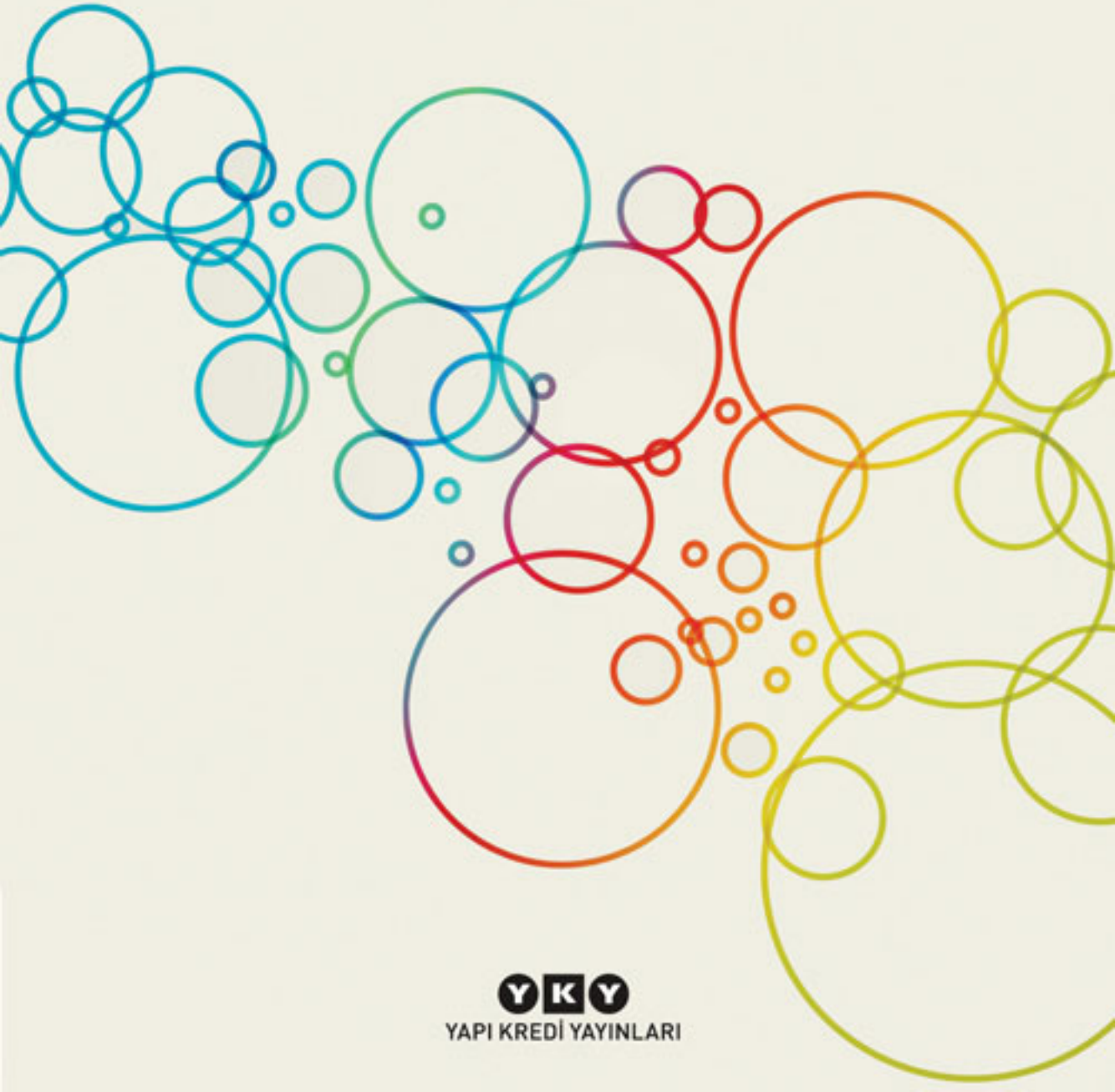
Ömer Adıgüzel

Eğitimde Yaratıcı Drama



YKY
YAPI KREDİ YAYINLARI

Ömer Adıgüzel

EĞİTİMDE YARATICI DRAMA

YAPI KREDİ YAYINLARI

EĞİTİMDE YARATICI DRAMA

Prof. Dr. Ömer ADIGÜZEL 1967 yılında Ankara'da doğdu. Ankara Atatürk Lisesi (1985) ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nden mezun oldu (1989). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans (1993) ve doktorasını (2000) tamamladı. Güzel Sanatlar Eğitimi alanında doçent (2011) oldu. 1997-1998 yılları arasında DAAD (Almanya Akademik Değişim Servisi) bursu ile UdK- Berlin Güzel Sanatlar Üniversitesi Kültür Pedagojisi Bölümü'nde araştırma ve incelemelerde bulundu. UdK-Oyun ve Tiyatro Pedagojisi Enstitüsü'nün programını tamamladı.

Almanya'da Waldorf Okulları'nda çalışmalara katıldı (1996). Ankara Üniversitesi yaratıcı drama lisansüstü programının yürütücülerindendir. Finans Vakfı'nın doktora sonrası araştırma bursuyla UdK-Berlin Güzel Sanatlar Üniversitesi'nde (2003) ve DAAD'nin yeniden davet bursu ile Hannover Üniversitesi'nde konuk bilim adamı olarak araştırmalarda ve incelemelerde bulundu.

2006 yılından beri Anadolu Üniversitesi Eğitimde Drama Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı'nda dersler yürütüyor. Eğitimde yaratıcı drama, müze eğitimi, müzede drama, çocuk müzeleri, kültür pedagojisi, halk oyunları gibi konularda çalışmaktadır. Yurtiçi ve yurtdışında yaratıcı drama alanında atölyeler yönetmektedir.

Çağdaş Drama Derneği'nin (ÇDD) genel başkanıdır. EDERED (Avrupa Drama Buluşmaları Birliği) ile İDEA (Uluslararası Drama, Eğitim ve Tiyatro Üst Birliği) ile BAG Spiel und Theater e.V. (Almanya Federal Oyun ve Tiyatro Üst Birliği) gibi kuruluşların ÇDD adına temsilci üyesidir. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Tiyatroları Birliği (ASSİTEJ), Çocuk ve Gençlik Müzeleri Araştırma ve Eğitim Derneği ve Sanat Eğitimcileri Derneği (SEDER) üyesidir. Türkiye Halk Oyunları Federasyonu ulusal hakemidir. Federasyonda eğitim ve merkez hakem kurulu üyeliklerinde bulunmuştur. Bilim kurulu başkanlığını yürütmektedir. Ankara Üniversitesi Kültür Sanat Koordinatörü (2012-2017) olarak çalışmalar yürütmüştür. 2014 yılında Eğitimde Yaratıcı Drama kitabı ile TÜBA Türkiye Bilimler Akademisi Bilimsel Telif Eser Ödülleri kapsamında kayda değer telif eser ödülünü ve Nafi Atuf Kansu Eğitbilim Araştırma Ödülünü kazanmıştır. Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dekanı'dır.

Yapı Kredi Yayınları - 5118
Doğan Kardeş - 870

Eğitimde Yaratıcı Drama / Ömer Adıgüzel

Kitap editörü: Devrim Çakır
Düzelti: Filiz Özkan

Grafik uygulama: Süreyya Erdoğan

Baskı: Elma Basım Yayın İletişim Hizmetleri San. Tic. Ltd. Şti.
Tevfikbey Mah. Halkalı Cad. No: 162/7
Küçükçekmece / İstanbul
Tel: 0212 697 30 30
Sertifika No: 45460

1-2. Baskı: Naturel Yayıncılık, 2010-2012, Ankara
3. 10. Baskı: Pegem Yayıncılık, 2013-2017, Ankara
YKY'de 1. baskı: İstanbul, Mayıs 2018
5. baskı: İstanbul, Kasım 2019
ISBN 978-975-08-4247-4

© Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık Ticaret ve Sanayi A.Ş., 2018
Sertifika No: 44719

Bütün yayın hakları saklıdır.
Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında
yayıncının yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık Ticaret ve Sanayi A.Ş.
İstiklal Caddesi No: 161 Beyoğlu 34433 İstanbul
Telefon: (0212) 252 47 00 Faks: (0212) 293 07 23
http://www.ykykultur.com.tr
e-posta: ykykultur@ykykultur.com.tr
facebook.com/YapiKrediKulturSanatYayincilik
twitter.com/YKYHaber
instagram.com/yapikrediyayinlari

Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık
PEN International Publishers Circle üyesidir.

İçindekiler

Dorothy Heathcote'tan İlk Söz • 13
Önsöz • 17
Yapı Kredi Yayınları ile Yola Devam • 21
Giriş • 25

Birinci Bölüm
YARATICI DRAMA İLE İLİŞKİLİ BAZI KAVRAMLAR
1.1 Dram, Drama • 35
1.2 Dramatik ve Dramatik Durum • 37
1.3 Dramatik Oyun • 38
1.4 Dramatizasyon • 40
1.5 Dramaturgi • 42
1.6 Yaratıcılık • 44
1.7 İletişim • 46
1.8 Etkileşim, Eylem, Performans • 47
1.9 Empati • 49
1.10 Animasyon • 52
1.11 Atölye • 53
1.12 "-mış gibi yapmak" - Kendiliğindenlik (Spontanite) • 54
1.13 Hareket • 57
1.14 Ritüel • 60
1.15 Fragman • 61
1.16 Oyun • 62
1.16.1 Oyunun Özellikleri • 64

İkinci Bölüm
YARATICI DRAMA
2.1 Yaratıcı Drama Nedir? • 72
2.2 Yaratıcı Dramaya İlişkin Diğer Tanımlar • 74
2.3 Yaratıcı Drama - Eğitimde Drama - Eğitici Drama - Eğitsel Drama Kavramları • 79
2.4 Eğitimde Yaratıcı Drama • 81
2.5 Yaratıcı Dramanın Belirgin Özellikleri • 82
2.6 Yaratıcı Dramanın Genel Amaçları • 94
2.7 Yaratıcı Dramanın Temel Ögeleri (Bileşenleri) • 101
2.7.1 Drama Eğitmeni / Öğretmeni • 102
2.7.1.1 Yaratıcı Drama Süreçlerinde Eğitmenin Uyması Gereken Genel İlkeler • 106
2.7.2 Grup (Katılımcılar) - Yaşantılar • 109
2.7.2.1 Yaratıcı Drama Süreçlerinde Katılımcının Uyması Gereken Genel İlkeler • 113
2.7.3 Mekân (Çalışma Ortamı) • 114
2.7.3.1 Drama Mekânının Özellikleri • 114
2.7.3.2 Drama Mekânında Bulunması Gereken Araç-Gereçler • 116
2.7.3.3 Diğer Mekânların Yaratıcı Drama Mekânı Olarak Kullanımı • 117
2.7.4 Konu (Düşünce) • 125

Üçüncü Bölüm
YARATICI DRAMADA YAPILANDIRMA
3.1 Yaratıcı Dramanın Bir Araç veya Bir Yöntem Olarak Kullanımı • 130
3.2 Yaratıcı Dramanın Bir Amaç - Bir Ders Olarak Kullanımı • 132
3.3 Yaratıcı Dramanın Yapılandırılması - Aşamaları • 134
3.3.1 Isınma - Hazırlık • 136
3.3.2 Canlandırma • 138
3.3.3 Değerlendirme - Tartışma • 139
3.4 Dramatik Kurgunun Bileşenleri • 143
3.4.1 Rol • 146
3.4.2 Dramatik Gerilim • 148

3.4.3 Odak • 151
3.4.4 Mekân • 152
3.4.5 Zaman • 153
3.4.6 Dil • 154
3.4.7 Hareket • 154
3.4.8 Atmosfer • 156
3.4.9 Semboller • 157
3.4.10 Dramatik Anlam • 158
3.5 Yaratıcı Dramada Ölçme ve Değerlendirme • 159

Dördüncü Bölüm
YARATICI DRAMANIN GELİŞİMİ VE ÖNCÜLERİ
4.1 Harriet Finlay-Johnson • 173
4.2 Henry Caldwell Cook • 184
4.2.1 Henry Caldwell Cook'un Oyun Yöntemi Anlayışı • 186
4.3 Peter Slade • 189
4.4 Brian Way • 194
4.4.1 Kişiliğin Yedi Boyutu Çemberi ve Olduğun Yerden Başlamak • 199
4.4.2 Özgünlüğü Vurgulamak • 203
4.5 Dorothy Heathcote • 206
4.6 Gavin Bolton • 215
4.7 Winifred Ward • 217

Beşinci Bölüm
TÜRKİYE'DE EĞİTİMDE YARATICI DRAMANIN GELİŞİMİ
5.1 1980 Öncesi Yaratıcı Drama Çalışmalarına İlişkin İzler • 224
5.2 Eğitim Programlarında Canlandırmaya Dönük İzler • 225
5.2.1 Hayat Bilgisi Dersi Açıklamaları • 227
5.3 1980'li Yıllar Sonrası Canlandırma Odaklı Çalışmalar • 231
5.3.1 Tamer Levent ve İnci San Buluşması • 231
5.3.2 Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Seminer ve Kongreleri • 233
5.3.3 Ankara Üniversitesi ve Diğer Akademik Birimlerde Yaratıcı Dramaya Dönük İlk Çalışmalar • 235
5.3.4 1980 Sonrası Millî Eğitim Bakanlığı'nda Yaratıcı Drama Eğitimine Yönelik Çalışmalar • 238

5.3.5 Çağdaş Drama Derneği'nin Kuruluşu • 241
5.3.6 Diğer Çalışmalar • 244
5.4 Yaratıcı Drama'nın Türkiye'deki İlk Öncüleri • 245
5.4.1 Selahattin Çoruh • 245
5.4.2 Emin Özdemir • 249
5.4.3 Tamer Levent • 252
5.4.3.1 Yaratıcı Dramaya Götüren Nedenler • 252
5.4.3.2 Yaratıcı Drama ile Tanışma • 253
5.4.3.3 Yaratıcı Drama Anlayışı • 254
5.4.3.4 Yaratıcı Drama ve Tiyatro • 257
5.4.4 İnci San • 259
5.4.4.1 Sanat Eğitimi Anlayışı • 259
5.4.4.2 Yaratıcı Drama Anlayışı • 261

Altıncı Bölüm
TİYATRO VE TİYATRODA BAZI YAKLAŞIMLARIN YARATICI DRAMA İLE İLİŞKİSİ
6.1 Tiyatronun Ögeleri (Bileşenleri) • 268
6.2 Oyun ve Tiyatro Pedagojisi • 269
6.3 Oyun Pedagojisi • 271
6.4 Tiyatro Pedagojisi • 274
6.5 Tiyatro Pedagojisinin Çalışma Alanları • 276
6.6 Canlandırmacı Oyun - Sahne Oyunu (*Darstellendes Spiel*) • 279
6.7 Çocuk Tiyatrosu - Çocukların Tiyatrosu • 281
6.8 Okulda Drama • 286
6.9 Okul Oyunu - Okul Tiyatrosu • 287
6.10 İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun Okul Tiyatrosu Anlayışı • 289
6.11 Okul Tiyatrosu ve Yaratıcı Drama • 292
6.12 Eğitimde Tiyatro • 292
6.13 Anlatı Tiyatrosu • 294
6.13.1 Eğitim Sürecinde Anlatı Tiyatrosu • 297
6.14 Feminist Tiyatro Pedogojisi • 299
6.15 Forum Tiyatro • 301
6.16 Öğretici Oyunlar (*Lehrstück*) • 308
6.16.1 Öğretici Oyun ve Atölye Örneği • 314
6.17 Doğaçlama Tiyatrosu (Tiyatro Sporu - Spor Tiyatrosu) • 318
6.18 Türkiye'de Tiyatro Sporuna Bir Örnek • 322

Yedinci Bölüm
PSİKODRAMA, SOSYODRAMA, MORENO VE YARATICI DRAMA

7.1 Sosyometri Kuramı • 327
7.1.1 Eylem • 328
7.1.2 Spontanite ve Yaratıcılık • 328
7.1.3 Rol Kuramı • 329
7.2 Psikodrama • 330
7.3 Psikodramanın Ögeleri • 333
7.3.1 Sahne - Dekor • 333
7.3.2 Yönetici - Terapist • 334
7.3.3 Baş Oyuncu - Protagonist • 335
7.3.4 Yardımcı Oyuncular • 337
7.3.5 İzleyiciler (Grup) • 338
7.4 Psikodramanın Aşamaları • 338
7.4.1 Isınma Aşaması • 338
7.4.2 Oyun Aşaması • 339
7.4.3 Görüşme Aşaması • 340
7.5 Temel Psikodrama Teknikleri • 341
7.5.1 Rol Değiştirme • 341
7.5.2 Ayna • 342
7.5.3 Eşleme • 343
7.6 Sosyodrama • 343
7.7 Psikodrama - Yaratıcı Drama • 345

Sekizinci Bölüm
YARATICI DRAMADA KULLANILAN TEKNİKLER VE SÜREÇSEL DRAMA YAKLAŞIMI

A. Teknikler • 355
8.1 Doğaçlama • 355
8.2 Rol Oynama • 358
8.3 Rol Değiştirme • 361
8.4 Eş Zamanlı Doğaçlama • 362
8.5 Öğretmenin Rolde Olması (Rol Alması) • 362
8.5.1 David Davis'e Göre Drama Eğitmeninin Role Girme ve Role Hazırlama Biçimleri • 366
8.5.1.1 Role Hazırlama • 371

8.6 Küçük Grupla Yapılan Doğaçlama - Rol Oynama • 373
8.7 Tüm Grupla Doğaçlama - Rol Oynama • 375
8.8 Dramatizasyon • 376
8.9 Geriye Dönüş • 378
8.10 Röportaj - Söyleşi - Sorgu - Görüşme • 380
8.11 Sıcak Sandalye • 381
8.12 Bilinç Koridoru • 382
8.13 Donuk İmge • 383
8.14 Dedikodu Halkası • 387
8.15 Rol İçinde Yazma • 387
8.16 İç Ses (Kafa Sesi) • 388
8.17 Toplantı Düzenleme • 389
8.18 Pantomim • 390
8.19 Rol Kartları • 392
8.19.1 Bazı Ders Kazanımlarına Göre Rol Kartları • 399
8.20 Özel Mülkiyet - Yarım Kalmış Materyal • 401
8.21 Ritüeller - Seremoniler • 402
8.22 Telefon Görüşmeleri • 402
8.23 Gerçek An - Doğruluk Anı • 403
8.24 Bölünmüş Ekran • 404
8.25 Grup Heykelleri - Tablo Oluşturma • 404
8.26 Akışkan Heykel • 404
8.27 Anlatı Tekniği • 405
8.28 Forum Tiyatro • 406
8.29 Fragman • 406
8.30 Aradaki Boşluk • 406
8.31 Ânı İşaretleme • 407
8.32 Başüstü Konuşmaları • 407
8.33 Buz Dağ • 407
8.34 Uzman Görüşü • 407
8.35 Duvardaki Rol • 407
8.36 Duvarların Kulakları Var • 408
8.37 Düşünce İzleme • 408
8.38 Harita ya da Şema Oluşturma • 408
8.39 Yaşam Çemberi • 409
8.40 Hazır Roller • 409
8.41 Manşet • 409

8.42 Senin Yerinde Olsaydım • 410
8.43 Şu Yol - Bu Yol • 410
8.44 Tekrar Canlandırma • 410
8.45 Zaman Çizgisi • 411
8.46 Mekânı Tanımlamak • 411
8.47 Toplu Çizim • 411
8.48 Yaşamda Bir Gün • 412
8.49 Boş Ekran • 412
8.50 Rol Koridoru • 413

B. Süreçsel Drama (Process Drama) Yaklaşımı • 413
8.51. Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'ın
Süreçsel Drama Anlayışı • 419
8.52 Cecily O'Neill'in Süreçsel Drama Anlayışı • 422
8.53 Bowell ve Heap'in Süreçsel Drama Anlayışları ve
Planlama İlkeleri • 424

KAYNAKÇA • 433
TEŞEKKÜR • 457
DİZİN • 459

"A preface in the form of a letter to you, Omer, the author to the book which follows", from Dorothy Heathcote. February 11th 2010

Dear Omer,

This is the first time I have introduced a book the text of which I shall never be able to read in the language in which it has been written. I hope my words do justice to your work which is wide ranging and comprehensive judging by the different headings you have given to its many parts. I am honoured to be trusted to do it. I am a journey-man teacher learning by practice and thought rather than a scholar. I am reading your sections and sub headings, and growing humbler by the minute at the range of your research areas and the detailed sub headings you invite the reader to explore alongside you.

Dorothy'nin yazdığı mektubun ilk sayfasından...

Dorothy Heathcote'tan İlk Söz[1]

Sevgili Ömer,

Yazıldığı dil nedeniyle hiçbir zaman okuyamayacağım bir kitaba ilk kez önsöz yazıyorum. Umarım sözcüklerim bana göndermiş olduğun geniş ve kapsamlı kitabın alt başlıklarını ve bölümlerini karşılar. Bunun için bana güvenmenden dolayı gurur duydum. Ben akademik olmayan, uygulamalardan öğrenen bir macera öğretmeniyim. Kitabının bölüm ve alt başlık isimlerini okuyorum ve okuyucunu, seninle beraber çok geniş çaplı araştırma alanlarını keşfetmeye alçakgönüllü bir edayla davet ettiğini görüyorum. Kitap bölümlerine dair seçimlerin geniş ve benim denemeye cesaret edemeyeceğim kadar kapsamlı. Hiçbir şüphem yok ki tüm zamanını, akademik deneyimini ve sorgulayıcı zihnini, okurlarının kitaba nüfuz etmeleri için bu kitaba vermişsin.

Benden kitabına önsöz yazmamı istediğinde neden hiç tereddüt etmeden "evet" dediğimi açıklayayım. Ankara'da içeriği dolu iki farklı çalışma yürüttüm. Senin ve dernekteki arkadaşlarının konsantrasyonunuzu kaybetmeden nasıl tüm çalışma süresince çalışmalara katıldığınızı gözlemledim. Bizim mesleğimizde başkalarından bir şeyler öğrenmek az rastlanan bir durumdur, genellikle kendi düşüncelerimizin başkaları tarafından onaylanmasını bekleriz. Ama sen, Ömer, bu kişisel ilgi ile gözleri kapanmamış birisin. Diğerlerinin çalışmasından bir şeyler öğrenmeye açıksın. Bu kendini gizleme durumu, pek karşılaşılan bir durum değildir. Ben bu durumdan, yazdığın bu kitabın, müjdecinin "sesi" olduğu sonucunu çıkardım, eski Yunan yazarlarının haberleri, bilgileri ve tarihi yayması gibi, onların diğerlerine rehberlik etmesi gibi; ancak asla diktatörlük değil. Bunu kullandığın sözcüklerden algıladım: "Tanımlar, özellikler,

1 Bu önsöz, Dorothy Heathcote tarafından 11 Şubat 2010'da, Ömer Adıgüzel'e, kitabı için mektup niteliğinde bir ilk söz olarak yazılmıştır.

amaçlar, bileşenler, kavramlar ve genel kurallar" sadece birkaçı. Tüm bu ifadeler şuna işaret ediyor: Okuyucu bu kitaptan kendisine yararlı olacağını düşündüğü kısımları okuyacak/alacak ve bunu seninle beraber seyahat eden bir arkadaş/öğrenen gibi yapacak. Bu sayede drama okul yaşamında yüzyıllarca öğrenilmeye devam edecek.

Ayrıca yaptığımız söyleşilerde "Uzman Mantosu" adını verdiğim ve nasıl uygulandığını gösterdiğim çalışma sistemi hakkında bana sorduğun zekice soruları da çok iyi hatırlıyorum. Sabırla dinledin ve kendi düşüncelerini de çok iyi ortaya koydun, savunmacı bir yaklaşımın yoktu, bu ilgimi çekmişti.

Son gelişimde dört uzun gün boyunca ben zor olan "uzman" üzerinde çocuklarla çalışırken, sen çalışmanın her dakikasına kendini vererek katıldın. Aralarda seni, yaptığım çalışmanın içeriğini farklı yönleriyle, aynı derecede sabırlı olan öğretmenlere anlatırken izledim. İzlediğin çalışmaya olan tutkulu ilgini ve çalışmayı diğerleriyle o anda paylaşma hevesini senden "okudum". Tüm bunlar bana, kitabının önsözünü yazmam için "evet" deme güvenini sağladı.

Bence kitabın için, çok uzun süre kuluçkaya yatıp zihninde tasarlamalar yapmışsın, örneğin geniş bir tarihsel araştırma sunmuşsun. Kendi çalışma stillerini bulanları onurlandıracak bir bölüm yazmışsın. Brecht, Boal, Johnson sadece birkaçı... Ayrıca dramanın oyun, psikoloji ve sosyoloji ile ilişkisini kurmuşsun. Kitabında kibirden tamamen uzaksın, başlıklar okuyucuyu seninle beraber sorgulamaya davet ediyor. Bu durum farklı koşullardaki öğrencilere farklı amaçlar doğrultusunda hizmet etmek adına, drama sisteminin kullanımıyla ilgili gelecekteki gelişmeleri çok iyi tartıştırıyor.

Önsözümü Harriet Finlay-Johnson'a kitabında yer verdiğin için ne kadar memnun olduğumu söylemeden bitiremeyeceğim. Çalışmasıyla ilgili kayıtlar, onun Little Sompting adındaki o köyde çocuklarla neler yaptığını anlatıyor. Onun günlüğünün her sayfasını ayrıntılı olarak okudum ve onun alçakgönüllülüğünü, duygularını ve öğrencileri informel okul ortamlarındaki öğrenmelerle güçlendirmek gerektiği konusundaki ortak düşüncelerimizi fark ettim. Onun ve benim çalışmalarım arasında geçen 100 yıl içinde başka araştırmacılar/uygulayıcılar, drama ve tiyatronun acilen anlaşılması gerekliliğinin sınıf ortamlarındaki birçok eylemin temelini oluşturmada önemli olacağı ve bu durumun şimdiki ve gelecekteki uygulayıcılar için değerli olduğu ile ilgili çalışmaları alana kazandırdılar.

Umarım kitabın yararlı bir rehber haline gelir. Bence kitabının en büyük fazileti/meziyeti/üstünlüğü/etkisi, bu kitabı yazarken eğitim sistemimizin şeytanları olan korkunç "etkinlik kitapları" mantığından uzak olmandadır. Bana etkinlik kitabı gibi bir kitap göndermiş olsaydın, çalışmanı destekleme konusunda feci halde şüphe duyardım.

Dramanın Türkiye'deki eğitim sistemine hizmet etmesi yolunda sana ve kitabına nice harika yolculuklar dilerim.

En içten dileklerimle,

Dorothy

Önsöz

1985 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'ne, istediğim bölümlerinden birine kayıt yaptıramamış olmanın eksikliğiyle başlamıştım. Gazetecilik, müzik, tiyatro, edebiyat, sanat eleştirmenliği ve yazarlık alanlarında daha başarılı olacağımı, eğitim bilimleri alanında öğrenim görmenin beklentilerimi karşılamayacağını düşünüyordum. Eğitim bilimleri öğrencisi olduğumda kısa bir süre sonra çok da mutsuz olmadığımı fark ettim. Fakültede insanla, toplumla ve davranışla ilgili pek çok konuyu tartışıyor ve farklı bakış açılarıyla değerlendiriyorduk. Hızlı bir değişim yaşadığımın farkındaydım. Bu olumlu değişimde sanat eğitimi alanındaki üç hocamın, Prof. Dr. İnci San, Prof. Dr. Cahit Kavcar ve Prof. Dr. Enise Kantemir'in (toprağı bol olsun, saygıyla anıyorum) çok önemli etkisi vardı.

Hocam, Prof. Dr. İnci San, derslerinin ilkinde kendimizi yaratıcı bulup bulmadığımızı sormuştu. İtiraf etmem gerekirse o güne kadar kendime bu tür bir soruyu hiç yöneltmediğimden yanıtını da hiç düşünmemiştim. Yazan, üreten, besteleyen vb. kişilerin çok ama çok özel yetilere sahip olduğunu, asla onlar gibi olunamayacağını varsayıyordum. Hocam, yaratıcılığın doğuştan hepimizde bulunduğunu, ancak eğitim dizgelerinin yaratıcılığımızı köreltmede ya da geliştirmede etkili olduğunu anlatmaya başlamıştı. Sonra sanat eğitiminin yalnızca sanatçı yetiştiren ya da sanat üreten insanları yetiştiren bir alan olmadığını, bilimdeki, teknikteki ve sanattaki yaratıcılığı geliştirmede önemli bir yeri ve etkisi olduğunu fark ettirmişti. Bu ilk dersten sonra fakültedeki yönüm de belli olmaya başlamıştı. *Milliyet Sanat*, *Gösteri* dergileri ile diğer sanat ve edebiyat dergileri eğitim bilimleri alanındaki okuma eylemlerimde bana hep eşlik etmişlerdi. Sonraki yıllarda akademik yaşamımın ana konularının sanat eğitimi, yaratıcı drama, kültür pedagojisi, müze pedagojisi ve çocuk müzeleri olmasında hocamın etkisi çoktur.

Öğretmenim İnci San, Akdeniz gibidir. Akdeniz'in bütün güzelliklerini yansıtır. Estetik eğitim alanındaki pek çok yeni konunun Türkiye'de tartışılmasının öncüsüdür. Bu nedenle *aslında* bu kitabın yazarı, öğretmenim Prof. Dr. İnci San'dır.

1990 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak çalışmaya başlamıştım. Bu Anabilim Dalı'ndaki yüksek lisans eğitimimin de ilk dönemiydi. Programda ilk kez yaratıcı drama bir yüksek lisans dersi olarak açılmıştı ve bizler de Prof. Dr. İnci San ve Devlet Tiyatroları sanatçılarından Tamer Levent'ten bu dersi alan ilk öğrencilerdik. Tamer Levent'in ilk yüksek lisans dersindeki uygulamalarına katılıyorduk. Eski tahta bavullardan biriyle derse gelmişti. İlk derste bavulunu açmış, içinden değişik nesneler çıkarmıştı. Bavulu yurtdışında bir bitpazarından aldığını, gördüğümüz nesnelerden yola çıkarak birer doğaçlama hazırlamamızı söylemişti. Tuhaf gelmişti önceleri. İlerleyen zamanlarda Tamer Levent'in yaratıcı drama alanındaki özgün uygulamaları bizi hep yeni ufuklara taşımıştı. Karşımızda müthiş bir ikili vardı. Kuram ve uygulama ile bütünleşmiş bir ilk dersin izleri çok derin olmuştu. Tamer Levent'in oyunculuk eğitimi aldığı dönemde yaşadığı sorunlarla ilgili arayışlarında yaratıcı dramayla karşılaşmış olması, dolayısıyla bizleri de yaratıcı dramayla tanıştırmış olması nedeniyle *aslında* bu kitabın diğer bir yazarı da Tamer Levent'tir.

Yüksek lisans ve doktora eğitimim boyunca kendisinden aldığım dersler ve ders dışı sohbetler boyunca, sayesinde sanata çok farklı açılardan bakabilmeyi öğrendiğim bir başka hocam Prof. Dr. Sıtkı M. Erinç'in (ışıklar içinde uyusun, saygıyla anıyorum) bendeki emekleri çoktur. Sonra İngiltere'den Ankara'ya yaratıcı drama seminerleri için gelen Pamela Bowell, Hans Wolfgang Nickel, Dagmar Dörger, yayınlardan ve video görüntülerden etkilendiğim Dorothy Heathcote, yaratıcı drama alanında beni en çok etkileyen hocalar olmuştur.

Yıllar sonra Dorothy Heathcote ile Atina'daki bir kongrede tanışma olanağı bulmuş, kendisiyle kısa söyleşilerim olmuştu. Ne yapıp edip Heathcote'u Türkiye'ye davet etmek istiyordum. Sonunda ısrarlı davetimi kırmamış ve Ankara'ya gelmeyi kabul etmişti. Kendisine o dönemde gerçekleşen kongremizde hem onursal üyelik belgemizi hem de "yaşam boyu başarı" ödülünü vermiştik. Çok iyi yaşantılarla ayrılmıştı Ankara'dan. Çok zor gelmişti; ancak içimde bir kez daha davet edersem yine geleceği

umudunu taşıyordum. Kendisini bu kez çocuklarla çalışmak üzere yeniden davet ettim. Çalışmasını doğrudan İngilizce bilen çocuklarla yürütecek, alandan 100'e yakın insan da onu izleyecekti. Onu da kabul etmişti. Bu kitabın "ilksözü" de bu kapsamda konuşulmuştu. Kendi el yazısı ile yazdığı bu ilk söz, yıllar önce sadece video görüntülerinden gördüğüm ve çok etkilendiğim günün o zamandan yazılmış bir tür davetini oluşturmuştu.

Berlin Güzel Sanatlar Üniversitesi (o zamanki adıyla Güzel Sanatlar Yüksek Okulu) Tiyatro Pedagojisi Enstitüsü'ndeki Prof. Dr. Hans Wolfgang Nickel'in yanındaki eğitim çalışmalarım, Almanya'da katıldığım pek çok atölye, ders, seminer uygulama etkinliklerim, yaratıcı drama ve tiyatro pedagojisi dağarımı geliştirmede çok olumlu etkileri olan çalışmalar olarak yerlerini almıştı. Çok daha sonraları yine Almanya'da Prof. Dr. Kristen Wardetsky, Prof. Dr. Ulrike Hentschel, Prof. Dr. Florian Vassen, Prof. Dr. Gerd Koch ile yaratıcı drama, tiyatro pedagojisi, anlatı tiyatrosu, kültür pedagojisi, müze pedagojisi, çocuk müzeleri, müzelerde drama konularında çalıştım. Bu kitabın oluşmasında onların da dolaylı katkıları çoktur.

Yaratıcı drama eğitimi alanının içinde olmak, aynı zamanda bu alanın Türkiye'deki gelişimine de tanık olmak demekti. Bir yandan bulduğumuz her fırsatta okullarda yaratıcı drama uygulamaları yaparken bir yandan da çok yetersiz olan Türkçe kaynaklardan yararlanarak akademik çalışmalarımızı devam ettiriyorduk. Hem tanık olduğumuz, hem öğrendiğimiz, hem de sonraları alanda yetkinleştikçe ürettiklerimizi yazılı hale getirmemiz gerekiyordu.

Bu alanda Türkiye'de yetişen ilk profesyonellerden biri olarak, yaratıcı dramanın eğitimde, tiyatroda ve toplumsal yaşamımızda bir yöntem ve bağımsız bir sanat ve estetik eğitim alanı olarak yer alması için çalışmak gibi temel bir ütopyamız, görevimiz vardı. Bu nedenle çok daha fazla eylemin içinde olmamız ve Türkiye'nin ulaştığımız her yerine uygulamalarımızı götürmemiz gerekiyordu. Uygulama içindeki çalışmaların yazılı hale getirilmesinin hep geciktirilmesinin nedenlerinden biri budur. Başka bir deyişle bu kitabın gecikme nedeni bu gerekçelere dayanır. Yani bizler önce bu alanda yetişecek olan insana öncelik vermiştik. Bu önceliğimizden de vazgeçmedik.

Yaratıcı drama alanındaki bilgilerin sürekli gelişip yenilenmesi sürecini takip ederken olabildiğince eksiksiz bir bütünlüğü yakalama kaygısının taşınması, en doğru bilgiyi tekrar tekrar sınama gayreti de bu gecikmenin ikinci bir nedenini oluşturmuştur. Biliyorum ki hiçbir çalışma tam değildir.

Hep eksiklikler taşır, eksiklikler hiç bitmez ve bunu tamamlama kaygısı yanınızdan hiç ayrılmaz. Ancak yayın sürecine girmezse bu eksikliklerin de sonu gelmez. Bu nedenle her yeni baskıda yeni bilgileri ekleme sözünü vererek yayın sürecini başlatmak gerekiyordu. Ben de başlatmış oldum.

Ömer Adıgüzel
omeradiguzel@gmail.com

Yapı Kredi Yayınları ile Yola Devam

Heathcote'un "Drama yaşama meydan okumadır" sözü en sevdiğim tümcelerinden biridir. Meydan okuma korkmadığını ve çekinmediğini açıkça bildirmek, göstermek, karşı tarafla yarışa girmek, bu nedenle yaşamın tam da kendisi olmak, odağında bulunmak demektir. Yaşamda pek çok seçim yapmak durumunda kalırız. Bu seçimler bir iç çatışma olarak dramatik bir duruma dönüşür. Bu yaşamsal durumlar kendiliğinden ve doğaçlamaya dayalı bir canlandırmada yer alır. Etkiye karşı, kaynağı yaşantılardan gelen tepkiler vermeye başlarız. Meydan okumaya en çok da böyle anlarda ihtiyaç duymaz mıyız?

Dorothy Heathcote da kendisine sorduğum bu soruya hiç duraksamadan, "Drama meydan okumadır" yanıtı vermişti. Dramanın yaşamın provası ve yaşamın kendisi olma halini sorduğumda verdiği yanıt daha da ilginçti: "Yaratıcı drama bize gerçekliğin biraz ötesine geçme fırsatı verir, o an için geçerli olan bir problemi kabul etmemizi sağlar. Bu noktadan sonra bu problemi çözmek için gerçek yaşamımıza başvururuz. Bu açıdan bir anlamda yaşamın provasıdır. Okullar bunu yapmak için kuruldular. Fakat bu sefer de gerçek yaşamı engellemeye başladılar... Yaratıcı drama o anda oluşur, bu yüzden yaratıcı dramada bizden uzakta olan şeyleri değil, bizi o anda ilgilendiren, bize bir şey ifade eden şeyleri öğreniriz. Canlandırmada, eylemde düşünme ve duygu aynı anda yer almaya başlar. Bir açıdan baktığımızda dramanın yaşamın provası olduğunu düşündüğümüz noktalarda, drama bize küçük ve seçilmiş bir yaşam verir. Yaratıcı drama, gerçek yaşamın dikkate almamıza zaman bırakmadığı, yaşamda gerçekleşebilecek farklı noktalara odaklanabilme şansını verir… Hangi meslekten olursak olalım."

David Davis, yönettiği atölyelerden birinde Türkiye'deki dramanın gelişimini ilginç ve bir o kadar da umut verici bulduğunu söylemişti.

Nedenini sorduğumda, her atölyede meslekî olarak birbirinden farklı kişilerin büyük bir heyecan ve istekle atölyelere katıldığını, öğrenmeye çok istekli olduklarını; katılımcıların öğretmen, bankacı, avukat, işletmeci, diş hekimi, yazar, çevirmen, hemşire, polis, öğrenci, oyuncu, kimyager vd. olduğunu duyduğunda her defasında çok şaşırdığını ve mutlu olduğunu belirtmişti. Farklı alanlardan gelen her bir katılımcımız bizim için ayrı bir zenginlikti ve hepsi yaşamlarına dramayla meydan okumaya devam ediyorlardı. Çünkü drama, sadece eğitimcilerin ya da sanat insanlarının içinde olacağı bir alan değildi. David'in bu sözleri, drama eğitimine başladığımızda elimizde yeterli kaynak olmadan, ancak iyi bir usta-çırak iletişimiyle yetişmeye çalıştığımızı hatırlattı bana. Dramayla meydan okumanın başlangıcındaydık.

Türkiye'de o zamanlar drama eğitimine ilişkin neredeyse bütün kavramlar birbirinin yerine kullanılıyordu ve bir kavram karmaşası yaşanıyordu. Dramanın bir yöntem ve ders olarak yapılandırılmasında farklı biçimler vardı ve bu durum dramanın ortak bir dil geliştirmesine engel oluyordu. Drama öncülerinin yayınları henüz Türkçede yoktu; görüşleri bir iki tümcelik alıntıların ötesine geçemiyordu. Dramayı var eden bileşenleri, dramatik kurgunun ögelerini hemen herkes farklı kavramlarla açıklamaya çalışıyordu. Doğaçlama ve rol oynamanın ötesinde diğer yaklaşım ve tekniklere ilişkin belirsizlikler söz konusuydu. Tüm bu belirsizlikler içerisinde *Eğitimde Yaratıcı Drama*'yı yazarken alana ilişkin sorumluluklarımın olduğu bilincini hiç unutmamıştım. Her sözcüğün ağırlığı büyük olacaktı. Her bir tümceden emin olmak zorundaydım. Bu nedenle kitabın yayımlanmasını geciktirmiş, bazı bölümlerini birkaç kez sil baştan yazmıştım. Eksiklikleri hep olacaktır. Zaman içerisinde bana ulaşan dönütler, kitabın görevini yerine getirdiğini gösteriyordu. Dramayla meydan okuyanların sayısı her geçen gün artıyordu. O zaman anlamıştım ki, bu kitap aynı zamanda yaratıcı dramanın grameri gibiydi.

Bugün eğitimde yaratıcı dramanın bir ders ve yöntem olarak tasarlanabilir, uygulanabilir ve değerlendirebilir bir sanat eğitimi alanı olup olmadığı tartışması artık yapılmıyor; alana ilişkin kavramları, tarihçeyi, yapılandırmayı, öncülerin görüşlerini, drama yaklaşım ve tekniklerini drama eğitimi alan hemen herkes çok iyi betimliyor ve çalışmalarında kullanıyor. Çünkü drama meydan okuyamaya devam ediyor.

Kitabı yazmak için yola çıktığımda drama dünyasından genç ve deneyimli birçok yol arkadaşım vardı. Kitabın her bir sözcük

ve tümcesinde onların önemli katkıları bulunmaktadır. Bugün bu arkadaşlarım donanımlı drama eğitmenleri olarak yüzlerce insan ile drama atölyeleri yapmaya devam ediyorlar. Onların birikimlerinin bu kitaba katkısı az değildir. Hemen hepsi tecrübelerini ve kitaba ilişkin görüşlerini benimle paylaşmaktan çekinmemişlerdir. *Eğitimde Yaratıcı Drama*'nın 4. baskısı 2014 yılında biri TÜBA (Türkiye Bilimler Akademisi) diğeri de Nafi Atuf Kansu olmak üzere iki önemli kurum tarafından eğitim araştırma ve ders kitabı özendirme ödüllerini aldı. Bugüne kadar iki ayrı yayınevinde on baskı yapan, yüzlerce kişiye ulaştığını umduğum kitabın hemen her baskısında Türkçe düzeltmeleri, sadeleştirmeleri, bazı yapısal değişiklikleri, ek bölümleri ve kaynak güncellemesini yol arkadaşlarımdan gelen dönütler sayesinde yapabildiğimi söylemeliyim. *Eğitimde Yaratıcı Drama,* böylece pek çok kişi tarafından sahiplenildi. Zaten bir kitap yazarından çıktıktan sonra okurunun, alanı sahiplenenin oluyor ve yazar sadece eksikleri gideren ve güncellemeleri yapan bir kalem olarak kalıyor. Bu nedenle her bir öğrencime, meslektaşıma, dernek üyemize ve katılımcımıza ayrı ayrı teşekkür ederim. Bizleri yetiştiren İnci San ve Tamer Levent'e, bu alanı ülkemize kazandırdıkları için bir teşekkür hep az gelir.

Yaratıcı drama elbette sihirli bir değnek değildi ancak bu süreçleri yaşayan hemen herkesi mutlu etmiş, onların yaşama dair daha umutlu olmalarını sağlamıştı. Çalışmalara katılanlar farklı bakış açıları geliştirdiklerini, kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini söylüyorlardı; birlikte üretip birlikte paylaştıklarını belirtiyorlar, daha demokratik ve daha empatik olduklarını vurguluyorlardı. Daha duyarlıydılar, sorumluluk bilinçleri de daha fazla gelişmişti ve estetik davranışlarının geliştiğini yine kendileri gözlemliyorlardı. "Nasıl?" diye sorduğumda, "Drama eğitimlerinden sonra" diyorlardı. Ve öğretmenler… Öğretmenlik heyecanlarının ve enerjilerinin bittiği, tükendiklerini zannettikleri zamanlarda dramanın onlara çok iyi geldiğini vurguluyorlardı. Öğrencileri, öğretmeyi, öğretmenliği yeniden sevmeye başladıklarını paylaşıyorlardı. Öğretmenler, yaratıcı dramanın toplumsal dönüşümü etkileyecek bir güce sahip olduğunu bana yeniden hatırlatmış oldu. Tüm bunlar bazı toplumsal yaptırımlara (konformizm) karşı bir meydan okuma, bir çağdaşlaşma değil miydi zaten? Yaratıcı drama alanını ülkemiz için bir çağdaşlaşma projesi olarak değerlendirmem hep bunun içindir.

Yaratıcı drama alanı yol almaya devam ediyor, ne biliyorsak onu aktarmak ve öğretmek gibi bir sorumluluğumuz var. Yaratıcı drama farkındalığı artırıyor, duyarlılığı geliştiriyor ve sorumluluklarımızı bir kez daha fark ettiriyor. O halde başta yakın çevremiz olmak üzere ülkemize ve kültürel mirasımıza karşı sorumlu olduğumuzu unutmayalım. Bu nedenle yaratıcı drama diyor ki, farkındaysak sorumluyuz…

Ömer Adıgüzel

Giriş

Türk eğitim dizgesinde son yıllarda yer bulan ve hem örgün hem de örgün olmayan eğitim sürecinde yaygınlaşmasını sürdüren eğitimde yaratıcı drama kavramının tanımını yapmak zor görünürken (!) yaratıcı drama eğitmeni olmak ise o kadar kolay görünmektedir (!).

"Türkiye'de drama eğitmeni nasıl olunur?" sorusunun yanıtı naif bir benzetmede saklı gibidir: Önce bir yaratıcı drama atölyesine (kursuna) kayıt olunur. Çalışmalara başlanır. Drama çalışmalarının birinde eğitmeninizin rehberliğinde çeşitli oyunları oynayıp canlandırmalar yaptırdıktan sonra eğitmeniniz, "Kapatın gözünüzü!" yönergesini iletir. Bir süre sonra yönerge, "Açın! Neler hissettiniz?" biçimine dönüşür ve siz duygularınızı paylaşırsınız. Paylaşım biter. Eğitmeniniz yanıtları alır, çeşitli oyunlar ve canlandırmalardan sonra, "Temel drama eğitimi bitmiştir" der ve atölyeye/kursa katılım belgelerinizi dağıtır. Bir süre sonra bir sonraki atölyede ya da kursta yine oyunlar oynayıp canlandırmalar yaptırdıktan sonra eğitmeninizden ikinci bir yönerge gelir: "Gözlerinizi bir daha kapatın! Açın! Bu kez neler hissetiniz?" Yine duygularınızı paylaşırsınız. Elbette yine kısa oyunlar oynar, doğaçlamalar da yaparsınız. Eğitmeniniz herkesi izler, dinler. Sonra ikinci atölyeye/kursa ilişkin katılım belgelerini de dağıtır. İleri drama eğitimi de tamamlanmıştır. Özetle kısa süreli yaratıcı drama eğitiminizi göz açıp kapayıncaya kadar tamamlamış olursunuz.

Tüm eğitim kurumları sizi beklemektedir. Siz artık bir "eğitmen" oldunuz... Hemen grubunuzla çalışmaya başlarsınız. Oldukça heyecanlısınızdır. Başlangıç anında hiçbir şey bilmiyormuş gibi bir duyguyu yaşarsınız. Öğrendiklerinizi tek tek uygularsınız. Tepkiler iyidir. Herkes çok mutlu görünmektedir. Katılımcılarınızın büyük bir çoğunluğu, özellikle de yetişkinler uzun süreden beri ya da ilk kez oyun oynamanın, rollere

girmenin, o anda üretmenin, bol gülmenin, rahatlamanın, düşüncelerini ve duygularını rahatlıkla ifade etmenin, söylediklerinin başkaları tarafından dikkatle dinlenmesinin ve başkalarını da aynı ölçüde dinlemenin, birlikte üretmenin ve bunu paylaşmanın dünyada ilk kez orada gerçekleştiğini ve sizin tarafınızdan uygulandığını sanır. Sizi çok motive eden olumlu tümceler duyarsınız.

Olumlu tepkiler aldıkça önce kendinize inanamazsınız, sonra birdenbire yaratıcı dramanın merkezinde olduğunuzu, tüm yaratıcı drama yaşantılarının sizin çevrenizde döndüğünü, bunun dünyada ilk kez sizin tarafınızdan uygulandığını kurgular, bu kurguya da o anda inanmaya başlarsınız. Sıra bu sanal kurguya başkalarını da inandırmaya gelmiştir. Kaybedilmiş zamanları yakalamak istercesine yeni uygulamalara koşarsınız. Uyguladığınız oyunlar hızlıca tükenmektedir. Hatta katılımcıların mutluluk tümceleri duydukça bu işin doğrusunun oyun olduğunu düşünerek, katılımcıların içselleştirmelerine izin vermeden birbiri ardına oyunları oynatırsınız. Ancak eğitim aldığınız eğitmeninizin haftalarca yaptırdığı çalışmaların birkaç haftada sizin tarafınızdan aynen uygulandıktan sonra bittiğini, yeni oyunları da bilmediğinizi fark edersiniz. Bir çare bulmanız gereklidir. Hemen eğitmeninizi ararsınız, kendisine öğrendiğiniz tüm oyunları oynayıp bitirdiğinizi, çok güzel, hep olumlu (oyun oynayıp, müzik dinlettirilen ve kendisi için ayrılmış zamanda tam bir rahatlamayı yaşayan hangi yetişkin bu süreçlerden mutlu olmaz ki?) sonuçlar aldığınızı, ancak elinizde hiç yeni oyun kalmadığını –çünkü yaratıcı dramanın sadece ve saatlerce oyun oynatmak olduğundan eminsinizdir– şimdi ne yapacağınızı bilmediğinizi, çok acil yeni oyunlara gereksiniminiz olduğunu söylersiniz.

Eğitmeniniz size yaratıcı dramanın özelliklerinden, ilkelerinden, yapılması ve yapılmaması gerekenlerden kısaca söz eder. Eğitmeninizi uzun uzun dinler, "Tamam, ben de söylediklerinize katılıyorum ama yeni oyunları nereden bulacağım şimdi?" diye ısrarla tekrarlarsınız. Alınan yanıtın hiçbir önemi yoktur. Çünkü yaratıcı dramada öğrenilenin aynen aktarılmasına dayanan "formatörlük" anlayışının söz konusu olmadığı, olmayacağı ilkesini bir yana bırakmışsınızdır. Bu anlayışa göre yürütülen tüm çalışmalar bir süre sonra tekrara, aynılığa, tekdüzeliğe dönüşür. "Formatör Drama Öğretmeni" olamayacağını unutmuşsunuzdur.

Bir süre sonra yaratıcı drama alanıyla ilgili bir araştırma yapılır ve sizin de görüşünüz alınır. Size yöneltilen soru, "Türkiye'de yaratıcı dra-

ma alanının yaşadığı en önemli problem nedir?" biçimindedir. Yanıtınızı hemen verirsiniz: "En önemli sorun nitelikli drama eğitmeninin olmaması, yetişememesidir. Genç arkadaşlar çok hızlı atölyelerle/kurslarla hemen eğitmen olduklarını sanmaktadırlar" dersiniz, "Oysa dramayı kirlettiklerinin farkında değillerdir. Öğrendiklerimi yazıp hemen bir kitaba dönüştüreceğim" diye ekler ve hemen işe başlarsınız. Ya atölyelerden öğrendiklerinizi yazarak, ya yaratıcı drama yüksek lisans çalışmanızda yaptığınız bir ödeve ya da bitirme amaçlı yapmak zorunda olduğunuz projenize bir iki uygulama daha ekleyerek ya da mevcut kaynaklardan kopyala-yapıştır ile "yeni" metinler oluşturarak Türkiye drama dünyasının beklediği kitabı çıkarmış olduğunuz sanrısını yaşarsınız. Bunun için de uzun bir süreçte olgunlaşmak gerektiğini yine göz ardı edersiniz.

Benzer "eğitmenler"e bu kez yaratıcı dramanın ne olduğu sorulur. Alınan yanıtlar sözleşmişçesine hemen hemen aynıdır: "Drama anlatılmaz, sadece yaşanır!" Bu tür yaratıcı drama eğitmenlerinin/eğitmenlerinin anomi ve yabancılaşma içerisinde olup olmadıklarına ilişkin bir öz değerlendirme yapmaları gerekir.

Kaynaklara göre "anomi" kuralsızlık, normsuzluktur. Başka ifadelerle anomi, kuralsızlık, amaçsızlık ve anlamsızlık duygusunun yaşandığı, birey ile toplum arasındaki bağların zayıfladığı, doyumsuzluğun ve huzursuzluğunun yaşanması durumudur. Yabancılaşma ise tanımaz, bilmez duruma gelmek ve alışamamaktır. Yaratıcı dramanın gelişimi doğduğu ülke olan İngiltere ve diğer kimi Avrupa ülkeleriyle ABD'deki ile benzer yaşantıları geçirmiş olsa da elbette bu kadar yüzeysel bir eğitimle öğrenilip bir anomi ve yabancılaşma içindeki yaratıcı drama eğitmeni ya da yaratıcı drama eğitmeniyle öğretilebilecek, basit tümcelerle tanımlanabilecek bir alan değildir. Aksine kendi iç dinamiklerine, kendine özgü amaçlara, içeriğe, tekniklere, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına sahip bir eğitim, kültür ve sanat alanıdır.

Türkiye'de yaratıcı dramayla ilgili betimlemelerin çoğunluğunda öznel yaşantılara dayalı ve mutluluk içerikli sözcüklere daha fazla rastlanır. Hem öğrenim yaşamımızda hem de meslek yaşamımızda sürekli ötelediğimiz oyunsu süreçler, aslında çocukluktan beri içinde olduğumuz doğal bir dildir. Oyunlar ve canlandırmalar aracılığıyla bu dili yeniden keşfedip kendimizi ifade etmeye dair bir araç olduğunu fark ettiğimiz bu oyunsu süreçlerin "mutluluk" içerikli sözcüklerle ifade edilmesinden daha doğalı düşünülemez zaten.

Yaratıcı dramanın mutluluk içerikli tanımlarından bazıları şöyledir: "İçimizdeki çocuğu keşfetmektir… Kendimi yeniden bulmamı sağlayan bir etkinliktir… Yaşama yeniden başlamam gerektiğine karar verdiren bir alandır… Drama, doğrudan doğruya yaşamaktır… Yüzeyselliği ortadan kaldırabilecek bir alandır… Biraz daha kendimi yaşadığım, kendime döndüğüm bir alandır… Bir ya da birden çok insanın bir yaşam durumunu oyunsu süreçler içinden yeniden üretmektir… Drama bir ya da birden çok insanın birbiriyle veya doğayla ya da başka nesnelerle etkileşerek yaşadığı içsel ve dışsal devinimlerdir... Drama, olaya aktif olarak katılanlar için yapılan bir iştir: Deney… Drama çağrışımların, duyguların, bilgi ve deneyimlerin özgürleştiği bir ortamın sağlanmasıdır… Drama, bir insanın kendi kendiyle ve başkalarıyla olan ilişkilerinin tümüne denir… Drama, sadece çocuk oyununun gelişmiş bir halidir… Drama olay, olgu, yaşantı ve bilgileri yeniden yapılandırmaya yönelik eylemlerdir… Yalansız, çıkarsız, maskesiz, insanca ilişkilerin sergilendiği bir düş dünyasıdır… Drama, uygulanan grubun beden dilini kullanarak programdaki eylemi kişinin ortaya çıkartmasıdır... Yaşamın provasıdır..."

Yaratıcı dramanın kapsamı açısından düşünüldüğünde yukarda verilen tümcelerin hem darlığı hem de yoğunlukla öznel yaşantı içeren sözcüklere sahip oluşu, yaratıcı dramanın Türkiye'de anlaşılırlığını da çoğu zaman zorlaştırmaktadır. Elbette bilginin sürekli olarak geliştiği, yeni teknik ve yaklaşımların eklendiği yaratıcı drama için "mutlak doğru" bir tanımlama yapmak kolay görünmemektedir.

Yaratıcı drama kavramı kendi anlamına yakın, kimi zaman birbirine benzeyen ya da kapsamı içerisinde bulunan pek çok kavramla (doğaçlama, dramatizasyon, tiyatro, piyes vd.) kimi zaman da kendi anlamından uzak pek çok kavramla birlikte açıklanır. Bu durum da ne yazık ki bir kavram karmaşasının yaşanmasına yol açar. Sözgelimi dramatizasyon, doğaçlama, rol oynama, oyun, oyun yoluyla eğitim, dramatik oyun, çocuk tiyatrosu, çocukların tiyatrosu, oyun ve tiyatro pedagojisi, benzetim (simülasyon), animasyon, okul tiyatrosu, okul oyunları gibi kavramlar bunlardan bazılarıdır. Bu kavramlara eğitim dizgesinin birbirinden farklı eğitim programlarında çeşitli biçimlerde rastlanır.

Bu kavramlar, daha çok herhangi bir dersin konusunun ya da ünitesinin işlendiği durumlarda bir araç-yöntem olarak kullanılan, canlandırmanın ve oynayarak öğretmenin esas olduğu, genellikle geleneksel yöntemlerin karşısında yer alan daha aktif öğretim yöntemler arasın-

dadır. Türkiye eğitim dizgesinde bu aktif anlayışın gelişerek daha erken yaşama geçirilmesi, gerek öğretmenin yetişmesi gerekse mevcut eğitim politikasının geleneksel yapısını koruma direnci nedeniyle tam olarak gerçekleştirilememiştir.

Eğitim ve Yaratıcı Drama

Eğitimin en temel işlevinin, bireyin toplumsallaştırılması, kültür birikiminin kuşaktan kuşağa aktarılması ve yetiştirmek durumunda bulunduğu çocuk ve ergenlerin davranışlarını olumlu yönde geliştirmek odaklı olduğu görülür. İnsanın doğum öncesinden başlayan, planlı ve programlı yönüyle okullarda, örgün eğitim kurumlarına göre daha az planlı olarak ise ailede ya da arkadaş gruplarındaki etkileşimleriyle devam eden eğitim, bir toplum içinde oluşmuş tüm maddi ve manevi kültürel birikimi ve toplumsal değerleri kuşaktan kuşağa aktarmaktan sorumludur. Buna dayalı olarak eğitimin en genel amacının bireylerde olumlu yönde davranış geliştirmek olduğu söylenebilir.

Eğitim, toplum dinamizmini eğitsel ve kültürel açıdan geliştirmekten sorumlu, kuşaklar arası devredilen ve bilimsel tutumu zorunlu kılan bir alandır. Bu nedenle tüm eğitim sistemleri, kültürü tanıtma amacının yanında kültürü geliştirme ve aktarma amacını da benimserler.

Uygur (1996, s. 28), çağımızın eğitimciden yepyeni bir davranış beklediğini, ancak çoğu eğitimcinin bu beklentiye edinmiş olduğu yetişme donanımı nedeniyle yanıt bulunamadığını vurgular. Ona göre bir eğitimci biricik, geçerli tek bir kültürün olmadığını açık seçik bilmek zorundadır. Eğitimcinin görevi resmen kendisine buyurulanları yerine getirmek değildir; aksine o, bir kültür eleştirmeni, toplum onarıcısı, toplum düzelticisi, çağdaş bir toplum değiştiricisi olmalıdır. Eğitimci, içinde yaşadığı zamanın iç atılımını elden geldiğince erken sezmeli, zamanı dokumalı, örtük-değerli kımıltıları geliştirmek amacını taşımalı, tüm çabasını zamanına yaraşan yaşam ereklerini çağdaşlarına göstermede ve bu ereklere varmayı olanaklı kılmada yoğunlaştırmalıdır.

İnsan davranışlarının değişmesi ve geliştirilmesinde yaşantıların önemli bir yeri vardır. Yaşantı, kişinin tüm algıları ve etkinlikleriyle kazandığı bilgi ve becerilerdir. Bu nedenle eğitim ve kültürlenme arasında yakın bir ilişki vardır. İnsanın yaşadığı çevreyle etkileşim sürecine girmesi onu olgunlaşma sürecine götürür. Bu süreçle birlikte insan, ken-

di kültürel çevresini oluşturma çabası içerisinde olur. Bu çaba yaşamı devam ettirmek, geliştirmek, sağlıklı, dengeli, uyumlu olmak, kendini tanımak ve gerçekleştirmek gibi gereksinimleri karşılamaya dönük olmak durumundadır. Bu nedenlerle bir toplumda yeni ürünleri ortaya koyabilecek ve her alanda etkinliğini sürdürebilecek yaratıcı bireylere gereksinim duyulmaktadır. Bilinçlenme ve kültürlenme süreci olan eğitim, teknolojik ilerleme karşısında bireylerin bu gereksinimlerini karşılayabilecek ve yaşama ayak uydurmasını kolaylaştırabilecek olanakları da sağlamak durumundadır. Bu durum bireyin yaratıcılığının gelişmesiyle doğru orantılıdır ve eğitimciye, eğitime uygun ortamları hazırlamak gibi bir sorumluluğu yüklemektedir.

Eğitim, bir bütünlük içerisinde bireylerin duyuşsal, devinişsel ve bilişsel olarak en uygun ve ileri düzeyde yetiştirilmesini amaçlar. Bu bütünlük ile insanın yaşadığı çevre arasında bir iletişimin kurulması, denge ve uyumun oluşturulması gerekir ki, bunda da tümel bir eğitim yaklaşımına sahip olan yaratıcı drama alanına çok önemli görevler düşer.

Niçin Eğitimde Yaratıcı Drama?

San (1991c, s. 2), aşırı ussal, ezbere yönelik, aşırı bilgi yüklü, okul yaşamından zevk almaya yöneltmeyen, öğrenmenin duyuşsal, sezgisel yanını savsaklayan, öğrencinin yaşayarak öğrenip kendi sentezlerine varamadığı bir eğitim anlayışının, yetiştirmek durumunda olduğu çağdaş insanın gereksinimlerini karşılayamayacağını vurgular.

Bunun belirgin nedeni, eğitim anlayışının ya da felsefesinin geleneksel yapısını koruması, toplumsal uygu (*conformism*) ve ortalamadan sapma korkusunu yaşamasıdır. Doğal olarak aynı korku bu sistem içerisinde yetişen bireye de yansımakta, birey içinde yaşadığı yenileri yakalayamamakta, eğitimin uygucu sınırları içinde sıkışmaktadır. Bu sıkışıklık bireyde çözmesi gereken bir ikilem yaratmaktadır. Birey ya içinde yaşadığı grubun yargılarıyla hemfikir olacak, yani uygucu olacak ya da kendini bir an önce tanıyacak, kendi görüş ve düşüncelerini savunacak, böylece grubun fikir birliğine karşı kendi bağımsızlığını, özerkliğini koruyabilecektir.

Düşünmenin yerini ezberciliğin, okumanın yerini bilgi yığmacasının aldığı bir öğretim sisteminde yetişecek bireyin bu ikilemleri yaşamamasını beklemek olanaklı görünmemektedir. Eğitimdeki bu tür yaklaşımlar, yeni olmayan bir içeriğin öğretildiği ve öğretmenin mutlak otoritesine

bağlı, öğrencinin sürekli boyun eğmesinin beklendiği anlayışlara sahiptir. Oysa sistem öğrenciyi merkeze alıp onu düşünsel etkinliklere yönlendirmeli, bireye "birey" olma şansı verebilmelidir.

Etkin bir katılımı içerdiği ve öğrenmede kalıcılığı sağladığı için yaşantılara dayalı öğretim çok önemlidir. Demirel'in (2005) "Sözel ağırlıklı öğretimde yüzde on olan hatırlama ve kalıcılık, görselde yüzde otuz, yaşantılara dayalı öğretimde yüzde doksana ulaşmaktadır" görüşü, bu anlayışı desteklemektedir. Bu gerçeğin insanlığın kültürel mirası olarak benimsenmesi gerektiğini eski bir Çin atasözü de göstermektedir: "Duyarsam unuturum, görürsem hatırlarım, yaparsam anlar ve öğrenirim." İnsanın öğrenme biçemlerinin ve yaklaşımlarının öğrenmedeki önemi bu nedenle daha belirgin hale gelmektedir.

Kendini geliştirmeyen bir eğitim sistemini yadırgamak, ondan kuşku duymak, onu sorgulamak, ona alternatif düşünceler ortaya koymak, onu uygulamak, ona yeni etkileşimlere girme becerisini kazandırabilmek için yeni araştırma ve uygulama alanlarına, yeni yaklaşımlara, yeni bazı yöntemlere gereksinim duyulur. Eğitimde yaratıcı drama, bu yaklaşım ve yöntemlerden biridir ve sahip olduğu özellikler nedeniyle toplumsal değişimlerin çok hızlı yaşandığı günümüzde, yeni ve özgün düşünceler üretecek bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir role sahip olabilir. Yaratıcı drama eğitimi alan bireyler yeni durumlara uyumda ve yeni sorunlara değişik çözümler getirebilmede belirgin özellikler kazanabilir.

1980'li yıllar Türkiye'de eğitimde yaratıcı drama alanındaki yeni bilimsel bakış ve araştırmaların yoğunlaştığı, eğitimde yaratıcı dramanın bir yöntem, başlı başına bir ders ve bir estetik eğitim alanı olarak sistemde yer aramaya başladığı dönem olarak anılmaktadır. Bu başlangıçta Prof. Dr. İnci San ile Tamer Levent'in yaratıcı drama adına buluşmaları ve birlikte üretim sürecine girmelerinin önemi büyüktür.

Türkiye açısından bu iki önemli insanın yanı sıra, akademik düzeyde, o dönemde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı'nın ve demokratik bir kitle örgütü de olan Çağdaş Drama Derneği'nin Ankara'da yürüttüğü akademik, etik ve bilimsel çalışmaların etkisi önemlidir. Yine Ankara Üniversitesi'nde 1999 yılında uygulamaya konulan "Yaratıcı Drama Yüksek Lisans Programı" alandaki ilk program olma özelliğine sahiptir. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2006-2007 öğretim yılında eğitime başlayan "Eğitimde Drama Anabilim Dalı" ve yine Ankara'da özel bir işletme

olarak Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi'nin (Oluşum Drama Enstitüsü) çalışmaları Türkiye'de yaratıcı dramanın gelişimine önemli ivmeler katmışlardır.

Türkiye'de gelinen nokta, yaratıcı dramanın sadece özel okullarda ya da yine değişik kurumlarda (dernek, vakıf, kurumların hizmetiçi eğitim birimleri vd.) verilen bir ders, kullanılan bir yöntem olmadığı yönündedir. Aksine yaratıcı drama, Milli Eğitim Bakanlığı'nın değişik kademelerinde seçimlik olarak yer alan bir ders olmuştur. Ayrıca 1997 yılında başlayan değişimle Eğitim Fakültelerinin pek çok öğretmenlik programında yaratıcı drama, "drama", "okulöncesinde drama", "ilköğretimde drama" gibi başlıklar altında zorunlu ders olarak yer almaktadır.

Eğitimde yaratıcı drama bilimsel çalışma disiplini olarak çok yeni bir alan olmasına karşın, yaratıcı bireyi yetiştirmede etkili olabilecek bir alandır ve eğitim bilimlerinde bir sanat ve estetik eğitimi alanı olarak yer bulmaya çalışmaktadır.

Eğitim sistemimizde son yıllarda hızla yerini alan yaratıcı drama uygulamalarını gerçekleştiren drama eğitmenleri/eğitmenleri, ortak bir "söz" birliğinin ya da terimler dizgesinin (terminolojinin) olmaması nedeniyle kavram karmaşası yaşamaktadırlar. Bu karmaşa yaratıcı dramanın doğduğu ve yayıldığı pek çok ülkede yaşanmıştır. Türkiye'de olduğu gibi bu ülkelerde de benzer sorular sorulmaktadır: Yaratıcı drama, oyunla öğretim midir? Dramatizasyon ya da rol oynamanın kendisi midir? Okul oyunu ve tiyatrosu mudur? Çocuk tiyatrosu mu, çocukların tiyatrosu mudur? Her öğretmen ya da eğitimci tarafından zaten (!) yıllardan bu yana bilinen bir teknik / yöntem / yaklaşım / etkinlik / ders midir? Yoksa iletişim-etkileşim süreci midir? Yaratıcı drama, oyun ya da tiyatro pedagojisinden farklı bir kavram mıdır?

Bu kitap, hem bu tür sorulara yanıt vermeyi hem de eğitimde yaratıcı drama alanında kuram ve uygulamada yaşanılan sorunları gidermeye yönelik çalışmalara katkı sağlamayı hedeflemektedir.

1. Bölüm

YARATICI DRAMAYLA İLİŞKİLİ BAZI KAVRAMLAR

1.1 Dram - Drama

Dramanın, sözcük kökü olarak, "Bol ve akışkan kaynak suyu yanında kurulan yerleşim yeri" anlamındaki kullanımı, devinime ve eyleme yöneliktir. Devinim, zaman içinde durum değiştirmedir ve bu anlam, drama sözcüğünün kökü olan "dran" ile aynı anlamı taşır. Drama, içinde eylem olan etkinliklerdir.

Dramanın bu haliyle belirlenmesinin kaynağı, dram ve drama sözcüklerinin anlamları ve köklerine ilişkin değişik görüşlere dayanır. Bunlardan birkaçı şöyledir:

> Yunanistan'da bulunan Drama şehrinin adının nereden kaynaklandığının bilinmesi drama sözcüğünün kökeni açısından önemli ipuçları vermektedir. Dram ve drama sözcükleri gibi, Drama şehrinin isminin kökeniyle ilgili de birçok görüş vardır. Bazı kaynaklar, Drama şehrinde büyük olasılıkla Trakyalıların yaşadığını, bunun uzun bir süre önce şehirde bulunan kitabelerdeki Trakyalı isimleriyle de desteklendiğini göstermektedir (*www.seedrama.com/drama.htm*). Buna göre "drama" (Trakya kökeniyle) bir tepe ve bol su yanındaki yer anlamına gelmektedir. Başka bir iddia ise bunun birçok su kaynağı olan yer anlamına gelen "YDRAMA" ("ii-drama" diye telaffuz edilir) sözcüğünden geldiğidir. Eski Yunancada "ὑδωρ", "su" anlamına gelmektedir. Yıllar içinde sözcüğün başındaki üpsilon harfi (Y) düşürülerek bugünkü DRAMA sözcüğü kullanılmıştır. ("Y" üpsilon, "E" ise epsilondur). Bunun dışında şehrin antik Dravescus (Drabeskos) kentinden dönüştüğü ileri sürülse de *Büyük Yunan Ansiklopedisi* (Μεγάλη Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια, Phoenix,1929) ve *Domi Ansiklopedileri*'nde (yıl belirtilmemiş, Εγκυκλοπαίδεια Δομή) dramanın antik Dravescus kentiyle hiçbir ilgisi olmadığı bilgisi yer alır. Bu kaynaklara göre, "hydrama" kökeninin büyük bir ihtimalle (bol kaynak suyu anlamı nedeniyle) Dyrama [Δύραμα] ya da Ydr'ama [Υδράμα] sözcüğünden gelmekte olduğu vurgulanır. Arkeolojik kalıntılar, Drama şehri mevkiinde muhtemelen bol su akışına bağlı olarak adlandırılmış Dyrama ya da 'Ydrama (Υδραμα - Ydr'ama - 'Ydrama sözcüğünün vurgusunda

belirti) antik kenti olduğunu göstermiştir (*Domi Ansiklopedisi*). Özellikle bu açıklamalarda vurgulanan "bir tepe ve bol su yanındaki yer" ya da "bol ve akışkan kaynak suyu" belirlemeleri durağan, durmakta olan bir noktaya göre yer değiştirmekte olan nesnenin yaptığı eylem ya da zaman içinde durum değiştirme anlamında olan devinim (hareket) ve eyleme bizi götürmektedir ki, pek çok kaynak Dran'ın bu anlama yakın eylemlerin de kökü olduğunu belirtir.

Drama sözcüğünün kökü Yunanca "dran"dır. "Dran" itmek, çekmek, yapmak, etmek, eylemek anlamlarında kullanılır (Lehmann, 1986, s. 255'den akt.: San, 1990). Metin And (2002, s. 52), drama sözcüğünün anlamının eski törensel ve *ritüel* niteliğinde ikili bir ilişkide bulunduğunu ileri sürer. Bunlar söz (mithos) ve yapılan şey, eylemdir (dromenon). And'a göre, dramanın çıkışı bir yandan *epos* ve *mithos* ile *ritüel*'in eylem yönünün birleşmesiyle olmuştur. Ritüel ve törende, eylem sözden daha önemlidir, ancak söz ve mithos eylemin işlevselliğine karşın, onun kalıcı, yüceltici yorumsal ve anlamsal yönünü tamamlar. İşlevsel ritüellerle kalıcı eskimez mithos'un birbirine geçişmesi *dram*ı yaratmıştır.

Tiyatro bilimcisi Özdemir Nutku'ya göre ise *dram*, sahnede oynanmak üzere konuşmalar ve hareketlerle oluşan, karşıt oluşların çatışmasıyla gelişen ve sonuçlanan oyundur (Nutku, 1983, s. 89). Ona göre *drama*, eski Yunancada bir şey yapma ya da yapılan bir şey anlamında kullanılırken aynı zamanda başka bir anlamı da oynamaktır. Ancak antik tiyatronun gelişmesinden bu yana, bu sözcük yalnızca herhangi bir kimsenin bir şey yapması değil, belli bir kimsenin katılanlara anlamlı olan bir şey yapması içeriğini kapsamaktadır (Nutku, 1990, s. 29).

Megaralıların kullandıkları "dran" sözcüğü, hareket anlamına gelmektedir. Drama sözcüğünün, hareket bildiren bu sözcükten türemesi mümkündür. Aristoteles açıklamalarında kesinlikten kaçınmış, söylenti olarak aktarmaya yönelmiştir (Şener, 1991, s. 15). Şener, tiyatronun kaynağına ilişkin *dran* ve *drama* sözcüklerinin anlamları üzerinde farklı yorumların yapıldığını, bunlardan birinde Eleusis Misterleri gibi ciddi dinsel törenler için *dromena* sözcüğünün kullanıldığının ileri sürüldüğünü, bu bağlam içinde de *dran* sözcüğünün bir şey yapmaya azmetmek anlamına geldiğini ve bu anlamıyla tragedyanın asal ögelerini ifade ettiğini belirtir (Şener, 1991, s. 377). Özellikle tiyatro bilimi çerçevesinde drama, "Özetlenmiş, soyutlanmış eylem durumları" anlamını almıştır. Türkçede kullanılan "dram" kavramı Fransızcadaki *drame*'den gelmektedir. Fransızcada "burjuva tiyatrosu" anlamındadır (San, 1990a, s. 573).

Dram, *Türkçe Sözlük*'te hem sahnede oynanmak üzere yazılmış, konuşmalar ve devinimlerle gelişen, karşıt oluşların çatışmasıyla sonuçlanan

oyun, yapıt olarak hem de mecazi anlamda acıklı olay olarak; *drama* ise tiyatro yazını, oyun yazma sanatı, (televizyonda) oyun biçiminde oyun, yapıt (Püsküllüoğlu, 2004, s. 303) olarak tanımlanmaktadır.

Drama sözcüğünün kökenine ilişkin başka bir yaklaşım, Luwi dilinden geldiği yönündedir. Luwi, İÖ 2. binyılda Anadolu'da (Kapadokya ve Çukurova'da) Hititlerden sonra en önemli ulusal topluluğun, Hitit belgelerinde Luwili diye anılan bir dili konuşan halkın adıdır. Luwi dilinde drama, Trakya'da yerli Thrak halkının bir kasabasının adı olan Drabeskos'un şimdiki kullanımının adıdır. (Birinci maddedeki Yunanca kaynaklar bu bilginin doğru olmadığını ileri sürmektedir.) Drama, (O) dra-uma ögelerinden türetilmiştir. Adra/Odra halkı demektir; "Adra" erkek, koca anlamında olup, özellikle Ana tanrıçanın erkeği olan baş tanrıyı kasteder ve onun adlarından biridir (Umar, 1993, s. 18, 224, 225, Aslan, 2000, s. 11). Drama, Almanca sözlükte film, sahne oyunu ya da belli bir eylemin sunulması, oluşturulması ya da bir zaman ile mekânın manzum halde sunulmasıdır.

Bütün bu verilere dayanarak drama sözcüğünün, içinde eylem olan her türlü etkinliği içerdiği söylenebilir. İnsanlar arasındaki çeşitli ilişki biçimleri, insanların diğer nesnelerle kurduğu iletişim ya da etki ve tepkiye dayalı durumlar da bu eylemler arasındadır ve bu durumlar aynı zamanda içinde çeşitli problemleri, gerilimleri barındırdığı için dramatik an ya da dramatik bir durumu da oluştururlar.

1.2 Dramatik ve Dramatik Durum[1]

Dramatik etkileyici, ani, birdenbire olan ve genellikle sürpriz hissi veren, heyecanlı an; insanla ve insan ilişkileriyle gelişen, içinde gerilim, çatışma, karşıtlıklar bulunan metaforik (benzetme, mecazi) olarak da duyguları kamçılayan, coşku verici, gerilim yaratıcı olaylardır. Dramatik, aynı zamanda tiyatro bilimi açısından "sahne oyunuyla ilgili olan" anlamındadır.

Dramatik, içinde çatışma ve eylem gibi iki önemli ögeyi barındırır ve yaratıcı drama alanındaki bir katılımcının eylemi, canlandıracağı bir rol içerisinde ortaya çıkar. Bu katılımcı rolünü oynarken kendini başkasının yerine koyar ve *o insanmış gibi* (bkz. "-mış gibi yapmak") çoğunluğu benzetmelere dayalı eylemleriyle canlandırmalarda bulunur. İnsan, ilişkiler

1 Dramatik ve dramatik duruma ilişkin destekleyici bilgi için "Dramatik Kurgunun Bileşenleri" başlığına bakınız.

içerisinde çeşitli seçimler yapmak, çatışmalar yaşamak durumundadır. *Dramatik*, insanda içsel bir yaşantının olması durumudur.

Çatışmalar bir ya da birden çok insanın birbirleriyle, doğayla ya da başka nesnelerle etkileşerek yaşadıkları içsel ve dışsal devinimlerle yaratıcı drama ortamlarında da ortaya çıkar. İnsanlar arasındaki çeşitli ilişki biçimleri, insanların diğer nesnelerle kurduğu etki ve tepkiye dayalı durumlar bu eylemler arasındadır. Bu durumlar aynı zamanda çeşitli problemleri, çekişmeleri, gerilimleri barındırır ve insanın tüm eylemlerini içerir. Şener'e (1997) göre, dramatik durum "düşündürücü" bir insanlık gerçeğini içerir. Bu gerçek, insanın kendi eylemi, davranışı, tavrı, tutumuyla ortaya çıkar.

İnsanın yaşayacağı her türlü çatışma, arada oluşan en az düzeyde bir etkileşim, her türlü dolaysız, doğrudan ilişki, etki-tepki alışverişi (Nickel, 1976), dramatik durumun kendisidir ve bir sorunu içermelidir. Dramatik durumun gelişimi için birinin ya da birilerinin o mevcut duruma, o soruna karşı bir tepkide bulunması gerekir. Sözgelimi karşı karşıya gelen A ve B bir gerilim anını, başka bir deyişle dramatik durumu yaşarlar. Gerilim, bir eylemin dramatik olmasını sağlar. Kişilerden birinin diğerine yönelmesi iletişimle birlikte dramatik durumun da başlaması demektir. Anlık durumları yaşamak da dramatik durumdur. Kişilerden birinin soruna bir tepkide bulunması gelişmeyi sağlayacak, dramatik durumu sonuca götürebilecektir. Dramatik durum, çatışmanın çözüleceği noktaya gider. Gerilimin bitmesi ya da çatışmanın çözülmesi dramatik durumu da bitirir.

1.3 Dramatik Oyun

Dramatik oyun, oynayanların keşfettikleri ve çevrelerindeki tüm karakterleri ve hareketleri daha çok taklit ettikleri özgür bir ortamda oynanan oyunlardır. Dramatik oyunlar, doğaçlama ve rol oynamanın içinde olduğu, gelişimini gündelik yaşantılardan alan ve dışardan herhangi bir yapılandırmanın söz konusu olmadığı oyunlardır. Bu nedenle tiyatro oyunu oluşturmak gibi bir amaç taşımaz ancak yaratıcı drama gibi tiyatronun da pek çok ögesini içerir.

Çocuklar, dramatik oyunlarda bir eylemde bulunma isteği içerisinde olurlar. Dramatik oyunların tam olarak dramatik bir gelişimi de olmayabilir. Çocukların oynadığı evcilik oyunları, dramatik oyunların tipik örnekleridir. Bu oyunlarda daha önceden hazırlanmış öyküler bulunmaz. Çocukların oynadıkları oyunların çoğu dramatik niteliktedir. Sözgelimi

onların kendi yaşantılarında yer alan örnekleri oynamaları, bir başkasını canlandırarak rol yapmaları, kılık değiştirmeleri, dramatik oyun örnekleri olarak adlandırılabilir.

Çocuklar dramatik oyunlarda çeşitli rolleri paylaşırlar, bir yetişkinin herhangi bir müdahalesi olmadan bu rolleri istedikleri gibi oynayarak oyunu sürdürürler. Bu oyunlardaki canlandırmaların hemen hepsinin bire bir taklide dayalı olması, *dramatik* oyunların yaratıcı dramadan farkını ortaya çıkarır. Bu tür oyunlarda çocuklar aile bireylerinin rollerini çoğunlukla aynen oynarlar, onlar gibi konuşmaya, davranmaya çalışırlar. Çocuklar dramatik oyunların bir parçası olan çeşitli kuklaları kullanabilir, onlarla konuşabilir veya onlarla çeşitli olayları canlandırabilirler. "Çocuk, çevresinde olup bitenleri anlamak için ve bunların gelecekte kendisine yarar sağlaması adına gördüklerini, duyduklarını ve hissettiklerini taklit eder. Taklit etme, çocuğun kendisini yetişkin biriyle ya da bir imgeyle özdeşleştirmesi gereksinimini giderir. Bu bilinçli bir davranış biçimidir. Bu bağlamda yaratıcı drama öğretmenlerinin taklit etmeyi yaratıcı drama sürecinin sağlıklı bir parçası ve dramatik oyun yoluyla öğrenmenin bir yöntemi olarak görmelerini düşünmek yararlıdır" (Pollisini, 1994).

Pollisini'ye (1994) göre, dramatik oyun yaratıcı dramaya geçişte önemli bir basamaktır. Ona göre birçok insan yaratıcı dramaya uyum sağlamada zorluk çekmez çünkü zaten yaşamında bildiği, denediği, çocukluğunda geliştirdiği her şeyi dramatik oyunlarda yaşar. Dramatik oyunu bilen ve anlayan bir eğitmen, dramatik oyunun nerede bittiğini ve yaratıcı dramanın nerede başladığını daha kolay ayrıştırabilir. Bu tür oyunlarda çocuk bir rol üstlenir ve başka biriymiş gibi davranır. Karakterin duygu ve düşüncelerini sözlü olarak ifade edebilmek için sahne donatımında bulunan nesneleri kullanabilir.

Dramatik oyunda çocuk gerçekleri iyice öğrenmek için kendine ait bir dünya oluşturur. Bu dünyada, gerçek hayatta karşılaştığı, o güne kadar çözememiş olduğu problemleri yeniden oynar. Dramatik oyunlarda çocuklar gerçek yaşam rollerini güçlü bir şekilde oynayabilir, gereksinimlerini ifade edebilir, yaşadıkları olayları hayal gücüyle yeniden canlandırırlar. Problem çözmede de cesaretle yeni çözüm yolu bulurlar.

Yaratıcı drama, bir yönüyle yaşamımızdaki tüm dramatik oyunların genişlemesi biçimiyle başlar. Bu başlangıca eğitmen, mekân, dramatik durumlar ve diğer katılımcılar eklenir ve bu, tüm katılımcılara canlandırma, oynama olanağını sunar. Dramatik oyun süreçlerini anlamak yara-

tıcı dramanın özünü oluşturan doğaçlama, rol oynama ve kurgunun da anlaşılmasını sağlar. Dramatik oyun süreçlerindeki yaşantılar ve orada geliştirilenler, yaşamın ileriki dönemlerinde de ortaya çıkabilir, oraya yansıyabilir ve içinde yaşanılan çevrenin daha iyi anlaşılmasını kolaylaştırabilir.

Özetle, dramatik oyun, tiyatro ve yaratıcı dramayla benzer özellikler göstermesine rağmen farklı kavramlardır. Dramatik oyunlar da yaratıcı drama gibi çocuklar arası iletişim, etkileşim ve imgeleme dayalıdır. Bu imgelemeye dayalı oyunda daha önceden hazırlanmış hiçbir metin, öykü yoktur. Çocuklar çeşitli rolleri paylaşırlar, bir yetişkinin müdahalesi olmadan bu rolleri istedikleri gibi oynayarak oyunu sürdürürler ve çevrelerinde keşfettikleri tüm karakterleri özgür bir ortamda taklit ederek oynarlar. Bu özellikler, yaratıcı drama alanında da söz konusudur. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi yaratıcı drama, yaşantılardan kaynaklı yaratmaya ve özgün keşiflere yönelik kurgusal dünyaları oluşturmayı hedefler. Dramatik oyunlarda olduğu gibi yakın çevrenin aynen taklit edilmesi yaratıcı drama çalışmalarında görülmez. Bu özellikleri nedeniyle dramatik oyun, çocuğu yaratıcı dramaya hazırlayan bir yapıya sahiptir. Dramatik oyunun içinde olan bir çocuk, ilerideki yaşlarında yaratıcı dramayla tanıştıktan sonra ve drama sürecinde rahatlıkla doğaçlamayı, rol oynamayı gerçekleştirebilecek, daha özgürce keşfedebilecek ve yakın çevresini aynen taklit etmeden, edindiği tecrübelerden yararlanarak kendisi yaratacak ve canlandırmalarını oluşturabilecektir.

1.4 Dramatizasyon[2]

Dramatizasyon, yaratıcı dramayla en çok karıştırılan kavramlardan biridir. Bunda, Türk eğitim tarihi açısından eğitim programlarında dramatizasyonun bir öğretim yöntemi olarak yer almasının etkisi bulunmaktadır. Eğitimde yaratıcı dramanın Türkiye'de gelişmesinin ivmesini oluşturan seminerlerin ilklerinde "yaratıcı dramatizasyon" teriminin sıkça kullanıldığını görürüz.

Theaterlexikon'da (Lehmann, 1986, s. 257), epik bir parçanın ya da diğer edebi metinlerin, tiyatro amacıyla dramatik bütünlük yasalarına uydurulması ve bir diyalog-metin aracılığıyla gösteri için işlenmesi olarak açıklanan dramatizasyon, her şeyden önce uygulayana neşe veren, onun

2 Bir teknik olarak dramatizasyon bilgilerine ve uygulama örneklerine teknikler bölümünde yer verilmiş, dramatizasyon burada sadece bir kavram olarak ele alınmıştır.

katılımını gerektiren, birlikte üretme ve paylaşma olanağını sağlayan bir çalışmadır.

Yaratıcı drama eğitmeni, dramatizasyonda çok daha aktif, yönlendirici ve belirleyicidir. Burada bir oyun metninin aynısının ya da bir öykünün veya bir masalın hiçbir biçimde akışını değiştirmeden canlandırılması söz konusudur. Sözgelimi öğretmen metni okur ya da anlatır, rolleri dağıtır, bu kez çocukların okudukları öyküyü canlandırmaları beklenir. Bu tür canlandırmalarda tiyatroya benzer bir çalışma süreci izlenir. Öğretmen bu süreçte etkindir, sık sık araya girerek akışa yardım edebilir, söylenmek istenilenleri hatırlatabilir. Dramatizasyonda metinlerin canlandırılması sırasında tümcelerin aynen söylenmesi gibi bir zorunluluk yoktur. Öğretmen isterse öyküyü okurken kesip çocuklarla birlikte canlandırmaya yeniden devam edebilir. Öğretmen, dramatizasyon etkinliklerinde daha çok süreci kenardan yönetir, rol içerisinde bir yönlendirme yapmaz. Dramatizasyon da tıpkı yaratıcı drama gibi bir eylemin içindedir, bu süreçte de bir oyunlaştırma, yaşanır hale getirme söz konusudur.

Dramatizasyon, Türk eğitim sisteminde daha çok okulöncesinde ve ilköğretimde bir eğitim yöntemi olarak uygulanırken daha sonraki eğitim basamaklarında azalmakta, yerini yaratıcı drama çalışmalarına bırakmaktadır.

Başlangıçta da belirtildiği gibi dramatizasyonda bir oyun metninin aynısının ya da bir öykünün, masalın hiçbir biçimde akışını değiştirmeden canlandırılması söz konusudur. Bu canlandırmalarda öykünün ya da metnin seçimi son derece önemlidir. Sözgelimi seçilen öykünün çocuklara yönelik olması veya katılımcının düzeyine uygun olması, sahne ve giysilerin öyküde anlatılan gerçek havayı yansıtıcı, karakterlerin ise ilginç olmasına özen gösterilmelidir. Bu tür çalışmalarda hazırlık uzun sürebilir. Oyun metniyle yapılan bu dramatizasyon türünün özelliği, oyuncunun konuşma ve hareketlerini, öğrencinin imgelem gücünün değil, daha çok seçilen metnin planlanması gerekliliğidir. Konuşmaların ezberlenmesi ve hareketlerin belli kalıplara dökülmesi bu tür için bir gerekliliktir. Yaratıcı drama çalışmalarında bir teknik olarak dramatizasyon, çocukla yetişkinler arasında önemli bir etkileşimi sağlar. Dramatizasyon, yaratıcı drama eğitmeni tarafından tüm gruba yönelik olarak yaptırılır. Grubun canlandırmaya ilişkin deneyimi ve dramatizasyon hakkında az da olsa bir ön bilgisi varsa metinler daha kolay canlandırılabilir.

1.5 Dramaturgi

Dramaturgi oyun yazarlığı ve yönetmenliği sanatı olarak bilinir. Eskiden beri dramaturgi için "oyun yazarlığı sanatı" ve "tiyatro eserleri incelemesi" yorumu yapılmaktadır. Ancak günümüzde dramaturginin uygulama alanında daha bilinçli bir şekilde görülmesiyle oyun yazarlığı kısmı ayrılmıştır. Çünkü oyun yazarlığı ayrı bir alandır. Dramatik bir metnin teknik, tasarım, içerdiği anlam ve sağlayabileceği sahneleme olanakları, yazıldığı çağ ve geçtiği dönem açısından incelenmesi, çözümlenmesi, araştırılması bugünkü dramaturginin çalışma alanını oluşturmaktadır. Dramaturgi, tiyatro yapıtlarının incelenmesinden oluşur. Dramaturg ise drama yazarlığının tekniğini bilen, yazın ve tiyatro arasında bağlantıyı kuran kişidir.

Dramaturgi, bir metnin sahnelenmek amacıyla seçilmesinden sahneye aktarımına kadar izlenen; metnin seçilmesi, çözümlenmesi, günün koşullarına ters düşen bölümlerine dikkat çekilerek gerekiyorsa yorum doğrultusunda düzenlenmesi, belirlenen yorumdan sapılan noktalara nesnel biçimde müdahale edilmesini kapsayan bir süreçler bütünüdür. Metin üzerinde yapılan çalışmaların tümüne "kuramsal dramaturgi", oyuncularla sahne üzerinde yapılan çalışmalara da "uygulamalı dramaturgi" denir.

İpşiroğlu'na (1995, s.13, 14) göre, "dramaturg" bilimle sanatın kesiştiği yerde etkinliğe geçen bir tiyatro araştırmacısıdır, bir düşünürdür. Oyun metninden sorumludur. Dramaturg, sahnelenecek olan oyun metnini, oyunun öz ve biçim açısından özelliklerini, yapısını, dilini, içerdiği çeşitli anlamları vb. göz önünde tutarak çeşitli açılardan inceler, çözümler ve yorumlar. Oyunun ana ve yan izleklerini çıkartır, yazarın gönderme alanlarını, iletisini, bugünün izleyicisine ne söylediğini ya da söyleyebileceğini belirtir. Oyunun nasıl sahnelenebileceğini göz önünde tutarak sahnelemeye ne denli uygun olduğunu saptar. Sahnelenecek oyun klasik bir yapıtsa bugünün gözüyle yorumlanması, bugün için geçerli ve güncel olan özelliklerinin açığa çıkartılması önem kazanır.

Bu açıdan gerekirse metin bağlamında kısaltmalar ya da eklemeler yapabilir ya da oyunu bugüne uyarlayarak yeni bir metin oluşturabilir. Dramaturg, oyun metnini hazırlarken çeşitli kaynaklardan yararlanır. Yazarın yaşadığı ortamı, toplumsal koşulları, tiyatroya getirdiği yenilikleri inceler, araştırır. Kısaca masabaşı çalışmasını dramaturg yapar.

Dramaturg, başta yönetmen olmak üzere, oyuna katkıda bulunan tüm uygulamacılarla sıkı bir işbirliği içinde çalışır.

Tiyatro bilimcisi Hasan Erkek'e göre, "dramaturg, dram sanatı birikimi geniş ve derin olan tiyatro insanıdır. Dram sanatının geleneğini iyi bilen, evrimini özümsemiş, uzak açı kazanarak bildiklerinin üzerine çıkabilen kişidir. Böylece, dramaturg 'Amerika'yı yeniden keşfetme' yanılgısına düşmeyen, neyin ne bakımdan yeni olduğunu çabuk kavrayan ve değerlendirebilendir. Bilimsel bakış açısını edinmiş, olaylara ve olgulara akılcı ve bilimsel bakabilen, karşılaştığı sorunları sistematize eden, onları ayrıştırıp sonuçlara varabilen dramaturg, yalnız sorunları saptayan değil ama aynı zamanda onlara yaratıcı çözümler üretebilendir. Disiplinlerarası çalışmalara yakın duran, çağdaş sanat kadar, modern bilimi de izleyen ve bu sonuçları alanına ustalıkla aktarabilen insandır." (Erkek, 2007, s. 64).

Özellikle metinlerdeki dramatik anlara odaklanan, metinlere ilişkin tüm soruları sorup yanıtlarını bulmaya çalışan dramaturgun işlevinin yaratıcı drama eğitmenleri tarafından da bilinmesi gerekir. Dramaturginin genel görevi, metindeki tüm düşünceleri ortaya çıkarmak, böylece metnin dünya görüşünü saptayıp bu metni, olabilecek en uygun bir biçimde tiyatro diline aktarmaktır. Dramaturg böylece yazın ile tiyatro arasındaki önemli bağı kurma amacını yerine getirmiş olur. Oyun metnini inceleyen ve onu her açıdan tanıyan dramaturg, aynı zamanda oyunun öz ve biçim açısından özellikleri, yapısı, dili vb. açılardan sorumludur. Dramuturg oyunları seçerken ve incelerken nesnel ölçütlere dayalı olarak çeşitli sorulara yanıt bulmaya çalışır.

Tüm drama süreçlerinde bireysel ya da grupla yapılan canlandırmalarda ortaya çıkan tüm ürünlerin değerlendirilmesi, çatışma anları ve bunların çözümlenmesi, rollerin işlevleri, nedenleri, kullanılan araç-gereçlerin nedenleri ve yerinde kullanılıp kullanılmadığı, zaman-mekân uyumu gibi pek çok sorunun yanıtını verebilmesi ya da bu soruları katılımcılara yönelterek cevapların onlar tarafından bulunmasını sağlaması beklenen yaratıcı drama eğitmeninin yeterlik alanlarında dramaturgiye dair temel bilgilere sahip olması gerekir. Dramaturg sonuç odaklı bir ürün için ön hazırlıkları yapan ve sonucun iyi olması için çalışan biri olsa da onun çalışma alanının temel ölçütlerini bilmek yaratıcı drama eğitmeni açısından çok yararlı olacaktır. Drama süreçlerindeki oyunlarda, doğaçlamalarda ya da canlandırmalarda ortaya çıkanların değerlendirilmesi sürecinde bu bilgilere sahip olmak, yaratıcı drama eğitmeninin yeterliğini ve yetkinliğini geliştirecektir.

1.6 Yaratıcılık

Yaratıcı dramanın temel amaçlarından biri yaratıcılığı geliştirmek ve yaratıcı bireyi yetiştirmektir. Yaratıcılığın tanımı ve yaratıcı bireyde bulunan özellikler, aynı zamanda yaratıcı dramanın kapsamı içinde bulunan yaratıcılık ve özellikleriyle doğrudan örtüşmektedir.

Genel olarak yaratıcılık, daha önceden kurulmamış ilişkiler arasındaki ilişkileri kurabilme, böylece yeni bir düşünce şeması içinde yeni yaşantılar, deneyimler, yeni düşünüler ve yeni ürünler ortaya koyma yetisidir (Landau'dan akt. San, 1985, s. 10). Yaratıcılık bir süreçtir ve insanın her türlü eyleminde bulunabilir. İnsan tarafından tamamlanmış her işte yaratıcılık bir temel öge olarak bulunmaktadır (San, 1985, s. 9). Bu nedenle yaratıcılık yalnız sanatsal süreçlerde değil, insan yaşamının tüm yönlerinde yer alan temel bir yetidir. Bilim, teknik, sanat ve eğitim çevrelerinin yaratıcılığa yaklaşımları farklıdır. Bilim adamlarına göre yaratıcılık süreçten çok sonuçla ilgilidir. Akıl yürütme, buluş yapma ve sorun çözme yaratıcılığın karşılıklarıdır.

Sanatta yaratıcılık, içsel duyumsamayla birleşen ve dışa vurulan bir süreç olarak anlaşılır. Sonuç ise sanat yapıtıdır. Eğitimcilerin yaratıcılığa yaklaşımları araştırıcı, özgür düşünen, soru soran, konformist olmayan insan yetiştirme yönündedir. Çünkü eğitimden beklenen, soru soran, tartışarak düşünen, akıl yürüten, sorun çözen insan yetiştirmektir (Kırışoğlu, 1991, s. 170).

Yaratıcılık kendini yalnız okulda değil, çocukların oynadıkları, deneyimler edindikleri, çevrelerini kendilerine göre yorumladıkları her yerde ortaya çıkabilir. Sözgelimi bir yatak örtüsünü alıp masanın üzerine örtmeleri ve masayı bir mağara ya da kulübe olarak canlandırmaları, sıradan eşyalara imgelem yoluyla farklı işlevler kazandırmaları bir yaratıcılık göstergesidir.

Yaratıcılık gerekli durumlarda kurallara da karşı gelip denenmiş şeylere karşı kuşku ve merak duyabilmek ve denemektir. Yaratıcılık farklı kalıpların dışına çıkma, ana yoldan ayrılma, alışılmış düşünce zincirlerinden kurtulma ve üretici düşünce zincirlerini kullanma, boşlukları, rahatsız edici ya da eksik ögeleri sezip bunlar hakkında düşünceler geliştirme, varsayımlar üretme, bunları deneme, gerektiğinde değiştirme gibi özelliklere sahiptir. Yaratıcı birey, bu özellikleri yerine getirirken düşüncelerindeki esnekliğe, özgünlüğe ve duyarlılığa da sahip bir yapıdadır. Farklı düşünce

şekillerine ulaşabilme, merak, sabır, hayal gücü, keşif, buluş gibi kavramlar mutlaka gereklidir.

Yaratıcı drama süreçlerinde katılımcı, hem yaratıcı düşüncenin kendisi yani yaratıcı düşünen kişi hem de yaratıcı düşüncenin nesnesi yani aynı zamanda ürettiği düşünce ya da buluşlarıdır. Bu süreçlerde katılımcı bir yaratma sürecine girer ve bir yönüyle, kendini varoluşuyla karşılaştırır, kendi buluşunu ortaya koyabilmek uğraşısının içine girer. Bu uğraşta kendine sunulmuş değerleri aşıp yenilerini yaratma çabası da vardır. Toplumbilimsel açıdan yaratıcılık, bireyin kendisi değişirken çevresini de değiştirmesidir. Sürekli bir değişim sürecinde yaşayan birey için geçerli olan düşünce değişme, aynı olmama ve üretmedir. Yaratıcılık hem düşünsel hem de duygusal yaşamı ifade eder.

Yaratıcı bireyler, genel olarak öğrenmeye hazır olurlar. Her alanda esnek ve özgürdürler. Merak, sezgi, hayal gücü, deneme, araştırma, sınama, bulma, kalıplardan kurtulma ve yeni düşünceler üretme diğer belirgin özelliklerindendir. Yaratıcılık doğuştan gelen bir yetidir ve insana özgüdür. Her insan yaratıcı olabilir. Bireyde bulunan yaratıcı yön çeşitli nedenlerle yok edilmiş, geriletilmiş olsa bile yaratıcı drama çalışmalarındaki yaşam deneyimleriyle yeniden kazanılabilir. Yaratıcı drama insanların kendilerini tanımalarını ve yaratıcı yönlerini keşfetmelerini sağlayabilir. Sözgelimi bu eğitimden geçen bireyler yaratıcı yönlerini sözlü ya da sözsüz olarak ifade edebilirler. Beden dili gelişebilir, yazılı ifade biçimi ya da sözlü aktarım gücü de yaratıcı dramayla geliştirilebilir. Kökeninde yaratıcılığın olacağı bu ifade biçimleri çeşitli sanatsal ürünlere de dönüşebilir.

Torrance'ın (akt. Sungur, 1992, s. 34, 36) oluşturduğu yaratıcılığa ilişkin yer yer çelişkili ve olumsuz görünen kimi kişilik özellikleri, yaratıcı drama süreçlerinde daha olumluya dönüştürülebilir. Sözgelimi düzensizliğe, karışıklığa tolerans, serüvencilik, gizemli olana ilgi, dış dünyaya karşı çekingenlik, cesaret, bilinçlilik, köklü kurallara bağlılık, görgü ve sağlık kurallarına uyma, mükemmelliğe karşı istekli olma, coşku, enerjik olma, hata bulma, güzelin-iyinin "alışılmışın dışında" olduğunu bilme, kendi kendine yetme, düşüncelerinde bağımsızlık, garip alışkanlıklara sahip olma, soru sormaya, dış uyaranlara ve başkalarının düşüncelerine karşı açık olma, duygularını bastırmama, başkalarının farkında olma, yapıcı eleştiride bulunma, başlatıcı olma, güç, statü ve makamdan uzak durma, ayrıntılarla fazla ilgilenmeme, uzak amaçlara sahip olma gibi.

Yaratıcılıkta da tıpkı yaratıcı dramadaki gibi sonuç değil süreç önemlidir. Süreç içerisinde araştıran, arayan, sorgulayan, merak ve keşfetme isteğini sürekli içselleştirmiş katılımcıların varlığından söz edilebilir.



1.7 İletişim

İletişim çeşitli duygu, düşünce ya da bilgilerin çeşitli araçlarla (akla gelebilecek her türlü yolla) başkalarına aktarılmasıdır. Öğretme ve öğrenme süreçlerinde gerçekleştirilen tüm etkinlikler birer iletişim etkinliğidir. Öğrenci, öğretme-öğrenme amacıyla düzenlenmiş bir eğitim ortamında öğretmen ve çevreyle etkileşimde bulunur. Bu tür iletişimde amaç, davranış değişikliği meydana getirmek üzere düşünce, bilgi, tutum, haber, duygu ve becerileri paylaşmaktır. İletişim, en az iki birey arasında karşılıklı olarak işler ve bireylerin etkileşim ilişkilerini, bilişsel, devinişsel ve duyuşsal tüm davranışlarını kapsar. İçeriğin bireyler arasında ortak hale getirilmesi ve paylaşılması temeline dayalıdır. Öğrenmeyle iç içedir. Bu yönüyle de iletişim, aynı zamanda başkaları üzerinde bir etki oluşturma sürecidir.

Bir iletişim sürecinin eksiksiz gerçekleşmesi, önceden belirtilen ögelerin (kaynak, ileti, kanal, alıcı, geribildirim ve ortam) arasındaki alışverişe bağlıdır. İletişim süreci kaynakla başlar. Kaynak alıcıyla paylaşmak istediği duygu, düşünce, tasarım ya da izlenimini, önce belirli sembollerle ileti haline getirir. Sonra bu iletiyi seçtiği iletici, seçtiği araç, yöntem ve tekniklerden oluşan belirli kanal ya da kanallarla alıcıya iletir. Alıcıya iletilen ileti alıcının duyu organları tarafından alınarak duyusal sinirlerle beyne ulaştırılır ve orada algılanır; algılanan ileti alıcının beyin hücrelerine iz bırakır ve bu iz beyindeki geçmiş yaşantıların izleriyle karşılaştırılarak yorumlanır. Alıcı da bu yorumlara bakarak kendisine iletilen bildiriyi anlayıp anlamadığına ilişkin tepkiler oluşturur. Alıcının dönüt niteliğindeki tepkileri, ters yönde bir akış izleyerek kaynağa gelir ve böylece iletişim süreci tamamlanmış olur.

İleti, kişilerarası olabileceği gibi kişi ve toplum arasında da olabilir. İki ayrı nokta arasında bir iletinin gitmesi ve giden yerde iletimin benimsenmesi veya benimsenmemesi gerekir. İletişim tek yön doğrultusunda gerçekleşebilir. İletinin olumlu veya olumsuz algılanması önemli değildir.

Yaratıcı drama süreçlerindeki tüm canlandırmalar çeşitli duygu ve düşüncelerin katılımcılar arasında paylaşımına dayalıdır. Bu süreçlerde

bir ortaklaşma veya karşılıklı etki sağlama söz konusudur. Aradaki çatışma ya da çözülecek bir problemin varlığı, iletişimin de devamını sağlar. Anlamlar ortak kılındığında çatışma ya da gerilim biteceğinden iletişim de sona erer. Tüm canlandırmalarda "anlamların" bireyler arasında ortak kılınmasına, düşünce, bilgi, haber, duygu, tutum, biçim ve değerlerin bireyler arasında anlaşılır hale getirilmesine ve paylaşılmasına çalışılır. Yaratıcı drama çalışmalarının özünde birlikte üretme ve paylaşma isteği vardır. Bu istek katılımcıların ve izleyicilerin bir arada olacağı bir ortamda gerçekleştirilir. Böylece bir iletişim oluşmaya başlar. Bu ortamdaki izleyiciler gerçek anlamda izleyici değildir. Buna rağmen bu izleyiciler de görmek ve işitmek isterler. Böylece tüm katılımcılar işitilmeyi, görülmeyi, kendilerini daha açık bir biçimde anlamaları gerektiğini, kısaca iletişim gerçeğini öğreneceklerdir.

Yaratıcı dramada başta çocuklar olmak üzere tüm katılımcılar iletişim kurma becerilerini kazanır ve geliştirir. Çocuklar bu etkinlik içinde düşünme, konuşma, dinleme, anlatma becerilerini de kazanırlar. Yaratıcı drama etkinlikleri sırasında katılımcılar iletişim aracılığıyla kurgusal karakterlerle karşılıklı diyaloglar kurar, doğal, içlerinden geldiği gibi ve hayal gücüne dayanarak konuşurlar. İletişim, yaratıcı dramanın hem amaçlarına ulaşmada bir araç hem de kapsamında, amaçlarında, yöntemlerinde, boyutlarında yer alan bir kavramdır ve katılımcılar için oldukça önemlidir. Başka bir ifadeyle yaratıcı drama çalışmaları iletişim kurallarına da dayanır. Yaratıcı drama çalışmalarında bireyin çeşitli amaçlar için kendisiyle, karşısındakiyle ve grupla iletişime girmesi gerekir. Aynı zamanda iletişim, yaratıcı drama çalışmalarında katılımcılara kazandırılması gereken önemli bir beceridir.

1.8 Etkileşim, Eylem, Performans

Birbirini etkileme eylemi olan etkileşimde aynı anda birden fazla öznenin "etkilenme" eylemini birlikte ve karşılıklı olarak gerçekleştirmeleri söz konusudur. İnsanlar birbirleriyle sürekli bir ilişki içerisindedir.

Bir grup etkinliğine dayalı olarak yapılan yaratıcı drama çalışmalarında katılımcılar birbirlerini tüm oyun ve canlandırma süreçlerinde karşılıklı olarak etkilerler. Etkileşimin olmadığı, oluşamadığı bir yaratıcı drama oturumu düşünülemez. Yaratıcı drama gerek kavram gerekse kapsam ve işleyiş açısından etkileşimden ayrı olamaz. Yaratıcı drama çalışmalarının

(atölyelerinin) ilk anı, o ortama girildiği andır. Yaşanılan kısa ya da uzun süreç katılımcıyı grupla bir etkileşime götürür.

Etkileşim bir başka yaklaşımla, iletişim süreci içinde, kaynaktan semboller şeklinde gönderilen iletilerin alıcı tarafından alınıp çözümlendikten sonra tepkide bulunmasıdır. Etkileme durumu insanların birbirlerinin duygularını, düşüncelerini, alışkanlıklarını, değer yargılarını yaratıcı drama süreçlerine de katmaları, sonuçlarını paylaşmaları ve daha sonra çevreyle uyumlu bir bütünleşmeyi sağlamalarıdır. Bu, yaratıcı drama çalışmalarının hemen her aşamasında oluşabilir, gelişebilir. Etkileşim de iletişim gibi yaratıcı drama çalışmalarında hem amaç hem de araçtır. Sözgelimi yaratıcı drama oturumlarındaki hazırlık çalışmalarında yoğun olarak kullanılan oyun ve tanışma etkinlikleri; katılımcılar, eğitmen ve mekân arasındaki karşılıklı etkileşimin mümkün olan en kısa sürede gerçekleşmesi için yapılır. Bu tür etkinliklerde ortaya çıkan iletişim, karşıdaki kişiyi etkilemek için yapılır. Bu etkileme, iletinin niteliğine göre yalın bir etkilemeden başlayarak çok yüksek düzeyde bir etkilemeye kadar derecelenebilir.

Etkileşimin tüm insanı ve çevresini kapsayan en önemli özelliği, doğada bulunan her şeyin birbirini etkilemesinde yatar. Böylece her etki kendisine karşı bir tepki oluşturur. Etkileşim, özellikle yaratıcı drama çalışmalarında insanın toplumsal çevresine de yansıyarak çeşitli olayları etkiler. Çünkü toplum yaşamı neden ve sonucun karşılıklı iletişimine, ilişkisine dayalıdır ve bu ilişki etkileşmenin de bir yönüyle kendisidir. Bu yönden nasıl toplumsal çevrede insanlar, yine toplumsal yönleriyle birbirlerini hem olumlu hem de olumsuz yönlerde etkilerlerse, bu etkileme süreci yaratıcı drama çalışmaları için de geçerlidir. Başka bir deyişle, etkileşimin doğasında bulunan her şeyin birbirini etkilemesi durumu, yaratıcı drama alanının doğası için de geçerlidir. Katılımcılar birbirlerini, eğitmen/eğitmen katılımcıları, mekân hem eğitmeni hem katılımcıları etkiler. Oyunlar, canlandırmalar, değerlendirme etkinlikleri sürekli bir iletişim ve etkileşim gerektirir ve birbirlerini etkilerler.

Etkileşim gibi yaratıcı drama süreçlerinde önemli olan diğer bir kavram eylemdir. Eylem, bir durumu değiştirme ve daha ileriye götürme yönünde etkide bulunma çabasıdır. Yaratıcı drama açısından bakıldığında eylem, katılımcının doğrudan doğruya kendisinin gerçekleştirdiği davranışlarıdır.

Dramanın sözcük kökeninde de eylem bulunmaktadır. Yaşam, düşünsel ya da fiziksel eylemlere dayalıdır. Yaratıcı drama oturumlarında

da eylem belirli bir şeyi yapma, kılma, etme, eyleme durumu ya da işlem haline getirme olarak ortaya çıkar. Yaratıcı drama eğitmeni eyleme geçmezse süreç başlamaz; katılımcı eyleme geçmezse, ortak olmazsa süreç gelişemez; mekân eyleme uygun olmazsa özellikle harekete dayalı eylemler ortaya çıkamayabilir.

Performans ise eylemlerin bitmiş durumu, eylemlerin daha bilinçli kullanılması, olup bitmiş iş, takat sınırı, sözgelimi bir sporcunun yapabileceği en iyi derece, bir oyunu ya da bir müzik parçasını sahneleme, eyleme aktarma anlamlarını taşır. Bir oyunun ya da müzik parçasının üzerine kurulduğu durum olarak da adlandırılır. Ayrıca "Çağdaş sanatlar açısından eylem tanımının eşanlamlısıdır. Çağdaş sanatlarda gövdesel sanatta olduğu gibi çoğu kez yapıtın ana malzemesi olabilen sanatçının kendisi tarafından gerçekleştirilen eyleme performans denilmektedir." (*Büyük Larousse*, C. 18, s. 9283) Yaratıcı drama açısından performans, hangi yaş grubundan olursa olsun öğrenenin (katılımcının) sürece tam olarak katılması ve üzerine düşen görevleri yerine getirmesidir. Herhangi bir oyunculuk becerisine dayalı bir performans, yaratıcı drama çalışmalarında beklenmemektedir.

1.9 Empati

Çağdaş insanın içinde yaşadığı toplumla uyum içinde olması, onun kendisi ve çevresiyle daha barışık bir biçimde, daha az davranışsal sorunla birlikte yaşanmasını kolaylaştırır. Sosyal uyuma katkı getiren ve temel insan davranışlarından olan "empati" (duygudaşlık), bu özelliği nedeniyle hem yaratıcı drama alanını, hem bu alanı bir meslek olarak yürüten yaratıcı drama eğitmeni/eğitmenini, hem de yaratıcı drama süreci içinde olan katılımcıyı doğrudan ilgilendirir.

İlk defa estetik alanında ortaya çıkan, estetik objeye bakan öznenin davranışından hareket ederek, estetik objede kendi kendinden haz duyma, kendini onda yaşamak anlamında kullanılan (Worringer, 1908'den akt. Okvuran, 1993, s. 10) empati, sonraki zamanlarda daha çok terapi amaçlı süreçlerde önemli bir unsur olarak ele alınmıştır. Günümüzde empati, yaşamın hemen her alanında "farkında" olarak yaşanılması ve geliştirilmesi gereken temel bir beceri ve davranıştır. Dökmen'e (1995) göre empati, bir insanın, kendisini karşısındaki insanın yerine koymasına, onun rolüne girerek olaylara onun gözüyle bakmasına, dolayısıyla da onun duygu ve

düşüncelerini doğru olarak anlamasına ve durumun ona iletilmesine denir. Ona göre birbirleriyle empatik iletişim kurabilen bireyler, hem doğru mesaj alışverişinde bulunurlar hem de yalnız kalmaktan kurtulurlar.

Bir insanın duygusal deneyimini doğru olarak anlamak, algılamak, empatik davranışın en genel özelliklerinden biridir. Empati, aynı zamanda karşıdaki insanla "duygudaşlık" sürecinin yaşanması ve kendini başkasının yerine koyarak onu hem düşünce hem de duygu olarak hissetmektir. Empatik bir süreç, karşıdaki kişinin bundan önceki yaşantılarını, çevresindekileri ve o anki duygularını kendi kişiliğimizden sıyrılarak yaşamayı gerektirir.

Empati becerisini kazanmak ve kazandırmak kolay olmayan bir süreçtir. Bu becerinin kazanılması için öncelikle yaşanması gerekir. Zenginleşen yaşam deneyimleri empatik süreçlerin yaşanmasını da kolaylaştırabilir. Rogers'a (1957'den akt. Okvuran, 1993, s. 11) göre, empatik olmak - empati durumu, bir kimsenin içsel referans çerçevesini doğru olarak algılamak, onun duygusal unsurlarını ve anlamlarını o kimseymiş gibi yaşamak ve bu "-mış gibi" olma koşulunu mutlaka yerine getirmektir. Rogers, bu düşüncesini danışanın bir şeyden incinmesi veya hoşlanması, danışmanın da bunları kendi hissetmiş ve nedenlerini böylece anlamış gibi hissetmesi olarak açıklar. Aynı durum yaratıcı drama süreçlerinde eğitmen ve katılımcı arasında, katılımcıların kendi aralarındaki "-mış gibi" yapma süreçlerinin yaşandığı canlandırmalarda da söz konusudur.

Yaratıcı drama süreçleri empatik beceriye sahip eğitmenler ve empatiye yönelik doğrudan ve örtük amaçları gerektirir. Yaratıcı drama, yaşantı odaklıdır ve tamamen katılımcıların yaşantılarına dayalıdır. Hiçbir biçimde doğrudan bir sağaltım amacını taşımayan yaratıcı dramada katılımcı, öncelikle kendine dönük bir öngörü yaşarken, başkasının rolünü oynayarak, onu anlayarak ve onun duygularını hissederek diğer katılımcılarla empati kurar. Bu, yaratıcı drama süreçlerinde önemli beklentilerinden veya ulaşılması istenen sonuçlardan biridir. Yaratıcı drama çalışmaları, katılımcıların yaşam deneyimlerini artıran bir özelliğe sahiptir. Doğaçlama çalışmalarında katılımcının daha önce hiç olmadığı ya da sadece gözlemlediği herhangi bir rol içinde kendini bulması olasıdır ve girdiği, onda geliştirdiği rolün kimliğine girmesi, onunla özdeşleşmesi yaratıcı drama süreçlerinde yaşanılan doğal anlardan birini oluşturur. Bu yaşantılar pek çok açık ve örtük kazanımın yanında empati becerisinin gerçekleşmesine olanak sağlar. Örneğin, doğaçlamada bir Down sendromlu bireyin yerine

geçen katılımcı, onun ne yaşadığını, toplumun ona bakışını, aile çevresini ve kendi iç dünyasını deneyerek yaşama şansı bulabilir. Süreç içinde birçok doğaçlama örneğinde önceden yaşanılmayan veya yaşanılma olasılığı bulunmayan bir rolün (seyyar satıcı, öğretmen, işadamı, bilim insanı, çöpçü, başbakan vb.) yaşanma olanağı olabilir ve böylece katılımcının yaşam deneyimi artabilir.

Yaratıcı dramanın en temel çalışmalarından olan göz kapalı yürüyüş çalışmalarıyla uyum amaçlı "ayna" çalışmaları ve çatışma içeren her türlü rolün olabileceği canlandırmalar, doğrudan veya örtük olarak empatik davranışı geliştirmeye yönelik olarak da yapılabilir. Sözgelimi kendine ve başkasına güven içerikli "göz kapalı" çalışmalarından birinde görme engelli birinin rolünü oynayan kişi, "görmeyen olmanın" zorluklarını ve o kişinin duygularını algılar ve hisseder. Bu yaratıcı dramanın yaparak, yaşayarak öğrenmeye dair özelliğini de gösterir.

Brain Way (1967) *Drama Yoluyla Gelişim* başlıklı kitabının "Dramanın Fonksiyonu" adlı bölümünde, "Kör bir insan nedir?" sorusunun yanıtının, "Kör insan görmeyen insandır" ile "Gözlerini kapat ve burdan çıkmak için yolunu bulana kadar kapalı tut" şeklinde iki ayrı yanıtı olduğunu belirtir. Ona göre ilk yanıt akademik eğitim içerisinde öz ve doğru bilgiyi verirken, ikinci yanıt o konuyla doğrudan elde edilen yaşantılardan yola çıkarak edinilen bilgiyi verir; bu durum dramanın işlevselliğine işaret eder (Way, 1967). Yaratıcı drama çalışmalarında bu ve benzer alıştırma ya da canlandırma etkinliklerinin sonunda katılımcılara neler hissettikleri sorulduğunda, genellikle o ana kadar böyle bir duyguyu hissetmediklerini, dolayısıyla yaşamadıklarını ya da bu duyguları anlamaya çalışsalar da bunda şimdiki kadar başarılı olmadıklarını ifade ederler.

Türkiye'de yapılan araştırmaların büyük bir kısmında, özellikle de aynı ölçeği kullanan incelemelerde, yaratıcı dramanın empatik beceri ve empatik eğilimi artıracağı yönündeki argümanlar nicel olarak doğrulanmasa da (Okvuran, 1993a) sözlü ya da yazılı ve diğer nitel veri araçlarıyla elde edilen verilerin büyük bir kısmı veya yaratıcı drama yüksek lisans programlarında eğitim alan öğrencilerle ve çeşitli kurumlarda yaratıcı drama eğitmenliği programına devam eden adayların çalışma anlarında ya da sonlarındaki paylaşımları, empatik davranışın yoğun olarak yaşandığını göstermektedir. Bu göstergeler, yaratıcı drama süreçlerinin empatik davranışı kazandırdığı ve geliştirdiği yönündedir. Ancak uzun süreli ve empatik beceri amaçlı yaratıcı drama oturumlarının hazırlanması ve uygulanması

da gerekli görünmektedir. Bilinmelidir ki, empatik beceri hemen kazanılabilecek bir beceri değildir. Yaşam deneyimlerinin artırılması ve bizzat yaşanmasıyla doğru orantılı olarak empatik beceri de artış gösterebilir. Bu nedenle empati, yaratıcı drama eğitmenini, katılımcıları ve yaratıcı drama alanını doğrudan ilgilendiren önemli bir kavramdır.

Türkiye'de yaratıcı drama ve empati arasındaki ilişkiyi içeren ilk araştırmalardan biri Ayşe Okvuran tarafından "Yaratıcı Drama Eğitiminin Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi" başlığı ile 1993 yılında yapılmıştır. Araştırma, yaratıcı dramanın empatik beceri ve empatik eğilimi artırıp artırmadığını belirleme amacıyla Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi 2. ve 3. sınıf öğrencileriyle yapılmış, deney ve kontrol gruplarındaki etkinlikler yorumlanarak, yaratıcı dramanın empatik beceri ve empatik eğilim düzeyinde anlamlı değişiklikler yaratmadığı sonucuna ulaşılmış, bu durum da yaratıcı dramaya yönelik eğitim programının süresinin yeterli olmadığı şeklinde yorumlanmıştır (Okvuran, 1993a).

1.10 Animasyon

Animasyonun yaratıcı dramayla ilk ortak yanı, yaratıcı dramanın aşamalarından biri olan canlandırma ile eş anlamlı olmasıdır. Ancak buradaki canlandırma, "tek tek resimleri ya da hareketsiz nesneleri, filmin gösterilmesi sırasında hareket ediyormuş duygusunu verecek biçimde düzenleme ve filme aktarma işi" (Püsküllüoğlu, 2004, s. 67) anlamında kullanılmaktadır. Animasyon, 1960'ların sonundan itibaren Avrupa Konseyi'nin kültür pedagojisi ve boş zaman pedagojisi konferansları çerçevesinde ortaya çıkmış, üzerinde konuşulmaya başlanmıştır. Kavram önceleri eğlence sektörüyle ilgiliyken daha sonra çizgi film (figürlerin ve çizgilerin animasyonu) ve "yeniden hayata döndürme, canlandırma" anlamlarıyla tıbbi ilk yardım alanlarında da kullanılmaya başlanmıştır. Animasyon sözcüğü Latince ve Fransızcadan gelmektedir ve "birinde bir şey uyandırmak", "canlandırmak" veya "tekrar nefesle donatmak" (burada "rüzgâr, hava, nefes" ve ifade sanatı olarak dramanın temeli olan "insani ruh gücü" gibi anlamları olan Yunanca "pnemma" sözcüğü hatırlanmalıdır) gibi anlamları vardır (Koch, 2003, s. 25).

Özellikle Alman tiyatro bilimcisi Horst W. Opaschowski, animasyonu eğitbilimsel bir yöntem girişimi olarak, insanların boş zamanlarını doğru değerlendirmeleri, toplumsal yabancılaşma eğilimini, kültürel yalnızlığı,

aşırı tüketimi ve insanı her açıdan geriye götüren hareketsizliği önleme amacıyla "boş zaman eğitimi" kavramını yeniden tanımlamaya girişmiştir. Fransa'daki sosyo-kültürel çevrelerdeki yaygın anlayışa göre animatörün görevi, bir maskenin altına saklanmadan grup içindeki aykırılıkları oyuna katmak, fikir alışverişlerinde bulunarak oyundaki çatışma ve aykırı durumların sentezini yapmaktır. Bu tanımlama, animatörle yaratıcı drama eğitmenini bazı görevler açısından yakınlaştırmaktadır.

Opaschowski, 1981'de animasyonun çeşitli alanlardaki işleyişini bazı ülkelerdeki yaygınlıklarıyla belirlemiştir. Buna göre animasyon, Rusya, İtalya ve Avusturya'da yaratıcı eğitim çalışması olarak; İngiltere, Amerika, Fransa, Avrupa Konseyi ve UNESCO'da kültürel kabul çalışması olarak; Fransa ve Belçika'da sosyal grup çalışması olarak, Almanya'da ise daha çok iletişim amaçlı ve boş zaman çalışması olarak ele alınmakta, algılanmaktadır (Opaschowski'den akt. Koch, 2003, s. 25).

1.11 Atölye

Atölye sözcüğü ilk olarak zanaatkârların, fabrika işçilerinin, sanatçıların çalışma yeri, daha sonra da yaratıcılık yetisinin olduğu "bütün olası yerler" için kullanılmaya başlanmıştır. Ofis, laboratuvar, fabrika sözcükleri atölyeyle eş anlamlılardır. Özellikle eğitbilim alanında atölye kavramı, ilk anlamının dışında yaratıcı yetinin belirlendiği süreçlerde kullanımına yol açmıştır. Tiyatro pedagojisi ve yaratıcı drama alanı için kavramın her iki aktif kullanımı da söz konusudur. Sözgelimi bir şehir tiyatrosunun içinde ve dışındaki daha küçük oyun mekânları tiyatro atölyesi olarak nitelendirilir: Schiller Tiyatro Atölyesi, Heidelberg Tiyatro Atölyesi, Yaratıcı Drama Atölyesi gibi.

Yöntemsel olarak atölye kavramı birkaç anlam ve boyutta kullanılmaktadır. Sözgelimi günümüzde çoğunlukla İngilizce "workshop" sözcüğü atölye yerine kullanılır. Yüzyılın başından itibaren "workshop" sözcüğü (Almanca'da *Werkstadt*), serbest oyunculuk, nefes, hareket gibi kurslardan türemiştir (Nickel'den akt. Pinkert, 2003, s. 354). "Workshop" daha dar anlamda, tiyatronun ve zanaatın farklı yetkinliklerinin, çoğu zaman pratik alıştırmalarla kazanıldığı, eğitsel amaçla yapılan organizasyon olarak nitelendirilir. Tiyatro pedagojisi veya yaratıcı drama içerisinde mesleki ve ileri eğitim çalışmaları veya doğrudan eğitim etkinlikleri çoğunlukla uygulama biçiminde benzer ortamlarda verildiği için

bu tür bir anlam daha yaygın olarak kullanılır. Atölyeden, tatilde veya boş zamanlarda toplumun gereksinimine uygun çeşitli yaratıcı etkinliklerin yapıldığı ve yaşayarak öğrenme türünü de içeren çalışmalar da anlaşılır. Burada amaç, boş zamanları çeşitli üretim süreçleriyle değerlendirmektir.

Atölyedeki davranış ve tecrübeye dayalı öğrenme durumları, yaratıcı drama ve tiyatro pedagojisi çalışmaları, sanatsal ve kültürel etkinlikler için de söz konusudur. Bu atölyelerde alana ilişkin çeşitli yöntemsel çalışmalar, sosyal öğrenmeyi destekleyici etkinlikler, algı çalışmaları ve diğer etkinlikler yürütülür. Sözgelimi yaratıcı dramada atölye kavramı daha çok, oyunların oynanması, canlandırma amaçlı tekniklerin uygulanması ve gerçekleştirilmesi, belli konuları seçip, süreç içerisinde doğaçlamaların yapılması ve değerlendirme etkinlikleri için gereken mekân ve çalışmalar olarak anlaşılır.

1.12 "-mış gibi yapmak" - Kendiliğindenlik (Spontanite)

"-mış gibi yapmak" bir rol üstlenmenin, bir rolü oynamanın, onu var etmenin temel süreçlerinden biridir ve bu temel süreç, aynı zamanda kendini başkasının yerine koymak gibi bir işleve sahiptir. "-mış gibi yapmak" oyunsu ve rolün içinde olduğu canlandırmaların temel karakterini oluşturur. "-mış gibi yapmak" ya da "öyleymiş gibi olmak" tüm sanatlar gibi yaratıcı dramanın da olmazsa olmazlarından biridir.

"-mış gibi yapmak" aynı zamanda "sanki imiş gibi" de demektir. "Hastaymış gibi görünüyor." Bununla, onun hasta olmadığı ancak hasta gibi göründüğü veya bir hastalığın işaretini taşıdığı ifade edilir. Böylece yaratıcı drama çalışmalarında gerçekte olmamış, gerçekleşmemiş bir durum gerçekmiş gibi canlandırılır, işlenir. Aynı zamanda yaratıcı drama çalışmalarında ortaya çıkanlar da gerçek yaşamda gerçekleşmeyebilir. Burdaki gerçeklik kurgusaldır, hayalidir. Yaratıcı drama sürecindeki katılımcılar da tüm dramatik durumları gerçekmiş gibi canlandırır. Yaratıcı drama, tüm bu süreçleri sahnede değil, yaşamın tam da içinde kalarak yapar. Elbette orda yaşanılanlar da yaşamda gerçekleşmez. Ancak her şey gerçekmiş gibidir. Oynayan da, canlandıran da, doğaçlayan da bizizdir ama biz değilmişiz gibi yürür her şey. Buna "büyülü sanki" de denir. Sanki sözcüğü olmadığı sürece sanat da başlamış sayılmaz. Buradaki "sanki" imgeleri uyarır.

Bu durum, Stanislavski'deki aktörlüğün temeli olarak tanımlanan "büyülü eğer"e de benzer. Burada bir tür yanılsama söz konusudur. Bu,

tiyatro geleneğinin de temelini oluşturur. Stanislavski'ye göre bir oyuncu sahnede oynarken oynadıklarının oyun olduğunun bilincindedir. Ancak oyuncunun oynadığı olaylar gerçek olaylar değildir. Oyuncu herhangi bir rolü oynayabilmek için "eğer ben onun yerinde olsaydım" sorusunu kendisine sormak durumundadır. "Eğer" sözcüğünün asıl büyüsü, kendiliğinden oyuncuyu eyleme yöneltmesidir. Bu sözcük oyuncunun iç uyarılarını kolaylıkla ve sadelikle harekete geçirir. Oyuncu oynadığı rolün amacı ile kendi amacını birleştirerek rolünü yaşamalıdır.

Bir oyuncu için "sanki" ve "-mış gibi yapmak" önce iki kademede duyguların aktifleştirilmesi demektir ve bu oyuncuyu bir edime götürür. "Eğer sen Othello olsaydın nasıl davranırdın?" sorusu ile aktif imgelem gücü teşvik edilerek güçlendirilir. Oyuncu buradan hareketle "istiyorum"a gelir. Oyuncu bu noktada kendi iradesi ve imgelem gücüyle hareket ederse, davranışı "-mış gibi yapmak" olur. Burada olan şudur: "Sanki ben Othello imişim gibi davranmak istiyorum." Bu da yeni bir kademe oluşturur. Bununla ilgili en çok bilinen alıştırma örnekleri şunlardır: Kül tablasını bir kurbağaymış gibi al! Eldivenleri bir fare imiş gibi al! Bardaktan bir şeyi sanki içinde zehir varmış gibi iç! Ancak istenen şu değildir: Kapının arkasında bir delinin bulunduğuna inanma! Ancak orada bir deli olsaydı ne yapardın? Temel varsayımdan hangi edimler ortaya çıkar? Buradan hareketle "-mış gibi yapmak" oyuncuyu gerekçeli bir edime yönlendirir (Stanislavski, 1992, 1996, Hentschel, 2003a).

Stanislavski, son yaratı dönemlerinde "-mış gibi yapma"ya büyük önem vererek fiziksel davranış teknikleriyle daha ileri yöntemler geliştirmiştir. Bu yöntemlerde imgeleme ve duygu değil, bedensel davranışlar oyunculuk tekniğinin temelini oluşturur. Oyuncunun canlandırma edimini besleyen ruhsal malzeme sabit, durağan değildir. Fiziksel görevler beden aracılığıyla yerine getirilir ve bu da duygularımızdan çok daha güçlüdür. Bedensel davranışlar daha sabit, durgun tutulabilir ve hafızaya alınma sürecini kolaylaştırır. Bu tespitler Jerzy Grotowski'nin öncülleridir ve o da tiyatro çalışmalarının son yıllarında çalışmalarını Stanislavski'nin fiziksel davranış kuramı üzerinde yoğunlaştırmıştır.

"-mış gibi yapmak" tiyatro sunumlarında temel koşul olarak da işlev görmektedir. Seyirciler sahnedeki oyuna duygusal olarak sanki ortada sanatsal bir olgu yokmuş gibi tepki gösterirler. Bunlar sadece birer işlev bile olsalar seyircilerin sevinç, üzüntü ve korku duyguları gerçektir. Belirli durumlarda duygu ve mesafe arasındaki ilişkiyi irdelerken Brecht

bu sorun üzerinde durmuştur. Ritüellerin işlev ve statülerine ilişkin etnolojik tartışmalarda da "-mış gibi yapmak" sorusu merkezi bir rol oynar. Oyuncunun canlandırdığı hayvanın şamanı somut olarak gösterilmeli midir, yoksa mimik ve jestlerin kullanılması yeterli midir? Ortaya şu soru çıkar: Yapay olarak canlandırılmış şeyler nasıl gerçek duyguları harekete geçirebilir veya ritüellerde olduğu gibi sosyal dönüşümlere neden olabilir?

Yaratıcı drama çalışmalarında "-mış gibi yapma" süreci doğaçlama, rol oynama ve kendiliğindenlikle eş zamanlı olarak yer alır. Katılımcılar, canlandırdıkları tüm olay, mekân, zaman ve dramatik durumların gerçek olmadığını bilirler, ancak alanının özelliği gereği de gerçekmiş gibi doğaçlama yapar, gerçekmiş gibi canlandırırlar. Yaratıcı drama çalışmalarındaki tüm canlandırmalar ve bu canlandırmalarda oluşturulan kurgusal gerçeklikler "-mış gibi yapma" özelliğine dayalıdır. Herhangi bir katılımcının canlandıracağı role ilişkin "-mış gibi yapma" sürecine girmemesi, yaratıcı drama sürecinin oluşmasını ve gelişmesini engeller. Bu nedenle yaratıcı drama eğitmenin ya da yaratıcı dramayı alanında bir yöntem olarak kullanacak öğretmenin "-mış gibi yapma" özelliğini bilmesi ve katılımcısını bu sürece hazırlaması gerekir.

Spontanlık (*kendiliğindenlik*), bireyin dıştan bir dürtü almadan serbest ve bağımsız davranma yeteneği ve buna hazır olma durumudur. Buradaki hedef insana özgü kendiliğindenliği özgür bırakmak ve aynı zamanda insanın bütün yaşam örgüsünü anlamlı bir biçimde buna uyumlu hale getirmektir. Kendiliğindenlik (spontanlık) serbest bırakılır ve yaşamla bütünleştirilirse yaratıcılık ortaya çıkar.

Tiyatro eğitmeni Viola Spolin kendiliğindenliği (spontanlığı) gerçeklikle çatışma içinde, onu algılama, araştırma ve uygun davranış biçimleri geliştirme süreci içindeki bireyin özgürleşmesi olarak tanımlamaktadır. Bu gerçeklik içinde kişiliğin farklı boyutları bir bütün olarak işlev görmektedir. Bu bağlamda keşfetme, deneme ve yaratıcı ifade ortaya çıkmaktadır.

Spontan hareketler bazı durumlarda inanılmaz neşe kaynağı olabilir. Ancak bir oyuncu spontan olduğunu algılarsa artık o spontan değildir. Dixon, kendiliğindenliği (spontanlığı) ormanda aniden ortaya çıkan bir geyiğe benzetir: Aniden ortaya çıkan geyiği uzun süre gözlemleyecek olursak, hemen kendini ağaçların arasına saklar (Siegemund, 2003, s. 138). Spontan, o anda bulunmak demektir. Oyuncular o anda neler olacağına hazır olmalı ve bunu kabul etmelidir. Spontane oynama yeteneği oyunculardaki sürekli gelişir. Spontane oyunda, oyuncu otomatik olarak

ben olma bilincini kaybeder. Oyuncular sosyal kökenlerini ve o andaki durumlarını unuturlar. Kendiliğindenlik (spontanlık) kontrol mekanizmasından vazgeçmek ve kendini bırakmak anlamına da gelir. Günlük yaşamımızda spontan olduğumuz kadar açık davranır ve kendimizde gerçek olanı gösteririz.

Üstün Dökmen, Moreno'dan kaynaklı olarak, spontanlığı duruma uygun uyarıcılar üretebilmek ya da dışardan gelen uyarıcılara uygun geribildirimler vermek olarak tanımlamaktadır (Dökmen, 1995, s. 22). Ona göre yaratıcılık, yeni bir düşünce ya da davranış ortaya koymak, yeni senteze ulaşmak, ortaya yeni bir ürün çıkarmaktır. Moreno'ya göre spontanlık ve yaratıcılık, birbirlerine sıkı sıkıya bağlıdır. Her insan yaratıcılık potansiyeline doğuştan sahiptir; ancak bu potansiyelin ortaya çıkması, ürüne dönüşebilmesi için spontanlığa gereksinim vardır. Spontanlık olmadığı zaman yaratıcılık körleşir; eğer yaratıcılık yoksa spontanlık tek başına işe yaramaz. Moreno'ya göre tanıdığımızdan çok daha fazla sayıda yaratıcı insan vardır; fakat bunlardan sadece bir tanesi yeterince spontan olabildiği için, yaratıcılığını eşsiz ürünlere dönüştürebilmiştir. Ona göre insanlar, günlük yaşamda spontan olabildikleri ölçüde rahat ederler. Spontanlığın azalması durumunda ise kaygı ortaya çıkar (Dökmen, 1995, s. 22).

1.13 Hareket

Hareket, bir nesne ya da canlının bir yerden başka bir yere geçmesi, yer değiştirmesidir. Birey yaşamında sürekli hareket halindedir ve bir yerden başka yerlere gitmektedir. Bu tür bir hareketli yaşamın, drama dersleri ya da etkinliklerinde de biçim ve boyutları değiştirilmiş, geliştirilmiş, uyarlanmış biçimiyle uygulanması söz konusudur.

Yaratıcı drama daha çok hareketli çalışmalara dayalıdır. Bu çalışmalar özellikle ısınma aşamasında gerçekleştirilir. Isınma aşamasında grubu oluşturan bireylerin kendi aralarındaki iletişim ve etkileşimi geliştirmeleri ön plandadır. Katılımcıların eğitmenle etkileşimi ve çalışma ortamına uyumu, ısınma aşamasında geliştirilir. Harekete dayalı çalışmaların bunda katkısı önemlidir. Ayrıca bu tür çalışmalarda, yalnızca bedensel gelişim söz konusu değildir, bilişsel ve duyuşsal gelişime yönelik çalışmalar da yapılır. Sözgelimi, birden fazla duyunun aynı anda harekete geçtiği çalışmalar, bu aşamada daha yoğun olarak yapılır. Koşma alıştırmaları, genel olarak bedenin harekete geçtiği, normal ritminden daha hızlı hareketin sağlandığı,

duyuların ön planda olduğu, uyum, güven odaklı çalışmalar içeren, eğlence ve keyif alma gibi yaşantıların daha fazla yer aldığı etkinliklerden oluşur.

Yaratıcı drama çalışmalarında, harekete dayalı etkinliklerde geleneksel ve sonradan geliştirilmiş oyunlardan sıklıkla yararlanılır. Katılımcıların gelişim dönemlerine göre gereksinimleri arasında bulunan enerjisini olumlu yollarla aktarma, kendini ifade etme, kimliğini ortaya koyarak toplumsal bir rol edinme, duygusal bağımsızlık, ahlak gelişimi, fiziki yeterliklerin farkına varma gibi alanlar, bunlara örnektir. Harekete dayalı etkinliklerle dramada bireyin bedensel, bilişsel, duyuşsal alanlarda beceri kazanması söz konusudur. Bedensel açıdan bakıldığında, bireyin bedeninin asıl görevi olan hareket, bu çalışmalarda daha baskın olarak görülür. Oyunların kurallarına uyma, diğer katılımcılarla iletişim kurma, iletişim becerisini geliştirme gibi olumlu davranışlar bu tip etkinliklerde gerçekleştirilir. Harekete dayalı oyunlarda bireyin yaptığı hareketler, onun imgelem gücünün gelişmesine olanak sağlar. Sözgelimi, ayna çalışmaları olarak bilinen çalışmaların bir yönü, bireyin diğer bireylerle uyumuna ve sözsüz iletişimine dayalıdır.

Hareket, kendine ve başkalarına güven ile uyum becerisinin geliştirilmesinde ve grup dinamiğinin oluşturulmasında da etkilidir. Bu dinamiğin oluşturulmasında bireylerin birbirlerine güven duymaları önemlidir. Sözgelimi, "Beni Takip Et" oyunu, pek çok amacı ve işleviyle birlikte, aynı zamanda bir uyum ve güven çalışmasıdır. Bireylerin birbirlerinin hareketlerini izlemeleri ve taklidi üzerine kurulan bu oyunda, gruptan birinin liderliğinde onun yaptığı her hareket, grup tarafından hep birlikte yapılır. Eğitmen sık sık değişir ve eğitmenin kim olduğu, ne yaptığı sorgulanmadan hareketleri takip edilir. Grup üyeleri bu oyun için ilk kez bir araya gelmiş de olsalar, tekrara dayalı hareketler uyum ve güvenin gelişmesine katkı sağlar.

Harekete dayalı çalışmalar aynı zamanda işbirliğinin artırılmasında da etkilidir. İşbirliği, en az iki kişinin bir etkinliği beraber yapabilme gücüdür. Bedensel alıştırmaların geneli grup etkinliklerine ve dolayısıyla birlikte yapmaya, işbirliğine dayalı olarak gerçekleştirilir. Sözgelimi "Balık Ağı" oyunu bir kişiyle başlayıp tüm grubu içine alan bir özelliğe sahiptir. İşbirliği olmadan bu oyunun kurallarına göre oynamak olanaklı görünmemektedir.

Harekete dayalı çalışmaların sosyal ve psikolojik duyarlığı artırma ve empati becerisini geliştirme açısından da yararları söz konusudur. Bu

çalışmalarda bir toplumsallaşma söz konusudur. Hemen her oyunda bir arkadaşlık, rekabet, yarışma, işbirliği, karşı cinsi tanıma gibi özellikler bulunur ve bir oyunda bu özelliklerin çoğu yaşanabilir. Sözgelimi "Yuvanı Bul" oyununda, bu özelliklerden karşı cinse ilişkin tutucu davranışları, önyargıları, kalıp bilgileri oyunlar yoluyla aşabilme açık olarak gözlemlenebilir. Birey kovalayandan kurtulabilmek için önüne gelen herhangi bir yere girecektir. Ayrıca aynı oyunda yanındaki arkadaşıyla ve grupla sosyal bir çevre oluşturacak ve oyun sayesinde daha da yakınlaşacaklardır.

Harekete dayalı çalışmalarda, oyunlarda kolay yakalanmama ya da çabuk yakalama gibi amaçlar, oyuncunun o anda çeşitli stratejiler geliştirmesini gerektirir. Heykel ve ayna çalışmaları da harekete dayalı olarak sözsüz iletişimin en yoğun görüldüğü etkinliklerdir. Sözgelimi "Eşini Bul", "Gemi", "Sandalye Kapmaca", "Meyve Sepeti" gibi oyunlar bu amaca uygun, harekete dayalı oyunlardır. Bunların yanında "Merhaba İnci Hanım" ya da "Çamura Batma" oyunları da katılımcının hızını ayarlamasını ve hıza göre hareket etmesini gerektirir; bedenin esnekliği ve harekete dayalı oluşu aynı zamanda bedeni tanımayı da gerektirir.

Hareket, bir gruba ait olma, grubun içinde olma, yarışma durumu, kazanma ve kaybetmeme isteği, kendini ifade etme, anlatma ve bunları doğru bir şekilde yapma, katılımcılar açısından yeni durumlara uyum sağlamayı da geliştirir. Hareket çalışmalarında görme, duyma, dokunma gibi duyuların kullanımı daha aktiftir. Bu nedenle bir yaratıcı drama eğitmeninin hem bedensel hem zihinsel hareket halinde olması, aynı zamanda harekete dayalı çalışmaların sürekli içinde bulunması ve bu tür çalışmaları yaptıracak dağara da sahip olması gerekir.

Hareket, canlandırma sürecinde bir ana ifade aracı olduğu için yaratıcı drama çalışmalarında katılımcının kendini bedeni ve devinimleriyle ifade etmesinde önemli bir araç olarak yer alır. Hareketin olmadığı bir yaratıcı drama çalışması hemen hemen yok gibidir. Özellikle ısınma-hazırlık aşamalarında yararlanılan oyunların büyük bir kısmı harekete dayalıdır. Canlandırma aşamalarında ise yer yer beden ve devinime dayalı, hiç sözün ve sesin kullanılmadığı canlandırmaların da yapılması söz konusudur.

1.14 Ritüel

Ritüeli tanımlamak için aynı türdeki canlıların davranışlarındaki benzer özellikleri belirlemek ve birbirlerinden ayırmak gerekir. Yaşamda "yapmaya" ve tekrara dayalı olaylar, durumlar, eylemler, büyük bir olasılıkla hep "bir şey" yapıyor olma durumu, ritüele ilişkin ilk bilgileri de verir. Aynı durum, günlük yaşamımızda genel anlamıyla ritüel olarak adlandırılabilecek iletişimsel etkinlikleri de kapsar. Sözgelimi, sabahları dişleri fırçalamak, araç sahibi olup sürekli araba yıkamak ya da bazı politikacıların sürekli aynı biçimde ve rastgele konuşmaları gibi kalıplaşmış, tekrarlanan etkinlikler de ritüel olarak adlandırılabilir. Bu nedenle ritüel nitelendirmesi altında gruplandırılıp açıklanan olayları kapsayan çok geniş bir alan söz konusudur.

Ritüel bir grup etkinliğidir ve bir tür performansa dayalıdır. Bir kurguya sahiptir ve hayali bir gerçekliği gösteri özelliğine göre başkalarına aktarır. Bu onun teatral bir yönünün de olduğunu gösterir. Ritüeli davranış ve diğer üretimlerden ayıran ilk özelliği süreklilik içerisinde bir şeylerin söylenmesi ve aktarılmasıdır. Bu özelliği nedeniyle ritüel iletişimsel bir etkinlik olarak değerlendirilir. Ritüel, hep aynı biçimde tekrar tekrar uygulanmayı gerektirdiği için değişime açık ve yenilikçi değil, aksine aynı olanı koruyan bir özelliğe sahiptir. Ritüel, aynı ya da az değiştirilmiş yapısı içerisinde farklı zaman aralıklarında sürüp giden aksiyon düşüncesiyle birleşir. Ritüel, bu özelliği nedeniyle, biçimlendirilmiş bir halde tüm toplumlarda ve dinlerde görülen çeşitli efsanevi, dini törenleri, büyülü etkinlikleri kapsayan, kutlama anlamlarına gelen grup eylemleri olarak da tanımlanır.

Ritüelin başka bir özelliği dramatik bir yapıya sahip oluşudur ve kendine özgü bir gerilimi vardır. Bu gerilim, sözgelimi yapılması gereken bir görevi, doğru ve ritmik bir biçimde yapmaktan kaynaklanır. Bu durum ritüelin dramatik yanını vurgular. Bu nedenle ritüel, drama ve tiyatro alanında da önemli bir kavramdır. Ritüelin dramatikliği, onu aynı zamanda teatral da yapar. Tiyatro araştırmalarında ritüelden anlaşılan, genellikle dini içerikli olan ve hep aynı şekilde tekrarlanan, efsanevi düşüncenin ürünü olan birbirinden farklı geleneklerdir. Tiyatronun kaynaklarının ritüellerde olduğu ileri sürülür. Sözgelimi tiyatronun Dionysos onuruna yapılan şenliklerden (ritüellerden) kaynaklandığı kabul edilir. Ritüel, tekrarı ve sembolik davranışı kullanan bir eylem tarzıdır; ritüelin dili

harekettir. Dini veya sosyal bir içeriği olabilir, mantıksal veya mantık dışı diye yorumlanabilir.

Tiyatro bilimcisi Tülin Sağlam'a göre, "ritüel ilk insanların doğayı kontrol altına almak için yaptıkları dini veya sosyal eylemlerinden doğmuştur. İlk insanlar doğadaki değişimlerin gerçek nedenlerini anlayamadıkları için bu değişimleri kontrol ettiğine inandıkları birtakım doğaüstü güç veya güçleri hayal etmişlerdir. Bu doğaüstü güç ve ruhlar adına yaptıkları ve katı kuralları olan ritüel gösterileri yoluyla ilk insanlar, varoluş savaşımlarında onların gönlünü almak, iyi niyetlerini kazanmak istemişlerdir. Yani bu insanlar, gizemli olaylar ve krizlerle baş edebilmek için ritüel eylemi kullanmışlardır. Bu eylemin özünde, olması istenen şeyin simgesel bir biçimde taklit edilmesi vardır ve bu nedenle ritüel temel olarak mimetik dansa dayanan beden hareketi üzerine yoğunlaşmaktadır. Farklı nedenlerle, örneğin verimliliği sağlamak, mevsimlerin dönüşümünü gerçekleştirmek veya genç insanlara bilgi vermek, onları topluma erişkin birer üye olarak kabul etmek için yapılan tüm ritüeller taklit unsurunu içermektedir. Zaman içinde, birçok ritüelde taklidin yanı sıra tanrıların ve kahramanların canlandırılması yer almaya başlamıştır." (Sağlam, 1997b)

Ritüelin dramatik, oyunsu özellikleri yaratıcı drama eğitmenlerinin çalışmaları içerisinde önemli bir yer tutar. Ritüeller, toplumların kültürel ve sosyal yapılarını, özellikle de sözlü kültürel birikimlerini gelecek kuşaklara aktarma gibi bir işleve de sahiptir.

1.15 Fragman

Bir sinema filmini tanıtan film parçası, tanıtım filmi olarak tanımlanan fragman, eski çağdaki anlamıyla sadece somut varlıklarla ilişkilendirilir. Bilinçli olarak yapılan fragman türünde sanat türü söz konusu değildir. Ortaçağ metinlerinde, bu dönem yazarlarının fragmanın yapısından (biçiminden), gerçekliğin bilinçli olarak üstesinden gelinmesine yönelik çalışmalarda yararlanmış olduklarının işaretleri görülmektedir. Fragman bütünle her zaman ilişki içindedir, ister bütünlüğü reddetsin, ister bütünlük onun temelini oluştursun, bütüne ilişkin ya da açıklaması yapılmadan fragmanın yapısı her seferinde farklı olarak belirlenir (Vidal, 2003, s. 110).

Fragman, yaratıcı drama yaklaşımlardan biri olan süreçsel drama çalışmalarında bir teknik olarak kullanılır. Bu kullanım, süreç içerisinde ortaya çıkan tüm dramatik durumları bir özet olarak aktaracak bir

durum söz konusu olduğunda ortaya çıkar. Bunun yanında fragman, hem tamamlanmamış, kopuk bir şekilde aktarılan hem de bilinçli olarak tamamlanmamış halde bırakılan "parçalar" olduğu için canlandırmalar öncesi çalışmalarda kullanılabilir. Sözgelimi, yarıda bırakılmış herhangi bir görüntü ya da sinema tanıtım filminden küçük bir kesit ya da görüntü, doğaçlamadaki başlangıç noktasını, konuyu, dramatik durumu belirlemede yararlı olabilir.

Yaratıcı drama çalışmalarında çözülmesi gereken bir sorun, kendi dramatik yapısı içerisinde bir bütünlüğe sahiptir ve katılımcıların bu sorunu çözme görevi, aynı zamanda bütünlüğü oluşturmak adına da gereklidir. Fragman da bir bütünün parçası olduğuna göre, katılımcıların bu görevlerini tamamlamasında etkili ve yararlı olabilir.



1.16 Oyun

Yaratıcı dramada oyunculuk, tiyatrodakinin aksine doğrudan yaşantılardan kaynaklanır. Tiyatroda yapılan oyunculuk daha çok metinlere, yönetmene, teknik olanaklara, diğer oyuncularla uyuma bağlıdır. Tiyatrodaki oyunculuk, oyuncunun yaşantılarından kaynaklanmak zorunda değildir. Bu anlamıyla oyunculuk olmayan yaratıcı drama, oyunculuğun kökünde bulunan oyunun tüm özelliklerini içinde barındırır.

Sosyal bilimler oyuna birbirinden farklı boyutlarda yaklaşmışlar ve o bakış açılarıyla oyunu tanımlama uğraşına girmişlerdir. Bu nedenle herkesin kabul edebileceği bir oyun tanımından söz edebilmek kolay görünmemektedir. Yaşamın her yönünü içine alan oyunun açıklanabilmesi, bir anlamda yaşamın kendisinin de tam olarak açıklanabilmesiyle doğru orantılıdır.

Oyun Türkçede birden fazla anlamı içinde barındırır. *Türkçe Sözlük*'te bu tanımlardan birincisi, tavla ya da tenis gibi, vakit geçirmeye yarayan, belli kuralları olan, eğlence, kumar, cambaz oyunu gibi şaşkınlık uyandıran, hüner, tiyatro ya da sinemada sanatçının rolünü yorumlama biçimi; ikincisi, müzik eşliğinde yapılan hareketler, temsil, piyes gibi sahne ve mikrofonda oynanmak için hazırlanmış yapıtlar; üçüncüsü, olimpiyat oyunları gibi bedensel ve zihinsel becerileri geliştirmek amacıyla yapılan ve çevikliğe dayanan her türlü yarışma, rakibi yenmek için türlü biçimlerde yapılan hareket ya da taraflardan birinin belli bir sayı kazanmasıyla elde edilen sonuçlar; dördüncüsü de bazen de her türlü düzen, hile ve entri-

kalar olarak tanımlanır. Oyun almak, birine oyun etmek, oyun havası, oyun kâğıdı, oyun vermek, oyuna çıkmak gibi oynamak fiilinden türetilen sözcüklerden başka; Türkçede olmayan, Almanca, Fransızca ve İngilizcede herhangi bir müzik aletini çalmak da oynamak eylemiyle belirlenir.

Oyun kimi uzmanlar tarafından amaçsız olarak yapılan iş, kendi kendini eğlendirmek için yapılan şey, eylem; boş zamanlarda ya da kısa bir zaman aralığında yapılan, belli kurallara göre gerçekleştirilen, bir kazanç ya da çıkar elde etmek için yapılan (kart, top, yarışma vb) etkinlik olarak tanımlanırken, kimileri tarafından da önemli ve amaçları olan, yaratıcılık, öğrenme ve istekli olmayı sağlayan eylemler şeklinde ifade edilmiştir.

Oyun, yalnız bir eğlence aracı değil, oynayanın duygularını, çatışmalarını, eğilimlerini, kendi istek ve çevre etkilerini de kapsayan bir eylemdir. Sözgelimi çocuk kurduğu oyunda, amaçlarını, problemini, sevincini, öfkesini, sevgisini, nefretini çözmekte ve ifade etmektedir. Bu oyunlar aracılığıyla kendi gereksinimleri ile çevre şartları ve etkileri arasında denge kurmakta ve bir uyum oluşturmaktadır. Oyun çocuğun öğrenmesi için bir araçtır. İçten gelen bir davranıştır ve oyun oynanırken, oynayan, oyun oynadığının bilincindedir. İsteğe bağlıdır, ısmarlama ya da zorlama oyun, oyun değildir. Oyunda eğlenme ve haz alma belirgin bir özelliktir. Tüm beden hareket halindedir.

Çocuklar da bizler de oyun oynarken uğraşımızın oyun olup olmadığını biliriz. Çocuklara ne yaptıkları sorulduğunda alacağımız karşılık da oyun olacaktır. Oyun oynama eylemi içerisinde bulunan birinin gözlemlenmesi sonucunda sürecin, eylemin, etkinliğin tanımlanmasında zorluk çekilmez. Ancak buna rağmen oyun kimi zaman bir süreç, kimi zaman da bir sonuç olduğu için tanımlanması zordur.

Oyun, oynayan kişi açısından birbirinden farklı davranışları içinde barındırır, üstelik bu kapsam oyun oynama süreci içerisinde sürekli değişebilme özelliğine de sahiptir. Oyun sadece bir sonuç değildir. Kim oynarsa oynasın oynayanı eğlendirir, mutlu eder ve oynama anında da son derece ciddiye alınır. Tüm yaşamsal eylemler aynı zamanda hem oyun hem de eğlence olarak betimlenebilir. Bu tartışmaların ötesinde, oyun bir olgu olarak çocukların ve yetişkinlerin yaşamında vardır. Bu var olma hem oyun sürecinin içindeyken hem de dışındayken bilinir. Oyun oynarken oyun oynadığımızı, oyunun dışındayken oyun oynandığını biliriz, anlarız. Oyunun bellibaşlı, doğrudan bir amacı yoktur; oyundaki konular oynayanın gereksinimine bağlı olarak zaman içinde biçimlenir ve farklılık gösterir.

Oyunların yapısı, oynanışı ya da tekniği oynayana göre değişebilir. Bazı oyunlarda bir çeşit "alıştırma" işlevi bulunur. Sözgelimi bir hareketin tekrarlanması veya günlük yaşamın canlandırılması bir anlamda yaşama dönük bir alıştırma, denemedir. Oyunlar çoğunlukla bilinen yaşantıların yeniden yaşanması veya yaşantıların sürdürülmesi olarak da görülür.

1.16.1. Oyunun Özellikleri

Oyun ve oyunla ilgili etkinlikleri belirgin hale getirebilmek için oyun etkinlikleri ya da tüm oyunlarda bulunan ortak özellikler birkaç başlık altında özetlenebilir:

ÖZGÜRLÜK: Hemen hemen bütün oyun kuramlarında oyunun, kendi dışında bulunan amaç ve hedeflerden bağımsız bir şekilde oluştuğu vurgulanır. Oyun, içinde kuralları bulunan sınırsız özgürlükleri barındırır. Çocuk, ergen ya da yetişkin oyun oynarken özgür bir birey olma durumunu yaşar. Tüm oyunlar oynayana "ben özgürüm" hissini yoğun olarak yaşatır. Oyuna katılmak da, oyunu terk etmek de bu özgürlük sınırı içerisindedir. Kimse herhangi bir oyuna zorla dahil edilemez.

ÖYLEYMİŞ GİBİ OLMA, YAPMA: Tüm oyunlar gerçek dünyadan yola çıkarak ve gerçek dünya içerisinde oluşturulan kurgusal dünyada gerçekleşir, kurgulanır. Sözgelimi dramatik oyunlar kurgusal dünyada oluşan, gelişen oyunlara tipik bir örnektir. Bir evcilik oyunu gerçek dünyada oluşan ve çocuğun yakın çevresinde gördüklerini taklit ettiği, rollerin, kimliklerin olduğu "öyleymiş gibi yapma" özelliğine dayalıdır. Her iki durumda da oyunun imgesel bir dili vardır ve/veya geniş anlamında oynamak, imgeler oluşturmak ve kendini bunun içine aktarmak söz konusudur.

İKİLİ DURUM, ÇATIŞMA, GERİLİM: Pek çok oyun yapısı gereği bir yarışma olgusuna dayalıdır. Kazanma ve kaybetme durumu oynayanların tamamını içine alır ve kazanma-kaybetme ikilemi, onlarda bir gerilimi yaratır. Bu gerilime drama alanı açısından bakıldığında bu, dramatik olanın da kendisidir. Çatışma durumları oyunların en gizemli ve önemli kısmıdır. Bu anları yaşama durumu oynayanlara bir haz ve mutluluk verir. Oyunlar çocuklara, oynayanlara, katılımcılara gerginlikle karışık bir heyecan verir. Eğer bir oyunda bir heyecan, gerilim yoksa oyun ya gerçekleşmez ya da sürdürülemez. Bu, gerilimin ve gerilim anının biraz da açık seçik oluşundan gelir. Ayrıca, bu gerilime ulaşılması ve gerilimin sürdürülebilmesi, eşit güçte katılımcıların varlığıyla gerçekleşebilir. Yarışmalı oyunlarda bu durum herkesin kolayca seçebileceği bir noktadır. Aynı durum aslında şans, beceri ve deneye dayalı oyunlar için de geçerlidir. Bu gerilim çok uzun

sürmemeli, aşırı egemen olmamalıdır. Çünkü aksi durumda iki değerlilik ve açık seçiklik, özgürlük, yineleme eğilimi ve imgesel görüngülerin verdiği sevinç ortadan kalkar. Burada ikili gerilim söz konusudur. Bir yandan oyun birleşimlerinin gücüyle ilgili olan bu durum, gerginlikten kurtulmak biçiminde de anlaşılabilir.

KENDİNE ÖZGÜLÜK: Oyunlarda biçimsiz bir başlangıç söz konusu değildir. Oyunun kendi iç dinamiği söz konusudur. Her oyunun kendine özgü bir kuralı vardır ve bu kurallar oynayanlar tarafından geliştirilir, değiştirilir ve oyun süreçlerinde bu kurallara uyulması gerekir.

ŞİMDİKİ ZAMAN: Oyunlarda bir başlangıç, bir de bitirme noktası bulunur. Oyunlar biçimlendirilmiş zamanlarda gerçekleşir. Oyun açısından oynayan ya da katılımcı için oyunun oynandığı o an vardır ve önemlidir. Şimdiki zaman ögesinde yaşanılan oyun süreçlerinde gerilimler vardır ve o gerilim anlarıyla oyuncuların durumları, kuralları değiştirilebilir.

KATILIM, HAREKET: Oyuna katılanlar, oyunu oynayanlar için söz konusu özelliklerden biri tam katılımdır. Oyun etkinliklerinde zihinsel, sözel, devinimsel bir yapı bulunmaktadır ve çocuk, oynayan bu yapı içerisine katılır, yapıya kendini tam olarak verir. Katılım çocuğun, oynayanın kendisine bağlıdır. Özgürlük ögesi gibi oyuna katılım bireyin kendisine bağlıdır. Oyunların çoğu bir hareketi ya da bir eylem durumunu içinde barındırır.

EĞLENCE VE HAZ: Oyunların en önemli özelliklerinden biri çocuklara, oynayanlara bir haz yaşatmasıdır. Bu haz çeşitli boyutlardan kaynaklanabilir. Sözgelimi oyun süreci içerisinde bir gerilimi, dramatik olanı, çatışmayı, kazanma-kaybetmeyi yaşayan çocuk veya oynayan, bu yaşantıdan kaynaklanan bir hazzı yaşayabilir ve eğlenebilir. Oyun sürecinde çocuklar bir tatmin olma durumu yaşarlar ve bu gözlemlenebilir eğlenme durumunu ortaya çıkarır. Bu yanıyla hangi tür oyun olursa olsun tüm oyunların oynayana, katılımcısına bir eğlence, eğlenme özelliği yaşattığı kesindir.

SÜREÇ BAKIMINDAN BİR ÖNEME SAHİP OLMA: Hiçbir çocuk ya da oynayan için oyunun sonucu, özü açısından bakıldığından önemli değildir. Yarışmalı oyunlar dahi olsa sonuca odaklanmış gibi görünen bir çocuk için oyun isteği bu süreçte yaşanılanların tekrar edilme isteminden kaynaklanır. Sürecin yoğunluğu oyunlardaki yinelenmeyi de doğrudan etkiler.

KURAL KOYUCULUK YA DA KENDİNİ YÖNETME: Özellikle çocuk oyunları açısından bakıldığında, oyun kurallarının çoğu çocuklar tarafından konulur. Evcilik gibi dramatik oyunlarda kurallar çok değiştirilir ve kurallara uymayanlar yine çocuklar tarafından cezalandırılır. Bilinen, kuralları belli oyunlarda da durum aynıdır. Çocuklar, önceden belirlenmiş bazı kuralları uygun bulduklarında değiştirebilirler.

Belirtmek gerekiyor ki, belirlenen bu özellikler oyunun yeterli bir tanımını verememektedir; belirtilenler oyun ve oyun süreçlerine yönelik ancak birkaç özelliği karşılayabilmektedir. Bu oyunsu süreçler olası pek çok yaşantı ve deneyim alanlarında oluşabilir ve günlük dilde oyunun türevleri olarak adlandırılabilir: Dalgaların oyunundan rüzgârdaki ağaç gövdelerinin oyununa, bir çalgı çalmadaki ustalığa dayalı oyunlardan saklambaç ya da kukla oyunlarına, takım oyunlarından şans, tavla ve satranç oyunlarına kadar bir adlandırma söz konusu olabilir.

Oyunun özellikleri ve oyun kuramlarında karşılaşılan tümce, oyunun bir etkinlik olduğuna işaret etmektedir ve bunun çeşitli eylemleri içine aldığı bilinmektedir. Oyuncuları ve seyircileri oyunsu niteliklerle büyüleyen tek başına eylemler değildir. Daha çok özel bir akış içinde oluşan bu eylemlerin sonucunda tüm oluşum ve bu oluşumun sonunda vardığı eylem bütünlükleri de seyirciyi büyüler, oyun içine alır. Sözgelimi bir pinpon oyununda tüm dikkatleri yoğunlaşmış oyuncular eylem ve tepki ilişkisi içinde tüm etkinliklerini karşılıklı bir yarışmaya dönüştürmüşlerdir. Ama aynı zamanda üçüncü bir durum oluştururlar: Topun her sıçrayışında veya her darbede yeni bir zafere yol açabilme durumu. Vuruş, yakalayış, geri vuruş, beklemeler tek bir eylemi değil, bir etkileşimi doğurmaktadır. Bu, bütün katılımcıların, oynayanların tek tek her bir etkinliğinden oluşmaktadır. Bu, oyuncuların birlikteliğini sağlar ve oyun ortaya çıkar. Aynı durum tek bir kişi bir nesneyle oynarken de söz konusu olabilir.

Oyunların yaratıcı dramayla ilişkisi oyunun özelliklerini hatırlamakla daha kolay kurulabilir. Oyun hatırlanacağı gibi eğlence unsurunu, kuralları olan özgürlükleri, çatışma, ikililik ve öyleymiş gibi özellikleri içinde barındırır. Bireyler arası doğrudan etkileşime dayanır. Durumları, nesneleri, tavırları, sözleri anlamlandırma şansı verir. Oyun, gelişimin ve büyümenin temel bir aracıdır. Oyun olmadan etkili bir yaşam ve sağlıklı bir gelişmeden söz edilemez. Oyun çocuk için yemek içmek kadar önemli bir etkinliktir. Yaratıcı drama süreci içinde çeşitli oyunlar da yer alabilir. İki kavramın ilişkisi açısından bazı öncülleri belirtmek gerekirse, yaratıcı dramanın oyun olduğu düşüncesi eksik ve yanlıştır. Oyun sadece çocukların yaşamında var olan bir olgu da değildir.

Güven duyma, karar verme, iletişim kurma da drama ile oyun arasındaki ortak noktalardandır. Ayrıca yaratıcı drama ve oyun, eğitsel yapıya sahiptir. Belli davranışları kazandırmak için onlardan yararlanılır. Oyundaki etkileşim ile toplumsal gerçeklikteki etkileşimin benzer olması, bir

yönüyle oyunun aynı zamanda yaratıcı drama alanında da kullanılmasını sağlamıştır. Evcilik oyunu ve evlilik kurumu gerçeklerinin benzeşmesi bu ikileme örnek gösterilebilir.

Bir oyun etkinliğinde oyunsu özelliklerde olaylar (devinim süreçleri) oluşur ya da süreç içinde devingen olarak korunur. Bu oyun oluşumu ister kurallar içindeki ya da doğaçlanmış oyunlardan meydana gelsin, ister bir işyeri, dükkân ya da hak uğruna bir çatışma, bir tartışma ya da bir üretim süreci gibi, başka tutum, tavır alış ve olaylar bütününün oyunsal süreçlerinden ortaya çıksın, biçimlensin ya da yabancılaşsın, oyun ve oyuncuların durumu değişmez.

2. BÖLÜM

YARATICI DRAMA

Toplumsal yaşantılar çeşitli kurallarla sınırlıdır. Toplumun beklentilerine göre yaşamak bireylerde geleneksel bir yaşam biçimi ve uygucu bir kişilik oluşturabilir. Burada dikkat edilmesi gereken tüm kurallarla beklentiler arasındaki dengenin nasıl kurulacağıdır. Bu dengenin kurulmasında ve devam ettirilmesinde kişinin özgürlüğünün, özerkliğinin olması, bunların hiçbir koşulda daraltılmaması, kendini ifade etme olanaklarının kısıtlanmaması, kendiliğindenliğin sürekli korunması ve geliştirilmesi, yaşantı kaynaklı öğrenme ortamlarının bulunması, yanlış yapma kaygısının olmaması, zaman zaman kuralların kendisi tarafından konulması ve gerekli durumlarda bu kuralların yine kendisi tarafından değiştirilmesi önemli işlevlere sahiptir. İnsanın yaşam boyu, içinde olduğu oyunlar ve oyunların en çok kullanıldığı alan olan *yaratıcı drama* çalışmaları bu işlevleri yerine getirmede etkilidir.

İngiltere, yaratıcı dramayı eğitim süreçlerinde kullanan en deneyimli ülkedir. Kavramın Almanya'da kullanımları farklıdır. Başlangıçta "Oyun ve Tiyatro Pedagojisi" (*Spiel und Theaterpaedagogik*) olarak kullanılan kavram, okullardaki uygulama adıyla "Canlandırmacı Oyun" veya "Sahne Oyunu" (*Darstellendes Spiel*) olarak adlandırılır. Almanya'nın bazı eyaletlerinde ise "Okul Oyunu" kavramı yer alır. Kavramın bu adlarla Almanya'daki kullanımı daha çok amatörlerle okul içinde veya dışında tiyatro odaklı, yani sonuç odaklı tiyatro çalışmalarının yapılmasını da içermektedir. Bu tür çalışmaların bir kısmı aynı ya da farklı adlandırmalarla eğitimde bir yöntem işleviyle de yer alır.

Türkçe ve diğer dillerde de yaratıcı dramanın pek çok kavramla ifade edildiği görülür; oyun pedagojisi, dramatizasyon, etkileşim pedagojisi, yaratıcı oyun, tiyatro pedagojisi, canlandırma, doğaçlama, animasyon gibi. Günümüzde bu kavramların ortak özelliklerinin yaratıcı dramayla örtüştüğü ama tanım, kapsam ya da amaç açısından da önemli farklar olduğu söylenebilir.

Yaratıcı drama, eğitimde yer alan yöntemler arasındadır ve çok sayıda derste kullanılmaktadır. Böylece öğrenme ve öğretme süreçlerinin can-

landırma odaklı çalışmalarından söz edilir olmuştur. Yaratıcı dramanın bu biçimde yeni bir yöntem olarak kullanımı, özellikle kişilik ve kimlik geliştirmeye, sosyal uyuma ve ekip çalışmasına ilişkin amaçları gerçekleştirmeye dönüktür. Bu çalışmalarda çeşitli toplumsal gerçekliklerin canlandırma ortamlarına veya dramatik özelliklerine odaklanılmaktadır.

Türkiye'de birbirine benzer anlamda farklı kavram, terim kullanılmasına rağmen, anlam bakımından içinde hem araç-yöntem boyutunu, hem kendine özgü bir ders-amaç ve estetik eğitim boyutunu kapsaması nedeniyle en yaygın kullanımı "Eğitimde Yaratıcı Drama" biçimindedir. Kavram "eğitimde drama", "yaratıcı drama" veya tiyatrodan farklı olduğu bilinci içerisinde sadece "drama" olarak da kullanılabilir.

2.1 Yaratıcı Drama Nedir?

Yaratıcı dramayı oluşturan temel bileşen ve özelliklerden yola çıkarak yapılan bir tanım, kavramsallaştırmada ortaya çıkan sorulara daha kolay yanıt verebilir. Bu nedenle yaratıcı dramanın genel bir tanımının yapılabilmesi için aynı zamanda yaratıcı drama olgusunu oluşturan temel bileşenlerin neler olduğu bilinmelidir.

Yaratıcı drama, hemen her yaş grubuna dönük olarak her mekânda uygulanabilir. Bu uygulamalar zorunlu bir donanıma, araç gerece, metne dayalı değildir. Yaratıcı dramanın gerçekleştirilebilmesi için önce bir *gruba*, yaratıcı drama alanına ve yöntemine hâkim, yeterli deneyime sahip bir *eğitmen*e, grubun rahatça kullanabileceği açık ya da kapalı bir *mekân*a ve grubun canlandırma yapabileceği dramatik yapıya sahip bir *düşünce*ye gereksinimi vardır. Grup, eğitmen, mekân ve düşünceden oluşan bu dört öge yaratıcı dramanın en temel bileşenlerini oluşturur. Bu bileşenlere eklemeler de yapılabilir. Sözgelimi, belli bir mekânda belli bir grubun düşüncesini bir süreç içerisinde harekete geçirebilmesi ve onu bir oluşuma götürebilmesi için yaratıcı drama eğitmeninin bazı yaklaşımlara, stratejilere ya da tekniklere gereksinimi vardır. Doğaçlama, rol oynama bu tekniklerin en önemlilerindendir. Yaratıcı drama eğitmeni, bu tekniklerle –kendiliğindenliğe (spontaniteye) dayalı, "şimdi ve burada" ilkesine uygun, -mış gibi yapabilme özelliğine sahip– çeşitli canlandırmalar yaptırarak grubun düşüncesini geliştirmesi ve sonuca götürmesi için gereğini tasarlar ve uygular.

Teknikler, tüm düşünceleri belli bir sistematik içinde harekete geçirerek, sürecin ilerlemesini ve sonuca götürmesini sağlayarak yaratıcı dramanın başka bir bileşenini oluşturur. Ayrıca çalışılacak grubu oluşturan *birey* (katılımcı, öğrenci vd.), bireyin *yaşantı*ları, dramanın hemen her aşamasında yoğun olarak kullanılan, özelliklerinden doğrudan yararlanılan *oyun* ve *canlandırma* da yaratıcı dramanın diğer bileşenlerini oluşturur.[1] Bu bileşenler yaratıcı dramanın tiyatrodan farklı ve benzer yanlarını da ortaya koymasını kolaylaştırır. Bu verilerden hareketle yaratıcı dramanın *genel tanımı* şöyledir:

Yaratıcı drama, bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri deneyimli bir eğitmen eşliğinde yürütülürken kendiliğindenliğe (spontaniteye), şimdi ve burada ilkesine, -mış gibi yapmaya dayalıdır ve yaratıcı drama, oyunun genel özelliklerinden doğrudan yararlanır.

Yaratıcı drama, gerçek yaşantılar ile kurgusal yaşantılar arasında olma durumu olan *metaksis* ile doğrudan ilişkilidir. *Metaksis* oyun, doğaçlama ve rol oynama ile gerçek dünyadan yola çıkarak yeni kurgusal dünyalar oluşturma ve bu iki dünyaya yine oyunlar aracılığıyla gidip gelmelere dayalıdır. Bu süreçte olan bir katılımcı kurgusal dünyada oluşturduğu ya da diğer katılımcılar tarafından oluşturulan imgeleri algılama, anlama, paylaşma eylemlerini yaşar. Böylece katılımcılar, gerçek dünyalarında kendi yaşantılarından yola çıkarak oluşturdukları kurgusal gerçeklikler içerisinde doğrudan bir yaşantının da içinde olurlar.

Gavin Bolton'a göre de *metaksis*, "Gerçek dünya ve kurgusal dünya ikilisinin dramada özümsenmesidir. Drama bu iki dünyanın etkileşiminden örülüdür. Sözgelimi bir tahta parçası, çocuk için o anda hem tahta hem kılıçtır. Oyunda gerçek bir kılıç kullanılırsa, çocuk ya da bu oyunu oynayan birey için o kılıç hâlâ gerçek dünyadaki kılıç değildir, çocuk ya da birey bu durumun ayırdındadır." (Bolton, 1985) San, dramanın bu özelliğinin aynı zamanda bir eylem olmasının yanında, zihinsel bir durum içerdiğini, bir soyutlama olduğunu vurgular. Böylece drama, *oynayan kişi* tarafından gerçekmiş gibi duyumsanır, gerçek duygular yaşanır. Sözgelimi bir oyun sırasında bir hasta ya da zulüm gören bir çocuk gibi ağlayan çocuk, bundan bir oyuncu gibi de zevk duyar (San, 1990, 2002).

---

1 Bkz. "Yaratıcı Dramanın Bileşenleri".

Bu durum yaratıcı dramanın bir başka özelliği olan "-mış gibi yapma" özelliğine (İngilizcede "*make believe play*", Almancada "*als ob*") dayalıdır ve "-mış gibi yapabilme" süreci tamamen kurgusal dünyanın içerisinde gerçekleşir. Kurgusal dünyadaki bütün gerçeklikler, yaratıcı drama süreçlerinde oluşturulur; ki bu bir bakıma, yine grubun kendi üyeleri tarafından oluşturulan diğer imgeleri ortaklaşa yaşaması, algılaması ve aktarması demektir. Bu imgeler aynı zamanda sürecin etkili olmasına, grup dinamiğinin gelişmesine, iç izleyicilerin de öğrenmesine katkı sağlar.

2.2 Yaratıcı Dramaya İlişkin Diğer Tanımlar

Harriet Finlay-Johnson[2], eğitimde drama ya da yaratıcı dramaya ilişkin doğrudan bir tanımlama yapmamakla birlikte, tarihi verilmemiş olan "Öğretimde Dramatik Yöntem" (*The Dramatic Method Of Teaching*) başlıklı kitabında (İkinci Baskı: 1912) daha çok dramatizasyon odaklı çalışmalardan anlaşıldığı biçimiyle dramayı, "bilmek için olan isteğin artması" olarak değerlendirmektedir. Ona göre öğrenmek için bu önemli bir özendirmedir. Hatta okuldaki en tatsız konular bile, okul yönetiminin kararıyla drama yöntemiyle öğretilir.

Henry Caldwell Cook "Oyun Yolu" (*The Play Way*, 1917) adlı kitabında *eğitimde drama* alanının varlığına ilişkin bir programın ipuçlarını veren kişi olmasına karşın, doğrudan bir yaratıcı drama tanımı yapmamıştır. Cook, oyunu "yapmaya değer tek iş" ve insan doğasında var olan bir etkinlik olarak görmüş, sınıflarda oyun sahnelenmesini önermiştir. Ona göre oynamak öğrencileri, biçimsel bir öğretimin verebileceği dramatik edebiyat bilgisinden daha derin bir şekilde etkileyebilir. Bu nedenle Shakespeare'i canlandırmadan önce mimikleri kullanmayı öğrenmek çok daha önemlidir (Cook, 1917).

"Drama Yoluyla Gelişim" (*Development Through Drama*, 1967) adlı eserinde dramayı "yaşamın pratiği" olarak tanımlayan Brian Way, dramanın yalnızca bir okul dersi olmadığını, bunun insanların bireysel gelişimiyle de ilgili olduğunu belirtmiştir. Way, "insanların mantıklı davranışları dizisi" olarak tanımladığı drama ile "bu davranışların bazen tamamıyla mantıksız bir düzen içinde iletişim adına yeniden düzenlendiği etkinlikler

2 Harriet Finlay-Johnson, Henry Caldwell Cook, Brian Way, Peter Slade, Winifred Ward, Dorothye Heathcote, Gavin Bolton gibi öncülerin daha ayrıntılı yaklaşımları için bkz.: "Eğitimde Yaratıcı Dramada Öncüler."

yanılsaması" olarak tanımladığı tiyatro arasında bir ayrım yapar. Ona göre tiyatro metin çalışmalarını, drama ise metinlerin kullanımlarını içerir (Way, 1967, s. 10). Yaratıcı dramanın amacının oyuncu yetiştirmek değil, eğitimde yaşamın bir pratiğini, yanılsamasını vermek olduğu konusunda Winifred Ward ile aynı düşünceyi paylaşır. Cook'a göre, "Yaratıcı drama, katılımcıların hayal etmelerini sağlamak ve deneyimlerini göstermek için bir eğitmen tarafından yönlendirilen, ön-hazırlık süreci olmayan, doğaçlamaya dayalı, göstermeci olmayan ve süreç odaklı bir drama formudur. Yaratıcı drama çocukların doğal dünyasını, yaratıcı oyunlarını merkeze alır, onları tiyatro tekniklerini kullanarak geliştirir." Way, "Drama Yoluyla Gelişim" adlı çalışmasında, "Tiyatro daha çok oyuncular ve seyirci arasındaki iletişimle ilgiliyken drama daha çok katılımcıların deneyimleri ile ilgililidir" der (Way, 1967).

Winifred Ward, "Yaratıcı Drama-Bütün Çocuklara Drama" (*Creative Drama, Drama with and for Children*, 1960) başlıklı kitabında grubun zevk alması için doğaçlamaya dayalı oyunların oluşturulmasından yana olduğunu belirtir. Onun yaklaşımı tiyatro ve eğitim kuramı anlayışının birleşiminden oluşur. Winifred Ward, oyunun temel unsurlarını, grubun kendi oyununu yaratması adına yönlendirilmesi için bir araya getirmiştir. Bu süreç içerisinde çocuklar kendileri ve dünyadaki rolleri hakkında bir şeyler öğrenirler. Ona göre, diğer konuların öğretilmesinde bir araç olarak sadece tiyatro sanatının kullanılmasına şiddetle karşı çıkmak gerekir. Ward'un yönteminin edebiyat dayanaklı oluşu bu karşı çıkışın da bir nedenini oluşturur. Derslerin çocuk edebiyatı dünyasından alınan güzel şiirlere ve öykülere dayandırılmasıyla, öğretmenin çocukların ilgisini çekebileceğine ve böylece onları kendi zevkleri için doğaçlama oyunlar yaratmaya motive edebileceğine inanmaktadır. Onun önerdiği ders planlarının çoğu dramatize edilebilecek şiirlere ve öykülere dayanmaktadır. Bu öğretim materyallerinin hem yüksek yazın standartlarını hem de dramatik yapının standartlarını karşılaması için dikkatli biçimde seçilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Winifred Ward, doğaçlamaya dayalı dramanın doğal bir sanat biçimi ve çocuklar için yaratıcı ifadenin aracı olarak kullanılması gerektiği üzerinde durur. Ona göre oyun yaratmak, her bir çocuğun diğerleriyle doğaçlamaya dayalı dramanın oluşturulmasında oynadığı, kendini ifade etmeye yönlendirildiği ve bundan da zevk aldığı grup yaşantılarıdır. Winifred Ward'a göre drama, "Çocukların bir eğitmen tarafından ele alınan konuda düşünmeye, onu hissetmeye ve

ona katılmaya yönlendirildiklerinde karakterler, eylemler ve diyaloglar yaratmasıdır." (Ward, 1960)

Peter Slade, "Çocuklara Özgü Drama" ya da "Çocuk Draması" olarak çevrilebilecek *Child Drama* (1954) adlı kitabında, çocuk bir yaşına geldiğinde, oyunun çocuğun kendine ait bir dünyası olduğunu, üstelik bu dünyanın yetişkin dünyasından da çok farklı özellikler taşıdığını iddia eder. Çocuğun kendi doğal dillerinden biri olan oyunla ilişkisi bu farklı özelliklerin ipuçlarını verir. Oyun, çocuğun yaşamına doğal yolla girer, bu aynı zamanda çocuğun oyun yoluyla düşünme, kendini kanıtlama, rahatlama, cesaret etme, deneme ve anlama gibi eylemlerle kendini ifade etmesinin de önemli bir aracıdır. Çocuğun çok erken yaşlarda başlayan bu doğal etkinliklerinin kendine özgü dramatik özellikleri söz konusudur. Sözgelimi, bebeğin sürekli ve pek de anlamı olmayan sesler çıkarması, ellerinin hareket halinde olması, onları aynı süreklilikte çırpması, başını sallaması ve bunun da bir süre ritmik devam etmesi gibi hareket ve sesler, dramatik etkinliklerinin oyunla ilgili ilk denemeleri olarak değerlendirilebilir (Slade, 1954).

Peter Slade, tüm bu ve benzeri oyun kaynaklı ve dramatik etkinliklerle çocuğun bebeklikten başlayarak yeni becerileri kazanma yoluyla kendine özgü bir drama süreci yarattığını ve bunun da yine kendine özgü özelliklere sahip bir sanat formu olduğunu savunur. Bu sanat formu çocuk tarafından doğal olarak yapılır ve kendine ait bir biçimi ve gelişimi söz konusudur. Bu özellikleri nedeniyle bu sanat formu tiyatrodan farklıdır; çocukların bu sanat formundan yana sürekli desteklenmesi gerekir. Slade, bu kendine özgü sanat formunu, yine kendine özgü drama özellikleri taşıması nedeniyle, Türkçeye uygunluğu açısından "Çocuklara Özgü Drama" olarak da adlandırabileceğimiz "Çocuk Draması" (*Child Drama*) olarak adlandırır. Slade'e göre, çocuk bir yaşına geldiğinde oyun oynamaya başlar, oynama eylemi hızla gelişir ve –yürüme oyuna birçok olanaklar sunduğu için– bir ile beş yaş arasında dramatik denemeler hızla artar. Kişilik gelişiminin de hızlı olduğu bu dönemde yürüme ve koşma gücüne sahip olmak bu gelişime destek verir ve oyunlarda taklit unsurları yer alır. Çocuk çeşitli taklitleri de yapar. Bu nedenle drama, uygulamanın içinde olmak, onu yapmaktır.

Peter Slade'e göre bu durum, "O küçük bedenin ve kişiliğin tümünün bir şeyi resmetmek üzere kullanıldığı veya oyuncaklarla, bebeklerle oynarken olduğu gibi zihnin bir yaşam durumuna yoğunlaştığı tüm durumlar açık seçik drama kanıtıdır. Slade'e göre bu yeni drama anlayışı tiyatroyla

karşılaştırılmamalı, özellikleri ve yararlarının çocuklara getireceği katkılar bakımından tanınmalı ve okul programlarında bağımsız olarak yer almalıdır. Slade'in dramanın çocuklara özgü özerkliğini açıklayan bu görüşleri, eğitimde drama alanında, özellikle İngiltere eğitim anlayışında yeni ve çok etkileyici bir görüş olarak kabul görmüş ve okullardaki drama çalışmalarında köklü bir değişikliğe gidilmesini zorunlu hale getirmiştir." (Slade, 1954, 1971, Sağlam, 1997, 2004).

Dorothy Heathcote'a (1984) göre yaratıcı drama öğrenmek, sahneye çıkmadan ve oyunda rol yapmadan yaşam deneyimini genişletmek demektir. Ona göre drama bir öğrenme, bir bilgi edinme aracı, gerçekliğin varlığı içinde yansıtıcı unsurları yaratma sürecidir. Heathcote, insan içgüdüsünün hep "inançsız bir ertelemeye istekli" olduğunu vurgular. Bu içgüdü bir kitabın kapağını ya da gözlerimizi açtığımız anda başlar; bir öykü veya oyun için hayallerimizin kontrolünü elimizden alan bir hareketi bekleriz. O harekete inanırız. Sözgelimi kovboyu atın üzerinde seyrederiz ve gerilimi hissederiz. Gerilim çok yakındadır. Daha filmin başında kimin erkek kahraman, kimin kadın kahraman ve kimin kötü adam olabileceğini tahmin etmeye çalışırız. Bir anlık bakışla kemerdeki tabancayı görürüz, sonra şiddet gelecektir, şiddeti bekleriz, geleceğine inanırız. Bir çocuk da bunun aynısını yapar. Bu içgüdüsel bir dramatikleştirmedir. Bu durum insanın doğasında yatar ki ilk defa kendi varlığında bu durumların yaşandığı sanılır. Bu nedenle de insan kendi *durum*larından öğrenir, görür, okur, paylaşmanın heyecanını duyar. Bu nedenle drama Heathcote'a göre yaşamın pratiğidir. Dorothy Heathcote'un amacı, öğrencilerinin geçmiş yaşantılarını geliştirmek ve onlara sadece kendileri hakkında değil, insan olmakla da ilgili derin anlamlar vermektir. Heathcote, amaçlarına ulaşmak için çocukların kendi düşüncelerini inceleyebildikleri yapılar sağlamıştır. Bu yapı içinde öğrencilerin doğrucu olmaları, grubun tüm üyelerini dinlemeleri, diğer katılımcılarla fikir yönünden rekabet etmeleri gibi unsurlar vardır. Heathcote eğitimde dramayı karakterlerde değil, davranışlarda hayat temelli var olan şeyler ve bu aracın doğal kanunları olarak niteler. Yaratıcı drama motive edici, eğitsel bir yöntem, bir tür yaşam pratiği, oyuna dayalı bir tür grup çalışmasıdır (Heathcote, 1984).

Bu anlayışlardan daha farklı bir görüş, yine İngiltere'de gelişmiş, David Hornbrook eğitimde dramanın eğitim odağının neredeyse ters yönünde değerlendirilebilecek bir düşünceyi ileri sürmüştür. Ona göre drama, sanatsal bir disiplin olarak tanımlanmalı ve bu çalışmalar estetik oluşumunun bir

parçası olarak görülmelidir. Ona göre yaratıcı drama, yaşamda bir adım sonra ne ile karşılaşacağını bilmeden yaşama ait rolleri, rol yapmadan yeri gelince oynamak ve bu yolla yaşamı tanımaktır. Ona göre drama, eğitimi bir bütün haline getirir, birleştirir; eğitsel, gelişimsel bir özgürlük aracıdır (Hornbrook, 1989, 1990, s. 13-17).

McCaslin'e (1990) göre yaratıcı drama kalıplaştırılamaz, her insan için gerekli tümel bir sanattır. Bir nehir gibidir ve sürekli devinen bağlantılar yapar; nehir, kıyılarının başlangıç ve varış noktalarını bağlar. Ona göre yaratıcı drama her insan için gereklidir. Yaratıcı drama ve oyun yapma (oyun oynama, oyun oluşturma) zaman zaman birbirinin yerine kullanılabilir. Çünkü her ikisi de katılanlar tarafından yaratılır, yaratıcı dramada başlangıcı, ortası ve sonu olan bir öykü kullanılabilir, geliştirilebilir ve açıklanabilir. Konu çok bilinen bir öyküden ya da özgün bir öyküden alınabilir ya da katılımcılar tarafından geliştirilebilir. Yaratıcı drama eğitmeninin amacı oyuncuların en üst düzeye gelecek bir biçimde gelişmesini sağlamaktır.

Yaratıcı drama, Amerika'daki Çocuk Tiyatrosu Kurumu'na göre, doğaçlamaya dayanan (herhangi bir yazılı metni zorunlu kılmayan), sahneleme amaçlı olmayan, süreç merkezli, katılımcıların hayal ederek, yaşantılar üzerine yarattıklarını bir eğitmen rehberliğinde yansıttıkları bir drama biçimidir. Eğitmen grubun keşfetmesi, gelişmesi, duygu ve düşüncelerini dramatik oyunlar yoluyla ifade etmesi için rehber olur, yönlendirir. Yaratıcı dramada grup, ele aldığı konunun içeriğine bağlı olarak, yaşantılara biçim ve anlam yükleyerek ve drama ögelerini kullanarak çeşitli eylem ve diyalogları doğaçlar (Davis ve Behm, Pollisini, 1994). Yaratıcı dramanın doğal ya da doğaçlamaya dayalı olması, sunuşsal olmaması, onun seyircilere sergilenmesinin gerekli olmadığını göstermektedir. Yaratıcı drama çeşitli düşüncelerden oluşur ve bunlar insan yaşamına ait durumlar sonucunda ortaya çıkar.

Türkiye'de alanın öncüsü sayılan tiyatro sanatçısı Tamer Levent'e (1989, 1993, 1999) göre, yaratıcı drama insanın her türlü eylem ve ediminde var olan durumlar bütünüdür. Özellikle insanın insanla ya da çevresindeki nesnelerle kurduğu iletişim ve etkileşim aynı zamanda dramatik durumu da oluşturur. Drama içsel etkileşime ve özdeşleşme temeline dayalıdır ve dışsal çoğullaşmaya öncülük eder. Yaratıcı drama, hangi yaşta olursa olsun öğrenenin yaşayarak öğrenmesine olanak veren bir

yöntemdir ve insanların kendi kendilerine ve başkalarıyla olan ilişkilerinin tümüne denir.

Türkiye'de yaratıcı drama çalışmalarının özellikle akademik düzlemdeki çalışmalarda diğer bir öncüsü olan, sanat eğitimi ve sanat bilimi uzmanı İnci San (1990, 1998), yaratıcı dramayı önceden yazılmış bir metin olmaksızın katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, yaşantıları ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları eylem durumları, doğaçlama ve canlandırmalar olarak tanımlar. San (l998, s. 267) drama sözcüğünün önüne yaratıcı sözcüğünün özellikle ve bilerek eklendiğini, bu anlamda kullanılan yaratıcı drama kavramının "önceden yazılmış bir metin olmaksızın, katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları eylem durumları, doğaçlama ve canlandırmalar" anlamına geldiğini belirtir.

Eğitimde yaratıcı drama, özellikle okullardaki çeşitli öğrenim basamaklarında çocuğa kendini tanımayı, yeti ve yeteneklerini keşfetmeyi, grup arkadaşlarını tanımayı, kendini onların yerine koyabilmeyi, bir olgu ya da çeşitli yönleriyle irdelemeyi, oynayarak, yaşayarak öğrenmeyi sağlamaktadır (San, 1991).

Tülay Üstündağ'a (1994) göre, yaratıcı drama yaşam durumlarını oyunda var olan "kurallar içindeki özgürlük" ögesini kullanarak yaratıcı süreçlere dönüştürmek yoluyla; katılımcılara kendini keşfetme, tanıma, başkalarını tanıma, kendini başkalarının yerine koyabilme olanağını veren bir disiplin, bir öğretim yöntemi ve bir sanat eğitimi alanıdır.

Ayşe Okvuran'a (2000, s. 9) göre, yaratıcı dramanın özü kurguya dayanır; burada, eğitmen odaklı bir kurgu söz konusudur. Bu kurgu tam olarak bir yapılandırmayı içermez. Dramada kurgu sürekli değişebilir, bozulabilir ve yeniden yapılanabilir. Katılımcılar sürekli durumların içine girerler; "öyleymiş gibi yapma" dramatik kurgunun da temel ögesini oluşturur.

2.3 Yaratıcı Drama - Eğitimde Drama - Eğitici Drama - Eğitsel Drama Kavramları

Drama sözcüğünün önünde kullanılan "yaratıcı" sözcüğünün özellikle eklenmesinin ardında, hem dramanın daha çok tiyatroyla karıştırılması hem de yaratıcı dramada oyuncuların, doğaçlama süreçlerinde bir metne bağımlı olmamaları ve kendi yaşantıları yoluyla canlandırmalarını tasarlayıp uygulamaları düşüncesi yatar. Tiyatrodaki metin odaklı çalışmalarda

(günümüzdeki metinsiz çağdaş tiyatro örnekleri dışında) oyuncuların canlandırmaları kendilerine verilen metinle sınırlıdır. Oyuncular bu süreçte metne kendi yaşantılarından doğrudan bir katkıda bulunmaz.

Alanyazında yer yer farklı adlandırmalara tanık olunsa da nitelik, amaç ve kapsam açısından yaratıcı drama, eğitimde drama, eğitsel drama ve eğitici drama kavramları öz olarak birbirinden farklı değil, aynıdır. Kavramların uluslararası alan yazınındaki karşılıkları "Creative Drama", "Drama in Education" veya "Educational Drama"dır ve bu kavramlar "Yaratıcı Drama", "Eğitimde Drama", "Eğitsel Drama" veya Türkçede bazı kaynaklarda[3] olduğu gibi "Eğitici Drama" olarak karşılığını bulur ve buradaki anlam "eğitimle ilgili" yanını veya "eğitilebilir" yanını vurgular. İngilizcede "*educational*" sözcüğünün karşılığı *Longman* sözlüğünde eğitici, eğitsel, eğitimle ilgili; "*educative*" ise yine eğitici, eğitimsel, eğitimle ilgili; "*educate*" de eğitmek olarak verilmektedir. Görüldüğü gibi "*educational*" sözcüğünün karşılığı hem eğitsel hem de eğitici olabilmektedir. Bu sözcüklerden yalnızca birini (eğitici) tercih edip sonra da bu yaratıcı dramadan farklı bir kavramdır, iddiasında bulunmak doğru değildir.

Eğitimde drama veya yaratıcı drama alanlarının temel amaçları, bireydeki tüm bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranış alanlarını geliştirmektir. Bu durum bile eğitimin geniş bir alanını kapsar ve yaşamda eğitimle ilgili olmayan, *eğitici olmayan* bir eylem ya da etkinliğin bulunmadığını gösterir. Özetle eğitici veya eğitsel olmayan bir dramadan söz edilemez, zira tüm drama yaşantıları eğitseldir, eğitimle ilgilidir. Bunların en başında yaratıcılık olmak üzere, kendini tanıma, iletişim becerilerini artırma, demokratik tutum ve davranış geliştirme, empati becerisini, dil ve sözel ifade becerilerini geliştirmek gelir.

Başka bir açıdan bir eğitim-öğretim etkinliğinde daha önceden saptanan ve eğitim sisteminde amaçlara uygun herhangi bir dersin herhangi bir ünitesinde (tema) pek çok kazanımın (hedef davranışın) davranışa dönüşmesi için yapılan etkinlikler, yöntemler, teknikler de eğitseldir, eğitimle ilgilidir. Bu nedenle de bazı Türkçe kaynaklarda bir atıfa[4] dayanılarak verilen yaratıcı dramanın, eğitici drama tekniğinin bir alt türü olarak vurgulanması hiçbir biçimde doğru değildir. Zira eğitici drama adıyla anılan kavram bir teknik değil, bir yöntemdir. Eğitici drama da eyleme doğaçlama, rol oynama ya da diğer tekniklerle geçer, yani alt teknikleriyle işlevsel olabilir.

3 Önder, A. (1999) *Eğitici Drama*, İstanbul: Epsilon Yayınları.
4 Önder. A. (1999) *age*.

Kavram, Norveç'te "*Pedagogic Drama*" olarak adlandırılır (Eriksson, 2007). Türkçeye yapılan "eğitici" kavramının aktarımının da bu dilden kaynaklandığı görülmektedir. Kuzey Avrupa ülkelerinden Norveç, yaratıcı drama alanının geliştiği son ülkelerden biridir. Sting Eriksson'un yaptığı çalışmalar ve kendisiyle yapılan görüşmeler, kavramın Norveç dahil, Kuzey Avrupa ülkelerindeki yaygın kullanımının, Türkçede daha çok "süreçsel drama" olarak kullanılan "process drama" olduğunu göstermektedir.

"Yöntem" bir şey yaparken tutulan, bir amaca erişmek için izlenen düzenli yol veya bilimde belli bir sonuca erişmek için, bir plana göre izlenen dizgesel yoldur. Teknik ise öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimidir. (Demirel, 2005, s. 307). Eğitimde drama - yaratıcı drama kavramlarının bugün bağımsız bir alan ve bir yöntem olan boyutları ve kendilerine özgü teknikleri vardır ki bunlar doğaçlama, rol oynama (rol alma, rol oyunu), rol değiştirme, rol içinde yazma, öğretmenin role girmesi, donuk imge vd. tekniklerdir. Eğitsel drama veya eğitici drama da yaratıcı dramanın yöntem boyutuna daha çok vurgu yapar, ki bu da dramanın bir yöntem, bir araç olarak özellikle derslerde kullanılmasına gönderme yapar. Bu nedenle bir teknik hiçbir zaman yöntemin üstünde değildir ve yaratıcı drama hiçbir zaman bir teknik olarak adlandırılamaz. Hele ki, "yaratıcı drama, eğitici dramanın bir alt tekniğidir" gibi bir belirleme yapılamaz.

Kavramın Türkçedeki yaygın kullanım biçimi yaratıcı drama ile eğitimde dramanın bir tür birleşiminden oluşur ve daha çok "eğitimde yaratıcı drama" olarak adlandırılır. Özetle yaratıcı drama, eğitici drama, eğitimde drama, drama birbirinden farklı kavramlar değildir.



2.4 Eğitimde Yaratıcı Drama

Yukarıda belirtilen "yaratıcı drama, eğitimde drama, eğitsel-eğitici drama" kavramı veya kavramlarının benzerliği genel tanımda da ortaya çıkar. Buna göre *eğitimde yaratıcı drama* tanımında vurgulanan (ve eğitici drama olarak adlandırılan tanımda da aynı kapsamda ele alınan) *herhangi bir amaç ya da düşünce, dramada ele alınacak konuyu içerir. Konu, dramada bazı küçük sınırlar dışında her şey olabilir ve doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak, grubun tecrübelerinin işe koşularak canlandırılmasına dayanır.* Bu canlandırma süreçlerinde oyun, tüm özellikleriyle sürecin içindedir ve tüm bu çalışmalar deneyimle bir drama eğitmeni veya

dramayı bilen ve alanında bir yöntem olarak kullanan bir öğretmenin yönlendirilmesiyle ve belirlenen amacın yapısına göre önceden belirlenmiş bir mekânda gerçekleştirilir. Bu tanım ve süreç, yaratıcı drama ve eğitsel drama - eğitici drama, eğitimde drama veya eğitimde yaratıcı drama için de aynıdır ve farklı hiçbir durum söz konusu değildir.



2.5 Yaratıcı Dramanın Belirgin Özellikleri

Tüm bu tanımlardan yola çıkarak eğitimde yaratıcı dramanın özelliklerini belirlemek de olanaklıdır. Yaratıcı drama, tümel bir öğrenmeyi gerçekleştirebilecek özelliklere sahiptir; öğrenmede bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim alanlarının eş zamanlı olarak gerçekleştirilmesini kolaylaştırır ve öğrenmenin yaşantısal hale getirildiği uygulamalardan oluşur. Katılımcılar eğitimde yaratıcı drama ile kendilerinin merkezde olduğu çeşitli dramatik süreçleri yaşarlar. Bu süreç içerisinde çeşitli rolleri üstlenen katılımcı, kendini ve çevresini daha iyi tanır, algılar ve çeşitli öngörüler geliştirir.

1. Yaratıcı drama bir grup etkinliğidir.[5]

Grup, yaratıcı dramayı oluşturan önemli bir öge veya bileşendir. Grubu katılımcılar oluşturur. Yaratıcı drama, grubu oluşturan üyelerin bakış açılarına göre yapılandırılır. Yaratıcı drama çalışmaları grup etkinlikleri biçiminde yürütülür ve katılımda gönüllülük aranır. Zorunlu katılımlar da bu yaratıcı dramanın bir grup etkinliği olma özelliğini olumsuz etkilemez. Yaratıcı drama eğitmeninin yönlendirmesiyle birey, konu ya da konuları grup içi etkileşim yoluyla yaşar, dener ve öğrenir. Bireyin kazanacağı ya da kazandığı tüm beceriler onun katılımıyla gerçekleşir. Özetle dramaya grup halinde ve aktif bir katılım söz konusudur.

2. Yaratıcı drama katılımcıların tecrübelerine dayalıdır ve katılımcıları merkeze alır.

Yaratıcı drama ortamlarında bir katılımcı, diğer katılımcılarla birlikte genel yaşantılardan kaynaklı bir sorunu kendi deneyimlerinden yararlanarak çözmeye çalışır ve tanık olmadığı başka bir yaşantıya dayalı öğrenmeyi de bu süreçte eş zamanlı olarak gerçekleştirir. Öğrenme açısından bakıldığında yaratıcı drama yaşantıları, öğrenenin kendisi olduğu, içeriği belirlemede - irdelemede etkin ve sonuçta yine kendi yaşamında kalıcı izler bırakan davranışlara dönüştüğü durumları oluşturur. Yaratıcı drama sürecinin oluşması, gelişmesi ve sonuçlandırılması kurgu ile gerçek

5 Gruba ilişkin daha ayrıntılı bilgiler, bu bölümün sonraki sayfalarında yer almaktadır.

arasındaki oyunsu süreçlerle gidip gelmelere dayanır. Katılımcı, drama eğitmeninin yönlendirmesinde tüm yaşantıların içindedir; gerçek yaşamda devam eden rolüne - kimliğine kendisinin ve grubun yaşantılarından yola çıkarak bir anlamda ayna tutar, çeşitli canlandırmalarla aldığı roller çerçevesinde, yaşamda olası yeni yollara, ana ve ara sokaklara gider. Bir arayış, merak, bulma isteği söz konusudur. Bu istek içerisinde yer yer yarışma ögesinin de olduğu gerilimler yaşanır, ki bu da tüm yaratıcı drama katılımcılarına bir haz yaşatır. Bu haz oyunda olan eğlenceden, özgürce yaratmalardan, öyleymiş gibi yapma özelliklerinden kaynaklanır.

Bunun yanında sözgelimi Ezilenlerin Tiyatrosu çalışmasıyla Forum Tiyatro'nun öncüsü olan (ki bu teknik, süreçsel dramada bir teknik olarak da kullanılır/kullanılabilir) Agusto Boal'in yaptığı çalışmalarla yaşantılara dayalı öğrenme arasında somut ilişki kurulabilir. Forum Tiyatro, yaratıcı drama ortamında katılımcıyı, aynı zamanda işlevi gereği tiyatroda izleyiciyi, sınıfta öğrenciyi, kendisiyle ve toplumla ilgili genel sorunlara bakması ve çözüme yönelik geçerli fikirler üretmesi için yönlendirir. Bu sorunlara ve çözümlere *müdahale* hakkı için Forum Tiyatro katılımcıyı harekete geçirir, sürece katkı getirme, doğrusunu gösterme ve uygulama olanağı verir. Bu bir anlamda katılımcıya "bunu yapabilirsin" demektir ve "gel, sürece katıl, kendi yaşantılarından yola çık ve hem kendin hem de diğer katılımcılar için sorunu çöz" anlamını taşımaktadır.

Yaratıcı dramada özellikle rol oynama ve doğaçlamalar sırasında katılımcı, günlük yaşamda karşılaşacağı toplumsal sorunları deneyimleme ve gerçek yaşamda içinde olacağı sonuçları yaşamadan öğrenme şansını elde edebilir. Bu deneyimlerde aktif oyuncu olarak ya da iç izleyici olarak birden fazla bakış açısını yakalar ve bir tür öğrenme zenginliğini yaşar.

Boal için de tiyatro gerçek yaşamın provasıdır. Seyirci başkahraman olarak seyirci durumundan seyirci-oyuncuya dönüşerek dramatik eylemi değiştirir, çözümleri dener, kendini gerçek yaşam içinde karşılaşabileceği eylemler için eğitir. Boal, tüm insanların hem seyrettiğini yani seyirci olduklarını, hem de eylemde bulunduklarını yani seyirci-oyuncu olduklarını öne sürer ve poetikasının hareket noktasını da bu görüş oluşturur. Bu görüşün aynı zamanda seyircinin doğasında var olan oyunu, oyunun gidişatını ve senaryonun sonucunu kontrol altına alma isteğinin bir uzantısı olduğunu öne sürer (Kuyumcu, Iogna, 2001, s. 4). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler alanlarının konuları bireysel ve toplumsal yaşantılardan kaynaklanmaktadır. Forum Tiyatro tekniğinin temelinde de tüm yaşam ve sosyal etkinlikler yatar ve bu nedenle sürekli değişme, değiştirme olanaklarına sahiptir. Katılımcı, bu değişimi yaratacak, uygulayacak önemli bir güçtür. Bir insanın yaşamında ilk öğrenmeler yaşantılara ve katılıma dayalı olarak oluşur. Bu oluşumda tüm duyularını kullanan birey, öğrenmelerini yaşamın geneline yayar ve kalıcı izli davranışları oluşturur. Yaparak, yaşayarak, hissederek, duyular yoluyla öğrenme ona tüm yaşamı

boyunca benzer yaşantılarda karşılaştığı sorunları çözmede kolaylıklar sağlayacaktır.

Judith Kase-Polisini (1993), bu açıdan bakıldığında *yaratıcı drama* çalışmalarını, *yaşam durumlarındaki dramatik anların, bir eğitmenin yönlendirilmesinde ve grup içi etkileşim süreçleri içinde yaratılması, bir ayna tutulması* olarak nitelendirir. Katılımcı öğrenme yaşantı kaynaklıdır ve bireyde kalıcı öğrenmeyi sağlar, bunun için de etkin katılım gerekir. Hatırlama, katılımın olduğu yaşantılara dayalı öğretimde yüzde doksana ulaşmaktadır.

3. Yaratıcı drama canlandırma odaklıdır. Bu odaklanma ise "-mış gibi" yapmaya, kurguya, spontaniteye (kendiliğindenliğe), daha çok doğaçlamaya ve rol almaya dayalıdır.

Yaratıcı dramada, daha önceden tasarlanmış bir paylaşım söz konusu değildir, o an yaratılan ürünün paylaşılması önemlidir. Süreçte ortaya çıkan ürünler canlandırma eylemleriyle paylaşılır. Yaratıcı dramanın bir yöntem olarak diğer aktif yöntemlerden en önemli farkı, süreç içerisinde canlandırmaların mutlaka olması durumudur. Canlandırma, hem yaratıcı dramanın önemli bir özelliğidir hem de süreç içerisinde yer alan bir aşamadır.

Grupta sürecin içinde olup canlandırmaya katılmayan ya da bir görevi olmayan katılımcılar, izleyici değil aynı zamanda gözlemcidirler. Yaratıcı drama süreçlerinde bir iç izleyici söz konusudur ve bu iç izleyiciler tüm çalışmaların oluşumunda ve geliştirilmesinde merkezdedir. Katılımcıların duygu ve düşüncelerini canlandırma eylemlerinde yansıtmaları, doğallığın ve kendiliğindenliğin yaşanması açısından önemlidir. Yaratıcı drama çalışmalarında oluşturulanlar o anda yaratılır ve ilk kez var olurlar. Dolayısıyla bir problemin çözümüne ilişkin birbirinden farklı da olsa çeşitli bakış açılarının yansımaları doğal olarak ortaya çıkar. Bu açıdan bakıldığında ortaya çıkan ürünlerin doğrusu ve yanlışı üzerinde fazla durulmaz, bunun yerine farklı bakış açıları ve bunun yansımaları üzerinde durulur. Yaratıcı dramada dramatik kurgunun bileşenleri veya teknik olarak, değerler açısından yanlış ve doğruların tartışılması elbette söz konusu olabilir ve değerlendirme aşamalarında bu tartışmalar mutlaka yapılmalıdır. Kısaca, dramada yanlış yapmak korkusu egemen olmamalı, katılımcı kendi doğallığı içinde ve kendiliğinden canlandırmalar içerisinde olmalıdır. Grup ve birey, canlandırma süreçlerinde kendilerince saptanmış olan bir genel çerçeve içinde kalarak, kendi yaratıcılıkları, içsellikleri ve önceki yaşantıları doğrultusunda alabildiğine özgün ve özgür olma duygu ve düşüncelerini yaşamak durumundadırlar.

Yaratıcı drama, çalışmalarında ısınma aşamasında başvurulan ve süreç sonunda ortaya bir canlandırma olarak çıkan oyunlar, toplumsal olarak tanımlanan tiyatro oyunlarının iletişimsel yapısından farklılık

gösterir. Yaratıcı drama, katılımcıların içe yönelik etki alanında daha çok söz sahibidir. Burada söz konusu olan, süreç sonunda ortaya çıkan eylemlerin sahne amaçlı yapılmaması ve gerçek yaşam süreçleri olarak ortaya konulmasıdır. Yaşama ilişkin çeşitli dramatik durumlar içinde, katılımcıların (oyuncuların) tüm deneyimlerini ilk elden kazanmaları ve bilgi edinmeleri yaratıcı drama çalışmalarında önemlidir; bu sürece katılanlar deneyimlerini oyunsu süreçlerle ve canlandırmalarla yansıtırlar ve ancak ikinci bir yolla dışa doğru etkide bulunabilirler. Bu da yaratıcı drama alanının en belirgin özelliklerinden biri olan "-mış gibi yapma"[6] ile olanaklı olabilir. Bu nedenle tiyatrodaki gibi seyirciden alınan tepkiler yerine, iç izleyiciden alınan bir etkilenme söz konusudur.

Yaratıcı drama çalışmalarındaki doğaçlamaya ve rol almaya dönük tüm eylemler, toplumsal yaşantıda yeri çok belirgin olan "-mış gibi yapma"ya dayalıdır ve bu "-mış gibi yapma"lar toplumsal olaylardan da kaynaklanır. Oynanan rolün "-mış gibi yapılarak" oynanması da toplumsal yaşantılarda yeri olan rollerden farklı değildir. Yaratıcı dramada oynanılan roller de toplumsal rollerle ve katılımcıyla ilişkilidir. Yaratıcı drama etkinliklerinde ve yaratıcı dramadan bir yöntem olarak derslerde yararlanılması durumunda diğer tekniklerin aksine bu iki tekniğin kullanılma yoğunluğu daha fazladır.

Doğaçlama ve rol oynamaya dönük bu iki teknik de yukarıda belirtilen kendiliğindenliğin (spontanlığın), "-mış gibi yapma"nın uygulanmasına dönüktür. Spontanlık ile yaratıcılık birbirleriyle doğrudan bağlantılı kavramlardır. Moreno'nun benzetmesi ile "Bir kişi yaratıcı ama spontan değilse, bu kılıcı olmayan bir samuray savaşçısına benzer, dövüşmeyi bilmekte ama bunu uygulayabileceği aletten yoksun bulunmaktadır; eğer bir kişi spontan ama yaratıcı değilse bu elinde samuray kılıcı olan bir köylüye benzer, kılıç ile ne yapacağını bilmemektedir." (Altınay, 2003, s. 5) Yaratıcı dramanın özü de bu kavramlara dayalıdır. Yaratıcı dramada kullanılan teknikler daha çok eğitsel ve sosyal hedeflere yöneliktir ve eğitmen bu teknikleri amaca, grubunun yapısı ve hazır bulunuşluğuna göre kullanabilir, geliştirebilir. Toplumsal bir durum olarak "dramada" katılımcı aktörler birer karakter olarak değil, kendi deneyimleri bazında eylemlerde bulunurlar. Çalışmanın merkezinde sanatsal bir yapıtın işlenmesi değil, bir konunun sürece dayalı olarak değerlendirilmesi bulunur.

İngiltere'de Dorothy Heathcote, yaratıcı dramanın eğitimde, katılımcı olarak ve yaşantılara dayalı öğrenmede etkisini göstermiştir. Ona göre yaratıcı drama çalışmalarında çocuk, ergen ya da yetişkinlerin hissettiği, yaşadığı duygular, heyecanlar gerçek duygulardır ve yaratıcı drama eğitmeni de bu tür bir görevi üstlenmelidir. Heathcote, "Eğer dünyayı çocuklar için daha basit ve anlaşılabilir yapacak bir yol varsa

6 "-mış gibi" kavramına ilişkin daha ayrıntılı bilgi için bkz.: Birinci Bölüm - "Temel Kavramlar".

neden kullanılmasın?" görüşünü savunur. Ona göre bir konunun sadece herhangi bir yol ile (ya da tek bir yol ile) öğretilmemesi, herhangi özel bir konunun daha evrensel boyutlarını görmeyi sağlar (akt. Sağlam, 1997b, s. 25). Bu yaklaşım yaratıcı drama çalışmalarında eğitsel bir özelliği vurgular ve dramanın öğrenme için etkin bir yöntem olduğunu ortaya çıkarır. Bu açıdan drama bir bakıma hayat bilgisinin ya da sosyal bilgilerin hedefleri arasında da yer alan "yaşamın pratiği" olarak açıklanabilir.

4. Yaratıcı drama çalışmaları "şimdi ve burada" olgusuyla gerçekleştirilir.

Olay, olgu, yaşantı ve bilgileri yeniden yapılandırmaya yönelik olan yaratıcı drama çalışmalarında birey ve grup için önemli olan, aktarılan, aktarılmak istenen her şeyin "şimdi" ve "burada" geçmesidir. Drama çalışmalarında ortaya çıkan bir çatışma durumu, canlandırma süreçlerinde o anda, yaşandığı yerde ele alınmalı, çözülmelidir. Bu nedenle katılımcıların etkileşime dayalı olarak o andaki düşünceleri, duyguları önemlidir. Kurgusal gerçeklikte yansıtılması gereken tüm duygu ve düşüncelerin drama oturumları süresince içten ve doğal olarak yansıtılabilmesi için şimdi ve burada olmaları gerekir. Yaratıcı drama oturumları sürecinde yaşanılan veya yaşanılacak "an" en önemli andır. Katılımcının geçmiş yaşantılarında, özellikle kendisinde sorun oluşturan izlerin, anların önemi söz konusu değildir. Geçmiş, gerçek yaşamda da kurgusal yaşamda da geçmişte bırakılmalıdır. Gelecek zaten kurgusal gerçeklikte de gelmemiştir. Bu nedenle drama çalışmalarında geçmiş ve gelecek yerine şimdi ve burada olunmalıdır. Bu durum tüm çalışmaların doğal ve kendi gerçekliğinde yaşanılmasını kolaylaştırabilir. Bu nedenle drama çalışmalarında ortaya konulan yaşantılar hiçbir biçimde öznel olana değil, genel yaşantı ve deneyimlere odaklanır. Bu da yaşanılan anı önemsemek, o ana yani "şimdi ve burada"ya odaklanmak demektir. Bu çalışmalar aynı zamanda bilinen çocuk oyunlarındaki belli kuralları ve bu kurallarla birlikte "sınırsız" özgürlükleri içerir. Spontanlık maddesinde de belirtildiği gibi, drama çalışmalarında yaşanılanlar anlıktır ve kendiliğinden bir süreçte yaratılırlar. İlk kez var olurlar ve bire bir tekrarı da söz konusu değildir. Gruptaki bireyler kendilerince saptanmış olan bir genel çerçeve içinde kalırlar, ama bu çerçeve içinde birey, kendi yaratıcılığı, içselliği, önceki yaşantıları, bilgileri ışığında, deneyim ve izlenimlerin etkisi ve rehberliğinde alabildiğine özgündür, dolayısıyla da özgürdür ve her şey şimdi ve burada (atölye ortamında) oluşur, gelişir.

5. Yaratıcı drama sonuç değil, süreç odaklı bir çalışmadır.

Katılıma dayalı öğrenme ortamlarının en somutu, oyun ve yaratıcı drama çalışmalarıdır. Bu çalışmalarda ortaya konulan tüm ürünler paylaşılmaktadır. Bu çalışmaların özünde birlikte üretme ve paylaşma isteği

vardır. Bu istek katılımcıların ve izleyicilerin bir arada olacağı bir ortamda ve belli bir süreçte gerçekleştirilir. Bu süreç sonunda katılımcılar, kendilerine verilen konularda bir canlandırma hazırladıklarında ortaya çıkacak ürünün beğenilmesini beklerler. Bu tür çalışmalarda o ürünün oluşturulma sürecinde yaşanılanlar ürünün kendisi kadar önemlidir. Rollerin oluşturulması ve paylaştırılmasında katılımcıların demokratik tutum ve davranışlara uyup uymadıkları, araç gereçleri seçme, canlandırılacak mekânı belirleme, baskın ya da içine kapanık katılımcıları fark etme vb. durumlar, canlandırma öncesi bu süreçte öğrenilir ve geliştirilir. Yaratıcı dramada katılımcılar hem izleyici hem de oyuncudurlar. Bu nedenle oluşturulan oyunlar da yine grup içindeki diğer katılımcılara sergilenir.

Tiyatro, doğal yapısı gereği pek çok sanat türü gibi sonuca odaklanır. Yaratıcı drama sahneye dönük, sonuç odaklı çalışmalardan öte sürece odaklanır. Yaratıcı dramada süreç önemlidir. Bu çalışmalarda oyuncular, grubun dışındaki insanlara dönük bir oyun oluşturma amacını taşımazlar. Canlandırma öncesi yapılan hazırlık ve grup üyeleri arasındaki iletişim-etkileşim, yaratıcı drama süreci açısından çok önemlidir. Çünkü yaratıcı dramada seyirci yoktur. Seyredenler drama sürecine katılanlardır. Yani yaratıcı dramada çalışma grubu, sınıf, hem oyuncu hem de seyircidir. Başka seyirciler için yaratıcı drama çalışması yapılmaz. Ancak yaratıcı drama süreci sonunda grup isterse ve bu tür bir yöne gidilirse veya sonuç odaklı bir proje çalışması yapılmışsa, drama seyirlik bir oyuna da dönüştürülebilir. Ancak "yaratıcı dramada sonuç değil, süreç önemlidir" sözünden, ürünün dramatik yapısının olmaması ya da eksik olması, yeterli estetik donanıma sahip olmaması, canlandırmadaki rolden çıkmaların çokluğu ya da oyunun "bir şey" anlatmaması gibi eksiklerin bulunması anlaşılmamalıdır. Aksine ortaya çıkan ürünler bir tiyatro sürecindeki gibi "seyirlik" özelliklere sahip olmalıdır. Tiyatro çalışmalarında oyunculara vurgulanan bazı önemli kurallar burada da geçerlidir: Oyuncuların birbirinin önüne geçmemesi (maskeleme yapılmaması), birbirlerini seyirciye (grubun kendi içindeki diğer oyuncu-katılımcı seyirciler) kapatmaması, konuşurken tümce sonlarının yutulmaması, anlaşılır şekilde konuşulması ve söylenenlerin diğer oyuncuların konuşmalarıyla (replikleri) çakışmaması gibi.

6. Yaratıcı drama çalışmaları, yaratıcı drama alanını bilen, yaratıcı drama çalışmalarını planlayan, uygulayan ve değerlendiren bir eğitmenin veya dramayı bilen ve bir yöntem olarak kullanabilecek olan bir öğretmenin yönlendirilmesiyle gerçekleştirilir.

Yaratıcı drama çalışmaları bir drama eğitmeni ya da dramayı alanında kullanabilecek yeterliliğe sahip öğretmenler olarak adlandırılan uzmanlar tarafından yürütülür. Yaratıcı dramanın bileşenleri arasında bir etki-

leşim vardır ve bu etkileşimin oluşumu ve geliştirilmesinde yaratıcı drama eğitmeninin rolü önemlidir. Yaratıcı drama eğitmeni olmak ve drama etkinlikleri yürütmek için veya derslerde yaratıcı dramayı bir yöntem olarak kullanmak için öğretmenlerin belirli süreleri kapsayan bir eğitimden geçmeleri gerekmektedir. Yaratıcı drama eğitimini yeterli sürelerde almayıp konuya ilişkin uygulama örneklerini tasarlama, uygulama ve değerlendirme etkinlikleriyle yetişmeyen ve bu deneyime sahip olmayan kişilerce oluşturulan yaratıcı drama çalışmaları eksik ve yanlış sonuçlara götürebilecek çalışmalar olarak değerlendirilir.

7. Yaratıcı drama çalışmaları, bu çalışmalara katılmak isteyen ve alanının gerektirdiği kuralları yerine getiren herkesle yürütülür.

Yaratıcı drama etkinliklerine engelliler dahil, çocuklardan ileri yaşlara kadar olan katılımcılar katılabilir. Bunun için tek ve yeterli ölçüt yaratıcı drama alanının kurallarına uymayı kabul etmek, kişisel tabulardan uzaklaşmak ve oyun, canlandırma gibi etkinliklere tam olarak katılmaktır. Yaratıcı drama birlikte yapmaya, yaşamaya, dokunmaya, birlikte oluşturmaya dayalıdır. Özellikle yetişkin katılımcı açısından yaratıcı drama, cinsiyet ayrımının olmadığı, kadın ya da erkek olmanın ötesinde "insan" olmanın önemini vurgulayan katılımcı yetiştirmeyi amaçlar. Yaratıcı drama, katılımcısından kendisi olmasını, mükemmel olmaya çalışmamasını, kendisini başkalarıyla karşılaştırmamasını, tabu ve klişelerden uzak durmasını bekler. Bu nedenle yaratıcı drama çalışmaları, bu vurguya kapalı olmayan özelliklere sahip katılımcılarla amacı doğrultusunda gerçekleştirilebilir.

8. Yaratıcı drama disiplinler arası bir alandır; eğitim ve tiyatro, yaratıcı dramanın doğrudan yararlandığı iki önemli temel alanı oluşturur.

Yaratıcı dramanın ilişkili olduğu bazı kavramlar ve alanlar bölümlerinde de vurgulandığı gibi yaratıcı drama alanı disiplinler arası bir alandır ve sosyal bilim alanlarında, sanat eğitimi ve bilimi alanlarına kadar pek çok alanla ilişki içerisinde bulunur. Bu alanlar eğitim, eğitim bilimleri (temel psikoloji, sosyoloji, felsefe alanları ile gelişim psikolojisi, program geliştirme, öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme değerlendirme vd. alanlar), tüm sanat alanları ve özellikle tiyatro (tiyatro tarihi, tiyatro kuramları, oyunculuk, dramaturgi, sahne bilgisi vd. alanlar) gibi yaratıcı drama alanının yapılandırılmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde önemli yerleri olan alanlardır.

9. Yaratıcı drama tiyatrodan farklı bir anlama sahiptir. Yaratıcı drama tiyatro yapmak değildir, ancak tiyatrodan da sürekli beslenen bir alandır.

Yaratıcı drama ile tiyatro tıpkı diğer sanatlar gibi farklı ancak iç içe geçmiş iki alandır. Bu nedenle yaratıcı drama, çok karıştırılmasına ve aynıy-

mış sanılmasına rağmen tiyatro yapmak değildir[7]. Eğitimde yaratıcı drama, tiyatro tekniklerinden de yararlanır. Ancak tiyatro yapmak değildir. Tiyatro, yaratıcı drama alanının sürekli yararlandığı bir sanat dalı, bir araçtır. Yaratıcı drama ise tiyatroya giden yolda kullanılabilir bir araç, farklı anlatma biçimleri için bir olanak ve oyuncuların oyuna katkılarını sağlayabilecek bir tiyatro eğitimi yöntemi olarak değerlendirilebilir. Tiyatroda bir yönetmen için süreç, kendi tasarladığı biçime uygun olarak tamamlanır. Daha önceden tasarlanan her öge yerine getirilir. Yaratıcı drama açısından aynı durum söz konusu değildir. Önceden tüm ögeler tasarlansa da katılımcıların doğaçlama ve rol oynama süreçleri tasarlanan planın ötesinde bir sürece götürebilir, farklı bir sonuca ulaştırabilir.

Yaratıcı drama çalışmalarında bir metnin bulunması veya bir metne bağımlı olarak sürecin oluşturulması zorunluluğu yoktur. Yaratıcı dramada mutlaka bir metin gerekmez, zira dramanın yapısı hazır bir metnin oynanmasıyla da çakışır. Tiyatro metinle yapılır, yaratıcı drama metinler üzerine gerçekleştirilir. Yaratıcı drama, bütün metinlerden konu veya araç olarak yararlanabilir; ancak bu yararlanma doğaçlama ve rol oynamaya yatkın özelliklerde olmalı ya da eğitmen yararlanılacak metinleri bu özelliklere uygun hale getirmelidir. Yaratıcı drama bu yanıyla da tiyatrodan ayrılır. Sözgelimi bir tiyatro metninin bir yerinde geçen herhangi bir diyalogun başlangıcı, drama çalışmaları için de bir başlangıç noktası olabilir ve diyalogun geri kalanının katılımcılar tarafından geliştirilmesine dönüşebilir. Herhangi bir metnin aynen ve katılımcıların katkısı alınmadan canlandırılması, yaratıcı drama çalışmalarında daha çok dramatizasyon tekniğinin kullanımı olarak adlandırılır.

10. Yaratıcı drama çalışmaları, alanın gerektirdiği özelliklere sahip belli bir mekânda ya da drama çalışmalarına uygun hale getirilmiş diğer mekânlarda yapılır.

Yaratıcı drama çalışmaları amaca uygun olarak düzenlenmiş her türlü mekânda yürütülebilir. Bu mekânların yaratıcı drama çalışmalarına elverişli hale getirilmesi, saptanan amaçlara ulaşıp ulaşmamada etkilidir. Rahat ve baskısız bir sınıfta yaratıcı dramaya katılma ve iyi oyunları görme fırsatı bulan çocuk yaşamının sınırlarını genişletme olanağına kavuşur. Bu zenginlik bolluğu ile drama ve tiyatronun özenli bir sanat olduğu, tamamlanmasının zor, uygulanmasının başta para olmak üzere maddi kaynaklar gerektirdiği anlayışı yaygındır. Oysa yaratıcı drama özel veya ideal bir stüdyo ve sahne-zaman-mekân gereksinimi içerisinde değildir. Düzenlenmiş, biçimlendirilmiş mekân elbette drama çalışmaları için tüm yaşantıları daha da kolaylaştırabilir. Yaratıcı dramada gerekli olan coşkulu, iyi hazırlanmış bir eğitmen ya da dramayı bilen, yöntem olarak kullanan ve uygulamaktan çekinmeyen bir öğretmendir. Çalışma şartla-

7 "Tiyatro ile Yaratıcı Drama Arasındaki Farklar" bölümünde bu gerekçe açıklanmaktadır.

rı ve güvenlik koşulları sağlandıktan sonra sıralı bir sınıfta, parklarda, fabrikalarda, kütüphanelerde vb. her yerde yaratıcı drama çalışmaları gerçekleştirilebilir.

11. Yaratıcı drama, oyunların genel özelliklerinden yararlanır.

Oyundan, yaratıcı drama çalışmalarının hemen her aşamasında etkince yararlanılabilir. Yaratıcı drama oyun değildir. Ancak onun özelliklerinden de etkin olarak yararlanır. Bu özellikler, kurallar içinde özgürlük, "-mış gibi yapma", yarışma - çatışma - dramatik anlar, eğlence gibi özelliklerdir. Bir yönüyle yaratıcı drama, oyunların bu özelliklerden yola çıkarak daha da geliştirilmiş bir halini oluşturur. Yaratıcı dramanın doğasında oyun olduğu gibi etkileşim de vardır. Etkileşim daha çok, insanın insanla karşılaşmasında ortaya çıkan bir olgudur, ki bu olgu hayat bilgisi ve sosyal bilgiler alanında doğasında yer alır. Dramatik durumlarla etkileşim durumları bir bakıma iç içedir. Yaşamdaki ve oyunlardaki temel yapıların benzeşmesi, oyundaki etkileşim ile toplumsal gerçeklikteki etkileşimin temel yapılarının benzer olması, oyunun kurgusal gerçeklikte oluşturulan canlandırmaların eğitimde kullanılmasında başlıca etmen olmuştur. Çok çeşitli oyunlar yoluyla ve katılımcı olarak, bizzat içinde yaşayarak, çocuklar aynı zamanda gelecekteki yaşamlarına da hazırlanmaktadırlar. Yaratıcı dramada bir yöntem olarak benimsenen doğaçlama süreçleri, değişebilirliği ve yaratmayı sağlar. Grup içindeki bireyler belli bir konuyu irdeler, oynar, yeniden gözden geçirirler. Bu da kalıplaşmayı önler.

12. Yaratıcı drama aynı zamanda bir mesleğin de adı olan "oyunculuk" yapmak değildir ve bu mesleğin gerektirdiği kadar oyunculuk becerisine sahip olma gibi bir önkoşulu yoktur.

Tiyatro sanatını uygularken yönetmenlerin oyunculuk yetilerine sahip bireylere gereksinimi bulunmaktadır. Yaratıcı drama, sonuç odaklı, sahneye dönük çalışmalar yapmadığı için katılımcının bu tür bir oyunculuk becerisine sahip olması gibi bir ön şart söz konusu değildir. Oyunculuk, beceri gerektiren, belirli bir eğitimi içeren bir mesleğin adıdır. Yaratıcı drama, bu anlamıyla bir oyunculuk olmamasına rağmen, katılımcının kendine dönük, yaşantı, deneyim ve birikimlerini yansıtacak bir oyunculuk yapmasını da gerektirir. Bu süreçte katılımcıdan beklenen, aldığı rolü içselleştirmesi ve canlandırma süresince rolünü sürdürmesidir.

13. Yaratıcı drama sadece ısınma ve iletişim - etkileşim oyunlarından oluşmaz; içinde mutlaka dramatik kurguya sahip canlandırma süreçleri olmalıdır.

İçinde herhangi bir canlandırma etkinliğinin olmadığı bir yaratıcı drama süreci olamaz. Canlandırma öncesinde ya da sonrasında değişik amaçlara ulaşmak için oynanılan oyunların sadece yaratıcı drama adıyla yer alması, bu çalışmaların bir drama süreci olduğunu göstermez. Gerçek

ve kurgu arasında olma durumu, gerçek yaşantılardan yola çıkarak kurgusal, hayali dünyalar oluşturulma süreci yaratıcı drama çalışmalarında canlandırmalarla söz konusudur. Bu canlandırmalar daha çok doğaçlamaya ve rol almaya dayalı olarak veya metinleri bir çıkış noktası olarak kabul eden dramatizasyon teknikleriyle ve mekân, zaman, rol, atmosfer, çatışma, semboller gibi dramatik anlamı oluşturacak kurgu bileşenleriyle gerçekleştirilir.

14. Yaratıcı dramanın bir yöntem (araç) ve bir ders (amaç) gibi farklı kullanım biçimi veya boyutları söz konusudur.

Yöntem, herhangi bir alanın, amaçlarını gerçekleştirmek için yararlanılan genel bir yaklaşımın, amaçlara ulaşmak için izlenen yolun adıdır. Amacı gerçekleştirmek için başvurulan bir "araç"tır. Bu nedenle dramatizasyon kavramından daha geniş bir anlama bürünen yaratıcı drama, örgün veya yaygın eğitimde yer alan bazı derslerin amaçlarına daha etkili ulaşmada etkin olarak kullanılabilecek yöntemsel bir işleve sahiptir. Yaratıcı dramanın bir yöntem veya araç olma durumunda sahip olduğu teknikler yine devrededir ve bu teknikler yönteme bir tür "hizmet" ederler. Başta doğaçlama olmak üzere diğer teknikler yöntemi işlevsel hale getirir, eyleme büründürür. Sözgelimi oyunlaştırılır, roller oynanır, doğaçlanır ve böylece canlandırma süreci gerçekleştirilir. Yaratıcı drama, bir yöntem veya araç olarak, uygulanma özelliğine sahip eğitim-öğretimin dışında sanatta, kültürde, sporda vd. pek çok alanda aktif olarak kullanılabilir.

Yaratıcı drama aynı zamanda kendi amaç ve içeriği olan, kendine özgü ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına sahip bir ders (disiplin, araştırma alanı) olma özelliğine sahiptir. Ders olan yaratıcı drama, bir yandan diğer disiplinlerin amaçlarına da eş zamanlı olarak yanıt ararken, diğer yandan kendi içeriğine uygun olarak çeşitli çatışma durumlarını çözmeye odaklanır. Bu yaklaşım, pek çok drama öncüsünün de öngördüğü genel amaçlara ulaşmada etkili bir "yaratıcı drama dersi" ile olanaklı olur ve bu ders yine dramayla yürütülen bir özelliğe, olguya sahiptir. Dramanın başlı başına "amaç" yani bağımsız bir ders olması, estetik bir eğitim sürecini de beraberinde getirir. Dünyada ve Türkiye'de yaratıcı drama alanında çok sayıda ve çok çeşitli araştırmalar yapılmakta, salt yaratıcı drama alanına ilişkin "uzmanlar" yetiştirilmektedir. Bu olgular da yaratıcı dramanın amaç boyutunun göstergesi olarak değerlendirilebilir. Başka bir yönüyle yaratıcı drama dersi, aynı zamanda bir sanat alanı veya sanat eğimi alanı olma özelliğine de sahiptir.

Öğrenmede geliştirilmesi gereken davranışın içselleştirilmesi ile yaratıcı drama disiplini ve yönteminin temel işlevleri arasında doğrudan bir ilişki söz konudur ve özellikle drama tekniklerinin daha etkin kullanıldığı öğrenme ortamlarında yapılacak çalışmalar bu sonuca ulaşmada etkin olacaktır. Yaratıcı drama, temel özelliklerinden dolayı çeşitli etkileşim

ve deneyimlere şans tanır. Çocuğa öğretilmek istenen şeyin planlanmasından sonra, yaratıcı drama aracılığıyla bir dünya yaratıp çocuğu aktif olarak konunun merkezine alma durumu, çocuğun kendi yöntemleriyle olaya girip o dünyayı araştırarak, keşfederek, gözlem yaparak olaya katılımını da gerektirir. Yaratıcı dramanın hem araç hem de amaç boyutu, sonuç olarak katılımcıyı her yönden geliştirmeyi amaçlar. Bu amaçlar aynı zamanda yaratıcı dramanın genel amaçlarını oluşturur. Yaratıcı dramanın genel amaçlarından birinin aynı zamanda estetik eğitimin gerçekleştirilmesi olduğunu vurgulamak gerekir.

Dorothy Heathcote'un gerçekleştirdiği çalışmalar hem eğitim-öğretimde, bir müze eğitimi etkinliğinde yaratıcı dramanın bir araç, bir yöntem olarak kullanımına hem de bağımsız bir ders olarak dramanın "amaç" olduğuna ilişkin önemli bir örnek oluşturur. Heathcote'un çalışmaları, hem dramayı öğrenmek için temel bir araç olarak ele alır hem de bu alanın, dramayı dramayla öğretme bakımından bir amaç olarak kullanılmasına da dayanır.

15. Yaratıcı drama bir yapılandırmaya göre, birbirine sistematik bir biçimde bağlı olan belirli aşamalara göre yürütülür.

Yaratıcı drama çalışmalarının yapılandırılması, birbirini izleyen ve destekleyen bütünlüğe sahip ve çalışmanın amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik belli aşamalara göre yürütülür. Aşamalar, öğrenme - öğretme süreçlerinde yer alan ilkelere göre yapılandırılır ve gerçekleştirilir. Yaratıcı drama katılımcıları, hangi yaş grubundan olurlarsa olsunlar, yaratıcı oyunlar ve etkinliklerle önemli değerleri kazanabilirler. Ancak burada unutulmaması gereken, grubun özelliklerine göre plan yapmak ve katılanların gereksinim ve ilgilerini göz önünde tutmaktır. Her yaş düzeyi için birincil gereksinim bazı temel değerlerin yaratıcı drama çalışmalarıyla kazandırılmasıdır. Bu temel değerlerden bazıları hayal gücünü, iletişim becerilerini geliştirmek, kendini tanımak, kendiyle barışık olma yollarını fark ettirmek, bağımsız düşünebilmek, işbirliği yapabilmek ve sosyal duyarlık oluşturmaktır.

Yaratıcı dramanın hangi boyutu gerçekleştirilirse gerçekleştirilsin genel bir sistematik içerisinde drama aşamalandırılmalı ve uygulanmalıdır. Eyleme dayalı hemen her etkinlik genel bir ısınma - hazırlık süreciyle başlar. Bir spor karşılaşması, bir sinema filmi, roman, öykü gibi herhangi bir yazın türü, bir müzik parçası ve diğer pek çok etkinlik kendi dramatik yapılarından önce belirli hazırlıkları içerirler. Bu hazırlıklar bedeni, zihni, duyguları, düşünceleri yapılacak çalışmaya ısındırmayı amaçlar. Hazır olunan grupla bir sonraki aşamaya geçilir. Örneklerde verildiği gibi belirli girişlerden sonra final ya da dönüm noktalarına gelinebilir, dramatik anlara tanık olunur ve sonrasında dramatik anlar biter ve bir değerlendirme sürecine girilir. Sözgelimi yaratıcı drama çalışması açısından McCas-

lin tarafından verilen örnek aşamalandırmanın önemini vurgular: "On yaşındaki çocuklardan oluşan bir sınıfta öğretmen (eğitmen), çocuklara okula gelirken sabah yolda dikkatlerini çeken birini düşünmelerini ister. Bu kişi bir karakter yaratabilecek düzeyde, onları ilgilendiren biri olmalıdır. Sınıfta hemen eller kalkar ve çeşitli insan tanımları yapılır. Onların nasıl göründükleri, nerede oldukları, kim oldukları ve ne yaptıkları anlatıldıktan sonra öğretmen sınıftan, özgün öyküleri için en iyi üç konuyu seçmeleri yönergesini verir. Bundan sonra sınıf her grupta 6-7 kişi olmak üzere üç gruba ayrılır ve seçtikleri kişiler hakkında bir öykü kurmaları için olanak sağlanır. İlk grubun oluşturup sergilediği oyun, binanın merdivenlerinde oturan yaşlı bir adamı ele alır. Çocuklar yaşlı adamın, emekliliğini sabahları okula giden çocukları izleyerek geçiren bir okul kapıcısı olduğuna karar verirler. Bu karardan sonra yaşlı adamın hafızasındaki bir çocuğun yaşamını kurtarma düşüncesi hemen gerçeğe dönüşür. Bir çocuk topu almak için karşıya geçtiğinde, yaşlı adam otomatik bir tepkiyle çocuğu arabanın altında kalmaktan kurtarır." (McCaslin, 1990) Örnekte görüldüğü gibi drama eğitmeni doğrudan bir canlandırma öyküsünü verip onun hemen canlandırmasına gitmez; günlük yaşamdan bağlar kurarak ve yaşantı örneklerinden yola çıkarak grubunu canlandırma öncesinde bir hazırlığa götürür, gerçek yaşantılardan yola çıkar ve konuyla bağlantısını kurar, çocukları konuya ısındırır. Çocuklar kendi yaşantılarından kaynaklı tecrübeleri birleştirerek öykülerini kendileri oluştururlar ve yine kendi hazırlık süreçleriyle canlandırırlar. Yaşlı adamın davranışı, değerlendirme ve tartışma aşamasında üzerinde konuşulacak bir durumu oluşturur. Bu durum da basit gibi görünen bir yaratıcı drama etkinliğinin belirli bir aşamalar zincirine sahip olduğunu ve bu doğrultuda uygulandığını gösterir.

16. Yaratıcı drama, psikodrama gibi bir iyileştirme, katılımcının öznel yaşantısına odaklanan tedavi amaçlı çalışmalar yapmak değildir. Bu tür çalışmaları doğrudan amaç olarak taşımaz.

Yaratıcı drama, drama ve bileşenleri farklı amaçta kullanan psikodrama[8] ile amaç ve işlev yönünden kesin çizgilerle ayrılır. Benzer oyun ve teknikleri ve aşamaları kullanmalarına rağmen bu iki ayrı alanın iki farklı eğitimi söz konusudur. Yaratıcı drama, katılımcıların doğrudan özel yaşamlarına, onlarda sorun oluşturmuş problemlere odaklanmaz; bir iyileştirme, tedavi etme gibi bir amaca ve işleve sahip değildir. Psikodrama ise sağaltım ve tedavi amaçlı kullanılan ve dolayısıyla katılımcıların doğrudan öznel yaşantılarına odaklanan çalışmaları içerir. Hiçbir psikodrama uzmanı, sonradan yaratıcı drama eğitimi almış ve bu alanda uzmanlaşmış olsa bile, yaratıcı drama çalışması yürüttüğü halde öznel sorunlara, ya-

8 Psikodrama ve yaratıcı drama arasındaki benzerlikler ve farklılıklar, "Psikodrama" başlıklı bölümde anlatılmıştır.

şantılara giremez. Bu konuda yaratıcı dramanın ve psikodramanın kesin hatlarla ayrılmış çizgileri vardır. Bu farklılık her iki alanın birbiriyle ilişkili olma sürecini de olumsuz etkilememiştir. Günümüzde yapılan pek çok psikodrama çalışmasında yaratıcı dramanın ısınma ve canlandırma teknikleri yer yer kullanılırken, öznel yaşantı odaklı olmayan pek çok etkinlik de kendi sınırlılıkları içerisinde yaratıcı dramada kullanılmaktadır.

2.6 Yaratıcı Dramanın Genel Amaçları

Eğitimcilerin en önemli görevleri, çocukların ve ergenlerin yaşadığı çevreyi, dünyayı algılayıp anlayabilmelerini, kendilerini tanımalarını ve başkalarıyla iletişime geçip çeşitli etkileşimleri gerçekleştirmelerini sağlamak, yaşamları için onlara olanaklar hazırlayıp ortam sunmaktır. Özellikle günümüzde, okulda ve evde çocuklara ve ergenlere bu bakımdan sağlanan olanaklar kısıtlıdır; üstelik çevresi ve dünyasıyla kurduğu iletişimde, arada öğretmen, ders kitabı ve yazarı ya da bir kitle iletişim aracı gibi hep bir araç bulunmaktadır (Bowel ve Heap, 2001). Böylece çocuğun duyuşsal alanı, özellikle duygularıyla düşünsel dünyası ve bilişsel alanı ister istemez birbirinden ayrılmakta, öğrenme yaşantısal olmaktan çıkıp salt bilişsel yoldan gerçekleşmekte, çocuğun bilgilerini öznelleştirmesine ve dolayısıyla onları yararlı ve işlevsel kılmasına çok az olanak tanınmaktadır. Oysa öğrenme süreçlerine duyuşsallığı ve yaşantıları da katılmalıdır. Öğrenenin etkin katılması için duygularını, düşlem gücünü, imgeleme yetisini, imgesel düşünceyi ve hatta düşlerini de devreye sokabilmesi gerekir.

Eğitimin en sık üzerinde durulan amaçlarından biri, çocuğun bir birey ve toplumun bir üyesi olarak maksimum bir şekilde büyütülmesidir. Bunu gerçekleştirmek için bazı eğitimsel amaçlar oluşturulmuştur. Eğitim programları çocuğun okuma, yazma, aritmetik, fen, sosyal çalışmalarda ve sanatta önem verilen yeteneklerini, fiziksel ve zihinsel sağlığını, düşünme becerisini geliştirmesini; değerler oluşturmasını, inanç ve umutlarını ifade edebilmesini; estetik anlayış geliştirmesini, sözcükler, renkler, ses ve hareket gibi araçları kullanabilmesini; yaratıcı bir biçimde büyümesini ve kendi yaratıcı gücünü denemesini sağlamaya çalışmaktadır (McCaslin, 1990, s. 3).

Yaratıcı dramanın eğitim programlarındaki kapsamı, bu amaçların tamamını karşılayacak nitelikte en etkili ve tek yöntemdir gibi bir dü-

şünceyi de savunmamak gerekir. Ancak çağdaş eğitim ve yaratıcı drama, yaşamda karşılaşılan özellikle toplumsal sorunların çözümü ve programların gelişimi açısından yukarıda belirtilen pek çok amacı paylaşır.

Buna dayalı olarak *yaratıcı dramanın genel amacı*, çocukların, ergenlerin ve gençlerin canlandırmalar yoluyla, *bir bilinçlenme ve kültürlenme süreci içerisinde*, her alanda yaratıcı, kendine yetebilen, kendini tanıyan, çevresiyle iletişim kurabilen ve bunu geliştirebilen, ifade gücü ve biçimleri artmış, imgesel düşünebilen, estetik kaygı, demokratik tutum ve davranışları gelişmiş bireyler yetiştirmektir.

Yaratıcı drama çalışmalarında grubun özelliklerine göre plan yapmak ve katılanların gereksinim ve ilgilerini göz ardı etmemek gerekir. Her yaş düzeyi için birincil gereksinim, bazı temel amaçları yaratıcı drama çalışmalarıyla kazandırabilmektir. Bunlardan bazılarını şöyle sıralayabiliriz:

1. Yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirmek

Yaratıcılık, Birinci Bölüm'de de belirtildiği gibi, daha önceden kurulmamış ilişkiler arasındaki ilişkileri kurarak yeni düşünceler, yeni yaşantılar, deneyimler ve yeni ürünler ortaya koyma yetisidir. Yaratıcılık bir süreçtir ve insanın her türlü eyleminde bulunabilir. Bu nedenle yaratıcılık yalnız sanatsal süreçlerde değil, insan yaşamının tüm yönlerinde yer alan temel bir yetidir. Yaratıcılık yetisi gelişmiş bireyler, araştırıcı, özgür düşünen, soru soran, uygucu olmayan, meraklı, sabırlı, ileriyi görebilen bireylerdir ve yaratıcı drama bu açıdan katılımcıların yaratıcılıklarını geliştirir.

Katılımcının yaratıcı drama çalışmalarına katılabilmesi için tüm sınırlardan kurtulup başka bir durum ya da başka bir insanın yaşamında olmaya kendini hazırlaması gerekir. Bu tür çalışmalarda hayal gücünü geliştirebilen pek çok etkinlik bulunmaktadır. Küçük çocuklar, kurgusal dünyada oluşan tüm eylemlere içtenlikle ve kolaylıkla inanırlar. Büyüdükçe kurguya dayalı bu gerçekliklere inanma kapasitesi azalabilir. Pek çok neden insanın hayal dünyasının da önüne geçer.

Bu nedenle yaratıcı drama katılımcılarının, oyunlardan canlandırmalara kadar geçen süreçlerde hayal gücü gelişir. Bu tür çalışmalarda deneyimli bir drama eğitmeni, başlangıçta katılımcısından hayal gücünü kullanması yönünde fazla bir beklentiye girmez. Yaratıcılık da hayal gücü de zaman içerisinde geliştirir. Katılımcı-oyuncular, bir kere olmayan bir şeyi görmenin, duymanın, hissetmenin, dokunmanın, tadını almanın ya da koklamanın eğlencesine vardılar mı, kapasitelerinin çabucak geliştiğini görebileceklerdir. Unutulmaması gerekir ki, dramaya oyunlara katılarak geçerli, heyecanlı ve gerçek deneyimler sağlanabilir" (McCaslin, 1990, s. 12). Tüm bunlar da yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirir.

2. Kendini tanıma, gerçekleştirme ve başkalarıyla iletişim becerisini geliştirme

Yaratıcı drama katılımcının kendini tanımasına, gerçekleştirmesine ve başkalarıyla iletişim becerisini geliştirmesine olanak sağlar. Bireyin gelişme ve büyüme şansı, düşüncelerin keşfedildiği, değerlendirildiği, değiştiği ve kullanıldığı çalışma grubu için de geçerlidir. Çeşitli yaş gruplarına ait katılımcılar, duyarlı ve deneyimli drama eğitmeninin yönlendirmesinde birbirlerini kabul etmeyi ve değerlendirmeyi öğrenirler. Yaratıcı drama, bir grup çalışması içerisinde birbirinden farklı düşüncelerin paylaşılması ve özellikle toplumsal sorunların çözülmesi için çeşitli olanaklar sunar.

3. Demokratik tutum ve davranış geliştirme

Demokratik tutum ve davranışların bireyde gelişmesi, demokratik bir ortamın olmasına ve bu ortamın sürekliliğinin sağlanmasına bağlıdır. Bunun yanında tüm bireylerin (katılımcıların) demokratik ortamla birlikte demokratik yaşam kurallarını da benimsemeleri, içselleştirmeleri gerekmektedir. Demokratik tutum ve davranış, olaylara eleştirel gözle bakabilen, kendini ifade edebilen ve demokratik değerleri benimsemiş katılımcı bireylerle gerçekleştirilebilir. Demokratik değerlerden bazıları, bir uzlaşı ortamı ve geleneğinin olması, eşitliğin sağlanması, katılımı gerektirmesi, kararların özgür bir görüş bildirme ve oylama sonucunda alınması, şiddetin hiçbir biçimde yer almaması, hoşgörü, gerçeğe ancak özgür düşünce ve tartışma yoluyla varılabileceği inancıdır. Bu demokratik değerler aynı zamanda yaratıcı dramanın da geliştirmek istediği ve kalıcı olmasını beklediği alt amaçlar arasında yer almaktadır.

Yaratıcı drama süreçlerine katılan birey demokratik bir toplumun değerlerinin ne olduğunu bilir ve bu değerleri süreç içerisinde benimser. Bu değerlerden bazıları insan onuruna saygı gösterme, insan kişiliğinin değerlerine inanma, insan haklarına saygı duyma, özgürlüklere inanma ve değer verme, açık düşünceli olma, işbirliği ilkesine bağlı olma, grup hedeflerine bilinçli katılma, uyumlu olma, kendini denetleme, fırsat eşitliği ilkesini benimseme, yurttaşlık temel hak ve sorumluluklarını bilme, yerine getirme, toplumsal gruplar arasındaki özgür etkileşimin önemine inanma, bağımsız düşünme, bilimsel yöntemlerden yararlanma, kararlılık ve esneklik ilkesini benimseme, ortak kararlara saygı duyma ve uygulama, insanları dil, din, ırk, geldiği çevre, engelli olma vb. özelliklere göre gruplamama, başkalarının haklarına saygı duyma, sosyal değişimlere açık olma, herkesin yasalar karşısında eşit haklara sahip olduğuna inanma, ahlaki değerleri benimseme, insan üstünlüğüne inanma, bilimsel düşünme, hoşgörülü olma, üretken olma, evrensel kültür içinde ulusal değerleri benimseme, kültürel kimlik sahibi olma gibi özelliklerdir (Otluca 1996). Yaratıcı drama sürecini oluşturan tüm bileşenler ve boyutlar, amaca hizmet ederken de süreci yaşarken de demokratik tutumları ön koşul olarak ele alır.

4. Estetik davranışlar geliştirme

Sanat eğitiminin amacı, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla, amaçlı olarak belirli estetik değişiklikler oluşturma sürecidir (MEB, 1991, s. 6). Sanat eğitiminin önemli bir boyutuna sahip olan yaratıcı drama, bireyi kendisini kısıtlayan çevrenin yaptırımlarından uzaklaştırıp özgürce yaratma ve ortaya bir ürün koymanın zevkini, yaratıcılık kavramıyla ilişkilerini kurdurarak yaşatmasını da amaçlar. Yaratıcı drama yoluyla, sanat eğitiminin tanım ve kapsamında bulunan, yetişmekte olanlara - yetişkinlere sanatın yaşamdaki yerini ve önemini yaşatarak kavratacak bir biçimde düzenlenmiş belli programlarla, sanatların türlerini, tarihsel gelişimini, ifade gücünü, insanın temel gereksinimlerinden biri olduğunu örnekleriyle göstererek ve aynı zamanda çeşitli tür ve dallarında beceri de kazandırabilecek uygulamalı çalışmalarla, sanatsal yaratma olgusunu tanıtmaya yönelik eğitim süreci (San, 1987, s. 5) gerçekleştirilmiş olur. Drama alanı, sanat eğitiminin tanım, kapsam ile işlevlerinde ve özellikle sanatsal yaratıcılık alanlarında kendini gösterebilir. Bu nedenle yaratıcı drama, katılımcısında estetik davranışlar geliştirmeyi birincil olarak amaçlar.

5. Eleştirel ve bağımsız düşünebilme becerisi geliştirme

İyi planlanmış bir yaratıcı drama süreci, katılımcısına eleştirel düşünceye hazırlık sağladığı gibi, yaratıcılık için de olanak sağlar (McCaslin, 1990, s, 12). Yaratıcı drama çalışmalarında eleştirel ve bağımsız düşünme, kazandırılan bir başka beceridir. Yaratıcı drama, tamamen bir grup çalışması olmasına karşın her bireyin toplamından oluşur ve bu bütünü oluşturan her parça önemlidir. Grup birlikte planlayarak her üyeye kendi düşüncelerini aktarma cesaretini verir. Böylece bütüne katkıda bulunulur. Eğitmen, her katılımcının ortaya koyduğu çalışmayı önemser ve değerlendirmesinde bir önyargıda bulunmaz. Katılımcısına oyunda ortaya çıkan karakterlerin kim olduğu, neye benzediklerini, oyunda görevlerinin neler olduğunu, niçin öyle davrandıklarını, niçin bu eylemi ya da mekânı seçtiklerini vd. soruları sordurarak onların düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur.

6. İşbirliği yapabilme - birlikte çalışma becerisi geliştirme

Katılımcıların bir eylemi birlikte yapabilmesi önemli bir öğrenme sürecini oluşturur. Bu öğrenme sürecinde, katılımcılar birbirinden farklı toplumsal özelliklere rağmen birlikte oynamanın hazzını alırlar ve bu, onlarda işbirliği duygusunun gelişmesine önemli katkılar sağlar.

McCaslin (1990), bu konuya ilişkin bir örnek verir: Jack adında bir çocuk 3. sınıf okul arkadaşlarının katıldığı bir dramanın yer aldığı komşu bir sınıfa girer. O sınıftan biri olmadığı ve herhangi bir oyuna katılmaya istekli olmadığı için etkinliklerde kimse tarafından seçilmez. Diğer çocuklar "Yoldaki Taş" adlı bir öyküyü dramatize etmeye karar verirler. Çocuklar yol boyunca eşeğiyle giden bir çiftçi karakteri canlandırmak

durumundadırlar. Birçoğu hareketi pantomimle yapmaya çalışır, ancak her seferinde çocuklar "gerçekten sürüyormuş gibi durmuyor" diye ısrar ederler. Aniden Jack elini kaldırır ve denemek için gönüllü olur. Taşın etrafında arabasını sürüyormuş gibi yaparak dinç ve inandırıcı pantomimiyle sınıfı şaşırtır ve o andan sonra sınıf içindeki pozisyonu olumlu olarak değişir.

Alışverişe dayanan bir ortamda yapılan bu ortak çalışma "demokratik ortaklık" ilişkileri için de bir deneyimdir. Bu da Jack gibi katılımcılar için bir grubun başarısına katılmak ve o başarıyı kabullenebilmek için çeşitli olanaklar sağlar. Özellikle canlandırma öncesi hazırlıkta farklı özelliklere sahip bireylerin birlikte doğaçlama hazırlama süreci doğal olarak işbirliğini de gerektirir ve birlikte çalışma becerisine katkı sunar.

7. Sosyal duyarlık yaratma

Anlayış ve duyarlık geliştirmenin bir yolu da kendini bir başkasının yerine koymadır. Zamanla bir oyuncu, bir karakterin kim olduğuna, neden öyle davrandığına, diğer insanlarla nasıl ilişki kurduğuna, sorunlarını hangi yolla ele aldığına daha kolay karar verebilir. Hatta çok genç ve deneyimsiz oyuncular da insanları ve yaşamı anlamaya yardım eden ince noktaları bir an görebilirler. Edebiyatın diğer türleri ve özgün öyküler, katılımcı ya da oyuncuya insan doğasını anlama olanağını verir. Yaratıcı drama, katılımcıya uzun ya da kısa erimli olarak toplumsal duyarlılığı kazandırmayı amaçlar. Katılımcı kendi toplumsal çevresinde neler olup bitiyor, bunun farkına varır. Sözgelimi çevre, insan, doğa, çocuk ya da kadın hakları, ezilenler, ötekileştirilenler, dışlananlar, ayrımcılık yaşayanlar veya ayrımcılık yapanlara karşı duyarlı davranışlar geliştirirler.

Bir yaratıcı drama atölye ortamında on on iki yaşlarındaki çocuklardan oluşan bir sınıfta bir yaratıcı drama eğitmeni, çocuklara okula gelirken sabah yolda dikkatlerini çeken herhangi birini düşünmeleri yönergesini verir. Bu kişi yaratıcı drama ortamında üzerinde çalışılabilecek bir karakter özelliği taşıyabilmelidir. Bu karakter çocukların kendilerine yakın bir durumda ve onları da bir biçimde ilgilendirmelidir. Atölye ortamında bu kişilerin nasıl göründükleri, nerede oldukları, kim oldukları ve ne yaptıklarına ilişkin soru-yanıt yöntemi ile yanıtlar aranır ve daha sonra gruptan bu kişilerden birkaçını seçmeleri, daha sonra da küçük gruplara ayrılarak bu kişiler hakkında bir öykü tasarlamaları ve bunu canlandırmaları istenir. Önerilerden biri, bir apartmanın merdivenlerinde oturan yaşlı bir adam üzerine odaklanır. Çocuklar, yaşlı adamı her açıdan değerlendirir ve kurgusal bir öyküyü oluşturup canlandırırlar. Böylece toplumsal çevrede dikkatimizi çekmeyen kişilerin yaşamdaki olası önemli rollerine, herkesin saygın olduğuna dikkat etmiş olabilirler. Her gün görüp geçtiğimiz ve üzerinde durmadığımız her kişinin olası öyküleri sosyal duyarlılığın oluşturulmasında katkılar sağlayabilir. Benzer örnekler, çocuk ya da kadın odaklı çalışmalar veya dışlanan kişiler üzerine de olabilir.

8. Duygunun sağlıklı bir biçimde boşalımı ve kontrolü

Duygunun sağlıklı boşalımında unutulmaması gereken, katılımcıların sorunlarını gidermede etkili olacak boşalımı sağlamanın, yaratıcı dramanın temel amaçlarından ya da özelliklerinden biri olmadığıdır. Yaratıcı drama çalışmalarında bu amaçla yola çıkılamaz. Ancak katılımcı, çalışmalar sonucunda gerilimlerinden kendiliğinden arınabilmişse, bunu dramanın gizli bir işlevi saymak daha doğru olacaktır. Yaratıcı drama çalışmalarında duygunun sağlıklı bir biçimde kontrolü, katılımcı için bir öneme sahiptir. Çeşitli ortamlar, çocuklara, ergenlere yaşadıklarına ilişkin yeterince duygusal tepki verme olanağını kısıtlamış olabilir. Bu durum yaratıcı dramada aktif katılımları da engelleyebilir. Çocuk ve ergen için güvenli ve kişiye değer verilen bir ortamın düzenlenmesi, onlara önemli sorunlarla baş edebilme gücünü de verir.

Yaratıcı drama çalışmalarında duygu bastırılmadan denetlenerek ortaya çıkarılmalı, drama süreçlerinde işe koşulmalıdır. Duygunun aşırı serbest ve denetimsiz bırakılması psikodramanın alanına girer ve uzmanı olmayan, bir çalışma anında olumsuz sonuçlarla karşılaşılabilir. Bu nedenle duygular uygun zaman ve araçlarla özgür bırakılmalıdır. Yaratıcı drama çalışmalarında oyunlara katılım, rol almalar ve doğaçlamalar içinde olmak, katılımcının zaman zaman hissedebileceği kaygı, korku ve öfkeyi, kıskançlık gibi eğilimlerini rahatça ortaya koymasını sağlayabilir. Bu da o katılımcının bir tür sağlıklı yollarla arınmasına yardım eder.

9. Dil gelişimi, sözel ve sözel olmayan ifade becerisini geliştirme

Yaratıcı dramanın amaçlarından biri katılımcının çeşitli iletişim biçimlerini geliştirmektir. Çocuk bu etkinlikler içinde yer aldığı zaman konuşma, düşünme, dinleme, anlatma ve birbirleriyle iletişim kurma becerisi de kazanır. Çocuk tüm bu becerilere yaratıcı drama çalışması içerisinde plan yaparken, dramatik sorunları çözerken, rolleri oluştururken, canlandırırken ve grupla kurduğu etkileşim sonucunda verdiği doğal tepkilerle ulaşır. Çocuklar yaratıcı drama derslerine katılırken yaratıcı dramaya ilişkin kavramları ve bu süreçte yer alan sözcükleri öğrenirler; daha sonra dramanın bir yöntem olarak kullanıldığı diğer etkinliklerde de duygular ve hareketler yoluyla sözcükler arasında ilişkiler kurarlar ve böylece sözcük dağarında bir gelişme görülür.

Drama, çocuğun dil kullanım alanlarını ve kalitesini genişletir. Değişik konuşma yöntemlerini denemek için çeşitli olanaklar yaratır. Kendi içinde bir dil biçimi olan drama, öğrencilere kendine ve başkalarına karşı eleştirel değer biçme olanağı sunar (Nixon, 1987, s. 1).

Ses, tempo, ses perdesi, olabildiğince iyi diksiyon gibi özellikler zaten doğal bir konuşmada vardır. Bunun dışındaki hiçbir çalışma, oyuncunun konuşma becerisini belirli bir düzeyin üzerine çıkaramaz. Yalnızca konuşma temrinlerinin neden gerekli olduğunu anlatır. Bir sınıfta sesi zar

> zor duyulan küçük bir kız öğrenciye, arkadaşları tarafından daha yüksek sesle konuşması hatırlatılır, aksi takdirde iletişim kopabilir. Çizdiği karaktere uymayan ya da yüksek bir tonda konuşan erkek öğrenciye de sesini azaltması gerektiği söylenir. Bir devi, bir prensi, bir kralı, yaşlı bir adamı ya da bir hayvanı oynamak daha çeşitli ton ve ifade geliştirmek için oyuncuya daha çok olanak sağlar. Yaratıcı dramada duyulabilirlik, açık seçiklik ve ifade gücü, standart bir konuşmadan daha çok ilgi çeker (McCaslin, 1990, s. 15).
>
> Yaratıcı drama etkinliklerinde çocuk sözel olmayan iletişimi de (beden dilini geliştirme) öğrenir. Sözgelimi beden hareketleri esnasında bedenin baş, yüz, eller, göz, kollar gibi değişik bölgelerini kullanarak nasıl iletişim kuracağını keşfeder (Siks, 1983, akt. Ömeroğlu, 1990, s. 4). Drama çocuğun ve ergenin kimliğini bulmasında gereksinim duyacağı becerileri kazanması için onu eyleme geçirmeyi amaçlar (McCaslin, 1987, 1990, s. 6; Stabler, 1978, akt. Ömeroğlu, 1990; s. 44; San, 1990, Üstündağ, 2000).

Sıralanan bu genel amaçlar çerçevesinde değişik eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde yaratıcı drama alanına ilişkin bazı özel amaçları da gerçekleştirmek üzere yaratıcı dramaya yer verilir. Bu tür çalışmalarda kimi zaman eğitim programının kendisi yaratıcı drama dersine ait olabildiği gibi, kimi zaman da herhangi bir dersin öğretiminde yaratıcı drama bir yöntem olarak yer alabilir. Yaratıcı dramanın genel amaçları ve özel hedefleri ile ilköğretim programlarının genel amaçları ve özel hedefleri dikkate alınıp, yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi planlandığında, birbirinden değişik uygulamalar içeren yaratıcı drama etkinlikleri önerilebilir. Bu etkinlikler, yaratıcı düşünme becerilerini bilme ile bildiklerini yeni durumlarda uygulama arasındaki farklılıkları ayırt edebilecek örnekleri içermektedir.

Özetle yaratıcı drama kişinin kendi bedenine, duygularına, düşüncelerine, çevresine ve olup bitenlere karşı bilinçli olmasını amaçlar. Ayrıca oyun pedagojisi içinde yer alan çağrışımların, duyguların, bilgi ve deneylerin özgürleştiği bir ortamın sağlanması da *yaratıcı drama*nın temel amaçlarından biridir. Kişinin evrensel, toplumsal, moral, etik ve soyut kavramları anlamlandırabilmesi de yaratıcı dramanın eğitsel amaçları olarak karşımıza çıkar. Ayrıca böyle bir grup çalışması içerisinde yaşayarak öğrenme ve bilgi edinmenin yanı sıra, sözel anlatımın gelişmesi ve toplumsallaşmanın sağlanması da yer almaktadır (San, 1990, s. 3).

Yaratıcı drama uyum, özgüven ve güven, karar verme becerilerini kazandırma, farklı olay ve durumlarla ilgili deneyim kazanma, problem çözme ve karşılaşılan problemleri yeni bakış açısıyla inceleme, bireyler

arasındaki farklılıklara hoşgörüyle bakabilmeyi sağlama, soyut kavramları, olguları ya da yaşantıları somutlaştırma, içinde yaşanılan dünyayı daha kolay ve somut olarak görmeyi ve anlamayı sağlama, hoşlanılmayan durum, olay ya da olgularla nasıl başa çıkılacağını gösterme gibi değişik alt amaçlara dönük olma özelliğine sahiptir.

Yaratıcı dramayı yöntemsel olarak düşündüğümüzde, eğitim ortamında değişik konuları öğretmek gibi bir amacı olduğunu da unutmamak gerekir. Çocukların ve ergenlerin ilgilerini genişletmek, gerçekliğe imgeleme aracılığıyla bakabilmelerini ve ulaşabilmelerini, oynamaktan çok anlamalarını sağlamak da bu amacın içerisinde yer alır.

Yaratıcı dramanın yöntemsel kullanımlarında karakterlerden çok davranışlar ana konudur. Burada herhangi bir konuyu öğretmek esastır.

2.7 Yaratıcı Dramanın Temel Ögeleri (Bileşenleri)

Yaratıcı drama, kendi bileşenlerine, ögelerine sahip farklı bir sanat ve eğitim alanıdır. Yaratıcı dramanın ögelerini açıklamak için kavramın tanımından yola çıkmakta yarar görülmektedir. Daha önceki bölümlerde de belirtildiği gibi, yaratıcı drama bir eğitmenin/öğretmenin yönlendirmesinde, yönetiminde herhangi bir konunun çeşitli tiyatro tekniklerinden yararlanarak, bir grupla (drama bir grup etkinliğidir) ve grup üyelerinin kendi yaşantılarından, tecrübelerinden yola çıkarak canlandırmalar yapmaktır. Böylece bu tanımdan yola çıkarak, dramanın ögelerinin *yaratıcı drama eğitmeni/öğretmeni*, *konu-tema*, *çeşitli teknikler* (doğaçlama, rol oynama vd.), *bir grup, yaşantı-tecrübe*, *oyunsu özellikler* ve *canlandırmadan* (kurgusal gerçeklik) oluştuğunu görürüz.

Yaratıcı drama, tiyatro ile iç içe geçmiş, tiyatronun hem kuramsal hem de uygulamalı çalışmalarının tümünden yararlanan bir eğitim, kültür ve sanat alanıdır. Özellikle tiyatronun doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerinden doğrudan yararlanan yaratıcı drama, kurgusal yapılandırmasını bu iki temel teknik üzerine kurar. Bir yönüyle eğitimde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılması doğaçlama ve rol oynamanın kullanılıp kullanılmamasıyla ilgilidir. Yaratıcı drama alanı istenildiği ve gereksinim duyulduğu zaman tiyatronun diğer ögelerinden de yararlanabilir. Bu durum yaratıcı dramanın disiplinler ve sanatlararası bir özelliğe sahip olmasından kaynaklanır.

Bir eğitim sürecinde kullanılmak istenilen yöntem, ders ya da sanat türünün yaratıcı drama olması durumunda bazı ögelere gereksinim olma-

yabilir. Yani tiyatroda bulunan yönetmen aynı anlam ve içeriği ile yaratıcı dramada söz konusu değildir.

2.7.1 Drama Eğitmeni / Öğretmeni

Öğretmen, eğitmen, yönlendirici ya da en çok kullanılan haliyle yaratıcı drama eğitmeni, drama çalışmalarında katılımcılara "rehberlik" eden kişidir. Yaratıcı drama alanında süreci tasarlayan, biçimlendiren, yöneten eğitmen-öğretmen kavramından yaratıcı drama süreçlerine hâkim, kuramsal ve uygulamalı çalışmalarda yeterli, uygulama becerisi de olan ya da aynı süreçleri bildiği halde farklı bir alanda uzman olan, yaratıcı dramayı bir yöntem olarak kendi alanında kullanan öğretmen anlaşılmalıdır.

Yaratıcı drama eğitmeni drama sürecinin temellerinden ve önemli ögelerden biridir. Sürecin canlandırılarak anlamlandırması eğitmenin hedefleri ve yöntemleriyle ortaya çıkar ve belirlenir. Drama sürecinde ilk ivmeyi veren, sunan, değerlendiren ve yeniden uygulayan eğitmendir. Ancak yaratıcı dramada sürecin son noktasını eğitmen değil grup üyeleri (katılımcılar, öğrenciler) belirler. Sürecin nasıl gelişeceğini ve nasıl sonuçlanacağını yaratıcı drama eğitmeni bilemez ancak sürece giden yollarda bir engel, tıkanma söz konusu olduğunda yönlendirme görevini yerine getirir. Bu yönüyle eğitmen, oyun dağarı gelişmiş, drama teknikleri ile tiyatro alanına ilişkin hem kuramsal hem de uygulama olanaklarına hâkim özellikleri taşımalı; temel düzeyde oyunculuk ve tiyatro bilgisi olan ya da bu alanların kapsamının farkında ve gerektiğinde bunu aktarabilecek bir donanımda olmalıdır.

Hemen belirtmek gerekir ki, bir eğitim sisteminin bir öğretmenden beklediği özelliklerin tamamı bir yaratıcı drama eğitmeninden de beklenir. Yaratıcı drama eğitmeni yaratıcı drama etkinliklerini canlı, dinamik, özgün, olabildiğince yaratıcı olmasını ve dikkat yoğunlaşmasını sağlayan, sürecin bir anlamda temelini oluşturan kişidir. Yaratıcı drama sürecinde eğitmen, çalıştığı grubu düşüncelerini canlandırmalar yoluyla aktarabilecekleri ortamı düzenleme, hazırlama görevini yerine getirmelidir. Eğitmen, sürecin diğer iki ögesi olan katılımcıların oluşturduğu grup ve çalışılan mekâna göre daha önemlidir. Bu önem eğitmenin çalışma grubunu ve mekânını belirleme özelliğine sahip oluşunda yatar.

Bir grup çalışması içerisinde, bireylerin bir yaşantıyı ya da bir olayı kendi deneyimlerini de işin içine katarak eylemlerinde oynayarak can-

landırması ve anlamlandırması, yaratıcı drama eğitmeninin hedefleri ve yöntemleriyle ortaya çıkar ve belirlenir. Bu nedenle eğitmen her şeyden önce yaratıcı drama ve oyun tekniklerini iyi bilen, iletişime açık ve istekli, gerektiğinde tiyatronun tekniklerinden yararlanabilen, yaratıcı ve yeterli oyun bilgisine sahip, grubun aynı zamanda üyesi olan, katılımcı, güven veren, doğal, spontan, analiz yapabilen kişidir. Yaratıcı drama eğitmeninin oyunculuk ve tiyatro bilgisi eğitimi alması da önemlidir. Çünkü eğitmen tüm katılımcılarla ve öğrencilerle birlikte onları yeni yolculuklara çıkarır, yeni buluşlara ilk adımı attırır.

Yaratıcı drama çalışmalarını yürütebilecek olan bir eğitmen, öğretmen, mesleki eğitimini eğitim bilimleri (eğitim bilimlerine giriş, eğitim tarihi, eğitim felsefesi, eğitim sosyoloji, eğitim psikolojisi, gelişim psikolojisi, ölçme ve değerlendirme, bilimsel araştırma yöntemleri, yetişkin eğitimi, öğretim ilke-yöntemleri, program geliştirme), tiyatro (tiyatro tarihi, kuramları, reji, sahne bilgisi, ses, nefes, ışık, oyunculuk, rol, diksiyon, doğaçlama, dramaturgi vd.), diğer sanatlar (müzik gibi; ses, edebiyat ve bu bağlamda çocuk ve gençlik edebiyatı gibi; dil, dans gibi; devinim, plastik sanatlar gibi; yüzey ve hacim sanatları), estetik, kültür bilimi, mitoloji, oyun ve tiyatro pedagojisi gibi alanlarda tamamlamalı, disiplinlerarası bir ilişkide kendini yetiştirebilmelidir. Bu da değişmeye açık, gelişmeye elverişli esnek bir kişilikle mümkün olabilir. Sözgelimi bir yaratıcı drama eğitmeni okulöncesi yaş grubunun gelişimsel özelliklerine hâkim olmalı ya da bilgiye ulaşacak kaynağı bulabilmelidir.

Bir yaratıcı drama eğitmeni ya da eğitmeni gerekli durumlarda farklı meslek uzmanlarıyla iletişime geçip işbirliğine gidebilmelidir. Bir çalışmada grup dinamiğinin oluşturulması, gerekli durum ve zamanlarda müdahale ederek akışın değiştirilmesi için oldukça önemli olan ısınma alıştırmalarını çok iyi bilmesi, alıştırma dağarcığını genişletmesi ve kullanabilmesi gereklidir. Bunun yanında canlandırmalarda kazanımlara hizmet eden ve yaratıcı dramanın genel amaçları doğrultusunda sürece ulaşılmasını sağlayacak dramatik anlara da hâkim olmalıdır. Yaratıcı drama eğitmeni, farklı özelliklere sahip gruplarla yaptığı çalışmalarda, katılımcılarından aldığı her türlü tepkiyi iyi gözlemleyebilmeli ve elde ettiği sonuçları tutarlı yorumlayıp gerekli sonuçlara ulaşabilmelidir. Ayrıca eğitmen durumlara anında çözüm getirici yaklaşımlarıyla ve tutumlarıyla grubun güvenini kazanmalıdır.

Yaratıcı drama eğitmeninin grupla çalışmaya başlamadan önce yapacağı ilk iş hedeflerini, kazanımlarını, yöntemlerini, içeriğini ve değerlen-

dirmesini planlamış, kullanacağı malzemeyi sağlamış, çalışma ortamına getirmiş olmaktır. Kendinden emin ne yapacağını bilen bir eğitmen grup üyelerinin kendisine güven duymasını kolaylaştıracak, hızlandıracaktır. Eğitmenin diğer bir görevi grup dinamiğine giden yolda, grup üyelerinin tanışmasını ve kaynaşmasını sağlayacak iletişim, uyum, gözlem, etkileşim çalışmalarını uygulamak ve uygularken de eğlence ve haz alma boyutunu göz ardı etmemektir. Grupta oluşacak etkileşim sürecine en kısa sürede ulaşabilecek bir eğitmen amacının önemli bir bölümüne ulaşmış demektir. Unutulmamalıdır ki, eğitmenin yaratacağı atmosfer ile katılımcıların drama sürecinde kazanacakları arasında yakın bir ilişki vardır.

Bir yaratıcı drama eğitmeninin amacı, aynı zamanda yaratıcı dramayı yöntem olarak belli bir dersi daha aktif hale getirebilmek, bir disiplin olarak saklı enerjiyi ortaya çıkarıp bireyin her yönden gelişmesi ve yaratıcı olmasını sağlamak, diğer yöntem ve disiplinler gibi çocuğu ve ergeni yaşama hazır hale getirip onu olgunlaştırmaktır. Eğitmen, çocuk ya da ergende oyuna karşı bir gereksinim yaratmalıdır. Onu mitlerle, efsanelerle, masallarla, gerçek olaylarla donatmalı, dramatik yapılarını ortaya çıkarmalarına ve yaratmalarına olanak vermelidir. Çocuk ve ergende böylece kendini kuşatan her şeye bir meydan okuma süreci başlayacak ve kendi de olayları anlamaya çalışacak, kendi deneyimlerini, ilgisini, hedeflerini belirleyecek ve anlamlaştıracaktır. Bu gerekçeyle eğitmenin yaratacağı atmosfer ile katılımcıların yaratıcı drama sürecinde kazanacakları arasında yakın bir ilişki vardır. Sözgelimi, eğitmenin grup arasındaki ayrımı ortadan kaldırabilmesi için drama çalışmalarında etkin bir rol alması gerekir.

Yaratıcı drama eğitimeni drama çalışmalarının her anında gözlem becerisini etkin kullanmalıdır. Yaşanılan olayların çözümünde analizler yapabilmeli, her çocuğun, ergenin ya da katılımcının duygusunun, düşüncesinin önemli olduğunu kabul etmelidir. Özellikle kültürel farklılıkların belirgin olduğu bir grupta eğitmen elde edeceği sonuçların da farklı olabileceğini kestirebilmeli ve esnek olabilmelidir. Çünkü kültürel farklılıklar nedeniyle hedeflere ulaşamayan, beklentilere cevap veremeyen katılımcılar da olabilir. Eğitmen, tüm fikir ve davranışlarını katılımcıların kendilerini korkmadan ifade edebilecekleri sürece kabul etmelidir. Bunun yanında iki ve daha çok eğitmenli çalışmalar da yürütülebilir. Bu sağlanabilirse grup oluşturma çalışmalarında daha kolay bir süreç yaşanabilir. Çok eğitmenli çalışmalarda, ortak amaç ve yöntemin kullanılmasına dikkat edilmelidir. Yönergeler arasında bir ikilem oluşmamalı, birlikte çalışma önceden çok iyi paylaşılmalıdır.

Nixon'a göre yaratıcı drama eğitmeninin amaçlarını şöyle sıralayabiliriz: Bir drama eğitmeni;

1. Katılımcı ya da öğrencinin grup bilincine alıştırılması, değer ve düşüncelerine yanıt verip geliştirebilmesi, bir rolü benimseyip oynayabilmesi, rolü, çeşitli durumları söz ve devinimlerle inceleyebilmesi için ona drama oturumlarında bunları deneme olanağı sağlamalıdır.
2. Katılımcı ya da öğrenciye, ileriki dönemlerinde kendi duygu ve düşüncelerini seçip, bunları dramayla biçimlendirip sunma, yaşam deneyimini artırma cesareti vermelidir.
3. Katılımcı ya da öğrencilerin sözlü ve yazılı dil kullanım alanlarını genişletmeli, etkili dil kullanımına ve gelişimine ilgi göstermelidir.
4. Çalışmalarda ve daha geniş çevre şartları içinde hoşnutluklarını ve eleştirel takdirlerini geliştirme, kendilerinin ve başkalarının değerini saptamada etkili ve yardımcı olmalıdır (Nixon, 1987, s. 2).

İngiltere'de yaratıcı dramanın öncülerinden biri olan Dorothy Heathcote, eğitmenlik sürecinin başlangıcını şöyle anlatır: "Ve bir gün sınıfa girmemi istediler. Daha önce öğretmenlik yapmak ve bu yöntemi kullanmak üzere eğitilmemiştim. Önemli olan söylediğimi anlamaktı. Teoriyi kendi gücümüz ve duyarlılığımızla yapmamız gerekli, dedim kendi kendime. Böylece öğretmenliğe başlar başlamaz kuralları da kırmaya başladım. Sözgelimi, derse başlamadan önce çocuklara bazı ısınma hareketleri yaptırıyor, sonra da yere yatırıp gevşemelerini sağlıyordum. Tabii karşı çıkanlar oldu. Ama ben devam ettim. Çocuklarla ortaklaşa çalışmalarımda hiçbir zaman emir verici olmadım. Örneğin ilk doğaçlamalarımdan birine, 'Bana yardım edebilir misiniz? Çocuğumu kaybettim' diye başlıyordum. Ama asla, 'Bana yardım etmelisiniz' demiyordum. Her seferinde çocukların yanında yer almak istedim. Çünkü bildiğim pek çok öğretmen, orada, çocuklara emretmek için bulunuyor gibiydi. Aslında öğretmen zaten bir oyuncu, peki neden o zaman rolünü tam anlamıyla oynamıyor? Ders, öğretmen ve öğrencinin birlikte gerçekleştirdikleri bir eylemdir, en iyisi birlikte uygulama yöntemiyle yapılır. Ancak bu birlikte uygulama çalışmalarında en önemli ögelerden birisi, çocuğun öğretmene inanmasıdır. Öğretmenin de bu gelişmeyi kendinde ve çevresinde yaratması, gerçekleştirilmesi gereklidir" (Levent, 1990, s. 42).

Dorothy Heathcote, çalışmalarını geliştirirken bir dönem öğrencileriyle bir drama fabrikası kurar. Burada çeşitli kesimlerden gelmiş insan-

larla, doğaçlama yöntemiyle gerçekleştirilecek eğitim-öğretim yönteminin yaratıcılığı ve çok boyutlu geliştiriciliği üzerine uygulamalar, örnek çalışmalar yapar. Eğitimde yaratıcı drama çalışmalarının ilerlediği bir dönemde de tiyatro sanatçılarından gelen bir istekle çeşitli konferanslara katılır. Burada aktörlerin eğitimde drama çalışmalarında nasıl aktif rol oynayabilecekleri üzerinde durur. Çalışmalar sonucunda da çocukla iletişim sırasında sanatçıların da kendilerini yenileyebileceklerini, yaratıcılıklarının sınırlarını zorlayabileceklerini gözlemler (Levent, 1990, s. 42). Bu örnekler Dorothy Heathcote'un başlangıçta uzmanı olmadığı bir alanda deneyimleri ve drama eğitmenlerinin dikkat edeceği kuralları ciddiye aldığını gösterir.

2.7.1.1 Yaratıcı Drama Süreçlerinde Eğitmenin Uyması Gereken Genel İlkeler

• Yaratıcı drama eğitmeni yapacağı çalışmalar öncesinde amacını, içeriğini, yöntem ve teknikleri ve uygun mekânı belirlemelidir.

• Yaratıcı drama eğitmeni yönergelerinin açık, kısa ve anlaşılır olmasına dikkat etmelidir.

• Yaratıcı drama eğitmeni katılımcılarıyla olabildiğince göz iletişimi kurmaya çalışmalıdır. Eğitmen, ayrıca beden dilini de amaçlara uygun bir biçimde etkin olarak kullanmalı, hareket halinde olmalıdır.

• Yaratıcı drama eğitmeni, gerek oyunların kurallarını gerekse çalışmaya ilişkin kuralları başlangıçta, açık ve anlaşılır bir biçimde ve olabildiğince katılımcıların da görüşlerini alarak belirlemeli, isteyen her katılımcıya söz hakkı vermeli, olağanüstü durumlar dışında belirlenen kurallar dışına çıkmamalı, çıkılmasına da izin vermemelidir.

• Yaratıcı drama eğitmeni, çalışma öncesinde mekânda olmaya özen göstermeli, araç-gereç seçimine dikkat etmeli, bunları önceden hazırlamalı ve çalışmanın başlangıç ve bitiş zamanlarına dikkat ederek zamanı çok iyi kullanmalıdır. Eğitmen, mekânın yaratıcı drama çalışmaları için katılımcı ve eğitmenle birlikte üçüncü önemli bir öge olduğunu kavratmalıdır. Mekân içerisindeki eşyaların uygun bir biçimde çalışmalar içine dahil edilmesi konusunda gerekli özeni göstermelidir. Çalışılacak mekânı, çalışma sonrasında mutlaka katılımcılarla birlikte düzenleyerek terk etmeye çalışmalı ve katılımcısını da buna alıştırmalıdır.

• Yaratıcı drama eğitmeni hiçbir biçimde katılımcıların kişiliklerine dö-

nük eleştirilerde bulunmamalı, katılımcılara önyargısız, hoşgörülü ve eşit mesafede olmalı, demokratik davranmalı, onları yargılamamalı, yapıcı olmalı; onlara saygılı, tutarlı, alçakgönüllü, güler yüzlü, tarafsız, olabildiğince olumlu dönütler vermeye çalışmalıdır.

• Yaratıcı drama eğitmeni grubunu ve üyelerini olabilecek en kısa sürede tanımalı, onlara isimleriyle hitap etmeye çalışmalı, devam durumlarını izlemeli ve bir güven oluşturmalıdır.

• Yaratıcı drama eğitmeni alan bilgisine hem kuramsal hem de uygulama açısından hâkim olmalı, *neyi bilmediğini bilmeli* ve bu konuda katılımcısına karşı açık ve dürüst olmalıdır. Bu nedenle eğitmen, yaratıcı drama oturumlarını uygularken bunun belirli bir sistematik içerisinde gerçekleşeceğini ve sürecin belirli bir aşamalılık içerisinde oluşturulacağını bilmeli, bunu katılımcısına da fark ettirmelidir.

• Yaratıcı drama eğitmeni, herhangi bir biçimde katılımcının doğrudan öznel problemlerini canlandırma konusu yapmamalı, bu duruma asla izin vermemelidir. Drama sürecinde özel bir durumu, katılımcının özel yaşantısını, katılımcının eğitmene olan güvenini sarsacak bir sonuca götürecek herhangi olumsuz bir durumu, hiçbir biçimde atölye dışında başka katılımcılarla konuşmamalı, paylaşmamalıdır. Drama yaşantısında ortaya çıkan olası tüm duygusal ve öznel durumların o atölyede kalmasına özen göstermelidir.

• Yaratıcı drama eğitmeni uygulayacağı programı olabildiğince özgün hazırlamalı, merak ve heyecan uyandıracak etkinliklere yer vermeli, katılımcının özelliklerine göre de etkinliklerini geliştirmeli, gerektiğinde uyarlamalı, tekrara düşmemeye çalışmalıdır. Öğrettiği oyunları, kime ait olduğunu biliyorsa onun adını vererek, bilmiyorsa en son kimden öğrendiyse o kişinin adını vererek katılımcıya aktarmalıdır. Bu bilgileri vermenin kendisini de büyüteceğini unutmamalıdır.

• Yaratıcı drama eğitmeni, yönerge verirken katılımcının kendini grubun bir parçası olarak hissetmesi için gerekli çalışmalara öncelik vermeli, "yap-et" gibi emir ifadeleri yerine "yapalım lütfen, canlandıralım, gerçekleştirelim" türünde eylemleri kullanmaya dikkat etmeli, "istiyorum"la biten tümceleri olabildiğince az kullanmaya çalışmalıdır.

• "Rol değiştir" yönergesi ile "eş değiştir" yönergesi birbirlerine karıştırılmamalıdır. Çalışmaların ardından, ara değerlendirme bölümünde katılımcılardan, "Neler düşünüyorsunuz, görüşleriniz nelerdir? Neler

hissettiniz? Ne amaçlanmış olabilir?" gibi soruların yanıtlarını aldıktan sonra, katılımcılara çalışma hakkında yeterli açıklama yapılmalı, gerekli durumlarda (eğitmen yetiştirme amaçlı çalışmalarda) amaç belirtilmeli ve bir özetleme yapmaya çalışmalıdır.

• Yaratıcı drama eğitmeni canlandırmalarda sürece müdahalelerde bulunmalı fakat bu, sürecin gidişatını etkileyen bir müdahale olmamalıdır. Örneğin doğaçlamalarda bazı seyirlik kuralları (seyredenlere oynayanların arkasını dönmemesi, ses tonunu etkin kullanma, eş zamanlı eylemlerde canlandırma biçimleri gibi konularda) yeri geldikçe hatırlatması uygun olabilir. Bu müdahalenin nedenleri de ara değerlendirme aşamasında açıklanabilir.

• Yaratıcı drama eğitmeni, yaşantılara dayalı öğrenme sürecini gerçekleştirmeye çalışmalı, gerekli durumlarda kuramsal bilgileri bu ilkeye dayalı olarak vermeyi ihmal etmemelidir.

• Yaratıcı dramada "sonucun değil sürecin önemli olduğu", "dramada canlandırma biçimlerinde doğru ve yanlış olmadığı" gibi konular olabildiğince sık vurgulanmalıdır.

• Canlandırma öncesinde ve canlandırma sürecinde küçük grupları oluşturmak için rastlantıya dayalı seçim yapmaya özen göstermeli, grup içerisinde sadece katılımcılarca grupların belirlenmesine karşı uygun müdahalelerde bulunmalıdır.

• Grubun bir üyesinin tutum ve davranışları diğer üyeleri de etkiler. Bir kişideki dikkat dağınıklığı ve bunun sürekliliği diğer grup üyelerini de etkilemeye başlamışsa, drama eğitmeni dikkat yoğunlaşmasına yönelik çalışmalarına önem vermelidir.

• Canlandırmalar sırasında ikili ya da küçük gruplar sırayla değil, rastgele bir biçimde sunumlarını gerçekleştirmelidir. Sunumlar sırasında tam izlenme davranışının gerçekleştirilmesi için gerekli uyarılar yapılmalı, sunumlar sonrasında da değerlendirme ve tartışmaların yapılmasına çalışılmalıdır.

• Değerlendirme aşamasında ne hissettikleri ve ne oldu, neler yaşandı sorularının dışında kazanımları ölçmeye yönelik de etkinlikler planlamalı ve uygulamalıdır. Eğitmen, özellikle yaratıcı drama alanında kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda yeterli olmalıdır.

• Eğitmen her uygulamadan sonra süreci, programı, katılımcıları nesnel bir biçimde değerlendirmelidir.

2.7.2 Grup (Katılımcılar) – Yaşantılar

Grup, benzerlikleri ya da ortak özellikleri olan, aynı düşünceleri paylaşan, aynı amaca yönelik eylem birliği içinde olan, birbirlerini tanıyan, aralarında bir ilişki, etkileşim bulunan birden fazla bireyden oluşur. Grup, örgütlenmiş ve eğitmeni olan topluluktur.

18. yüzyıldan bu yana kullanılan "grup" ismi güzel sanatlardan alınmıştır, kişilerin ve eşyaların düzenlenmesi temeline dayanır. Ortak sosyal psikolojik bir kategori olarak grup kavramıyla; aile, çeşitli oyun ve çalışma grupları, tiyatro grupları gibi üyeleri arasında iletişim, değerler, normlar, kurallar, roller ve işlevlere dayalı ilişkiler bulunan bütünleşik sosyal yapılar tanımlanır (Lange, 130).

Sosyoloji, grubu her türlü üyeden bağımsız olarak onun oluşumunu, örgüt biçimlerini, kurallarını, toplumsal anlamda iç içe geçmişliğini ve değişimini göz önünde tutarak incelerken, gelişen sosyal psikoloji alanı ile "grup" toplum ve birey arasında aracı bir kurum, araştırmalar ve analizler için malzeme haline gelmiştir. Burada sosyal psikolojinin dikkati, birinde iç yapıya çevrilirken diğerinde bu yapıların değişimine ve değişim koşullarına çevrilir.

Grubu oluşturan bireylerin asgari düzeyde ortak özelliklere sahip olması, sürecin başarılı olması açısından gereklidir. Grup içerisinde birey önce kendini sonra da çevresindekileri tanımaya başlar. Kendini ve grup arkadaşlarını gözler, onlarla iletişim kurar, etkileşimde bulunur, işbirliği yaparak öğrenir ya da üretir. Katılımcı grup yaşantısı ile gerçek yaşantıları arasında bir ilişki kurar, benzerlik ya da farklılıkları gözden geçirir, genellemeler yapar.

Yaratıcı drama grup olmadan yapılamaz. Drama gruplarında birlikte yaratma, üretme ve paylaşma süreçleri yaşanır. Tüm çalışmalar grup içerisinde gerçekleşir. Grup üyeleri arasındaki tüm iletişim-etkileşim etkinlikleri süreç açısından da önemlidir. Yaratıcı dramada seyirci yoktur. Seyredenler aynı zamanda drama sürecine katılanlardır. Bu nedenle çalışma grubu hem oyuncudur hem de iç izleyicidir. Drama çalışmalarında başlangıçta yeterli bulunan bir drama tasarımı grup çalışması sırasında amacına ulaşmayabilir, grup tarafından benimsenmeyebilir. Drama çalışmalarında grubun beklentileri önemlidir ve tüm süreç, oluşturulan gruplarla birlikte gerçekleştirilir. Başka seyirciler için drama çalışmaları yapılmaz. Drama süreçleri sonucunda, grubun istemesi ve hazır olması

durumunda –dramanın bu tür bir amacı ve işlevi olmasa da– gösteriye dönük çalışmalar da yapılabilir ve seyirlik bir oyun da hazırlanabilir.

Grubu oluşturan bireylerin her biri farklı deneyim ve özelliklere sahiptir. Grup, aynı zamanda yaratıcı drama sürecinin en önemli ögelerinden biridir. Grup, gönüllü olabileceği gibi dersi zorunlu almak durumunda olan bir sınıf da olabilir ve grup üyelerinin yaşantıları bu süreçte önemlidir. Çünkü yaşantılar dramanın çıkış noktasını da oluşturur. Drama çalışmalarındaki tüm sürecin gelişimi ve sonuçlanması tecrübelerin yeniden gözden geçirilerek değerlendirilmesine dayalıdır. Bu nedenle bir grubu oluşturan varlık ya da nesnelerin ortak özelliklere sahip olması gerekir. Drama çalışmalarında grubu yaratmak, gruptaki katılımcılar arasında ortak bir hedefe ulaşmaya yönelik iletişim-etkileşim, işbirliği, güven, uyum, paylaşım gibi özelliklerin yaratılmasına, geliştirilmesine gereklilik duyar.

Bir yaratıcı drama çalışması bireylerin tüm beklentilerine aynı oranda yanıt vermeyebilir. Hatta saptanan hedeflere ulaşılamayabilir. Yaratıcı drama grubunu oluşturan bireylerin her biri değişmeye ve gelişmeye açık, öğrenmeye istekli ve katılım için gönüllü olmalıdır. Yaratıcı drama çalışmalarına katılan bir birey, bu nedenle grup dinamiğinin oluşturulmasına katkıda bulunmalıdır ve en önemlisi drama çalışmalarına niçin katıldığını bilmelidir. İletişim, etkileşim, empati, eylem, devinim, rol oynama, hayal gücü, kurgusallık, doğaçlama ve haz alma gibi ögeler drama çalışmalarında grubu oluşturmak için önemlidir ve birey bunlara hazır olmalıdır.

Yaratıcı drama etkinliğine katılanların, en başta grup içi bir çalışmaya hazır olmaları, kendilerini rahat ve güvenli duyumsamaları, kendilerinde yeni ve değişik şeyler keşfetmeye hazırlıklı olmaları gereklidir ve bu bir bakıma yeterli ön koşuldur. Grup içinde daha küçük gruplarla tartışarak fikir alışverişi, eleştiri gibi düşünsel boyutta çalışmaların yapılması da gereklidir. Bunun için de bireyin kendini bu küçük grup ve/veya büyük grupta rahat ve güvenli hissetmesi gereklidir (San, 1990a).

Genellikle grup oluşurken katılımcıların gönüllü olmalarına veya yaratıcı drama çalışmalarına katılmaya hazır ve istekli olmalarına dikkat edilmelidir. Katılımcı gönüllü veya grup içinde çalışmaya hazır değilse çalışmaların gelişerek sürdürülmesinde çeşitli aksaklıklar yaşanabilir. Bu nedenle grup çalışmalarında bir zorlama olmamasına dikkat edilmelidir. Yaratıcı drama çalışmalarında gruba katılan bir katılımcı-

nın kendini rahat hissetmesi, çalışmalara keyifle gelip keyifle ayrılması, yaratıcı drama açısından önemlidir. Bu sürece ulaşmanın diğer bir adı "grup dinamiği"ni oluşturmaktır. Ancak yaratıcı drama çalışmalarında, dramanın genel ilkelerinden ve işleyişinden çıkıp sadece keyif odaklı çalışmalara yönelinmemeli, çalışmalar sadece oyun ve eğlenceye dayalı olmamalıdır.

Bu yönüyle yaratıcı dramanın tam anlamıyla yaşantısal olduğu ileri sürülebilir. Drama derslerinde sanatsal yaratma süreçleri de dahil olmak üzere unutulmaması gereken nokta, yaşantılardan yola çıkma zorunluluğudur. Yaşantı, bireyin diğer bireylerle ve çevresiyle etkileşiminin bireyde bıraktığı izlenimdir. Yaratıcı drama ortamlarında bir katılımcı izlediği ya da içinde olduğu canlandırmalarda, çoğunlukla dramatik bir anı, çatışmayı, kendi birikimlerinden yola çıkarak çözmeye doğru yönelir. Çözülmesi gereken sorun doğrudan katılımcının öznel yaşantısından kaynaklanmaz ve canlandırılan anda kahraman da yine doğrudan kendisi olmaz. Ancak drama oturumlarındaki toplumsal sorunların çözümünde katılımcıların yaşantı birikimleri, çağrışımları, anıları, kurgusal bir gerçeklik içerisinde o anda devrededir ve sorunun drama teknikleriyle çözümü büyük ölçüde onun yaşantılarına dayalıdır.

Yaratıcı drama yaşantılarında bir katılımcı herhangi bir konuyu, tüm duyularını harekete geçirerek, görerek, koklayarak, dokunarak, işiterek, gerektiğinde tadarak yani yaşayarak öğrenir. Bu öğrenme mutlaka bir grup içi etkileşimin sonucu olmak durumundadır. İşte bu nedenle drama çalışmalarının niteliği, eğitmen tarafından yapılan grup oluşturma çalışmalarına bağlıdır.

Yaratıcı drama çalışmalarının odağında grup üyeleri arasındaki etkileşim vardır ve bu etkileşim, insanın insanla karşılaşmasında ortaya çıkan bir durumdur. Etkileşim, bir grup içerisinde bir öğrencinin ya da katılımcının başka bir öğrenciyle - katılımcıyla karşılıklı davranışlarda bulunması, kendi etkinliklerinin diğerleri tarafından alınması, karşıdaki kişinin etkinliklerinin de kendisi tarafından alınmasına dayalıdır. Yaratıcı drama çalışmalarında böylesi bir etkileşimin oluşabilmesi için grup oluşturma önemli bir ögedir.

Eğitmen, grup oluşturma çalışmaları için ne yapabilir? İlk önce grubun birbiriyle kaynaşabilmesi için tanışma, uyum ve güven çalışmalarına öncelik verilmeli, demokratik bir ortamın oluşturulmasını sağlamalıdır. Oluşturulan küçük ya da büyük gruplardaki tüm katılımcıların kendi-

ni ifade etmesine olanak sağlamalıdır. Katılımcılar arasında ön plana çıkmaya çalışanlara ya da geri planda kalanlara dikkat etmeli, bütün katılımcıların demokratik katılımına özen göstermeli, buna olanak tanıyacak etkinlikler planlamalıdır.

Gruptaki insan sayısı yaş grubuna, ele alınacak konuya, kullanılacak yaklaşımlara, eğitmenin amacına ve çalışma ortamına göre değişiklikler gösterebilir. Genellikle yaş grubu küçüldükçe grup üyelerinin sayısının az olmasına dikkat edilmelidir. Yaratıcı drama çalışmalarında eş olma ya da küçük küme çalışmalarındaki eşit gruplandırmalar için grubun çift sayıda (16, 18, 20, 26 gibi) olmasına da özen gösterilmelidir. Ancak bazı gruplar, eğitmenlerin kendilerinin de sürekli süreç içinde olacağını planlamaları durumunda tek sayılı da olabilir (9, 11, 13, 17 gibi).

Grubun kalabalık olması durumunda eğitmenin yaratıcı drama programını yürütmesi zorlaşabilir, katılımcıların çalışmalara yoğunlaşması güçleşebilir, ayrıca tüm katılımcıların yaratıcı drama çalışmalarındaki çeşitli yaşantılarını paylaşma durumu ve gerekliliği zaman açısından sorun yaratabilir. Bu durumda da grup A, B ya da 1, 2, 3, 4 biçiminde sayılarak iki veya dört gruba bölünebilir. Çalışma gruplara sırayla yaptırılabilir. Bu tür bir çalışma, izleyici ögesini de yaratıcı drama açısından ortaya çıkarabilir. Genellikle yaratıcı drama çalışmalarında katılımcıların dışında izleyicilerin olmaması gerekir. Ancak izleyicilerin çalışma grubundan olması yaratıcı drama gruplarının özelliklerinden biri olduğundan süreci olumsuz yönde etkilemez. Çünkü yaratıcı drama katılımcıları seyirci-oyuncudur.

Yaratıcı drama çalışmalarında küçük gruplar çeşitli biçimlerde oluşturulabilir. Küçük gruplar rastgele oluşturulmalıdır. Burada öngörülen davranış, grup içinde etkileşimin oluşmasına katkı sağlamaktadır. Grupların oluşturulmasında aynı yaştakiler, elbisesi aynı renkte olanlar, aynı şehir ya da bölgede yaşayanlar, kardeş sayıları ya da ayakkabı numaraları aynı olanlar, sevdikleri müzik türleri aynı olanlar, önceden hazırlanan aynı renkli kartları alanlar gibi özellikler ya da yönergeler kullanılabilir.

Bir yaratıcı drama grubunda birlikte yaşama, üretme ve paylaşma süreci yaşanır. Gönüllülük esastır ve tüm paylaşımlardan estetik bir haz alınır. Sağlıklı sonuç alınabilecek bir drama grubunun sayısı, yaş gruplarına göre değişebilir. Türkiye'de yaratıcı drama alanının gelişim sürecini tamamlamamış olması ve geniş kitlelere ulaşma çabası, yaratıcı drama çalışmalarında ideal sayının üzerindeki gruplarla çalışılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle sınıf ortamlarında 50, seminer ya da hizmetiçi eğitimlerde 75-100 kişiyle de yaratıcı drama çalışmaları yapılmak duru-

munda kalınmaktadır. Bu kalabalık ortamlardan verim alınamayacağı kesindir. Ancak yaratıcı drama yaklaşım ve tekniklerini bilen ve yeterli deneyime sahip bir drama eğitmeni, öğretmeni ya da eğitmeni, sözgelimi Heathcote'un yaklaşım ve tekniklerini kullanarak süreç içerisinde çoklu bir çalışmayı da dönüştürerek gerçekleştirebilir.

2.7.2.1 Yaratıcı Drama Süreçlerinde Katılımcının Uyması Gereken Genel İlkeler

• Katılımcılar yaratıcı drama sürecine bizzat katılmalı, katılmayı da istemelidir. Yaratıcı dramanın katılımla gerçekleştirilebileceğinin farkında olmalıdır. Bu nedenle her katılımcı iletişime, etkileşime açık, diğer katılımcılara karşı saygılı, sabırlı, hoşgörülü, önyargısız, hem kendine hem de başkalarına psikolojik ve fizyolojik bakımdan zarar vermeyecek bir duyarlıkta olmalı; etkinlikler süresince yapılan, yaşanılan her şeyin o atölye ortamında kalması gerektiğini unutmamalıdır.

• Katılımcı canlandırmalar sırasında mükemmel olmaya çalışmamalı, kendini hiçbir biçimde başkalarıyla karşılaştırmamalı, önyargılardan kesinlikle kaçınmalı, diğer katılımcıların özel alanlarına ilişkin konuları canlandırma konusu yapmamalıdır.

• Dikkatini kendi yapacağı etkinliklere yoğunlaştırmalı, tüm süreçlere içtenlikle katılmalı, diğer canlandırmalara ilişkin olumsuz yargılarda bulunmamalıdır.

• Katılımcı tüm süreç boyunca dramanın genel ilkelerini ve uygulanma biçimlerini olumsuz biçimde etkileyecek tüm tabularından uzaklaşmalı, "yapamam, utanırım, çekinirim" vb. ifadeleri kullanmaktan kaçınmalıdır.

• Eğitmenin verdiği yönergeleri dikkatle dinlemeli, yönerge tümceleri tam bitmeden müdahalede bulunmamalı, anlaşılmayan bir durum olduğunda başka katılımcılara anlatmaya çalışmamalı ve verilen yönergeler doğrultusunda çalışmaları gerçekleştirmelidir.

• Canlandırmaları açık, anlaşılır bir ifadeyle gerçekleştirmelidir. Canlandırma süreci içerisinde bireyin ya da grubun amacını göz önünde bulundurmalı, tüm dikkatini sürece vermelidir.

• İstenildiğinde role girmek, rol içinde kalmak, sesini - bedenini - araç - gereçleri - ortamı ve dili iyi kullanmak, rolünün hakkını vermek, taklit-şablon - kopyadan kaçınmak, rolden çıkmamak, rol çalmamak, canlan-

dırma sırasında iki grup varsa eş zamanlı konuşmamak, diğer katılımcılara, özel bir durum yoksa sırtını dönmemek vb., doğaçlamada yapılmayacak listesine uymak gibi canlandırmaya ilişkin kurallara uymalıdır.

• Süreçte yer almaktan mutlu olmalı ve alanı sevmelidir.

• Çalışmalara zamanında gelmeli, çalışma öncesinde kendisinden istenilen hazırlıkları yapmalı, konusunu temsil edecek nitelikte araç-gereçler kullanabilmeli, çalışma mekânını bulduğu gibi bırakmalı, çalışmalardan zamanında ayrılmalıdır. Bu süreç içerisinde devamsızlık yapmamalı, bu konuda sürekli bir mazeret üretip eğitmen ya da eğitim aldığı kurumdan özel durumuna karşı anlayış beklememelidir.

• Çalışmalar süresince uygun zaman ve mekânda sorular sormalı, irdelemeli, değerlendirme sırasında uygun bir dil kullanmalı, iyi bir dinleyici ve gözlemci olmalı, atölyedeki yaşantılara inanarak ve içten katkıda bulunmaya çalışmalıdır.

• Özenilmemiş, görev savma amacıyla yapılan canlandırmalardan ve klişelerden kaçınmalı, eğitmenini bire bir taklit etmek yerine kendisi olmalıdır.

2.7.3 Mekân (Çalışma Ortamı)

2.7.3.1 Drama Mekânının Özellikleri

Yaratıcı drama çalışmaları açık - kapalı hemen her mekânda (uzam, ortam) yapılabilir. Bu çalışmaların bir eğitmen yönlendirmesinde yapılabilmesi için çalışma grubu ile birlikte bir mekâna - çalışma ortamına gereksinim bulunmaktadır. Mekân, süreç boyunca eğitmen ve grup gibi önemli bir ögedir. Eğitmen, katılımcı ve mekân arasında kurulacak bir etkileşim yaratıcı drama çalışmalarının verimi açısından çok önemlidir. Mekânın sağlanmasının yanında drama için çalışma ortamı olarak düzenlenmesine de dikkat etmek gerekir.

Okullarda eğitim ortamları olarak düzenlenen mekânlar; daha çok sınıflar, işlikler (spor alanları dahil) ya da laboratuvarlardan oluşmaktadır. İster sadece yaratıcı drama çalışmaları için ayrılmış bir ortam, isterse sınıf içi ya da dışı ortam olsun, drama çalışmalarının yapılacağı mekânda dikkat edilmesi gereken belirli özellikler vardır. Drama dersleri ya da dramanın yöntem olarak kullanılacağı herhangi bir dersin çalışma

ortamı için en ideal olanı bunun için ayrı bir salonun sağlanmasıdır. Sözgelimi, ideal olarak yaratıcı drama ortamlarında bulunması gereken özelliklerden bazıları şöyle sıralanabilir:

Yaratıcı drama sözcük olarak da anlamını eylemden, hareketten alır. Devinimin olmadığı bir yaratıcı drama çalışması düşünülemez. Bu nedenle çalışma ortamının rahat hareket edilebilecek bir duruma getirilmesi gerekir. Katılımcıların güvenli bir biçimde rahatlıkla hareket edebilecekleri ve yerde birbirlerine değmeden yatabilecekleri genişlikte bir mekânın olması (ortam) önemlidir. Ancak bu ortam geleneksel bir sınıftan farklı olarak, ayakkabısız (yaratıcı drama mekânı dışında kullanılan, ayakkabıyla girilmeyen) çalışmaların yapılabileceği, zemini halı ya da ahşap malzemelerle döşenmiş, minderlerin ve drama araç-gereçlerinin olduğu, sabit sıraların bulunmadığı, her türlü eyleme ve olası gürültü unsurlarına uygun ses yalıtımına sahip, ısısı ve ışığı çalışma yapmaya ve gerekli olduğunda sergileme yapmaya elverişli bir sınıf ortamı olarak düzenlenmelidir. Bunun yanında çeşitli ses ve duyu çalışmalarının yapılabilmesi için de konu dışı uyarıcıların engellenmesi gerekir. Bir grup, yaratıcı drama amaçlı çalışma için bir araya geldiğinde gürültü de olacağından, yaratıcı drama sınıflarında ses geçirmez malzemelerin kullanılmasına özen gösterilmelidir. Dışarıdan gelebilecek çeşitli uyarılar çalışmada dikkat yoğunlaşmasını engelleyebilir ya da farklı çalışma ortamlarındakileri rahatsız etmemek için kısıtlanma duygusu yaşanabilir. Bu tür durumlar, katılımcıların tam bir canlandırma yapmalarına engel olabilir. Ayrıca yaratıcı drama çalışmalarında ortamın çalışmaya elverişli hale getirilmesi önemli bir boyuttur.

Yaratıcı dramanın niteliği ve etkinlik biçimi tıpkı müzik, beden eğitimi, resim vd. alanlarda olduğu gibi farklı mekânları gerektirir. Bu tür çalışma ortamlarının olması, daha önceden saptanan eğitim hedeflerine ulaşmada ya da aktif yöntemlerin kullanılmasında, öğretmene hem kendi amaçlarına hem de yaratıcı drama alanının amaçlarına ulaşmada kolaylıklar sağlayacaktır.

Ancak günümüzde her okulun drama dersleri ya da drama etkinlikleri için bağımsız bir mekânı bulunmayabilir. Hemen belirtmek gerekir ki, drama dersleri ve etkinlikleri, eğitmen tarafından yapılacak bir hazırlık ve düzenlemeyle normal sınıf ortamlarında da yapılabilir. İçindeki pek çok araç-gerecin sabit olduğu sınıflar, tam olarak yaratıcı drama için yeterli olmasa da iyi ve etkili bir planlamayla çalışmaların başarıyla

yürütülmesinde fazla engel oluşturmaz. Yaratıcı drama çalışmalarından istenilen verimliliğin alınabilmesi için derse başlamadan önce çalışma ortamının gerektiğinde katılımcılar ya da öğrencilerle birlikte düzenlenmesi, yaratıcı drama çalışmalarına uygun hale getirilmesi, sıraların olduğu sınıflarda drama çalışmaları yapmanın zorluklarını ortadan kaldırabilir.

Unutulmaması gereken başka bir nokta, yukarıda ideal ortamlardan söz edilse de özellikle Türkiye gibi eğitim ortamlarının kısıtlı olduğu bir ülkede, yaratıcı drama için ideal mekânlar bulunması zorunluluğunun olmamasıdır. Hatta aksine, öğretmen adayları ile temel drama etkinliklerinin sınıf ortamlarında yapılması gerekir. Yaratıcı drama uygulamaları zihinsel, duyusal ve bedensel olarak hareketi gerektirir. Mekân da dahil hiçbir gerekçe bu çalışmaların yapılmasına engel oluşturamaz. Kalabalık sınıflar ya da hareketin olamayacağı ortamlarda da yaratıcı drama çalışmaları yapılabilir. Bu ancak iyi yetişmiş, hemen her riskin farkında ve sorun çözmeye yatkın bir eğitmen - öğretmenle mümkün olabilir. Bu nedenle öğretmen adayları yaşadıkları ülkenin koşullarının bilincinde olarak da yetiştirilmelidir.

2.7.3.2 Drama Mekânında Bulunması Gereken Araç-Gereçler

Yazı tahtası, pano, malzeme deposu, yeterli bir müzik arşivi, gerekli olduğu zaman kullanılabilecek film - sinema makinesi, slayt projektör, tepegöz, video kamerası, fotoğraf makinesi, kırtasiye malzemeleri vd. malzemeler yaratıcı drama ortamlarını zenginleştirici özelliklere sahiptir. Bu tür araç-gereçler tüm katılımcıların yaratıcılığını ortaya çıkarmaya ve geliştirmeye yöneliktir ve olanaklar ölçüsünde drama mekânlarında bulundurulmalıdır.

Yaratıcı drama çalışmalarında kullanılacak araç-gereçler sınıfta katılımcılarla birlikte yapılabilir. Drama eğitmeni/öğretmeni, drama ortamında kullanılacak araç-gereçleri katılımcıların rahatlıkla ulaşabileceği yerlerde bulundurmalı, araç-gereçlerin istenildiğinde katılımcılar tarafından özgürce kullanılabilmesini sağlamalıdır. Bu nedenle bu araç-gereçlerin sağlanması ve ortam içerisinde kullanıma hazır bulundurmasında özellikle eğitmen ve öğretmene önemli roller düşmektedir. Bazı çalışmalar için, özellikle de sanatsal çalışmalar için çalışma ortamında zengin uyarıcıların, artık malzemelerin bulunması drama etkinliklerine katkı sağlayacaktır. Drama etkinliklerinde kullanılan araç ve gereçler diğer eğitim alanlarıyla karşılaştırıldığında değişik özellikler, anlamlar

da taşıyabilir. Drama çalışmalarında her nesne sahip olduğu işlevin dışında başka bir işlev için de kullanılabilir. Bu nedenle araç-gereçlerin bu amaçlarda kullanımı imgesel düşünmeyi canlandırabilir.

Araç-gereçler drama çalışmalarında bazen çalışmanın ana konusu olabilirken bazen de yardımcı öge olarak kullanılabilir. Bu nedenle her tür araç-gereç katılımcı açısından, eğitmen, ortam, grup üyeleri ile sürekli bir iletişim ve etkileşim süreci içinde olmaya da yardım eder.

Yaratıcı dramada ritimle ya da müzikle yapılan çalışmalar önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle drama etkinliklerinde en çok kullanılan araçlardan biri kaset ya da cd-çalardır. Bunun yanı sıra çeşitli ritim aletleri, fotoğraflar, resimler, çağdaş resimlerin tıpkı basımları, gazetelerden kesilen resim ve fotoğraflar; broşürler, afişler, gazete ve edebi yazılar; kartpostallar, renkli kâğıtlar, kartonlar; kuklalar, renkli kalemler, boyalar, oyuncaklar; slayt ya da tepegöz vb. drama çalışmalarında kullanılabilecek araç-gereçler arasında sayılabilir. Ayrıca her türlü eşya ve giysi drama çalışmalarında kullanılabilir. Eski bir çanta, şapka, ayakkabı, terlik, şal, kumaş parçaları, örtüler, perdeler, takılar, süs eşyaları, biletler vb. drama çalışmaları için başvurulabilecek gereçlerdir. Bu liste daha da uzatılabilir.

2.7.3.3 Diğer Mekânların Yaratıcı Drama Mekânı Olarak Kullanımı

Yaratıcı drama paylaşımları için "ideal çalışma ortamları" bir zorunluluk değildir. Bu çalışmalar sadece sınıf ya da sahneli mekânlarda yapılmaz. Drama dersleri ve etkinlikleri sahne gereksinimi duymaz. Yaratıcı drama eğitmeninin/öğretmeninin tasarladığı eğitim, kültür ve sanat etkinlikleri; çalıştığı grubun özelliklerine, içeriğe, amaçlarına, becerisine ve verimliliğine bağlı olarak sınıf içi ile birlikte sınıf dışı tüm ortamlarda gerçekleştirilebilir. Bu gerekçeye dayanarak, sınıf dışında, okul içinde ve elbette okul dışında yine grubun yapısına ve uygulamanın özelliklerine göre her mekân drama çalışmaları için uygun hale gelebilir, getirilebilir. Koridorlar, kantin, kütüphane, okulun bahçesi, okulun merdivenleri, öğretmenler odası gibi okul içinde ve dışındaki tüm mekânlardan yararlanılabilinir. Ancak hemen belirtmek gerekiyor ki, açık hava veya dış mekân çalışmalarında izleyici fonksiyonunu göz ardı etmek oldukça zordur. Planlamanın çok üzerinde bir grupla çalışma yapılması olasılığı da her zaman düşünülmelidir.

Bunun yanında önemli bir içeriğe sahip olan müzeler, parklar, fabri-

kalar, huzur evleri, meydanlar, spor merkezleri, galeriler, tiyatro fuayeleri, ören yerleri, tatil kampları, ormanlık alanlar, eğlence yerleri (lunaparklar gibi), hastaneler, oyun alanları, caddeler, çeşitli sosyal-kültürel merkezler vb. yerler yaratıcı drama çalışma ortamı açısından hazır hale getirilebilir.

Yaratıcı drama çalışmalarında ortamın çalışmaya elverişli hale getirilmesi önemli bir boyuttur. Bu çalışmalar, eğitimcinin amacına göre açık-kapalı hemen her yerde tasarlanabilir, uygulanabilir. Ancak hemen belirtmek gerekir ki, kapalı ortamın dışında yapılacak çalışmalarda, çalışılacak yerin kendine özgü özelliklerini göz önünde bulundurmak gereklidir. Sözgelimi açık hava çalışmalarında (parklarda) çocukların dramaya odaklanmasını engelleyecek gürültü, izleyici gibi etkenleri göz ardı etmemek gerekir. Ayrıca sınıf dışında yapılacak drama çalışmalarında çalışılacak kümenin sayısı da eğitimcinin unutmaması gereken diğer önemli bir noktadır.

Çalışılacak grubun özellikleri dikkate alınarak hazırlanan eğitim ortamları, drama çalışmaları için de başlangıçta yeterli görülebilir. Unutulmamalıdır ki, drama etkinlikleri eğitimcinin planlamasına ve çocukların özelliklerine göre değişik yerlerde yapılabilir. O halde okulöncesi dönemde yapılacak drama etkinlikleri için ideal sınıf ortamlarının bulunması zorunlu değildir. Çünkü drama etkinliklerinde ortamı ve çocukları amacına uygun hazır duruma getirecek, çalışmaları planlayıp yürütecek kişi eğitimcidir.

Bu yerlerde belli bir plan ve program çerçevesinde düzenlemeler yapılmalıdır. Çünkü fiziksel çevre, çocukların hareketlilik düzeyini, psikolojik durumlarını, güvenliğini ve yaratıcılığını etkiler. Bu nedenle ortamın drama gereksinimlerine olanak verecek, rahat kullanımı sağlayacak, yaratıcılıklarını engellemeyecek biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Okul dışında ve yakın çevrede eğitim yapmaya uygun pek çok ortam bulunmaktadır. Sözgelimi müzeler eğitim programlarının sahip olduğu hemen her içeriğe yanıt verebilecek özelliklere sahiptir. Müzeler özellikle drama çalışmaları için de en uygun ortamlardan biridir. Bunun dışında çocuğun yakın çevresinde bulunan parklar, fabrikalar, açık alanlar da eğitim öğretim etkinlikleri için kullanılabilir.

Yaratıcı drama etkinliklerinin tümü yalnızca sınıf ya da sahneli ortamlarda oluşmaz. Çocuklar için genelde öğrenme ortamları, özelde de drama ortamları okullarla sınırlı değildir. Sınıf dışı ortamlarda yapılacak

drama etkinliklerinin üzerinde çalışılmış, bir eğitim programına dönüştürülmüş olması gereklidir. Bu tasarım bir proje olabileceği gibi, bir kavram öğretimine yönelik de olabilir. Çalışılacak ortamlarda, gerekiyorsa, önceden izin alınmalıdır. Sözgelimi müzeler için yetkililere daha önceden haber vermek ve izin almak gereklidir. Bu yerlerin görevlilerine, yapılacak çalışmayla ilgili bilgi verilmelidir. Eğitimci, kesinlikle çocuklardan önce ilgili yeri görmeli ve incelemelidir. Yaratıcı drama yapılacak ortam çocukların hareketlerini, güvenliğini, psikolojik durumunu, oyunlara katılımını, doğaçlamalarını ve yaratıcılığını etkiler. Okullardaki olanakların drama etkinliklerine elverişli olmaması nedeniyle, drama çalışmaları yapan birçok eğitimci etkinlikleri gerçekleştirmek için başka yerler arama gereksinimi duymuştur.

Yaratıcı drama etkinliklerinde çevrenin değişmesi, dönüştürülmesi drama hedeflerini değiştirmez, olumsuz yönde etkilemez. Fakat ortamın sahip olduğu özellikler, yapılan değişiklikler, doğal ortamlarından uzak olma durumları drama süreçlerinin yapılandırılmasını ve oluşumunu etkileyebilir, değiştirebilir.

Değişik öğrenme ortamlarından bazıları müzeler, kütüphaneler, fabrikalar, parklar, marketler, pazaryerleri, alışveriş merkezleri gibi toplumsal ortamlardır. Festival, şenlik ve panayır alanlarında da drama çalışmaları yapılabilir. Bu ortamlar serbest programları, esnek düzenlenme özellikleri, eğitimci ve çocuklara yönelik atölye olanaklarıyla önemli işlevler üstlenmiştir. Drama etkinlikleri, okulöncesi eğitimde bir yöntem, başlı başına bir etkinlik olarak uygulanabileceği gibi değişik ortamlarda da (müze, park, bahçe, fabrika vb.) kullanılabilir. Bu değişik ortamlarda daha önceden planlanmış ama o anda uygulanan drama çalışmaları yapılabileceği gibi, önceden yapılandırılmaya başlanmış ama sürecin orada devam ettiği projelerin sergilenmesi ya da hazır projelerin paylaşılması da mümkündür. Bu tip çalışmalarda dikkat edilmesi gereken konular diğer uygulamalarla aynıdır.

Değişik ortamlarda yaratıcı drama etkinlikleri bazı öncelikleri içermektedir. Bunlardan ilki drama çalışması yapacak gruptur. Bu öncelikte hangi yaş kümesi olursa olsun katılımcıların genellikle gönüllü katılımı aranır. Daha önce hiç yaratıcı drama çalışması yapmamış bir okulöncesi çocuk grubu için değişik ortamlarda drama uygulamaları yapmak zordur. İkinci öncelik yaratıcı drama programı ve programda çalışılacak içeriktir. Ders ortamının dışında yaratıcı drama etkinlikleri

için toplumsal, politik, yaşamsal, doğal hemen her şey işlenmeye hazır bir içeriktir. İçerik ortama, katılımcıya ve programın amacına göre biçimlendirilir.

Müzeler, her kuşağın kültürel, sanatsal ve tarihsel mirasını korumada önemli rol oynar. Bazı gelişmiş müzelerde bulunan eğitim birimleri aracılığıyla daha geniş bir izleyici kitlesi çekebilmek için hazine, tarihi eser, sanat yapıtları, filmler, seminerler vb. etkinlikleri ziyaretçilerine sunmaktadırlar. Müzede yaratıcı drama etkinlikleri, basit bir anlatımla, bir sanat eseri ya da nesnesini izleyen katılımcısına "sen de yapabilirsin" deme ve onu inandırmada etkili olabilir. Ayrıca nasıl bir müzeyi hangi bağlamda, hangi araç-gereçle, hangi amaca yönelik olarak gezildiğinin belirlenmesi, müzenin ve müzede yaratıcı drama etkinliklerinin gerekliliğini, estetik, sanatsal ve eğitsel kültür tüketimini, çocuklara hissettirmeyi de kolaylaştırır.

Müzedeki yaratıcı drama olanakları tüm yaşam boyu devam edebilir. Çünkü müzeler, bir insana her yaş döneminde izleme, gezme olanağı tanır. Müzeler bu yönleriyle yaratıcı drama çalışmaları için vazgeçilmez birer öğrenme merkezleridir. Katılımcılar için oynayacakları, hareket edecekleri, dokunacakları ve ortam içinde çeşitli canlandırmalar yapabilecekleri önemli birer merkezdir.

Çocuklar müzedeki yapıtları kendi orijinal yapıları içinden çıkarılmış biçimde görürler. Müzede yapılacak yaratıcı drama çalışmalarında, bu nesnelerin daha önce kendilerine özgü bir yaşama biçimi olan özel bir topluma ait oldukları, bu toplumca günlük yaşamda kullanılan ürünler oldukları ifade edilmeli, açıklanmalıdır. Katılımcılarla müzede gerçekleştirilen çalışmalarda, nesnelerin çağrışımları üzerine uygulamalar fazla beklenmez. Müze ortamında ve müze nesnelerinden yola çıkılarak yapılan drama etkinlikleriyle de çocukların kültürel yapıyı ve drama sürecini yeniden oluşturması söz konusudur. Bu yapı içinde çocuklar çevreyi ve sanatsal nesneleri oluşturan, yaratan insanları tanıma, anlama olanağı bulabilir, nesneler ve o dönem insanları arasındaki ilişkileri keşfedebilirler. Her şeyden önce çocuk sanatsal, tarihsel, kültürel bir ortamda müze ziyareti alışkanlığını edinecektir. Ayrıca çocuklar sınıf dışı gerçek ortamlarda, sözgelimi bir galeride/atölyede ya da müzenin kendilerine ayrılmış eğitsel amaçlı yerlerinde oyunlar oynayıp, nesneler üretip yaşantısal öğrenmeyi de yaşamış olacaklardır.

Müze binalarının büyük bir bölümü müze olarak kullanılmaları amacıyla inşa edilmemiştir; bazı binaların tarihsel değer taşıması, o binaların müze olarak değerlendirilmesine olanak tanımıştır. Bu nedenle bazı müze binalarının kendileri de içinde barındırdıkları nesneler kadar ziyaret edilmeye değer niteliktedir. Bunun dışında ünlü bir kişinin yaşadığı ev, tarihsel bir özelliğe sahip bir bina da korunma altına alınmakta ya da müze olarak kullanılmaktadır. Eski dönemlerden kalma, yıkılmamış bir bina da tarihsel olarak bir öneme sahiptir. Bu yapılarda da drama etkinlikleri oluşturulabilir ya da bu yapılar etkinliğin bir bölümü olarak kullanılabilir.

Bu etkinlik *lunapark, park, bahçe* gibi yerlerde yapılabilir. Çocuklardan çalışma yapılacak yerdeki canlıları ya da nesneleri belirlemelerini ve incelemelerini isteyiniz. "Bu canlıların ya da nesnelerin sesi olsaydı nasıl olurdu?", "Duyguları neler olurdu, duygularını nasıl yansıtırlardı?" gibi soruları onlara yöneltiniz. Bu gibi sorulara yanıt aldıktan sonra çocukları çeşitli kümelere ayırınız; seçilen nesne ve canlılara ilişkin sorulara verilen yanıtlar çerçevesinde, kendilerini bunların yerine koyarak onları canlandırmalarını sağlayınız.

Bir piknik ortamında, ormanda, açık bir alanda drama eğitmeni/eğitimcisi için üzerinde çalışılacak konulardan biri, fen ve doğa eğitimine yönelik etkinlikler de olabilir, sınıfta oynanma olanağı bulunmayan oyunlar da. Okulöncesi çocukları için açık alan çalışmaları hem onların sürekli istekli oluşları hem de fazla enerjiyi atmaları açısından önemlidir. Bir parkta ya da ağaçlık alanda çocukları küçük kümelere ayırınız ve her kümeye değişik bitkilerin yapraklarından toplamalarını söyleyiniz. Gelen yaprakların tamamını bir yerde toplayınız ve birlikte inceleyiniz. Ağaçların ne işe yaradıklarına yönelik sorular sorunuz. Sonra, "Ben bir ağacım" diyerek onlardan ağacı oluşturan ögelerden birini seçmelerini ve "Ben bu ağacın yaprağıyım" gibi tümcelerle ağacı tamamlamalarını isteyiniz. Daha sonra çocuklardan bazılarının topladıkları yapraklardan yola çıkarak hangi ağaç olduklarını söylemelerini ve o ağacın özelliklerine göre tamamlama yapmalarını sağlayınız. Aynı çalışma, küçük taşlar, değişik renklerdeki nesneler ya da yalnızca gri, yeşil gibi nesneler biçiminde de yapılabilir.

Parklar, piknik alanları gibi alanlar, yaratıcı drama etkinliklerinin ısınma ve rahatlama aşamalarında kullanılan hareketli oyunlar açısından da eğitimciye kolaylıklar sağlar. Buralarda Çocuklarla Eşini Bul,

Ayağını Yerden Kes, Hırsız-Polis, Yuvanı Bul, Çamura Batma, Güzel-Çirkin, Nerdesin Buradayım, Gemi, Parazit gibi doğaçlama ve rol oynamaya hazırlık niteliği taşıyan oyunlar da oynanabilir.

Fabrikada (gerekli izinleri önceden alıp güvenlik önlemlerini sağladıktan ve fabrikayla ilgili bilgileri önceden edindikten sonra) bulunan makineleri çocuklarla birlikte inceleyip fabrikanın dışından ve içinden gelen seslere odaklanınız. Sözgelimi bu sesleri gözleri kapalı olarak çocuklara dinletiniz. Görevlilerden gerekli bilgileri aldıktan sonra o fabrikada üretilen ürünlerin ne ya da neler olduğunu öğreniniz. Bir ürünü çocuklarla birlikte seçiniz. Sonra hep birlikte makinelerden çıkan sesleri çıkartmayı deneyiniz. Sonra seslere hareketler ekleyiniz. Çocukların ses ve hareketle yaptıklarını birleştirmeye çalışınız. Üretim bandının ne olduğunu çocuklara anlattıktan sonra hep birlikte bir üretim bandı oluşturmaya çalışınız. Her çocuğa canlandırdığı makineye uygun ses çıkartmasını söylemeyi unutmayınız. İstenirse oyun, çocukların kendi fabrikalarını ve ürünlerini tasarladıkları biçimiyle de oynanabilir. Bir ürün elde edildikten sonra onun nasıl paketlendiği, satış yerlerine nasıl ulaştırıldığı, o ürünleri nasıl satın aldığımız da canlandırmalarla gösterilebilir.

Bir alışveriş merkezinde –büyük bir mağaza ya da market de olabilir– çocuklardan kimlerin, nasıl çalıştıklarını belirlemelerini, sonra da bunlardan birini seçmelerini isteyin. Çocuklara, o gün alışveriş merkezinin açılış günü olduğunu, bu nedenle televizyon röportajları yapılacağını söyleyin. Çocukların isteğine göre, onlara kameraman, spiker, gazeteci, alışveriş merkezi çalışanı, alışveriş yapmaya gelen insanlar gibi roller dağıtın. Bu roller çerçevesinde canlandırmalar yapmalarını sağlayın. Uygun gördüğünüzde çocuklar arasında rol değişikliği yapın. Bunların yanı sıra, kasa önünde sıra bekleme anlarını, alışveriş yapan birinin cüzdanını evde unutma anını ya da kredi kartıyla ödeme yapmak istemesine rağmen kartında yeterli bakiye olmadığından ödeyemeyen birinin durumunu ya da kasa görevlilerinin tutumlarını içeren çeşitli doğaçlama - rol oynama çalışmaları da yaptırılabilir.

Bütün değişik (alternatif) ortamlarda ortamın içerdiği konu, nesne ve içerikten hareketle duvar gazetesi oluşturulabilir. Bu gazetede o ortama ait (müzeye, galeriye, parklara, kütüphanelere ait) broşürlerden alıntılar, çocukların yaptığı resimler, çeşitli yazılar, reklamlar, haberler, logolar vb. ögeler yer alabilir. Okulöncesi çocuklar söz konusu ise eğitimcinin

bu yazma-çizme çalışmasında çocuklara daha çok rehberlik etmesi gerekir. Bunun yanı sıra eğitimcinin de çalışmaya katılması çocukları olumlu yönde etkiler. Bu çalışma afiş, bildiri, tanıtım broşürü vb. biçiminde de yapılabilir. Ortaya çıkan ürünler sergilenebileceği gibi, o ürünlerden bir değerlendirme, geribildirim alınması da söz konusu olabilir.

Kütüphanelerin hepsi, drama çalışmalarına uygun yerler değildir. Kütüphanelerin en önemli özellikleri sessiz olunması zorunluluğudur. Çocuklara her şeyden önce bu özellik aktarılmalıdır. Kütüphanelerde yapılacak drama etkinlikleri de bu tür özellikler bilinerek tasarlanmalıdır. Bazı kütüphanelerin çocuk filmleri, kukla, masal okuma, müzik dinleme, doğum günü kutlama, konferans düzenleme, bülten, dergi yayımlama gibi özel programları olabilir.

Öykülerin ya da genelde yazın türlerinin drama teknikleriyle canlandırılması, bu konuda çalışmış ve bunun öncülüğünü bilen kütüphaneciler tarafından yapılmıştır. Bu tür çalışmaların en çok yapılanı öykü, masal okuma etkinliklerinden oluşmuş, gelişmiştir. Büyük yaştaki çocuklar sevilen öyküleri canlandırmaya daha yatkın ve istekli olabilirler; küçük çocuklar ise böyle yerlerde daha çok kendilerine anlatılan masallara yönelirler ve masala odaklanırlar. Bu masallardan yola çıkarak çeşitli rolleri canlandırmaya çalışırlar.

Duvarları kitaplarla çevrili ortamlarda her şeyi ellerinin altında bulan çocuklar okullardakilere göre daha şanslı olabilirler. Yaratıcı drama etkinliğinin gerçekleştirildiği yer ister bir çocuk kütüphanecisi ister bir alan uzmanı tarafından yönetilsin, ortam yaratıcı drama uygulamaları için yönlendirici bir özellik taşır. Kütüphanelerdeki drama çalışmalarının kütüphanelere dolaylı, çocuklara ise doğrudan ya da dolaylı olarak pek çok yararı söz konusudur. Drama, öncelikle çocukları kütüphaneye getirir ve yeniden gelmeleri için isteklendirir. Bu aynı zamanda okumaya ve kitaplara yönelik olumlu bir tutumun gelişmesi demektir. Okulöncesi bir çocuk için kitapları henüz okuyamamak bir sabırsızlık ögesi olabilir, okumaya dönük bir istek, merak oluşturabilir. Çocuklar kütüphanede çeşitli kaynakları keşfedip süreç içinde çalışanlarla içli dışlı olabilirler. Böylece sorularına yanıt verecek, filmleri ve araç-gereçleri kendilerine gösterecek, kitaplara ve süreli yayınlara ulaşmalarına yardımcı olacak kişileri daha rahat bulabilirler. Televizyonun, çocuğun yaşamında saatler aldığını düşündüğümüzde, çocukların kütüphanelere gitmelerinin çok büyük yararları olduğu açıktır.

Kütüphanelerde hemen her zaman aynı sorun ortaya çıkar: Gürültünün nasıl engelleneceği ve ortamda nelerin yapılacağı. Bir etkinlik odası varsa –ki birçok kütüphanenin vardır– çalışmalarda sorun yoktur. Bazı kütüphanelerde masal anlatma, seminer odası ve sınıf gibi birden fazla yer de olabilir. Okulöncesi öğretmeninin yapacağı, çalışmayı önce kütüphane görevlilerine (özellikle çocuklarla ilgileneceklere) aktarması gerekir ki, olası sorunlar birlikte aşılabilsin. Drama çalışmaları kütüphane girişlerinde (okuma salonlarında değil) ya da kafeterya vd. bölümlerde gerçekleştirilebilir ya da içerik çalışmaları kütüphanede yapıldıktan sonra drama, oyun ve canlandırmalara ilişkin çalışmalar yeniden sınıf ortamında, kurgusal ortamlar oluşturularak yapılabilir.

Kent merkezlerindeki büyük kütüphanelerde filmlerin gösterildiği, oyunların oynandığı büyük salonlar olabilir. Bir küme okulöncesi çocuğu bir araya geldiğinde gürültü kaçınılmazdır, bu yüzden yaratıcı drama sınıflarında ses geçirmez gereçler kullanılmasına dikkat edilmelidir. Diğer taraftan kütüphane küçükse, yalnızca bir odası varsa ve bu ortamları az insan kullanıyorsa, drama çalışmaları için özel günler ya da saatler ayrılabilir. Bu tür sorunları aşmış ve ilgililere gerekli açıklamaları yapmışsanız, kütüphanelerde drama etkinlikleri yapmak zor değildir. Öykü anlatımı, kukla gibi etkinlikler drama etkinlikleri için başlangıç olabilir. Daha ileri aşamalar için ortamda bulunan eşyalar etkinliğe göre yeniden düzenlenebilir, ortam uygun hale getirilebilir. Müzeler gibi kütüphanelerdeki çalışmalarda da çalışanların işbirliğine açık olmaları gereklidir.

Yaratıcı drama ortamı, eğitimcinin planına, amacına, kümesinin beklentilerine, ilgilerine, bir projenin uygulama koşullarına bağlı olarak, sınıfta ve sınıf dışında hemen her yer olabilir. Okulöncesi eğitimde eğitimcinin yapması gereken, çalışacağı ortamın drama etkinlikleri gerçekleştirmeye elverişli olup olmadığını belirlemek ve orayı çalışmaya hazır hale getirmektir. Müzeler, kütüphaneler, parklar, açık alanlar ve fabrikalar, bu ortamların en somut örnekleridir.

Eğitimciler, değişik ortamlarda yapacakları yaratıcı drama çalışmalarında çeşitli sorunlar yaşayabilirler. Önemli olan eğitimcinin yaratıcılığını kullanarak çeşitli mekânları yaratıcı drama etkinlikleri yapılabilecek eğitim ortamları haline getirebilmesidir. Yaratıcı drama eğitmeninin ya da eğitmeninin becerisi, istekliliği ve verimliliği, sınıf dışı ortamları yaratıcı drama etkinliklerinde kullanabilme becerisiyle doğru orantılıdır. Yaratıcı drama eğitmeni farklı bir mekânda çalışma yürütürken, öncelikle mekânla katılımcı arasındaki iletişimi sağlamaya çalışmalıdır. Eğitmen

programını yapmadan önce çalışma mekânını kesinlikle önceden görmeli, gerekli incelemeyi yapmalıdır.

2.7.4 Konu (Düşünce)

Yaratıcı drama çalışmalarında konu, ele alınıp irdelenecek duygu ve imgelerin tamamıdır. Konuşmada, yazıda, eserde ele alınan düşünce, olay veya durum, bir anlatımda verilmek istenen öz, yaratıcı dramanın da konusunu oluşturur. Bu çalışmalarda temel olarak, özel hayatlar ve evrensel değerlere ters düşen durumlar dışında "her şey" konuyu oluşturabilir. Bir konu, hangi ölçütlerle seçilirse seçilsin, önemli olan bu konunun kişilere hangi davranış, tutum ve becerileri kazandırmada kullanılacağı, edinilmesi öngörülen davranışın uygun amaçlarla nasıl verileceği ve işe koşulacağıdır. Konu, yaratıcı drama çalışmalarında çözülmesi gereken bir problem olabileceği gibi herhangi bir olay, durum da olabilir. Bu nedenle, konunun kendi içinde bir öneme sahip olması ve etkin olarak kullanılması gereklidir.

Konu ya da düşünce eğitmen, grup, oyunsu süreçler, katılımcıların deneyimleri gibi yaratıcı drama çalışmalarının temel ögelerinden biridir. Konu herhangi bir olaydan, bir eğitim ünitesinden, haberden, anıdan, bir resimden, bir fotoğraftan ya da soyut bir kavramdan, davranıştan yola çıkarak belirlenebilir.

Yaratıcı drama çalışmaları, sanat eğitimi başta olmak üzere eğitim bilimlerinin tüm dallarından yararlanır. Ayrıca bu çalışmalarda fotoğraftan müziğe, heykelden şiire, öyküye, kitle iletişim araçlarının eğitime etkisinden resme, psikolojiden sosyolojiye, insan haklarından demokratik tutum ve davranışlara kadar pek çok alandan işlenecek bir konu bulunabilir.

Konu seçiminde dikkate alınması gereken en önemli nokta, belirlenen hedefler (amaçlar) ve bu amaçlara yönelik olarak geliştirilen kazanımlardır. Katılımcılara ne kazandırılmak istendiğine ilişkin soruya verilecek yanıt, seçilecek konunun belirlenmesinde de etkili olur. Yaratıcı drama çalışmalarında hedeflerin önceden belirlenmesi, konu seçiminde zorlukların yaşanmasını da engelleyebilir.

Kazanımların yanında, konu seçiminde belirleyici olacak başka bir öge, drama sürecinde kullanılacak yaklaşım ve tekniklerdir. Bir yaratıcı drama etkinliği için belirlenen konunun nasıl işleneceği ve hangi yakla-

şımlarla bir problem durumunun çözüleceği, eğitmen açısından yaratıcı drama tekniklerinin kullanılmasıyla doğrudan ilgilidir ki bu durum da konunun seçiminde etkilidir. Sözgelimi "rol kartları" tekniği ya da süreçsel drama yaklaşımlarından biri kullanılacaksa önceden hazırlanmış rol kartı ya da bir ön metin, o günkü çalışmanın konusunu da oluşturacaktır.

Belirlenecek konu, grubun yapısına uygun olmalıdır. Grubun çalışmak istemediği ya da yaratıcı drama etkinlikleri açısından çalışmaya hazır olmadığı bir konunun seçilmemesine özen gösterilmelidir. Konunun grubun yapısı dikkate alınarak belirlenmesi, çalışmaların daha verimli ilerlemesini sağlayacaktır. Konu, katılımcıların beklentilerinden, toplumsal gereksinim ve belirlemelerden ya da günlük yaşamla ilgili sorunların çözümünden de oluşabilir. Konu seçiminde yaşanılan bölgenin, kentin, yörenin tarihsel, toplumsal hatta etik sorunları ve günlük yaşama ilişkin çeşitli durumlar değerlendirilebilir. Ayrıca tarihsel süreçler, çağdaş gelişmeler, farklı sanat ve kültür ortamlarına ilişkin anlayışlar, kültürel ve sanatsal ortamlar da yaygın kullanım konu olarak ele alınabilir.

Hemen her yaratıcı drama çalışmasının temel noktası, katılımcıların yaşamında öğrenme ve oyun ortamlarının zenginleştirilmesine katkı sağlamaktır. Bu konular bir katılımcının çok yönlü ilişkiler kurmasını sağlayacak nitelikte olmalı, duyuların hemen tamamına seslenebilmeli, farklı yaşam alanlarında ve sosyal eylemlerde bulunanlar arasındaki yaşamsal durumlara ilişkin genel bir görünüm verecek şekilde ortaya konulmalıdır.

Bu nedenle yaratıcı drama çalışmalarında konu, herhangi bir olaydan, gazete haberinden, bir televizyon reklamından, bir dergi söyleşisinden, fotoğraftan, karikatürden, heykelden, herhangi bir nesneden, yazınsal türlerin (öykü, masal, şiir vb.) birinden, sanat alanlarından, mitolojiden seçilebilir. Sözgelimi insan hakları, aile, demokratik tutum ve davranışlar, yaşlılık, açlık, ilişkiler gibi pek çok yaşantı yaratıcı drama açısından bir konu, işlenecek bir malzeme olarak değerlendirilebilir.

Katılımcılar, yaratıcı drama çalışmalarında gerçek yaşamda deneyimlemedikleri farklı yaşamların içine girebilir, kendi yaşantılarından hareket edebilir, bu yeni yaşantıların içine istedikleri sürece bir konu çerçevesinde girip çıkabilirler. Yaratıcı drama, yaşantıya ve yaşamdaki pek çok duruma ilişkin çeşitli değişkenleri sunar.

3. Bölüm

YARATICI DRAMADA YAPILANDIRMA

Oyun, bütün zamanlar içerisinde eğitim programlarında hem bir yöntem, hem bir etkinlik, hem de yer yer ders olarak yer almaya başlamıştır. Bu gelişmenin oyunun özellikleriyle doğrudan ilgisi bulunmaktadır. İnsanın tüm yaşamı boyunca oyun, özellikle çocukların en doğal dilidir ve öğrenmede de bu nedenle önemli bir araç konumuna gelmiştir. Oyun, bir öğrenme sürecinde çocuk ve ergeni ya da oynayanı merkeze alır ve yaşantılara dayalı öğrenmeyi sağlar, kolaylaştırır. Bu tür süreçlerden geçen çocuklar daha aktif, özgür ve kendini tanıyan bireyler olarak yetişirler. Böylece öğrenme daha zevkli, edilgen olmayan bir hale dönüşür. Çağdaş eğitim anlayışlarının ulaşmak istedikleri nokta da oyunun eğitimin ve öğrenmenin merkezine yerleşmesini sağlamıştır.

Eğitimde yaratıcı dramanın oyunla doğrudan bir ilgisi bulunmaktadır. Oyunun bütün özellikleri yaratıcı dramadaki kurgusal özelliklerde de kendini bulmuş ve yaratıcı dramanın önemli bir bileşenini oluşturmuştur. Böylece yaratıcı drama, eğitimde yer alan yöntemler arasında okul ortamlarına girmiştir ve hem bağımsız bir ders olarak hem de etkin bir yöntem olarak pek çok derste kullanılmaktadır.

Yaratıcı drama, anlam bakımından hem yöntem boyutunu hem de kendine özgü bir ders ve estetik eğitim boyutunu kapsaması nedeniyle iki biçimde de yaygın kullanıma sahiptir.

Tiyatro bilimcisi Tülin Sağlam (2004) "Dramatik Eğitim Amaç mı, Araç mı?" başlıklı makalesinde, kavramın İngiltere'de "dramatik eğitim" ya da "eğitimde drama" olarak adlandırıldığını, "yaratıcı drama, eğitsel drama, oyun ve tiyatro pedagojisi" gibi aynı ya da benzer süreçleri tanımlayan kavramlarla alana ilişkin terminolojinin zenginleştiğini, kendisinin bu zenginleşen terminolojide "dramatik eğitim" kavramını kullandığını vurgular. Genel eğitim tarihi ve eğitim bilimlerinin gelişimi incelendiğinde, "dramatik eğitim" kavramının bu yönüyle eğitimde drama ya da yaratıcı drama kavramını karşılayamadığı açıktır. Dramatik eğitimden dramaya dayalı bir eğitim değil, içinde çatışma unsurla-

rı bulunan bir eğitim anlaşılmaktadır. Bu durumda dramatik eğitimin Platon'dan başlatılması ve içinde dramatik olan her eğitim biçiminin bu süreçte değerlendirilmesi gerekmektedir. Sağlam'ın da belirttiği gibi, bu kavramın oluşumu 20. yüzyılın başlarında, çocuğun öğrenmenin merkezine alınmasıyla başlar ve kavram, oyunsu süreçlerle kurgusal gerçeklikler içerisindeki canlandırmaları esas alır. Bu nedenle eğitimde yaratıcı dramanın, dramatik eğitim olarak adlandırılması yanlış anlamalara ya da yönlendirmelere yol açabilir, tarihsel gelişim içerisinde kapsam dışı değerlendirmelere neden olabilir. Dolayısıyla eğitimde yaratıcı drama kavramının "dramatik eğitim" şeklinde kullanılmaması gerekir.

Sağlam'a (2004) göre yaratıcı drama, pek çok ülkede yaygınlaşmış, yerleşmiş ve eğitim sisteminin bir parçası haline gelmiştir. Bu gelişmelere karşın yaratıcı dramanın öğretim programlarında bir araç olarak mı, yoksa başlı başına bir ders olarak mı yer alacağı konularında eğitimciler arasında ortak bir düşünce bulunmamaktadır. Ona göre, dramanın eğitsel değerinin deneysel ve araştırıcı mı olacağı, yoksa bir gösteriye yönelik olarak mı yapılacağı sorularına yanıt aranmaktadır. Bir yandan dramanın gösterme ve tiyatroyla hiçbir ilgisi olmadığı, aksine bunların dramaya ve çocuğa zarar verebileceği savunulurken, bir yandan da bu sürecin mutlaka bir tiyatro gösterisi gibi olmasa da bir gösteriyle sonuçlanması gerektiğine inanılmaktadır. Kimi tartışmalar ise dramanın ilk ve ortaokullarda sadece bir süreç olarak yaşanabileceğine, liselerde ise gençlerin de isteği doğrultusunda bir tiyatro gösterisine dönüştürülebileceğine yönelmektedir.

Bu görüşler altında yaratıcı dramanın özellikleri nedeniyle belirli konuların öğretilmesi amacıyla bir öğretme - öğrenme yöntemi olarak ve öğrenenin kişilik gelişimi - estetik eğitimi için zorunlu veya seçimlik bir ders olarak öğretim programlarında yer aldığı görülür.

3.1 Yaratıcı Dramanın Bir Araç veya Bir Yöntem Olarak Kullanımı

Yöntem, herhangi bir alanın, amaçlarını gerçekleştirmek için yararlanılan genel bir yaklaşımın, amaçlara ulaşmak için izlenen yolun adıdır. Amacı gerçekleştirmek için başvurulan bir tür "araç"tır. Özcan Demirel'e göre (2004, s. 72), başka bir açıdan yöntem, bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek

gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur. Teknik ise (s. 80), bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi olarak tanımlanır. Yine Demirel'e göre, yöntemi bir tasarım, tekniği ise bir uygulayım olarak görmek olanaklıdır. Hedeflere ulaşmak için bir öğretme-öğrenme sürecini desenleme ve planlama yönteme, desenlenen ve planlanan bu düşüncelerin uygulamaya aktarılmasında izlenen yol da tekniğe karşılık gelir.

Bu nedenle dramatizasyon kavramından daha geniş bir anlama sahip olan yaratıcı drama, örgün veya yaygın eğitimde yer alan bazı derslerin amaçlarına daha etkili ulaşmada etkin olarak kullanılabilecek yöntemsel bir işleve sahiptir. Yaratıcı drama bir yöntem veya araç olarak kullanıldığında, sahip olduğu teknikler yine devrededir ve bu teknikler yönteme bir tür "hizmet" ederler. Başta doğaçlama olmak üzere diğer teknikler yöntemi işlevsel hale getirir, eyleme büründürür. Sözgelimi oyunlaştırılır, roller oynanır, doğaçlanır ve böylece canlandırma süreci gerçekleştirilir. Yaratıcı dramanın yöntem veya araç olma boyutu, uygulanma özelliği olan eğitim-öğretimin dışında sanatta, kültürde, sporda vd. pek çok alanda aktif olarak kullanılabilir.

Yaratıcı drama, öğrenmenin önemli bir yoludur ve hem Heathcote hem de Bolton yaratıcı dramayı öğrenmek için bir araç olarak görür. Her ikisinin kuramı da bu anlayışa sahiptir. Heathcote, yaratıcı dramanın kendisi için bir yaşantı değil, yaratıcı drama aracılığıyla çocuklara eğitsel olanaklar sunmayı amaçlayan bir alan olduğunu savunur. Bu nedenle kendisinin öncelikle bir öğretmen, ikincil olarak da bir drama eğitmeni olduğunu vurgular. Yaratıcı drama, merkezine öğreneni alır ve kurgusal dünyadaki gerçeklikleri ona çeşitli roller yükleyerek yaşatır. Böylece öğrenen, kendisini ve yakın çevresini doğal ve aktif bir yöntemle tanır, kendini gerçekleştirir. Bu yöntemin adı yaratıcı dramadır.

Yaratıcı drama bir yöntem olarak sahip olduğu teknikleri işe koşar, drama alanının kendi konuları dışındaki konuları öğretmede kullanılır. Bu konular, amaçları uygun olan her ders ya da her eğitimde kullanılabilir. Bu yöntemde, işlenecek bir konunun dramatik bir çatışma içerisinde canlandırmalarla bizzat yaşatılarak öğretilmesi söz konusudur. Sınıf ortamında farklı derslerde bir yöntem olarak yaratıcı dramanın kullanılması, en başta öğrenci merkezli bir öğrenme ortamının oluşturulmasını, anlatılmak istenen konunun kalıcı hale getirilmesini ve yaşantısal

olmasını, öğrenenlerin (çocuk, ergen, yetişkin olabilir) farklı ve eleştirel düşünmesini, duygularının sağlıklı bir biçimde dışa vurulmasını, özgür düşüncenin gelişimini ve her türlü ifade olanağının verilmesini, yaratıcılık ve yazılı-sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesini amaçlar. Yaratıcı drama, bir yöntem olarak kullanılırken sürece katılanların dikkatinin kısa sürede toplanması, ilginin artırılması, duygu ve düşüncelerin harekete geçirilmesi, özellikle toplumsal konuların öğretiminde karşıdaki kişiyi anlama ve anlatma becerilerinin üst düzeye çıkarılması, öğrenme sürecinin daha zevkli hale getirilmesi, imgesel düşünmenin geliştirilmesi gibi diğer amaçlara da sahiptir. Bu amaçların gerçekleştirilmesi, drama çalışmalarındaki sürece dayalı yaşantılara da bağlıdır. Dramatik süreç veya dramatik yaşantılar katılımcının kurgusal dünyaları oluşturabilmesiyle doğrudan ilgilidir. Rol, karakter, mekân, semboller, atmosfer, odak, çatışma gibi kurguya dayalı bileşenlere hâkim olmak ve bunları canlandırmalarda yansıtmak gerekir.

Türkiye'de yapılan yaratıcı drama araştırmalarının büyük bir çoğunluğunun, alanı bir araç ya da bir yöntem olarak ele alınan çalışmalardan oluştuğu görülür. (Adıgüzel, Ö. Metinnam İ., Özen Z. 2014).

3.2 Yaratıcı Dramanın Bir Amaç - Bir Ders Olarak Kullanımı

Yaratıcı drama, kendi amaçları ve içeriği olan, belirli öğrenme kuramlarına dayanan ya da bu kuramlarla ilişkili olan, kendine özgü ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına sahip bağımsız bir ders olma özelliğine sahiptir. Ders olan yaratıcı drama, bir yandan diğer disiplinlerin amaçlarına eş zamanlı olarak yanıt ararken, bir yandan da kendi içeriğine uygun olarak çeşitli çatışma durumlarını çözmeye odaklanır. Bu yaklaşım, pek çok yaratıcı drama öncüsünün de öngördüğü genel amaçlara ulaşmada etkili olan bir "yaratıcı drama dersi" ile olanaklı olur. "Yaratıcı drama dersi", drama teknikleri ve diğer etkinliklerle yürütülebilir. Yaratıcı dramanın başlı başına "amaç" yani bağımsız bir ders olduğu durum, estetik bir eğitim sürecini de içinde barındırır. Dünyada ve Türkiye'de yaratıcı drama alanında sayısı sürekli artan çok çeşitli araştırmalar yapılmakta, salt yaratıcı drama alanına ilişkin "uzmanlar" yetiştirilmektedir. Bu olgular da yaratıcı dramanın amaç boyutunun bir göstergesi olarak değer-

lendirilebilir. Başka bir yönüyle yaratıcı drama dersi, aynı zamanda bir sanat eğitimi alanı olma özelliğine de sahiptir.

Peter Slade (1954), çocuklarla yapılan çalışmalarda yaratıcı dramanın başlı başına bir sanat formu olduğunu ve öğretim programında bağımsız olarak yer alması gerektiğini vurgular. Slade'e göre, yaratıcı dramada süreç önemlidir ve sonuç odaklı bir anlayış, yani çocukları gösteri yapmak için eğitmek olumsuz sonuçlara neden olabilir.

Yaratıcı drama derslerinde her yaştan katılımcı öğrenme sürecinin bir öznesi olarak yer alır, kendini sözlü ve bedensel olarak ifade edebileceği etkili bir iletişim ortamının içinde bulur, özgür bir ortamda yaratıcılığını ve imgesel düşünme gücünü özgürce kullanır. Ayrıca yaratıcı drama öğrenme sürecinde sanatsal etkinlikler, resim, müzik, heykel, tiyatro, dans-devinim ve yazılı-sözlü edebi ürünlerden yararlanılır ya da öğrenme sürecinde bu ürünlerin kendisi oluşturularak sosyal ve kültürel yönden katılımcı kendini geliştirir; kendine ve çevreye duyarlı, farkındalığı yüksek, empati becerisi gelişmiş bir birey olur.

Bir drama etkinliğinin amaç veya araç boyutlarından herhangi birinde gerçekleşmesi için, grup içinde daha küçük gruplarla tartışarak fikir alışverişi yapma, değerlendirme, tartışma, yargılama, eleştirme gibi düşünsel boyutta çalışmaların yapılması, daha sonra da bunların bir canlandırma sürecinden geçmesi gereklidir. Bunun için bireyin kendini grup içinde rahat ve güvende hissetmesi gereklidir. Gruptaki bireyler, saptanmış olan genel bir çerçeve (sözgelimi saptanmış olan konunun ya da tartışılması istenen kavramın ya da davranış biçiminin getirdiği belli sınırlılıklar) içinde kalırlar. Bu çerçeve içinde birey, yaratıcılığı, içselliği, önceki yaşantılarının bilgileri ışığında deneyim ve izlenimlerinin etkisi ve rehberliğinde oldukça özgündür. Bu yönüyle özgürdür. Birey canlandırmalar sürecinde, tiyatroda olduğu gibi roller ve kişilikler yaratıp bunları dener. Yaratıcı drama ise belli bir metne bağlı kalarak yapılmaz. Öğrenci, kendisine verilen bir sözcükten, bir resimden ya da bir fotoğraftan yola çıkarak, birkaç dakikalık süre içerisinde grupla birlikte ya da bireysel olarak bir metin, bir öykü oluşturur ve onu canlandırır. Bu canlandırmalarda amaçlanan tiyatrodaki gibi bir oyunculuk becerisinden çok, öğrencinin kendi yaşantılarından yola çıkarak özgürce kendini ifade etmesi, yaratıcılığını kullanması ve sürece doğal olarak katılmasıdır.

Sağlam'a (2004) göre, drama bir sanat olarak ele alındığında ders programında ayrı bir konu olarak yer alır. Bu durumda drama süreci, katılımcının kişilik gelişimine destek olmayı amaçlar. Bu yaklaşımda vurgu, katılımcıları oyun yaratma sürecine dahil ederek dramatik süreci geliştirme ve anlama üzerindedir. Nihai hedef bir oyun yaratmaktır, gösteri değil. Bu süreç yoluyla çocuklar temel drama kavramlarını araştırır, onlara aşina olur ve hayal güçlerini, yaratıcı ve algılayıcı güçlerini geliştirirler.

Yaratıcı drama derslerinde yaratıcı hareket, doğaçlama ve yaratıcı konuşma konuları üzerinde durulur. Bu yetileri geliştirmeye yarayan bir dizi oyun ve dramatik durum yoluyla öğretmenler, çocuklara hem kendilerinin, hem çevrelerinin hem de yaptıkları işin daha çok farkında olmaları, bütün bunlara daha bilinçli yaklaşmaları konusunda yardımcı olurlar. Çocuklar kendi düşüncelerini ve yorumlarını ifade etme ve öneriler sunma konusunda cesaretlendirilirler. Kendi oyunlarını oluşturma ve oynama sürecinde çocuklar üç temel rolü üstlenirler: Oyunculuk, oyun yapımcılığı ve seyirci olmak. Her bir rol katılımcıların değişik yetilerini geliştirmelerine katkı sağlar. Sözgelimi oyunculuk rolünü üstlendiklerinde, belirli duyguları ve düşünceleri ifade edebilmek, iletebilmek için bedenlerini nasıl kullanmaları gerektiğini öğrenirler. Oyunlarını kendileri yarattıkları için bu süreç onlara aynı zamanda bir karakter yaratmak ve diyalogları oluşturmak için gerekli yazarlık becerileri hakkında da ipuçları verir. Oyunu oluşturma sürecinde yapı bilincinin gelişmesi; seyirci rolünde alıcı ve değerlendirici olarak kendilerini geliştirmeleri bu süreçlerde elde edecekleri kazançlardan bazılarıdır (Bolton, 1984; s. 76'dan akt. Sağlam, 2006)

Bu yaklaşımın amaçlarından bellibaşlıları şunlardır: Hayal gücünün, yaratıcılığın, problem çözme yetisinin, sosyal farkındalığın, dil ve iletişim becerilerinin gelişmesi ve aynı zamanda tiyatro sanatının tanınması, daha iyi anlaşılması. Bu yaklaşım açıkça çocukların bir dramatik sanat anlayışı kazanırken öğrenmesi ve gelişmesine yardımcı olmayı amaçlar (Siks, 1977; s. 40'tan akt. Sağlam, 2006).

3.3 Yaratıcı Dramanın Yapılandırılması - Aşamaları

Yaratıcı drama çalışmalarında ne, niçin, ne zaman, nasıl, nerede, kim, kime (kimlerle) gibi sorulara verilecek yanıtlar, yaratıcı drama sürecinin

tüm yapılandırmasını ya da izlenecek aşamalar zincirini oluşturur. Bu durum tüm sanat türlerindeki ve eğitim planlarındaki genel sistematikle de paralellik gösterir. Zira hemen tüm sanat türlerinin genel bir başlangıç, giriş, dramatik durumların yoğunlaştığı serim, gelişme ve düğüm ya da sonuç bölümleri bu aşamaların da adını oluşturur. Aynı durum, Pamela Bowel ve Brain Heap'in, Dorothy Heathcote'un çalışmalarından yola çıkarak süreçsel dramanın genel planlamasında işaret ettikleri altı temel ilkede de görülür. Onlara göre bu ilkeler hangi yaş grubuna uygulanırsa uygulansın geçerlidir ve çalışma öncesinde dikkat edilmesi gerekir. Bu ilkeler şunlardır: 1. Tema/Öğrenme Alanı, 2. İçerik, 3. Roller, 4. Çerçeve/Taslak, 5. İşaret/Araç-Gereç ve 6. Stratejiler (Bowell ve Heap, 2001, s. 10, 12). Bu altı ilke de yukarda verilen soruların yanıtlarını taşımaktadır.

Bunun yanında Milli Eğitim Bakanlığı'nın hedef davranış içerikli günlük planlarında ya da tema odaklı ve kazanım başlıklı planlamada da ders, konu (tema), hedef, davranış (kazanım), süre, sınıf, araç-gereç, yöntem, teknikler yazıldıktan sonra "giriş, işleniş ve değerlendirme" başlıkları planın kendisini oluşturur. Üstündağ da (2004) *Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü* kitabının 6. baskısında bu belirlemeyi yapmış ve tüm çalışmaları bu aşamalara göre yeniden biçimlendirmiştir. Ona göre de yaratıcı drama sürecindeki giriş, geliştirme ve sonuç etkinlikleri, genel öğrenme süreçleri ve öğretim etkinliklerine koşut olarak düzenlenir (Üstündağ, 2004, s. 40).

Yaratıcı drama çalışmalarında önemli olan, saptanan amaçlara göre, işlenecek konu uygun gruba gereken zamanda verilirken tüm etkinlikler arasında bir bağlantının olması, etkinliklerin birbirini destekleyen ve bütünleyen bir özelliğinin bulunması ve katılımcıda içselleştirilmesi düşünülen kazanımlara ulaşmada etkili olup olmayacağının belirlenmesidir. Bu açıdan düşünüldüğünde, birbirini destekler - tamamlar nitelikte olduğu ve önceden saptanan amaca ulaşmaya yetkin olduğu sürece, *etkinlikler dizisi* olarak sadece yazmak bile yaratıcı drama sürecindeki aşamalar sorunsalını çözmeye yetebilecektir. İzlenecek aşamalar hem yaratıcı drama hakkında hem de yaratıcı drama yoluyla öğrenmeyi içerir. Bu nedenle her iki öğrenme biçimi de benzer bir aşamaya göre gerçekleştirilir.

Yaratıcı drama yaşantıları belli aşamaları izlemek durumundadır. Bu aşamalar yine eğitmenin yapacağı çalışmaya göre biçimlendirilebilir,

değiştirilebilir. Türkiye'de yaratıcı drama eğitimi alan bir grup eğitmen adayıyla yapılan araştırmada, grup üyelerinin bir drama dersini yapılandırma, planlama ve uygulama çalışmalarında çeşitli zorluklar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaratıcı Drama Programı'ndan 34, Çağdaş Drama Derneği Yaratıcı Drama Eğitmenliği Programı'ndan 40 eğitmen adayı ile yapılmış; bu adaylar kendilerine yöneltilen açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlarda yaratıcı dramanın aşamaları olarak adlandırılan ısınma, oyun, doğaçlama ve oluşum gibi kavramlar arasında çeşitli karışıklıklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle drama yaşantılarından edinilen deneyimlerden yola çıkılarak bir yaratıcı drama dersinin veya etkinliğinin yapılandırılmasında izlenmesi gereken aşamalar geliştirilmiştir (Adıgüzel, 2002, 2006): Bu aşamalar şu şekildedir:

I. Isınma - Hazırlık Çalışmaları, II. Canlandırma, III. Değerlendirme - Tartışma

3.3.1 Isınma - Hazırlık

İngilizcede spor pedagojisinden geçen ve yaygınlaşan haliyle "warming up", Almancada "aufwärmübung" olarak adlandırılan "ısınmak", "ısındırmak", birinin bir şeye yakınlık duymasını, alışmasını, benimsemesini, yadırgamaz olmasını sağlamak ve onu alıştırmak için yapılır. Bu aşama, bir grup dinamiği oluşturmakla birlikte, esasen bir sonraki aşamaya hazırlık niteliği taşır. Isınmak (*warming up*) süreç içerisinde bedensel ve zihinsel bir etkileşime dayalı olarak gerçekleşir.

Isınmak, yaratıcı drama süreci içerisinde katılımcıların dikkatlerinin yoğunlaşmasını sağlamaya da yaradığı için aynı zamanda bir açılış aşamasıdır. Bu aşama, daha çok bedenin harekete geçtiği, hareket halinde olduğu çalışmaları içerir. Bu çalışmaların kaynağını da spor, dans ve harekete dayalı etkinlikler oluşturur. Harekete dayalı etkinlikler kalp ritmi, kan dolaşımı ve kas hareketlerini etkin hale getirir ve drama çalışmalarındaki amaca ulaşma yönünde katılımcının birikimini harekete geçirir.

Yaratıcı drama çalışmalarında, katılımcının "bedenin hazır olmasından" kasların gevşek tutulması, kendiliğindenliğin oluşması, aktif

olma, bir oyun oynamaya hazır olma ve bedenini bu etkinlikleri yerine getirir hale getirme anlaşılır. Bedenin gerilmesi, gevşetilmesi, davranış, jest, mimik, ses, nefes gibi ifade araçları da bu aşamada yapılacak çalışmaları içerir. Katılımcıların gerginliğinin azaltılması, gerektiğinde ortaya çıkarılıp çözülmesi bir sonraki aşamanın verimliliği açısından çok önemlidir.

Isınma çalışmalarında duyular eş zamanlı olarak yoğun kullanılır. İçe dönük çalışmalar yapılır. Grup dinamiğini oluşturmak için güven kazanma, uyum sağlama gibi etkinlikler yapılır. Bu aşama, kuralları diğer aşamalara göre belli olan ve daha çok eğitmen tarafından belirlenen çalışmaları içerir. Bu çalışmalar aynı zamanda yaratıcı drama çalışmalarına yeni başlayan katılımcıyı bu alana alıştırma özelliği taşırlar. Durum ve amaca göre, uzun süreli ya da kısa süreli olabilirler. Harekete dayalı her ısınma eyleminin gerekçeleri bulunmalıdır ve bunlar diğer çalışmalarla - aşamalarla bağlantılı olmalıdırlar.

Isınma aynı zamanda bir rahatlamayı ve etkileşimi içerir. Isınma çalışmaları, sözgelimi bir tiyatro etkinliği bağlamında yapılıyorsa, oyuncunun zihinsel ve bedensel olarak hazırlanmasını, okumadan oynamaya kadar tüm prova çalışmalarını da içerir. Oyunculuk yetisinin geliştirilmesi, tiyatro açısından ısınma çalışmalarının önemli bir boyutunu oluşturur.

Yaratıcı drama çalışmalarında katılımcıların enerjilerinin etkin bir biçimde kullanılmasıyla hafifleme, rahatlama hissinde önemli bir yoğunlaşma elde edilir. Bu, ısınmanın beklenen sonucudur. Katılımcılar zihinsel ve bedensel bir dizi eylemle sürece hazır hale getirilir. Hazırlık süreci bireysel olabileceği gibi, etkileşime dayalı olarak küçük gruplarla birlikte de yapılabilir. Etkileşime dayalı ısınma çalışmalarında da katılımcılarda grup dinamiğinin oluşması, işbirliğine hazır olunması amaçlanır.

Bildiğimiz çocuk oyunları ya da türetilmiş oyunlar bu aşamada etkin olarak kullanılabilir. Oyunların en temel özelliklerinden biri eğlendirici olmalarıdır. Bu oyunlar, eğitmenin ve katılımcıların hem birbirlerine ısınmalarını hem de çalışılacak konuya hazırlanmalarını kolaylaştırabilir, gerekli durumlarda rahatlama çalışmalarını da içerebilirler. Kişinin tüm etkinliklere tam katılımı oyunlar yoluyla daha etkin kılınabilir. Ancak bir süre sonra bazı gruplarda eğlenmek temel amaç haline gelir ya da diğer aşamalara geçilmezse, yaratıcı drama etkinliklerinin oyunlardan

ibaret olduğu sanılabilir. Bu tür sıkıntıları yaşamamak için oyunların, yaratıcı dramanın çeşitli aşamalarında da yararlanılabilecek etkinliklerden sadece biri olduğu unutulmamalıdır.

Bu aşamadaki seyir, eğitmenin grubunu tanımasına ve grubun gereksinimine göre hazırlayacağı drama programına da bağlıdır. Bu aşamada, öncelikle katılımcıların kendi aralarındaki, katılımcılar ile eğitmen arasındaki, grup ile mekân arasındaki iletişim sürecinin başlamasına yönelik temel çalışmalar yapılır. Bir başlangıç grubu için bu yaklaşımda iletişim - etkileşim için daha çok oyunlar oynanır; bir rolü üstlenme, alma veya oynama ve doğaçlama daha çok giriş niteliğinde yapılır, yaşanır. Burada temel amaç sonraki yaratıcı drama yaşantılarına ve süreçlerine katılımcıyı hazırlamaktır. Bu aşama aynı zamanda canlandırılacak konunun belirlendiği, verildiği, bireysel canlandırmanın ya da küçük grupların oluşturulduğu aşamadır. Eğitmen çalışma yapacağı konu çerçevesinde yine oyunsu tekniklerle, sözgelimi 4'lü-5'li gruplar oluşturur ve katılımcıların canlandırma öncesi hazır olmalarını sağlar.

Özellikle drama çalışmalarına yeni başlayan gruplarda, eğitmen ısınma etkinliklerine olabildiğince aktif şekilde katılmalıdır. Başlangıç çalışmalarında katılımcılar izleniyor olmak ya da komik duruma düşmek gibi kaygılar taşıyabilirler. Bu durumlarda eğitmenin grubun dışında kalıp yönergeleri oradan vermek yerine "katılımcı" bir eğitmenlik anlayışı benimsemesi ve uygulaması, katılımcının olası kaygılardan kurtulmasını sağlayabilir. Küçük grupların süreçle ilgili hazırlıkları ve rolleri belirlemeleri, gerekli gördüklerinde kullanacakları malzemeleri sağlamaları, canlandırma yapacakları yeri seçmeleri ve orayı biçimlendirmeleri de bu aşamada gerçekleştirilir. Zorunlu olmamakla birlikte, gerekli görülürse ısınma aşamasının başında ya da sonunda rahatlama, dikkati toplama veya odaklanma amaçlı çalışmalarla, daha çok duyguların paylaşılacağı ara paylaşımlar da yapılabilir.

3.3.2 Canlandırma

Canlandırma, birinin kılığına, kişiliğine girip onu oynamak, onun etkin bir duruma gelmesini sağlamak, etkinliğe geçirmek, geçmiş bir olayı ya da durumu göstererek yaşatmak anlamında kullanılır. Canlandırma aşa-

ması, bir konunun süreç içinde biçimlenip ortaya çıktığı, belirlendiği, biçimlendirildiği ve diğer katılımcılara sergilendiği tüm oluşum çalışmalarını içerir.

Bu aşama, eğitmenin verdiği bir konuyu canlandırmak için yapılan "canlandırma öncesi" hazırlıkları da içerir. Bu aşama, canlandırılacak konu çerçevesinde eğitmen tarafından verilen, bir başlangıç noktası olan doğaçlama, rol oynama (rol alma) ve diğer tekniklerin yoğun olarak kullanıldığı bir aşamadır. Yaratıcı drama çalışmalarındaki tüm yaşantılar, paylaşımlar, değerlendirmeler bu aşamada oluşturulan canlandırmalara, bunların sonuçlarına ve bireyde bıraktığı izlere göre yapılır. Saptanan temayı işlerken oluşturulan dramatik durumları ve anları çözmek için gerekli olan tekniklerin kullanımı da daha çok bu aşamada gerçekleştirilir. Canlandırma eylemlerinde verilen konu, çoğunlukla dramatik bir durumu içerir. Bu durum, dramatik kurgunun bileşenlerine odaklanılarak ele alınır ve değerlendirilir. Bu bileşenler, konu başta olmak üzere, rol ya da kişiler, mekân, zaman, çatışma, semboller, atmosfer ve dramatik anlamdan oluşur. Ortaya çıkan oluşumlar hem bu bileşenlere göre hazırlanır hem de bu bileşenlere göre değerlendirilir.

Bu aşamadaki canlandırmalar bireysel ya da ikili olarak gerçekleştirilebileceği gibi, küçük ya da büyük gruplarla veya grubun tamamıyla aynı anda da (süreçsel drama çalışmalarında olduğu gibi) gerçekleştirilebilir. Canlandırmalar sonucunda ortaya çıkan oluşumlar üzerine, bir sonraki aşamaya devam edilebilir.

3.3.3 Değerlendirme - Tartışma

Yaratıcı drama çalışmalarında elde edilen sonuçlar bu aşamada değerlendirilir. Başka bir deyişle sürecin özü, önemi, niteliği, niceliği üzerine çeşitli duygu ve düşüncelerin paylaşımı da bu aşamada konuşulur, tartışılır. Genel olarak eğitsel kazanımlar üzerine ya da ortaya çıkan oluşumlar üzerine tartışmalar bu aşamada yapılır. Öğrenilenlerin kazanıma dönüşüp dönüşmediği ve bu durumun gelecek yaşantılara etkisinin olup olmayacağı, tüm yaratıcı drama yaşantı ve süreçlerinin nasıl algılandığına, nasıl anlaşıldığına yönelik duygu ve düşüncelerin paylaşılması bu aşamada söz konusudur. Bu aşama aynı zamanda konu ya da yaratıcı

drama öğretim bilgisi ile bilgilerin de tartışıldığı bir aşamadır. Yaratıcı dramanın doğasına yönelik tartışmalar, görüş alışverişleriyle yapılabileceği gibi, rol içinde (sözgelimi "Bugün drama çalışmasında ne oldu, biliyor musun" diye başlayan ikili bir doğaçlamayla) ya da rol dışında çeşitli yazma çalışmalarıyla da (mektup, yazın türleri, gazete çıkarma) yapılabilir. Bu tür bir değerlendirme, katılımcıların yaşadıklarına yönelik geribildirimleri, dolaylı yollardan eğitmene/öğretmene aktarmalarını kolaylaştırır.

Değerlendirme açısından diğer alanlarda kullanılan değerlendirme biçimleri, yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılması durumunda burada da geçerliliğini korur. Sözgelimi, hayat bilgisi ya da sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılması durumunda, dersin kazanımına yönelik yapılacak değerlendirme ölçütleri burada da geçerlidir. Çalışmanın amaçları arasında bilişsel kazanımlar varsa, bilgi düzeyini ölçen bir araç olarak, yaratıcı dramanın değerlendirme ölçütleri kullanılabilir. Çalışmanın tutumları geliştireceği düşünülüyorsa, o zaman bir tutum ölçeği kullanılabilir. Başka bir deyişle, değerlendirme yalnızca görüş, tutum ve yaşantıların sözel olarak paylaşılmasını da içerebilir.

Bu aşamaların her birinin başına ya da sonuna grubun yapısına göre rahatlama, ara paylaşım - tartışma etkinlikleri de eklenebilir. Rahatlama, yaratıcı drama çalışmalarında bir aşamanın adı değildir. Bu tür etkinlikler grubun dikkat yoğunlaşmasını sağlamak amacıyla başlangıçta ya da dramatik kurgusal dünyadan gerçek dünyaya yeniden dönüşte bedeni ve zihni hazırlamak için, çalışmanın sonunda uygulanabilir. Göz kapalı ve serbest çağrışımı içermeyen çeşitli çağrışım çalışmalarıyla hazırlık aşamasında oynanan oyunlardan, bu amaç için de yararlanılabilir.

Sonuç olarak, oynayarak - yaşayarak, kendini tanıyarak, grup dinamiğinden hız alarak, eleştirerek, tartışarak yapılan bir öğrenme, birbiri üzerine yığılan bir öğrenme biçimini aşar. Öğretmenin tek yönlü bilgi vermesinden çok, öğrencinin çok boyutlu eğitimi, derslerde aktiflik, bireyler arası iletişim, yaratıcılık ve kişilik eğitimi gibi pek çok boyut, doğal bir öğrenme ortamında gerçekleşebilir. Bu ortamın gerçekleştirilmesi, eğitmenin/öğretmenin yaratıcı drama kavramını ve bileşenleri ayrıntılarıyla bilmesine de bağlıdır. Yaratıcı dramanın yapılandırılmasında izlenecek aşamaların gerekçeleri anlaşılır olmalıdır; karmaşıklığa yer

vermeyen, aşamalar arasında bir uyumun bulunduğu, birbirleriyle bağlı ve birbirini destekler etkinliklerin olması gerekir. Bir drama eğitim planını ders, konu (tema), kazanımlar, süre, sınıf (çalışılacak grup), araç-gereçler, yöntem - teknikler ve süreç oluşturur. Süreç ise ısınma - hazırlık, canlandırma ve değerlendirme - tartışma aşamalarından oluşur.

Aşağıda bu başlıkları içeren bir drama eğitim planı örneği bulunmaktadır.

Yaratıcı Drama Oturum Örneği

Ders: Yaratıcı Drama

Konu (Tema): İletişim, Etkileşim, Tanıma, Tanışma ve Güven Çalışmaları

Kazanımlar: Kendini tanıtır. Grup üyelerini tanır. İletişimin yaratıcı drama çalışmalarındaki önemini fark eder. Güven kavramından yola çıkarak doğaçlamalar yapar.

Süre: 3 saat

Sınıf (Çalışılacak Grup): Sınıf öğretmenliği 5. dönem öğrencileri, 24 kişi.

Araç-Gereçler: Drama sınıfı içeresinde bulunan tüm malzemeler, cd-çalar, minderler, top, A4 kâğıtlar, kalemler.

Yöntem ve Teknikler: Doğaçlama (bireysel, ikili, küçük gruplarla), rol oynama.

Süreç:

I. Hazırlık - Isınma Çalışmaları

Etkinlik: Katılımcılar mekân içerisinde serbest şekilde yürürler. Yürümeye devam ederlerken, gördükleri kişileri sözel olarak, "Merhaba, günaydın, iyi günler" vb. sözlerle selamlarlar. Belirli bir süre yürüdükten sonra, katılımcılara bu defa karşılaştıkları kişilere adlarını söylemeleri ve karşılarındaki kişinin adını öğrenmeleri yönergesi verilir. Yine karşılaştıkları kişilere en sevdikleri yemek, son okudukları kitap, tuttukları futbol takımı, kaç kardeş oldukları, ayakkabı numaraları vb. gibi soruları yöneltmeleri, kendilerine sorulan sorulara da yanıtlar vermeleri gerektiği söylenir. Çalışma bir süre devam ettikten sonra katılımcılar çember olarak mekânda otururlar. Çember içerisinde adlar yeniden paylaşılır.

Etkinlik: Katılımcılar ayakta çember oluştururlar. Gönüllü bir kişi, eli havada dışa dönük olarak, adını yüksek sesle sürekli tekrarlayarak seçtiği bir kişinin yanına gider ve o kişinin eline vurup yerine geçer. Eline vurulan kişi de aynı şekilde, kendi adını tekrarlayarak çemberdeki başka bir katılımcıya doğru ilerler ve onun eline vurarak yerine geçer. Belirli

bir süre devam ettikten sonra oyunun ikinci aşamasına geçilir. Bu sefer katılımcılar kendi adlarını değil, yanına gittikleri kişinin adını söylerler.
Etkinlik: Katılımcılar ikili gruplar oluştururlar. Her katılımcıya bir kalem ve kâğıt verilir. Katılımcılara, "Kendi aranızda bir A grubu ve B grubu belirleyin. A'lar B'leri tanımak amacıyla beş dakika boyunca sorular soracaklar. Aklınıza gelebilecek tüm soruları sormaya çalışın. B'ler cevaplamak istemedikleri soruları pas geçebilirler" yönergesi verilir. Beş dakika sonra, B'ler A'lara arkadaşlarını tanımak amacıyla sorular sorarlar. Soru sorma işlemi bittikten sonra katılımcılara, "Sizler bir televizyonda farklı programlar yapan insanlarsınız; kiminiz spor, kiminiz magazin, kiminiz eğitim, kiminiz haber programı yapıyor. Bugün programınızda bir konuğunuz olacak; konuğunuzla ilgili bilgileri az önce kendisine sorarak öğrendiniz; programın açılışında konuğunuzu ekran başındaki seyircilere tanıtmak durumundasınız. Edindiğiniz bilgilere kendiniz de bazı bilgiler ekleyebilir, konuğunuzu tanıtabilirsiniz" denir. Gönüllü olan kişiler, sunucu olarak, programın formatına göre arkadaşlarını tanıtırlar.

II. Canlandırma

Etkinlik: Katılımcılar yeni ikili gruplar oluştururlar, grup elemanları kendi aralarında A ve B belirlerler. Eğitmen: "A'lar, sizler önemli bir işadamı veya iş kadınısınız, çok önemli bir toplantıya yetişmek üzere yola çıktınız ve vapurdasınız. Toplantıya girmeden önce, son bir defa sunumunuza göz atmak istiyorsunuz. Gece geç saatlere kadar çalıştınız, hiçbir biçimde zaman kaybına tahammülünüz yok. B'ler, sizler bir seyyar satıcısınız, elinizdeki malı ya da mallardan en az bir tanesini mutlaka satmanız gerekiyor." Yönerge verildiğinde bütün gruplar eş zamanlı olarak doğaçlamalarına başlar. Bütün gruplar belirli bir süre doğaçlamalarını gerçekleştirdikten sonra roller değiştirilir ve yine eş zamanlı olarak doğaçlamalar yapılır. Daha sonra bütün gruplar canlandırmalarını gruba aynı biçimde ya da başka diyaloglarla sergilerler. İkili grupların hepsi izlenir. (Gerekli durumda doğaçlamalar üzerinde görüş alışverişinde bulunulur.)
Etkinlik: Katılımcılar birbirlerinin belinden tutarak tek sıra oluştururlar. En önde bulunan kişinin gözleri açıktır, diğerleri gözlerini kapatır. Gözü açık kişi, tüm grubu mekân içerisinde güvenli bir biçimde gezdirmeye çalışır. Katılımcılar, en öndeki kişinin yönlendirmelerini dikkate alarak gözlerini açmadan hareket ederler. Belirli bir süre sonra, katılımcılardan biri en öndeki kişiyle yer değiştirir. Yeni gelen katılımcı, grubu güvenli bir biçimde mekânda dolaştırmaya çalışır. Bu süreç devam ederken eğitmen zemine çeşitli nesneler bırakır ve katılımcılara, bu nesnelere değmeden mekân içerisinde dolaşmaya çalışmaları gerektiğini söyler... Bir süre sonra çalışmanın bir başka versiyonuna geçilir: Bu defa sıranın en arkasında bulunan kişinin gözleri açık olur, diğerleri gözlerini kapatır. Grubun sonunda

bulunan gözü açık kişi, sözel yönergeler kullanarak grubun güvenli bir biçimde mekânda hareket etmesini sağlamaya çalışır.
Etkinlik: Katılımcılar ikili gruplar oluştururlar. Eşler kendi aralarında A ve B belirler. A'ların "Güvendiğim dağlara kar yağdı" cümlesiyle doğaçlamalar eş zamanlı olarak başlar. Doğaçlamalar belirli bir süre gerçekleştirildikten sonra roller değişir; bu defa doğaçlamayı başlatan kişiler B'ler olur. B'lerin, "Sana güvenebilmem için beni ikna et" cümlesiyle eş zamanlı doğaçlamalar başlar. Daha sonra bu iki başlangıç cümlesinden biriyle başlayan doğaçlamalar ayrı ayrı izlenir.

III. Değerlendirme
Etkinlik: Katılımcılara A4 kâğıdı ve kalemler dağıtılır. Katılımcılara, "Bugün yaşadıklarınızdan ve yaptıklarınızdan yola çıkarak, daha önce yaratıcı drama oturumuna katılmamış birine burada yaşadıklarınızı mektup biçiminde anlatacağız. Bu mektup bugün yaptıklarınızı, buraya gelmeden önce düşündüklerinizi ve bu oturumu gerçekleştirdikten sonra oluşan düşüncelerinizi - duygularınızı içerecek" yönergesi verilir ve katılımcılar kendi mektuplarını yazarlar. Ardından, kâğıtların arka yüzünde yer alan " ..... yaptım", "..... düşündüm", "..... hissettim" ya da "..... olsaydı" biçimindeki cümlelerin boşluklarını, atölye yaşantılarından yola çıkarak doldururlar.

3.4 Dramatik Kurgunun Bileşenleri

Dramatik, insanı ilgilendiren her türlü eylem olarak adlandırılabilir. Yaratıcı drama süreçlerinde yoğun olarak yararlanılan tekniklerden biri olan doğaçlama çalışmalarında, "dramatik" canlandırmayı izlenir kılan, iç izleyici ve katılımcıda bir eylem yapma gereği duyuran, içsel ve dışsal duygu değişikliğine neden olan önemli bir yapıyı oluşturur.

Kurgu, bir bütünü oluşturmak için parçaları takıp birleştirmektir. Eğitimde yaratıcı drama açısından bu kavram, davranış geliştirme amaçlı bir anlam bütünlüğüne ulaşmak için "birleştirme" etkinliği olarak da tanımlanabilir. Bu açıdan bakıldığında tüm eğitim ve öğretim programları, kurgunun birer parçası olarak da değerlendirilebilir. Önceden hazırlanmış bu "montaj" çalışmasında, etkinlik boyunca sonuca odaklanılır ve sonuçta başarı esastır.

Dramatik durum, birden fazla dramatik ana sahip, çatışması bilinen, eyleme geçilip geçilmeyeceği henüz belirginleşmemiş durumu içerir. Eylemin kaynağı içsel olabileceği gibi dışsal da olabilir. Dramatik durum, insanın yaşamda kalabilmek için sürekli mücadele etmek durumunda

olduğu eylemleri kapsar. Dramatik durumda herhangi bir sorunun ele alınması durumunda, yaratıcı drama eğitmeninin ya da katılımcının bu sorunla ilgili belirgin bir yargı içerisinde olmaması gerekir. Aksi durumda sorun, çeşitli düşünce alışverişlerine olanak tanımaz.

Sözgelimi, önemli bir maçta karşı karşıya gelecek olan A ve B takımları soyunma odalarında beklemektedir. A takımının soyunma odasından gelen konuşmalar üzerine, B takımından bir oyuncu soyunma odasından başını uzatır. Karşı takımın oyuncularından birinin hakemle fısıldayarak konuştuğunu, ona bir şeyler verdiğini, ondan bir şeyler aldığını görür. Bu, dramatik bir durumdur. Bu durumun içinde yer alan çatışma, herhangi bir şike durumu ya da hakemin iki takıma eşit mesafede olmaması durumudur. Bu dramatik durum içerisinde olayı gören oyuncunun hakem ve karşı oyuncuya itiraz etmesi, durumdan emin olamaması, bir şey yapmaması veya yapıp yapmamak arasında kalması, durumu anlamak için diğer oyuncu arkadaşlarını çağırması, hakemin şike yapmış olma ihtimali, karşı takım oyuncusunun önceden hakemden aldığı borç parayı iade etme olasılığı gibi pek çok dramatik an örneği yer alabilir.

Canlandırma süreçlerinde, genellikle katılımcılara dramatik bir durum verilir; bu durum içerisinde istedikleri bir dramatik andan başlamaları ve bu dramatik anlarla bütünü, başka bir ifadeyle kurguyu oluşturmaları istenir. Verilen dramatik durum ve oluşturulması beklenen dramatik kurgu yaşamdaki durumlara benzer şekilde yapılandırılmalıdır. Katılımcı böylece o sürecin içinde kendini daha rahat hisseder. Yaratıcı dramada dramatik kurgunun en iyi anlatılabileceği oyunlara örnek "Davul Zurna 1, 2, 3" ve "Köpekbalığı (Katil kim?)" oyunlarıdır.

Yaratıcı drama çalışmalarında dramatik kurgu, çalışma öncesinde eğitmenin ön hazırlığıyla başlar. Bu ön hazırlık, genellikle çalışmanın amaçlarına uygun dramatik anları barındırabilecek dramatik durumun hazırlanmasını içerir. Ancak katılımcıların süreç içerisindeki tüm canlandırmaları da o anda kendiliğinden bir kurguya sahip olarak gelişir ve sonuca doğru gider. Burada beklenilen, katılımcının doğaçlama süreci içerisinde amacını unutmadan, rolden çıkmadan, odaktan ayrılmadan, belli bir kurgu içerisinde bütünleşmeyi sağlayarak, izlemekten ve oynamaktan haz duyurarak kazanımlara hizmet edecek biçimde canlandırmasını sonlandırmasıdır.

Yaratıcı drama çalışmalarında dramatik kurgu, gerçek yaşamla ilişkisi kurulan oyunsu süreçte hayal gücünün kullanımı ve onun sürekli

etkin kılınmasıyla gerçekleştirilir. Bu çalışmalar, eş zamanlı olarak iki farklı dünyada, yani kurgusal ve gerçek dünyada gerçekleşir. Bu iki dünya arasında dramatik kurgunun bileşenlerinden rol/kişiler, dramatik durum, mekân, zaman ve odak sınırsız bir biçimde bir araya gelerek çeşitli kurgusal bütünlükler oluşturabilir. Bu bileşenler, dramatik sözcüğünün anlamını da geniş ölçüde içerecek şekilde; insanın kendisiyle, başkalarıyla, doğayla çatışmasını ya da ilişkileri ele almak, ortaya çıkarmak, ortadaki sorunu çözmek gibi bir amaç için kurgu içerisinde yer alırlar. Bu kurgusal bütünlükte soruna ilişkin her türlü olanak ele alınır, çözüm önerileri getirilir, geliştirilir. Bunlar somut, açık ve anlaşılır olmalıdır.

Bir yaratıcı drama dersinin ya da yönteminin başarılı geçmesi ya da sonuçlanması, katılımcıların dramatik kurguyu olabildiğince eksiksiz canlandırma süreçlerine yansıtmasıyla yakından ilgilidir. Çünkü yaratıcı drama süreçlerinde kazanımlara ulaşmanın en etkili aşamalarından biri canlandırma aşamasıdır. Kazanımlar doğrultusunda gerçek yaşamda deneyimleyebileceğimiz hemen her şeyi doğaçlarken deneyimleriz, ancak gerçek yaşamda olduğu gibi sonuçlarına katlanmak zorunda kalmayız. Genel bir kurgusal bütünlük içerisinde katılımcı, dramatik kurgunun bileşenlerinden temaya, dramatik yapıya, role, rolden çıkmamaya ve diğer rollerle bağlantı kurmaya ilişkin gerekli bilgilere sahip olmalıdır ve özellikle canlandırma etkinliklerinde bu görevini yerine getirmelidir. Bu çalışmalarda katılımcıdan beklenen bir aktör ya da aktristin sahip olduğu oyunculuk becerisini göstermesi değil, kendisine verilen rolü, bir doğallık ve içtenlik içerisinde, asla iyi bir performans çıkartma düşüncesinde olmadan oynaması ve sürece tam katılmasıdır. Katılımcıdan iyi rol oynamasını beklemek gibi bir ön koşul söz konusu değildir.

Dramatik kurgu, yaşantılardan yola çıkılarak, bilinçli ve farkında olarak, isteyerek tasarlanır. Sözgelimi, sokakta kavga eden insanları çok itici bulabilir, olaya hiç karışmadan ve nedenlerini hiç sorgulamadan izleyebiliriz. Kurgusal bir ortamda, bu kavgayı ve bu eylemin içindeki insanları, gerçek yaşamda olduğu gibi itici bulmayabilir, kavganın nedenini ve sonuçlarını merak edebiliriz. Dramatik kurgunun bileşenleri, katılımcıya bu merak duygusunu yaşatır. Bu nedenle bir kurgu süreci içerisinde oluşan eylemler inandırıcı olmalıdır. Bu eylemler, katılımcıya sorular sordurur ve yanıtlarını da bulmasını sağlar.

Dramatik kurgunun bileşenleri, daha çok metin odaklı çalışmalar için söz konusu olsa da yaratıcı drama çalışmaları içerisindeki canlan-

dırmalarda belirli bir öneme sahiptir. Yaratıcı drama açısında bu bileşenler rol, dramatik gerilim, odak, zaman, mekân, dil, hareket, atmosfer, semboller ve dramatik anlam gibi ögelerdir.

3.4.1 Rol

Rol, bir kimsenin gerçekleştirmek durumunda olduğu herhangi bir eylemde yapması gereken görev, gerçek olmayan davranıştır. Rol, aynı zamanda seyirci odaklı tiyatro gibi sahneye dönük bir oyunda, bir kişiliği canlandıran oyuncunun söylemesi gereken sözlerin ve yapması gereken hareketlerin genel adı olarak da tanımlanır. *Rol oynamak*[1], bir oyunda rol almak olarak tanımlanır. Rol oynamak, mecazi olarak da bir işte önemli etkisi olmak, yer almak biçiminde açıklanmıştır. Psikodramanın öncüsü Moreno'ya göre rol, bireyin belli bir anda, başka insanların ya da nesnelerin de bulunduğu belli bir duruma tepki verirken gösterdiği işlev biçimidir (Leutz ve Özbek, 2003, s. 34).

Rol oynamanın, davranışlarında içtenliğin bulunmaması olarak tanımlanan rol yapmadan farkı, bir içtenliği ve doğallığı gerektirmesidir. Bu nedenle yaratıcı drama çalışmalarındaki katılımcıların "-mış gibi yapma" ve kendiliğindenlik (spontanite) süreçlerinde, doğal ve içten canlandırmalarını sağlayan önemli bir tekniktir. Role uygun olarak tüm katılımcılar geçmişe ya da geleceğe adım atabilirler. Rol içinde herhangi bir yere yolculuk edebilir, pek çok konuda çeşitli düşünceler üretebilirler. Böylece katılımcılar, empati becerilerini güçlendirir, bir başkası gibi hisseder, düşünür ve davranır.

Moreno'ya göre rol, bireyin, belli bir anda başka insanlar ya da nesnelerin de bulunduğu belli bir duruma tepki verirken gösterdiği işlev biçimidir. Yani yaşamda karşılaşılan bir olaya verilen tepki, rol oynama olarak görülmektedir. Yaratıcı drama Moreno'nun tanımından yararlanır ancak burada aynı amaçla gerçekleştirilen bir işlev söz konusu değildir. Psikodramada anne, öğretmen vb. gerçek roller vardır. Yaratıcı dramadaki roller ise gerçek roller değildir. Doktor, öğretmen vb. bizim kurgumuz içerisinde yer alan ve oynanılan rollerdir.

Rol, tiyatro, sinema ve diğer alanlarda olduğu gibi yaratıcı drama sürecinde de bir oyuncunun - katılımcının bir kimlik, kişilik (karakter)

1 Rol oynama, Teknikler Bölümü'nde daha ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

oluşturmasıyla başlar. Dramatik kurgunun yapılanması için kimlik ya da kişiliğin oluşturulması çok önemlidir. Bu süreçte aktörlük eğitiminin gerektirdiği donanıma sahip olmak gerekmez. Spontane şekilde, o anın gereksinimleriyle ve role ilişkin tutumla uyumlu olunması o kişiliğin rolünün oluşturulmasını sağlar.

Bir rolün oynanması sırasında ortaya çıkan karakterde, katılımcının kendi bakış açıları da görünür olur ya da katılımcının bakış açısı, canlandırmak durumunda olduğu karakteri belirlemede etkili olabilir. Bir rolü üstlendiğimizde "kendimizden" çok uzak olamayız. "Kendimiz", rolün oluşumu ve gelişiminde belirgin bir işleve sahiptir. Yüzlerce seçenek içinde neden o karakterin seçildiği, o karakter için neden o tutumda olduğumuz gibi sorulara yanıtlar verirken, önceki bilişsel örüntülerimiz içerisinde yer alan, uzak ya da yakın belleğimizden seçtiklerimiz belirleyici olur.

Bir rolün üstlenilmesi durumunda o rolü devam ettirebilmek, yaratıcı drama süreci için önemli bir ilkedir. Katılımcının rolde kalması, üstlendiği role ilişkin yeterli bilgi ya da ipucuna sahip olmasıyla da doğru orantılıdır. Katılımcının o rolün tutumuna ilişkin bir düşünceye sahip olması gerekir. Bir rol üstlenme durumundayken canlandırma anlarında kendimizi gülerken veya kıkırdarken bulmamız, rolün bakış açısına yeterince inanmayışımızla veya yoğunlaşmaya çalışmamamızla ilişkilidir. Rol sürecinde hem oyuncunun hem de grubun canlandırma sürecini etkili bir şekilde başlatması, geliştirmesi ve sonuçlandırması için oluşturulan öyküyü kabul etmek ve ona inanmak gereklidir. O'Toole ve Haseman konuya ilişkin, "Yaratıcı drama sürecinde arkadaşınızı babanız gibi kabul etmek gülünç gelebilir ve bu durum canlandırma sürecine yeni başlayan biri için kolay değildir. Bu durumun çok kısa bir süre sonra geçeceğini, yaratıcı drama içerisinde canlandırma etkinliklerine katıldıkça katılımın daha da kolaylaşacağını göreceksiniz. Gerçek yaşamda da ne kadar çok rol değiştirdiğimizi hiç unutmayınız" görüşünü vurgular (O'Toole ve Haseman, 1992) .

Canlandırma süreçlerinde üstlenilen role saygı duymak ve rolün hakkını vermek gereklidir. Yaratıcı drama ortamındaki diğer katılımcılar üstlenilen role ilişkin katılımcının bakış açısına inanmak durumundadırlar. Bu neden bile rolün ciddiyetle oynanılmasını ve sürdürülmesini gerektirir. Özetle rolü devam ettirebilmek için role inanmak, öyküyü, rolün bakış açısını benimsemek gereklidir. Katılımcının rolü içselleştir-

mesi, grup dinamiklerine paralel canlandırma öncesi hazırlık sürecinde demokratik ortamın oluşmasıyla da ilintilidir. Canlandırma için hazırlanan kurguda, sadece başat olanların değil, herkesin eşit söz hakkı olması, herkesin düşüncesinin deneyimlenme şansının olması katılımcıların rolü içselleştirmesinde etkilidir. Rol oynamaların sonundaki değerlendirme etkinliklerinde katılımcıya sorulması gereken ya da onun kendi kendine düşünmesini gerektiren sorular, sonraki süreçlere katkı sunmaktadır. "Rolüne inandın mı?", "Rolü sürdürebildin mi?", "Rolün amacına uygun canlandırma yapabildin mi?", "Odak kayması yaşadın mı?", "Bu rolü oynamak sana ne hissettirdi?" Yaratıcı drama çalışmalarının aşamalar bölümündeki ara değerlendirme ya da değerlendirme aşamalarında, role ilişkin bu tür sorulara değişik biçimlerde de olsa yanıtlar bulmak gereklidir.

Rol kişilerinin ya da karakterlerinin her birinin dramatik kurguyu oluşturmada etkisi vardır. Tiyatro metninin dramatik kurgusunda metindeki roller üzerinde çalışma yürütülür. Yaratıcı dramada ise katılımcı kurgu içinde yer alan başka birinin yerine düşünmek zorundadır. Bu nedenle her rolün belirgin bir amacı ve özelliği olmalıdır. Katılımcı üstlendiği roldeki tutumunu belirlerken kesinlikle bir görüşe sahip olmalı, tarafsız olmamalıdır. Katılımcı rolü içselleştirmelidir ve ya o rolü tam olarak yapmalıdır ya da hiç yapmamalıdır. Yapay oynanan roller inandırıcılığını kaybeder.

3.4.2 Dramatik Gerilim

O'Toole ve Haseman'a (1992) göre, gerilim yaratıcı dramayı kontrol eden bir güçtür ve dramayı oluşturan bileşenlerin en zorlarındandır. Çünkü gerilimi ne görebiliriz ne de ona dokunabiliriz; onu sadece hissederiz. Buna karşın gerilim oluşmadan drama da oluşmaz. Gerilim drama sürecinde yaratılmak zorundadır. Bu nedenle dramatik gerilim izlenir kılan, çatışma doğuran, içsel olarak iten, ilgiyi ayakta tutan temel bir bileşendir.

Çatışmalar bir ya da birden çok insanın kendisiyle, birbirleriyle, doğayla ya da başka nesnelerle etkileşerek yaşadıkları içsel ve dışsal devinimlerle yaratıcı drama ortamlarında da ortaya çıkar. İnsanlar arasındaki çeşitli ilişki biçimleri, insanların diğer nesnelerle kurduğu iletişim

ya da etki ve tepkiye dayalı durumlar, bu eylemler arasındadır. Bu eylemlerin normal akışı içerisinde ilerleyen bir olayın bu akıştan sapması sonucunda gerilim oluşur. Canlandırma süreçlerindeki gerilimin bitmesi, taraflardan birinin bunu devam ettirememesine bağlıdır. Gerilimin oynayan katılımcı ve grup içindeki diğer kişiler tarafından benimsenmesi, konunun onların da ilgisini çekmesi durumunda grubun her bir üyesi bu gerilimin içine rahatlıkla girebilir. Rol bileşeninde belirtilen rolde kalma ve sürdürebilme durumu, gerilimin içinde olmayla ve çatışmanın devam etmesiyle doğrudan ilgilidir.

Dramatik bir durumu irdelemek için kesinlikle gerilim olmalıdır. Gerilim eylemin niteliğinde, yani ne yapıldığında değil, nasıl yapıldığındadır. Gerilimin taşıyıcısı duygu ve düşüncelerdir. Dramatik gerilim için O'Toole ve Haseman'ın (1992) verdiği örnek önemli ipuçlarını taşımaktadır:

İki gönüllü seçilir. Eşlerden biri A, diğeri de B'dir. A'nın görevi gözdağı vermek ve daha sonra B'yi kurgusal olarak bıçaklamaktır. A ve B birbirine yakın bir biçimde, grubun diğer üyelerinin oluşturduğu çemberin ortasında durmaktadırlar. Olasılıklardan biri A'nın çok sinirli bir biçimde, mümkün olduğunca hızlı bıçaklamak istemesidir. B sonunda geri çekilir ve teslim olur. Bu eylemi hızlı bir biçimde yeniden denemek gerekir. Bunun eğlenceli olduğu ve büyük bir gerginlik oluşturmadığı görülür.

Bu kez farklı iki gönüllü seçilir. A ve B odanın iki ucundadırlar. A daha sadist, daha yavaş ve daha sessizce yaklaşır. Bıçağı narin bir biçimde tutar. Bu eylemde gerilimin daha fazla olduğu görülür. Ancak bu gerilimi de artırmak olanaklıdır. Grup, B'nin etrafında at nalı şeklinde dizilir. Herkes aynı biçimde parmaklarını şıkırdatır. A, tekrar aynı biçimde B'ye yaklaşır. Bu kez oluşan gerilimin oranı daha fazladır. Bıçaklama anında gerilimi artırmak için farklı yollar da denenebilir. Sözgelimi, B yalvarabilir ya da A bıçağı çok yavaş bir ritimde yerleştirebilir. Burada A ve B arasında göz temasının olup olmadığına dikkat edilmelidir.

Fark edileceği gibi, yukarıdaki örnek ve oluşturulan sahne, bir şiddet durumunu içermektedir. O'Toole ve Haseman'a (1992) göre, dramatik gerilim ne şiddet ne de kavga gerektirir. Yaratıcı dramada sıklıkla bu tür bir çelişki yaşanır. Dramatik gerilimi oluşturmak ve yoğunlaştırmak için oyun, karakterlere yüklenen görevler, kişiler arası ilişkideki anlaşmazlıklar, sır paylaşımı gibi bazı yollar söz konusudur. Sözgelimi oyun-

lar, sahip oldukları özellikler nedeniyle yaratıcı dramayla benzerlikler gösterirler. Oyunların bu özelliklerinden biri, kazanma ve kaybetmeme durumlarından kaynaklanan gerilimlerdir.

Herhangi bir dramatik durumun kökü olan problem çözülmeden önce, karakterlerin yerine getirmesi gereken bazı görevler vardır. Bu görevler iyi ya da kötü olmaya ilişkin durumlar yaratacaktır ve süreç içinde değişip gelişecektir. Bu durumlar karakterlerin görevidir; katılımcı onlarla birlikte drama sürecini gerçekleştirecektir. Burada dramatik gerilimi artırmak için görev (1) *zorlaştırılabilir*, (2) *önemli kılınabilir* ya da (3) *eğlenceli hale getirilebilir*. Görevin zorlaştırılmaması, drama sürecindeki canlandırmanın *düz* olmasına ve kimsenin sonucundan bir şey çıkaramayacağı bir durumun yaratılmasına da neden olabilir.

Dramatik gerilimi artırmada karakterlerin görevlerini eğlenceli kılmak da başvurulacak yollardan biridir. Yaratıcı drama bu gerilimler içinde eğlenceye dönük de olmalıdır; dramanın oyunun özelliklerinden kaynaklanan eğlence boyutunun da unutulmaması gerekir.

Sözgelimi, göz kırpmaya dayalı oyunlardan biri olan ve "Köpek Balığı" ya da "Katil Kim?" diye adlandırılan oyunun oynanma biçimi şöyledir: Tüm grup serbest bir biçimde mekân içerisinde yürür. Eğitmen, bir süre sonra bir işaret verdiğinde ya da *stop* yönergesini verdiğinde, grup olduğu yerde donar ve gözlerini kapatır. Eğitmen gözleri kapalı olan bir kişiyi katil olarak seçer. Onun görevi, herkes gözünü açtıktan sonra göz kırparak gruptaki herkesi öldürmek (oyun dışı bırakmak), böylece yaşamda kalabilmektir. Göz kırptığı kişi yürümeye devam etmeli ve beş adım attıktan sonra sessizce oyun dışına çıkmalıdır. Katilin göz kırptığını görenler, bunu eğitmenin kulağına söyleyebilir. Doğru bilen üç kişi olursa katil açıklanır, tahmin edenler yanlış bir isim söylerlerse oyun dışında kalır. "Oyun sırasında mekân içerisinde yürünmeli, hiç konuşma olmamalı, göz temasından kaçılmamalı, sabit durulmamalı" kuralları eğitmen tarafından sık sık hatırlatılmalıdır. Oyun içinde kalmak isteyenlerle onları dışarı göndermek isteyenler arasındaki bu yaşantı bir çatışmayı içerir ve bu çatışma oyunun belirli bir gerilim içinde geçmesini sağlar. Oyun katil sayısının ikili - üçlü biçimleriyle de oynanabilir.

Görüldüğü gibi, oyun süreci gerilim içerisinde bir eğlencenin de yaşanmasını sağlar. Oyunun kendisi tam olarak kurgusal bir ortamda geçer. Ancak oyunun kendisi gerçek dünyadadır. Gerçek ve kurgusal yaşamlarda gerilim işin zorluğundan, çeşitli ilişki biçimlerinden, bireyi

aşan bir sorundan, alışılmış bir düzenin bozulmasından, ilişkilerde yanlış anlaşılmalardan, alışık olunmayan yakınlaşmalardan, her tür törenden (namaz, düğün, kız isteme vb.), çatışmalardan, çeşitli sürpriz, gizem ve beklentilerden kaynaklanabilir. Başka bir örnek de "Davul Zurna 1, 2, 3" oyunudur. Oyunda, beklenen sürprizden doğan gerilim yaşanmaktadır. Ebenin "Davul Zurna 1, 2, 3" dedikten sonra dönmesini bekleriz ama buna rağmen içsel bir gerilim yaşanır. Gerilim olmazsa ilgi uyanmaz. Konunun bir biçimde katılımcıyı ve iç izleyiciyi ilgilendirmesi gerekir ve bunun yolu da gerilimi oluşturmaktan geçer.

3.4.3 Odak

Diğer sanat alanlarında olduğu gibi yaratıcı drama alanındaki canlandırma süreçlerinde de birbirinden farklı düşüncelerin yer aldığı pek çok dramatik durum söz konusudur. Bu dramatik durumlardan birinin seçilmesi ve onun üzerinde sözgelimi metin üzerinde çalışılması veya herhangi bir metnin olmadığı bir canlandırmanın gerçekleştirilmesi durumunda değerlendirilecek öğe, önemli yer anlamındaki "odak" bileşenidir.

Canlandırmada doğaçlama ve rol oynamayla yaşantılandırılarak irdelenmesi beklenen, kazanımlara paralel bir durum söz konusudur. İrdelenecek bu durum, katılımcının yanıt veremediği bir sorundan oluşmalıdır. Bu sorunu belirlemek için, "Neye vurgu yapmak istiyorum? Neyi irdelemek istiyorum?" sorularına yanıt vermek gerekir. Bu sorulara yanıt vermek, aynı zamanda dramatik kurgunun bileşenlerinden odak bileşenini belirlemek anlamına gelir.

Odak sözcüğünün bir diğer sözlük anlamı da herhangi bir düşüncede, nitelikte olan kimselerin kaynağı ya da bir şeyin toplandığı, yoğunlaştığı yerdir. Buradan hareketle, dramatik durumda odağın değişmediğini söyleyebiliriz. Odak tutarlı olmalı, değişmeden yeni boyutlar edinerek ilerlemelidir. Aksi bir durumda metin de ileti de değişir. Odak, dramatik durumlar ya da eylemler içerisinde yer alır ve diğer bileşenlere bir ivme katar, onları hareketlendirir. Bunu önlemek için katılımcıya canlandırması için verilen dramatik durumlarda çerçeve açık ve anlaşılır olmalıdır; katılımcı o çerçeve içinde odaktan uzaklaşmadan amaca uygun doğaçlamalar yapma şansını yakalamalıdır.

3.4.4 Mekân

Canlandırmalar içerisinde yer alan tüm olayların geçtiği bir zaman ve mekân vardır. Bütün dramatik yaşantılar bir mekân ve zamanda ortaya çıkar. Mekân, bir canlandırma sürecindeki pek çok ögeyi belirlediği, biçimlendirdiği ya da etkilediği için önemli bir bileşendir. Yaratıcı drama süreçlerinde canlandırılan yer olan mekân ile canlandırma konusunun geçtiği mekân aynı değildir. Canlandırılan yer olan mekân hemen her yer olabilecekken, olayların geçtiği mekân, dramatik gerilimleri devam ettirmek ve sonuçlandırmak açısından önemlidir; özellikle yaratıcı drama süreçlerindeki canlandırmalarda mekân bileşeni göz ardı edilmemelidir. Yaratıcı dramanın süreç odaklı olup sonuç odaklı olmaması, dramatik kurgunun herhangi bir bileşeninin canlandırma anında yer almamasıyla açıklanamaz. Tüm dramatik olaylar bir zaman ve mekânda ortaya çıkar. Sözgelimi[2] *Hamlet* kasvetli bir kalede geçerken, "Star Wars" birçok renkli galaksi arasında geçer. Olayın nasıl kurgulanacağına ilişkin sorunun yanıtı elbette olayın geçeceği mekânın neresi olacağıyla doğrudan ilgilidir.

Bir kızın evden ayrılmasına neden olan ve kızla baba arasındaki sevgi/nefret ilişkisinin ortaya çıkarılacağı "evden ayrılış" adlı bir canlandırmayı ele alalım. Mekân,

- Tek ailenin yaşadığı bir ev,
- Mülteciler için bir geçiş kampı,
- Sık sık yazışmalarına rağmen kız ve babanın çok nadir görüştüğü pahalı bir yatılı okul olabilir.

Çalışmaya, önerilen üç mekândan birini seçerek başlanabilir ya da katılımcılar kendileri yeni ve farklı bir mekân seçebilirler. Ardından her gruptan, seçilecek mekânlarda baba/kız ilişkisiyle ilgili bir sahneyi oluşturması beklenir. Sonraki canlandırmaların sonucu, aşağıdaki soruların yanıtlarını da içermelidir:

- Olay esnasında (olay içinde): Baba kızın, kızın erkek arkadaşı hakkında kavga edecekleri bir sahneyi nerede ortaya çıkarabilirsiniz?
- Olay esnasında (olay içinde): Kızın bir arkadaşına babasıyla yaşadığı sorunlarını anlattığı bir sahneyi nerede ortaya çıkarabilirsiniz?
- Olayın dışında: Komşuların kızın evden ayrılışıyla ilgili dedikodu ettikleri bir sahneyi nerede ortaya çıkarabilirsiniz?

Seçilecek farklı mekânlarda oyun içerisinde geçen diğer karakterlerin

2 Örnekler O'Tool ve B. Haseman'ın *Dramawise* (1992) kitabından alınmıştır.

özellikleri ve yeri de gösterilebilir. Bellibaşlı mekânlar olaya odaklanmayı ve yoğunlaşmayı sağlarken, birbiriyle çelişen mekânlar dramatik gerilimin artmasına yardımcı olur.

Doğaçlama sürecinde mekânın belirlenmesi, doğaçlamanın derinleşmesini sağlar; canlandırmanın inandırıcılığını artırırken, irdelenecek konunun yüzeysel kalmasını engeller. Doğru kurgulanmış mekânın etkisiyle odak daha açık ve anlaşılır bir şekilde vurgulanırken katılımcının süreci içselleştirmesi sağlanır.

3.4.5 Zaman

Yaratıcı drama çalışmalarında ortaya çıkan ya da katılımcılarca oluşturulan canlandırmalarda yer alan dramatik olayların hangi zamanda geçtiğinin açık seçik olması, dramatik kurgu açısından farklı ve önemli bir bileşeni oluşturur. Etkinlik sırasında kurgusal bir zaman canlandırılabilir ya da geçmişteki bir dönemin tablosu çizilebilir. Bütün dramatik olaylar geçmişte, bugünde veya gelecekte, yani belli bir zaman diliminde gerçekleşir.

Bir fotoğrafa ya da bir objeye baktığımızda donmuş zamanın izlerini görmek olanaklıdır. Fotoğraf ya da donmuş bir imge olarak karşımızda duran görüntünün içine girip, "Fotoğrafta kaç kişi var? Onlar kim, aralarındaki ilişkinin düzeyi nedir? Niçin bu mekândalar ve ne yapıyorlar? Bu fotoğraftan önce ne olmuştur? Neler yaşanmıştır? Bu fotoğrafın çekilme anı nasıl olmuştur? Daha sonra neler olacaktır?" gibi soruları sormak, fotoğraf, donuk imge ya da resmin mekânını, karakterlerini, olaylarını ve zamanını ortaya çıkarmak mümkündür. Dışardan baktığımız iki boyutlu her sanat eserinin bir öyküsü vardır; bu nesnelere sorduğumuz sorulardan yola çıkarak neden-sonuç ilişkisini de içeren bir öykü oluşturabiliriz.

Odağı bütünleyecek bir zaman, yıl, gün, günün anını belirlemek katılımcının oynadığı rolü güçlendirecek, bu zamanı kurgu içinde doğrudan ya da alt metinde vermek canlandırmanın niteliğini artıracaktır.

3.4.6 Dil

Yaratıcı drama çalışmalarında gerçek ya da kurgusal dünyalar oluştururken tüm duygu ve düşüncelerimizi çeşitli araçlar kullanarak ifade ederiz. Bu ifade biçimleri sözcüklerle veya beden diliyle gerçekleştirilebilir. Dramatik kurguda aktarma aracı olarak dil önemlidir. Her yaratıcı drama çalışmasında oluşan bir dil vardır. Dil, sözcüklerden daha fazlasını ifade eder. O'Toole'un, sözcükler ve hareketlerin birlikte nasıl bir dramatik kurgu yarattığına ilişkin örnekleri şöyledir:

Etkinlik: Dört kişilik gruplar oluşturulur. Her grup belli tümceleri kullanarak konuşmalıdır, ne eksik ne de fazla; bunlar birkaç tümce de olabilir. Sözgelimi, "Selam, Özlem. Frenleri tamir etmeyi hâlâ becerememedin mi? Annemi almaya gideceğim daha" gibi. Ama bunlar dili tıkayan tümceler olmalıdır ve her kişi doğaçlamada sadece bu tümceleri kullanmak durumundadır. Her grupta roller, durum ve ilişkiler net olarak verilmelidir. Hazır hissedildiğinde doğaçlamalar diğerlerine sunulur ve üzerinde konuşulur.

Etkinlik: Aynı doğaçlama bu kez sadece üç sözcükle yapılır. Bu demektir ki her grup sadece dokuz sözcükle konuşacaktır. İlk doğaçlamanın anlamı korunmalıdır. Beden dilini kullanma olasılığı yüksektir. Hangi engellemenin daha verimli olduğuna ilişkin tartışmalar yapılır.

Etkinlik: Aynı doğaçlama bu kez sadece bir sözcükle yapılır. Bu demektir ki her grup sadece üç sözcükle konuşacaktır. Her sözcük dili kısıtlayan bir unsur olacaktır bu durumda. İlk doğaçlamanın anlamını verebilmek için daha zor bir çalışma yapmak gerekir. Hangi tür engellemeler ya da kısıtlamaların daha verimli olduğu üzerinde tartışılır.

3.4.7 Hareket

Yaratıcı drama eylem gerektirir, bu nedenle dilden çok eylem önemlidir. Hareket de bu eylemin içindedir. Söze boğulmuş doğaçlama dışında başka ifade dillerini kullanan doğaçlamalar yapmak için en önemli bileşen harekettir.

Canlandırmalarda hareket anlatıyı güçlendiren bir ögedir. Hareketlerdeki tezat işi kolaylaştırır. Düzen varken, düzenin küçük bir hareketle bozulmasıyla bile, bir başka ifadeyle "arı kovanına çomak sokulması"

ile dramatik olan başlar. Bu, hareketteki zıtlıklarla oluşturulabilir. Hareketteki zıtlık açık bir şekilde anlaşılmalıdır: Simetrik-asimetrik, ritmik-hızlı, fiziksel düzeyler ve yönler, diğerlerine göre sizin pozisyonunuz ve uzaklığınız vb. gibi. Hareketinizi en iyi şekilde kontrol edebilirseniz, oyun daha dramatik olur. Hareket sadece eylemi değil, modu ve sembolleri de gösterir.

Dramatik kurgunun bileşenleri içinde hareket bileşeninin etkin biçimde yer alabilmesi için oyunlardan yararlanılabilir. Oyunlar eğlencelidir ama öğreticidir de. Yerinde kullanılır ve ilişkilendirilirse oyunlarda yaşanan duygunun ve dramatik olanın, canlandırma süreçleriyle aynı olduğu görülebilir. Sözgelimi, "Ev Sahibi Kiracı" oyununda sabit duranlarla kendilerine ev bulmaya çalışanların hareketlerindeki zıtlık, simetri-asimetri, ritmik-hızlı, fiziksel düzeyler ve yönler, diğerlerine göre sizin pozisyonunuz ve uzaklığınız gibi durumları içinde barındıran onlarca oyundan biridir. Eylemdeki görüntüler yani hareket ve dil bileşenleri roller ve ilişkilere bağlıdır. Örneklendirmek gerekirse;

Etkinlik ("Müziksel Heykeller"): Grup, eğitmenin yönetiminde donmuş sahneler canlandırır. Bunlar kumsalda, bir gece kulübünde ya da sokakta gerçekleşen bir kazayı düşünme biçiminde olabilir. Karakterler sürekli bir devinim içeren, kendi içinde o sahneyle ilintili olan bir hareketi yapmak durumundadırlar. Yönergede müzik çalmaya başladığında ritme göre figürler harekete başlar, müzik kesildiğinde herkes bir donma pozisyonunda durur. Aksi durumda oyundan çıkarlar. Oynarken bazı donmuş hallerin absürt ve rastlanmadık olduğuna dikkat edilmelidir.

Etkinlik ("Köydeki Yaşam"): Aynı oyun tekrar oynanır. Bu defa sahnede köy hayatı vardır. İnsanlar rutin günlük işlerini yaparlar ve bu işler de sürekli bir hareket içerir. Birden atmosfer değişir. Eğitmen, bateriyle ya da davulla sert bir müzik yapar, herkes donar ve düşmanı bekler.

Etkinlik ("Fate Bir Silah"): Bir başka eğitmen belirlenir. Adı Fate olsun. Elinde bir objeyi silah gibi tutar. Böylece köy kuşatılır. Drama alanınız, bulunduğunuz kıstırılmış alan olur. Ritmi kontrol eden eğitmen, bazen yavaş bazen hızlı ritimler verir ya da müzik parçaları çalar, diğerleri bu ritme uygun hareket etmek durumundadır. Silahı görmezden gelirler. Herkesi donduran müzik çaldığında bir tek Fate hareket eder ve elindeki silahla katılımcılara dokunabildiği kadar yakından dokunur. Bu şekilde oyun devam eder. Oyun sürdükçe köylülerin ilk hali ile donduklarındaki durum arasındaki farklılıklar incelenip tartışılır.

Etkinlik ("İnsanların Hayatı"): Bir önceki oyun yeniden oynanır. Yapılan tüm hareketler gözlemlenir. Bir köylü olmanın becerileri ve eylemleri üzerine bir iki dakika belli bir hareket tekrar edilir. Hareketler içten düşünülmelidir. Köyün nasıl olduğu, iklimi, yaşamda kalmak için ne tür becerilere sahip olunması gerektiği vb. gibi sorular yanıtlanır. "Gerçekten bir köylü olunsa tam olarak ne yapılırdı?" sorusuna verilecek yanıtlar önemlidir. Çünkü bu durum, yapılan hareketler ile karakter arasında bir inancın oluşmasına katkı getirir. Eğitmen bir davul çalar. Hareketler ritme uygun olarak yapılır. Daha sonra hareketlerin bir bölümü alınır ve ritimle bu hareket olabildiğince abartılarak yapılır. Diğerleri izlenir. Hareketler yeniden yapılır; bu, insanların bir tür ritüeli, kendi dansı olur.

Etkinlik ("Amblem"): Malzemeler alınır ve köyün amblemi yapılır. Bu amblem, topluluğu simgeleyen görsel bir materyal olmalıdır. Bu amblem topluluğun dansıyla bir ritüel içinde birleştirilir.

3.4.8 Atmosfer

Mod, yaratılan duygu ya da atmosferdir ve dramatik eylemden gelir. Rolün gerektirdikleri eylemi oluşturur. Eylem ve süreçte kullanılan müzikle ya da bir lambayla mod oluşturulabilir. Yeni bir mekâna gidilen ilk günün duyguları ile çok defa gidilen mekâna ilişkin duygular aynı değildir.

Etkinlik: Katılımcılar ikili gruplar oluşturur. A'ların katılımcıların yaşlarında bir öğrenci, B'lerin de onun velisi olduğu söylenir. A okuldan eve gelir ve doğruca odasına gider, bir şeye kızgın olduğu bellidir. B bir süre bekler ve kapısını çalar, problemin ne olduğunu öğrenmeye çalışır. A okulda utandırılmış, arkadaşlarının önünde bir şekilde hırpalanmıştır (buna katılımcıların karar vermesi gerektiği belirtilir). A yaralanmıştır ve bu konuda konuşmak istememektedir. Velisi sempatik ve destekleyici olmalı ve problemin ne olduğunu bulmaya çalışmalıdır... Bu etkinlikten bir sonuç elde edilmelidir. Problem ortaya çıktı mı? Atmosferin oluşup oluşmadığına ilişkin tartışmadan önce oyun bir kez daha izlenir.

Etkinlik: Dörtlü grup oluşturulur. A, B, C, ve D çok güçlü bir bilgisayar firmasının çalışanlarıdır. A patrondur; çok çalışır, hızlı konuşur. B patronun kişisel asistanıdır; verimli çalışır ve hızlı konuşur. C en üst düzey satış temsilcisidir; başarılıdır, hızlı konuşur. D satış temsilcisinin kişisel asistanıdır; hızlı konuşur...

Bağlam:

- C, patronu TV reklamı için daha fazla para harcamaya ikna etmeye çalışır. Bu kararın hemen verilmesi gerekir.

- B ve D, A ve C arasındaki konuşmayı bir sebepten dolayı sürekli böler.

- A ve C, tartışmalarına dönmek için bu bölme durumunu çabukça çözer. Eylem sürekli sözlerin bölünmesi ve bu bölünmelerin bertaraf edilmesiyle başlar.

Çıktı: Üç dakika sonra, B, A'ya bir toplantı için geç kaldığını söyler. A acele eder ve ayrılmadan bir karar verir.

Bir film ya da oyunda yönetmen atmosferi zenginleştirmek, atmosferin seyirciye daha kolay geçmesini sağlamak için genellikle müzik kullanır. Yaratıcı dramada duyma, görme, dokunma ya da tadıp koklama gibi her türlü duyu bu açıdan kullanabilir. Sözgelimi, 15 yaşındaki gençlerden oluşan bir grup, drama derslerinde terörizmi işlemek ister ve rehin alınmayla ilgili bir canlandırma yapılır. Öğrenciler iki gruba ayrılır, bir grup terörist (5 kişi), diğer 20 kişi de rehin olur. Gözleri kapatılmış rehineler, yerde, dizlerinin üzerinde oturmaktadırlar, elleri arkadan bağlıdır. Ortadoğu müziği çalar, tütsü yanar, önlerinde bir ekmek vardır ve teröristler volta atmaktadır. Rehineler hareket ederlerse teröristler ellerindeki sopalarla yere vururlar. Bu yaklaşık 20 dakika sürer. Bütün öğrenciler yaratılan atmosferi (modu) yaşar. Bunun nedeni canlandırma sırasında oluşturulan atmosferle çok farklı duyulara hitap edilmiş olmasıdır.

3.4.9 Semboller

Semboller, yaratıcı dramanın iç izleyiciye ve oynayana ne anlatmak istediğiyle ilgilidir. Bazen canlandırmanın anlamını özetler. Semboller dil yoluyla, hareketlerle, görsel imajlarla ifade edilir. Tüm deneyimin anlamını pekiştirmek için kullanılır. Sembolün kullanımı konusunda belli bir standart yoktur. Yaratıcılığa bağlı olarak çeşitlendirilebilir. Örneğin 2050 yılında *Romeo ve Juliet* oynandığında kostümler bilimkurgu filmlerindeki gibi olabilir ve o yılı sembolize edebilir. Sembolü araç-gereçten

ayırmak gerekir. Sembol, odağı güçlendirecek, anlam katmanlarını artıracak biçimde kullanılmalıdır.

Sözgelimi, bir zamanlar anlatılan bir öyküde ormancının elindeki baltayla odunları kırması söz konusudur. O barışçıl insan baltayla odunlara vurur, odunlarını yakmak için keser, arkada güneş batmaktadır... Aradan geçen zamanda iç savaş başlar ve aynı kişi bu sefer aynı baltayı düşmanlarını öldürmek için kullanır. Balta şimdi bir silahtır. Balta değişimin simgesidir, oyunun ana dramatik sembolüdür ve her şeyi özetler (Ali Kırkar Atölyesi'nden alınmıştır, 2010).

Etkinlik: Doğaçlamada iki kişi el sıkışır ve ellerden biri diğerine, "Evet, ama şimdi ikimiz eşitiz" der. Ellerden biri siyahîdir. Açıkça görülen bu sembolik jest, hangi anlamı özetler? Daha önce neler olmuştur? Neden bu doğaçlamada konuşma yoktur ve bu an kendi başına yeterli olmuştur? Ardından el sıkışma sahnesi final olarak doğaçlanır. Melodramatik olmamasına dikkat edilir ve abartıya kaçılmaz.

Sembollerin kullanımı klişelerin yıkılmasında etkili olabilir, anlamı derinleştirebilir. Semboller her zaman nesne olmak zorunda değildir. Sembolik jestler, müzik, ışık, sözcükler, ses, hareket sembol olarak kullanılır. Gözlük ve ayna çok iyi iki semboldür.

3.4.10 Dramatik Anlam

Beş bileşen (rol, dramatik gerilim, odak, mekân, zaman) bir araya geldiğinde dramatik anlam oluşturmak zorundadır; bu anlamın içinde gerilim, atmosfer, sembol ve sonuç olur, oluşur. Dramatik kurgunun tüm bileşenleri bir "iskelet" olarak değerlendirildiğinde, dramatik anlam bu iskelete biçilen bir "elbise" konumundadır. Bu nedenle rol, dramatik gerilim, odak, mekân, zaman gibi bileşenlerin bir aradalığı dramatik bir kurgunun oluşmasını sağlar. Dramatik kurgu içinde gerilim söz konusudur. Atmosfer, amaca göre gerilimin amacına ulaşmasına hizmet eder, sonuçta dille oluşturulan tüm durumlar ifade edilir.

3.5 Yaratıcı Dramada Ölçme ve Değerlendirme[3]

Yaratıcı dramada değerlendirme çalışma öncesinde, çalışma anında, çalışma sonunda ve sonrasında yapılabilir. Yaratıcı dramanın aşamalarının her birinin ya da birkaçının ardından tartışmanın açılması, eleştiri-özeleştiri, soru-cevap etkileşiminin başlaması, değerlendirmenin de somut başlangıcı olarak kabul edilebilir.

Yaratıcı drama çalışmalarında sonuçtan çok sürecin önemli olduğu daha önce vurgulanmıştı. Yaratıcı dramanın aşamalarından geçen katılımcıların çeşitli davranış biçimleri, nasıl düşündükleri, yaşadığı anları gözden geçirip içsel irdelemeler yapabilmeleri, yaşamlarında bilinçli ve isteyerek yeni düzenlemeler oluşturabilmeleri değerlendirmenin önemli bir boyutunu oluşturur.

Değerlendirmenin niteliğini, yaratıcı dramanın amaçları ve o doğrultuda işlenen aşamalar belirler. Yaratıcı drama atölye çalışmaları göstermiştir ki, bu alandaki sonuçlar, çalışmalar bittikten bir süre sonra daha da belirginleşmektedir. Yaratıcı dramada değerlendirme, eğitmenin ve katılımcıların kendi kendilerini değerlendirmeleri biçiminde de yapılabilir.

Yaratıcı dramanın başlı başına bir "alan" olduğu düşünüldüğünde bir matematik, edebiyat, sosyal bilgiler vd. derslerdeki gibi sınav yapılabilir. Nitekim, "Başarıyı ölçme ölçütleri nasıl geliştirilebilir?" gibi soruları yanıtlamak gerekmektedir. Geleneksel bir eğitim dizgesinin değerlendirme ölçütlerinden olan sınavlarla yaratıcı dramanın geliştirdiği yaratıcılığı tam olarak ölçmek olanaklı değildir. Ancak bir grup etkinliği olan yaratıcı dramada bireylerin öncelikle kendilerini sonra da çalıştığı grubu değerlendirmesi, çalışmaların amacına ulaşması için çok önemlidir. Bu değerlendirmede yüksek veya düşük puan alma gibi bir rekabet unsuru ortaya çıkmaz. Yaratıcı drama çalışmalarının nasıl ölçüleceğine ve değerlendirileceğine ilişkin soruya tek bir yanıt vermek olanaklı görünmemektedir. Bu durum özellikle sınıf ortamında yaratıcı dramayı kullanan eğitmen ya da öğretmen için söz konusudur. Eğitmen, katılımcıların hem kendi kendilerini, hem başkalarını değerlendirmelerine yönelik bir yaklaşımı belirlemeli hem de katılımcılarda olası ilerlemeyi ortaya çıkarabilecek bir ölçme bilgisine sahip olmalıdır.

---

3 Bu başlıktaki içeriğin oluşturulmasındaki katkılarından dolayı Doç. Dr. Oylum Akkuş İspir'e teşekkür ederim.

Eğitimde ölçülmeye çalışılan tüm değişkenler psikolojik değişkenlerdir. Dolayısıyla, o niteliği görmek ve doğrudan ölçüm yapmak olanaklı değildir. Bu nedenle dolaylı ölçme kullanılır. Sözgelimi, bireyin İngilizce başarısı söz konusu ise gözünün içine bakarak bunu doğrudan gözlemlemek, İngilizcesi iyi olanlar ve kötü olanlar biçiminde bir sınıflama yapmak mümkün değildir. Böylesi bir becerinin ölçülmesi isteniyorsa mutlaka bir araç kullanmalıyız, çünkü "başarı" doğrudan gözlemlenemeyen, dolaylı ölçme gerektiren bir değişkendir; zekâ, tutum, ilgi vb. kavramlar gibi.

Wiggins ve McTighe (1998), ölçme kavramına ilişkin, "Bir şeyi ölçemiyorsanız o şey yoktur" demiştir. Bu bağlamda yaratıcı drama alanını değerlendirdiğimizde, ölçme tekniklerinin mutlaka bilinmesi ve yaratıcı drama eğitmeni tarafından kullanılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Çünkü yaratıcı dramada katılımcılara ilişkin ölçülecek ve ortaya çıkarılacak çok şey bulunmaktadır.

En genel anlamıyla test sınama, kontrol, deneme ve yoklama durumlarının üst başlığıdır (Baykul, 1999; Tekin, 1998). Bu durumları ölçmek için çoktan seçmeli test, açık uçlu sınavlar vb. ölçme araçlarına da test teknikleri adı verilebilir. Yaratıcı dramanın başlı başına bir disiplin olduğu düşünüldüğünde matematik, edebiyat, fizik derslerindeki gibi çeşitli sınavları yaratıcı drama için de kullanabiliriz.

Eğitimde son yıllarda değişen anlayışlar bireysel farklılıkları grup içinde dönüştürmek ve bireyden çok grubu ön plana çıkarmaktan ziyade, bu farklılıkları eğitim ortamına zenginlik ve öğrenme fırsatı olarak taşımayı desteklemektedir. Bu noktadan bakıldığında bireysel farklılıkları ortaya çıkarmak ve kişiye öğrenme süreci hakkında bilgi vermek adına, testlerin yanı sıra diğer tekniklere de ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle yaratıcı drama gibi yaşantı odaklı bir disiplin için bu tekniklerin vazgeçilmez olduğu söylenebilir. Bu teknikler çeşitli kaynaklarda farklı şekillerde yer almalarına rağmen, bu bölüm özelinde sadece sıralananlar örneklendirilerek açıklanacaktır: Gözlem, günlük tutma, dereceleme ölçekleri, ürün dosyası (portfolyo), akran değerlendirme, bireysel değerlendirme, ürüne dayalı değerlendirme ve sözel değerlendirme gibi.

Gözlem, nitel araştırma yöntemlerinden biri olup (Maxwell, 1996) yaratıcı dramada bir ölçme tekniği olarak sürecin değerlendirilmesinde kullanılabilir. Gözlem kendi içinde sistemli-sistemsiz, katılımlı-katılım-

sız, yapılandırılmış-yapılandırılmamış olmak üzere üç sınıfta toplanabilir (Patton, 1997). Yaratıcı drama oturumlarında belli bir zaman aralığında düzenli olarak gözlem yapılmasına sistemli gözlem, rastgele yapılan gözleme ise sistemsiz gözlem denilmektedir. Katılımcı gözlemde, gözlemleyen kişinin yaratıcı drama sürecine dahil olması, katılımsız gözlemde ise sürecin dışında kalıp gözlemlemesi söz konusudur. Yaratıcı drama oturumlarında, oturumun kazanımına uygun olarak, yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış gözlem tekniği kullanılabilir. Yapılandırılmamış gözlemde drama sürecine dair olan her şeyin gözlemci tarafından kayıt altına alınması söz konusu iken, yapılandırılmış gözlemde odak noktalar söz konusudur. Bu odak noktalar kazanıma uygun olacak şekilde belirlenebilir. Eğitmen - katılımcı iletişimi, canlandırma öncesi hazırlıkta küçük grup çalışmaları vb. konular gözlemin odağında olabilir. Yaratıcı drama oturumlarında gözlem yaparken, süreçten herhangi bir kesitin değil, sürecin belli bir çoğunluğunun katılımcı onayında gözlenmesi, verilerin geçerliliği açısından önem taşımaktadır.

Diğer bir ölçme tekniği ise düşüncelerin, bilgilerin ve duyguların tarafsız bir şekilde aktarıldığı *günlük* tutmadır. Yaratıcı drama sürecinde eğitmenin kendisi ya da katılımcılar günlük tutabilirler. Walker'a göre (2006) günlük tutmanın düşünceyi organize etmeye, kişisel yansıtma yapmaya, dolayısıyla öğrenmeye katkısı vardır. Sadece drama dersinde değil diğer derslerde de kullanılması sıkça önerilen günlük tutma, gözlem tekniğinde olduğu gibi sürecin değerlendirilmesi için gereken araçlardan biridir. Katılımcıların sadece bir oturumluk ya da bir günlük drama atölyesi sonunda yazdıkları düşünceler günlük değil, günlüğün bir parçası olan yansıtıcı düşünce yazılarıdır. Katılımcılar tarafından tutulan günlüklerin niteliği, drama eğitmeni olarak bizim onlara ne kadar iyi sorular yönelttiğimizle ilgilidir. Şu sorular hem verilecek yanıtı sınırlandırmada hem de katılımcıların düşüncelerini düzenlemede yardımcı olabilir: Bu oturumda ne oldu? Bu ne anlama gelir? Ben neleri yapabiliyorum? Daha farklı nasıl yapabilirdim? Eğitmenin süreç boyunca tutacağı günlükler ise yukarıdaki katkıların yanı sıra programın yeniden düzenlenmesinde vazgeçilmez bir veri kaynağı olabilir.

Dereceli puanlama anahtarları (*rubric*), derecelemeyi yapacak kişinin gözlediği kişiye ya da duruma uygun bulduğu düzeyi işaretlediği betimleyici sözcükler ya da ifadeler listesidir (Atılgan, 2007). Dereceli puanlama anahtarları hazırlanırken beklenenler listesi, diğer bir deyiş-

le özel ölçütler belirlenir, değerlendirme şeklinin bu ölçütlerle uyuşması için kesin ve net yönergeler tanımlanır ve her düzeydeki performans ya *gözlendi / gözlenmedi* şeklinde ya da sayısal puanlar verilerek ölçülür.

Yaratıcı drama oturumu için hazırlanan bir dereceli puanlama ölçeği için şu ifadeleri düşünelim:

Kriterler	**Hiç Katılmıyorum (0)**	**Katılmıyorum (1)**	**Kararsızım (2)**	**Katılıyorum (3)**	**Tamamen Katılıyorum (3)**
Bu oturum da üstlendiği rolden çıkmadı.					
Bu oturumda doğaçlamayı kurallarına göre uyguladı.					
Bu oturumda tüm süreçlere aktif katıldı.					

Burada katılımcılardan beklenen, bu ifadeye katılma derecelerini izledikleri kişi ya da grup için işaretlemeleridir. Diyelim ki işaretlenen "4" olsun. Bu durum, işaretleyen kişinin verilen ifadeye katıldığını belirtmektedir. Bilindiği gibi anket, dereceli ölçek gibi veri toplama araçlarında kişilerin "rastgele işaretleme davranışı" göstermeleri çok yaygındır. Bunu engellemek adına, her ifadeden sonra olmasa da "4 ile ne demek istediniz? Yazınız." şeklinde açıklama bekleyen sorular da yöneltilebilir. Bu sayede katılımcı, verilen ifadeye katılma derecesiyle ilgili olarak neden "5"i değil de "4"ü işaretlediğini, yani ifadeye tamamen katılmayıp sadece katıldığını belirtmesinin nedenini açıklamak durumunda kalacak, rastgelelikten kaçınıp düşünmek zorunda olacaktır.

Bir diğer dereceleme ölçeği de Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Grup doğaçlamasına ilişkin dereceleme ölçeği

Ölçütler	Dereceler Yeterli (3) / Kısmen Yeterli (2) / Yetersiz (1)
Mekânı etkili kullandı.	
Beden dilini iletişimde bir araç olarak kullandı.	
Ses tonu rolüne uygundu.	
Rolde yaratıcı idi.	
Zamanı etkin kullandı.	
...	
Toplam	

Tablo 1'de verilen dereceleme ölçeği ifadeleri geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış bir ölçeğin maddeleri değildir; konuya ilişkin örnek olarak verilmiştir. Dereceleme ölçeğinde yer alan maddelerin drama grubu ile belirlenmesi grubun değerlendirilirken kendilerinden neler beklendiğini bilmeleri açısından önemlidir.

Ürün dosyası da (*portfolyo*) yaratıcı drama sürecinde bir değerlendirme olarak kullanılabilir. Ürün dosyası bir öğrencinin bir ya da daha fazla alanda harcadığı çabayı, ilerlemeyi ve varılan sonuçları gösteren amaçlar doğrultusunda hazırlanmış öğrenci çalışmalarının koleksiyonudur (Wolf, 1992). Bu koleksiyon, konu seçiminde öğrenci katılımını, seçim ölçütlerini, değerlendirme ölçütlerini ve öğrenci yorumlarını içermelidir (Paulson ve Meyer, 1991; akt. Çalışkan, 2008, s. 5). Frazier ve Paulson'a (1992) göre ürün değerlendirme dosyaları, çeşitli amaçlar için kullanılabilen esnek ve değerli bir araçtır. Örneğin, yazma etkinliklerinde isteksiz olan öğrencileri güdülemek amaçlı da portfolyo kullanılabilir. Arter (1995) ürün (portfolyo) değerlendirmenin amaçlarını şöyle ifade etmiştir:

- Öğrencilerin kişisel değerlerini yükseltmek ve öğrenmelerini kontrol etmek.
- Aileleriyle birlikte öğrenmelerini desteklemek.

- Özel programlara öğrenci seçmek.
- Öğrenci becerilerini onaylamak.
- Alternatifler üretmek.
- İşverenlere öğrencinin beceri ve yeteneklerini kesin olarak göstermek.
- Bireyde özgüven yaratmak.
- Öğrenmeyle eğitim ve öğretim programını değerlendirmek.

Ürün (portfolyo) değerlendirme, bireyin süreçte bilgi ya da beceri gelişiminin basamak basamak izlenilmesini sağlayan bir yaklaşımdır ve süreç değerlendirme yaklaşımları, yaratıcı drama yönteminin bireye kazandırmayı hedeflediği özgüven, işbirliği, çevreye ve kendine dair farkındalık gibi özelliklerin edinilmesi açısından da benzerlik göstermektedir (Çalışkan, 2008, s. 6).

Akran değerlendirme, DuPaul'un (1998) okulöncesi sınıflarında gerçekleştirdiği "Siz de öğretmenden aynı şeyi mi duydunuz?" başlıklı projesiyle adını duyurmuştur. DuPaul (1998) çalışmasında, okulöncesi öğrencilerinin birbirlerini değerlendirmeleri için grup çalışmaları yapmalarını sağlayacak öğrenme ortamları geliştirmiştir. Yaratıcı drama sürecinin bir grup eşliğinde gerçekleştirildiği anımsanırsa, grup üyelerinin belli ölçütler çerçevesinde birbirlerini değerlendirmeleri kaçınılmazdır. Değerlendirmenin dışsal boyutunda önemli bir sac ayağı da kişinin kendi akranları tarafından değerlendirilmesidir (DuPaul ve Henningson, 1993). Bu değerlendirmenin kişisel yargı ve kıyas içermemesi nesnellik açısından önemlidir. Drama oturumlarında küçük grupların birbirlerini değerlendirmesi de akran değerlendirmenin kapsamı içinde yer alabilir.

Değerlendirmenin en önemli boyutu içsel değerlendirmedir. İçsel değerlendirme kişisel değerlendirme, bireysel değerlendirme, öz değerlendirme gibi farklı adlarla anılır. Yaratıcı dramanın temel amaçlarından biri kişinin kendisini tanıması ve farkındalık geliştirmesi ise kişinin kendini değerlendirmesi bu süreç içinde yer almalıdır. Bireyin kendini değerlendirmesi için ona yeterli zaman verilmeli, süreçte zayıf ve güçlü olduğu yanları ortaya çıkarmasına olanak tanınmalıdır. Öz değerlendirme de sürecin değerlendirilmesi için gereken tekniklerdendir. Sürecin başında katılımcılar bu değerlendirmeye dahil olma konusunda isteksiz olabilirler, kendileri hakkında az bilgi verme eğilimi sergileyebilirler. Ancak süreç ilerledikçe daha istekli oldukları ve nesnel davrandıkları görülecektir. Drama sürecinde öz değerlendirme yapmak için eğitmenin birçok

alternatifi vardır. Katılımcılardan öz değerlendirme için bir başkasına süreci betimleyen bir mektup yazmaları istenebileceği gibi, aynı mektubu ya da başka bir yazıyı rol içinde yazmaları da beklenebilir. Bu sayede katılımcıların rolle kurdukları öznel ilişki de değerlendirilmiş olur. Nixon öz değerlendirme için Tablo 2'de sunulan benzeri bir form önermektedir (Nixon, 1987, s. 52).

Tablo 2: Öz değerlendirme formu

Beklentiler	Dereceler		
	Evet	**Bazen**	**Asla**
Diğerleriyle Birlikte Çalışma			
Gruptaki herkesle çalışmak istiyor muyum?			
Her zaman aynı insanlarla mı çalıştım?			
İnsanlarla sinirlenmeden tartışabiliyor muyum?			
Tartışma:			
Fikirlerimle gruba katkıda bulunabildim mi?			
Diğer insanların fikirlerini geliştirdim mi?			
Dinleyebiliyor muyum?			
Yapıcı ve yardım edici bir yolla değerlendirme yapabiliyor muyum?			
Rol Oynama:			
Çeşitli rollere uyum sağlamaya istekli miyim?			
Adapte olduğum rolleri destekleyip derinleştirebiliyor muyum?			
Diğer insanların ne yaptıklarını anlayabiliyor muyum?			
Dramaya İlişkin Düşünceler:			
Öneri ve eleştirileri kabullenebiliyor muyum?			
Kendi zayıflıklarımı tartışabiliyor muyum?			
Anlamadığım zamanlar öğretmene soruyor muyum?			

Yukarıdaki tabloya ek olarak, aşağıdaki açık uçlu sorular da öz değerlendirme için kullanılabilir:

– Çalışmalar esnasında grubun çalışmasına bulunduğu en önemli katkı:

.....

– Çalışmada bu tavrı (rolü, davranışı) seçmemin nedeni şunlardır:

1).....

2).....

3).....

– Drama çalışmasında kendimde gördüğüm eksikliği şu yolla gidermek isterim:

.....

Unutulmamalıdır ki, bu tür değerlendirmelerin amacı belirli bir başarıyı ya da başarısızlığı ölçmek değil, bireyin drama sürecinde kendisini alımlamasına rehberlik etmek ve bir sonraki çalışmaya ışık tutmaktır.

Ürüne dayalı değerlendirmeyle kastedilen, yaratıcı drama sürecinde çalışan küçük grupların ortaya çıkardıkları ürünleri temel alan değerlendirmedir. Bunlar yaratıcı drama oturumlarında bir drama etkinliği olarak kullanılabileceği gibi, eğitmen tarafından kazanımlara ne kadar ulaştığını ölçmek amacıyla değerlendirme etkinliği olarak da kullanılabilir. Duvar gazetesi çıkarma, doğaçlama yapma, ti'ye alma, reklam filmi çekme, slogan yazma ve poster, afiş, broşür oluşturma vb. etkinliklerin kullanımında dikkat edilmesi gereken şey, ölçütün eğitmen tarafından ya da katılımcılarla beraber belirlenmesidir. Örneğin, drama yöntemiyle müze çalışması sonunda, eğitmen küçük gruplardan müzeyi tanıtan bir duvar gazetesi oluşturmasını isteyebilir. Tüm duvar gazeteleri toplandıktan sonra, bu gazetelerin renkli, çeşitli, çok yazılı ve ilgi çekici olmasından çok kazanıma hitap edip etmediği ölçülmelidir. Oturumun kazanımı müzenin belli bölümlerinin tanıtılması ise o bölümlerden eser adlarının ya da çizimlerinin gazetelerde yer alması beklenmelidir.

Sözel değerlendirme yaratıcı drama sürecinin vazgeçilmez elemanıdır. Bu değerlendirmede dramada yer alan önemli sorular vardır. Bunlar, eğitmenin "Neler hissettik?" ya da "Ne oldu?" sorusundan sonra katılımcıların duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri şeklinde gerçekleşmektedir. Buradaki değerlendirme daha çok paylaşım amaçlıdır. Ancak sözel değerlendirme sadece duyguların sorulması sınırlılığında kalırsa, prog-

ram kazanımlara ulaşma bakımından değerlendirilemez. Bu nedenle soruları çeşitlendirerek, katılımcıları yönlendirerek süreci değerlendirmek gereklidir. Katılımcıların yazılı olarak da yanıt verebileceği bu sorular aşağıdaki gibi olabilir:

- Bu etkinliğin amacı neydi?
- Bugün burada olmayan bir arkadaşınıza bu etkinliği nasıl anlatırsınız/yazarsınız?
- Bu oturuma katılımınızın süreci nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
- Süreç içinde fark ettiğiniz yeni bir beceriniz var mı?
- Bu etkinlikler sizi nasıl etkiledi?
- Bu oturumun değiştirmek isteyeceğiniz bir yanı var mı?
- Bu oturum/etkinlik sizce nerelerde kullanılabilir?

Yaratıcı drama oturumlarında diğer tüm derslerde kullanılacak ölçme değerlendirme teknikleri kullanılabilir. Bu bölümde bunlardan bazıları örneklendirilmiştir. Ancak bunlar dramayı uygulayacaklar için harfi harfine yerine getirilecek bir reçete değildir. Yaratıcı drama eğitmeninden bu teknikleri bilmesi, gerektiğinde atölyelerinde kullanabilecek yeterlikte olması beklenmektedir.

4. BÖLÜM

YARATICI DRAMANIN GELİŞİMİ VE ÖNCÜLERİ

Yaratıcı dramanın ilerleyişinde, 18. yüzyılda gelişen ve sanatı olduğu kadar eğitimi de etkileyen Romantizm'in etkisi bulunur. Yaratıcı drama, bu dönemde üzerinde konuşulmaya başlayan ilerici eğitim hareketleri sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu hareketlerin temelinde, öğrenenin ve duygularının merkeze alındığı; kişisel amaçların belirlenmesinde insanın gerçek duygularının rolü olduğu düşüncesi yatar. Eğitim anlayışları öğreneni merkeze alırken onun duygularını ve öznel yaşamını da hesaba katar.

İngiltere'de bir yanda Endüstri Devrimi gerçekleşirken bir yandan da kentlerde bireyleri insalcıl bir anlayışla yetiştirme gereksinimi ortaya çıkmıştır. Duygular bireyin eğitiminde önemlidir ve göz ardı edilmemelidir. Bu anlayışın temelinde, insanlığın kurtuluşunun sevgi, yaratıcılık ve kendini ifade aracılığıyla daha olanaklı olduğu düşüncesi yatmaktadır.

Bolton'a (1985) göre, bu yönelim ilericilik anlayışına sahip bazı okulların kurulmasını sağlamıştır. Çünkü o dönemde İngiliz resmi okulları çok sert kurallara sahiptir ve bu okullarda bireysel duyarlılığın eğitilmesi söz konusu değildir. Resmi okullara karşı bir anlayışla ve başlangıçta daha çok varlıklı ailelerin çocuklarına yönelik olarak açılan okullarda ise bireysel duyarlığın ön planda tutulduğu bir eğitim anlayışı söz konusu olmuş, böylece yeni bir toplumsal sınıf da oluşmaya başlamıştır. Yeni açılan bu okullarda varlıklı ailelerin çocukları, endüstrileşmeyle gelen ve insancıllıktan uzaklaştıran anlayışın aksine, duyu ve duygu odaklı uğraşlarla eğitimlerini sürdürebilmişlerdir. Bu süreçte öğretmenler de öğrencilerini özellikle estetik eğitim açısından iyi yetiştirmeye çalışmışlar, kendilerini geleneksel öğretmenler yerine daha çok birer yönlendirici olarak görmeye başlamışlardır. Bilgi yükleme işlevi bu anlayışta artık yok olmaya başlamıştır.

Bu düşüncelerin yeni yeni oluştuğu ve konuşulduğu dönemlerde eğitimde drama anlayışı da yavaş devinimlerle de olsa oluşmaya başlamış-

tır. Okullarda eğitimde dramayı savunanlar, aynı zamanda eğitimde insancıl olmaya, çocuk merkezli olmaya ve eğitimde bireyselliğe inanıyor ve kendi kendine öğrenmenin özgürleştirici gücünden söz ediliyordu. Bolton'a (1985) göre, 1870'lerden başlayarak eğitimde yapılan yenilikler "çocuk merkezli eğitim" kavramının dönüşümünü sağlamıştır. O dönemlerde özellikle İngiltere'de dramaya önem verilmeye başlanmasıyla, çocuk oyunlarından yola çıkmanın önemi daha anlaşılır olmuş ve bu oyunlar da artık merkezde olan çocuğa yönelmiştir. İngiltere'de drama alanı ile ilgilenenlerin çoğu aynı zamanda drama anlayışının eğitime yerleşmesini de sağlayan ilk önderler olarak yeni eğitim akımlarında da yerlerini almışlardır. Böylece drama okullara, "çocuğun merkezde olması", "aktif yöntem" ve "kendini ifade etme" parolaları arasında girmiştir.

Eğitimde drama, İngiltere üzerinden Kuzey Avrupa ülkelerine İngilizce konuşan diğer ülkelere de yayılmış, okulların eğitim programlarında yer almıştır. Bu ekolün diğer temsilcileri İngiltere'de Harriet Finlay-Johnson, Caldwell Cook, Peter Slade, Brain Way, David Hornbrock, Cecil O'Neill, Gavin Bolton, Richard Curtney, diğer ülkelerde ise Winifred Ward, Viyola Spolin, Neli McCaslin, Hans Wolfgang Nickel'dir. ABD, Avusturalya, Kanada ve Yeni Zelanda gibi ülkelerde daha çok öğretim yöntemi ve bilgisi boyutuna odaklanan özgün çalışmalar olarak algılanan kavram, yaratıcı drama olarak adlandırılmaktadır.

İngiltere'de Ulusal Drama'dan Stuart Bennett, drama ve tiyatro Britanya kültürünün merkezinde olmasına ve dünyaya bu ülkeden yayılmasına rağmen, dramanın eğitim sistemindeki yaratıcı rolünün, hükümetin eğitim politikası nedeniyle değil, öğretmenlerin etkin çalışması nedeniyle oluştuğu görüşündedir (Bennett, 2007, s. 93). İngiltere'de, eğitim kademelerinde, öğrencilerin Shakespeare oyunlarında rol aldığı uzun süreli bir tiyatro geleneği bulunmaktadır. Ancak bu gelenekten daha çok, İşçi Partisi'nin sosyal sınıflar arasında ayrım yapmaksızın tüm çocuklara nitelikli bir eğitim sağlamayı amaçlayan 1944 Eğitim Kanunu ile sınıf öğretiminin yeni biçimlerine kapıların açılması sağlanmış ve eğitimde drama çalışmaları da bu reform hareketinden olumlu anlamda etkilenmiştir. İngiltere'de ilkokul düzeyinde 5-11 yaşlarını kapsayan ve Piaget ve Vygotsky'nin çalışmalarından etkilenen çocuk merkezli bir eğitim anlayışı gelişmiş, "Çocuklarla Yapılan Drama" başlığı ile gerçekleştirilen drama çalışmaları, çocukların, öğretmen tarafından izin verilen yaratıcı

durumları sınıflarda oynadıkları uygulamalar sürecine dönüşerek rol oynamanın dramanın merkezinde yer almasını sağlamıştır.

11-18 yaş dilimlerine yönelik eğitim verilen ortaöğretim kademesinde ise sınıf yöntemi açısından öğretmenler doğaçlamanın önemini kavramış ve sahip çıkmışlardır. Böylece İngiltere'de doğaçlama, dramayı metin dayanaklı gösterilerden tamamıyla özgürleştirmiş ve sınıflarda sözgelimi masaların geriye çekilip öğrencilerin bir metni keşfetmek için gruplara ayrıldığı veya özgün bir metni doğaçlama yoluyla tasarladığı çalışmalarda, hepsinin ulaşabileceği yaratıcı bir uygulama biçiminde gelişimini sürdürmüştür (Bennett, 2007, s. 93).

Öğretmen yetiştiren kurumlarda Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton gibi önemli uygulayıcılar, dramada uzmanlaşmaya gidecek yolları açan ve öğretmenlerin gelişimlerini hedefleyen eğitimler vermişler, dramanın eğitim programlarına girerek, öğrenciler için yaratıcı öğrenme alanları olarak gelişmesine de katkı sağlamışlardır.

İngiltere'de eğitimde drama çalışmaları, bu zaman diliminde öğretmenlerin, keşifler için rol içinde öğrencilerle birlikte bir alan düzenlediği, bunun hem yaratıcı bir oturum hem de öğrenim aracı olarak yani yöntem olarak değerlendirdiği bir süreci kapsamıştır.

4.1 Harriet Finlay-Johnson

Harriet Finlay-Johnson, 12 Mart 1871'de Hampstead'de doğmuştur. Ailesini geçindirmek için paraya duyulan gereksinim nedeniyle "öğretmenlik sertifikası" edinir.[1] Harriet Finlay-Johnson 14 Haziran 1897'de Sompting Okulu'nda Başöğretmen olarak çalışmaya başlar (Bowmaker, 2002, s. 17, 18; Sapmaz, 2010).

1897 ve 1910 yılları arasında, Batı Sussex Sompting Okulu'nda dünya çapında yankı uyandıran bir eğitim denemesi gerçekleştirilmiştir. O zamanki Okullar Başmüfettişi Edmond G. Holmes tarafından "eğitimin gerçek İncil'i" olarak anılan bu deneme, Halk Eğitimi, Bütünleştirilmiş Gün (Integrated Day) ve Drama Yoluyla Eğitim ile ilk kez karşılaşılmasına karşın neredeyse tüm köyü kapsar (Bowmaker, 2002, s. 1; Sapmaz, 2010).

1 Tottenham Okul Kurulu. Eğitim Kanunu (Education Act) tarafından İngiltere'deki yoksul çocukların 12 yaşına kadar eğitiminin yaygınlaştırılması amacıyla 1870'lerde kurulan ve 1905'te yürürlükten kaldırılan, dini örgütlerce yönetilmekte olup geliri harçlar, devlet tahsisleri ile vergilerden karşılanan okullardan biri.
(http://www.aim25.ac.uk/cgibin/vcdf/detail?coll_id=13183&inst_id=118&nv1=search&nv2=)

Harriet Finlay-Johnson, öğrencilerinin içinde mutlu olacağı bir ortam yaratmış ve bu mutluluktan yola çıkarak onların "görme", "yapma" ve "bilme"ye olan doğal ilgilerini uyandırmıştır. Bu çocuklar, o zamanlardaki normal tipteki bir okula devam eden çocukların ortalama eriminin çok daha ötesinde bir öğrenme ve yaşam deneyimi geçirmişler, (...) onların tanıklığı ile Finlay-Johnson felsefesinin bilgeliği hakkında yaşayan kanıtlar sunulmuştur. Bu kanıtlar öğrenme mutluluğuna, keşfetme sevincine, büyüme özgürlüğüne ve onun kendi yöntemi olan drama yoluyla eğitimin başarısına ilişkindir (Bowmaker, 2002, s. 22; Finlay-Johnson, 1912).

Finlay-Johnson, kendi mutlu çocukluğunu ve okul saatleri dışında yakın arkadaşlarıyla oynanan tarih öykülerini hiç unutmamıştır. Eğitimde deneyimlerin bütünleşmesiyle ilgilenir ve dramatik yöntem, (...) bunun öğretim aracıdır. Finlay-Johnson'ın dramatik eğitim yöntemini ne zaman ve nasıl tasarladığı bilinmemektedir. Bu çalışmaların, olasılıkla okul günlerindeki anılarından gelişmiş olduğu düşünülmektedir (Bowmaker, 2002, s. 20; Bolton, 1998; Sapmaz, 2010).

Bowmaker'ın belirttiğine göre, Finlay-Johnson'ın "her zaman elinizden gelenin en iyisini yapın" parolası, çocukların gönülden bağlandıkları bir parola olmuştur (Bowmaker, 2002, s. 54). Finlay-Johnson çocuğun bir birey olduğunun farkındadır ve buna saygı duyar. O, çocuğun büyümesiyle ilgilenir ve bu büyümeyi "çok yönlü" bir gelişme, yaşam için bir hazırlık olarak görür. Dil gelişiminin ve konuşma eğitiminin öneminin bilincindedir; ama dil gelişimi dersleri ve konuşma eğitimi doğal biçimde, oyunun, etkinliğin materyali dahilinde ya da ders içinde oluşmalıdır. Finlay-Johnson, dramayı seyircileri referans almaksızın bir öğrenme aracı olarak kullandığı bilinen ilk öğretmendir (Bowmaker, 2002, s. 20).

14 Haziran 1897'de Sompting Okulu'nda Başöğretmen olarak memuriyetine başlayan Finlay-Johnson, ilk olarak öğrencilerin daha önceki eğitim yaklaşımı nedeniyle edindikleri sessiz kalma tutumlarını, onlara daha özgür bir ortam sağlayarak değiştirmelerini sağlamak amacıyla "Sompting'de doğa incelemesi" derslerini uygulamaya koyar. 1897'de ilki gerçekleştirilen gezinti çok başarılı olur; hem öğrencilerin donukluklarının giderilmesi açısından hem de Finlay-Johnson'ın öngördüğü gibi, etkin bir öğrenmeyi gerçekten sağlaması açısından önemli bir durumu oluşturur (Bowmaker, 2002, s. 45; Sapmaz, 2010).

Çocukların doğa incelemesi yöntemi sayesinde kazandıkları "değerli olma duygusu" ve beraberinde gelen "özgüven duygusu"nun, onların "girişkenlik" göstererek önemli bir görev almalarını sağlaması biçiminde ortaya çıkan "bu durum, Harriet Finlay-Johnson'ın hedeflerinden birisi olan, öğrencilerin derslerin planlanması ve hazırlığına etkin biçimde katılmalarını sağladı." 1889'un sonuna doğru Finlay-Johnson, ders programını kendi kararıyla değiştirme cesaretini kendinde bulur. Ara sıra kızların iğne işi örneklerini yapmalarına, erkeklerin de not defteri çalışması yerine resim çizmelerine izin verilir. Erkek çocuklar, bir çit onarmak veya bahçeyle ilgilenmek için, kız çocuklar ise yemek yapmak için belli bir dersten muaf tutulacaklardır (Bowmaker, 2002, s. 53).

Finlay-Johnson'ın *drama çalışmalarını okul binası içinde yapmaya başladığı tarih 1904'tür*. Bowmaker, bu gelişmenin ortaya çıkışını bir "rastlantı"ya bağlar: "O zamanlar Finlay-Johnson, bir çocuğun rastlantı eseri söylediği bir söz sayesinde, tüm yöntemlerinin içinde tartışmaya en açık ve en geniş kapsamlı olanına, *Dramatik Öğretim Yöntemi*'ne girişmek üzere olduğunu bilmemektedir. 1904 Aralık ayının soğuk, yağışlı bir günüdür. Dışarıda oynayamayan çocuklar, teneffüs sırasında kendilerini, okuyarak veya kapalı mekân oyunları oynayarak tatmin etmek zorunda kalırlar (...) Sınıfta tarih dersi vardır. Aslan Yürekli Richard'ın (*Richard the Lionheart*) saltanat döneminin incelenmesine katkı olarak Sir Walter Scott'ın *"Ivanhoe"*su okunmaktadır. Açık havada oyun oynamak olanaksız olduğundan, çocuklardan birisi *"Ivanhoe"*yu içerde oynayamaz mıyız?' diye sorar. (Bowmaker, 2002, s. 68, 69). *O günden sonra Finlay-Johnson'ın kafasında, oyunların sınıfta oynanabileceğine ilişkin hiçbir kuşku kalmaz*. Bowmaker'a göre, 1904'te Finlay-Johnson'ın "Dramatik Yöntem"i ders programının önemli bir parçası olur (Bowmaker, 2002, s. 44).

Bowmaker'a göre, tarihi öğretmenin bir aracı olarak dramanın kullanılması yönündeki bu ilk cüretli girişimin toplam başarısı, ders programında köklü değişiklikler yapılmasının kapısını açar. Finlay-Johnson, "Bir öğrenci öğrenmeyi ne zaman isterse o zaman öğrenir" düşüncesini keşfeder. Daha sonra Finlay-Johnson, dramatizasyon sayesinde bilme isteğinin uyandırılabileceği düşüncesini geliştirir (Bowmaker, 2002, s. 70, Sapmaz, 2010).

Ekim 1906'da, Finlay-Johnson, ders programını son kez değiştirmeden önce "organize oyunlar" (*organized games*) denemesine giriştiğini

bildirir. Bowmaker'a göre, "*game*" sözcüğü, Finlay-Johnson için drama ya da "oyun" (*play*) anlamına gelmektedir. Ders programı, açık havada oynanan oyunlar ve doğa gezintileriyle sürer. Artık işverenler, kendileriyle anlaşma yapmak üzere Sompting Okulu'ndaki öğrencileri aramaktadırlar; eski öğrencilerin kişiliğinden ve ürettikleri işin kalitesinden çok etkilenmişlerdir. Bu öğrencilerin vicdanlı, kendinden emin, neşeli ve durumlarından hoşnut oldukları görülmüştür; bunlar Finlay-Johnson'ın onların eğitimlerinde teşvik etme arayışında olduğu niteliklerdir (Bowmaker, 2002, s. 86).

Finlay-Johnson otuz yedi yaşına geldiğinde, eski bir öğrencisi olan yirmi yaşındaki öğrencisiyle duygusal bir ilişki içine girer. Bir süre toplumdan gizli olarak devam eden bu ilişki, sonunda açığa çıktığı zaman o dönemde tepkiyle karşılanır. Başöğretmenliğin getirdiği önemli sorumlulukların yanı sıra yeni düşünce ve uygulamalarını bir yandan tanıtıp diğer yandan savunmak için yıllar süren bir çaba göstermiş olan Finlay-Johnson, bu kez de özel yaşamına yönelik eleştirilere karşı durmak zorunda kalır. Hem toplumsal bir baskıyla hem de çalıştığı kurumda kendi uygulamalarına yönelik kısıtlamalarla baş etmek zorunda kalan Finlay-Johnson, bir süre sonra, hem aldığı toplumsal tepkiler hem de çalışmalarının bir sonuca varmadığını görmenin getirdiği hayal kırıklığıyla daha fazla direnmekten vazgeçer ve emekli olup George Weller ile evlenmeye karar verir. Johnson'ın özel yaşamında ve bu ilişkisinde o döneme göre hiçbir uygunsuz durum söz konusu olmamasına ve eşinin 1952 yılındaki ölümüne kadar evli kalmalarına rağmen, durum o günün otoriteleri tarafından bir skandal olarak değerlendirilir ve Harriet Finlay-Johnson istifaya zorlanır. Harriet Finlay-Johnson, o günden sonra bir daha öğretmenlik yapmamıştır. Bu olay onun 12 yıllık öğretmenlik tecrübelerini aktarabileceği kitabını yazabilmesi için bir neden olur (Bowmaker, 2002, s. 101-112; Bolton, 1998; Sapmaz, 2010).

Başmüfettiş Edmond Holmes, onun emekli olma niyetini öğrenince çok büyük bir üzüntü duyar. Kararını değiştirmeye ikna etmek için elinden geleni yapar ama boşunadır. 24 Mart 1910 tarihi, Finlay-Johnson'ın okuldaki son günüdür. Sompting Okulu zamanının o kadar ilerisindedir ki, günün eğitimcilerinden birinin, onun hakkında, "Bu, yeni bir dünyanın keşfi gibidir" diye yazmasını sağlar (Bowmaker, 2002, s. 3).

Bowmaker'a göre: "Edmond G. Holmes, Sompting Okulu'nu 1907'de, 57 yaşındayken, ilk kez ziyaret ettiğinde (...) uzun yıllar boyunca yurtiçi

ve yurtdışı eğitim dünyasında önemli ve etkili bir kişi olarak tanınmaktadır (...) Sompting Okulu'na yaptığı birçok ziyaret sırasında gördükleri ve duydukları karşısında o kadar şaşırmıştı ki, Harriet Finlay-Johnson'ın okulunun modelinde yeni bir eğitim sistemini denemek ve kanıtlamak için işe koyulur. Harriet'i "Egeria"[2] ve Sompting Okulu'nu "Utopia" (Ütopya) olarak niteleyerek, "Nedir ve Ne Olabilir?" (*What Is and What Might Be*) adlı bir kitap yazar. Kitap, dünya çapında övgüyle karşılanır ve Amerikan eğitim uygulamalarını da etkiler (Bowmaker, 2002, s. 35).

Okula yaptığı ziyaretlerin birçoğunda Holmes'a Edward Burrows, diğer müfettişler, yazarlar ve bilim insanları eşlik eder. Onlar da gördüklerinden ve duyduklarından benzer biçimde etkilenmişlerdir; bunun sonucunda, "Bayan Finlay-Johnson'ın bir Sussex köy okulundaki çocuklarını özgür kılışı (*emancipation*)" hakkında konferans verir ve yazarlar. Bir yazar, 1914'te yayımlanan "Okuldaki Özgürlüğe Giden Yol" adlı kitabında, Sompting Okulu'ndaki çalışmayı "şimdiye kadar gerçekleştirilmiş en ilginç ve inandırıcı eğitim denemeleri" olarak gördüğünü ifade eder (Bowmaker, 2002, s. 35; Sapmaz, 2010).

Başmüfettiş Edmond Holmes, Harriet Finlay-Johnson'ın kitabı hakkında "eğitimin gerçek İncil'i" diye yazar, ve onun "dünya çapında öneme ve kalıcı bir değere sahip olduğuna" karar verir. 1911'de, Harriet Finlay-Johnson'ın kitabı, "Dramatik Öğretim Yöntemi" (*Dramatic Method of Teaching*) halka tanıtılır. Kitap, yine müfettiş Holmes'un önerisi ile "Nisbet & Co" yayınevi tarafından 1911'de[3] yayımlanır. Bowmaker'a göre, hem İngiltere'de hem de Amerika'da yayımlanan ve Japonya'da yayımlanmak üzere çevirisi yapılan kitap o kadar başarılı olur ki, Finlay-Johnson, ikinci bir kitap yazmaya niyetlenir ama bu niyet hiç gerçekleşmez (2002, s. 119). (Bowmaker, 2002, s. 36, 37).

Sapmaz (2010) tarafından yapılan ve "Harriet Finlay-Johnson'ın Genel Eğitim Yaklaşımı İçinde Dramaya Bakışı" başlığını taşıyan çalışmada, kitabın daha sonraları İngiltere'de yayımlanmış olan ikinci baskısında, yazar olarak sadece Harriet Finlay-Johnson'ın kendi adının görül-

2 (Mitoloji) Mitolojik bir su perisi ve Roma'nın ikinci kralı Numa Pompilius'un eşi. Ariccia'nın armalı kalkanı üzerinde görülür. (Wikipedia). / (Hacı) "Aethria" olarak da bilinen, dördüncü yüzyılda yaşamış, Filistin'e (Holy Land) hacca giden ve yolculukları hakkında bir mektup yazmış olan bir Hıristiyan kadın, bazen bir rahibe olduğu varsayılır (Wikipedia).

3 İnternet üzerinden yapılan araştırmada, söz konusu yayınevi tarafından Amerika'da yayımlanan kitabın yayım tarihi, iç kapak kısmında "1912" olarak belirtilmektedir. (http://ia311021.us.archive.org/1/items/dramaticmethodof00finlrich/dramaticmethodof00finlrich_bw.pdf)

düğü belirtilir. Kitabın bu araştırmaya kaynak oluşturan ve İngiltere'de yayımlanmış olan orijinal baskısında basım tarihi belirtilmemiştir. Bununla beraber, yapılan araştırma sonucunda bazı kaynaklarda bu tarihin 1913 olarak verildiği görülmüştür.[4]

Sapmaz'a (2010) göre, kitabın ikinci baskısı ile birinci baskısı arasında, belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Sözgelimi birinci basım kitabın adının başında "the" tarif edatının bulunması, kitabı yayıma hazırlayan bir editörün adının geçmesi, yayınevi, yayın tarihi ve yayın yerinin farklı olması dışında, birinci baskıda yer alan bazı fotoğrafların ikincide, ikinci basımdaki bazılarının ise birincide görülmeyişi, çizimlerin –temaları aynı olmakla birlikte– üsluplarının farklı (birinci baskıda, göreceli olarak daha eski bir anlayışla) oluşu, birinci baskının sonuna bir indeks eklenmiş olması, ama hepsinden önemlisi, ikinci baskıdaki metinde bazı ekleme, çıkarma, değişiklik ve düzeltmelerin yapılmış olması, söz konusu farklılıklardan bazılarıdır.

Dramatik Öğretim Yöntemi, toplam on iki bölümden oluşmaktadır. Kitabın bölümlerinde on dört yaşın altındaki öğrenciler için ilkokulda kullanılan Dramatik Yöntem'in ele alındığı belirtilir. Buna göre Giriş Bölümü'nden sonra, Tarihin Oyun Yoluyla Öğretimi, Uyarlama Oyun, Özgün Oyun, Shakespeare Oyunu, Bir Kız Oyunu, Edebiyat, Coğrafya, Aritmetik ve Kompozisyon, Yeni Yaklaşımla Doğa İncelemesi, El İşi, Okul Çağından Sonra başlıklı bölümler, 1913 basım tarihli kitabın içeriğini oluşturur (Finlay-Johnson, 1913).

Harriet Finlay-Johnson sınıfta drama uygulamalarını yaparken o devirde takip edebileceği, benimseyip reddedebileceği herhangi bir model ya da geleneksel bir davranış söz konusu değildir. Bu nedenle Johnson'ın, konuyla ilgili diğer doğruların neler olabileceğine dair iddiada bulunması da söz konusu olamayacaktı. Harriet Finlay-Johnson, yüzyılın başlarında eğitimde drama alanında, sınıftaki dramatik etkinliklerinde tekti veya en azından sınıftaki drama uygulamalarının kayıt altına alındığı ilk kişiydi. Atandığı okulda müdür olduktan sonra öğretme anlayışında bir değişikliğe gitmiş ve oyun, "-mış gibi yapma" odaklı etkinlikleri denemiş ve bu denemelerini de "dramatik yöntem" olarak belirlemiştir. Bu belirlemeler oyun, oynama veya hareketli şarkılar üzerinde dursa da dra-

4 Finlay-Johnson, H. (1913). The Dramatic Method of Teaching. (http://books.google.com.tr/books?id=Dn4WAAAAIAAJ&q=harriet+finlay-johnson+dramatic+meth od+of+teaching&dq) (12 Ocak 2010)

matik etkinlikler bağlamında Harriet Finlay-Johnson'un, sınıfta drama etkinliklerini uygulayan ilk Britanyalı eğitimci olduğunu gösterir. Harriet Finlay-Johnson'ın 1902'de dramanın bir program içine yerleştirilmesi konusundaki görüşü –belirsizliğini uzun süre korusa da– konuya ilişkin tartışmanın başlangıcı olarak kabul edilir.

Harriet Finlay-Johnson, bir Amerikan okulunda deneyim yaşamasına rağmen, çeşitli dramatik etkinliklerin eğitim programının bir parçası olması yönündeki görüşlerinin gerçekçilikten çok hayallere dayandığı da söylenebilir. Finlay-Johnson'ın yeni ufuklar açan yazısından üç yıl sonra, 1905 yılında Eğitim Kurulu, dramatizasyonun (oyunlaştırma) sınıf etkinliklerinin yasal bir parçası olma olasılığını kabul eden ilk yetkili yayın olarak yer aldığı görülür.

Harriet Finlay-Johnson'ın yöntemi için söylenebilecek tek şey, "Bilmek için sürekli isteği uyandırmak"tır. Ona göre, genç bilginler (öğrencileri için bu ifadeyi kullanırdı) sadece öğrenmek istedikleri zaman öğrenirler. Harriet Finlay-Johnson, böyle bir isteğin sadece dramatizasyon ile ortaya çıkacağını söylemiştir. "Dersi dramatize etmeye başladığımızda öğrenciler daha önce kendilerini hiç ilgilendirmeyen konularla ilgilenmeye başladılar." Kitabında genellikle edebiyatla ilgili örnekler vardır. Ama birkaç örnek de matematik, doğa bilimleri, tarih, coğrafya ile ilgilidir. Harriet Finlay-Johnson'a göre dramatizasyon öğrenmeyi harekete geçirici, öğrencileri öğrenmeye teşvik edici bir güce sahiptir. Okuldaki en sevilmeyen, en zor ders bile dramatizasyonla anlatılabilir. Johnson, çocukların görme ve yapma eylemleriyle daha iyi öğrendiklerini düşünür (Finlay-Johnson, 1913).

Bolton, "Finlay'nin öğretim yöntemi, özel yaşamıyla ilgili küçük bir skandala karışmasaydı, dramatizasyon (oyunlaştırma) uygulamasının bir öğretim yöntemi olarak bu ülkede çok daha önceden popüler olması mümkün olur muydu?" sorusunu sorar. Diğer taraftan, Sompting Okulu'nun ve öğretmeninin yenilikçi yöntemleri Holmes'un dikkatini çekmeseydi, kamuoyuna ulaşamayabilirdi görüşünü ifade ederken, Holmes'un da hakkını verir. Ona göre Holmes, "Yeni Eğitim" akımında bir anahtar semboldü ve "İlerici (gelişen) Hareket" olarak bilinen ne varsa Holmes da onunla birlikte anılırdı. Holmes'un bu çalışmalara ilgi göstermesi, Harriet Finlay-Johnson'a yönelik ilginin de artmasını sağlamıştır.

Harriet Finlay-Johnson, gençlerin öğrenmeye istekli olduklarında gerçekten öğrenebildiklerinin önemini vurgular. Johnson bilginin kaza-

nımına dair bu isteğin dramayla daha da artacağını keşfetmiştir; okullardaki yöntemlerle bir şeyler öğretmek için en gerekenin istek olduğunu söyler. Öğrenciler, derslerini dramatize etmeye başladıklarında öğrenmek için çaba sarf ederler. Sahnedeki ilk performanslarından sonra, diyalog içerikli kitabı daha iyi çalışmaya başlarlar. Diyaloglar kitaba göre gönüllü olarak ezberlendiğinde, bunların anlamları için çeşitli sorular sorulur, bu sorulara yanıtlar aranır; daha büyük öğrenciler ise sözlükten diyalogların anlamlarını bulmayı öğrenirler. Bu nedenle Harriet Finlay-Johnson'ın kitaplarında edebiyat öğretiminin birçok örneğini görürüz; ayrıca tarih, coğrafya, Shakespeare, dilbilgisi ve heceleme, doğal çalışma gibi açık ya da örtük amaçlı etkinlikler de bulunur.

Drama, Harriet Finlay-Johnson'a göre, öğrenmek için önemli bir özendiricidir. Hatta okuldaki en tatsız konular bile drama yöntemiyle öğretilir. Onun yaklaşımı, ileriye dönük eğitim yöntemleri, drama, etkinliğe dayalı öğrenme, çocuk anatomisi ve bilgiyi içerir. Bunlar aynı zamanda Harriet Finlay-Johnson'ın bellibaşlı görüşleri olarak da adlandırılır. Ona göre çocukların diğer çocuklardan öğrenebilmesi gibi önemli bir olanak vardır; oyun hazırlarken, bu, ortak bir öğrenme aracına dönüşür. Harriet Finlay-Johnson, çocukları kendine güvenli, öğrenmiş ve kendilerini geliştirmiş olarak görür, oyun hazırlarken doğal niteliklerden yana olur. Çocukları geliştirmek için onların bilgi ve becerilerini dikkate alır. Finlay-Johnson oyunun hazır olma sürecinde geleneksel öğretmen-öğrenci ilişkisini yeniden değerlendirir. Bu tür yaşantılardan sonra öğretmen, artık arkadaş olarak görülür.

Dramayla ulaşılan bilgisel amaçlar, Harriet Finlay-Johnson'a göre beş maddede açıklanır:

- Öğrenciler öğrenmeye istekli olacaklar.
- Öğrenciler birbirlerinden öğrenip öğretecekler.
- Öğrenciler kendinlerine güvenecekler ve kendi kendine öğrenmiş olacaklar.
- Öğrenciler sürekli bir bilgiyi ve yeteneği elde edecekler.
- Çocuklar öğretmeni artık kendilerinden biri olarak görecekler (Finlay-Johnson, 1913).

Bu amaçlardan ilk dördü bilgiyle ilgilidir. Harriet Finlay-Johnson'a

göre, drama öğrenmeye karşı bir motivasyon, paylaşılmış bir sorumluluk oluşturacak ve öğrenmede, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmesini de sağlayacaktır.

Edmond Holmes, bir kitabını Harriet Finlay-Johnson'a adamış ve onun yöntemine "kendini gerçekleştirme" demiştir. Harriet Finlay-Johnson'ın kurduğu okuldan "ütopya" olarak söz etmiştir. Bu ütopya okulunda "acting" (rol oynama) en önemli kısımdır. Her ders dramatizasyonla işlenir. Bu okulun nerede olduğuyla ilgili bazı söylentiler söz konusu olmuştur. Kimilerine göre böyle bir ütopya hiç olmamıştır. Ancak Holmes, tüm bu soruları yanıtlamıştır. Ona göre, Rousseau'nun ya da Froebel'in eğitim kuramı kendisini çok tatmin etmemekte; sözgelimi Rousseau, doğallığa çok önem verip öğretmeni biraz kenara iterken, Froebel de doğallığa daha az önem verip öğretmeni çok öne çıkarmaktadır. Holmes bu okulda yapılan altı önemli etkinliği şöyle belirtmiştir:

1. Konuşmak ve dinlemek.
2. Rol oynamak (dünyanın dramatik yapısı içinde).
3. Çizmek, boyamak ve modellemek.
4. Dans etmek ve şarkı söylemek.
5. Olayların nedenlerini bilmek ve ilgili soruları sormak.
6. Bir şeyleri yapılandırmak.

Bu maddelerin hepsini iletişimsel, dramatik, artistik, müzikal olarak açıklar. Holmes'un kuramsal açıklamalarının temelinde ima edilen şey dramatizasyondur. Holmes'a göre bu, "Onlara bir an için kendilerini başkalarının yerine koymayı öğretmek… Onları hoşgörüye, sevgiye, yardımlaşmaya, sevgiye doğru yönlendirmek" demektir. Holmes dramatizasyona (oyunlaştırma) açık bir şekilde destek verir. Ona göre çocukların tiyatroya yönelik çabaları ne kadar basit ve beceriksizce olursa olsun, dramatize edilen birçok farklı konuda güncel bir ilgi oluşumunu sağlar, bir an için kendini başkalarının yerine koymayı öğretir, onları hoşgörüye, yardımlaşmaya, sevgiye yönlendirir.

Harriet Finlay-Johnson, ilk zamanlarda ilgi duyduğu temel yöntem olan "Doğal Öğrenim"den dramaya dönmüştür. Bunlardan sadece şu sonuç çıkıyor: Onun yürekten savunduğu şey, drama uygulamalarının bir yöntem olmadığıdır. 1911 yılındaki yayının eleştirmenleri, hem bu kitaptaki hem de eğitim sistemindeki eleştiriler içerisinde dramayı temel

almamışlardır. Bu, söz konusu kişilerin, okulu kötü şöhretli öğretmenin ayrılmasından sonra ziyaret etmelerinden ve bu nedenle de dramayı hiç görmemelerinden kaynaklanmıştır.

Holmes'un diğer bir duygu karmaşasının örneği ise Harriet Finlay-Johnson'ın yöntemlerini övdüğü üç sayfalık bir önsöz yazısı yazmasıdır. Yazının başlığı "Dramatik Metodoloji" olmasına rağmen, bir kere bile dramadan söz etmemektedir. Fakat "sınıf içindeki oyunculuğa" olan desteği daha açıktır. Buna rağmen dramatizasyon/oyunlaştırmada ortaya çıkan kritik rolleri tanımlamakta zorluk çekmiştir. Yine de dramayı önemsediğini hep vurgulamıştır.

Harriet Finlay-Johnson, sınıf ortamında heyecanlı bir ekip yöneticisi gibi davranır. Öğrenciler kendi serüvenlerini yaşarken onlara kenardan rehberlik eder. Kitabında nasıl bir yöntem izlediğini değil, öğrencilerinin neler yaptığını yazar. Harriet Finlay-Johnson'ın sınıf ortamında neler yaptığı hakkında bu nedenle elimizde sadece ipuçları vardır. Onun temel amacı, kitabını okuyanların, okudukları şeylerin yaratıcılık sürecinde sadece öğrencilere ait olduğunu kavramalarıdır. Shakespeare'in eserlerinin sınıf ortamında yeniden yorumlanması, buna örnektir. Öğrenciler istedikleri karakterleri seçerek oyunun sonunu kendi bildikleri gibi tasarlamışlardır. Her ders için ortaya konan oyun öğrenciye ait olmalıdır. Diyaloglarını da o yazmalıdır. Bu sayede öğrencinin o dersle ilgili bilgi düzeyi de ortaya çıkacaktır. Bitmiş oyunlar, bitmiş ürünler öğrenciler için sıkıcıdır çünkü orada kendilerinden bir şey yoktur. O ürünler yetişkinlerin bakış açılarından sunulmuştur (Finlay-Johnson, 1913).

Harriet Finlay-Johnson'a göre dramatizasyon, "bitmiş bir üründen çok, ifade etme ve özümsemenin aracıdır." Yani sonuçtan çok sürece odaklanır. Sınıf içinde rol oynamaya katılmanın, çıkan üründen çok çok daha önemli olduğunu sınıfta vurgulamıştır. Harriet Finlay-Johnson için önemli olan bir nokta da "seyirci için bir şey yapmamak"tır. Role dayalı oyunlarda birilerinin aktör, diğerlerinin seyirci olmasına asla izin vermez. Herkesin oyuna katılması gereklidir. Eserinde, dramatizasyonların genelde klasik İngiliz eserlerinde uygulanmasına rastlanmaktadır. Başka konulara uygulanmasıyla ilgili fazla kaynak yoktur. Ama bir örnekte öğrencilerinin alışveriş yapan ve mal satan kişiler olduğunu söyler; sınıfta alışverişle ilgili oyunlar oynanır, öğrenciler ölçer, parayı kullanır ve alıcı-satıcı rollerine girerler (Finlay-Johnson, 1913).

Harriet Finlay-Johnson, kostüm, dekor kullanımı ve sahne düzeneği-

ne de çok önem verir. İşin ciddiye alınması gerekmektedir; kostümlerin ve dekorun mümkün olduğunca gerçeği yansıtması gerektiğine inanır. Harriet Finlay-Johnson'ın sınıf ortamında kullandığı dramatizasyonla ilgili genellemelerin bir kısmı şöyledir:

> - Öğrenciler bir tür metin yazarı ve oyunculardır: Oyuna ait ne varsa öğrenciye aittir.
> - Öğrenciler işbirliği içinde öğrenirler: Öğrencinin içten gelen deneyimlerinden çok, öğrencilerin yaratıcı ve işbirliği içindeki çalışmaları sonucunda çıkan deneyimlerine inanır. Buradan çıkan bilgiler onların dramatik sunumlarını oluşturmaktadır.
> - Bilginin sahibi öğrencilerdir: Geleneksel olarak bilgi öğrencilere verilir, öğrenciler bu bilgiyi alırlar ama Harriet Finlay-Johnson'ın sınıfında öğrenciler bilgiyi bulurlar, yapılandırırlar ve onu kendilerinin kılarlar. Bilgiyi sadece oyunun amaçları için kullanırlar. Oyun önemlidir; o oyunun oynanması için toplanan bilgi sürecin parçasıdır.
> - Dramatik oyun bilginin kaynağıdır: Oyun dersin kendisidir. Bu oyunun dramatik yapısı derste öğrenilmesi gereken temel kavramları içermelidir. O nedenle oyun deyip geçmemek, kurguyu iyi yapılandırmak gereklidir.

Harriet Finlay-Johnson, "gösteri için rol oynama"yı ortadan kaldırma gereksinimi taşır; "seyirciye karşı gösteri" ve "seyircinin görüşü"nün yok edilmesini savunur. Bu engelin üstesinden gelebilmek için de "seyirciyi kaldırmak" yolunu seçmiştir. Rolün içinde olmayan kişileri sahne yöneticisi pozisyonunda değerlendirmek ya da aktif yorumcu veya izleyici konumuna getirmek, seyircileri oynayanları eleştiren, not tutan izleyiciye dönüştürmüştür. Program konularından dramatik sıraya ve öyküye doğru olan bilgiyi yenileme duygusu içinde olan "dramatizasyon", Shakespeare oyunları için de zaman zaman uygulanmıştır. Anne babalardan oluşan yetişkin seyircilere ve diğer yerel halkın hazır bulunduğu durumlarda herhangi bir kötü etki bırakan bir yorum yapmamaktadır.

Harriet Finlay-Johnson, çalışmalarında dramayı ciddi bir oyun olarak görür. Bu yönden bakıldığında, oyun üretmek ve oyun oynamak, bir bütün olarak oyunun bir parçasıdır. Bu aynı zamanda dramatik çalışmaya önem veren bir "oyun" kavramıdır. Bu kavram dramatik çabalar içinde meydana gelen her şeye katkı getirir. Buna çeşitli diyaloglar da dahildir. Sınıftaki oyunculukta da, rol oynamanın kökeninde de oyun belirleyicidir. Bu sanki alternatif yetiştirmenin oyunculuğa "izin vermesi" gibidir. Kültürel aktarımın temeli olan "oyun" olmadan, bir sınıfta

"rol oynamak" kolay görünmemektedir. Oyun odaklı bu tarz alternatif yetiştirme, hiç şüphe yok ki, bir girişimci öğretmen, bir müdür, personelin diğeri de kız kardeşi olan iki sınıflı bir köy okulu içinde özel bir durum olduğundan uygulanabilmiştir. Finlay-Johnson'ın kendi dramatik yöntemini uygulama biçimi sadece kendisine ve okuluna özgüdür. Finlay-Johnson'ın kitabı, kuramsal olmaktan çok bir öğretim deneyiminin tanıtımı niteliğindedir. Bu kitap kendi dönemi içeresinde de bir kilometre taşı sayılabilir.

4.2 Henry Caldwell Cook

Henry Caldwell Cook da Harriet Finlay-Johnson gibi, o dönemde ilköğretim eğitim programlarında belirtilen gereksinimlerle bir İngilizce öğretmeninin sınıfına dair özel gereksinimlerin karşılaştırılmasının gereksiz olduğunu ve bu gereksinimlerin aynı derecede önemli olduğunu savunmuştur.

Bolton'ın belirlemesiyle Henry Caldwell Cook, 11-14 yaş grubunda sadece erkeklerin öğrenim gördüğü bağımsız bir özel kurum olan Cambridge Perse Okulu'nda İngilizce öğretmeni olarak çalışmıştır. Henry Caldwell Cook, eserini geçmişteki çalışmalardan oluşturmuş; üç yıl öğretmenlik yaptıktan sonra, askerlik yıllarının ilk zamanlarında yazmıştır. Cook'un kendi uygulamalarındaki "ilerici" öğretimin ilkelerini geniş ve detaylı bir biçimde yazması, birçok kişi tarafından çok aydınlatıcı bulunmuş ve kitabı, eğitimle ilgili önemli bir bilimsel bir kaynak olarak değerlendirilmiştir. Henry Caldwell Cook da tıpkı Harriet Finlay-Johnson gibi eğitim programlarındaki gereksinimlerin oyun ve drama odaklı çalışmalarla giderilebileceğini tutkuyla savunmuş ve çalışmasında bu konuya ilişkin uygulamalara yer vermiştir.

Durum ne olursa olsun, her iki öncünün eğitimdeki ileri bu hareketlerinin savaş gibi pek çok olumsuzluğun gölgesinde ve iyi şeylerin hayal edilmediği bir ortamda doğmuş olması çok önemlidir.

Henry Caldwelll Cook da okullardaki dramanın değerlerinden söz etmiştir. Drama onun için tutku, iyimserlik, romantiklik ve duygu yoğunluğuyla doludur. Dramanın izin verdiği mükemmelliğe ulaşmak, onun derin arzularındaki duygulara da çok yakındır. Onun düşüncelerindeki bu romantik inançlar, gelişimden yana olan ilerici eğitimcilerin reform düşünceleriyle uyuşmuştur.

Finlay-Johnson ile birlikte Caldwell Cook'un dramayı kullanım biçimi, konuyu derinlemesine ele almak biçiminde olmuştur. Cook kendini bu yöntemin içinde bir "oyun eğitmeni" olarak görmüştür. Kitabına, yöntemini desteklemek isteyenleri şaşırtacak şekilde "Oyun Yolu" adını vermiştir. Bu başlık, Cook'un görüşünü ve yöntemini destekleyici yöndedir. Cook'un bu çalışması, gelişmelere açık olmayan, bu nedenle de geleneksel anlayışların baskın olduğu eğitim sistemine yeni bir başlangıç eklemiş, bu oyun şekliyle olumlu yönde bir hareket getirmiştir.

Henry Caldwell Cook'un eski öğrencisi ve daha sonra Erkek Okulu'nun müdürü olan C. W. E. Peckett, Henry Caldwell Cook'un çalışmalarını gereksiz eğlenceler olarak görmüş ve bu eğlencenin durdurulması gerektiğini söylemiştir; bu çalışmaların başarıya ulaşmadığını iddia etmiştir. Bu yönteme olumsuz yaklaşılması Henry Caldwell Cook'u kırmıştır; istifa etmiş ve bir daha bu işe geri dönmemiştir. Cook'un alkol yüzünden öldüğü söylentileri vardır. John Allen adlı bir gazeteci 1965 yılında Henry Caldwell Cook'un aniden, nedensiz öldüğünü yazmıştır.

Henry Caldwell Cook, 1917 tarihli "Oyun Yolu"nda (*The Play Way*), oyun etkinliğinin eğitimin temeli olduğunu vurgulamıştır. Ona göre yapmak, oynamak ve kendiliğindenlik, öğrenmek için önemli bir anahtardır. Bu nedenle Cook, Shakespeare ve oyunlarını öğretme amacıyla kullanılan bir yöntemi geliştirmiş ve uygulamıştır. Ona göre Shakespeare'in oyunları çalışmak için değil, oynanmak içindir. Henry Caldwell Cook'a göre, öğrenmede ilgi önemlidir. İlginin olmadığı bir öğrenmenin gerçekleşmesi zordur. Bu nedenle çocuğun öğrenmeye yönelik ilgisini çekmek için oyundan yararlanılması gerektiğini savunur. Bu, bir tür oyun yöntemidir. Ona göre oyunun, öğrenmeye ilginin oluşturulmasında eğitsel bir potansiyeli vardır ve bu potansiyel, oyun yöntemiyle değerlendirilmelidir (Cook, 1917, s. 3).

Henry Caldwell Cook, "eğitimde drama" alanının varlığına ilişkin bir programın ipuçlarını veren kişidir. Cook, oyunu "yapmaya değer tek iş" ve insan doğasında varolan bir etkinlik olarak görmüş, hem sınıflarda oyun sahnelenmesini teşvik etmiş hem de sonraları, "The Mummery" adını verdiği, drama amaçlı çalışma odalarında oynanmasını teşvik etmiştir. "Oynama"nın, öğrencileri, biçimsel bir öğretimin verebileceği dramatik edebiyat bilgisinden daha derin bir şekilde etkileyebileceğini savunmuştur (Cook, 1917).

4.2.1 Henry Caldwell Cook'un Oyun Yöntemi Anlayışı

Cook'a göre, iş ve oyun birbirinden ayrıldığı zaman ikisinin de yaşamda hiçbir değeri yoktur ve yapmaya değer tek iş gerçekten oyundur. Çocuğun en doğal ve eğlenceli eylemi oyun olduğuna ve çocuk bu yolla çevresini iyice öğrenip ona hâkim olabildiğine göre, en doğal eğitim de oyunla, uygulamayla, yaparak olur; öğretmeyle değil. Öğretmenin söylediklerı çocuğun uğraşına hizmet eder, onun yerine geçmez. Cook, öğrenme sürecini zevkli ve daha etkili hale getirmek için öğretim anlayışına oyunu dahil etmiş, ancak "Oyun Yolu" adlı çalışmasının sadece uğraşlara ilgiyi eklemek düşüncesini savunmadığını da ısrarla belirtmiştir (Cook, 1917, s. 8).

Henry Caldwell Cook'un oyun yönteminde bütün anlamları aynı anda görmenin öğrenmeye destek olacağı görüşü hâkimdir. Bu düşünceyle, eğitimde yaratıcı drama çalışmalarının yerinin hareket, özgürlük, bireysellik ve kendi kendini yönetme odağında olduğu görüşü ortaya çıkmıştır.

Henry Caldwell Cook, oyun şekli yöntemini açıklamak için çok farklı girişimlerde bulunmuştur. Froebel'i takip ederek büyük sınıflardaki erkek ve kız öğrencilerin de anasınıfındaki çocuklar gibi eğlenmeleri gerektiğini savunmuştur. Kitabında, çocuk oyunlarının bir yaşam pratiği olduğunu söyler; bu oyunların, onları yaşama hazırlayacağını belirtir. Henry Caldwell Cook, "*masum bir çocuğu dünyaya provasız göndermektense, onu oyunlar yoluyla yaşama alıştırmak gerekir*" görüşündedir. Henry Caldwell Cook'un provalarının altında kişisel güven, bağlılık gibi öğrenme için gerekli olan metaforik anlamlar yatar. Bu provalara da gönüllü katılım gereklidir. Yaşama yönelik yapılan çalışmaların içinde aktif bir şekilde yer almak gönüllülükle olur. Bunun da adı oyundur. Henry Caldwell Cook yapmayı, aktif olmayı ve gerçekten gönüllü olarak takip etmeyi önemser. Ona göre bu üç eylem yaşamın kendi pratiğini de oluşturan eylemlerdir. Oyun, öğretmenin karşısındakine yol göstermesini ve öğretirken karşısındakinin onu fark etmesini sağlamalıdır.

Henry Caldwell Cook'a göre dünya ve içindeki herkesin yaşamı, ne yapılacağı anlatılmadan ve neyin geride kaldığına önem verilmeden devam etmektedir. Bu nedenle eğitimde pratik yapılarak gerçekleştirilen provaların ya da tekrarların çok büyük önemi vardır.

Öğrenmek bir şeyi yapmaktır. Yani yaparak ya da uygulayarak öğrenmek farklıdır. Eğitimin "bir şeyi yapmak" olarak daha doğru olacağının tartışıldığı dönemde Henry Caldwell Cook, "oyun" etkinliğinin öğrenmede daha eğlenceli bir yol olduğu fikrini harekete geçirmiştir. Henry Caldwell Cook'a göre, oyun öğrenciyi harekete geçiren bir aktivitedir ve öğrenmenin eğlenceli biçimidir. Buna imgesel harekete geçirme de denilebilir. İmgesel olarak da oyunsu süreç yaşanabilir ve sözgelimi çocuklar bu süreçle rahatlatılabilir (Cook, 1917). Henry Caldwell Cook'un kendini "oyun eğitmeni" olarak görmesi özgürlükle de uyuşur. Disiplin, sınıf eşyaları ve eğitim programı gibi kavramları da bu özgürlük anlayışıyla geleneksel olmayan bir biçimde açıklamıştır.

"Bireysellik", Henry Caldwell Cook'un yaklaşımında önemli bir yer tutar. Öğretmen her bir çocuğu anlamak ve onlara rehberlik etmek zorundadır. Bu, öğretmenin önemli bir sorumluluğudur. Henry Caldwell Cook'a göre bireysellik zaman zaman bir grup için de geçerli olabilir. Çocuklar bazen bir ödevi birlikte yaparlar ya da erkekler kendi aralarında grup oluştururlar. Öğretmen tüm bunlara hazırlıklı olmak durumundadır.

Cook'un "Oyun Yolu"nda, İngilizce derslerinde yaptığı çalışmalara öncelikli olarak yer verdiği görülür. Giriş bölümlerinde oyunun felsefesi ve ilkelerine yer veren Cook, "Küçük Çocuk Dersleri" bölümünde 11 yaşındaki öğrencilerin sözlü kompozisyon çalışmalarındaki çabaları, dilbilgisi, stil ve konuşma kalitesi üzerinde durur. Henry Caldwell Cook, bu anlatımlarda *Hazine Adası*'nda Stevenson'ın anlatımından çok etkilenir. Avcı, mecaz anlamında 20-30 satırı canlı bir biçimde okur. Anlamlar açıklanır, sözcükler tarihsel, ahlaki, coğrafi, politik anlamlarıyla yakalanır. Bu tür bir tahlil bir avcıda görülen kovalamacayla eş değerdir. Henry Caldwell Cook, bunun hareketle olabileceğini söyler. Hareket ise oyunla hayata geçirilir. Ona göre Shakespeare'i canlandırmadan önce mimikleri kullanmayı öğrenmek çok daha önemlidir; anekdotlarla ve beden diliyle halk şiirleri okunur. Oyun yöntemiyle çocuklar kendi drama üretimlerini oluştururlar (Cook, 1917).

Henry Caldwell Cook, yönteminde dramayı mutlaka bir oyunla uygulamak gerekliliğinden söz eder ve bu uygulamada öğretmenin kararlı olması, yaptığı işin üstünde durması gerektiğini savunur. Öğrenciler bir edebiyat metnini ilk kez okurken bile bunu drama biçiminde uygulamayı alışkanlık haline getirmelidirler. Oynanacak etkinlik mutlaka sınıfta

yapılmalıdır. Böylece çocuklar sanatın da etkisiyle daha küçükken öğrenmeye başlayacaklardır. Henry Caldwell Cook'a göre, çocuklar rol oynamaya iyice alıştıklarında, bu onların yaşamlarına da yansıyacak, genel anlamda yaşam hakkında da yorum yapabileceklerdir. Henry Caldwell Cook, Shakespeare'in oyunlarından bu amaçla yararlanılması gerektiğini savunur. Çocuklar sınıfta oynarlarken oyun sahnelerinin hakkını vermek durumundadırlar ve kendilerini Elizabeth sahnesinde gibi düşünmelidirler. Bu nedenle Henry Caldwell Cook, öğrencilerden oyunun dramatik biçimi ve bunun gerçek yaşama uyarlanması üzerinde durmalarını ister. Sözgelimi Macbeth'i oynarken, Glamis Kalesi gibi bir atmosfer olmasa da aynı öyle bir kalede rol alıyor gibi hissederek ve onu karşı tarafa hissettirerek oynamaları gerekmektedir.

Henry Caldwell Cook, 15 yaş altındaki çocukların öğrenmeleri için rol oynamayı kullanmalarının yararlı olacağını söyler. 14 yaşındaki bir çocuğu Hamlet'i okurken veya oynarken tarif eder: "Hamlet sahneye derin bir nefes alarak çıkar ve kelimeleri vurgulu bir biçimde okur. 'Gel, gel ve otur' derken konuşmadaki amaç belli olur. Soğukkanlı gözükür ama heyecanlı bir ses tonuyla konuşur. Bu sesle kraliçeyi korkutur. Seyredenler nefes almadan büyük bir ilgiyle izlerler. Hiç kimse yerinden kımıldamaz. Öğrenci oyun boyunca biraz da Hamlet'in deliliğini seyirciye hissettirmek zorundadır. Sahnenin sonunda diğer çocuklar yerlerindedirler ve hiçbiri tek kelime etmez. Zaten atmosfer hiçbir yorum istemez. Böylece okulda yapılan en iyi işlerden birini herkes seyretmiş olur" (Cook, 1917).

Henry Caldwell Cook bu tür performansları genellikle toplu bir çaba olarak görür. Başarabildiği şekilde okuyucuya, izleyiciye görmeleri gereken en iyi resmi gösterir. Cook burada bir mükemmellik görür. Rol oynamanın kalitesi, bir yazarın karar vereceği bir şey değildir. Onun felsefesine göre "oyun yöntemi" çocuklara toplu çalışmayı öğretir. Çocuklar İngilizce dersinde ne aşamada olduklarını görürler. Birlikte çalışarak o atmosferi teneffüs ederler ve bir oyun sadece tek bir elden değil, grup halinde sergilenir. Cook, çözümsüzlük anlayışının aksine, her şeyin oyunun bir parçası olduğu görüşünü savunur (Cook, 1917).

Henry Caldwell Cook sınıfta sergilenen davranışlara ilişkin bazı genellemeler ileri sürer. Bunlardan biri işbirliğidir. Ona göre, sınıfta drama anlayışı, diğer konulardan farklı olarak bir işbirliği gerektirir. Bu hazırlık ve gösteride daha çok ortaya çıkar. Sınıftaki ilişkilerde karşılıklı

bir etkileme ve etkilenme söz konusudur. Uygulama yardımıyla grup içindeki çocuğu değerlendirme becerisi gelişir. Uygulamada grup sorumluluğu ile öğrencilerin birbirlerinden öğrenme eğilimi gelişir. Diğer taraftan, öğrenciler oyuncu olarak kimliklerini bir sahne sürecindeki canlandırmalarda daha iyi anlayabileceklerdir. Üçüncü davranış genellemesi metinlere dolaylı olarak yaklaşımdır. Buna göre Henry Caldwell Cook, Shakespeare çalışmalarında öğrencileriyle sahne idaresini bir probleme dönüştürür ve metnin nasıl Elizabeth kanunlarına göre sahneleneceğine ilişkin çözümler üzerinde durur. Burada doğruluğu sağlamak için metin öne çıkarılır. Dördüncü davranış genellemesi platform mental duruşudur. Henry Caldwell Cook'un arzusu tiyatro geleneğini sınıf ortamında da devam ettirmektir. Bunu da perdeli, düzenli İngilizce sınıf platformunu oluşturarak yapmıştır. Böylece, sınıfta rol oynama daha iyi tanımlanır duruma gelmiş ve uygun bir uzunluğa gelip izleyicilere iyi bir görüntü vermiş, perdeler ile başlangıçları, bitişleri ve sahne ayrımlarını belirlemiştir. Beşinci olarak da realizmden kaçınma şeklinde bir genelleme üzerinde durmuştur. Henry Cadwell Cook zamanında ilerici tiyatronun baskısı sosyal realizm üzerinedir. İçerik olarak politik ve sosyal sorunlar irdelenir (Cook, 1917).

4.3 Peter Slade

Peter Slade, çocuğun kendine ait bir dünyası olduğunu, üstelik bu dünyanın yetişkin dünyasından farklı özellikler taşıdığını iddia eder. Çocuğun kendi doğal dillerinden biri olan oyunla ilişkisi bu farklı özelliklerin ipuçlarını verir. Oyun, çocuğun yaşamına doğal yolla girer; bu, çocuğun oyun yoluyla düşünme, kendini kanıtlama, rahatlama, cesaret etme, deneme ve anlama gibi eylemlerle kendini ifade etmesinin de önemli bir aracıdır. Çocuğun çok erken yaşlarda başlayan bu doğal etkinliklerinin kendine özgü dramatik özellikleri söz konusudur. Sözgelimi bebeğin sürekli ve pek de anlamlı olmayan sesler çıkarması, ellerinin hareket halinde olması, onları aynı süreklilikte çırpması, başını sallaması ve bunun da bir süre ritmik devam etmesi gibi hareket ve sesler çocuğun, dramatik etkinliklerinin oyunla ilgili ilk denemeleri olarak değerlendirilebilir.

Peter Slade, bu ve benzeri etkinliklerin oyun kaynaklı ve dramatik olduğunu, çocuğun bebeklikten başlayarak yeni becerileri kazanma yoluyla kendine özgü bir drama süreci yarattığını ve bunun da yine kendine

özgü özellikleri olan bir sanat formu olduğunu savunur. Bu sanat formu çocuk tarafından doğal olarak yapılır ve kendine ait bir biçimi ve gelişimi söz konusudur. Bu özellikleri nedeniyle bu sanat formu tiyatrodan farklıdır. Çocukların bu sanat formundan yana sürekli desteklenmesi gerekir. Peter Slade, 1935 yılına kadar İngiltere'de çeşitli tiyatro gruplarında rol almış ve daha sonra geliştirdiği tiyatrodan farklı anlayışa sahip drama görüşü ile yetişkinler arasında güven oluşturma amaçlı çalışmalar yürütmüştür.

Peter Slade, 1943 yılında kurulan Eğitsel Drama Derneği için Staffordshire'ın drama danışmanlığını yürütmüş, dramayı eğitim alanına taşımış ve özellikle öğretmenlere yönelik drama eğitimlerinin yaygınlaşmasına önemli katkılar sağlamıştır. Peter Slade, bu kendine özgü sanat formunu, yine kendine özgü drama özellikleri taşıması nedeniyle ve Türkçeye uygunluğu açısından bir anlamda "Çocuklara Özgü Drama" veya "Çocuklarla Yapılan Drama" (*Child Drama*) olarak da adlandırabileceğimiz kitapla açıklar. Kitap 1954 yılında yayımlanır. Bu kitapta Peter Slade, çocuğa özgü sanat formunun özelliklerini anlatır. Ona göre drama çok erken yaşlarda başlar; çocuğun pek çok etkinliği dramatik yapıyla örtüşür ve bunlar sanatsal yaratmanın ilk işaretleridir. Sözgelimi bir bebeğin dairesel hareketler içerisinde emeklemesi, yürümesi, kendi etrafında dönmesi, ritmik dansla bir bağın oluşumunun başlangıcı demektir. Bir yaşından sonra çocuğun benzer tempoyu denemesi, tekrar etmesi onu yaratıcı ritim denemelerine götürür. Peter Slade, bu çabaları müzik ve dramadaki ilk gelişmeler olarak değerlendirir. Bu işaretler okul sonrasında veya ileriki yıllarda uygun ortamlarla karşılaşırsa çocuğa özgü bu sanat formu da önemli bir gelişim sürecini yaşayarak, çocuk için çok önemli bir ifade aracı olabilir.

Peter Slade'in sokakta oynayan çocukların oyun süreçlerinde yaşadıklarını gözlemlemesi, onu çocuk oyunları ve hareketlerinin kendine özgü özellikleri olduğu anlayışına götürmüştür. Slade'e göre, çocuk bir yaşına geldiğinde oyun oynamaya başlar, oynama eylemi hızla gelişir ve yürüme oyuna birçok olanaklar sunduğu için bir ile beş yaş arasında dramatik denemeler hızla artar. Kişilik gelişiminin de hızlı olduğu bu dönemde yürüme ve koşma yetisinin olması bu gelişime destek verir ve bu oyunlarda taklit unsurları yer alır. Çocuk çeşitli taklitleri de yapar.

Bu nedenle drama, uygulamanın içinde olmak, onu yapmaktır. Ona göre bu durum "O küçük bedenin ve kişiliğin tümünün bir şeyi resmet-

mek üzere kullanıldığı veya oyuncaklarla, bebeklerle oynarken olduğu gibi tüm zihnin bir yaşam durumuna konsantre olduğu tüm durumlar açık seçik drama kanıtıdır. Slade'e göre bu yeni drama anlayışı tiyatroyla karşılaştırılmamalı, özellikleri ve yararlarının çocuklara getireceği katkılar nedeniyle tanınmalı ve okul programlarında da bağımsız olarak yer almalıdır. Slade'in dramanın çocuklara özgü özerkliğini açıklayan bu görüşleri, eğitimde drama alanında, özellikle İngiltere eğitim anlayışında yeni ve çok etkileyici bir görüş olarak kabul görmesini sağlamış ve okullardaki drama çalışmalarında köklü bir değişikliğe gidilmesini zorunlu hale getirmiştir" (Slade, 1971'den akt. Sağlam, 1997, 2004).

O güne kadar zaten yeni yeni gelişen drama etkinlikleri başka konuları öğretmek için kullanılan bir araç, bir yöntem olarak görülürken; matematik, coğrafya, dilbilgisi gibi ayrı bir konu, bir ders olarak görülmeliydi. Çünkü drama bir araç, bir yöntem olarak önemli bir işlevi yerine getirirken, yaratıcı bir eylem olma işlevine de sahiptir. Bu nedenle drama sadece bir araç değil, kendi başına bir sanat formudur ve eğitim programlarında bağımsız olarak yer almalıdır.

Peter Slade, çalışmasında çocukların yaptığı drama etkinliklerinin tiyatrodan farklı olduğunu belirtirken bu görüşünü çocuk oyunlarına dayandırır. Slade çocuğun oynadığı oyunları ikiye ayırır: Kişisel oyunlar ve tasarlanan oyunlar. Bunların ikisi de dramatiktir (Slade, 1954, 2004; San, 1990; McCaslin, 1994).

Kişisel oyunda insanın tüm etkinlikleri kullanılır ve karakterizasyon ile hareket bu oyunun tipik özellikleridir. Koşma, top oyunları, dans, yüzme gibi aktiviteleri içine alan "kişisel oyun", bu aktiviteler yoluyla bazı eylem biçimlerini geliştirmeye yardım eder. Bu oyunların tam bir sadakatle oynanması, çocukların içtenlikli, dürüst olmalarına, bu özelliklerini geliştirmelerine yardım eder. Tasarlanan oyunlarda ise tüm zihin kullanılır, fakat beden o kadar çok kullanılmaz. Bu oyunlarda çocuk tam bir zihinsel konsantrasyonla kendini hayali bir dramatik durumun içinde tasarlar ve dışındaki nesnelere yönelir. Bu yolla çocukta zihinsel konsantrasyon, gözlem yapma ve organize etme gücü, sabretme özelliği ve yazma, okuma, enstrüman çalma, resim yapma gibi bazı sanatsal beceriler de gelişir.

Peter Slade (1954) oyunu, çocuğun kişisel ritmini bulması için temel bir yöntem, tutku ve erdemleri dengelemek için en iyi araç ve takım ruhu ve sosyal farkındalığı geliştirmek için bir yol olarak değerlendirir. Dra-

matik oyunun en önemli değerinin duygusal boşalım sağlamak olduğunu savunan eğitimci, çocuğun bu yolla duygularını kontrol edebildiğini ve bir iç disiplin kazandığını özellikle vurgular. Slade'e göre, çocuğun yarattığı dramanın organik gelişimi durmaz fakat ona rehberlik etmek gerekir. Beş yaşından itibaren çocuğun yaşamına okul girer, fakat o hâlâ oyun oynama ihtiyacındadır. Çocuklara yönelik drama çalışmaları, çocukların kendi kendilerine oynadıkları evcilik türü oyunların bir devamı olarak okulda tanınmalı ve beslenmelidir. Bu dönemde açıkça tasarlanan, niyet edilen kişilikler başlar; daha çok taklit vardır; bebek, taş ya da kâğıt gibi oyuncak olarak kullanılan eşyalar o dönemde duyguları boşaltmak, onlardan kurtulmak için kullanılır; çocuk bebeklerini veya diğer nesneleri severek ya da onlardan nefret ederek gerilimini azaltır.

Slade'e (1954) göre, çocuklarla yapılan drama çalışmalarında hareket oyunları büyük bir yer tutar çünkü henüz konuşmada ustalık kazanılmamıştır. En iyi oyun açık havada, düz bir alanda oynanır, çünkü bu çağda çocuk henüz yeterli perspektif ve derinlik duyusu geliştirememiştir; büyük bir alanda özgürce hareket etmekten, nesneleri bir yerden bir yere götürmekten ve mekânı diğerleriyle paylaşmaktan hoşlanır. Bu dönemde çocuğun hareketleri daireseldir; çocuk herhangi bir yöne gider, nereye gidecekse oraya doğru hareket eder çünkü henüz seyirciden habersizdir. Doğru bir ortamda, beş ilâ yedi yaş arasında, çocuğun dramatik oyunu yavaş yavaş öykü biçimine doğru gelişir. Yedi on iki yaşları arasında grup olma aşaması görülmeye başlar ve drama küçük daireler içinde yer alır. Böylece grup yaratımı ve grup duyarlığı gelişir; çocuklar tarafından öyküler ve düşünceler geliştirilir ve doğaçlama olarak oynanır, bu da dilin gelişmesine yardımcı olur. Çocuklar hâlâ seyirciyle ilgili değildirler ve oyunlarını daireler içinde oynarlar. Drama hâlâ akıcıdır ve düz bir alanda yer alır ancak çocuklar zaman zaman alanın ortasında bir sıra ya da kürsü gibi yüksekçe bir yer bulurlar çünkü bir sahne oluşturmak isterler.

Bu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi çocuklarla yapılan drama, kendine özgü bir biçime ve gelişime sahiptir ve kökleri oyundadır. Çocuklara özgü bu tür çalışmaların asal ögeleri Yolculuk (tüm aktivite akışkandır), Çember (çocuklar bir daire içinde hareket etme eğilimindedirler), Çembersel Hareketlerle Oynamak, Seyirci Katılımı (çocuklar bir seyirciye gereksinim duymadıkları için, seyirci olmak isteyenlerin katılmaya cesaretlendirilmesi gerekir), Absorbe Etme (çocuklar bir seyirci

isteği duymadan yapılan şeye tümüyle kendilerini verirler) ve İçtenlik (herhangi bir sahne hilesi olmadan çocuklar dürüstçe ve kendilerini vererek oynarlar). Çocuklarla yapılan dramanın tarzı doğaçlamadır, niteliği kendiliğinden olmasıdır, tavrı "rol oynamaktan ziyade paylaşmaktır". İşlevi, çocuğu kendini yaratıcı bir biçimde ifade etmesi yoluyla geliştirmektir (Slade, 1954; Sağlam, 1997, 2004; McCaslin, 1994).

Peter Slade yöntemini geliştirirken "Düşünce Oyunu" (*The Ideas Game*) dediği bir oyun yaratmıştır. Bu oyunu çocuklardan yetişkinlere kadar her yaş grubuyla yapılan çalışmalarda başlangıç için yararlı bulmuştur. Bu oyunda öğretmen çocuklardan kendisine bir fikir vermelerini ister; bu bir ya da birkaç kelimeyle olabilir. Öğretmen bu fikirleri kullanarak bir öykü yaratır, çocukların buna daha fazla düşünce eklemesini ister ve onları bu öyküyü oynamaya davet eder. Bu aşamada doğaçlama başlar. Ancak, çocuklar için bir öykü içinde doğaçlama yapmak oldukça güçtür. Tüm öyküyü duyduktan sonra onu doğaçlamaya değil, oynamaya niyetlenirler. Bu nedenle sonuç olarak ortaya çıkan kendiliğinden gelişmiş bir dramatik oyun olmaz.

Gavin Bolton'a göre, "Çocuk şimdiki zamanla meşgul olmaz, fakat daha ziyade bir sonraki ana gitmekle ilgilenir." Böyle bir süreçte doğaçlama ancak öykünün, örneğin sadece ilk kısmı önceden kurulursa yer alabilir. Slade bu yöntemi de önermiştir.

Çocuklarla yapılan drama çalışmalarının amaçlarından bellibaşlıları şunlardır: Tüm kişiliğin gelişmesi, dengeli ve mutlu bir birey yaratılması ve çocuğun kendi öğrenme yöntemini keşfetmesi ve başarı standartlarını yükseltmesi.

Açıkça anlaşılmaktadır ki, bu çocuk merkezli yaklaşımda drama, sanat eğitimi kapsamı içinde bağımsız bir dal olarak görülmektedir. Başka sonuçları elde etmek için istismar etmeden drama, çocuğun kişilik gelişimi için kendi başına ve kendi için kullanılır. Drama derslerinin asal aktivitesi müdahale edilmeden oynanan dramatik oyundur. Öğretmenin rolü, yaratım ve keşfetme için uygun ortamı sağlamaktır. Çocukların kendilerinde var olan potansiyeli, kendi oyunları yoluyla, kendilerinin keşfetmesi beklenir. Yöntemin merkezinde çocuk vardır ve işe onun bulunduğu yerden başlanır. Drama sürecinde çocuğun algılama hızına ayak uydurulur; çocuk hiçbir şey için zorlanmaz. Ancak, bu süreç öğretmenin rolü gibi, dramanın içeriğinin önemini de azaltmamaktadır. Çocukların bir bilginin peşinden koşması, onu elde etmeye çalışması, bu amaçla

motive edilmesi kaygısı çok azdır. Ancak bu eleştirilerin hiçbirinin, bu yöntemin dramatik eğitim alanında neredeyse devrim niteliğinde bir değişikliğe yol açtığını ve dramanın ilk kez kendi başına önemini, uzun yıllar yapılan titiz gözlemler ve araştırmalar sonunda bilimsel bir yöntemle gözler önüne serdiği gerçeğini göz ardı edemeyeceği söylenebilir. Slade kendi yöntemini sunduktan kısa bir süre sonra, özellikle İngiltere ve Avusturalya'da onu izleyen yüzlerce eğitimci, okullarda bu yöntemi kullanmaya başlamış, böylece dramatik eğitimin niteliğinde önemli bir değişim olmuştur. Slade'in etkisinin sonucunda sınıflarda yapılan drama etkinliği öğrencilerin kişilik gelişiminin temeli olarak görülmüştür.

4.4 Brian Way

Peter Slade'in 1954'te yayımlanan "Çocuklarla Yapılan Drama" (*Child Drama*) kitabının editörü Brian Way'dir. Bu iki öncü, bugünkü İngiliz doğaçlama drama öğretiminin temellerini atmıştır. Dramayı "yaşamın uygulaması" olarak tanımlayan Brian Way, dramanın yalnızca bir okul dersi olmadığını, insanların bireysel gelişimiyle de ilgisi olduğunu belirtir. Brian Way'in yaratıcı drama anlayışı genel olarak, "Kişiliğin Yedi Boyutu" olarak adlandırılan çembersel gelişim modelinden yola çıkarak, bu çember üzerindeki yedi noktanın aşamalı ve uzun süreli yaratıcı drama uygulamalarıyla geliştirilmesi temeline dayanır. Bu noktaların özelliklerin yaratıcı drama çalışmalarıyla geliştirilmesi sonucunda, "tümel insan"a ulaşılabileceği öngörülmüştür (Metinnam, 2011, s. 53). Yaratıcı dramanın amacının oyuncu yetiştirmek değil, eğitimde hayatın bir uygulamasını vermek olduğu konusunda Ward ile aynı düşünceyi paylaşır.

Brian Way, drama uygulamacılarının temel bir eser olarak değerlendirdikleri "Drama Yoluyla Gelişim" (*Development Through Drama,* 1967) kitabının yazarıdır. Brain Way, burada dramanın işlevi, olduğun yerden başlamak, yaratıcılık, doğaçlama, bir insan üzerine düşünmek, hareket ve ses kullanımı, rahatlama, konuşma, kalabalık sahne oluşturma, dramatik anlar, oyun oynama - oyun kurma, drama ortamı ve sosyodrama gibi konu başlıklarında kendi drama anlayışını aktarmıştır.

Kitap, yaratıcı dramanın ne olduğu, yaratıcı drama yapmak için nereden başlanması ve yaratıcı dramanın sınıfta nasıl uygulanması gerektiği konularını çok açık bir biçimde ifade ettiğinden, İngiltere'de uzun yıllar, yaratıcı drama uygulamaları yapmak isteyen tüm öğretmenler tarafından el kitabı niteliğinde kullanılmıştır (Metinnam, 2011, s. 55).

Way, 1923'te İngiltere'nin Norbury kasabasında doğar. Yaşamı, 2006 yılında Kanada'nın Ontario şehrinde son bulur. Genç bir delikanlıyken yazar olmak isteğiyle doludur. 16 yaşında okulu bırakır ve bir Londra gazetesi olan *Daily Sketch*'te işe girer. Yaptığı işte, yaratıcılık açısından bir çıkış noktası olmadığının farkına varmasından sonra, başlıca hobisi olan amatör tiyatroya daha çok bulaşır (Metinnam, 2011, s. 24). İkinci Dünya Savaşı'nı ve dolayısıyla askerliği vicdanen reddetmesi sonucunda hapse girme süreci, onun otoriteyle ilgili görüşlerini yaşamı boyunca olumsuz etkilemiştir.

1965'e kadar eğitimde tiyatro, eğitim sistemi ve profesyonel tiyatronun bir parçası olarak kabul edilmemiştir. Brian Way düşüncelerini *Development Through Drama* ve *Audience Participation* adlı kitaplarda somut hale getirir.

Brian Way'e göre, birçok basit sorunun yanıtını almanın ya o konudaki bilgi ya da o konu ile ilgili doğrudan elde edilen tecrübeyle olmak üzere iki farklı yolu vardır. İlk yanıt akademik eğitime, ikincisi ise drama alanına aittir. Sözgelimi "Kör bir insan nedir?" sorusunun yanıtı, "Kör insan görmeyen insandır" olabilir. Bu soruya verilecek bir diğer yanıt ise "Gözlerini kapat ve bulunduğun yerden çıkmak için yolunu bulana kadar kapalı tut" olabilir. İlk yanıt öz ve doğru bilgiyi içermektedir. İkinci yanıt ise sorgulayanın doğrudan tecrübe edebileceği saf bilginin üstünlüğünü hissettiren, hayal gücünü güçlendirerek büyük bir olasılıkla duyuların daha aktif olduğu anları yaşatır. Bu durum çok basitleştirilmiş anlamıyla, dramanın tam bir fonksiyonudur ve tecrübeye dayalıdır. Doğrudan tecrübe, sayısal olduğu kadar kalite açısından da akademik başarıları olanlar için hem tatminkâr değildir hem de zaman kaybıdır. Tecrübenin ölçülmesi kolay değildir. Tecrübe, yaşamın en beklenmedik dönemlerinde başarıyı getirir. Buna rağmen, tecrübeyi yaşayanlar, bunu gerçek, önemli ve eğlenceli görse de "ilerleme" anlamında takibi zor, geçici bir özellikte değerlendirilir.

Drama genel olarak, bir insanı tümel (bütünsel) olarak geliştirme düşüncesiyle eğitim eyleminin içerisinde yer alır. Bu nedenle eğitimin de, dramanın da amacı insanı bütünsel olarak yetiştirmeye yöneliktir. Eğitim içerisinde dramanın ayrı bir eğitim programıyla uğraşmak, dramanın amacı olan tam insanı yetiştirmek düşüncesinden uzaklaşmasına neden olabilir. Amaç sadece dramayı geliştirmeye kayabilir. Eğitim bireyleri, drama ise bireylerin bireyselliğini yani her bireyin özünü gözetir.

Bireyler birbirleriyle fiziksel açıdan benzer değildirler; duygular, hayaller açısından da birbirlerinden farklıdırlar. Bu nedenle dramanın ölçülmesi zordur. Amaç tam insanı yetiştirmekse, akademik başarıya önem veren eğitim sisteminin tamamlayıcısı, tecrübeye ve yaşantıya, sezgilere, duygulara önem veren dramadır. Eğitimin amacı, insanı sadece iş hayatına hazırlamak değil, yaşama hazırlamaksa o zaman insan bir bütün olarak ele alınmalıdır. Hayattaki başarı da uygulamaya dayanır. Bu nedenle pratik, hiçbir zaman eğitim programına engel olmaz; tüm mantığıyla eğitimi yaşamanın bir yoludur; diğer çalışmalara ve başarılara da yardımcıdır (Way, 1967).

İyi bir dramanın geliştirilmesinde genelde bir sorun yaşanmamaktadır. Aslında, kuklalardan biraz daha büyük olan insanlar, ustaların ellerinde çabucak dramaya egemen duruma gelebilirler. Yine de "tam anlamıyla gelişmiş" insan, çok parlak bir zekâya sahip olmasa da çok ender olarak ilginç olmayan ve etkisiz dramalar yapabilir.

Bu farkı tam anlamıyla anlamak, tiyatro ve dramanın arasındaki farkların ne olduğunu anlamaya da bağlıdır. Tiyatro, seyirci ile aktörler arasındaki iletişimi daha çok dikkate alırken, drama katılımcıların seyirci ile iletişim işlevine bakmaksızın edindikleri tecrübelerini dikkate alır. Genel anlamda seyirci ile iletişim, gençlerin ve çocukların büyük bir kısmının kapasitelerinin ötesinde olduğundan ve iletişimin kurulmasında zorluklar yaşandığından, bir yapaylığa yönelmelerine ve amaçlanan tecrübelerin tüm kazanımların yok olmasına neden olabilir. Doğuştan yeteneği olan birkaç çocuğun hem tiyatro hem de drama amacını başarma becerisi olduğu gerçeği, bu etkinliklerle kime yardım edileceği sorusunu akla getirmektedir (Way, 1967). Tiyatro hiç şüphesiz küçük bir grup tarafından yapılabilir; fakat drama, eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi, çoğunluğu dikkate alır ve dünyanın her yerinde, her koşulda drama yapılması olanaklıdır.

Bireysellik ve özgünlük, derinden bireysel arzularla ilgilidir; drama özgünlüğü teşvik eder ve bazı bireysel arzuların giderilmesine yardımcı olur. Bu durum kişiliğin tam anlamıyla gelişmesi için de önemlidir. Çünkü en iyi öğretmenler arasında dahi, öğrencilerinin hırslarını yerine getirme eğilimi gelişebilir. Bunlar temelden iç kaynaklara bağlıdır, fakat kaynakların kendisi eğer sürekli kullanılmazsa körelir. Sanattan konuştuğumuzda profesyonel sanatçıların çalışmalarını değerlendirmek için öğrenme ve çalışma, en önemli parçası olmasa da bu sürecin önemli bir safhasıdır;

herhangi birinin kendi düzeyinde sanat icra etmesi onda sağlam temeller kurabilir. Her bir kimseye en erken yaşlarında kendisindeki yaratıcı yetiyi tanıyıp geliştirme olanağı verilirse, sanatlarının gerçek değerleri başkalarının zevklerinden bağımsız olarak daha da zenginleşecektir (Way, 1967).

Tam ve zengin bir yaşam için sanat önemli bir etkendir fakat ne tek ne de en önemli faktördür. Bu anlamda yaşam, birisinin bütününü yaşaması anlamına gelmektedir. Bu bağlamda, dramanın temel tanımı belki de basitçe "yaşamı tecrübe etmek" olabilir. Bu nedenle drama olanakları her bir çocuk için sağlanmalı ve her bir eğitimci tarafından da dikkate alınmalıdır. Ancak çocuk ve eğitimci için bu, dramayı teatral teamüllerin sınırlamalarından sıyırabilirsek ve farklı hünerlere hitap eden, farklı değerlendirme standartları olan ve tamamen farklı sonuçları olan oldukça farklı bir aktivite olarak algılayabilirsek olanaklı olabilecektir. Amaç dramayı değil, insanları geliştirmektir. İnsanı geliştirdiğimizde dramada da başarıya ulaşılabilecektir; dramayı kendimize amaç edinirsek insanı geliştirmeyi boşlamasak bile tamamen göz ardı edebiliriz. Birkaç kişi tarafından başarılabilecek birkaç ilgi alanından bir ilgi alanına indirilebilir ve çoğunluk, herhangi bir genel eğitimin temel işlevinin dışında kalır. Doğal olarak tiyatro her zaman birkaç kişiyi dikkate alabilir. Drama artan bir biçimde herkes için öğretmenin ve öğrenmenin bir yolu olacaktır.

Bununla birlikte, öğretmenin bir yolu olarak drama düşüncesinin kendisi, "drama diğer konuları öğretmek için yararlı bir araçtır" önermesi bağlamında başka bir karmaşaya yol açabilir. Bu gerçekten de öyledir, ancak drama sadece kendi doğruları ile var olursa bu olanaklı olabilir.

Drama gelişen insanı dikkate alır. Gerçekten de eğitim geleneklerinden vazgeçmek gerektiği kadar tiyatro geleneklerini de göz ardı etmek gerekmektedir. Dramada beş dakikalık bir ders daha uzun bir ders kadar önemli olabilir ve ders saati insan ihtiyacına ve akademik ihtiyaçlara göre belirlenebilir; birkaç dakikalık drama etkinlikleri gergin, yorgun ve muhtemelen sıkılmış zihinler için çok daha yararlı olabilir. Bu nedenle, drama hiçbir zaman yoğun öğretim programına engel olmaz; tüm mantığıyla eğitimin, yaşamanın bir yoludur ve diğer çalışmalara ve başarılara engel değil, bir yardımcıdır. Çocuklara ve gençlere drama için zaman verilse bile hâlâ bazı testleri ve sınavları geçmek zorunda olacaklardır. Bazı bulgular (henüz bilimsel olarak sunulmamışlarsa da) şunu ortaya

koymaktadır ki, dramanın önerildiği yerlerde, her durumda testleri ve sınavları almak zorunda olanlar, dramayla tanışmamış olanlara göre bu sınavları daha kolay geçeceklerdir (Way, 1967).

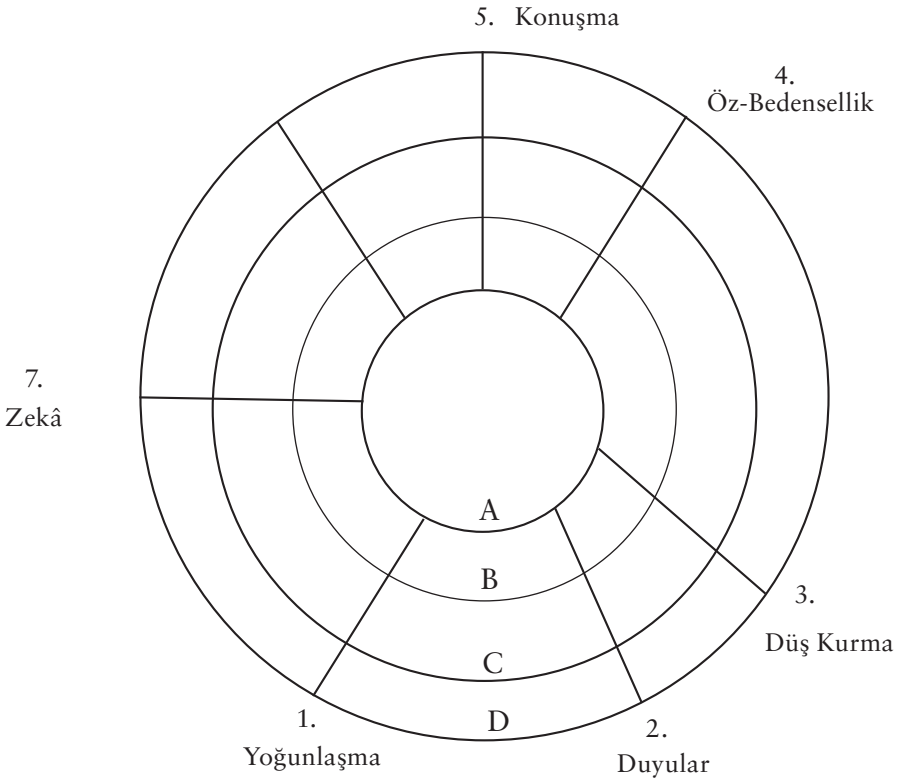
Eğitimin gerçek bir parçası olarak dramayı kullanmada tek ve en önemli faktör öğretmendir. Öğretmenin drama için hiçbir hazırlık yapmadan bu çalışmaları gerçekleştirebileceği nasıl kabul edilemezse, "öğretmenin drama derslerini vermek için mutlak bir biçimde tiyatro eğitimine katılması zorunludur" düşüncesi de kabul edilemez. Akademik yeteneklerine veya tanrı vergisi özelliklerinin olup olmadığına bakılmaksızın çocuklara tam, cömert ve şefkatli yaklaşım ilk zorunluluktur; dramanın neden kullanılacağı bilgisi ikinci; konuya katılımcının kendini en mutlu hissettiği veya kendinden en emin olduğu noktadan yaklaşma özgürlüğü ise diğer bir zorunluluktur. Son neden dikkate alındığında, drama ve eğitimdeki birçok kural ve alışkanlık göz ardı edilmek zorunda kalabilir. (Unutulmamalıdır ki kurallar insanlar için düzenlenir, insanlar kurallar için değil.) Bu nedenle, üç veya beş dakikalık bir dersle başlamak en akıllıca iş olabilir. Burada asıl öneri dramanın değil, insanın geliştirilmesinin esas alınmasıdır.

"En emin ve mutlu olduğunuz yerden başlayın; bu, bir öykü anlatmak veya uygun davranışlar hakkında basit bir sohbet etmek olabilir; okul oyunlarıyla ilgili problemler olabileceği gibi Hamlet'in Claudius'a tavrını tartışmak olabilir; fiziki alan ve eşyaların paylaşımı veya ırksal problemler hakkında karmaşık fikirler olabilir" görüşünde olan Brian Way, "Emin olduğunuz ve ilgi alanınıza giren noktadan başlayın. Değişik değerler taşıyan insanın gelişimiyle ilgilendiğimiz unutulmasın; bir dairenin çevresini çizerken herhangi bir noktadan başlayabiliriz. Eninde sonunda tek bir amaç olabilir, fakat o amaca ulaşmak için kullanacağımız araçlar bir eğitmen olarak nerede olunduğuna ve gelişmesine yardımcı olunan gençlerle veya çocuklarla kurulan ilişkiye bağlı olarak değişir; bu durumu sonuna kadar bireye yaşatır. Bu nedenle insanı geliştirmeye insanın bazı temel yönlerini göz önüne alarak başlamamız gerekir; dramaya başlamak için uygulamadaki özgün tarzımız ne olursa olsun, bu temel yönler hâlâ geçerlidir" görüşlerini vurgular (Way, 1967).

4.4.1 Kişiliğin Yedi Boyutu Çemberi ve Olduğun Yerden Başlamak

"Bireyin bireyselliğiyle ilgilenen Way, her bireyde bulunduğunu öngördüğü belli özellikler yoluyla bireyin geliştirilebileceğini savunmaktadır. Bunun için de çizgisel bir ilerleme modelinden çok, çembersel bir gelişim modeli önermektedir. Çünkü bireyler birbirlerinden farklı düzeylerde ve birbirinden farklı boyutlarda gelişim gösterecek biricik özelliklere sahiptirler. Bireylerin, biricik oldukları ve her bireyin söz edilen yedi boyutu bünyelerinde farklı düzeylerde barındırdıkları gözden kaçırılmadan, aşama aşama, yavaş yavaş, sürekli uygulamalar yaparak çemberin dışındaki noktalar geliştirilmeli, bu yolla da çemberin içinde, yine iç içe geçmiş çemberler durumunda bulunan hedefler gerçekleştirilmelidir." (Metinnam, 2011, s. 50).

"Kişiliğin Yedi Boyutu" Çemberi



A: Kaynakların Keşfi,

B: Bireysel Özgürleşme ve Kaynakları Kullanmayı Öğrenme,

C: Çevrenin keşfedilmesiyle beraber diğerlerine karşı duyarlılık geliştirme,

D: Bireysel çevre ve bireysel çevre dışındaki diğer etkilerin zenginleştirilmesi (Way, 1967'den akt. Metinnam, 2011, s. 53).

Way'e (1967'den akt. Metinnam, 2011, s. 54) göre, "Kişiliğin Yedi Boyutu Çemberi" şu biçimde açıklanmıştır:

> Çemberde olası her nokta her insanda vardır. İlk aşamada sadece çemberin içi bizi ilgilendiriyor, dramanın başlangıcında, her bireyin kendi kaynaklarını keşfetmesine ve bulmasına yardımcı olmakla ilgileniyoruz. Diğer insanlara bakmaksızın, bir sonraki aşamada dramayla birinin çevresini keşfettiği ve bu çevrede var olduğu görülür. Çoğu insanda birbirlerine karşı var olduğu düşünülen, büyüyen bir duyarlılığın kendi temel kişisel kaynaklarında var olduğu görülür. Sonraki aşamalarda, bireyin çevresi hızlı bir biçimde gelişip değişirken, birey de kaynaklarını zenginleştirmeye gereksinim duyar. Çemberin dışındaki boyutlar burada tekrar devreye girer. Her çember ve çemberdeki tüm noktalar her birey için kalıcı, geçerlidir. Tüm noktalar birbiriyle ilişkilidir. Bu noktaların hepsine dokunmak, ancak kaynak kapsamında yoğunlaşma becerisinin gelişimiyle olanaklı olabilmektedir.

Brian Way ayrıca bir öğretmenin "neredeyse oradan başlaması", aynı planı, oyunu, değerlendirme zincirini, pantomim ve sese dayalı doğaçlama çalışmalarını belirlemesi konusunda Ward ve Spolin'e katılmaktadır. Metinnam'a (2011, s. 61) göre:

> "Olduğun yerden başlamak" yaklaşımı, drama eğitimi veren uzmana, eğitim verdiği bireylerin düzeyine inme olanağı da sunar. Böylece eğitim verenle eğitim alan arasında doğrudan bir iletişim-etkileşim süreci geliştirilebilir. Bu bağlamda, drama uzmanı her grup için farklı bir başlangıç noktası seçmeli, bu başlangıç noktasındaki katılımcıların düzeyine uygun dramalar yapmalıdır. "Kişiliğin Yedi Boyutu Çemberi" herkes için kullanılabilir bir geliştirme önerisi, modelidir. Olduğun yerden başlamak da bu çemberi işletmek ve genişletmek için içselleştirilmesi gereken en önemli yaklaşımdır. Böylece her ne düzeyde, her ne özürde, her ne yaşta olursa olsun tüm bireylerle yaratıcı drama çalışması yapılabilir ve tüm bireyler gelişebilir, geliştirilebilir.

Way'in Ward ile görüş ayrılığı yaşadığı nokta, "neredeyse oradan başlama"nın yaratılan drama konusunun katılımcılardan gelmek zorunda olduğunu ve öğretmenin de katılımcılara kendi konularını bulmalarında yardımcı olması gerektiğini işaret etmesidir. Diğer yandan Ward öğretmenin her grubun ilgi alanlarını ve ihtiyaçlarını dikkatlice incelemesi gerektiğini, onların ilgisini çekecek materyalleri seçmesi gerektiğini belirtir. Öğretmen drama çalışmalarının başlangıcında hangi yaş grubuyla çalışırsa çalışsın sınıfın katılımını sağlanmalıdır. Buna yönelik ilk çalışmalar öğretmen-eğitmen tarafından yaptırılmalı, katılımda kontrol her zaman öğretmende olmalıdır. Ancak kontrol drama süreci ilerledikçe çocuklara aktarılmalıdır.

Brian Way, bu düşüncelerini "Drama Yoluyla Gelişim" kitabının "Olduğun Yerden Başlamak" (1967, s. 28-41) başlığında şöyle aktarır: "İlkokul çağı çocuklarının öğretmenlerinin alışık ve tecrübeli olduğu bir konu var ki, o da öykü anlatmak veya okumaktır. Öykü seansı dramanın başlangıcını kolaylaştıran en rahat yoldur; işleyiş, sınıfla sınırlandırılabilir ya da bir salonun köşesinde öğretmenin etrafında düzensiz bir biçimde oturularak uygulanabilir. Aslında her tür fiziksel ortam, her bir sınıf için belirlenmiş uygulamalardır. Öyküye başlamadan hemen önce, öğretmen sınıfı öyküdeki olaylarda geçen bazı sesleri çıkartarak öyküyü yaşama uyarlamaları konusunda yardıma davet eder." (Way, 1967, s. 28). Way, öykünün ses yardımıyla anlatılması sürecinde biraz da çocukları alıştırmak için "Şimdi bir ses deneyelim: Öyküde size örneğin, rüzgâr sesi var diyeceğim. Şimdi herkes rüzgâr sesi çıkartsın" yönergesiyle çalışmasına devam eder. Way, kitabında öğretmenler için uygulamaya yönelik olarak olası uyarılara da yer verir: "Bunu daha önce hiç denemedilerse, ses muhtemelen çok hafif ve belirsiz çıkacaktır. Bunu kabul edin, çünkü bu sesin hemen heyecanlı bir şekilde çıkmasını beklemek mantıksızdır. Sonuç olarak da bu ilgisiz sese katılmaya tahammülleri yoktur. Güven arttıkça belirsiz sesler bizi ikna etmeye gerek kalmadan gittikçe daha da kuvvetlenecektir. Aslında ne çeşit düzenlemelere karar verirseniz verin, çalışmaya başlamadan önce, sesleri kontrol etmek için birtakım basit yollar bulmak, herhangi birinin grupla ilişkisini açıklayarak onlarla deneme yapmak akıllıcadır." (Way, 1967, s. 29)

Brian Way, sesin kontrolü için pratik bir çalışma olarak "ok" örneğini verir. Öğretmenin elinde bir ok vardır. Ok aşağıya işaret ederse hiçbir ses olmayacak, yukarıyı işaret ederse yükselmeye başlayacak, en tepeye

işaret ederse en yüksek seviyeye çıkacak, en aşağıya işaret ederse de tekrar yavaş yavaş kaybolmaya başlayacaktır. Brian Way'e göre, öyküye başlamadan önce, çocukları gözlerini oktan hiç ayırmamaları gerektiği konusunda uyarmak gerekmektedir. Buna gerekçe olarak da öğretmenin öyküde yardıma gereksinim duyduğu anı çocukların bilmeleri gerektiğini söyler (Way, 1967).

Brian Way, ses oluşumuyla ilgili öykü çalışması örneğini verirken, aynı zamanda öğretmenlere şu uyarıları yapar (Way, 1967):

- Öyküye başlamadan önce okla en az bir kere pratik yapmalıyız.

- Oku çocukların kullanmasına izin vermeyin, bu sadece sizin kontrolünüzde olmalıdır.

- Çok yüksek sesten dolayı, öykü anlatırken sizi duymakta zorlanacakları anlar olabilir. Bu yüzden sesleri onlara bırakın, okla sesi durdurun ve öyküye devam edin.

- Beklediğiniz sesleri çıkaramazlarsa üzülmeyin; bu konuda yorum yapmak için öyküyü durdurmayın. Öykü bittikten sonra bu tartışmayı başlatmak daha yararlı olur. Benzer şekilde, sesleri sözgelimi yağmur seslerini ağızlarıyla, elleriyle yapabilirler. Bu da geçerli olabilir. Öykü bittikten sonra diğer seslerin nasıl yapılabileceği tartışılabilir.

- Öyküden önce ya da sonra, çocuklara o sesleri nasıl çıkarabileceklerini sakın anlatmayınız. Kendilerinin keşfetmelerini bekleyiniz.

- İlk birkaç öykü sırasında öğrencilere gözlerini oktan ayırmamaları gerektiğini söylemeniz çok yararlıdır. Bu oldukça doğaldır, kişisel kontrolün bütün yönleri pratik yaparak yükselir. Ve başlangıçta mükemmel olması olası değildir.

- Sınıftaki heyecan oka rağmen kontrol etmekte zorlanacağınız bir noktaya gelirse, öyküyü kısa kesin veya daha sessiz ve hassas seslerin kullanılmasını sağlayın. Kendi öykülerimizi kurmanın en büyük yararı, katılıma yönelik tüm olasılıkları o anın koşullarına uyarlayabilmektir. Kitaptan okunan öykülerin beklentilerimize uyarlanması kolay değildir. Heyecan eksikliği, pratik azlığından doğan ilgi eksikliği sonucu da olabilir. Bu yüzden vazgeçmeyiniz ve daha çok pratik yaptırınız. Heyecanın oluşması için daha fazla etkinlik yaptırarak onları özendirmeye çalışınız.

- İlk birkaç denemeden sonra sesle anlatılan bu öykülerin birkaç dakikadan fazla sürmesini beklemeyiniz, belki de sürebilir. Sınıfın tecrübesinden sonra bu öykü anlatımını uzatmanın da fazla bir önemi yoktur.

- Öyküdeki bu tip katılımlar dinleme alıştırmalarının yerine geçmez.

Öğretmen tarafından anlatılır veya okunur. Bu da başka bir amaç için yapılan farklı bir etkinliktir. İki etkinlik yan yana meydana gelir.

4.4.2 Özgünlüğü Vurgulamak

Viyola Spolin, Peter Slade ve Brian Way'in, ayrıca birçok İngiliz drama uzmanının çalışmasında bir dolaylama vardır: Öğretmen grubun başka biri tarafından yazılmış bir öyküyü canlandırmasını isterse çocukların hayal gücü etkisiz duruma düşer. Ward'un yöntemi, Spolin ve Way'inki gibi, dramanın eğitim amaçlı nasıl kullanılacağını bilen, bilgili bir öğretmen tarafından kullanılırsa eğitimsel olarak bugün de geçerli olur. Ancak buhranlı 1960'larda ilgi öğrencilerle "bağlantılı" şeyleri öğretmek üzerine yoğunlaşmıştı. Bunu savunan bazı insanlar, kuşaktan kuşağa geçen klasik halk edebiyatının nükleer çağda artık bir etkisi ve anlamı olmadığını kabul ederler.

Brian Way'in drama için özgün kaynaklar kullanmadaki vurgusu Slade'in felsefesinde de vardır. 1967'de yayımlanan çalışması, insanların yaratıcı ifade biçimleri arayışı içinde olduğu dönemleri yansıtır. Birçok Amerikalı yaratıcı drama öğretmeni bu yeni yaklaşımı kendi öğretim yöntemlerine ekleyerek benimsemiştir.

Brian Way'in yöntemleri daha önce Winifred Ward ve başka drama eğitmenleri tarafından önerilenlere benzer. O, çalışmanın duyu öğretimine konsantre olma yoluyla geliştirilmesiyle başlaması gerektiğini, bunun sonradan hareket çalışmalarının, ses kullanımının, konuşmanın, kişileştirmenin ve ses doğaçlaması gibi unsurların eklenmesiyle devam edilebileceğini belirtir.

Brian Way'e göre drama diğer konuları öğretmek için iyi bir araçtır fakat bu, ancak drama kendi başına var olduktan sonra geçerlidir. Rakamla ilgili bir deneyim yaşayıp onu iyice öğreninceye kadar rakamı ilginç bir problemi çözmek için kullanamayız. Aynı biçimde dramayı da onunla ilgili deneyimimiz olmadan, dramanın kendisini tam olarak öğrenmeden bir araç olarak kullanmak doğru değildir. Sonuç olarak, drama yararlı bir araçtır, fakat öncelikle aracın kendisi hayata geçirilmeli ve özümsenmelidir (Way, 1967, s. 7).

Peter Slade'in öğrencisi olan Brian Way, İkinci Dünya Savaşı sırasında çeşitli güçlükler yaşayan çocuklara drama yoluyla yardımcı olmaya

çalışmıştır. Brian Way, kitabında, çocuklara kendine güven duygusunun nasıl kazandırılacağı ve çocukların kendi kaynaklarını keşfetme ve kullanmalarına nasıl yardım edilebileceği konusunda örnekler vermiştir. Brain Way'e göre, dünyada dramaya katılmayacak çocuk yoktur. Bedensel, zihinsel yapısı göz önüne alınmak koşuluyla –zihinsel ve bedensel engelli çocuklar da dahil– her çocuk için drama etkinliği düzenlenebilir. Drama çocukta kişiliğin gelişmesini sağlar. Kişilik ise yaşayarak, deneyerek kazanılır. Brian Way, tiyatro ile dramayı birbirinden kesinlikle ayırır. Drama, tiyatroyla özdeş değildir. Brain Way'e göre en önemli fark şudur: Tiyatro bir seyirci kitlesine yöneliktir, seyirciler için oynanır. Dramada ise katılanların kendi yaşantıları önemlidir, drama seyirciler için oynanmaz. Brian Way'e göre, çocuğa kesin roller vermek ve onu belirli davranış kalıplarına hapsetmek zararlıdır. Drama çocuğu geliştirmek içindir; dramayı geliştirmek için değil. Yani amaç, çocuğun drama sayesinde gelişmesidir, dramanın mükemmel bir şekilde oynanması değil (Way, 1967).

Brian Way, drama etkinlikleri sırasındaki öğretmenin rolünü şöyle tanımlamıştır: Okullar aktör yetiştirmek için değil, insan yetiştirmek için vardır. İnsan yetiştirmede en temel etmenlerden biri, insanın tam kapasitesini korumak ve zenginleştirmektir (Way, 1967, s. 15). Dramayı "yaşam pratiği yapmak" olarak tanımlayan Brian Way, dramanın yeni bir okul sorunu olmadığını ama "her bireyin doğal organik gelişiminin" toplumun kişilik gelişimiyle ilgili olduğunu öne sürer. Way, "insanoğlunun mantıklı davranışları ile ilgili olan" drama ile "çoğunlukla mantıksız iletişim koşullarında doğan, mantığın yanılsamasını vermeye yarayan, davranışların yeniden düzenlenmesiyle ilgili olan tiyatro" arasında belirgin bir ayrım yapar. Ward'un yaratıcı dramanın amacının aktörleri geliştirmek olmadığı fikrini paylaşsa da, "eğitim sırasında, çok çeşitli yollarla samimi yaşantıların geliştirilmesiyle ilgileniyoruz ama başkalarına yaşamın yanılsamalarını verebilmeleri için yeteneklerini geliştirmekle ilgilenmiyoruz" görüşünü ekler. Burada tiyatro deneyimlerine gönderme yaptığını düşünebiliriz.

"Yaratıcı drama, katılımcıların hayal etmelerini sağlamak ve deneyimlerini göstermek için bir eğitmen tarafından yönlendirildiği, önhazırlık süreci olmayan, doğaçlamaya dayalı, göstermeci olmayan ve süreç odaklı bir drama formudur. Yaratıcı drama çocukların doğal dün-

yasını, yaratıcı oyunlarını merkeze alır, onları tiyatro tekniklerini kullanarak geliştirir." (Way, 1967)

Brian Way, Winifred Ward ve Viyola Spolin'in "neredesin'den başlama" tezlerine katılır. Aslında planlama, oyun ve değerlendirme sıralaması tezi kapsamlı alıştırmalarla, pandomim çalışmaları ve ses doğaçlamalarıyla açıklar. Way'in Ward'dan ayrıldığı ancak Spolin'le paylaştığı düşünce, tanımın sürdürülüşüdür: "Neredesin'den başlama"nın anlamı, dramanın konusunun mutlaka katılımcılar tarafından yaratılması ve öğretmenlerin katılımcılara kendi konularını bulmaları için yardımcı olma ve çeşitli yollar sunma zorunluluğudur. Diğer taraftan Ward, öğretmenlerin her grubun ihtiyaçlarını ve ilgilerini çözümlemeleri ve onları uyarıp ilgilerini çekebilecek edebi eserleri dikkatlice seçmeleri gerektiğini savunur.

Peter Slade ve Brian Way'in, aslında birçok İngiliz yaratıcı drama uzmanının kullandığı "oyun çıkarma" yönteminde olduğu gibi, gruba başkalarının yazdığı şiir ya da öykü dramatizasyonunun önerilmesi, çocukların imgelemini bastırabilir. Böylece özgün öyküler oluşturmanın imgelemi geliştireceği önemle vurgulanmıştır. Altmışlı yılların çalkantısında öğrencilerle güncel konularda eğitim yapılmasına odaklanılmıştır. Çocukların, ilgi ve anlayışlarına belirli bir çerçeve kazandıracak, insanlar ve yerler hakkında çağdaş edebiyat eserleri sunmuş ve şöyle demişlerdir: Hayal gücü "dışarı", gerçeklik "içeri". Way'in dramada özgün kaynakların kullanılması konsundaki ısrarı, Slade'in felsefesine de taşınmıştır. Slade'in 1967'de yayımlanan çalışması, geçmişten günümüze gelen bir duyguyu yansıtmıştır; insanların toplumdaki kişisel kimliklerini ve kendilerini ifade etmenin yaratıcı yollarını aramaları söz konusu olduğunda, bireysellikten çok uyumluluğa gerek duyulduğu görülür (Slade, 1954, Way, 1967).

Drama uygulamacılarının temel kaynak olarak değerlendirdikleri kitabında Brian Way, çocuğun dramatik yetenekleri olan hareket ve doğaçlamaya dayalı bir yöntem anlayışıyla tanımlanan dramayla ilgili uygulamaya yönelik hazır tarifler vermiştir. Brian Way, otoritenin simgesi ve çocuk düşselliğinin (imge gücü) bir uyarıcısı olarak "zil"i kullanmış, çocuklarla yapılan drama çalışmalarının kişilik gelişimini etkilediğini ve eğitimde dramanın kaybolan bazı içgüdülerin ortaya çıkmasını sağladığını belirtmiştir.

Brian Way'in yönteminde çocuk önce kendi kendine, sonra ikili,

daha sonra da küçük gruplarla çalışır. Amaç, sınıfın bütün olduğu bir ortam yaratmaktır. Brian Way'in drama düşünü, her çocuğun fiziksel, duygusal, zihinsel, ruhsal ve bireysel gelişimini içeren, yarışmanın olmadığı bir çemberi içermektedir. Drama derslerinin asıl amacı, çocuğun iç bireysel gelişimini beslemesi, diğer bir deyişle kişinin kendi gerçeğini/içtenliğini oluşturabilmesidir.

Brian Way, aynı zamanda "Katılımcı Tiyatro" tekniğinin de yaratıcısıdır. Bu tekniğe göre seyirci ses, eylem ve beden olarak üretimin içine girer. Çocuklar aktöre bir düşünce önermek adına zaman zaman tiyatro oyununa dahil edilir; seyirci oyun alanına verilen düşüncenin uygulanmasına yardımcı olmak için de çağrılır.

Brian Way "Audience Participation" adlı kitabında çocuk izleyiciler üzerinde yaptığı gözlemler sonucunda seyirci girişi ve fiziksel katılım için geliştirdiği oyun yapısından,

- *İzleyicilerin sayısının kontrol edilebilir düzeyde tutulmasından*,
- *Tercihen meydan sahne kullanılmasından*,
- *Çocukların nasıl davet edileceği, onları aksiyona nasıl dahil edecekleri ve bölümleri bittiğinde yerlerine dönmelerinin nasıl sağlanacağı üzerine aktörün eğitilmesinden* söz eder.

Brian Way, çocuk tiyatrosunda biçimselle biçimsel olmayanı birleştirerek, aktörle seyirci arasında daha yakın ilişki kurulmasında yeni bir yöntem sunar. Ona göre, anlamlı ve zengin deneyimlerin geliştirilmesiyle her yaş düzeyi için uygulanabilen katılımcı tiyatroyla, drama ve çocuk tiyatrosu arasında izleyiciyi katılımcı yapan görünmez, evrensel bir çizgi çizilir.

Brian Way, drama dersinin ana amacını, çocuğun iç bireyselliğinin gelişimine katkıda bulunmak olarak tanımlar (Polisini, 2003).

4.5 Dorothy Heathcote

Günümüz yaratıcı drama dünyasında en çok tanınan ve bu alanda "öncü" kimliğini taşıyan Dorothy Heathcote, aynı zamanda adından en çok söz ettiren, alanı etkileyen ve yaratıcı dramanın yönünü de değiştiren kişidir. Dorothy Heathcote, İngiltere'de ve yurtdışında kendi yöntemlerine göre yüzlerce öğretmen yetiştirmiştir. Annesinin ailesinde, kalabalık bir ortamda büyümüş, çocukluk yıllarında Dorothy Clough'dan çok etkilenmiştir. Clough'un kitaplığındaki pek çok kitabı bu sayede

okumuştur ve kendi kendini yetiştirmesinin nedenlerinden biri Clough tarafından bu olanağın kendisine sunulmuş olmasıdır.

14 yaşında, aile bütçesine katkıda bulunmak için okulu bırakarak bir yün dokuma fabrikasında çalışmaya başlayan Dorothy Heathcote, kendi kendini yetiştirmiş bir öğretmendir. 19 yaşında bir tiyatro okulundan burs almış ve orada Rudolph Laban, J. B. Priestly ve Mollie McArther gibi tiyatro uzmanlarının derslerine katılmıştır. 23 yaşında, üniversite mezunu olmamasına rağmen yaptığı çalışmaların çok özgün ve dikkat çekici olması nedeniyle Durham Üniversitesi'nin Eğitim Enstitüsü'ne atanmıştır. Daha sonra bu kurumun bölünmesi nedeniyle hocasıyla birlikte Newcastle Üniversitesi'nde ders vermeye başlamış, emekli olana kadar bu kurumda çalışmıştır. Aynı zamanda pek çok okulda drama öğretmenliği yapmıştır.

Dorothy Heathcote, drama anlayışında öncelikle eğitsel bir yöntemi vurgular. Eğitimde dramanın öğrenme için etkin bir yöntem olduğunu savunmakta, bunu "yaşamın pratiği" olarak açıklamaktadır. Heathcote'un eğitimde drama anlayışı, çeşitli dramatik durumların, katılımcıların yaşantılarını işe koşarak bu durumları yeniden yaşamaları ve deneyimlemeleri esasına dayanır. "Gerçekliğin varlığı içinde yansıtıcı unsurlar yaratmak benim öğretimimin doğası"dır der. Ona göre, öğrenmek için çeşitli oyun süreçlerinin yaşanması, öğrenenlerin öğrenmeye motive olmasını sağlar. Bu açıdan bakıldığında Heathcote'un Winifred Ward'un anlayışına karşı çıktığı da görülebilir. Heathcote'un eğitim odakları genel gelişime odaklanmıştır ancak kendisi bu amaçların çok ötesine geçmiştir. Johnson ve O'Neill, Heathcote'un amacını, "öğrencilerinin geçmiş yaşantılarını geliştirmek ve onlara sadece kendileri hakkında değil, insan olmakla ilgili de derin anlamlar vermek" olarak nitelerler. Bazı öğretmenler doğaçlama ile doğaçlama oyun hazırlama arasında ayrım yapar. Doğaçlama oyun hazırlama şu ana kadar gördüğümüz en ilginç çalışmaların bir bölümüne önderlik eder. Öğrencilerin öğretmen tarafından detaylı bir şekilde sorgulanması, derin ilişki kurma ya da ayırıcı olma anlayışını doğurur ve böylece görünüşte eski, bayat sahnelere yeni bir bakış açısı kazandırılır. "Pekâlâ, bir adadasınız" der, kuzeydeki öğretmen. "Oraya nasıl ulaştınız? Siz kimsiniz? Yalnız mısınız? Yanınızda başka birileri mi var?" Bu öğretmen ve öğrencileri okuldaki kız ve erkeklerin doğum, evlilik, ölüm gibi konuları kişisel, sosyal, antropolojik ve sanatsal açılardan derinlemesine inceledikleri projeler yürütür.

Dorothy Heathcote, aslında oyunculuk ve dans eğitimi görmüş, başlangıçta eğitim bilimine dönük bir öğrenimden geçmemiştir. Ancak çocuk oyunları her zaman dikkatini çekmiştir. Buna ilişkin bir söyleşisinde şunları söyler:

> "Çocukların oyun oynarken bunu ne kadar ciddiye aldıklarına, ne kadar dikkatli olduklarına ve nasıl konsantre olduklarına dikkat ettin mi hiç? Bir gün sınıfa girmemi istediler. Daha önce öğretmenlik yapmak ve bu yöntemi kullanmak üzere eğitilmemiştim. Önemli olan söylediğimi anlatmaktı. Kuramı kendi gücümüz ve duyarlılığımızda yapmamız gerekli, dedim kendi kendime. Böylece öğretmenliğe başlar başlamaz kuralları da kırmaya başladım. Örneğin, ders başlamadan önce çocuklara bazı ısınma hareketleri yaptırıyor, sonra da yere yatırıp gevşemelerini sağlıyordum. Tabii karşı çıkanlar oldu. Ama ben devam ettim. Çocuklarla ortaklaşa çalışmalarımda hiçbir zaman emir verici olmadım. Örneğin, ilk doğaçlamalarımdan birine, 'Bana yardım edebilir misiniz? Çocuğumu kaybettim' diye başlıyordum ama asla 'Bana yardım etmelisiniz' demiyordum. Her seferinde çocukların yanında yer almak istedim. Çünkü bildiğim pek çok öğretmen, orada, çocuklara emretmek için bulunuyor gibilerdir. Aslında öğretmen zaten bir oyuncu, o zaman peki neden rolünü tam anlamıyla oynamıyor? Ders, öğretmen ve öğrencinin birlikte gerçekleştirdiği bir eylemdir, en iyisi de birlikte uygulama yöntemiyle yapılır. Ancak bu birlikte uygulama çalışmalarında en önemli ögelerden birisi çocuğun öğretmene inanmasıdır. Öğrencilerin de bu gelişmeyi kendisinde ve çevresinde yaratması, gerçekleştirmesi gereklidir" (Levent, 1989).

Dorothy Heathcote çalışmalarını geliştirirken bir dönem öğrencileriyle bir drama fabrikası kurar. Burada, çeşitli kesimlerden gelmiş insanlarla doğaçlama yöntemiyle gerçekleştirilecek eğitim-öğretim yönteminin yaratıcılığı ve çok boyutlu geliştiriciliği üzerinde uygulamalar, örnek çalışmalar yapar. *"Drama in education"* tartışmalarının ilerlediği bir dönemde de tiyatro sanatçılarından gelen bir istekle "Riverside Conference"larına katılır. Burada, aktörlerin çocuklarla yapılacak eğitimde drama çalışmalarında nasıl aktif rol oynayabilecekleri üzerinde durur. Çalışmalarda, çocukla iletişim sırasında sanatçıların da kendilerini yenileyebilecekleri, yaratıcılıklarının sınırlarını zorlayabilecekleri gözlemlenir. Bu konferanslar daha sonra Ken Robinson tarafından *Riverside Conference* adı altında kitap olarak yayımlanır (Levent, 1989).

> "Sembollerin yaşamımızda çok önemli yeri var" diyor Dorothy ve ekliyor gülerek: "Tabii çocuklarınkinde de; hatta onların daha çok." Anlatacağı olaydan keyif aldığını çağrıştıran bir gülümsemeden sonra şöyle devam ediyor: "Bir gün çocuklarla cam müzesini ziyaret etmeye karar verdik, ama bunun müze için çok tehlikeli olacağını biliyorduk. Bu nedenle öncesinde müzeye gittik ve yerleşimine göre bütün serginin fotoğraflarını çektik. Sonra aynı sergiyi müzedeki yerleşimine uygun olacak şekilde okulda açtık. Fotoğrafların altını da o parçanın adının, öneminin ve öyküsünün anlaşılacağı numaralarla kodladık. Ancak, sırf bir 'işaret' olsun diye bazı cam fotoğraflarının altına numara koyarken yanlış yapmış gibi birini karalayıp yanına yenisini yazdık. Bu, çocukların ilgisini artırdı ve o parçaya çok daha dikkat etmelerini sağladı. Daha sonra günü gelip de müzeye gittiğimizde, öğrenciler önceden bilgi sahibi oldukları parçaları büyük bir hayranlık ve ilgiyle izlediler." Her şey sembol olduğu halde çocuklar oynadıkları zaman roller çok içten ve yaratıcı olabiliyor. İnsanın gerçek sanat içgüdüsü onlarda bütün naifliği ve doğallığıyla gözlemlenebiliyor. (Levent, 1989)

1970'lerde Dorothy Heathcote dramayı yeniden tanımlamış, drama ile eğitim arasındaki ilişkileri yeni baştan irdelemiştir. Onun bu çalışmaları drama öğretmeninin rolünün de yeniden incelenmesi gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Böylece konular, ilkeler, kullanım alanları, sonuçlar ve sorumluluklar gözden geçirilmiş, Heathcote'un yöntemi de belirlenmiştir. Heathcote, çocuk ve ergenlere kendilerini ifade etme olanak ve özgürlüğünü hemen vermemiştir. Çünkü ona göre bir çocuk önce kendini ifade etmeye hak kazanmalıdır; çocuklar bağımsızlıkları için önce biraz uğraşmalıdırlar. Heathcote otoriter ve öğrencileri manipule eden bir drama öğretmeni olarak görülebilir; öğrencilere güçlerini kullanmayı yavaş yavaş öğretir. Bu yöntem önce yaygın bir kabul görmemiş ve şöyle sorular sorulmuştur: "Bu drama mı? Bu yaratıcılık mı? Bu eğitim mi?" Ancak bir gerçek vardı ki Heathcote'un çalışmalarındaki duygular ve coşkular gerçek duygulardı ve öğretmen bunu sağlamak için gerçekten rol yapıyordu (Bolton, 1985, s. 155; San, 1990).

Heathcote sadece bir konuyu drama yöntemiyle öğretmeyi amaçlamamış, çocukların, herhangi özel bir konunun daha evrensel boyutlarını görmelerini de sağlamaya çalışmıştır. Öğrencilerini rol alma yoluyla dramatik aktiviteye duygusal olarak katılmaları için kamçılamış, konuya toplumsal bir bakış açısından bakmalarını istemiştir. Bu yolla öğrenciler, sadece kendileri değil, insanlık hakkında da daha derinlemesine bilgi sa-

hibi olabilecekler ve içinde yaşadıkları toplumun geçmişi, şimdiki zamanı ve geleceği hakkında derin bir anlayışa sahip olacaklardır.

Dorothy Heathcote, dramanın asıl cevherinin grup halinde gerçekleştirilmesi olduğuna inanmıştır. Oyuna dayalı bir *grup çalışması* olarak drama, öğrencilerin farklılıklarını toplumsal bir ifadeyle bir araya getirmelerini, birleştirmelerini sağlar. Çocuklar kendi deneyimleri ve bakış açılarını diğerlerine karşı test ederler ve hangi noktalarda farklı olduklarını, hangi konularda benzeştiklerini görürler. Bu yolla da *ait olma duygusu* kazanırlar.

Heathcote dramanın fonksiyonunu doğaçlama ve dramatik aktiviteler yoluyla yerine getirdiğini kabul etmiştir. Günlük yaşamda, aynı anda dikkat etmek zorunda olduğumuz bir sürü şey vardır ve genellikle alınmış bir kararı tekrar gözden geçirip düzeltemeyiz. Oysa dramatize etmek bir sorunu seçme ve onu tüm boyutlarıyla derinlemesine irdeleme olanağı verir. Drama eylem içindeki insanlarla yapıldığından ve günlük yaşamdaki kuralların aynısı kullanıldığından, o olayı o anda yaşıyormuş gibi hissedebiliriz. Yani drama bir tür *yaşam pratiği* olabilir. Heathcote açısından, çocuklar role başka biri olarak girmeli, "Onlar o insanların yerinde olsalardı ne yaparlardı?" diye düşünmelidirler. Bu yaklaşım çocuğun kurgusal ortamlarda gerçek yaşantılar deneyimlemesini, gerçek yaşamda daha donanımlı olmasını sağlar.

Heathcote olay kurgularının oyun haline getirilmesinden çok, grubun ortaya çıkardığı anlara odaklanmaktadır. "Drama kullanımında öncelik oyun yapmaktan çok öğretmektir" anlayışını savunur. Bu düşüncesini şöyle dile getirmiştir: "Ben öncelikle öğretme işinin içindeyim, oyun yapma değil; hatta oyun yapmaya dahil olduğum zaman bile... Her şeyden önce çocukların düşünmesi, bir şeyi başka şeylerle ilişkilendirebilmesi, iletişim kurmasıyla meşgul oluyorum. Öncelikle sınıfın ilgi alanlarını genişletmesine ve yeteneklerini diğer insanlarla ilişki kurmak üzere dönüştürmesine yardım etmekle ilgiliyim. Bu sürecin sonunda iyi bir tiyatro da ortaya çıkabilir; fakat ben önce bu süreçten iyi insanların çıkmasını istiyorum."

Heathcote'un öğretmen eğilimi anlayışında üç ana başlık yer almaktadır: Tutumlar, alan bilgisi ve öğretim teknikleri. Bir drama öğretmeninin sahip olması gereken özellikler Dorothy Heathcote tarafından şöyle belirtilmektedir (Heathcote, 1984, s. 10-11):

- Çocukları gözleme yeteneği
- Sosyal psikoloji bilgisi
- Tiyatro sanatı yeteneği
- Eğitim
- Kendinin farkında olma yeteneği
- Karşılıklı hareket (rolün karşılığını oynama)
- Planlama becerisi
- Esneklik ve risk alma yeteneği
- Temaları seçebilme yeteneği

Heathcote, amaçlarına ulaşmak için çocukların kendi düşüncelerini inceleyebildikleri yapılar sağlamıştır. Bu yapı içinde öğrencilerin doğrucu olmaları, grubun tüm üyelerini dinlemeleri, diğer katılımcılarla düşünce bakımından bir tür rekabet içinde olmaları gibi çeşitli ögeler vardır. Heathcote, derslerinde karakter yaratmadığını söylese de bu çalışmalarda oyunculuk derslerinden etkilendiği görülür. Derslerinde kullandığı teknikler 20. yüzyılın en iyi oyuncu öğretmenlerinden biri olan Konstantin Stanislavski tarafından kullanılan tekniklerle özdeştir. Buna karşın kendi belirlemelerinde Heathcote, oyunlarında karakterler yaratmadığını söylemekte ısrar etmektedir. Bu açıdan bakıldığında Heathcote eğitimde dramayı, "karakterlerde değil davranışlarda hayat temelli var olan şeyler ve bu aracın doğal kanunları" olarak niteler. "Hafıza temelli" olmaması, Heathcote'un doğaçlamada spontanlığa yöneldiği çalışmalarında da görülebilir. Buna rağmen, video kasetini izleyen çoğu kişi, yaratıcı drama çalışmalarında, çocukların açığa çıkan hareketlerden daha fazlasını yaptığına inanır – çocuklar kendilerinden farklı olan karakterlerle empati kurarak canlandırmalar yapmaktadır.

Dorothy Heathcote öğretmenin bir başlık seçip dersi önceden planlamasını - kurgulamasını fakat gerektiği yerde gerekli değişiklikleri yapmasını önerir. Çocukların seçimleri, onların önyargılı bakış açılarını yansıtır ve bunların bilincine vardırır. Bu, öğretmene öğrencinin bulunduğu yerden başlama olanağı verir.

Stanislavski'nin eğittiği oyunculardan biri bunu, karakterin çizdiği tüm içsel kaynakların yer aldığı "eğer hayat" olarak tanımlar. Heathcote, "-mış gibi" derken oyuncuların başka kimseleri taklit etmediklerini, onlar gibi olduklarını kast eder. Oyuncu, sahnenin çevresi kadar karakter hakkında da bilgiler edindikçe karaktere inancı da artar. Heathcote bunun öykünün temasıyla belirlenebileceğini söyler; böylece ele alınan

sorun tanımlanabilir. Heathcote, "Sorun çözmenin öğrenmenin ve olgunlaşmanın temeli olduğu" konusunda Spolin ile aynı düşüncededir (*Drama ve Tiyatro*, 44). Heathcote, doğuştan kabiliyetli olmayan insanları bir araya getirmenin ve sıra dışı edimlerde bulunmanın çok net bir yöntemini geliştirmiştir.

Heathcote eleştirmenleri ve takipçileri, onun tekniklerinin son derece yönlendirici olduğunu ve bireylerin kendi düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edemediklerini, dramanın öğretmenin sunduğu yapıyla gerçekleştirildiğini belirtirler. Bunun keşfetmeyi ve yaratıcı ifadeyi engelleyen bir yapı olduğunu vurgularlar. Fakat diğerleri bunun sosyal kabul bağlamında tamamen kendilerine hitap eden bir taslak olduğunu söylemektedir. Heathcote'un geliştirdiği yöntemler birçok İngiliz öğretmen tarafından kullanılmıştır.

Bir derste bir gözlemci planlama süresinin yoğun ve ayrıntılı olmasına dikkat eder. Öğretmen, grupla arasındaki güveni sorular sorarak, oyun kuralları koyarak, dramanın bir konuya yoğunlaşmasına rehberlik ederek sağlar. Daha sonra öğretmen, grubun bu konuyu geliştirmesini sağlayarak bir anlamda bireyleri karşı karşıya getirir. Bu önemli bir noktadır, çünkü dramadaki insanlar bir grup olmuş bireylerden oluşur. Çoğunluk konuya karar verdiğinde, öğretmen tüm yaratıcı drama öğretmenlerinin tekniklerini kullanarak onlardan her şeyi istenilen referans doğrultusunda yapmalarını bekler. Diğer bir deyişle her üye kendi eylemlerinden sorumlu tutulur. Karakter ve eylem denemeleri planlama süresince kullanılabilir. Bunlar, sahnedeki belirli bir sorunu çözmeye yönelik tasarlanmış kısa alıştırmalardır. Sözgelimi öğretmen katılımcılardan küçük gruplar oluşturmalarını isteyebilir ve sahnedeki yorumları çeşitlendirebilir. Daha sonra bu düşünceler grupla paylaşılır ve bir sonraki sahneye başka yorumlar taşınabilir. Daha sonra grup sahneyi oynar. Bu esnada öğretmen bazen role girer. Drama ilerledikçe öğretmenin role girmesi artar ya da azalır. Bazen öğretmen dramayı durdurur. Bu değerlendirme sürelerinde öğretmen kendi "öğretmenliğine" döner ve gruptan neler yapıldığını yansıtmalarını ister.

Şuna dikkat edilmelidir ki, role girerek öğretme, eğitimde dramada etkili bir teknikken Heathcote bunu her zaman kullanmaz. "İnsanlar benim başka bir şey yapmadığımı sanıyorlar çünkü beni sadece işe başlarken görüyorlar. Çoğu zaman gruplarla çalışırım ve her zaman role

girmem." Heathcote'un düşüncesi role giren öğretmen tekniğinin, drama oturumlarına başlamanın iyi bir yolu olmasıdır.

Drama eğitmeni genellikle Heathcote'un "*öğretim kayıtları*" olarak adlandırdığı bir ya da üç tip rol seçerek gruba rehberlik eder. İlki, diğer insanların üzerinde "otorite sahibi" olan –gardiyan, polis, gemi kaptanı– ve olay zincirini değiştirebilecek nitelikte birinin rolüdür. İkinci tip, "*bilen kişi*" rolünü oynamaktır ki, bu da bir bilim adamı, çiftçi, biyolog, doktor ve avukat olabilir. Üçüncüsü ise öğretmenin bir gruba rehberlik etmekle görevli bir "*eğitmenin*" rolünü üstlenmesidir.

Role girerek etkili öğretme, drama eğitmeninin gruptaki herkesle bağlantısı olan bir rol seçmesini gerektirir. Bu, ona bilgi vermesini ve sınıftaki her bireyden dönüt almasını sağlar. Bu, oyun yaratma, eğitmenlerin dramada özel bir karakteri oynama ve kendilerini dramayla zorlanmış hissetme, başkalarıyla bağlantı kuramama, drama oturumunun dikkat toplama açısından devam edememesi vb. sorunlar açısından iyi bir çözümdür. Eğitmenin rolünün gruptaki herkesle bağlantısı olması gerektiğinden eğitmenin seçeceği rol de gruba uygun bir rol olmalıdır. Bu, gruptaki her bir katılımcıya karakter canlı tutulduğu müddetçe yaratabilme olanağı tanır. Erken aşamalarda her birey grubun diğer üyeleriyle değil de öğretmenle canlandırmalar yapabilir. İlerledikçe, eğitmen üyeleri birbirleriyle canlandırmalar yapma bakımından cesaretlendirebilir.

Temel plan, oyun ve değerlendirme prosedürü kullanılsa ve gruplara doğaçlama dilini geliştirmede rehberlik edilse bile, eğitimde drama eğitmeni için öğretim hedeflerine ulaşmak adına sürecin plan ve değerlendirme kısmına daha çok zaman ayırma eğilimi hep vardır. Bu bölümlerde öğretmen grupla bir dizi uzlaşma içine girer ve onları dramanın derinlerine götürür; böylece her bireyde anlamlı ve önemli değişiklikler meydana gelebilir. Grup eylemleri zorlamaya devam etse ya da dramanın zaman çerçevesini değiştirse bile bazen öğretmen bir rol oynama bölümünü durdurabilir. Dramayı durdurmanın amacı tepkiyi uyarmak, anlamı derinleştirmek olabilir, ancak son analizde grup karakterlerle empati kurabilir. Diğer bir deyişle, Heathcote grubu yapılandırmaya öyle çok vakit ayırır ki, grup artık bir noktadan sonra canlandırma yaptığının farkına varmadan rol oynar.

Eğitmenin drama içinde dramayı durdurmasına ("Haydi dinlene-

lim") dikkat edilmelidir. Bu, bir disiplin sorununu çözmek için ya da daha önce söz edilen diğer nedenlerden dolayı devreye sokulabilir. Eğitimde drama eğitmeni, rolde ve tartışma süreçlerinde, genelde gruba belirli dramatik eylemler ve evrensel gerçekler arasında ilişki kurmada yardımcı olur. "Merak ediyorum, kâşifler neler keşfettiklerinin farkında mı?" gibi tümceler, bu tür yönergeler için uygundur.

Dorothy Heathcote, yaratıcı dramanın, katılımcılara kendi iç bakışları ve diğer insanlarla ilişkiler ya da toplumsal ilişkilerde yeni bakış açıları kazandırmak konusunda eğitimsel bir araç olarak kullanılabileceğini savunmuştur. Yaratıcı dramada özgün konular tercih edilir. Eğitimde drama oturumlarında, dramadaki karakterler genellikle öğretmen tarafından canlandırılan bir karakterle bağıntı kuran grup üyeleridir. Bir eğitimde drama oturumu hayat hızında ilerler gibidir ve genellikle diğer drama oturumlarından daha yavaş ilerleme eğilimindedir.

Dorothy Heathcote, kendi belirlemesiyle yaratıcı drama anlayışında kendisi tarafından geliştirilen dört farklı drama yaklaşımından söz eder: *Drama Used To Explore People/Man in a Mess* ("İnsanları Keşfetmek İçin Drama/Karmaşa İçindeki İnsan"), *Mantle Of The Expert* ("Uzman Mantosu - Görüşü"), *Comission Model* ("Komisyon"), *Rolling Role* ("Rolün Yuvarlanması - Akması"). "Uzman Mantosu" yaklaşımı 1970'li yıllarda ortaya çıkmıştır; öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya koyarak belirli ve özel bir alandaki uzmanların rollerine, kurgusal bir dünya içerisine girdikleri bir yaklaşımı içerir. Öğrenciler, doğaçlamalar, etkinlikler, tartışmalar ve araştırmalar yaparak bu yaklaşımın içinde olmaktadırlar. "Rolling Role" yaklaşımında ise öğretmene ve öğrenciye, toplumsal yaşantının farklı boyutlarını keşfetme ve irdeleme şansı verilir, katılımcılarının yeni toplumlar oluşturmalarına olanak sağlanır. Genellikle haftanın belirli saatlerinde, kısa süreli olarak sınıflarıyla buluşan alan dersi öğretmenlerinin haftalık konuların bağlantılarının daha kalıcı olması adına geliştirdikleri bir yaklaşım olarak alan yazında yer alır. Bu yaklaşımda, bir konu bir öğretmenden başka bir öğretmene "yuvarlanabilir" ve böylece öğrenenler açısından ortak bir paylaşımın oluşması sağlanabilir.

4.6 Gavin Bolton

Gavin Bolton da Dorothy Heathcote gibi dramanın öğrenme için bir araç olduğu düşüncesini savunur. Eğitimde drama, bir grupla yapılır ve drama, öğrenmek için gereken bilginin birlikte oluşturulması için önemli bir yoldur. Bolton'a göre eğitimde drama hem eğitsel hem de sanatsal beklentilere yanıt verebilir. Bunun için dramanın yapılandırılması önemlidir ve belirli bir sistematik izlenmelidir.

Bolton, dramanın odağında birey ile kendi dışındaki dünya arasında etkili bir ilişkiyi ifade eden ilişkilendirme olduğunu söyler. Drama ona göre, nesnelerin kişiselleştirilmesidir (Bolton'dan akt. Sağlam, 2006, s. 58).

Bolton'a göre dramaya, dramatik duruma ve oluşturulan oyuna, kişilerarası ilişkilerle ilgili olan bu kavramların geliştirmesiyle yaklaşılması gerekmektedir. Bundan kaçınılamaz. Dramanın özü olan dramatik durum mutlaka kullanılmalıdır. Bu çalışmalarda amaç, çocukların dramatik durumları anlamalarını, böylece gerçeklerle yüzleşmelerini, bunları önyargısız yorumlayabilmelerini sağlamak; başkalarıyla bütünleşmelerine yardımcı olmaktır. Ona göre, grupla gerçekleştirilen bir drama çalışması söz konusu olduğunda, öğrenme aracı olarak dramanın diğerlerinden çok daha güçlü olduğu görülür. Bu aracın etkin kullanılmasında drama eğitmeninin ya da dramayı bir yöntem olarak kullanacak öğretmenin önemli sorumluluklar üstlenmesi gerekir. Çocukların drama süreçlerinde kendi hallerine bırakılması, sürecin ilerleyememesine de neden olabilir. Öğretmen, bir dramatik durumu işlerken, konunun derinlerine inebilmesi, üzerinde durmaya değer bir önerme sunabilmesi, böylece temel bir insanî durumun derinlemesine anlaşılmasını sağlayacak kişi olması açısından önemli bir yön verendir.

Gavin Bolton, drama sürecinin gerçekleşmesinde öğretmenin sorumluluğundan söz eder. Bu öğrenme, çoğunlukla bilişsel gelişime dayalıdır. Bilişsel gelişim, kavramsal değişimi içermektedir. Var olan kavramları değiştirme ya da çocuğun kavramsal yapısına yeni kavramlar katmayı amaçlar. Ancak Bolton, bu amacı kendini İngiliz eğitim anlayışındaki geleneklerden uzak tutarak gerçekleştirmeye çalışır. Ona göre geleneksel anlayışta bilginin verilmesi resmi bir eğitim anlayışının ötesine gitmez. Geleneksel anlayışta öğretmen bilgiyi öğrencinin kafasına sürahinin içine su döker gibi sokmaktadır ve bu yüzden bilginin çocuklardaki işlevi

çok da başarılı değildir. Bolton, çocukların "bilgiyi alma durumunda olan" pasif durumlarını reddeder. Çocuk, bir öğrenme sürecinde aktif olmalıdır. Bu yönden Bolton öğrenmede, "bilginin aktif takibi" olarak gören Bruner'e uygun olarak, adım adım ilerleyen bir yaklaşımı daha çok benimser. Bolton, öğrenme süreçlerinde bizzat çocukların kendilerinin sorumlu olduğu düşüncesi üzerinde ısrarla durur.

Gavin Bolton'a göre bilme, çocuğu bir bütün olarak geliştirmeye olanak tanıyan yaşantılara dayalı olmalıdır. Drama sürecinde çocuk, kendi değer sistemi aracılığıyla düşünür. Buna düşüncelerini, isteklerini, hayal gücünü ve aklını katar. Zamanla bu eylemler çocuğun kişiliğince benimsenir, böylece çocuğun tüm istekleri, doğası değişir ve aydınlanır. Sonuç olarak çocuk durumları farklı bir açıdan görür, yeni ilişkileri ve yönleri fark eder, farklı davranır. Bolton'a göre, insana yönelik öğrenmenin bilgiyi görmesine ilişkin iki önemli etkisi vardır. Birincisi, kişisel bilmeye ilişkin çok çeşitli kavramların gündeme gelmesi, ikincisi de kişisel bilgi ile olgusal bilgiye girilmesi, her olgunun insan için öğrenme deneyimini oluşturmasıdır.

Gavin Bolton'ın öğrenme alanları, değerlerle ve ahlaki kavramlarla ilgilidir. Drama, bu tür kavramların öğrenilmesine önem veren bilişsel gelişim için bir araç olarak görülmektedir. Bu kavramlar yaşamak için merkezi önem taşımaktadır. Gavin Bolton, "Bizim amacımız çocuklara yardım etmektir… Böylece kendileri için birtakım prensipler geliştirirler, birtakım tutarlı prensipler ki bunlar yoluyla yaşarlar" görüşünü savunur.

Drama deneyimlerinde objektif dünyadaki ilişkiler kişisel bilgilere dayalıdır. Bu kişisel bilgiler insanların birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlar. Bunlar sınıf içerisinde öğretmen tarafından yapılır. İnsanların bilgileri ve sosyal davranışlarıyla kurulan bu mantıksal olay çok önemlidir. Gavin Bolton, bilgilere eşsiz bilgi olarak bakar. Bu, mantıksal olarak eşsiz olmak şeklinde de adlandırılabilir. "Öğretmen öğrenci ile sürekli yaşayan bir deneyimdedir" diyen Gavin Bolton, değişmeyen bir ilgi alanını aydınlattığı için önemlidir. Öğretmen, öğrencilerin gereksinimlerinin ne olduğunu araştırmak, bunlara yanıt vermek ve öğrenme koşullarını oluşturmak için onları sürekli gözlemlemelidir.

Bolton, "yaratıcı drama ve öğrenme"de olanaklı olan başlıca öğrenme çeşitleri üzerinde durur. Bolton sadece tek çeşit dramatik etkinliği bilmek açısından bazı yaklaşımları eleştirir. Sözgelimi, bir ifade kurmak amacıyla sadece oynamayı seçip yaşanarak öğrenme deneyiminin dışarı-

da bırakılmasını. Deneyim, öğrenmede ve anlam oluşturmada önemlidir ve göz ardı edilmemelidir. Bunun yanında drama yaşantılarında duygunun önemi de bir kenara bırakılmamalıdır. Gavin Bolton, gerçek dünyadaki bilgiyle ilişkili olarak gerçekçi bir seviye bulunduğunu ve daha da önemlisi kişinin nesnel dünyaya karşı bir sorumluluğu olduğunu vurgular. Drama öğretimindeki diğer büyük alanlardan biri olan estetik formla ilgili öğrenmede, öğrenebilmenin değil, edinilmenin ihtiyaç olduğunu, bunun da yaşayarak ve yaratarak ortaya çıkarılabileceğini savunur.



4.7 Winifred Ward

Winifred Ward, "oyun yaratma" veya "oyun kurma" adını verdiği yöntemle okul çağındaki çocuklarla doğaçlamaya dayalı dramanın yeni kullanımını savunan ilk Amerikalıdır. Grubun zevk alması için tüm grubun doğaçlamalar yapmasını önerir. Doğaçlamalar genellikle kaynağını yazılı metinlerden alırlar. Gruplar tiyatro oyunlarını ve egzersizleri kullanarak basit ritim ve hareketlerle işe başlamaktadır. Duyusal eğitimi sağlamak için, duyguların ifade edilmesi, karakterlere dayalı pantomim ve pantomim oyunları üzerinde çalışarak basit pantomime geçerler. Ayrıca ses odaklı doğaçlamalar üzerinde de çalışırlar. Çoğu oyun yaratma dersinde grup öykünün canlandırılması üzerinde yoğunlaşır.

Northwestern Üniversitesi'nde öğretim üyesi olarak çalışan Winifred Ward, 1925'te Amerika'daki en önemli tiyatrolardan biri olan Evanston Çocuk Tiyatrosu'nu kurar ve burada gençlik tiyatrosu konusunda laboratuvar çalışmalarını dener. 1930 yılı içerisinde tiyatro ve dramanın çocuklarda kullanımını irdelediği "Yaratıcı Drama" adlı kitabını, 1939'da "Çocuklar İçin Tiyatro", 1947'de "Çocuklar İçin Oyun Yaratma", 1947'de "Çocuklarla Oyun Kurma" ve 1952'de "Dramatize Etmek İçin Öyküler" kitaplarını yayımlar. Bunların yanında "Çocuk Oyunları'nın Seçimi ve Yönetimi" (1928) ile "Çocuklar İçin ve Çocuklarla Drama" başlıklı kitapçıklar da kaleme alır. Ward'un kitapları alanda bir klasik olarak yer almış, doğaçlamaya dayalı yaratıcı drama yöntemlerinin açıkça belirtildiği özgün eserler olarak görülmüştür. Bu, aynı zamanda çocuklar için ve çocuklarla yaratıcı drama içerikli, eğitimde yeni bir alanın da açılmasını sağlamıştır. Onun önerileri tüm yaş grupları ve drama terapistlerinin çoğu için, yaratıcı drama öğretmenleri tarafından yaygın biçimde dikkate alınmıştır.

Yaratıcı drama alanında önde gelen diğer yazarlar Ward'un 1947'de önermiş olduğu temel uygulamaların özünü değiştirmeksizin onun yöntemlerini açıklığa kavuşturmuş ve güncellemiştir. Burger, Siks, McCaslin, Heinig ve Stillwell, özellikle okul çağındaki çocuklar için sınıfta yaratıcı drama tekniklerinin kullanımında öğretmenlere önerilen materyallerin yanı sıra, özel öğretim tekniklerini de içeren ve her yaş grubu için uygun öğretim materyallerinin seçilmesi gereğinin üzerinde durmuşlardır.

Bu inançlardan dolayı Ward, herhangi bir okulda uygulanan eğitim programının başlangıç noktasında çocukların doğal ilgilerini kullanması gerektiğini hissetmiştir. Bu yetkinliğini Rousseau, Pestalozzi, Froebel, William James, Dewey ve Kilpatrick'in eserlerine dayandırmış, öğrenmenin anlamlı olması için deneysel nitelikte olması gerektiğine inanmıştır. Ayrıca çocuklara kendi öğrenme yaşantılarını planlama, seçme, tartışma ve değerlendirme fırsatı verilmesi gereğini de savunmuştur (Ward, s. 18).

Ward, çocukların kendine güvenmeye dayalı bir yeterlik duygusunu hissedebileceklerine inanmıştır. Doğru yönlendirmeyle dramanın herkesçe, özellikle yeteneği olmayanlarca ve bazı açılardan engelli olanlarca iyi yapılabilecek bir şey olduğunu öne sürmektedir. Değerlerin ve tutumların beceri ve gerçeklerle gelişimini oranlamıştır. Çocukların düşünceli bireyler olarak, bağımsız düşünebilen vatandaşlarla kurulan demokratik bir ortamda yer almak üzere eğitilmesi gerektiğine inanmaktadır (Ward s. 19).

Ward, grubun zevk alması için doğaçlama oyunların yaratılması taraftarıdır. Onun yaklaşımı tiyatro anlayışı ve eğitim kuramı anlayışının bir harmanıdır. Oyunun temel unsurlarını grubun kendi oyununu yaratması adına yönlendirilmesi için bir araya getirmiştir. Bu süreç içerisinde çocukların kendileri ve dünyadaki rolleri hakkında bir şeyler öğrendiklerini söylemektedir. Diğer konuların öğretilmesinde bir araç olarak sadece tiyatro sanatının kullanılmasına şiddetle karşı çıkmaktadır.

Ward'un yöntemi edebiyat dayanaklıdır. Derslerin çocuk edebiyatı dünyasından alınan güzel şiirlere ve öykülere dayandırılmasıyla, öğretmenin çocukların ilgisini çekebileceğine ve böylece onları kendi zevkleri için doğaçlama oyunlar yaratmaya motive edebileceğine inanmaktadır. Önerdiği ders planlarının çoğu dramatize edilebilecek şiirlere ve öykülere dayanmaktadır. Bu öğretim materyallerinin hem yüksek alanyazın standartlarını hem de dramatik yapının standartlarını karşılaması için dikkatli biçimde seçilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Dramatik biçi-

me uygun bir öykü ve şiir antolojisi bile yayımlamıştır: "Canlandırılacak Hikâyeler" (1952, 1981). Kase (1961), Fitzgerald (1962) ve Siks'i (1977) içerecek biçimde diğer eğitmenler de antolojileriyle onu izlemişlerdir.

Tipik bir oyun yaratma oturumu grubun doğaçlama bir oyun haline getirebileceği, seçilmiş bir şiire ya da öyküye dayanabilir. Bazı oyunlar tek bir aşamada geliştirilebilir. O halde, grup ilerledikçe birkaç dersliğine bir oyun üzerinde çalışılabilir. Bazı sınıflar tüm dönemi, hatta yılı bir kitabın tamamı gibi daha karmaşık bir edebiyat eserini doğaçlamaya ayırabilir. Ward, grubun en azından edebi materyallere dayanan oyunların geliştirilmesinde deneyim kazandıktan ve dolayısıyla oyun yapısı anlayışı geliştirdikten sonra, orijinal olay örgülerine ve karakterlere dayanan kendi oyunlarını yaratmaya teşvik edilmesi gerektiğine inanmaktadır. Oyun yaratma yöntemleri, ileri düzeylerde, rağbet görenler listesinin başında gelen Shakespeare oyunları gibi büyük oyunların çalışılması için öğretmenlerce kullanılmaktadır.

Edebiyat dayanaklı yaratıcı drama eleştirmenleri, eğitmen bir öykü seçip grubu yapmak istemediği ya da yapmakla ilgilenmeyeceği bir oyun doğaçlaması için yönlendirdiğinde, grubun yaratıcılığının zarar göreceğini söyler. Bu doğru olsaydı sanatların çoğunun "yaratıcı değil" niteliğini taşıması gerekirdi çünkü çoğu sanatçı eserlerini kendilerinin seçmediği bir konuya dayandırmıştır. Michelangelo gibi büyük Rönesans sanatçılarından birçoğu belli dini konulara dayanan eserleri ortaya koymuştur. Elbette, Shakespeare'in olay örgülerinden sadece birkaçı özgündür.

Aslında, sanatta eserin kalıcılığını sağlayan konu değil, sanatçının konuyu ele alışıdır. Birçok iyi oyun yazarı aşk üçgenlerini başarıyla işlemiştir ve bunlar yaratıcı sanatçılar olarak düşünülürler.

5. BÖLÜM

TÜRKİYE'DE EĞİTİMDE YARATICI DRAMANIN GELİŞİMİ

Türkiye'de eğitimde yaratıcı dramanın yakın tarihi, 1980'li yıllar öncesi ve sonrası şeklinde iki dönemde incelenebilir. Bunun nedenlerinden biri, Türkiye'de günümüzdekine yakın anlamıyla eğitimde yaratıcı drama alanındaki ilk uygulamaları gerçekleştiren Tamer Levent ve İnci San'ın yaratıcı drama konusunda ilk buluşma yılının 1982 olması ve o güne kadar bilindiği sanılanın aksine, çağdaş ve bugünkü anlamdaki yaratıcı drama anlayışının varlığını bu tarihte hissettirmeleridir. Bu açıdan bakıldığında, bu buluşma olmasaydı, Türkiye'de eğitimde yaratıcı dramanın yakın tarihi ya da başlangıç öyküsü, bu dönemden çok daha sonraki zamanlara uzanabilecekti.

Harriet Finlay-Johnson'ın 1911'de yazdığı kitabının başlangıç öyküsü, nitelik olarak çok farklı olsa da bir tesadüfe bağlı gibidir. Gavin Bolton, "Harriet Finlay-Johnson'ın öğretim yöntemi, özel yaşamı odaklı küçük bir eğitim skandalına karışmasaydı, dramatizasyonun bir öğretim yöntemi olarak İngiltere'de çok daha önceden popüler olması olanaklı olur muydu?" sorusunu sorar. Bolton, bu sorunun yanında Sompting Okulu'nun ve öğretmeninin yenilikçi yöntemleri, "Yeni Eğitim" akımında bir anahtar sembol olan başmüfettişlerden Edmond Holmes'un dikkatini çekmeseydi kamuoyuna ulaşamayabilirdi görüşünü ifade ederken, Holmes'un da hakkını verir. Ona göre Holmes'un bu çalışmalara ilgi göstermesi, Harriet Finlay-Johnson'a yönelik ilginin de artmasını sağlamıştır (bkz. H. F. Johnson). Kaynaklardan da görülmektedir ki, Finlay-Johnson'ın ilk çalışmaları daha çok metin odaklıdır ve çalışmalarında sözcük olarak drama ya da yaratıcı drama kavramlarına rastlanmaz. Çalışmaları büyük ölçüde metin odaklı dramatizasyon çalışmalarını içerir. Türkiye'de de yaratıcı dramanın ilk izlerinin bugünkü anlamında olmasa da temsil veya dramatizasyon adıyla öğretim programlarında yer aldığı görülür.

Türkiye'deki yaratıcı dramanın "1980 öncesindeki çalışmalar" olarak incelenmesinin başka bir nedeni de bu duruma benzer bir özellik

gösterir. Günümüzde yaratıcı dramada bir teknik olarak yer alan bazı kavramların gelişimleri ile yaratıcı dramanın çağdaş anlamdaki gelişimini bir tutmamak gerekir.

5.1 1980 Öncesi Yaratıcı Drama Çalışmalarına İlişkin İzler

Cumhuriyet Dönemi ile başlayan; temsil, dramatizasyon, rol oynama/yapma, doğaçlama, müsamere, okul tiyatrosu gibi kimi kavramların çoğunlukla yaratıcı drama ile karıştırılması ya da yaratıcı drama ile aynıymış gibi anılması, bu dönemi ayrıca değerlendirmeyi gerektirir. Bu kavramların hemen hepsi, yaratıcı drama ile ilişkili olan ancak farklı amaç ve işlevlere sahip kavramlardır. Bu nedenle bu kavramlardan herhangi birinin açıklanması durumu, yaratıcı dramaya da bir gönderme yapmayı gerektirir. Ancak şu da unutulmamalıdır ki, canlandırmaya ilişkin ilk izlerin görüldüğü Cumhuriyet Dönemi'ndeki çalışmaların, tamamen yaratıcı drama olarak da adlandırılmaması gerekir.

Dramatizasyonun ya da dramatik etkinliklerin eğitimde ele alınması, Osmanlı Devleti'nin son yıllarına denk gelen zamanlara kadar uzanır. 1908'de Baltacıoğlu İstanbul'da okullarda tiyatroya yer vermiş, Meşrutiyet Dönemi eğitiminin ders programlarına "Tarihi Temsiller" adı altında ekler yaptırmıştır. Bu arada, Meşrutiyet eğitiminde "Mektep Temsillerinin Usulü Tedrisi" adıyla dramatik gösteriler düzenlemek, bunlara bir şekil vermek amacıyla bir broşür çıkartılmış, tiyatronun eğitim ve öğretimle ilişkisine değinilmiştir (Çoruh, 1950: 6). Bu broşürde şu tümce anlamlıdır: "Hiçbir sözcük bir anlamı bir yüz, eller ya da gövde kadar etkili ve tam anlatamaz." Burada beden dilinden, yüz anlatımından, mimik ve jestlerden, kısaca oynamaktan söz ediliyor. Gene aynı bültende Baltacıoğlu, "Okul temsilleri yalnızca okuma yazma ve sözlü anlatım için değil, aynı zamanda tarih, edebiyat ve diğer sosyal bilimleri öğrenmek için de yararlıdır" demektedir (San, 1998a). Ancak bu görüşlerin tamamı günümüzdeki yaratıcı drama anlayışıyla bire bir örtüşmemekte, okul tiyatrosu ile başkalarına yapılan tiyatrodan, ancak okulda yapılan tiyatro anlayışından söz etmektedir. Bu açıdan bakıldığında Baltacıoğlu'na Türkiye'de yaratıcı dramanın öncüsü demek doğru değildir. Bu görüş elbette döneminin çok ilerisinde olan

Baltacıoğlu'nun devrim niteliğindeki çalışmalarına da asla gölge düşürmemektedir.[1]

Türk eğitim tarihinde okul tiyatrosundan ilk olarak 1915 yılında çıkan "Mekteb Temsillerinin Usul-i Tedrisi" başlığı ile Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan bir yönetmelikle söz edilmiştir. Çocuk ve tiyatro ilişkisini eğitsel ve kültürel bir zeminde ele alan bu yönetmeliğin ilk bölümünde tiyatro çalışmalarının eğitim ve öğrenimle ilişkisi, ikinci bölümde de tiyatro çalışmalarının nasıl yürütüleceğine ilişkin bilgiler sunulmaktadır (Mektep Temsillerinin Usul-i Tedrisi, 1915, Nutku, 1998, s. 71).

Cumhuriyet'in ilanından sonra Baltacıoğlu, çocuk tiyatrosu ve okul tiyatrosunun "öz tiyatro"ya göre yeniden düzenlenmesini önermiştir. Baltacıoğlu'na göre yararlanılacak olan, bu tiyatro olmalıdır. Öz tiyatro, Batı tiyatrosunun o günkü anlayışının kendi kültürümüze aynen aktarılmasının yanlış anlamalara neden olduğu ve tiyatronun asal ögelerinin sahne, perde, dekor, kostüm, metin, makyaj gibi tiyatroya sonradan katılma ögeler olmadığı anlayışına dayalıdır. Oyuncu tiyatronun en önemli ögesidir; oyuncu, dramatik gerçeği kavramış bir halde, doğaçlama olarak oynamalıdır. Bu nedenle oyuncu yaratının kaynağıdır. Dramatik gerçeği üretecek olan oyuncudur. Oyuncu bu üretimi, canlandırdığı oyun kişisinin kişiliğine girip canlılığı, devinimi ve dramatik anlamı üreterek yapar. Öz tiyatro bu anlayıştan yola çıkarak, tiyatro sanatının eğitsel gücüne inanmalıdır. Ona göre tiyatro doğru bir yaşam örneğidir. Eğitimde gerçekleri yaşatarak öğretmek istiyorsak, tiyatro sanatından yararlanabiliriz. Tiyatro yoluyla yaşam bilgisi somut olarak örneklendirilebilir. Bu örnekte rol alan kişi insan ilişkilerini, toplum yapısını, değer yargılarını tanır. Yalnızca bilgi edinmekle kalmaz, onun nasıl kullanılacağını da öğrenir. Tiyatro özellikle tarih, toplumbilim, felsefe, estetik gibi ders konularının kavranmasına da yardımcı olur.

5.2 Eğitim Programlarında Canlandırmaya Dönük İzler

Dramatik gösterilerin dersler içinde gerçek anlamda bir öğretim ve ifade aracı olarak ele alınması Cumhuriyet Dönemi'nde, 1926 tarihli İlkokul Programı'nda, ilkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri bölümünde, temsil -

1 Baltacıoğlu ve okul tiyatrosuna ilişkin açıklamalar için "Tiyatro ve Tiyatroda Bazı Yaklaşımların Yaratıcı Darama ile İlişkisi" bölümüne bakınız.

dramatik gösteriler temelinde kabul edilmiştir. Daha ileri tarihlerde ilkokul ve ortaokul programlarında temsil yoluyla canlandırma biçiminde dramatizasyon etkinliklerine kısmen de olsa değinilmektedir. Özellikle Türkçe, tarih, beden eğitimi gibi derslerin bu yöntemle verilmesi önerilmektedir (Çoruh, 1950, s. 47).

Sözgelimi, 1930 tarihli "Maarif Vekâleti İlk Mektep Eğitim Programı"nın önsöz bölümü 4. maddesinde "… Elişleri – resim derslerine, talebede el hünerini temniye edecek, onlara tasavvurlarını maddi surette ifade edebilmek iktidarını verecek ve bilhassa diğer dersleri canlandıracak mühim bir terbiye amili olmak üzere hususi bir kıymet atfedilmiştir.." (s. 4) tümcesi yer almaktadır. 4. Sınıf *Tarih Dersi* Programı'nda, "Beşeriyetin ilk zamanları. Eski insanların kablettarih (*tarih öncesi*) devirlerdeki hayatı dersten evvel hazırlanacak resimlerle ve kıraat parçaları ile canlandırılacak ve bugün göçebe ve aşiret halinde yaşayan insanlarla medeni milletler mukayese edilecektir" (1. madde, s. 68) denmektedir.

5. Sınıf *yurttaşlık bilgisi* dersinde, "Öğretmen yurttaşlık bilgisi konularına karşı öğrencilerin ilgisini uyandırmaya ve bu konuları canlandırmaya çalışacaktır" (9. madde, s. 151), "Kurtuluş Savaşı veya Türk Devrimi'yle ilgili konular işlenirken, devrim anıtları ziyaret edilmeli, böylece konular öğrencilerin gözleri önünde canlandırılmalıdır (10. madde, s. 151), "Yurttaşlık konularını canlandırmak için resimlerden, fotoğraflardan, tablolardan, istatistiklerden ve afişlerden de faydalanılmalıdır" (11. madde, s. 151), "Öğretmen bir yandan tarihi şahsiyetlerin resimlerini, fotoğraflarını göstererek onları öğrencilerin gözleri önünde canlandıracağı gibi, eski olayları, eski yaşayış tarzını, kültür eserlerini gösterir tablolar ve resimlerden faydalanarak bunlar hakkında çocukların müşahhas bir fikir edinmelerine çalışacak; sırasına göre öğrencilere resimler, kâğıt ve mukavvadan ve başka maddelerden örnekler ve modeller yaptırarak bunları canlandıracaktır" (19. madde) tümceleri yer almaktadır. 1948 İlkokul Programı'nın "İlkokulun Eğitim ve Öğretim İlkeleri" bölümünde temsil, canlandırma ve dramatizasyon içerikli şu tümcelere yer verilmiştir:

> "Çocukları gördüklerini, okuduklarını, düşündüklerini temsil ile ifade etmeye alıştırmalıdır. Mesela öğrencilerden ikisi okuma kitabında halleri tasvir edilen iki çocuğun rollerini alarak derste arkadaşlarının önünde temsil ederler. Bu rolleri temsil ederken o parçayı ezberlemiş olmaları lazım değildir. Parçayı iyi okumuşlar ve manasını kavramışlarsa her biri

> o parçada halleri anlatılan çocuklardan birinin rolünü temsil edebilir (10. madde, b), (…) hayat bilgisi dersi dışında kalan dersler (ifade dersleri) hayat bilgisi konularının hem daha aydın bir mahiyet kazanmasını sağlar, hem de öğrencilere okuma, yazma, hesaplama, resim yapma, maddeye şekil verme, hareket ve müzikle canlandırmanın tekniğini kazandırırlar." (17. madde, s. 15).

5.2.1 Hayat Bilgisi Dersi Açıklamaları

"Öğretmen konu etrafında çocukların gerekli izlenimleri elde etmiş olduklarına kanaat getirdikten sonra onların bu izlenimlerini serbestçe anlatmalarına ve sınıfça konuşmalarına yol açacaktır. Bunun arkasından, bu konuşmaların derlenip toplanması, edinilen fikirlerin evvelce kazanılanlara bağlanması gelir. Gerek çocukların serbest anlatmaları, gerekse konunun bu tarzda fikren işlenmesi sırasında *deneylere ve söz, hareket, oyun, temsil, yazı, sayı ve şekil gibi çeşitli canlandırma vasıtalarına da yer verilir*. (3. madde, s. 42)

"Hayat bilgisi ile Türkçe, aritmetik, resim-iş, yazı, müzik ve beden eğitimi dersleri arasındaki ilişkiye büyük bir önem verilecektir. İfade dersleri adını verdiğimiz bu dersler hem hayat bilgisi konularını çeşitli yollarla canlandırmaya hem de öğrencilere kendi paylarına düşen bilgi ve maharetleri kazandırmaya çalışacaklardır." (Madde 13, s. 44)

Okuma: Madde 11c: Kelime bir işi, bir hali veya bir hareketi ifade ediyorsa onu işle, hareketle, mimik veya jestle canlandırmak. (s. 99)

Okuma: Madde 14: Okuma konularının canlandırılmasında şu imkânlar hatıra gelir: 14a: Sözle Canlandırmak: Kendi kendine okunanların anlatılması. 14b: Yazı ile Canlandırma: Okuma konusunun kaleme alınması, okuma konusunun hatırlattığı bir olayın yazılması, tam okunmayan bir hikâyenin tamamlanması gibi. 14c: Resimle Canlandırma: Okuma konusunu açıklamak için yapılan çeşitli teknikte yapılan resimler. 14d: Güzel Yazıyla Canlandırma: Okunan yazılar içinde, saklamak veya sınıfta teşhir etmek üzere, gerekli kısımların güzel bir yazı ile yazılması. 14e: Müzikle Canlandırma: Varsa okuma konularıyla ilgili bestelerin çalınması ve söylenmesi yahut beraberce bu konulara uygun beste meydana getirilmesi. 14f: Dramatizasyon: Rol dağıtarak okuma, konuyu sınıfta basit sahneler halinde canlandırma, okunan piyesleri sahnede yaşatma. (s. 99-100)

Okuma: Madde 15: Okuma konuları, okumanın amacına, başvurulan okuma şekline ve konuların mahiyetine göre bundan önceki maddelerde açıklanan çalışma ve canlandırma tarzlarından faydalanılarak işlenecektir. (s. 100)

> Söz ve Yazı ile İfade: Sözle İfade: Madde 8: Öğrencileri konuşturma içinde bundan önce sözü geçen konuşma, anlatma, hikâye etme ve münakaşadan başka küçük dramatizasyon faaliyeti de önemli rol oynar. Dramatizasyon ayrıca belli konuların bedenle canlandırılması için de fırsat hazırlar. Onun için öğretmen çocuklara, dinledikleri veya okudukları bir masalı, bir hikâyeyi, tarih, coğrafya veya başka derslerde öğrendikleri şeyleri, hemen sınıfta dramatize ettirmelidir. Bu işe ilk sınıftan itibaren başlanabilir. Burada sözü geçen dramatizasyon faaliyetiyle yazılı piyesleri temsil etmeyi birbirine karıştırmamalıdır.
>
> Bu basit dramatizasyon faaliyetlerinde çocukların kendilerini, dinledikleri veya okudukları şeylerde geçen şahısların yerine koyarak bir olayı temsil etmeleri bahis konusudur. Mesela iki çocuğun başından geçmiş bir olayın hikâyesini dinleyen ve okuyan öğrencilerden biri o vakada adı geçen bir çocuğu, öteki de başka bir çocuğu temsil ederek vakayı arkadaşlarının karşısında yaşatırlar. Öğrencilerin böyle bir temsilde muvaffak olmaları, konuyu iyice kavramış bulunmalarına bağlıdır. Öğretmen, öğrencilere tarihte rolleri belirtilen bazı şahısları temsil ettirmekle onların, bu tarihi şahsiyetlerin rollerini daha iyi anlayıp anlatmalarına yol açmış olur. Coğrafyada Eskimoların hayatıyla Afrika çöllerindeki hayatı öğrenmiş olan bir sınıfta, çocuklardan birinin kendini Eskimo çocuğu, bir başkasının çöl çocuğu yerine koyup onların yaşadığı hayatı karşısındakilere anlatmaları da faydalı temsillerin bir örneğidir.

Kukla oyunları ve yazılı piyeslerin temsili de çocukların serbest konuşmaları için değerli vasıtalardır. Sınıf ve okul müsamerelerinde bunlardan faydalanılabilir. (s. 102-103).

- Söz ve Yazı ile İfade: Yazı ile İfade: Madde 17c: Hayalde canlandırma yeteneği.
- Türkçe Dersi 2. Sınıf Okuma: Madde 1c: Açık yazılmış basit bir hikâyeyi şahısları canlandırarak okumak. (s. 115)
- Türkçe Dersi 2. Sınıf Okuma: Madde 1d: İki kişi arasında rol dağıtarak okumak. (s. 115)
- Türkçe Dersi 3. Sınıf Okuma: Madde 1B.d: Basit bir hikâyeyi hareketle ve dramatize ederek canlandırmak. (s. 117)

• Türkçe Dersi 4. Sınıf Söz ve Yazı ile İfade: Madde d: Basit bir olayı canlandıran bir resmi veya yazısız hikâyeleri yazı ile yorumlamak. (s. 119)

• Türkçe Dersi 4. Sınıf Söz ve Yazı ile İfade: Madde f: Okulun Kızılay, spor, müsamere gibi çeşitli kollarının türlü çalışmalarını bildiren ilanlar yazmak.

• Tarih Dersi Açıklamalar: Madde 10: Şu vakada filan adamın gösterdiği beceriksizlik, iradesizlik, korkaklık, karaktersizlik veya hıyanetin sonuçlarını çocukların gözü önünde canlandırmalıdır. (s. 129)

• Tarih Dersi Açıklamalar: Madde 13: Çocuklar kuşatmayı zihinlerinde daha iyi canlandırarak bu cümle ile anlatılmak istenilen fikri daha iyi kavramış olurlar. (s. 130)

• Tarih Dersi Açıklamalar: Madde 23: Öğretmen bazı tarih olaylarını sınıfta öğrencilere basit bir şekilde dramatize ettireceği gibi, bunlar üzerine çocuk dilinde yazılmış piyeslerden kısa sahneleri de temsil ettirecektir. (s. 134)

• Coğrafya Dersi Açıklamalar: Madde 10: Bilhassa ilk devrede sınıftan başlayarak okulun etrafındaki yapıların, sokakların ve okul ile ev arasındaki yerlerin kumda küçük ölçüde canlandırılmasına önem verilmeli. (s. 140)

• Coğrafya Dersi Öğretim Araçları: Madde 9: Görmedikleri yerlerin şekil ve manzaralarını çocukların gözleri önünde canlandırmak için resimlerin yardımına başvurulacaktır. (s. 143)

• Yurttaşlık Bilgisi Dersi Açıklamalar: Madde 2: Bu derste çocuklara Türk Cumhuriyet rejimi açıklanmakla beraber bu rejimin başka rejimlere olan üstünlüğü de onlara canlı örneklerle kavratılacak, Cumhuriyet rejimini Türkiye'de kurmak için Türk ulusunun yaptığı büyük fedakârlıklar canlandırılacak. (s. 148)

• Yurttaşlık Bilgisi Dersi Açıklamalar: Madde 8: Yurttaşlık Bilgisi dersinde konunun içyüzünü öğrencilere kavratmak için onu en basit ve somut örneklerle canlandırmaya çalışmalıdır. (s. 151)

• Aile Bilgisi Dersi Açıklamalar: Madde 13: Çocuklara iyi örnekler göstermek ve bir konuyu canlandırmak maksadıyla tablolardan, kitap, dergi ve gazete resimlerinden de yararlanılacaktır. (s. 213)

1969 İlkokul Programı'nda çocukların ilgi ve ihtiyaçları göz önünde tutulmak şartı ile okuma etkinlikleri arasında kitaplardan ve dergilerden

hikâye, masal, roman, şiir, temsil, doğa hikâyelerinin okunabileceğine ve bunlardan bazı parçaların da dramatize edilebileceğine ilişkin tümceler vardır (MEB, 1969, s. 23). Zevk ve eğlence amacının birinci planda tutulması istenilen bu çalışmalar yanında birkaç öğrencinin bir öyküyü canlandırarak sınıfta oynaması ya da daha kalabalık kümelerce bir piyesin temsil edilmesi de yine ilkokulun eğitsel etkinlikleri arasında yer almış bulunmaktadır (Oğuzkan, 1983, s. 235).

1969 İlkokul Programı'nın Türkçe dersinin öğretimiyle ilgili bölümünde sözlü ve yazılı anlatımla ilgili açıklamalar arasında şu maddeler yer alır: "Öğrencileri konuşturma konusunda küçük dramatizasyon çalışmalarının da önemli bir yeri vardır. Dramatizasyon ayrıca belli konuların bedenle canlandırılması için de fırsat hazırlar. Bu sebeple öğretmen, öğrencilere dinledikleri veya okudukları bir hikâyeyi, sosyal bilgiler dersinde veya başka derslerde öğrendiklerini hemen sınıfta temsil ettirmelidir. Bu işe daha ilk sınıfta başlanmalıdır. Burada sözü geçen dramatizasyon çalışmalarıyla yazılı piyeslerin temsil edilmesi birbirine karıştırılmamalıdır. Burada sözü edilen basit dramatizasyon çalışmaları, çocukların kendilerini, dinledikleri veya okudukları şeylerde geçen şahısların yerine koyarak bir olayı temsil etmeleridir. Öğrencilere Karagöz, kukla oyunları oynattırmak ve yazılı piyesler temsil ettirmek de serbest konuşmayı geliştirecek birer eğitim yoludur. Sınıf ve okul müsamerelerinde bunlardan yararlanılabilir. Karagöz ve kukla şekilleri yapmak, perde kurmak, resim-iş derslerinde oynanacak oyunların öğrenciler tarafından yazılması da yazma çalışmalarına olanak hazırlar. Bazen, bir konunun sadece hareketlerle ifade edilmesi çalışmalarına da yer verilmelidir" (MEB, 1969, s. 121, 122, Oğuzkan, 1983, s. 235).

1962 Ortaokul Programı'nda öğrencilerin gördüklerini, okuduklarını ve düşündüklerini "temsil ile ifade etmeye" çalışmaları gerektiği belirtilmiştir. Bundan başka Türkçe dersinde okunan parçaların canlandırılmasında ilkokulda kullanılan türlü teknikler arasında "temsil yoluyla canlandırma"dan (dramatizasyon) yararlanabileceğine değinilmiş, öğrencilerin konuşma yeteneklerinin iyi gelişmesinde "karşılıklı konuşma, anlatma, münakaşa ve hikâye etme şekillerinden başka dramatizasyon çalışmalarının da önemli rolü"ne işaret edilmiştir (Oğuzkan, 1983, s. 236).

Tiyatro geleneği açısından Türkiye tarihinde çok eski bilgilere ulaşmak olanaklı iken oyun ve dramatizasyon kavramlarından daha geniş ve çağdaş bir anlama sahip olan yaratıcı drama (*Theaterpaedagogik-*

Darstellendes Spiel) çalışmaları, Türkiye'de Ankara Üniversitesi'nden Prof. Dr. İnci San ve tiyatro sanatçısı Tamer Levent'in 1980'li yıllarda Ankara'da yürüttükleri çalışmalarla başlar. San ve Levent'in İngiliz ve Alman uzmanlarla yaptıkları kuramsal ve uygulamalı eğitimde yaratıcı drama çalışmaları, bir yönüyle Türkiye'de yaratıcı dramanın başlangıç yıllarının da adını oluşturur. Türk eğitim sisteminde kavrama ve alana yakın yaklaşımlar daha önce söz konusu olsa da –sözgelimi Selahattin Çoruh'un *Okulda Dramatizasyon* (1950), Emin Özdemir'in *Dramatizasyon Uygulamaları* (1960), Şükran Oğuzkan'ın *Anaokullarında Yaratıcı Dramatizasyon Uygulamaları* (İkinci Baskı 1988)– kavram esas anlamını 80'li yıllarda bulmuştur.

5.3 1980'li Yıllar Sonrası Canlandırma Odaklı Çalışmalar

5.3.1 Tamer Levent ve İnci San Buluşması

Türkiye'de yaratıcı dramanın çağdaş anlamda başlangıcı İnci San ile Tamer Levent'in bir araya geldiği 1980'li yıllara kadar uzanır. Önceki dönemlerde yapılan küçük erimli çalışmalar bir tarafa, bu buluşma, alanın akademik bir ortamda ele alınmasına karar verilmesini sağlamıştır. Bu nedenle bu tarih ya da bu buluşma, bir yönüyle Türkiye'de eğitimde yaratıcı drama hareketinin de başlangıcını oluşturur.

Tamer Levent, Devlet Tiyatrosu sanatçısıdır; Devlet Konservatuarı Tiyatro Bölümü'nde okuduğu yıllarda, oyunculuk eğitiminde, öğretmenlerinin sadece kendi doğrularıyla hareket etmeleri anlayışına karşı çıkmıştır. Bu durum, eğitimde yenilik anlayışı ve arayışlarının da ilk ipuçlarını oluşturur.

Yıl 1982'dir. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde bu tür çalışmaların yapıldığı beklentisiyle o zaman doçent olan Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı İnci San ile tanışır. İnci San'ın akademik çalışmalarının ağırlığını çocukta, yetişkinde ve sanatçıdaki yaratılıcılık konusu oluşturmaktadır. San, bir eğitim bilimi alanı olarak sanat eğitiminde, sanat yoluyla eğitim ve yaratıcılığın gelişiminde de etkili yöntemler üzerinde durmakta, araştırmalar ve uygulamalar yapmaktadır. Kendi deyişi ile yaratılıcılığı geliştiren bir yöntem ve sanatsal eğitimin

de bir parçası olarak dramatizasyon kavramı ile tanışmasında Tamer Levent'in etkisi vardır. O dönemdeki yaygın kullanımı ile dramatizasyon, San için yeni ve inandırıcı bir boyuttur (San, 1990a, s. 3).

Bu ilk buluşma, yine kendi tümceleri ile dört saatlik bir konuşma ile başlar ve İnci San, eğitim bilimlerinde öğrenimlerine devam eden 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden bir grup oluşturarak üç yıl süreyle eğitimde drama çalışmalarına ilk akademik ivmeyi vermiş olur. Levent (1990a, s. 9) bu karşılaşmayı şu tümcelerle açıklar:

"İlk buluşmamızda dört saat konuşmuş, insanın yaratıcılığı, bastırılmış kimliklerin yaratacağı sorunlar, çift ruhluluk ve ifade, iletişim, benzetme, kişileştirme konuları üzerinde anlayış birliğine varmıştık. Ben eğitimde drama çalışmalarını anlatmıştım. İnci, İş Bankası Yayınları'ndan çıkan *Çocukta Yaratıcılık* kitabının yazarı ve bağlı bulunduğu üniversitede güzel sanatlar eğitimi dersleri veren bir insandı. Tabii ki bu doğrultularda düşünen ve çok yönlülüğün farkında olan bir kişi ile kurduğumuz iletişim diğerlerinden farklı olacaktı."

Tamer Levent, Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde yaklaşık yetmiş öğrencinin katılımıyla, birkaç yıl süren bu drama çalışmalarını yürütür. Levent, "O çalışmada İnci San, disiplinli bir katılımla yer almış, alanda ciddi anlamda gelişim göstermiş ve drama kavramını benimsemiştir" vurgusunu yapar. Levent, İnci San'dan, çalışmalarında kendisine daima destek veren yakın bir dost olarak söz eder.

Bu çalışmalar 1985-1986 yılları arasında amatör tiyatrocularla ve eğitim bilimleri öğrencileriyle Sanat Kurumu Deneme Sahnesi'nde gerçekleştirilir. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencilerinden oluşan bir grup ile üç yıl boyunca yaratıcı oyunculuk ve dramatizasyon odaklı çalışmalar yapılmış, Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi ve Sağlığı Bölümü'nde seminer düzenlenmiş, Özel İlk Adım İlköğretim Okulu'nda öğretmenlerle hizmet içi eğitim etkinlikleri yapılmıştır. Bu çalışmaların uygulama boyutu Tamer Levent tarafından gerçekleştirilmiştir.

5.3.2 Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Seminer ve Kongreleri

Türkiye'de eğitimde yaratıcı drama alanından söz edilmesini sağlayan bu öncü iki insan, bu çalışmalardan edindikleri birikimlerinden yola çıkarak 1985 yılında Ankara'da ilk "Uluslararası Eğitimde Dramatizasyon" seminerini gerçekleştirirler. Bu nedenle 1985, yaratıcı dramanın Türkiye'deki çağdaş kullanımının kamuoyuna açılması yönünden başlangıç yılı olarak da anılır.

"Ankara Alman Kültür Merkezi" ve "İngiliz Kültür Derneği"nin bu seminerlerin başlamasında önemli katkıları olur. Ankara'da 29 Nisan ve 3 Mayıs 1985 tarihleri arasında ilk kez gerçekleştirilen seminerde, eğitimde yaratıcı dramanın bilinen dramatizasyon kavramından farklı ve çağdaş anlamına yönelik genel bir bilgilendirme yapılması amaçlanmıştır. Doğaçlamanın sanat eğitiminde ve genel eğitimde kullanımı hakkında ilk izlenimleri oluşturmada, bu seminer çok başarılı olmuştur. Beş gün süren seminerde atölye çalışmaları, konferanslar ve açık oturumlar gerçekleştirilmiştir. Seminerde Berlin Güzel Sanatlar Yüksek Okulu Oyun ve Tiyatro Pedagojisi Enstitüsü'nden bölümün kurucusu Prof. Dr. Hans Wolfgang Nickel, Marlies Krause ve Köln Spor Akademisi'nden Wolfgang Tiedt ve Tamer Levent atölyeler yönetmişler; İnci San, Abdülkadir Özbek, Cahit Kavcar, Özdemir Nutku, Yılmaz Onay, Gülşen Karakadıoğlu, Cüneyt Gökçer, Neriman Samurçay, Ertuğrul Özkök ve Erkan Akın da konuşmaları ile yer almıştır. Bu seminer yaklaşık 400 katılımcıya ulaşmış, alana yönelik yoğun bir ilginin oluşmasına katkı sağlamıştır. Seminerin tüm dokümantasyonu Berlin Güzel Sanatlar Yüksek Okulu Oyun ve Tiyatro Pedagojisi Enstitüsü Başkanı Prof. Dr. Hans Wolfgang Nickel ve Marlies Krause editörlüğünde, Berlin Eyaleti Oyun ve Tiyatro Birliği Yayınları arasında "Spiel und Theater" ("Tiyatro ve Oyun") serisi içerisinde "Spiel und Theater in der Türkei" ("Türkiye'de Oyun ve Tiyatro") başlığı ile yayımlanmıştır (Nickel ve Krause, 1986).

San, çok sonraları bir seminerin açılış konuşmasında bu durumu, "Tüm yönleri ile eğitime yaklaştığımızda, birçok bakımdan dilediğimiz boyutlarda yenileşemediğimizi görüyoruz. Günümüzün gereklerinden, hatta Cumhuriyetimizin ilk yıllarında öngörülmüş, büyük bölümü uygulamaya konulmuş kimi konseptlerin de gerisinde kaldığımızı görebiliyoruz. Ezberci öğretim sistemi, herkesin yakındığı bir olgu, yaratıcılık ise

dillerden düşmeyen bir kavramdır. Bu nedenle eğitimde yaratıcı kişi nasıl yetişir sorusu, pek çoğumuzu ilgilendiriyor. Bu bağlamda, 'eski öğretim yöntemleri yerine daha çağdaş hangi yöntemler konabilir' diye sorduğumuzda, karşımıza çıkanlar aktif öğretim yöntemi, rol oynama, dramatizasyon ve nihayet eğitimde yaratıcı drama gibi etkin yöntemlerdir. 1982'de öğretim kadrosunda bulunduğum Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde sosyal bir etkinlik olarak yaşama geçirilme olgusu, yaşayarak, yaparak öğrenme sürecidir. Kendini tanıma, karşıdakini tanıma, birbirini anlama, doğaçlama ve yaratma gibi aşamaları içerir" (San, 1993) tümceleri ile aktarır.

Seminer sırasında Amerikalı yaratıcı drama uzmanları olan New York Üniversitesi'nden Prof. Dr. Nellie McCaslin ve Shirley Harbin ile dramanın çağdaş tanımı ve eğitimde kullanımı üzerine uydu aracılığıyla söyleşiler gerçekleştirilmiştir. Bu seminer sonucunda "Dramanın Yaşamsal Önemi" başlıklı ortak bir bildirge yayımlanmış; İnci San, Tamer Levent, Sevda Şener, Neriman Samurçay, Şahin Yenişehirlioğlu, Tekin Özertem, İnci Gürbüzatik, Lale Gerger, Recai Hallaç, Ayla Algan, Beklan Algan, Haluk Şefket Ataseven ve Özdemir Nutku ile diğer konuk bilim ve sanat insanları bu bildirgeyi imzalamışlardır.

16-20 Kasım 1987 tarihinde yapılan ikinci uluslararası seminerin sonuç bildirgesinde –seminer başlığı "Drama in Education II" ("Eğitimde Drama II") olarak yer almıştır– Türk, İngiliz ve Alman uzmanların ortak görüşü şöyledir: Türkiye'de yaratıcı drama konusunda üst düzeyde bir kuramsal düşünce varlığı bulunmaktadır. Uygulama alanında pilot çalışmalara başlanmıştır. 1987 seminerinde katılımcıların sayıca çokluğu, geldikleri meslek ve ilgi alanlarındaki yaygınlık, bu alanlar ve disiplinler arasındaki canlı, devingen, yoğun ve zenginleştirici etkileşimin varlığı memnunluk vericidir.

Seminer sonunda uzmanlarca belirlenen sonuç ve önerilerden bazıları şöyledir: Yaratıcı drama çalışmaları, insan varlığının yaratıcı kılınması, yeni kuşakların geleceğe hazırlanması, daha nitelikli insan yetiştirilmesi, daha nitelikli istemlere yönelebilmesi için evrensel bir gereksinmedir. Gerek Türkiye'de gerek bu çalışmaların çoktan kurumsallaşmış bulunduğu ülkelerde, kuramsal tartışmaların ulusal ve uluslararası düzlemlerde canlılığını koruması, kültürlerarası bir bakış açısı geliştirilmesi yönünden de gereklidir. Demokratikleşme süreci içinde ilerlemeler kaydeden Türkiye'de eğitimde yaratıcı dramanın, bu sürece katkıları da göz

önüne alınarak bir an önce kurumsallaştırılması gereklidir... Türkiye'de seminerlere devam edilmelidir. Başlangıç için kısa ve uzun vadeli hizmet içi eğitim programları ile yaratıcı drama çalışmalarını yürütebilecek elemanlar yetiştirilmelidir. Yaratıcı drama ve tiyatro eğitbilimi alanında Federal Almanya ve diğer Avrupa ülkeleri ile yayın ve çeşitli belgelerin mübadelesi gerçekleştirilmelidir. Çeviri etkinliğine de en kısa sürede yer verilmelidir. Uluslararası eleman mübadelesi gerçekleştirilmelidir. Sonuç olarak seminer eğitimde yaratıcı drama alanının terminolojisi, felsefesi, insan varlığına katkıları ve pratiğinin genişçe tartışıldığı çok yararlı bir forumu gerçekleştirmiştir.

"Dramatik durumların çok yönlü incelenmesine ve deneme-yanılma yoluyla yeniden canlandırılması esasına dayalı olan drama çalışmalarında, temel veriler katılımcıların sosyal psikolojik ve kültürel etkilenmeleri, yaşam deneyimleri ve gözlemleri ile edinmiş oldukları bilgi birikimlerinden oluşmuştur. Bu elde edilen veriler sayesinde ulaşılan yorumlarla, yaratıcılığın temelleri hakkında ortak görüşlerin oluşturulmasına çalışılmıştır. Ayrıca ifade, iletişim ve etkileşim alanlarında yaratıcılığın, örgün ve yaygın eğitimde, sanatçı eğitiminde ve sanatsal yaratıcılığın yeniden boyutlandırılmasındaki önemi, seminer süresince uygulamalı ve kuramsal olarak ele alınıp tartışılmıştır."

Eğitimde yaratıcı drama kavramının tanınması ve yaygınlaşması bu seminerden sonra Ankara'da ve diğer şehirlerde daha da hızlanmıştır. Eğitimde yaratıcı drama seminerleri 2008 yılına kadar iki yılda bir gerçekleştirilmiş, bu yıldan sonra yılda bir, zaman zaman da yılda iki kere olmak üzere kongre boyutlarında düzenlenmiştir. Kongreler düzenli olarak değişik iller de dahil olmak üzere yapılmakta ve kitap olarak yayımlanmaktadır.

5.3.3 Ankara Üniversitesi ve Diğer Akademik Birimlerde Yaratıcı Dramaya Dönük İlk Çalışmalar

1980 yılında Songül Aynal, Çukurova Üniversitesi'nde "Dramatizasyon Yönteminin Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezini gerçekleştirmiştir. Birinci seminerin yapıldığı yılın aynı aylarında ise Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde (Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde) Doç. Dr. İnci San danışmanlığında "Aktif Öğretim Yön-

temlerinden Rol Oynama" başlıklı ve kuramsal içerikli yüksek lisans tezi Ahmet Çebi tarafından yazılmıştır. Tülay Üstündağ, 1988 yılında Hacettepe Üniversitesi'nde "Dramatizasyon Ağırlıklı Yöntemin Etkililiği" başlıklı yüksek lisans tezini yapmıştır. Alanyazın taramaları, bu tezlerin Türkiye'de dramatizasyon ve rol oynamaya ilişkin kuramsal ve uygulamaya dayalı olarak yapılan ilk lisansüstü tezler olduklarını gösterir (Çebi, 1985; akt. Üstündağ, 1988).

Bu ilk çalışmalardan sonra Türkiye'de lisansüstü düzeyde pek çok yüksek lisans ve doktora çalışması yapılmıştır. Bunların dışında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaratıcı Drama Programı'nda bitirme projesi olarak da yüzlerce çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların çoğunluğunun eğitimin değişik kademelerinde yer alan dersler ve kazanımlarına yönelik olduğu ve daha çok yaratıcı dramanın yöntem boyutuna odaklandığı ileri sürülebilir.

27-28 Nisan 1989'da, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde "Aile, Evlilik, Cinsellik, Ana-Baba Olmak, Eğitsel ve Psikolojik Çözümlemeler" başlıklı ayrı bir seminerde, eğitimde yaratıcı drama çalışmaları da etkin olarak yer almış, bu seminerde İnci San, Türkiye'de uzun yıllar başucu kaynağı olarak kullanılacak "Eğitimde Yaratıcı Drama" başlıklı bildirisini sunmuş; aynı bildiri, 1990 yılında *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*'nde ve aynı yıl Alman Kültür Merkezi tarafından yayımlanan "Ankara'da Yaratıcı Drama" başlıklı kitapçıkta yayımlanmıştır (San, 1990). Bildirinin Türkiye açısından önemi, drama sözcüğünün gerek kök anlamı gerekse dramanın ve yaratıcı dramanın tarihçesi, tiyatro ile ilişkisi, yaratıcı dramanın aşamaları ve belirli temel kavramlar açısından bir ilki taşıması olmuştur (San, 1990). Aynı yıl Esra Ömeroğlu, Hacettepe Üniversitesi'nde "Anaokuluna Giden 5-6 Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişiminde Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi" başlıklı çalışma ile yaratıcı drama adıyla ilk doktora tezini yapmıştır (Ömeroğlu, 1990).

1990 yılında eğitim bilimleri ve yaratıcı drama alanında yaşanan ilklerden biri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin kuruluşunun 25. yılı nedeniyle "Eğitim Bilimleri 1. Ulusal Kongresi"ni düzenlemesidir (24-28 Eylül 1990). Kongredeki güzel sanatlar eğitimi alanı içerisinde yaratıcı drama içerikli bir bildiri sunulmuş ve komisyon raporunda da yaratıcı drama alanına ilişkin görüşlere yer verilmiştir. Bu görüşlerden biri, "Özellikle 2000'li yıllara yetişecek yaratıcı, üretken,

katılımcı, demokratik insan modelinin geliştirilmesinde, ileri ülkelerde benimsenmiş bulunan çağdaş bir eğitsel yöntem ve araç olan yaratıcı dramanın/eğitsel dramanın eğitimin tüm kademelerine girmesi; devletçe ve özel kuruluşlarca desteklenecek kuramsal araştırmalar ve yürütülecek uygulamalı çalışmalarla yaygınlaştırılmasının sağlanması… Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı tarafından ayrı ayrı çocuk yayınları ve eğitimde drama konularında birer seminer düzenlenmesi" biçiminde yer almıştır. Bu önerilerin zaman içerisinde gerek adı geçen kurum gerekse Çağdaş Drama Derneği tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir (San, 1990, s. 78).

1990 yılında Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı'nda "yaratıcı drama" adıyla ilk yüksek lisans dersi açılmış ve ders Prof. Dr. İnci San ve Tamer Levent tarafından yürütülmüştür. 1991 yılında Sibel Güneysu, Okulöncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri'nde "Eğitimde Drama" başlıklı bir bildiri sunmuş ve bu bildiride dramanın bir yaşam felsefesi olduğunu vurgulamıştır (Güneysu, 1991).

1997 yılında YÖK "eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması" programında sınıf öğretmeni ve okulöncesi öğretmeni yetiştiren bölümlere "ilköğretimde drama" ve "okulöncesinde drama" derslerine zorunlu olarak yer vermiştir. 2007 yılında yapılan düzenlemeyle de bu program yenilenmiş ve çoğunluğu drama adıyla bu bölümlere ek olarak, sosyal bilgiler öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, beden eğitimi öğretmenliği, yabancı dil öğretmenliği gibi alanlarda da zorunlu tutulmuştur.

1999 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı'na bağlı olarak "Tezsiz Yaratıcı Drama Yüksek Lisans" programı açılmıştır. Bu program bugüne kadar pek çok mezun vermiş, 2007-2008 eğitim ve öğretim yılında da "İlköğretim Anabilim Dalı" altında tezli yüksek lisans programına da başlanmıştır. 2007 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde "Eğitimde Yaratıcı Drama Anabilim Dalı" kurulmuş, tezsiz yüksek lisans programını yürütmeye başlamıştır. Bu programın açılması ve yürütülmesinde Ali Öztürk öncülük etmiştir. 2015 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde de "Eğitim ve Drama" adıyla lisansüstü program açılmıştır.

1-6 Haziran 1992 tarihlerinde, Amerikalı yaratıcı drama uzmanı Prof. Dr. Nellie McCaslin Ankara'da dernek tarafından ağırlanmış,

Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Bölümü'nde ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı'nda lisansüstü eğitim düzeylerinde temaslar yapıp atölyeler yönetmiş, üyeler için de ayrıca "özel eğitimde drama" ile "drama ve edebiyat" konulu iki ayrı çalışmayı yürütmüştür.

5.3.4 1980 Sonrası Milli Eğitim Bakanlığı'nda Yaratıcı Drama Eğitimine Yönelik Çalışmalar

1983 yılında MEB Yüksek Danışma Kurulu Başkanlığı, Türkiye'deki Güzel Sanatlar Eğitiminin Geliştirilmesine Yönelik Önerileri içeren bir rapor yayımlamıştır. Bu kurulda İnci San da bulunmuştur. Raporda oyun, dramatizasyon ya da dramatik etkinlikler adıyla çeşitli öneriler de yer almıştır. Bu öneriler şöyledir:

Yuva ve anaokullarında, yaşamsal ilişkiler ve buna bağlı olarak temel bilgi ve beceriler, dramatizasyon (oyunlaştırma) gibi etkinliklerle kazandırılmaya çalışılmalıdır. Bu etkinlikler ses, söz, boya-çizgi, öykü vb. araç ve malzemelerin kullanıldığı yaratıcı etkinlikler biçiminde düzenlenmeli; "eğitimin bir bütün olarak tiyatrelleşmesi" ilkesine uygun programlar geliştirilmelidir (MEB, 1983, s. 1). Türkçe dersine ayrılmış 10 saatin 2 saati sözlü anlatım ve dramatik etkinlikler olarak işlenmelidir. Bu etkinliklere, Türkçe dersi ile bağlantılı fakat kendine özgü bir ders niteliği kazandırılmalıdır. Okul öncesinde uygulanması "tiyatral eğitimin anlayışı" temel eğitimin 1. kademesinde de etkin biçimde sürdürülmelidir. Türkçe derslerinin 2 saatinin "sözlü anlatım ve dramatik faaliyetler" olarak işlenebilmesi için mevcut sınıf öğretmenleri, hizmet içi eğitimden geçirilerek bu etkinlikleri daha iyi yürütebilecek düzeye getirilmelidir (MEB, 1983, s. 2, 3). Sözlü anlatım ve dramatizasyon dersi Türkçe dersinden bir saat alınıp işlenmelidir ve bu ders için ders kitabı hazırlatılmalıdır (s. 6). Ortaokullarda Türkçe derslerinde tiyatro bilgilerine, diksiyon ve dramatizasyon ağırlıklı olarak yer verilmelidir (s. 7).

Bu seminerler, önceleri "eğitimde dramatizasyon", daha sonraları da "eğitimde yaratıcı drama seminerleri" ve "eğitimde/tiyatroda yaratıcı drama kongresi" adıyla, 2007'ye kadar iki yılda bir düzenlenmiş, bu tarihten sonra da her yıl olmak üzere 23 kez gerçekleştirilmiştir. Hemen her seminer, "yaratıcı oyunculuk" ve "dramanın insan yaşamındaki öne-

mi", "okulöncesi eğitimde drama", "amatör tiyatrolarda yaratıcı oyunculuk", "oyun yönetmeninin sahip olması gereken özellikler", "yabancılaşma-yabancılaştırma", "forum tiyatro", "tiyatro sporu", "…da dün, bugün yarın" gibi yaratıcı dramanın gerek alan bilgisi gerekse disiplinlerarası özelliği nedeniyle çeşitli konulara odaklanmış ve Türkiye'de yaratıcı dramanın gelişiminde bir yönüyle usta-çırak ilişkisi biçiminde çok etkin olmuştur. Bu etkileme ve yaygınlaştırma işlevi günümüzde Ankara dışında yapılan seminerlerle de devam etmektedir.

1991 yılında Türkiye'de sanat eğitiminin başlıca sorunlarından söz edilen *Türkiye'de Güzel Sanatlar Eğitimini Geliştirme Özel İhtisas Raporu*'nda da drama, dramatik boyut gibi kavramlar kullanılmıştır. Rapora göre sanat eğitiminin fonetik, plastik ve dramatik boyutları arasında sağlıklı bir denge kurulamamaktadır (MEB, 1991, s. 14, md. 7). Sanat eğitiminde, drama kendine özgü çok önemli bir eğitim kolu ya da dalı olarak son derece etkili bir eğitim yöntemi ve tekniği olarak da iş gördüğü halde, onun bu özelliğinden henüz yararlanılmamaktadır (md. 9, s. 14). Bu sorunlara yönelik öneriler şöyledir:

"Sanat eğitimin fonetik, plastik ve dramatik boyut ve ögeleri arasında her zaman sağlıklı ilişkiler ve dengeler bulunmasına özen gösterilmelidir" (md. 8, s. 18). Sanat eğitiminde dramaya, insani özü ve toplumsallaşma, kendine güven sağlama ve yaşayarak öğrenme niteliklerinden ötürü, kendine özgü çok önemli bir kol, bir eğitim yöntemi ve tekniği olarak yeterince işlerlik kazandırılmalıdır (md. 9, s. 18). Sanat, okulöncesi eğitim ile ilk, orta ve yüksek öğretim düzeylerinde "ortak genel kültür"ün vazgeçilmez bir parçasıdır. Bu durum genel sanat eğitiminin, anaokulları ile ilk ve ortaokullarda olduğu gibi liselerde de zorunlu olmasını gerektirir. Bu gereklilik Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 28. maddesinde de bir "amaç ve görev" olarak açıkça belirtilmiştir. Bunun gereği daha fazla gecikilmeden hızla yerine getirilmelidir. Bu doğrultuda ilk adım olarak genel liselerde "seçmeli" olan müzik ve resim dersleri derhal "zorunlu" hale getirilmeli. İkinci adım olarak da yine aynı dersler tüm mesleki ve teknik liselerin programlarına zorunlu dersler olarak konulmalıdır. Üçüncü adım olarak da seçmeli "drama" derslerine yer verilmelidir (md. 1, s. 20). Okul öncesinden itibaren genel sanat eğitimi kapsamında drama etkinliklerine büyük önem verilmelidir. İlkokul ve ortaokullarda drama ağırlıklı sanat etkinlikleri ve dersleri programlarda daha belirgin olarak yer almalıdır (md. 8, s. 22, MEB, 1991). Ortaokul

ve liselerde amatör sanat eğitimi kapsamına giren müzik, resim ve drama çalışmaları ve etkinliklerinde yer alan öğretmenlerin, beden eğitimi öğretmenleri gibi 6 saatlik ek ders ücreti almaları sağlanmalıdır (md. 8, s. 23). Profesyonel sanat eğitimine ilişkin önerilerden biri olarak, tüm öğretmen yetiştirme programlarında "drama" zorunlu bir ders olarak okutulmalıdır (md. 8, s. 24). Sanat eğitiminin bütünüyle ilgili sorunlara yönelik olan önerilerde de Anadolu güzel sanatlar liselerinin drama bölümünü de içeren "çerçeve bölüm programları" hızla Talim ve Terbiye Kurulu'ndan geçirilmelidir (md. 5, s. 25).

Raporları karşılaştırmalı olarak değerlendirdiğimizde, 1983 tarihli rapor, dramanın sözcük olarak kullanıldığı, bazı derslerde yöntemsel yer verilmesi gerektiği, etkinlikler açısından da dramanın önemli bir etkinlik dalı olabileceğinin kabul edildiği bir rapordur. 1991 raporunda ise dramanın genel eğitim ve sanat eğitimi içerisinde geniş kapsamlı bir öğrenme alanı olduğundan söz edilmiş ve önemi vurgulanmıştır. Rapora göre dramanın niteliği, insancıl özü olan, bireyin toplumsallaşmasını ve kendine güven duymasını sağlayan, kendine özgü bir eğitim yöntemi oluşudur. "Drama"nın öğretmen yetiştiren tüm programlarda zorunlu bir ders olması gerekliliği üzerinde durulmuş olması, raporun önemli boyutlarından biridir.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Eylül 1998'de İlköğretim Okulları Seçmeli Drama Dersi 1-2-3 Öğretim Programı'nı yayımlamıştır. 1999'da Milli Eğitim Bakanlığı, bu programa paralel olarak, öğretmenlere yönelik "Drama 1" başlıklı, hemen hemen tamamı drama içinde olmayan öğretmenlerden oluşan bir yazar grubu tarafından kaleme alınmış bir kitap yayımlanmıştır. Kitabın dil, bilim, eğitsel, görsel tasarım denetiminde İnci San, Tamer Levent, Ayşe Çakır İlhan, Ayşe Okvuran, Tülay Üstündağ, H. Ömer Adıgüzel gibi drama uzmanları görev almıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Okul İçi Beden Eğitimi, Spor ve İzcilik Dairesi'nin talebi ile izci eğitmenleri ve yaz-kış kampı eğitmenleri ile 2003 yılından itibaren çalışmalar yürütülmüş ve bu alan ile yaratıcı drama ilişkisine yönelik çeşitli projeler gerçekleştirilmiştir. Bu tür çalışmalar devam etmektedir. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı 2005 yılındaki ve sonraki yıllarda yapılan eğitimde reform çalışmalarında tüm ilköğretim ve ortaöğretim programını yenilemiş, çok yönlü zekâ ve yapılandırmacı eğitim anlayışına paralel şekilde uygulamaya başlamıştır. Yaratıcı dramanın bir

yöntem ve ders olarak büyük bir oranda bu programda yer aldığını görürüz. Bu önemli bir gelişmedir. Ancak bu gelişme bu tür dersleri ve yaratıcı drama gibi aktif dersleri kimlerin yürüteceğine ilişkin de farklı bir durumu ortaya çıkarmıştır. Bu tür etkinlikleri yürütebilecek öğretmenler için hizmet içi eğitimleri, daha yoğun olarak yürütülmeye başlanmıştır.

İlköğretim Drama Dersi Programı, ilkokulların dört yıla indirilmesinden sonra ortaokul 5. ve 6. sınıflarda okutulmaya çalışılan ve 2012 yılında hazırlanan ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Drama Dersi (5. ve 6. sınıflar) Öğretim Programı'na kadar uygulanmıştır. İkinci program MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından 2006 yılında hazırlanan ve 2008 yılında da 9. sınıflar için yenilenen Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Drama Dersi Öğretim Programı'dır. Bu program 2012 yılına kadar seçimlik ders olarak okutulmuş ve 05.04.2012 ve 20 sayılı kararı ile "aynı" program temel olarak hazırlanan Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Drama Dersi Öğretim Programı'na kadar uygulanmıştır.

5.3.5 Çağdaş Drama Derneği'nin Kuruluşu

1985, 1987 ve 1989 yıllarında gerçekleştirilen üç seminere katılan eğitimciler, eğitimbilimciler, çocuk gelişimi uzmanları, tiyatrocular, edebiyatçılar başta olmak üzere değişik mesleklerden oluşan bir grup, Türkiye'de eğitimde yaratıcı drama alanında çalışan ilk çekirdek grubu oluşturmuşlar; 1987 bildirisinde de yer aldığı biçimiyle sık sık bir araya gelerek gerek kendi aralarında usta-çırak ilişkisi biçiminde, gerekse okul ve kültür merkezleri gibi bazı mekânlarda küçük çaplı, uygulama ağırlıklı seminerler gerçekleştirmeye başlamışlardır. Grup üyeleri bir süre sonra sadece seminerden seminere buluşmak yerine dernekleşme yoluna gitmeye karar vermişler, eğitimde yaratıcı drama çalışmalarını Türkiye'de daha geniş kitlelere ulaştırmak için örgütlenmeye yönelmişlerdir.

Türkiye'de öğrenci ve bazı devlet memurlarının derneklere kurucu üye veya üye olmalarının yasak olduğu bir dönemi yaşamaktadır. Dernek kurmak da bir dizi bürokratik engelle mücadele etmek anlamına gelmektedir. Biraz da hem o dönemdeki baskıcı yaşantılardan kaynaklı olarak hem de her zaman ilericiliği, yeniliği ve gelişmeyi içinde barındıran, çağın koşullarına, anlayışına uyan, gelişmiş ve uygar anlamlarından ötürü derneğin adının başına "Çağdaş" sözcüğü getirilmiş ve böylece

Çağdaş Drama Derneği, *5 Mart 1990*'da, *Türkiye'de eğitimde ve tiyatroda yaratıcı dramayı bir yöntem ve bağımsız bir alan olarak geliştirmek ve yaygınlaştırmak amacıyla* demokratik bir kitle örgütü olarak resmen kurulmuştur. (Çağdaş Drama Derneği, bir yönüyle İnci San ve Tamer Levent buluşması nedeniyle 1982'de ve bir yönüyle de ilk seminerin yapıldığı 1985 yılında kurulmuştur.)

San, Çağdaş Drama Derneği'nin kurulmasına ilişkin 5. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri'nin açılış konuşmasında, "İkinci ve üçüncü uluslararası seminerler, kavramın iyice oturmasına yönelikti; eğitimde dramanın yaşamsal önemine dikkat çekiliyordu. 1989'daki üçüncü seminerden sonra, katılımcılar artık kuramsal bilgilere ulaşmaya başlamışlar, kendilerinin uygulamaya koydukları yaratıcı drama çalışmalarını sorgulama, irdeleme ve doğrulama gereksinimini duyumsar olmuşlardı. Artık bir uzmanlaşma başlamış ve daha çok yayılma gereksinimi doğmuştu. Bu gelişmeler Çağdaş Drama Derneği'nin kurulmasına yol açtı" görüşlerini belirtir (San, 1993).

Derneğin kurucuları arasında İnci San, Tamer Levent, Hayal Uğurlu, Celal Kızıldağ, Semra Gülender, Nurkut İlhan, Naci Aslan, Süheyla Sinkil, Münevver Özekin, Füsün Bozoklu yer almış; ilk yönetim kurulunda İnci San birinci başkan, Tamer Levent ikinci başkan, Naci Aslan genel sekreter, Hayal Uğurlu sayman, Nurkut İlhan, Celal Kızıldağ ve Semra Gülender üye olarak görev almışlardır.

Çağdaş Drama Derneği, yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılması konusunda tiyatro ve eğitim ilişkisini incelemekte, bu yöntemin yaygınlaştırılması amacıyla yaratıcı drama eğitmenliği kurs programları, ulusal ve uluslararası seminerler, kurslar, yayın, konferans, danışmanlık, ders programlarında yaratıcı dramanın kullanılması, yaratıcı drama programları geliştirme, festival organizasyonları ya da festivallere katılım, akademik düzeydeki bilimsel araştırmalar gibi ulusal ve uluslararası etkinlikler tasarlamakta, uygulamakta ve gerçekleştirmektedir. Dernek ilerleyen zamanlarda alanda kurulmuş ilk demokratik kitle örgütü olarak drama eğitmeni yetiştirme görevini de üstlenmiş, uyguladığı programı sürekli geliştirerek basamaklı bir eğitim programı oluşturmuş, bunun ilk uygulamaları da daha sistematik olarak 1998-1999 yılında hayata geçirilmiştir.

Çağdaş Drama Derneği, yaratıcı drama eğitimine yönelik ilk atölye çalışmasını da 2-7 Eylül 1991'de, TED Ankara Koleji İlköğretim Bölü-

mü öğretmenlerine yönelik olarak düzenlemiştir. Bu atölye çalışmaları İnci San, Esra Ömeroğlu, Ayşe Okvuran, Ömer Adıgüzel yönetiminde gerçekleştirilmiştir.

Çağdaş Drama Derneği kurulduktan sonra öğretmenlere yönelik ilk uzun süreli yaratıcı drama eğitimi 23.01.1992 - 28.05.1992 tarihleri arasında düzenlemiş ve bu atölyeye katılan 25 kişiye katılım belgeleri verilmiştir. Ayrıca 15-20 Şubat 1992 tarihlerinde, Milli Eğitim Bakanlığı Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü ve Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nca Aksaray'da Kız Meslek Lisesi öğretmenlerine verilen 47 No.'lu yaratıcı drama kursuna yurdun çeşitli yerlerinden 20 öğretmen ve bir üst düzey yönetici katılmıştır. Bu kurs Dernek ile Milli Eğitim Bakanlığı arasındaki işbirliğine dayalı ilk resmi kurstur ve İnci San, Ömer Adıgüzel ve Ayşe Okvuran tarafından yürütülmüştür.

19-26 Nisan 1992 tarihleri arasında TOBAV, IATA tarafından Antalya'da düzenlenen Dünya II. Çocukların Tiyatroları Festivali'ne dernek üyelerinden on beşi workshop yöneticisi ve gözlemci olarak katılmışlar ve çalışmalar yürütmüşlerdir. Festivalde yaratıcı drama etkinliklerine yer verme düşüncesi ile bu alanda Türkiye'de usta-çırak ilişkisiyle yetişen yaratıcı drama eğitmenleri ilk kez uluslararası alanda Türk ve yabancı çocukların katıldığı atölyeler yönetmişlerdir.

2005 yılında Almanya BAG Spiel und Theater e.V'ye üyeliği kabul edilen Çağdaş Drama Derneği, Almanya dışında bir istisna üye olarak başka ülkelere üyeliği kabul edilen tek dernektir. Dernek, aynı yıl yaptığı tüzük değişikliğiyle aynı zamanda Gençlik Kulübü statüsü kazanmıştır. Kısa adı IDEA olan Uluslararası Eğitim, Drama ve Tiyatro Üst Birliği'ne 2005'te, kısa adı EDERED olan Avrupa Drama Birliği'ne de 2011 yılında üyeliği kabul edilmiştir.

Çağdaş Drama Derneği'nin 1990 yılından beri yürüttüğü, Türkiye'de demokratik kitle örgütleri arasında tek olan 320 saatlik, 6 aşamalı "Yaratıcı Drama Eğitmenliği" programı, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından da onaylanarak resmi bir kimliğe ulaşmıştır. Çağdaş Drama Derneği, biraz da bürokratik engeller nedeniyle bünyesinde kurduğu MEB Özel Doğaç Yaratıcı Drama Eğitmenliği kurs programını bu çerçevede yürütmektedir.

5.3.6 Diğer Çalışmalar

Deneme Sahnesi'ndeki çalışmalara katılanlardan Naci Aslan, 1984'te kurulan Oluşum Tiyatrosu ile amatör tiyatro çalışmalarına başlamış, daha sonraları Deneme Sahnesi'ndeki bu çalışmalardan etkilenerek tiyatrosunun bünyesine 1988'de drama boyutunu da eklemiş, kurum bu yıldan sonra Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi adıyla var olmuş, çocuklara yönelik drama çalışmalarını 1998'e kadar yürütmüştür. Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi, 1998'den sonra çocuklarla birlikte yetişkinlere de drama eğitimi vermeye başlamıştır. Naci Aslan'ın genel sanat yönetmenliğini yürüttüğü kurum, günümüzde değişik adlarla çalışmalarını devam ettirmektedir. Kurum, 1999 yılından beri her yıl ulusal drama seminerleri düzenlemekte, bu seminerleri kitaplaştırmaktadır.

1-5 Aralık 2004 tarihleri arasında Eğitim-Sen tarafından gerçekleştirilen 4. Demokratik Eğitim Kurultayı'nın raporlarında sanat ve eğitim başlığı ile gerçekleştirilmesi düşünülen önerilere de yer verilmiştir. Bu raporda yaratıcı drama alanına ilişkin şu önerilere yer verilmiştir: "Öğrencilerin özgüvenlerini artırmak ve onları sanatsal yaratıcılığa yönlendirmek için yaratıcı drama çalışmalarına ders programlarında yer verilmelidir. Okulöncesi eğitimden başlayarak yaratıcı drama derslerine ilköğretimin tüm kademelerinde olmak üzere programda yer verilmeli, 4 ve 5. sınıflardaki seçmeli ders konumundan zorunlu ders haline getirilmelidir. Yaratıcı drama çalışmaları örgün ve yaygın eğitimin her basamağında bir öğretim yöntemi olarak ve başlı başına bir çalışma alanı olarak yer alabilmelidir. Öğretmenlerin yaratıcı drama alanında yetiştirilmeleri ve öğrencileri de yetiştirilebilmeleri için bu alanda donanımlı olmaları gerekmektedir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı, yetkili sendika Eğitim-Sen ve yaratıcı drama alanında çalışma yürüten Çağdaş Drama Derneği ile işbirliği yapılarak hizmet içi eğitim drama programları hazırlanmalı ve tüm kademelerdeki öğretmenlere seçme yapılmadan sunulmalıdır (Eğitim-Sen, 2004, s. 590).

Sonuç olarak Türkiye'de eğitimde yaratıcı dramanın gelişiminin 1980'li yıllardan sonraki seyri, yaratıcı dramanın doğduğu ve yaygın olduğu İngiltere, ABD, Kanada, Yeni Zelanda, Almanya gibi ülkeler açısından geldiği nokta önemli bir noktadır. Türkiye dışında, yaratıcı drama ile öğretmenlerin ve tiyatro odaklı sanatçıların dışında hemen her meslek grubundan derinliğine ele alınan başka bir ülke yapılan çalışma-

lar incelendiğinde görülmemektedir. Gerek resmi eğitim programlarında gerekse özel sektörün eğitime, kültüre ve sanata yönelik tüm programlarında yaratıcı drama bir yöntem ve bir ders olarak yer almakta ve toplumun her kesiminden katılımcı bulmaktadır.

Türkiye'nin yaratıcı drama konusundaki deneyiminin uluslararası drama ve tiyatro alanına yansıtılması gerekli bir durumdur. Bu deneyimin elde edilmesinde Selahattin Çoruh ve Emin Özdemir'in yaratıcı drama alanından habersiz dolaylı katkıları olmuştur. Ancak alanın Türkiye'deki seyrinde Tamer Levent ve İnci San'ın öncü çalışmalarının önemi büyüktür.

5.4 Yaratıcı Drama'nın Türkiye'deki İlk Öncüleri

5.4.1 Selahattin Çoruh

1943 yılında ilk baskısı yapılan ve 1950'de de genişletilmiş biçimiyle yayımlanan *Okullarda Dramatizasyon*, Selahattin Çoruh tarafından yazılır. Çoruh, kitabında "Dramatizasyonun Okullara Girişi", "Çocuk ve Dramatik Etkinlikler", "Öğretim İlkeleri ve Dramatizasyon", "Okul-Aile İşbirliğinde Dramatizasyonun Rolü", "Dramatik Gösteriler, Tiyatro, Kuklalar, Karagöz, Radyo Temsilleri" gibi bölümlere yer verir. Bu eser, Türkiye'de tiyatronun dışında dramatizasyonu vurgulayan ve doğrudan öğretmenlere yönelik uygulama örnekleri veren önemli bir ilk yayın olma özelliğini taşımaktadır.

Bu yayında Çoruh, dramatik gösterilerin gerçek anlamda dersler içinde bir öğretim ve ifade yolu olarak ele alınmasının Cumhuriyet devrinde görüldüğünü belirtmektedir. Kitapta, çocukların dramatik oyunlarında çevresindekileri taklit ederek öğrendiğine yer verilerek, oyunun çocuğun gelişiminde önemli bir yeri olduğu ifade edilmiştir.

Çoruh, "Dramatizasyonun Okullara Girişi" başlıklı bölümde, dramatizasyonun ya da kendi belirlemesiyle dramatik gösterilerin özellikle Almanya'da veya sahne oyunlarının okullara girişinin hümanizm döneminde olduğunu ileri sürer. Dramatik gösteriler, bu çağın yatılı okullarında sıklıkla yer bulmuştur. Ona göre Almanya'da dramatik gösterileri bir ders ve öğretim aracı olarak kullanmayan okul yok gibidir. Çoruh'un bu düşüncesini günümüzdeki yaratıcı drama anlayışıyla karşılaştırdığı-

mızda, Almanya'da saptadığı bu durumun, yaratıcı dramanın ders ve yöntem boyutuna ilişkin günümüze yapılan bir gönderme olduğu ortaya çıkar.

Çoruh'a göre, Türkiye'de okullarda dramatik hareketlerin ve sahne oyunlarının başlaması, söz konusu kitapçığın yayımlandığı 1943 yılı itibarıyla çok yenidir. Meşrutiyet'ten sonra okullarda bu alanda bir hareketlenme görülmeye başlandığını vurgulayan Çoruh, tiyatronun okullara ve okul gelenekleri arasına girmesini sağlayanlardan birinin Baltacıoğlu olduğunu belirtmiştir. Baltacıoğlu'dan atıfla, tiyatroya okulda ilk kez yer veren kişinin, Karamürsel'deki "Numuneyi İttifakı Osmanî" adlı özel bir okulun öğretmeni olan Muammer Targaç olduğunu belirtir. Baltacıoğlu, 1908'de tiyatronun okullarda yer almasını ve Meşrutiyet devri öğretim programlarına "Tarihi Temsiller" adı altında ilaveler yapılmasını sağlamıştır.

Çoruh, o yıllarda toplu öğretimin ilkokullarda uygulanmasına dair yazılan yazılar arasında, çeşitli derslerin dramatik gösterilerle ifade edilmesi gerektiğine ilişkin görüşler bulunduğunu, bu nedenle de artık dramatizasyona okul çalışmalarında yer verilmesi gerektiği yorumunu yapar. Ona göre, "Çocukların kendi kendilerine oynadıkları oyunlar incelendiğinde, bu oyunlarda tebdili kıyafet ve şahsiyet ederek büyük bir meyle taklit ve teşhis izhar ederler. Bunun dışında kız çocuklar bezlerden kendilerine çarşaflar, bebeklerine giyecekler, topraklardan yemekler, tuğla parçalarından kaplar yaparlar. Çocuk konuşmaya başlamadan önce meramını anlatmak ihtiyacını kuvvetle duyar. İptidai bir hayvan inisiyatiften mahrum ve âciz olan yavrunun, iki yaşına kadar dillenmesi buna bir örnektir. Bütün bu olaylar ve didişmeler arasında kendi âlemini aramak ve bulmak için oyuna koşar. Bu suretle hayata hazırlayıcı yola girer, yeni bilgiler ve maharetler elde eder. Kendisini ilgilendiren ve hoşuna giden şeylerden faydalanmaya çalışır, ilaveler yaparak tekrarlar işte bunlar dramatik faaliyetlerdir" (Çoruh, 1950, s. 6).

Çoruh'a (1950) göre, "Oyun, çocukların fiziksel ve kişilik gelişmesine katkı sağlar. Oyun, çocuğun bir etüd tarzıdır. Çocuk, oyun yolu ile etrafındaki insanların nasıl düşünüp nasıl duyduklarını tahlil eder. Yeniden hayalinde kurarak meydana çıkarır. Çocuğun çevresindeki hayatı böyle tetkik etmesi, onu geniş ve çeşitli denemelere götürür. Türlü beden hareketlerini öğrenir ve bunlara kendi zevk ve isteklerini de katarak icatlarda bulunur. Bu sürede dramatik heyecanın çocuktaki derinliği

meydana çıkar." Böylece dramatik gösterileri veya temsili hareketlerin, çocukların ve gençlerin çeşitli yaşlardaki gereksinimlerine göre organize edilmesi durumunda onların eğitim ve öğretimine doğrudan katkı getireceği görüşünü savunur. Selahattin Çoruh, eğitim ve öğretimde dramatizasyon başlığıyla yaptığı açıklamalarda çoğunlukla "Mektep Temsillerinin Usulu Tedrisi" başlığı ile yayımlanan broşürde yer alan okul tiyatrosu, tarihi, ahlaki ve vatani temsillerin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşlere geniş ölçüde yer verir.

Çoruh, "Öğretim Prensipleri ve Dramatizasyon" başlıklı bölümde ise çocuğa görelik ve çocuktan harekete geçmek, toplu öğretim ilkesi, iş ilkesi, hareket ve oyun ilkesi gibi öğretim ilkelerinin dramatik hareket ve gösterilerde de ele alınacak kadar gerekli ve önemli olduğunu savunur. Ona göre dersler çok çeşitli olmasına rağmen, öğretim biçimi daha çok düşünmeye dayalı ve pasif özellikler taşımakta, bu da çocukların hareketsizliği uzun süre kabul edememeleri nedeniyle isteksiz olmalarına neden olmakta, buradan da duyguların gerginleşmesi ve dikkat yoğunluğunun azalması sonucuna varılmaktadır. Bu nedenle pek çok öğretmen disipline ve zorla ilgiye başvurur. Bu durum da eğitimi olumsuz yönde etkiler. Bu nedenle dramatizyon öğrencileri merkeze alma açısından da kullanılmalıdır.

Çoruh'a göre, okul ve aile arasındaki birliğin sağlanmasında da dramatizasyonun rolü bulunmaktadır. Okul, ilk eğitimin verildiği ailenin artık yeterli olmaması nedeniyle ortaya çıkan bir kurumdur. Çoruh'a göre, uygarlığın ilerlemesi nedeniyle ailede verilen eğitimde bilgi yetersizliğine karşın okulun bu işlevi üstlenmesi durumu ortaya çıkmış, bu durumda da okul ile aile arasında kopuklukların yaşanması gündeme gelmiştir. Dramatizyon çalışmalarının şehirde, kasabada, köyde okul ve dramatik gösteriler aracılığıyla gerçekleştirilmiş olması halk üzerinde önemli etkiler yaratmış ve okula duyulan sevginin önemli ölçüde artmasını kolaylaştırmıştır. Bu nedenle Çoruh'a göre, okulla aileyi işbirliğine çeken, köyde ve şehirde halk eğitimine de bir anlamda hizmet eden dramatik gösteri ve hareketlere dersler arasında yer verilmesi, her öğretmen için bir görev olmalıdır. Bu gibi gösteri ve hareketlerde, iyi örnekler ayıklanmış ve canlanmış bir halde yer alırlar. Selahattin Çoruh, "Dramatik Gösteriler" başlıklı bölümde, okullarda yer alan dramatik gösteriler, serbest veya bağlı olarak iki ayrı biçimde uygulanır düşüncesi ile doğaçlamaya da bir tür gönderme yapar. Ona göre dramatizasyon çalışmala-

rından biri olan serbest dramatik gösterilerde, yaşamdan bazı sahnelerin canlandırılması söz konusudur, ki bu tür bir açıklama metne bağımlı olmadan gerçekleştirilen doğaçlama, rol oynama çalışmalarına yakın bir biçimde uygulanır. Bağlı gösteriler ise önceden dramatik biçimler haline getirilmiş haliyle uygulanır. Çoruh'un her iki biçimde de bir dramatik gösteri veya kukla oyunu kullanılabilir görüşü ise günümüzdeki drama anlayışı ile yer yer ters düşmektedir.

Selahattin Çoruh, müzikli oyunların, kuşaktan kuşağa aktarılması gerekliliği nedeniyle, yeni kuşağın eğitiminde kendiliğinden yer aldığını ve çoğunlukla çocuklar tarafından kullanıldığını belirtir. Rontların, izcilik çalışmalarının, monolog ve diyalog etkinliklerinin ve okul tiyatrolarının da bu amaca uygun olarak programlarda yer aldığını vurgular.

Çoruh, kitapçığının son bölümünde Ders Konularının Dramatize Edilmesi'ne yer verir; Türkçe, hayat bilgisi, tarih, beden eğitimi gibi derslerden örneklere değinir. Sözgelimi ona göre, Türkçe derslerinde, sınıflarda okuma ve yazmaya hazırlık olan alfabede, konuların dramatize edilmesi için fazla bir hazırlığa gerek yoktur. Dersin işlenmesinde sözcük ve tümceler oyunla birlikte konuşmalara ve hareketlere katılır. Dramatizasyon çalışmalarında, yazının okunması değil, sahneye konması önemlidir. Bunun için sahneye ihtiyaç yoktur. Sınıfın sıralarla öğretmen, masa veya kürsüsü arasında kalan ön kısmı bu iş için yeterli gelir. Piyesler için okulda varsa veya yapılması mümkünse, sahneden de yararlanılabilir. Dramatizasyon etkinliklerine küçük sınıflardan itibaren yer verilmelidir. İlk sınıfta öğretmen tarafından anlatılan masal ve öyküler, bir iki çocuk tarafından hemen dramatize edilmelidir. Piyes metinlerinin de sınıfta birlikte okunması, gereken yerlerinin üzerinde durulması, rollerin çocuklar tarafından öneminin vurgulanması Çoruh için önemlidir. Ona göre, "Hayat bilgisi dersinde, panayır, pazar alışverişini, postacılık ve daha bunlara benzer birçok konuları serbestçe dramatize ettirmek, doğaçlama denilen yoldan gerçek bir temsil şekline başvurmak olanaklıdır. Gezintiler sonunda diğer derslerle ifadeye çalışılan hayat bilgisi dersinde, bu gibi gözlem ve gezintilerden elde edilenlerle dramatik çalışmalar yaptırmak, bu öğretim aracından gerçek bir yarar temin eden çalışmadır. Tarih dersinde ise ilkokullardan ortaokullara kadar serbest dramatik gösteri yer tutmalıdır. Beden terbiyesi dersinde dramatizasyon her bakımdan hâkimdir. Bugünün beden terbiyecileri ilkokullarda ve daha ileri sınıflarda jimnastik terimlerini kaldırmakta, amaçsız bir hareketten

başka bir şey olmayan bunların yerine taklit, oyun ve dramatik gösterileri koymaktadır. İlkokullarda beden terbiyesinde oyuna, dramatik hareketlere yer verilmek zorundadır" (Çoruh, 1950).

5.4.2 Emin Özdemir

Emin Özdemir, Türk dili uzmanıdır. Pamukpınar Köy Enstitüsü, Gazi Eğitim Enstitüsü Edebiyat Bölümü'nden mezun olmuş, Gazi Eğitim Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara Üniversitesi'nde Türkçe derslerini yürütmüştür. TDK Terim Kolu Başkanlığı'nı yürüten Emin Özdemir yardımcı ders kitapları ve sözlükler hazırlamış, deneme ve eleştirilerini çeşitli sanat ve edebiyat dergilerinde yayımlamıştır. Özdemir'in "Uygulamalı Dramatizasyon" başlıklı kitapçığı, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, o zamanki adı "Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu" olan ve günümüzde Hizmetiçi eğitime karşılık gelen birim tarafından 1965 yılında yayımlanmıştır. Kitapçık, 45 sayfadır ve "Dramatizasyon Nedir?", "Dramatizasyon Türleri", "Sınıfta Dramatizasyon", "Diğer Derslerde Dramatizasyon ve Dramatizasyon Yöntemi" başlıklarından oluşmaktadır.

Özdemir (1965, s. 3), dramatizasyonu çocukların öykünme güçlerine dayanan doğal bir öğrenme yolu olarak tanımlar ve bunun çocukların yaşamında geniş ölçüde yer aldığını vurgular. Ona göre evde, sokakta, oyunda çocuklar genellikle bir dramatizasyon sürecinin içinde yer alırlar. Bu nedenle Özdemir, dramatizasyonun çocuk dünyasının ta kendisi olduğunu savunur. Bindiği bir ağaç dalını kamçılayıp koşturan bir çocuk, hem atın hem de binicinin kişiliği içindedir. Bebeğini emzirmeye çalışan, onu seven - azarlayan bir kız çocuğu gerçek bir annenin yaşantısı içindedir. Misafirlik, evcilik, hırsız-jandarma oyunu oynayan çocuklar da kendileri olmaktan çıkmış, başkalarının kişiliklerine bürünmüşlerdir. Çocuklar günlük yaşamın doğal taklitçileri olduğu için öykündükleri kişilerin duygularını duyar, aynı sorumlulukları yaşar, çevrelerinde gördükleri olguları - kişileri öykünme yoluyla eylemleştirerek dramatize etmiş olurlar.

Emin Özdemir, "Dramatizasyon Türleri" başlıklı bölümde dramatizasyonun türlerini "Parmak Oyunu, Sözsüz Oyun, Öykünmeler, Bağımsız Dramatizasyon, Bağımlı Dramatizasyon, Kukla ve Kelebekler" ara başlıkları ile verir. Günümüzdeki kullanımıyla yaratıcı drama ve tekniklerine en yakın ilişkinin "Bağımsız Dramatizasyon" ara başlığında veril-

diği görülür. Özdemir'e göre (1965, s. 8), "Bağımsız Dramatizasyon" bir öykünün, bir yaşam durumunun, bir şiirin veya birbirine bağlı olaylar dizisinin, bir grup çocuk tarafından konuya sıkı sıkıya bağlı kalınmadan kendi hayal güçlerine göre canlandırılmasıdır. Bu türden konuşmalar ezberlenmez, eylemler belli bir kalıba dökülmez. Her grubun değişmesinde eylem de konuşmalar da değişir. Bağımsız dramatizasyon ortamını öğretmen soracağı sorularla ya kendisi oluşturur ya da öğrenciler bir metni okurken buna gerek duyarlar ve kendileri oluştururlar. Böylece çocukların hayal güçleri zenginleşir ve konuşma yetileri artar. Bununla birlikte bir grupla birlikte hareket etme olanaklarını sağlar.

Özdemir'in üzerinde durduğu türlerden biri olan "bağımsız dramatizasyon" türü anlam olarak doğaçlama tekniğine yakın bir çağrışım oluşturmaktadır. Ancak verilen örneğin basamakları ve uygulanma biçimi bir doğaçlama sürecini tam olarak kapsamamaktadır. Özdemir (1965, s. 9-10) tarafından, bağımsız dramatizasyon türünün nasıl uygulanacağına ilişkin verilen şu örnek, uygulanma biçiminin doğaçlama tekniği dışında metin odaklı bir çalışma içerdiğini gösterir:

> • Okuma parçası sınıfta iyice okundu ve işlendi. Öğretmen çocuklara, "Bu parçada anlatılanları oyun haline getirelim. Sınıfta oynayalım. Göreceksiniz ki bundan çok hoşlanacağız" dedi. Bundan sonra sınıftan dört kişilik bir komite seçti. Komiteye kendi aralarında toplanmalarını söyledi ama bunu nasıl ve ne şekilde dramatize edileceğini söylemedi. Bunu oyuna katılacak çocukların hayal gücüne bırakmıştı.
>
> • Komite ertesi gün, ilk dersten önce sınıfta toplandı. Parçayı nasıl oyunlaştıracaklarını konuşup kararlaştırdılar. Sınıftan oyuna katılacak üç öğrenci daha seçtiler.
>
> • Komitenin başkanı Savaş, derse başlarken kararlarını öğretmene bildirdi. Ayrı bir odada bir kez deneme yapmaları için izin istedi. Öğretmen onları istedikleri odaya gönderdi.
>
> • Yarım saat sonra çocuklar sınıfa döndüler. Öğleden sonra saat 14.00'te bir oyun oynayacaklarını sınıfa duyurdular.
>
> • Savaş ve arkadaşları, sınıftaki sıra ve sandalyelerin bazılarını belirli yerlere yerleştirdiler. Bunlar ev, hava alanı, uçak yerini tutacaktı.
>
> • Saat 14.00 olup sınıf toplanınca Savaş ortaya çıktı. "Şimdi size bir oyun oynayacağız, adı Yolculuk Var. Bu oyunda ben babayım, Filiz anne, Hasan küçük çocuk, Sinan şoför, Gürsel hamal, Gürcan biletçi, Yenal tartı memuru, Solmaz hostes, Işık hoparlörden konuşan ses" diyerek oyuna katılan arkadaşlarını tanıttı. Ardından oyun başladı.

• Oyun biter bitmez sınıftaki öğrenciler oyuncuları ve oyunu eleştirdiler."

Özdemir, "bağımlı dramatizasyonu" ise yazılı metinlere bağlı kalınarak yapılan canlandırma işi olarak tanımlar. Konunun planına, karakterine, düğüm ve çözümüne göre dramatizasyon yönetilir. Bu tür, Özdemir'e göre bütün çocuk piyeslerini kapsar. Seçilecek piyeslerin konu ve karakterler yönünden çocukların ilgisini kamçılayacak nitelikte olması gerekir. Sahne, giysiler gerçek havayı yansıtacak özellikte olmalıdır. Bu da uzun bir hazırlığı gerektirir. Bağımlı dramatizasyonun bir alt uygulama biçimi olarak piyesin çocuklar tarafından yazılıp oynanması örneğini veren Özdemir, bunun zor bir tür olduğunu belirtmektedir (Özdemir, 1965, s. 12).

Görülmektedir ki, Özdemir tarafından verilen her iki dramatizasyon türünün günümüzdeki gelişimiyle birlikte anılan yaratıcı drama ya da onun tekniklerinden biri olan doğaçlamayla ilgisi hemen hemen yoktur. Özdemir, daha çok yazılı metinlerden yola çıkarak, seyirci odaklı ve bir tür okul tiyatrosu yaklaşımındaki dramatizasyondan söz eder ki, bu da yaratıcı drama çatısı altında belirtilen dramatizasyon tekniğine denk gelir.

"Sınıfta Dramatizasyon" ara başlığında Özdemir, dramatizasyonun temel amacının eğlendirerek öğretme olduğunu vurgular ve sınıfta çeşitli derslerde uygulanabileceğini belirtir. Ona göre bu uygulamaların öğretmenlerin hayal güçleri ve yaratıcılıkları ile doğrudan bağlantıları söz konusudur. *Uygulamalı Dramatizasyon* başlıklı kitapçıkta Türkçe (anadili öğretim, sözcük dağarcığı, öykü anlatma, yazma), sosyal bilgiler, yurttaşlık bilgisi (seçimler, mahkemelerin çalışması, meslekler, alışveriş-pazarlıklar, ihtiyar heyeti ve köy bütçesi, Bakanlar Kurulu, haberleşme, yardım kurumlarının çalışması), coğrafya (mevsimler, Güneş sistemi, şehir ve ülke pazarları, dış ticaret, bir ülkeye ve bölgeye gezi, kıta ve insanlar) ve tarih (göçler, divan ve kuruluşu, Yıldırım Beyazıt'ın Timur'a esir düşmesi, devrimler, Sokullu'nun öldürülmesi, Kristof Kolomb ve tayfaları, türküler ve olaylar) derslerinden örneklere yer verilir.

Özdemir (1965, s. 44) kitapçığın son bölümü olan "Dramatizasyonun Yöntemi" başlığında, bu yöntemin çocuklara bırakılması gerektiğini belirtir. Çocuklar hayal güçlerine, yorumlama ve duyma yetilerine göre konuyu işleme olanağına sahip olmalıdırlar. Bu nedenle öğretmen, dramatizasyon çalışmalarında öğrencilere, neler duyacaklarını, nasıl

davranacaklarını, neler söyleyeceklerini dikte ettirmemeli, herhangi bir zorlamada bulunmamalıdır. Öğretmenler, çocukları kendilerinin birer minyatür örnekleri olarak değil, kişilikleri olan varlıklar olarak düşünmelidir. Dramatizasyonu da bu nedenle bir amaç değil araç olarak ele almalılar ve öğrencilerini bu araçla daha iyi tanıyabileceklerinin farkına varmalıdırlar. Dramatizasyon salt bir öğrenme aracı değil, aynı zamanda bir eğlendirme aracıdır. Bu nedenle, bu yöntemin uygulanması sırasında işlenecek konunun tüm sınıf tarafından benimsenmesine dikkat edilmeli, rol dağıtımında ise belirli birkaç öğrencinin hemen her rolü üstlenmesine izin verilmemeli, rol dağılımında adil olunmalıdır.

5.4.3 Tamer Levent

Tamer Levent, Devlet Tiyatrosu sanatçısıdır. Devlet Konservatuarı Tiyatro Bölümü'nde okuduğu yıllarda, öğretmenlerinin oyunculuk eğitiminde sadece kendi doğrularının geçerli olması anlayışına karşı çıkmıştır. Onun bu karşı çıkışı, 1982 yılındaki buluşmadan önce, eğitimde yenilik anlayışı ve arayışlarının da ilk ipuçlarını oluşturur. Tamer Levent'in "Ankara Devlet Konservatuarı Tiyatro Bölümü'nde öğrenci olduğum yıllarda benim özlediğim tiyatro ile eğitimini aldığım tiyatro arasında bir farklılık olduğunu hissetmiştim" (Levent, 1993, s. 7) tümcesi bu arayışların bir tür gerekçesini oluşturur. Daha sonra bu hissediş yerini sezgilere bırakır ve Levent, tiyatronun nasıl olması gerektiğine ilişkin arayışlarına bu dönemde ağırlık vermeye başlar.

5.4.3.1 Yaratıcı Dramaya Götüren Nedenler

Tamer Levent, 1990 yılında yayımlanan "Ankara'da Yaratıcı Drama" başlıklı kitapçığın ikinci önsözünde bu durumu şu tümcelerle vurgular: "Konservatuvar tiyatro bölümünde okuduğum yıllarda, neredeyse bu bölüme gelmekle yanlış bir seçim yaptığımı düşünmeye başlamıştım. Öğretmenlerin tarafsız olmayan tutumları ve oyunculuk eğitiminde sadece onların doğrularının geçerli olması beni bunaltıyordu. Öğretmenlerin istediği gibi oynamak, öğretmenlerin istediği gibi davranmak, öğretmenlerin istediği gibi düşünmek… Oysa ben buraya kendi yetenek-

lerimi keşfetmek, yaratıcı olmak ve bu yolda gelişmek için, başka bir üniversiteyi bırakarak gelmiştim… Derslerde okutulmayan ama sanki müfredat (öğretim[1]) programı, esas olarak ona dayandırılmış izlenimi yaratılan, Konstantin Stanislavski'nin adı öğretmenler tarafından derslerde sık sık anılıyordu. Ancak bizim bu değerli insan hakkında isminden başka bir bilgimiz olmuyordu. Çünkü uygulamaları, dünya tiyatrosunun gelişmeleri ile karşılaştırma olanağımız yoktu… Oysa ben rolü sadece icra eden değil, kendi katkılarıyla yeniden yaratan bir aktör olmak istiyordum. Yaratıcılıklarımı, zihnimin entelektüel faaliyetlerini rolüme yansıtıp yansıtamadığımı merak ediyordum. Kendimi tanımak istiyordum."

5.4.3.2 Yaratıcı Drama ile Tanışma

Levent, uygulanan eğitim yönteminin oyunculuk pedagojisi ile hiç bağdaşmayan bir yöntem olduğunu ilk olarak yabancı ülkelerde çalışmalar yapmaya başladığında gördüğünü ifade eder. Daha sonra Brecht'in, Stanislavski'nin kitaplarını okuduğunu, tiyatro tekniğiyle ilgili pek çok yayınla karşılaştığını belirtir: "Bu sırada oyunculuk eğitiminin de yöntemleri olabileceğini anlamaya başladım." (Levent, 1990a, s. 7) Bu nedenle oyunculuk eğitimi ve yöntemleri üzerine İngilizce bazı kitapları okumaya başlamıştır. Londra'ya giden bir arkadaşına John Hodgson'ın *Improvisation* başlıklı kitabını ısmarlar; arkadaşı ise yazarın *The Uses Of Drama* kitabını da beraberinde getirir. Bu kitapları ve diğerlerini okuyan Levent, yöntemli bir şekilde yaratıcı oyunculuğun nasıl geliştirileceğine dair çok değerli yeni düşünceler edinir. Doğaçlama yöntemini bu kitaplardan aldığı bilgilerle ve The British Council Kütüphanesi'nin Drama bölümünde bulduğu kitaplarla geliştirmeye başlar. Önce kendi kendine doğaçlama çalışmaları yapar, daha sonra okuldan arkadaşlarıyla yapmaya başlar ve giderek okul dışından gruplar çalıştırmaya başlar. Bu çalışmaları gerçekleştirdikçe de yaratıcı oyunculuğun sistemli bir eğitiminin olabileceğini anlar.

Tamer Levent, bu süreçten sonra oyunculuk eğitiminde yaratıcılık yöntemlerine odaklanır. Oyuncu adaylarının eğitsel yaklaşımları ve teknikleriyle doğaçlamanın etkili değeri üzerinde durur. O yıllardan sonra

1 "Müfredat" sözcüğü eğitim programını tam karşılamadığı için parantez içindeki bu sözcük eklenmiştir. (yz. n.)

Levent, öğrendiklerini amatör tiyatrocularla deneysel olarak uygular. Bir süre sonra bu oyuncularla kendi arasında çabuk ve kolay anlaşılan bir ortak dilin oluştuğundan söz eder. Levent, Dorothy Heathcote'un anlayışı ile bu dönemde karşılaşır. Yaptığı çalışmaları anlatmak, paylaşmak istediği pek çok kişiden beklediği ilgiyi görmediği gibi zaman zaman yakın çevresi Tamer Levent'i romantik, naif bir sanatçı olarak değerlendirir.

1980-1981 yılında yedek subaylığını yaparken, ilk defa eğitimde drama yöntemi ile "askerlik ve topçuluk eğitimi" konusunda uygulamalar yapar. Bu çalışmada bir erin topçu taburundaki yirmi dört saatini oynayarak ders haline getirir. Tamer Levent, bu çalışmalarla yaratıcı drama yöntemini, askerlik ortamında içinde coşku ve bilincin olduğu bir kaynaşmanın sağlandığı, birlikte eğlenme ve moral anlarında insan olmanın coşku ve sevincini birlikte paylaşan, bütünüyle huzurlu ve tüm denetlemelerde üstün başarı gösteren bir topçu bataryasının oluşmasını sağlamada etkin bir araç olarak kullanır.

Türkiye'de yaratıcı drama eğitiminin öncülerinden biri olan Devlet Tiyatrosu sanatçısı Tamer Levent, kurucu üyelerinden biri olduğu (ve ikinci başkanlığını da yaptığı) Çağdaş Drama Derneği'nin çalışmalarıyla da Türk eğitim sisteminde ve tiyatroda yaratıcı dramanın bir yöntem olarak yer almasında önemli çalışmalarda bulunur. Levent, TOBAV (Devlet Tiyatroları, Opera ve Balesi Çalışanları Vakfı) başkanı olarak yürüttüğü çalışmalar içerisinde de Türkiye'de eğitimde yaratıcı drama yöntemi ve alanının yaygınlaşmasına yönelik önemli bilimsel, sanatsal çalışmalar gerçekleştirir.

5.4.3.3 Yaratıcı Drama Anlayışı

Tamer Levent'e göre drama, sadece eğitim-öğretimde kullanılmaz. Yaşamda her şey birbiriyle ilişkilidir. Drama da yaşamın tüm alanlarında ele alınmalıdır. Drama yöntemiyle öğrenme ve farkındalık eğitimi yapılabilir. Böylece bireyin kendini tanıması, kendini başkalarına ifade etmesi ve başkalarıyla kendisi arasındaki benzerlik ve farkları ayırt etmesi söz konusu olabilmektedir. Söz konusu özellikler bir anlamda demokratik yaşamı da işaret eder. Demokrasi kültüründe önemli bir unsur olan özeleştiri, ciddi anlamda bir farkındalık eğitimini gerektirir. Farkındalığın eksik kaldığı bir ortamda demokratik yaşam, yerini benmerkezci yaşama bırakır. Bunun yanında eğitim diye algılanan bilgi aktarma işi de bireyin

duyarlılığının gelişimini sağlamamakta, estetik kimliğin gelişimini eksik bırakmaktadır. Buradan, söz konusu değerleri gelişmemiş bir bireyin demokratik yaşamı benimsememesi sonucu doğar (Levent, 2006).

Tamer Levent'e göre yaratıcı drama, eğitim ve öğretimin uygulamalı hale gelmesidir; kişinin pasif ve ezberciliğe dayalı, yaratıcılıktan yoksun rolü yerine onu eğitim ve öğretimin aktif bir parçası olarak görmenin yöntemidir. Genellikle bir sanat formu olarak algılanan drama kavramı burada, eğitim ve öğretimin de sanatlı bir hale gelmesi adına dünyada hızla yaygınlaşan bir yöntem halini almaktadır. Batı'da "drama" bir yöntem olarak, insan ilişkilerinin çok yönlülüğünün araştırılmasında ve bulunmasında yeni işlevler yüklenmektedir. Eğitim-öğretim, psikoloji, bu yöntemin aktif olarak kullanıldığı alanlardan bazılarıdır. Ayrıca okul öncesi eğitimde, TV çocuk programlarında da drama, görsel-işitsel eğitime katkıda bulunan bir yöntem olarak önemli işlevler yüklenmektedir (Levent, 1985, s. 81).

Tamer Levent, eğitimde yaratıcı drama konusunu demokrasi rejimiyle yakından ilişkili olarak ele alır. Ona göre demokrasi rejiminde bütün insanlar birer aktördür. Aktörlüğün, Osmanlı şeriat devletinden kalma alışkanlıklarla kötü görüldüğünü, bu nedenle ciddiyetsiz bir kavram olarak düşünüldüğünü belirtir. Kendi tiyatro eğitiminde de hocanın kendi rol oynayışını taklit ettirmesini bir tür usta-çırak eğitimine benzetir. Bütün bunların niçin yapıldığının bilinmemesini de ezberci eğitim-öğretim anlayışının bir uzantısı olarak görür. Levent, katılımcı demokrasiyi bireylerin kendi kendilerini ortak değerler ve kurallara göre yönetebilmesi rejimi olarak ele alır. Bu nedenle yaşam sahnesine her aktörün kendi rolüne çalışarak çıkması gerektiğini savunur. Kişinin rolüne çalışarak yaşam sahnesine çıkmasını sağlayacak bir eğitim ve öğretim alması, empati kurmayı öğrenmesi gerektiğini vurgular. Ayrıca etik ve estetik değerlerinin gelişmiş olması gerektiğini; kişinin kendine yapılmasını istemediği bir şeyi başkalarına yapmaması kültürünü öğrenmesi, benimsemesi gerektiğini belirtir. İşte bu nedenle eğitimde drama yönteminin kişide yukarıda belirtilen özelliklerin gelişimini sağlamada etkin bir disiplin olduğunu kararlılıkla savunur.

Levent, düşüncelerini şu sözlerle açıklar: "Ezberci eğitim ve öğretim, bireyin öğrendiklerinin ne işine yarayacağını bile anlamasına olanak vermez. Oysa drama yöntemi, bireyin öğrendiği bütün bilgileri gelişmekte olan rolüyle birlikte kullanmasını, hatta rolü geliştikçe kendine gerekli olan bilgiler talep eder hale gelip kendi kendine ona ulaşmasını sağlar."

Levent'e (1989, s.126) göre eğitimde yaratıcı drama çalışmalarının temel amacı, insanlararası doğru iletişimi ve kişiliğin çok yönlü gelişimini sağlamak, bireyin saklı enerjilerini dışa vurmasına ortam hazırlamaktır. Eğitimde drama çalışmaları Batı Avrupa ülkelerinde daha yöntemli ve sistematik olarak gelişmektedir. Çalışmalar insan psikolojisi ve pedagojiden haberli, o alanın özelliklerine göre eğitilmiş grup eğitmenleri tarafından yürütülmektedir. Deneysel nitelikli bu çalışmalarda, uygulamalı araştırmayı özendirmesi bakımından, eğitmenin güven verici yaklaşımı önem taşımaktadır. Bir durumun "dramatize" edilerek incelenmesi ya da öğrenilmesi biçiminde geçen bu çalışmalarda, doğuş, anında uygulama, kendiliğindenlik, içtenlik sözcüklerinin anlamlarıyla da ilişki kurulabilecek "doğaçlama" tekniğinden yararlanılmaktadır. Bu uygulamalar, okul öncesi eğitimde sosyalleşmeyi, temel eğitimde karatahta eğitimi yerine deneyselliği, orta ve yüksek öğretimde kişiliğin çok yönlü estetik gelişmesini sağlamaktadır. Öğrencinin kendini, doğrudan olayların içinde bulduğu deneyler sırasında kendisiyle ilişkiler kurması, kendince olayları anlamayı ve anlatmayı öğrenmesi, jestleri ve duyguları tarif edebilmesi, grup içinde iletişimi sağlayan ortak bir dili bulmaya çalışması, dünyadaki insanların düşüncelerini anlamaya ve yorumlamaya yönelme istek ve merakını geliştirebilmektedir (Levent, 1985, s. 83-84).

Tamer Levent'e göre, böylesi bir öğrenimden geçmiş gençlerin oyunculuk eğitimini seçmeleri halinde, klişe oyunculuk yerine yaratıcı, duyarlı, araştırmacı, bilimlerden yararlanmayı iyi bilen, dünyayı başkalarının gözleriyle de görüp yorumlayabilecek sanatçılar olarak yetişmeleri söz konusu olabilecektir. Kaldı ki oyunculuk eğitiminde de "drama"nın araştırıcılığından yararlanmak gereklidir. Role, ancak bu yöntemle deneysel yaklaşılabilir. Yaratıcı drama çalışmalarının aktif eğitim yöntemi olarak uygulanmasıyla kazanılacak daha pek çok gelişmeden söz edilebilir. Sözgelimi, tek yönlü dar uzmanlaşmalar yerine, çok yönlü insan kişiliğinin gelişmesi sağlanacaktır. Ekonomik, politik ve teknolojik nedenlerden dolayı içe kapanıklık, tekdüze yaşam, güvensizlik, uyumsuzluk, korku ve yabancılaşma sorunlarının üstesinden gelmede, "eğitimde yaratıcı drama" uygulamaları bir umut olarak görülmektedir.

Dramanın günlük yaşamda aktif olarak kullanımıyla ilgili Levent şu sözleri vurgular: "Dram kültürünün gelişmediği toplumlarda, demokrasi kültürünün kendiliğinden gelişmesi beklenemez... Çünkü

dram kültürü ile yaşamımızın anlarını, durumlar şeklinde inceleyebiliriz. Yaşadığımız anların her birini birer dramatik durum olarak yeniden canlandırabilir ve kendimizi, durumu gerçekleştiren oyuncuların yerine koyabiliriz. Yaşanılan durumu irdeleme ve anlama şansını elde ederiz. Dram kültürü ile bir durum içerisinde yer alan oyuncuların iç aksiyonlarını, kişilik gelişmelerini, kişiliklerinin nelerden etkilenmiş olabileceğini, sosyal psikolojik yapısını inceleyebilir, bu durumları tanımlayabilir ve eleştirisini gerçekleştirebiliriz. İnsan davranışları ile ilgili yorumlar yapabiliriz. Hatta hukuka ve demokrasi kültürüne ne kadar bilinçli yaklaştığını, aile değerlerini, insan sevgisini, duygusal veya duyarlı olup olmadığını irdeleyebiliriz. Sorumluluklarına ne kadar sahip çıktığını, gelenekçi veya sentezci olup olmadığını dahi değerlendirebiliriz. O zaman gelişmesini istediğimiz insan modeli ile ilgili bir eğitim modeli geliştiremez miyiz? Buradan, Anayasa'nın birinci maddesinde ilan edildiği şekli ile laik, demokratik bir sosyal hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'nde bu tanıma uygun insan modeli yetiştirmeyi hedeflemiş bir eğitim-öğretim politikamız ve yöntemimiz var mı?"

Levent, demokrasi kültürünü yaşayacak ve yaşatacak bireylerin kendisini tanıyan, kendisini yönetebilen, sanat kavramını titizlik, duyarlılık ve özenli yaşamanın kültürü ve felsefesi olarak kabul etmiş, rolünü bilerek oynayan insan olması gereğini vurgulamaktadır. Drama, bu açıdan ona göre yaşamın bir analizidir.

5.4.3.4 Yaratıcı Drama ve Tiyatro

Levent'e göre eğitimde tiyatro çalışmaları, drama dersleri ve bir eğitim-öğretim yöntemi olarak "eğitimde yaratıcı drama" bütünselliği, bireyde çok yönlü kişilik gelişmesinin yanı sıra yaratıcılık, özgüven, uyum, gözlem, duyarlılık, toplumsallık gibi insanı insan yapan özelliklerin gelişmesine de büyük olanaklar sağlamaktadır. Örgün ve yaygın eğitim olanakları içerisinde bir toplumda değişik kuşakların da böylesi bir eğitimden geçme olanakları olsa kendini başkalarının yerine koyma yöntemiyle iletişim kopukluklarına da büyük ölçüde çözüm bulunabilir (Levent, 1987, s. 96).

Tamer Levent, dramanın günümüzde gitgide daha büyük bir önem kazanmasını günümüz insanının sanat tüketicisi olarak görülmekten ve böyle ele alınmaktan ve kullanılmaktan yakınmasına da bağlar. Ona göre yaşama yabancılaştırıldığını, kendi yaşamında bile "aktör" olma şansını

yitirdiğini, saklı enerjisini yeterince dışa vuramadığını, kendini yeterince dile getiremediğini ya da günlük yaşamın rutini içinde giderek böyle olacağını fark eden insan çıkış yolunu bulamamaktadır. İşte bu yüzden, insanlar yaşamsal dramayı bir çözüm olarak yeniden keşfetmeye başlamışlardır. Böylece drama iletişimde temel bir araç, yaşama ve durumlar üzerinde "düşünmenin" neredeyse temel yöntemi olmaya aday haline gelmiştir. Bu düşünceye bağlı olarak drama ve tiyatronun anlamının, insanları birbirinden ve çevrelerinden haberli kılmak, onları kendi yaşamları hakkında düşündürmek olarak ele alınması durumunda drama, olaya aktif olarak katılanlar için yapılan bir iş ya da deney; tiyatro ise ayrılmış bir yerde, başkalarına deney aktarmak ve bu bağlamda onlarla iletişim kurmayı sağlamak için yapılan bir iş ya da "deney paylaşması" olarak adlandırılır (Levent, 1989, s. 100).

Tamer Levent'e (1989, s. 133; 1999, s. 137) göre tiyatro oyunculuğu, yönetmenin taleplerini gerçekleştirmekten ibaret bir icracılık değil, yaşamı algılayan, yorumlayan, onu yeniden yaratan bir sorumluluktur. Tiyatro oyuncusu ve tiyatro yönetmeni tiyatronun ayrılmaz iki parçasıdır. Yönetmenin eğitimi onun kendini yetiştirmiş, gerçek sanatçı özelliklerine sahip (yaratıcı, araştırmacı, gelişimci, gözlemci, öncü) tiyatro oyuncusuyla anlayış birliği içinde çalışmasına ve karşılıklı etkileşim içinde yaratıcılığa yönelmelerine olanak verir. Elbette böyle bir yönetmenle çalışacak oyuncunun da aynı düzeyde kendini yetiştirmiş, gerekli disiplinleri almış, yaratıcı yönünü yönetmenin yorumu doğrultusunda, öncelikle de birlik ve uyum amaçlı doğaçlama ve teknik yönelim provalarında ortaya çıkarabilme doğrultusunda çaba göstermesi gerekir.

Tamer Levent'e göre drama bir disiplindir. Dramada, bir konuyu düz yazıyla ifade etmek yerine rol oynama tekniğiyle yaşama geçirmek olanaklıdır. Dramayı bilen bir insan, kendi iç dünyasını, içindeki çatışmaları, huzursuzluklarını, yanlışlarını görebilir. Kendi iç dünyasını görebilen bu insan tiyatroya gittiğinde başka insanların yaşamını bir rol süreci içerisinde izler. Birey, rol oynama sırasında, kendini her tür varlığın yerine koyabilir; eleştiri ve özeleştiri kültürünü kazanabilir. Rol oynayan birey kendini kişilerin yerine koyarak onların duygu ve düşünce dünyalarını daha iyi anlar ve böylece empati kültürü gelişmeye başlar. Kişi rol oynarken olayları ve durumları daha gerçekçi bir gözle görebilme şansını yakalar. Daha önce sadece düşünsel düzeyde değerlendirdiği bir konuyu drama yönteminde bizzat yaşayarak değerlendirebilir. Ona göre, "Drama, bir insanın kendi kendisiyle ve başkalarıyla olan ilişkilerinin tümüdür."

5.4.4 İnci San

İnci San 1936'da Ankara'da doğmuştur. Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü'nü bitirmiş (1959), İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü'nün derslerine devam etmiş, daha sonra da Sanat Tarihi ve Arkeoloji Bölümü'nden mezun olmuştur (1965).

Akademik yaşamının başlangıç yıllarında sanat tarihi ve estetik konuları üzerine çalışan San, 1965'te Ord. Prof. Suut Kemal Yetkin'in Ankara Üniversitesi Eğitim (Bilimleri) Fakültesi'nin kuruluş çalışmalarına katılması ile birlikte Hacettepe Üniversitesi'nde başladığı öğretim elemanlığına 1967'de Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde yeni açılan güzel sanatlar eğitimi asistanı olarak devam etmiş, emekliliğine kadar bu anabilim dalında asistanlıktan anabilim dalı başkanlığına kadar çalışmalarını yürütmüştür. 1974'te de "Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık" başlıklı tezi ile doktorasını tamamlamıştır.

İnci San, eğitim bilimleri alanında çalışmaya başladıktan sonra akademik çalışmaları da bu çerçevede yön değiştirmiş, sanat sorunları, Türk sanatı gibi uğraşlarına sanat eğitimi ve yaratıcılık konularını eklemiş, tüm yaşamı boyunca da sanat eğitimi (kendi belirlemesiyle sanatlar eğitimi) alanında çalışmalar yürütmüştür.

5.4.4.1 Sanat Eğitimi Anlayışı

San'a göre, sanat eğitimi bir eğitim bilimi alanıdır ve eğitim bilimlerinin de bir alt dalını oluşturur. Türkiye'de sanat eğitimi kavramından daha çok sanatın öğretiminin yapıldığı eğitim-öğretim anlaşılmaktadır. Oysa sanat eğitimi hem bu tür eğitimi hem de *sanat yoluyla eğitimi* kapsar. İnci San, sanat eğitiminin en çok bu yanıyla ilgilenir, yani sanat yoluyla eğitim anlayışını benimser; eğitim bilimleri alanı olarak da sanatın tüm dallarıyla, özellikle eğitimcilerin daha çağdaş bireyler olarak yetiştirilmesinde önemli bir rol oynadığını savunur. Bu eğitim anlayışında önemli olan bireyin uyumlu, dengeli bir kişilik geliştirmesidir. Bireyin her tür yaratıcı anlatım biçiminin ve öznelliğinin özgürce geliştirilebilmesi önemlidir. Ayrıca uygulamaya ağırlık verilerek ve duyulardan yola çıkılarak eğitsel amaçlara ulaşmaya çalışılır. Sanat yoluyla eğitim anlayışında, tam ve uyumlu kişilik gelişiminin sağlanabilmesi için sanat, eğitsel amaçlar için kullanılan bir araç olarak yer alır.

San'a göre, eğitim açısından sanat eğitiminin önemi, yapısındaki yaratıcılıkta yatar. Çünkü sanat eğitiminin amacı, diğer kuşakların yaptıklarını tekrarlayan değil, yeni şeyler yapabilme yeterlilikleri olan insanlar yetiştirmektir. Bu tanımlardan da yola çıkarak sanat eğitimi yalnızca sanatçı yetiştirmeye değil, sanatın kendisiyle, yaşayarak, bilgilenerek ve tartışarak karşılaşan bireyleri, bu sanatsal yaşantılar ve deneyler yoluyla bilimde, teknolojide ve sanatta, kısaca düşüncede yaratıcı olarak yetiştirmeye yönelmektedir. Örgün eğitim içindeki sanat eğitimi, okullardaki güzel sanatlara ilişkin dersler ve etkinlikler bütünü olarak anlaşılır.

Kültür kavramı nasıl sanat ve sanat sorunlarını içeriyorsa, genel sanat eğitimi kavramı sanat öğretimi alanını da içerir (San, 1983b, s. 139). San'a göre, sanat eğitiminin bireyin yalnızca duygusal yanını eğiten bir süreç olarak anlaşılması Türk eğitim dizgesindeki yaygın bir düşüncedir. Oysa sanat yalnızca duygulara hitap etmez, dolayısıyla, sanat eğitimi sürecindeki birey ya da grup salt duyguların eğitilmesine tabi olmaz; tüm beyinsel yaratıcı gücü eğitilir. Burada duygulardan da önce duyular, duyumlar, duyarlılık, duygulanım, duygululuk gibi kavramların yer aldığı tüm duyuşsal alan söz konusudur. Ayrıca duyusal algıdan başlayarak algılama, yorumlama, çözümleme ve sentezleme, sorgulama, bilgilenme, kıyaslama, eleştirip değerlendirme ve yargı verme gibi süreçler de devreye girdiği için bilişsellik birçok sanat dışı alanda olduğu kadar işin içindedir. Ona göre sanat eğitimi çocuk ve ergende estetik kaygıyı geliştirir; estetik bir bakıma güzelin bilimidir. Böylece çocuk ve ergen güzeli, iyiyi anlar, seçer ve arar. Ayrıca sanat eğitimi etkin, eleştirel, yaratıcı bireylerin gelişimini sağlar. Çocuk ve ergene kendisiyle birlikte çevresini biçimlendirmesi, kendine ve başkalarına saygılı davranması gibi toplumsal sorumluluklar yükler. Böylece çocuk ve ergenin çok yönlü, açık fikirli yetişmesi, kendine güvenmesi, olay ve olguları kavraması, yeniliklere, çağdaş gelişmelere kapalı kalmaması ve kendisini gerçekleştirmesi de hedeflenir (San, 1998a).

Sanat eğitimi kavramı, sanatçı yetiştiren kurumsal ve mesleksel eğitim-öğretimi de içerir. Ancak asıl ve daha çok, özellikle yetişen kuşaklar başta olmak üzere, tüm kitleye yönelen, sanatı ve sanatsallığı devingen değişkenliği içinde kavratan, yaşamsal değerini belirleyen, yaratıcılığı sanat ve düşün alanında geliştirme amacını taşıyan bir eğitsel programlar bütünüdür. San, yaratıcı dramayı bu programlar bütünlüğü içerisinde görür ve değerlendirir.

Sanat eğitiminin başlıca çalışma alanları küçük çocuk, çocuk, ergen ve gence göre pek de değişmemektedir. San, bu nedenle sanat eğitiminin (son yıllardaki çalışmalarının tamamında bu kavramı "sanatlar eğitimi" olarak adlandırmaktadır) bütüncül (tümel) bir eğitim olanağını amaçladığını savunur. Ona göre yaratıcı drama, sahip olduğu nitelik, amaç, kapsam ve uygulama örnekleriyle sanat yoluyla eğitim anlayışının en somut uygulama alanlarından birini oluşturur. Özetle, İnci San'ın yaratıcı drama anlayışı, bütüncül bir eğitim genelinde güzel sanatlar eğitiminin ve estetik eğitimin en temel araçlarından biridir.

5.4.4.2 Yaratıcı Drama Anlayışı

San, özellikle ve bilerek önüne "yaratıcı" sözcüğünü eklediği dramayı, önceden yazılmış hazır bir metin olmaksızın, katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, öznel anıları ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları eylem durumları, doğaçlama canlandırmalar olarak tanımlar.

Ona göre en yaygın kullanımı eğitim süreçlerinde, çocuk ve ergenleri kapsayan genç bir hedef kitleye yönelik olduğu için ve ayrıca tiyatroda kullanılan tekniklerden yararlandığı içindir ki, eğitimde tiyatro düşüncesinden de uzak değildir. Bilinen bir gerçek, çocuğun yaşamla kurduğu ilişkiler yumağının büyük bir bölümünün "oyun" ve "imgeleme" içinde geçtiğidir. Büyüme süreci içindeki çocuk çeşitli oyunlar oynar ve birçok oyunu da "icat" eder. Bu süreç içinde aşama aşama çevresindeki oyunlar dağarı hakkında bilgi sahibi olur. Oyun ve tiyatro eğitbilimi, bu farklı ve değişik oyun biçimleriyle uğraşır, bunları inceler, söz konusu oyun ve oyun formlarını tiyatro tekniğinden yararlanarak, doğaçlama yöntemi uygulayarak çocuk, ergen, genç ve yetişkinlere yönelik eğitsel süreçlerde kullanır.

İnci San'a göre yaratıcı drama çalışmaları, öğrenme sürecine çocuğun etkince katılması için duygularını, düşlem gücünü, imgeleme yetisini, imgesel düşünmeyi ve hatta düşlerini öğrenme süreçlerine katılmasını olanaklı kılmaktadır. Yaratıcı drama çalışmaları grup etkinlikleri biçiminde yürütülür; yaratıcı drama eğitmeninin doğru yönlendirmesiyle birey, konu ya da konuları grup içi etkileşim yoluyla ve yaşayarak öğrenir.

San, "yaşamdaki ve oyunlardaki temel yapıların benzeşmesi, oyundaki etkileşim ile toplumsal gerçeklikteki etkileşimin de temel yapılarının benzer olması, oyunun eğitimde kullanılmasına başlıca etmen olmuş-

tur" (evcilik oyunu ile evlilik kurumu gerçekliklerinin benzeşmesi gibi) görüşünü savunur. Ona göre çocuk çeşitli oyunlar yoluyla aynı zamanda gelecekteki yaşamına da hazırlanmaktadır. Ancak gelenekselleşmiş, kalıplaşmış çocuk oyunlarının, ritüellerin tutucu yanı, doğal olarak yaratıcı dramada yer almaz. Yaratıcı dramada bir yöntem olarak benimsenen doğaçlama süreçleri, değişebilirliği ve yaratmayı sağlar. Grup içindeki bireyler belli bir konuyu irdeler, oynar, yeniden gözden geçirir, rolleri değiştirir, edinilmiş bilgileri yeniden ve yeniden yaşama geçirirler. Bu etkinlik hem yaşam durumlarına bir hazırlıktır hem de iyileştirici yönler taşımaktadır.

San, yaratıcı dramayı, gerçek dünya ile kurgusal dünya ikilisinin özümsenmesi olarak da adlandırır. Ona göre yaratıcı drama bu iki dünyanın etkileşiminden örülüdür. Örnekse bir tahta parçasını kılıç olarak kullanan çocuk için o anda o nesne hem tahta, hem kılıçtır. Oyunda gerçek bir kılıç kullanılırsa, çocuk ya da bu oyunu oynayan birey için o kılıç hâlâ gerçek dünyadaki kılıç değildir, çocuk ya da birey bu durumun ayırdındadır. Demek ki yaratıcı drama bir zihinsel durumdur bir bakıma, yani dramanın bir eylem, bir edim durumu olmasının yanında bir de zihinsel durumu içermesi de söz konusudur. Bu da dramanın bir soyutlama olduğunu açıkça gösterir. Anlatım gücünü kullanan "oynayan kişi" tarafından yaratıcı drama gerçekmiş gibi duyumsanır, gerçek duygular yaşanır ve açıklanır. Ama öte yandan tüm bunların bir soyutlama düzleminde olması bakımından gerçekliğin coşkusu ikili bir biçimde duyulur. Vygotsky'nin dediği gibi, oyun sırasında bir hasta ya da zulüm gören bir çocuk gibi ağlayan çocuk, bundan bir oyuncu gibi de zevk duyar.[2]

İşte San'a göre kurgu ve gerçeklik arasındaki bu ikircikli durum, yaratıcı dramanın gücünü oluşturur. Aynı durum bir başka bakımdan da dramanın kolayca benimsenmesini olanaklı kılar. Ona göre, oynanan rolün gerçek olmayışı, oynayanın kendisi gibi kalması ve oynadığı kişi olma zorunluluğu bulunmaması, o kişiye bir risk, kendini tehlikeye atma sorumluluğu getirmemektedir. Yaşamda üstlendiğimiz çeşitli rolleri (toplumsal roller gibi) üstümüzden kolayca atamayız, onları değiştiremeyiz; oysa tiyatro oyununda bile olanaklı olmayan rolünü değiştirme, yeni bir durumu yaratma, düzeltme, araştırma, yaratıcı dramanın içeriğinde vardır. Yaratıcı dramadaki öğrenme bir tür yeniden yapılandırma-

2 Vygotsky, L. S., *Play in its role in the mental development of the child*, (1933), 1976, Bolton, s. 157.

dır. Öğrencilerin, çocuk ya da genç, öğrendiklerini, bilgilerini yeni bir bakış açısından değerlendirmesidir. Kazanılmış kavramların irdelenmesi, bu kavramlara yeni anlamlar yüklenmesi söz konusudur. Deneyim ve yaşantılar yeniden gözden geçirilir. Tüm bu süreçler doğal bir öğrenmeyi getirir.

San'a göre eğitimde dramada kendini duyumsatan gerek bedensel gerek içeriksel açıdan "ben ve grup ve toplum" bağlantısı ve drama yönlendiricisi ile grubun birlikte plan geliştirmeleri ve grubun kendi sorumluluğunu üstlenmesi bir bakıma tiyatroyu da andırmaktadır. Dolayısıyla eğitimde drama bir anlamda bir sanat dalıdır, müzik eğitimi nasıl bir konsere doğru yönlendirilebilirse, drama da bir tiyatro gösterimine varabilir. Bir öğrenme alanı olarak eğitimde drama sosyal öğrenmeyi, yani toplumsallaşmayı sağlayan yanıyla günümüz eğitbiliminin ayarı gibidir; öğrenim sırasında eksik kalmakta olan toplumsal deneyim kazanmayı gene eğitim içinde vermektedir (San, 1990).

San, "Dünyayı her alanda yeni etkileşimler, yeni kümelenmeler ve yapılanmalar içinde algılayabilmek için gerekli alışkanlıkların edinilmesi bazı yöntemlere gereksinim duyulmaktadır" demektedir. "Yaratıcı drama çalışmaları bu gereksinimi karşılayabilir" görüşünü bu nedenle savunur. Gerek öğretmen ve eğitmenlerin yaratıcı dramayı bilmeleri, gerekse öğrencilerin bu yöntemle de yetişmeleri onları iki önemli boyuta, yaratıcılığa ve eleştirel düşünmeye yöneltecektir. Ona göre eğitim sistemimizde yeniden yapılandırılması gereken alanlardan biri olan sanat eğitimi alanı da drama dersinin zorunlu hale getirilmesiyle bütünleşmiş bir nitelik kazanacaktır. Sanatla, sanatın her dalıyla ve her biçimiyle çocuklarımız ne kadar erken tanışırsa, o kadar hoşgörülü, sanat konusunda bilgili, yaratıcı ve donanımlı olurlar; sosyo-kültürel kimliklerini o denli güçlü yapılandırırlar. Yalnızca ekonomik alandaki kalkınmaya değil, kültürel alanda da kalkınma gereksinmesine önem verilmelidir.

İnci San, 2006 yılında Songül Başbuğ ile yapılan bir söyleşide yaratıcı drama anlayışına ilişkin görüşlerini şöyle açıklamıştır:

> Yaratıcı drama, bilimsel bir disiplindir. (...) Yaratıcı dramada sadece bedensel ifade değil, sözel ifade de işin içine giriyor. Sözcükler aracılığıyla cümleler, cümlelerden metinler oluşturuluyor. Çalışmalar, sözgelimi tutulan notlardan metne dönüştürülürse, o metin sonradan canlandırılabiliyor, üstünde işlenebiliyor. Onlardan daha edebi, daha sanatsal değeri olan bir şey ortaya çıkabilir. Sanat formuna ulaşmak için yaratıcı

dramanın içinde gerekli olan her çeşit malzeme vardır. Ayrıca sanat formuna şöyle de bakabiliriz: Oradaki çalışma sırasında gruplara ayrılma, gruplarla canlandırmalar yapılması bile bir tür küçük tiyatro gösterisi gibi oluyor... Oyun ise daha çok çocuklar için söz konusu olan geniş bir kavram ki bütün canlıların yaptığı bir şeydir. Hayvanlar âleminde de oyun var. Dolayısıyla oyun hem yaratıcı dramanın hem de tiyatronun çıkış noktasıdır. Çünkü oyunculuk, oyun oynama yetisi insanda zaten var olan bir şey. Hatta bütün canlılarda. Oyun diğer canlılarda nedir? Hayata hazırlık anlamında, nasıl çevikleşecek, kendini nasıl koruyacak anlamında vd. bunların denemesidir...

Biz yaratıcı dramayla öğretmeye çalıştığımız şeyin hemen anında öğrenilmediğini biliyoruz. Yaratıcı drama yönteminde, bazı bilişsel davranışlar daha sonradan oluşuyor, oturdukça. Onun için bu bir sorun değil, yaratıcı drama yöntemiyle bir dersi işleyen öğretmen, ayrıca bunu eski bildiğimiz yöntem ile, anlatımla pekiştiriyor herhalde. Zaten o yöntemle öğretemeyeceği bir konuyu yaratıcı drama yöntemiyle öğretebiliyor, çünkü öğretilen öğrenenin yaşamına geçirmiş oluyor. Onun üzerinde düşündürtmeye çalışıyor. Bilişsellik bu; sonra duygular da, sonuç olarak bilişsel bir şeydir. Beyinde oluşan şeylerdir. Artık her şeyin beyinde olduğunu biliyoruz. Beyindeki oluşan duygular yoluyla bilgilerin de beyne aktarıldığı bilinen bir şey. Dolayısıyla, çocuk belki bunu hemen gösteremiyor. Sınav sorusu ya da test sorusu olarak geldiği zaman, belki hemen doğru yanıtı söylemiyor olabilir ama bu anlatım tekniği ya da diğer tekniklerle bunu zaten kapatabilir öğretmen. "Yaratıcı drama yöntemiyle bilişsel beceriye ulaşamıyorum" gibi bir deyişi çok yanlış buluyorum. Çünkü çocuğun beynine o bilgi gitmiş oluyor. Henüz bunu ifade edemiyor olabilir. Onun için zaman lazım. Çünkü beyin onu işleyecek...

Sanatlardaki gelişim neredeyse yaratıcı drama da orada diyebiliriz. Gelişmeler var ama bunların çok sistematik olarak yaygın bir şekilde topluma benimsetilmesi alanında Batı'yla farklar var. Bu farklar hep olmuş. Şimdi biraz daha derin uçurumlar açılmaya başlandı gibi görüyorum. Sansür olaylarının, sanata yaşamsal bir değer vermeyen anlayışların, insanların yönetime gelmesi sonucunda olduğunu düşünüyorum. Ancak hiçbir şeyin sansürlenmemesi gerektiğini de düşünmüyorum.

6. Bölüm

TİYATRO VE TİYATRODA BAZI YAKLAŞIMLARIN YARATICI DRAMA İLE İLİŞKİSİ

Tiyatroyu yakından ilgilendiren drama, dramatik, dramatizasyon, okul tiyatrosu, okul oyunları, çocuk oyunları, çocuk tiyatrosu, çocukların tiyatrosu, rol oynama gibi birbirine yakın kavramlar nedeniyle yaratıcı drama özellikle tiyatro ile çoğu zaman karıştırılmaktadır.

Yaratıcı drama ve tiyatro, ilk bakışta aynı iki alanmış gibi algılanmaktadır. Belirtmek gerekiyor ki, yaratıcı drama tiyatrodan yararlanmasına, çok benzer özelliklere sahip olmasına, hatta büyük ölçüde tiyatronun tekniklerini kullanmasına ve tiyatrodan "beslenmesine" rağmen çeşitli yönleriyle farklı bir disiplin, yöntem ve estetik eğitim alanıdır. Bu benzerlik ve farklılıklara rağmen tiyatro ve yaratıcı drama alanları birbirinin karşısında olan "rakip alanlar" değildir.

Genel olarak tiyatro, aynı mekânda bir arada yaşayan insanlarca oluşturulan ve birlikte katıldıkları bir anlatım, kendilerini ifade etme yollarından biridir. Eski Yunan'a kadar giden tarihçesinde, "theatron" olarak yer alan tiyatronun sözcük anlamı, oyunu, temsili görmek için seyircilerin bir arada durdukları yer, "seyirci yeri" olarak bilinir. *Theatron*, tiyatro tarihçisi Oscar G. Brockett'e (2000, s. 45) göre, aynı zamanda seyir yeri için söylenen "bakılan yer", "görmek" anlamına gelen "theasthai" kökünden türetilmiştir. Ona göre tiyatro, oyun yazarlığı, yönetmenlik, oyunculuk, kostüm, makyaj, sahne tasarımı, ışıklandırma, donatım, tiyatro mimarisi, makineler, özel efektler, işletmecilik, izleyiciler ve eleştiriyi içine aldığı için karmaşık bir yapı gibi görünmektedir. Tiyatro, tiyatronun ögeleri ile birlikte ortaya çıkarılır. Bu ögeler oyun yazarı, tiyatro yönetmeni, oyuncular, dekor ve giysi uzmanları, ışık uzmanları, müzisyenler, donatımcılar, seyirciler ve diğerleridir.

Tiyatronun başlangıcını anlatan çeşitli yaklaşımlar söz konusudur. Bunlardan ilki tiyatronun kaynağının ritüeller[1] olduğudur. Ritüel, ilk çağlardaki insanlar tarafından oluşturulan tekrara dayalı bir tür

1 Birinci Bölüm'deki "Yaratıcı Drama ile İlgili Bazı Kavramlar" bölümündeki "Ritüel" maddesine bakınız.

"oyun"lardır. Bu oyunların temelinde ilkel insanların, başlangıçta anlayamadıkları bazı doğa olaylarını doğaüstü (kendilerinden her yönüyle "üstün güçler") nedenlere bağlama davranışları yatar. Daha sonraları bu insanlar anlayamadıkları "üstün güçlerin" özelliklerini elde etme yollarını aramaya başlarlar. Bir süre sonra, kullandıkları araçlarla varmak istedikleri sonuç arasındaki açık bağıntıyı algılarlar. Bu araçlar yinelenir, arılaştırılır, kalıplaştırılır ve sonuç olarak hepsi birer ritüel haline gelir. Bu aşamada bütün topluluk genellikle ritüeli temsil ederken, "izleyiciler" de doğaüstü gücü oluşturur.

Bunun yanında tiyatronun kökeninin öykü anlatıcılığında olduğu da ileri sürülmüştür. Öykü anlatmak ve dinlemek insana özgü temel davranışlardır. Önce kişileştirme, aksiyon ve diyalogda bir anlatıcının kullanımıyla, daha sonra da her rolü farklı bir kişinin üstlenmesiyle, bir olayın hatırlanışının özenle işlendiği bir gelişimin aktarılması bu öykü anlatıcılığının yapısını oluşturur.

Tiyatro insanla birlikte var olmuştur. İlkel insan en başta birbiriyle anlaşabilmek, düşüncesini anlatabilmek için taklide başvurmuştur. Daha sonra doğaya karşı olan sevgilerini, korkularını dans ederek, birlikte hareket ederek dile getiren ilkel insanlar, inançlarına göre, kötü ruhları kovmak için otlardan, ağaç kabuklarından yaptıkları maskelerle oyunlar oynamaya başlamışlardır. Bir yandan da günlük sorunlarının nedenlerini oyunlar oynayarak anlamaya çalışmışlardır.

Özetle ritüeller öykü anlatma, dinleme isteği ya da ritimli danslar olarak kökenleri açıklanan tiyatro, bir başka yönüyle "insanın insanı insanla insana" anlattığı sanat olarak tanımlanabilir.

6.1 Tiyatronun Ögeleri (Bileşenleri)

Tiyatro kendisini var eden çeşitli ögelerden oluşur. Bu ögeler oyuncu, oyun metni, sahne, dekor, giysi-makyaj, ışık, müzik ve ses, donatımcı ve yönetmen-rejisördür.

Yaratıcı dramada tiyatronun tüm donanımları, teknikleri kullanabilir. Yaratıcı drama çalışmalarında tıpkı bir tiyatro ürününün sahneye konuş süreçlerinde yaşandığı gibi, katılımcılar doğaçlama, rol oynama, oyun oynama gibi belli bir atmosferi yaşamaktan duyulan hazzı paylaşırlar. Tiyatroda olduğu gibi bir oyunun sergilenme zorunluluğu yaratıcı drama çalışmalarında yoktur. Drama eğitmeni, öğretmeni, yönlendiricisi

de bir bakıma tiyatro yönetmeni gibidir. Fakat yaratıcı drama olgusu bir tiyatro ve oyunculuk örneği sergilemek değildir. Yazılı bir metne dayanmaz, sahneye konmaz.

Yaratıcı drama çalışmalarında katılımcı olmak, aynı zamanda bir meslek grubunun adı olan amatör ya da profesyonel olarak bir eğitim sonucunda yürütülen oyunculukla aynı anlama gelmez. Yaratıcı drama süreçlerindeki oyunculuk, tiyatrodakinin aksine doğrudan yaşantı kaynaklıdır. Tiyatroda yapılan oyunculuk –çağdaş tiyatro örnekleri hariç– daha çok yazılı metinlere, yönetmene, teknik olanaklara, diğer oyuncularla uyuma bağlıdır. Tiyatrodaki oyunculuk, oyuncunun yaşantılarından kaynaklanmak zorunda değildir. Bu anlamıyla oyunculuk olmayan yaratıcı drama, oyunculuğun kökünde bulunan oyunun tüm özelliklerini içinde barındırır. Ancak oyundan doğrudan yararlanan, kurgusunu, gelişimini oyun üzerine kuran yaratıcı drama, tam olarak oyun da değildir.

6.2 Oyun ve Tiyatro Pedagojisi[2]

Eğitimde yaratıcı drama kavramı ile özellikle Almancada yakın anlamda kullanılan, "oyun ve tiyatro pedagojisi" alanlarının "oyun" ve "tiyatro" gibi iki temel ögesi vardır. Özellikle Almanya'da "tiyatro pedagojisi" kavramı "oyun" ile birlikte anılır. Oyun, bu alanın önemli iki bileşeninden biridir. Bu iki bileşen, sahip oldukları amaçlar nedeniyle pedagoji alanıyla iç içedir. Çoğu zaman bu kavramlar birlikte ya da birbirlerinin yerine de kullanılabilir. "Eğitimde yaratıcı drama" ile ilişkili alanlar açısından oyun ve tiyatro pedagojisi kavramlarının "kavramsal değerlendirilmeleri", kendi gelişimlerinde olduğu ve özellikle akademik eğitim programlarında da yer aldığı biçimiyle ayrı ayrı anıldığı için, bu çalışmada da ayrı olarak ele alınmıştır.

Oyun ve tiyatro pedagojisi alanı İngiltere ve Amerika'da, daha sonra da diğer Avrupa ülkelerinde 1945'ten sonra oluşturulan oyun, tiyatro, pedagoji yönünde; yeni, ayrıntılı ve profesyonel davranış-araştırma-öğrenme ve üretme alanlarına yönelik çalışmalara kadar uzanır. Almanya'da bir eğitim-öğretim yöntemi olarak okulöncesinden başlayarak okullarda yürütülen drama odaklı çalışmalar, "canlandırmacı oyun" (*"darstellendes spiel"*), "pedagojik oyun" ve "okul oyunları" şeklinde

2 Kavramın Almancadaki kullanımı *"Spiel und Theater Paedagogik"* biçimindedir.

gerçekleştirilen çalışmaların içeriğine çok yakındır. Almanya'da bu kavramlar içerisinde oyun ve tiyatro pedagojisi ile birlikte çok sık kullanılan kavram, anlam ve kapsam açısından da yaratıcı dramaya en yakın olan canlandırmacı oyun-sahne oyunu ("*darstellendes spiel*") kavramıdır. Canlandırmacı oyun, hem okullardaki müzik ve resmin dışında üçüncü bir estetik-sanatsal alanı, hem okullarda yapılan tiyatro etkinliklerini hem de derslerdeki oyun, doğaçlama ve rol oynamaya dayalı yöntem ve teknikleri içerir.

Almanya'da Hans Wolfgang Nickel, oyun ve tiyatro pedagojisi alanının öncüsüdür. Bu alan, bugünkü yerini geçmiş dönemlerde yapılan ve bu bölümde de yer verilen okul tiyatrosu ve amatör tiyatro çalışmalarına da borçludur. Nickel'in 1964 yılında o zamanki adıyla Berlin Eğitim Yüksek Okulu'nda (bu kurum 1980'de "Berlin Güzel Sanatlar Yüksek Okulu", 2001'de de "Berlin Güzel Sanatlar Üniversitesi" adını almıştır) görevi sırasında, öğretmen adaylarına diğer sanatların yanında farklı bir seçenek olarak tiyatro ve oyun içerikli çalışmalar yaptırması, oyun ve tiyatro pedagojisi alanının Almanya'da başlamasını sağlamıştır (Beier, 2003, s. 214). O zamanki adıyla Berlin Eğitim Yüksek Okulu'nda öğretmenlere "yan alan" açma amacıyla başlayan bu çalışmalar, öğrencilerin oyun ve tiyatroya ilgilerinin artmasını sağlamış, bunun üzerine de "Okul Oyunu" adıyla bir bölüm yine Nickel başkanlığında açılmıştır. Bölümün açıldığı o günden bölümün değişime uğradığı güne kadar öğretmen adayları; değişik branşların yanında tiyatro ve oyun pedagogu olarak da mezun olmaya başlamışlardır. Ancak daha sonraları bölümün gerek adı, gerekse üniversitenin işlevi eğitimden çok sanata kaydığı için amaç ve işleyişte önemli değişiklikler olmuştur.

Oyun ve tiyatro pedagojisi, oyun ve pedagoji kavramlarıyla iç içedir ve çoğu zaman birlikte ya da birbirlerinin yerine de kullanılabilir. Oyunun her çeşidinin biçimleriyle ilgilenip irdeler; söz konusu oyun ve oyun formlarını, tiyatro tekniğinden yararlanarak, doğaçlama tekniğiyle çocuk, genç ve yetişkinlere yönelik eğitsel süreçlerde kullanır. Zaman içerisinde oyun pedagojisinden ayrıştırılmış bir kavram olan tiyatro pedagojisi, daha çok tiyatro yapmaya dönük özel ve farklı bir mesleki eğitim anlamını da içermektedir.

6.3 Oyun Pedagojisi

Oyun, her zaman ve her kültürde bulunmaktadır. Üstelik bu oyunları özellikle genç kuşaklara aktaran, öğreten insanlar da hep var olmuştur. Buna rağmen oyun pedagojisi, eğitimde kendine özgü bir bilimsel çalışma alanı ve konusu olarak ancak son yıllarda kendine yer bulmuştur. Bunda oyunu önemli bir eğitim aracı olarak gören eğitim anlayışlarının yaygın etkisi bulunmaktadır.

Oyun pedagojisi, oyunların etkileşimli öğrenme ve anlamaya uygun olup olmadığını inceleyen, bir yandan çocukların, gençlerin, yetişkinlerin oyun etkinliklerinin eğitsel etkileri üzerinde dururken diğer yandan çeşitli öğrenme süreçlerinde, kendini geliştirme amacıyla gerçekleştirilen oyunun bir yöntem, bir araç olarak uygulanmasına yönelik çalışmaları yapan bir alandır. Bu çalışmalar oyunun her çeşidinin biçimleriyle ilgilenip irdelenmesini, söz konusu oyun ve oyun formlarının çocuk, genç ve yetişkinlere yönelik eğitsel süreçlerde kullanılıp kullanılmayacağının araştırılmasını, buna ilişkin yöntemlerin saptanmasını ve oyun formlarının oluşturulup ortaya konulmasını, etkileşimli öğrenme ortamlarının ortaya çıkarılmasını, öğrenme amaçlı tiyatro oyunları oluşturulmasını da içerir. Oyunlarla ilgili özel ve doğru tercih yapabilmek için, oyunları analiz ederek, onların etkilerini keşfetmek, gruplara oyunları benimsetmek veya buna teşvik etmek, oyunun hedeflerine yönelik olası içeriklerini belirleyen koşulları dikkate alıp uygun olanı bulmak, daha çok ve daha iyi oyunlar için, gerekli koşulları oluşturmak da bu çalışmalar arasında sayılabilir.

Oyun pedagojisi, oyun formlarının oluşumunu içeren, okul oyunları için bir bilim dalı olarak işlev gören, uzman yetiştiren alan olarak anılırken, ayrıştırılmış bir kavram olan tiyatro pedagojisi, oyun pedagojisinin belli bir kısmını da kapsayarak daha sınırlı bir anlamı ve daha çok tiyatroya özel, farklı bir mesleki eğitim anlamını içerir. Oyun pedagojisi oyuna yönelik bu yaklaşımları nedeniyle sosyal çalışma alanları, eğitim, tiyatro pedagojisi, tiyatro oyunları özel eğitim ve gençlik çalışmalarıyla çok yakından ilgilidir. Daha önceki kısımda da aktarıldığı gibi tiyatro pedagojisi, oyun pedagojisinden özellikle tiyatro oyununda bir araç olarak yararlanır. Bu da oyun pedagojisine daha geniş bir hareket alanı kazandırır. Sözgelimi sosyal çalışma alanı içinde oyun pedagojisinin yöntem veya araç olarak kullanımı hem bu alanların amaçlarına ulaşmada

oyunu bir araç ve yöntem olarak inceleyerek katkı getirir hem de bu alanların çalışmalarından, oyunu değerlendirme ölçütlerinden yararlanır.

F. Schiller, J. Huizinga gibi pek çok bilim insanı, oynayan insandan (*homo ludens*) başlayan oyun olgusunu insanlığın kültür ve eğitim tarihinin çok önemli bir ögesi olarak açıklamışlardır. Oyun yöntemi, özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında öne çıkmış, Almanya'da 1950'li yıllarda profesyonel oyun pedagojisinin ilk formu, izci hareketleri, kilise gençleriyle yapılan uygulamalarla şekillenmiştir. Avusturya ve Amerika'da (örneğin 1969'da "Yeni Oyunlar" - *New Games*) okul dışında oyunun bir araç ve yöntem olarak önemi artmış, özellikle çocuklar, gençler ve genç yetişkinlerle sosyal alanlarda oyun, etkin olarak kullanılmıştır. Sosyal çalışmaların zamanla daha da profesyonelleşmesi, oyun pedagojisi alanındaki araştırmaların da artmasını sağlamıştır (Baer, 1995).

Klasik oyun biçimlerinin yanında dama, satranç gibi oyunlar, grup ve iletişim oyunları, dikkate dayalı oyunlar, etkileşim oyunları, rol oyunları ve *New Games* diye adlandırılan oyunlar, oyun pedagojisinin yöntem olarak kullanıldığı alanlardan bazılarıdır (Baer, 1995).

Oyun pedagogu sağlıklı bir çocuğun çevresiyle arasında oyun yoluyla bir bağ kurar. Çocuğun güncel olayları (problemleri, çatışmaları) oyun yoluyla anlamasına yardım eder ve gelecekte gerçekleşmesi olası durumlara (sorunlara, çatışmalara) karşı hazır olmasını sağlar. Oyunun olduğu her yerde bulunabilecek pedagogun oyun açısından farklı düşünceler geliştiren bir işlevi vardır. Oyunun bir başka önemli özelliği süreçtir. Oyuncular bu süreci yaşamak isterler. Bu nedenle eylemin içinde bulunurlar. Sonuca ulaşmak temel amaç olmasa da oyunun kuralları oynayanlara çeşitli görevler yükler. Sözgelimi oyunun kazanılması bir görevdir. Bu nedenle oyun, özellikle çocuklar tarafından tercih edilen önemli bir öğrenme ve yaşama alıştırma biçimidir.

Başka bir özellik oyuna hâkim olunmasıyla ilgilidir. Oyun reyonundaki bir tezgâhtar, bir oyunu alıcıya vermeden önce ne zaman, kimlerle ve nerede oynamak istediklerine ilişkin bilgileri almalı, daha sonra oyun seçeneklerini sunmalıdır. Önemli olan oyunun hangi ilgi alanlarına yönelik hangi insanlarla, hangi pozisyonda ve hangi kültür çevresinde oynanacağıdır. Yüksek tahminlerle oynanan, hemen hemen herkes tarafından beğenilen ve her koşulda oynanabilen oyunların sayısı azdır.

Oyun pedagogu, oyunun tüm özelliklerinin bilincindedir; bu bilgiler-

den hareketle çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin öğrenmesinde bunu bir yöntem olarak ele alıp daha kalıcı bir öğrenme oluşturulmasını sağlamaya çalışır. Burada da amaç sosyal öğrenmeyi gerçekleştirmek, davranışları değiştirmek, deneyimler kazandırmak ve öğretmektir. Sözgelimi, bir oyun sürecinde, öğrencilerin bir şehrin Ortaçağ'daki yaşantısını canlandırıp, o dönemde nelerin olduğunu, ne tür zorluklar yaşandığını ortaya çıkarmalarında yani öğrencilerin geçmişe bakışlarını kolaylaştırmada oyun pedagogunun katkısı olur. Örnekte de görüldüğü gibi canlandırma, oyun pedagojisinin de kapsamında bulunmaktadır.

Oyun pedagojisinin oyun olanaklarını geliştirmek, oyun alanlarının düzenlenmesinde işbirliği yapmak, şehirde bulunan oyun olanaklarını okullara ve ailelere anlatmak, oyun materyalleri geliştirmek, oyun aletlerini, oyuncaklarını değerlendirmek ve seçmek, oyun gruplarının oluşumunu desteklemek, oyun için cesaretlendirmek, günlük yaşamı oyunlaştırarak göstermek, güncel hayatı sıkıcı hale getirmemek, yeni oyunlar öğretmek, istenilmesi durumunda birlikte oynamak, oyun ortamını gerekli durumlarda dışarıdaki etkenlerden korumak, kimsenin rahatsız olmayacağı bir ortamı sağlamak, oyun sırasında oynayanların deneyimlerini kullanmaları için onları motive etmek, oyunda deneysel ve keşfetmeye yönelik hareketleri desteklemek, oyun dünyasından gerçek dünyaya geçmelerine yardımcı olmak gibi görevleri vardır. Bu görevler dolaylı olarak oyun pedagojisinin, eğitimi de yönlendirme durumunda olduğunu göstermektedir. Oyun, birey ya da grupların bir arada kendilerine yönelik tüm bilgileri verme özelliğine sahiptir. Bu nedenle, süreçte elde edilen kazanımlardan ve deneyimlerden dolayı, oyun pedagojisi kişinin çevresini ve kendi yaşam koşullarını düzenleyebilmesine yönelik oyun formları oluşturur, kişinin kendisini grubu oluşturan diğer bireylere gösterebilmesini sağlar (Baer, 1995).

Oyunu pek çok amaca ulaşmak için yoğun olarak kullanan yaratıcı drama eğitmenleri veya tiyatro pedagogları da bu özelliklerin bilincinde olmak durumundadırlar. Oyun pedagojisi alanı oyuna ilişkin hemen her soruya yanıt vermeye çalışırken, benzer yanıtları, oyunu drama oturumlarında yoğun olarak kullanan ve hatta eğitimde yaratıcı dramayı oyunların geliştirilmiş hali olarak da tanımlanabilen yaratıcı drama eğitmenlerinin de vermeleri gerekir. Türkiye'de özellikle okulöncesi eğitim kurumlarında ve yetişkinlere yönelik yaratıcı drama eğitimlerinde oyundan amacı, yararı ve işlevi dışında çok fazla yararlanılması, yaratıcı dra-

manın oyundan ibaret bir alan ve yöntem olarak algılanmasına da neden olmaktadır. Çalışmalar incelendiğinde bu eğitimcilerin yaratıcı drama eğitmenliğinden çok oyun pedagogluğu yaptığı görülebilir.

6.4 Tiyatro Pedagojisi

Tiyatro pedagojisi, oyun, tiyatro ve pedagoji alanlarının bir arada bulunduğu bir disiplindir. Burada kullanılan oyun, daha çok sahneye veya role dönüktür. Önceki bölümlerde de belirtildiği gibi okul tiyatrosu ve amatör tiyatro, tiyatro pedagojisi alanının ilk ivmelerini oluşturur. Tiyatro pedagojisi alanı, tiyatro alanına oyuncu[3], sahne tasarımcısı, yönetmen ve diğer insan gücünü yetiştirmek amacıyla verilen eğitim şeklinde bir anlam taşırken, tiyatro yoluyla oyun ve oyunun özelliklerinden yararlanarak bunu öğrenme ortamlarına aktarma anlamını da kapsar.

Tiyatro pedagojisinin odağını katılımcı, öğrenci, seyirci vd. sürece katılanların tüm yaşantıları oluşturmaktadır. Bu açıdan bakıldığında tiyatro pedagojisi çalışma alanını, tiyatro ve oyunun tüm özelliklerini sosyo-kültürel alanlarda, okullarda, boş zaman etkinliklerinde ve özellikle amatör tiyatro çalışmalarında kurar. Bu süreç içerisine tüm duyular ve duygular işbaşındadır; süreç tamamen etkileşime dayalıdır ve bu etkileşimler, kültürel çeşitlilik ve kültürlerarası buluşmalar için bir ortam, bir oyun alanına olanak sunar.

Tiyatro pedagojisi bireye ve gruba yöneliktir. Devinime, duyulara, duygulara, algılara, yaratıcılığa dönük tüm yetileri destekler, grup içinde iletişim kurmaya, düşünce alışverişine, konuşmaya ve bir hedefe doğru ortak hareket etmeye yöneltip çeşitli ifade biçimlerinin geliştirilmesine çalışır. Çalışmalarda tam katılımı sağlar. Bir kültür pedagogu, insanların (tüm katılımcıların) kültürel ifade biçimleriyle ilgilenir ve insanlara yönelik kültürel olanakları geliştirmeye çalışır. Bir kültür pedagogluğu görevini yerine getiren tiyatro pedagojisinin de merkezinde oyun ve oyunu bir araç gibi kullanmak bulunduğu için, katılımcılar arasında iletişim ve etkileşimin artırılması, etki-tepki ve düşünce alışverişinin doğrudan sağlanması oyun aracılığıyla gerçekleştirilir.

Özellikle tiyatro ve seyircisi arasında önemli sayılabilecek bir kopukluğun, iletişimsizliğin yaşanması eğitimcileri ve tiyatrocuları bir araya

3 Oyuncu yetiştirmek için kendilerine özgü farklı yaklaşımlar geliştiren Brecht, Grotowski, Barba, Boal, Strasberg, Stanislawski vd.'nin çalışmaları da bu kapsam içerisinde yer alır.

getirmiş, "tiyatro pedagogluğu" gibi bir meslek dalının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Tiyatro pedagogu, tiyatroya karşı merakı uyandıran sanatsal bilgilere sahip, oynanacak oyunun seçiminde söz hakkı olan, tiyatroya yeni seyircilerin gelmesi için projeler üreten ve uygulayan, tiyatro yönetimi, oyuncular, yönetmenlerle ilişki içinde olan, seyirciyle bunlar arasında bağ kuran, belli bir tiyatro oyununu konu alan atölye çalışmaları düzenleyen, aynı zamanda tiyatronun dışında da etkin ve etkili olan, oyuncu çalıştırma yöntem ve yaklaşımlarını bilen, uygulayan; okullarda, sosyal merkezlerde ve tiyatronun yöntemleriyle hemen her alanda kişilik gelişimini sağlamak amacıyla çalışmalar yürüten mesleğin adıdır. Tiyatro pedagogluğu mesleği Almanya'da 1990'da kurulan Tiyatro Pedagojisi Birliği (BUT) ve Berlin Güzel Sanatlar Üniversitesi Tiyatro Pedagojisi Enstitüsü'nün çalışmaları ile önemli bir yere gelmiştir.

Tiyatro pedagojisinin temel amacı, kültürel ve kültürlerarası eğitim sürecinde çocuğun, gencin ve yetişkinin eğitimini, tiyatronun temel yöntem ve bileşenlerinden yararlanarak yaratıcı, iletişim ve estetik değişimi sağlamaya dönük olarak geliştirmektir. Tiyatro eğitimi ve yöntem olarak tiyatronun eğitimde kullanılması, bu alanın en temel işlevidir. Ayrıca oyuncu yetiştirme amaçlı eğitim kurumları, yönetmenlik dersleri, sahne eğitimi gibi pek çok etkinlikler de bu alanın kapsamı içerisindedir. Tiyatro pedagojisinin bu kapsamı, eğitimde yaratıcı drama alanına daha yakındır veya eğitimde yaratıcı drama alanıyla büyük bir oranda aynılık gösterir.

Tiyatro pedagojisi, bunların yanında aynı zamanda seyirci eğitimi, seyirci-oyun iletişimini sağlama görevini de taşır veya bu işlevi yerine getirmek için tiyatro ile seyirci arasında bağlantıları seminerler, kurslar, atölyeler ve festivaller yoluyla gerçekleştirir. Tiyatro pedagogu okul içi ve dışındaki tiyatro gruplarına yönelik etkinlikleri de çalıştığı tiyatro içerisinde sürdürür. Tiyatro pedagojisi, oyun pedagojisinin özellikle de sahne oyunlarına yönelik oyunları bakımından belli bir kısmını içermektedir.

Son yıllarda "tiyatro pedagogluğu" özel, disiplinlerarası işbirliğini gerektiren ve aynı zamanda kendine özgü bir meslek alanı olarak gelişmektedir. Tiyatro pedagogluğu, öncelikle sanatsal ve eğitsel bir birikimin yanında, eğitmenlik yapabilme, yönetme, organize etme, gerekli durumlarda uzlaştırma becerisine ve sanatsal alan ile mesleki alan bilgisine sahip olmayı gerektirir.

Tiyatro pedagogunun çalıştığı ortamlar ve buralarda kendi uzmanlık alanlarına (daha çok çalıştığı konular) göre yürüttüğü işler farklılıklar gösterir. Bu nedenle tiyatro pedagojisi hem sanat hem de eğitim alanını kapsar. Tiyatro pedagojisi, tiyatro ve eğitim olmak üzere her iki disiplinin de bir arada olduğu bir alandır.

Tiyatro pedagojisi genel olarak dört yıl gibi bir alan eğitimini gerektirir. Sözgelimi Almanya'da, özel bir meslek eğitimi olarak pek çok eyalette tiyatro pedagojisi alanında eğitim alınmasını sağlayan Tiyatro Pedagojisi Merkezleri (TPZ) kurulmuştur. Bunun yanında "Tiyatro Pedagojisi Birliği" de bu tür eğitimleri verir. Bu kurumların verdikleri eğitimlerde yer yer farklılıklar vardır. Sözgelimi, Tiyatro Pedagojisi Birliği'nin eğitim programı ile diğer mesleki gelişim kursları arasında iki niteliksel fark bulunur. Bunlardan biri, mesleki gelişim olarak adlandırılan, en az 600 saatlik ders programını kapsayan ve bir mesleğin paralelinde yapılan eğitim sürecinin bitiminde "oyun eğitmeni" olarak mezun olma olanağının bulunmasıdır. Diğeri ise Tiyatro Pedagojisi Birliği'ne ait "tiyatro pedagogluğu" eğitiminin en az 1700 saatlik bir ders programının tamamlanmasını gerektirmesi ve ileri eğitim sürecinin de devam ediyor oluşudur. Temel ve ileri eğitim basamaklarının her biri yaklaşık iki yıllık bir süreyi kapsar. Eğitimin tamamı dört yılı bulur. Sonunda "Tiyatro Pedagojisi Birliği Pedagogu" unvanını içeren bir diploma alınır. Eğitimcilere de derslerin pratik öğretiminde uygulayabilecekleri oyunsal formlar ve katılım yöntemleri gibi konularda bilgiler sunulur.

Tiyatro pedagogu çok çeşitli ve farklı iş alanlarında da serbest olarak çalışır. Bunlar hedef gruplar kendilerine özgü amaçları olan ekonomi uzmanları, yönetici, menajerlik gibi değişik meslek grubundan insanlar, sanat ve kültür kuruluşları, sosyal, kültürel, eğitsel kuruluşlar ve çevre kuruluşları, siyasi dernekler ve spor dernekleri, birlikleri, çeşitli resmi kurum ve kuruluşlarda yapılan çalışmalar olarak sıralanabilir.

6.5 Tiyatro Pedagojisinin Çalışma Alanları

Tiyatro pedagogu (oyun ve tiyatro pedagogu) *eğitim-öğretim alanında*, okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim, mesleki öğretim, yükseköğretim gibi tüm örgün eğitim kademelerinde tiyatro çalışmalarının yapılmasını sağlar, tiyatronun yöntem ve tekniklerinin derslerde bir araç olarak kullanılmasına yönelik çalışmalar yapar. Okullarda tiyatro pedagojisi hem

başlı başına bir ders çerçevesinde hem de tiyatroyla ilgili topluluklar ve proje haftaları bünyesinde uygulanır. Tiyatro pedagojisi yöntemleri temel alanların bütün bölümlerinde özgün, aktif bir öğrenme yöntemi olarak yer alır. (Eğitim kademelerinde bu etkinlikler daha çok Almanya'nın bazı eyaletlerde "canlandırmacı oyun" eğitimi alanlar tarafından yerine getirilir.) Bu eğitim kademelerinde grupların yaş düzeyine göre kolaydan zora doğru bir eğitim anlayışı söz konusudur. Bu tür çalışmalar çocukların sosyal davranışlarını, kişiliklerini, ifade becerilerini geliştirmeyi hedefler. Sınıflarda öğrenci gösterileri düzenlemek, seyirci ve tartışma kürsülerinin yer aldığı çeşitli gençlik kulüpleri kurmak da tiyatro pedagogunun görevleri arasında sayılabilir. Bu kademelerde tiyatro pedagogunun temel amacı, tiyatro ve araçları yoluyla eğitim çalışmaları yaparak yaratıcılığı geliştirmek ve katılanların kendini ifade etme olanaklarını zenginleştirmektir. Okullarda ve oyuncu yetiştiren okullarda ders olarak veya herhangi bir dersin amaçlarına ulaşmasında bir yöntem olarak tiyatro pedagojisi alanından ve tiyatro pedagoglarından yararlanılabilir. Ayrıca eğitim kurumları ile tiyatro ve diğer kültür-sanat ortamlarını buluşturmak gibi görevleri de yerine getirir. Bunların yanında tiyatro pedagogu, *yetişkin eğitimi* veya *yaşam boyu eğitim* alanlarındaki tüm tiyatro çalışmalarını ve tiyatroya yönelik organizasyonları kültürel eğitim kapsamında yürütür.

Tiyatro pedagogu, *yükseköğretim kurumlarında* özellikle öğretmen yetiştiren fakültelerde yer alan tiyatro pedagojisi derslerinin yürütülmesinde ve bilimsel araştırma amaçlı enstitülerde tiyatro pedagogluğu ile ilgili mesleki eğitimin "program geliştirme" çalışmalarında, uygulamalı bir bilim olarak yer alan tiyatro pedagojisi alanında da çalışmalar yürütebilir.

Tiyatro pedagogları, *sanat alanlarında* özellikle profesyonel ve amatör *tiyatrolarda,* tiyatro pedagojisi merkezlerinde ve tiyatro yapılan her yerde çalışabilir. Pek çok tiyatro sahnesi, tiyatro ile seyirci arasındaki bağı kurup geliştirebilmesini büyük ölçüde tiyatro pedagoglarına borçludur. Bu mekânlarda temel amaç, seyirci ile tiyatroyu buluşturmak, aralarında kurulacak iletişimle tiyatronun daha fazla ve sürekli seyirci potansiyeline ulaşmasını sağlayarak, seyirciyi tiyatronun içine almak, sürece seyirciyi de dahil etmek, eğitsel, kültürel ve sanatsal olarak eğitilmelerine katkı sağlamak, hemen her yaştan oluşan seyirciye tiyatro ortamında çeşitli atölyeler, toplantılar, seminerler, konferanslar yoluyla ulaşarak

tiyatro sanatının eğitsel amaçlarını gerçekleştirmektir. Tiyatro pedagogu bu çalışmalara tiyatronun yönetmeninin, oyuncuların ve diğer kişilerin de katılımını sağlayarak oyuncularla seyircileri buluşturur, karşılıklı bir iletişimin oluşmasını sağlanır. Seyirci bu yolla aynı zamanda önemli bir tiyatro deneyimi yaşar.

Çocuklara yönelik tiyatro pedagojisi çalışmaları, hem bugünün hem de geleceğin tiyatro seyircisinin de yetiştirilmesi demektir ki, bu tür çalışmaların örtük bir amacını da böylece belirler. Bir tiyatroda çalışan tiyatro pedagogu, çalıştığı tiyatronun sanat anlayışını da dikkate alarak öğrencilerle, gençlerle veya yetişkinlerle gerçekleştirilmek üzere pek çok etkinliği planlar. Bu planda tiyatro ziyaretine hazırlık, açılış, açılış sonrası hazırlık, ziyaretler ve değerlendirme, tartışma, araç-gereçlerin sağlanması gibi çalışmalara yer verir. Tiyatro pedagogu, sözgelimi okullara giderek ya da öğrencilerin tiyatroya gelmesini sağlayarak ziyaret edilecek tiyatrodaki oyunun konusunu çocuklarla küçük canlandırmalar yaptırarak sağlayabilir, onlarla oyun metni hakkında konuşur, onları tartıştırır, içerik hakkında düşündürür, oyunun hep birlikte izlenmesini ve oyundan sonra da grupla ya da yönetmen, dramaturg ve oyuncuların da katılacağı bir süreçte oyunun değerlendirilmesini sağlayarak görevini yerine getirebilir. Tiyatro pedagogunun görevleri arasında organizasyon, kamuya açık işler (sözgelimi okul öncesi eğitim kurumları, ilkokullar vb.) ve reklam gibi etkinlikleri üstlenmek de söz konusudur. Ayrıca serbest tiyatro projelerinin gelişmesinde, sözgelimi profesyonel tiyatro oyuncularının amatörlerle işbirliği içinde yapacakları çalışmaları organize etme, aralarındaki işbirliği ve iletişimi sağlama görevini de tiyatro pedagogları yerine getirir. Benzer çalışmalar seyirci ile buluşan hemen her sanat alanı için de geçerlidir.

Toplumsal alanlar ve okuldışı kültürel kurumlar olarak adlandırılabilecek çeşitli gençlik kulüpleri, müze ve galeri gibi çeşitli kültür ve sanat ortamları, Batı ülkelerindeki çeşitli kiliseler, demokratik kitle örgütleri, her türlü kültür ve sanat merkezleri, sanat kurumları, okulları tiyatro pedagoglarının başka çalışma alanlarını oluşturur. Hedef gruplar olarak engellilerden yaşlılara, evsizlerden kadın çalışmalarına, göçmenlerden azınlıklara, çevre duyarlılığından sağlık konularına kadar olan alanlarda da tiyatro çalışmalarının yürütülmesinde tiyatro pedagogları çalışma ve hareket alanı bulur. Tiyatro pedagojisi türünde bu tür çalışmalar, katılımcının özgür olarak seçtiği ve katıldığı etkinlikler olarak yer alır.

Boş zamanların değerlendirilmesinde, çocuklarla ve gençlerle oyun ve tiyatro projelerinin gerçekleştirilmesinden yetişkinler için tatil merkezlerinde sunulan animasyonlara kadar çeşitli tiyatroya dönük uygulamalar yer alır. Bu uygulamalar içerisinde çocuk, genç ve yetişkin tiyatro gruplarının bulunduğu amatör tiyatrolar da yer alır. Bu açıdan tiyatro pedagogları bu amaçla yürütülen etkinliklerde de çalışma olanağı bulur.

Ekonomi alanları içerisinde pazarlama, yönetim, ekonomi ve endüstri alanları ile her türlü meslek eğitimi çalışmalarında, insan kaynaklarının yönetiminde de tiyatro pedagogları daha çok kişisel gelişime yönelik çalışmaların yapılmasında, güzel konuşma (retorik), beden dili ve motivasyon vb. konularında etkin olarak görev alabilirler. Tiyatro pedagogları bu başlık içerisinde, yöneticilerin yönetme yeterliğine ve işletme içi iletişimin iyileştirilmesine yönelik çalışmalarda tiyatronun araçlarından yararlanarak, gereksinimlere göre "şirket tiyatrosu" anlamına gelebilecek oynama ve yönetme etkinliklerinin düzenlenmesinde görev alabilir.

Tiyatro pedagogları *terapi amaçlı* çalışmalarda da sözgelimi hastanelerde, rehabilitasyon merkezlerinde, suç ve şiddeti önleme-kaynaştırma projeleri gibi sosyal odaklı çalışmalarda, madde bağımlılığını önleme amaçlı projelerde, rehberlik ve danışmanlık desteğinde, sosyal terapi amaçlı çalışmaların içinde de yer alabilir ve buralarda eğitim, psikoloji, terapi destekli alacağı eğitim bilgisini de meslek alanına ekleyebilir.

Tüm bu alanlar aynı zamanda yaratıcı drama eğitmenleri için de doğrudan ve dolaylı olarak söz konusu olabilir.

6.6 Canlandırmacı Oyun - Sahne Oyunu (*Darstellendes Spiel)*

Yaratıcı drama veya eğitimde dramanın yöntem boyutuna, anlam bakımından Almancada "canlandırmacı oyun" veya "sahne oyunu" (*darstellendes spiel*) kavramı daha yakındır. Canlandırmacı oyun, estetik eğitim, sanat, müzik gibi branşlara ek olarak okul alanında kullanılan bir tiyatro terimidir.

Canlandırmacı oyun kavramı, Almanya'da 1970'lerde, amatör tiyatro ile profesyonel tiyatronun okullardaki sosyo-kültürel ve eğitsel bağlamdaki çalışmalarında, profesyonel tiyatroyu biraz sınırlı tutmak için ortaya konan bir kavramdır.

Canlandırmacı oyun kavramı bir taraftan tiyatronun gerekleri ve geleneği ile bağlantı kurarken, diğer taraftan plastik sanatlarla da bağlantı kurar. Kavram, kendine özgü eğitsel ve estetik boyutlara sahiptir. Bunun yanı sıra canlandırma içeren etkinlikleri de içine alır. Kavramın içinde bulunan "oyun" sözcüğü, canlandırmacı oyun kavramını, profesyonel tiyatro sanatlarından ve bu kuruluşların yapımlarından ayırır. Canlandırmacı oyun, sanatsal zenginlik bakımından rol oynama, psikodrama ve okul oyunu gibi kendisine yakın olan disiplinlerle de yakın ilişki içinde bulunmaktadır. Kavram, İngiltere ve Hollanda'da ortaya çıkıp gelişen "Eğitimde Tiyatro" ve "Eğitimde Drama" disiplinlerine de çok yakındır. Brecht, Grotowski, Stanislavski, Brook, Boal gibi sanatçıların ortaya koyduğu teorilerden de beslenir.

Canlandırmacı oyunun özünü tiyatronun tüm bileşenleri oluşturur. Bu etkinlerin merkezinde bir tiyatro öğretmeni veya eğitmen tarafından yönlendirilen grupların oluşturduğu bir gösteri (tiyatro projesi) ortaya çıkarmak vardır. Bu süreçte yer alan katılımcılar, tiyatro gösterisinin nasıl şekillendirildiğine, tiyatronun nasıl oluştuğuna, hangi kavramların kullanıldığına ve hangi ifade araçlarının kullanılabileceğine ilişkin bilgileri uygulama yaparak öğrenirler.

Canlandırmacı oyunun projeye, uygulamaya, ortaya çıkan sonuca (ürüne) dönük çalışmaları ile bedeni tanımlama ve devinimsel açıdan öğrenciyi merkeze alması nedeniyle, okullarda ve derslerde uygulanan pek çok yöntemin değişmesinde büyük etkisi olmuştur. Canlandırmacı oyundaki çeşitli alıştırmalar ve oyunlar, sınıfsal ilişkilerin iyileştirilmesi, grup dinamiğinin sağlanması açısından etkili olmuş, bireyleri sosyal yönden kaynaştırmaya yönlendirmiştir. Tüm bu olumlu etkilere rağmen canlandırmacı oyunun uygulanış biçimleri ve yöntemleri Almanya'da farklı nedenlerden dolayı yaygın değildir. Alana ilişkin bilgi yetersizliği olan öğretmenler, branşların konulardaki sınırlılığı, zamansal ve mekânsal kısıtlılık, bu durumun başlıca nedenlerindendir (Reis ve Mieruch, 2003, s.68).

Almanya eyaletlerinin eğitim programlarında canlandırmacı oyunun birleştirici bir değeri vardır. Canlandırmacı oyun ilk olarak 1980'lerin başında Bayern, Berlin ve Bremen'de ayrı bir alan olarak kabul edilmiştir. 1996 yılında Hamburg'daki ilk ve ortaokullarda 10. sınıfa kadar olan canlandırmacı oyun hakkında, oyunun biçim ve yöntemlerinin yanında oyun yönetmeni için beceriye dayalı bilgileri de kapsayan detaylı bir yö-

nerge de hazırlanmıştır (Giffei, 1970, s. 505). 1997'de ise Niedersachsen eyaletinde müzik ve sanat bölümlerinin yanında üçüncü bir sanat dersi olarak yer almıştır. Son zamanlarda ise Brandenburg, Mecklenburg-Varpommern, Hessen, Rhernland-Pfalz, Sachsen, Schleswing, Holstein ve Thüringen'de öğretilmektedir. Bazı ülkelerde müzik eğitiminin ağırlıkta olduğu okullarda veya bütün okullarda, bazılarında "canlandırma ve kurgulama" (*thüringen*), "edebiyat", "kültür ve sanat" (*sachsen*) veya "dramatik kurgulama" gibi farklı isimler altında öğretilmektedir.

Mevcut tiyatro öğretmenlerinin çoğu, bu konudaki eğitimini devletin öğretmenlere yönelik hizmet içi veya ileri eğitime yönelik yetiştirme veya geliştirme kurslarından tamamlamıştır. Hemen hemen bütün eyaletlerde 1990'dan beri çoğunlukta öğretmen yetiştirme enstitülerinin üstlendiği geniş çaplı geliştirme programları sunulmaktadır. Bu programlar mesleğe paralel olarak izlenebilir niteliktedir ve tamamen farklı yapılandırılmış, düzenlenmiş ve finanse edilmişlerdir. Bu eğitimlerin süresi 250 ile 450 ders saati arasında değişmektedir.

Almanya Federal Canlandırmacı Oyun Üst Birliği (BAG DS - Bundesarbeitsgemeinschaft für das Darstellende Spiel) 16 eyalette 1960'tan beri okul sistemine okul tiyatrolarını yerleştirmesiyle tanınmaktadır. Birlik, şimdiye kadarki branş toplantıları ve okul tiyatroları festivalleriyle, canlandırmacı oyunun bir alan olarak ülkelerin öğretim programına alınmasında öncülük etmiştir. Birlik'in etkinliklerinden biri Okul Tiyatroları Festivali'dir. Konulu olarak düzenlenen okul tiyatroları buluşmasını içerir. Yılda bir kez ve her seferinde başka bir eyalette düzenlenen festivale, her ülkeden birer okul tiyatro grubu ve öğretmen yetiştirme kurslarında veya derneklerde alanın eğitimini almış kişiler katılarak, festival programındaki tiyatro gösterilerinde, tartışma ve branşla ilgili oturmalarda bir araya gelirler (Reis ve Mieruch, 2003, s. 69).

6.7 Çocuk Tiyatrosu - Çocukların Tiyatrosu

"Çocuk tiyatrosu" ve "çocukların tiyatrosu" kavramları, "eğitimde yaratıcı drama" ile çok karıştırılan kavramlardandır. Süreç odaklı olan, özellikle okulöncesi ve ilköğretim okullarında yürütülen yaratıcı drama çalışmalarından bir gösteri hazırlanması ve seyirciye sunulması, bu karışıklığa zemin oluşturmaktadır. Yaratıcı dramanın özelliklerinden biri

seyirci için yapılmamasıdır. Ancak yaratıcı drama tekniklerinden yararlanarak tiyatro amaçlı bir gösteri de hazırlanabilir. Bu durumda ortaya çıkan üründe, tiyatro sanatını ilgilendiren kaygıların göz önünde bulundurulması gerekir. Bu nedenle sahnede çocukların yaptığı yaratıcı drama gösterileri (böyle bir gösteri biçimi alanın doğası, özellikleri, yapısı gereği bulunmamaktadır) ile çocukların çocuklara yaptığı tiyatro, bu açıdan karıştırılabilmektedir.

Çocuk Tiyatrosu, okulöncesi dönemden ergenlik dönemine kadar, amatör veya profesyoneller tarafından çocuklar için yapılan tiyatrodur. Çocuk tiyatrosu, hem yetişkinlerin çocuklara yaptığı tiyatroyu hem de çocuk oyuncuların çocuklara veya yetişkinlere bir çerçeve sahnede yaptığı tiyatroyu; okullarda yapılan, çocuk oyuncuların veya yetişkin oyuncuların oynadığı tüm tiyatro çalışmalarını, okul tiyatrosunu, okul oyunlarını içerir. Çocuklara yapılan tiyatro, tiyatro sanatı içerisinde kendine özgü özellikleri olan, farklı nitelikler gerektiren, sanatsal kaygılarla birlikte eğitsel kaygıların da göz önünde tutulduğu bir sanat tiyatrosu türüdür.

And (1979) çocuk tiyatrosunun Fransa'da Ortaçağ'a dek uzandığını ve bu dönemde daha çok dinsel çevrelerde, okullarda, manastırlarda çocuklar için ya da çocukların tiyatro gösterimlerinin söz konusu olduğunu belirtir. And, çocuk tiyatrosu açısından özellikle Rusya'da (o dönemde Sovyet Rusya olarak belirtilmektedir) yapılan çalışmaların diğer ülkelere göre daha bilinçli olduğunu vurgulamaktadır. Bu ve diğer Doğu Avrupa ülkelerinde devletin çocuk tiyatrosunu önemsemesi ve bu alana kaynak aktarması, bu ülkelerde çocuk tiyatrosunun gelişmesine önemli katkılar getirmiştir. Türkiye'de özellikle Muhsin Ertuğrul, bu ülkedeki çocuk tiyatrosu çalışmalarından etkilenmiş ve çocuk tiyatrosu çalışmasının ilk adımlarının Türkiye'de atılmasını sağlamıştır.

19. yüzyılın sonlarında okullarda oynanmak üzere çocuk oyunları yazılmaya başlanmıştır. II. Meşrutiyet Dönemi'ne gelindiğinde çocuk tiyatrosunun bir eğitim aracı olarak değerlendirilebileceği, ilkokul programında çocuk tiyatrosu derslerinin verilebileceği konusu üzerinde durulmuştur. Konu, İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun okullarda tiyatro çalışması konusundaki görüşleri ve okul tiyatrosu çalışmaları ile gündeme gelir (bkz. "Okul Tiyatrosu" başlıklı bölüm).

Moskova'da ilk yerleşik tiyatro 1921 yılında kurulmuş, Türkiye'de ise 1935 yılında ilk olarak çocuk tiyatrolarının kuruluş çalışmalarına

başlanmıştır. Bu çalışmaların sonucunda da Batı anlayışına uygun tiyatro çalışmaları yürüten İstanbul Şehir Tiyatrosu kapsamında Muhsin Ertuğrul çocuk biriminin kurulmasını sağlamıştır.

Bu çalışmalar sırasında çocuk tiyatrosu biriminin kendi içinde, ilkokul ve ortaokul öğrencileri için ikiye ayrıldığı oyun anlayışı, gençlik tiyatrosunun da oluşmasına katkı getirmiştir. Çok ilginçtir ki, çocuk tiyatrosu çalışmalarının daha sonraki yıllarda ortaya koyduğu çalışmaların devam etmemesine, çocuk oyunlarında, yalnız çocuk oyuncuların yer alması gibi bir kararın verilmesi neden olarak gösterilmektedir.[4]

Yetişkinlerin çocuklara yaptığı çocuk tiyatrosunun en belirgin özelliği, sahnede büyüklerin oynaması ve çocuğun dünyasını büyüklerin, oyun yoluyla anlatması, aktarmasıdır. Bu tiyatro türünde çocuk izleyici, edilgen bir durumdadır ve kendisine sunulanı izlemek durumundadır. Oyun içinde geçen bazı durumlara da yanıt vererek veya katılarak zaman zaman aktif olabilse de genel edilgen durum bu açılardan pek değişmemektedir. Bu tür çocuk tiyatrosu oyunlarının yararları çok olmakla birlikte, eksik yanları da bulunmaktadır. Sözgelimi çocuğun en doğal dili olan oyun dilinin özelliklerinin göz ardı edilmesi, sahnedeki oyunla çocuk arasında kurulan iletişimi güçleştirebilir; çocuklar, yine ve ancak onlara yetişkinler tarafından gösterilen "doğru" bilgilerle sınırlı kalırlar.

Çocuk tiyatrosunda yer alan oyun içerikleri, çocuklar tarafından kolay anlaşılabilmelidir. Sahne üzerinde kim oynarsa oynasın (yetişkin veya çocuk oyuncu), izleyici olan çocuğun taşıdığı tüm özellikler bir kenara bırakılarak yapılan çocuk tiyatrosu hep eksik kalır. Ancak iyi bir çocuk tiyatrosu örneğini izleyen çocuk, McCaslin'e (1990) göre, edebi niteliği olan bir öykünün sahnede canlandırılmış halinden haz duyabilir; cesur, dayanıklı, yüce, asil, güzel karakterlerle özdeşleşerek kendini başkasının yerine koyabilmeyi deneyimler; öyküdeki heyecan ve serüven paylaşıldıkça duygularını serbest bırakmanın da sevincini yaşar. Kaliteli bir oyunu izleyen çocuk aynı zamanda sanatı değerlendirmeyi de öğrenir. Özgü'ye (1979, s. 7) göre tiyatro, yalnız eğlendiren bir kurum değildir. İnsanların bir gereksiniminden doğmuştur; yaşamdan çıkartılamaz, yeri bir başka eğlence aracıyla doldurulamaz. Bu nedenle çocuk tiyatrosu, çocuğun dünyasında dramatik anlamda hareketli ne varsa, çevresinde işlenmeye ve gösterilmeye değer ne varsa tüm bunları içerecek çalışmalar yapmalıdır. Özgü, bunun çocukların iç dünyalarında, tiyatronun büyük

4 http://www.devtiyatro.gov.tr/web/cocuk/turkiyedecocuk.htm

evrenini yaratarak onlara oyunların oynandığı yerleri, tiyatro yapılarını gezdirmekle, okullara tiyatro konusunu uygulamalı ders olarak değerlendirmekle, sahnelerinde oyunlar oynatmakla, dekor boyamak gibi olanaklar sağlamakla mümkün olabileceğini belirtir.

Türkiye'de özellikle çocuk tiyatrosu metinlerinin çocuğa uygunluğu, sanatsal kaygının mı yoksa eğitsel kaygının mı ön planda olması gerektiği sorunsalları, bu alanda önemli tartışma konularıdır. Tiyatro sanatı ile çocuklar arasında Türkiye'de önemli bir boşluğun olduğu ileri sürülebilir. Özellikle okullarda yapılan tiyatrolarda hem estetik açıdan hem de eğitbilim açısından önemli sıkıntılar gözlenmektedir. Çocukların gelişim düzeyi göz önünde bulundurulmadan hazırlanan kimi oyunlar, çocukların bu tür oyunlardan çabuk sıkılmasına ve dolayısıyla da tiyatrodan uzaklaşmasına neden olmaktadır. Yetişkinlerin çocuklara yaptığı tiyatro oyunlarının hazırlanma aşamasında disiplinlerarası bir yaklaşımın olmaması (sözgelimi, Grips Tiyatrosu örneğini olumlu çalışmalar açısından hatırlatmakta yarar var) oyunların eğitsel, sanatsal ve estetik açıdan bir bütün olmasını engellemektedir. Ne yazık ki oyunların büyük bir çoğunluğunda çocukları aktif hale getirmek için yapılan müdahaleler, genellikle yanıtı önceden belli olan sorularla yerine getirilmiş sayılmaktadır.

Başka bir açıdan çocuk tiyatrosunun çoğunlukla sadece "yetişkinlerin çocuklara yaptığı tiyatro" olarak algılanması da bu sorunsalların bir boyutunu oluşturmaktadır. Yetişkinlerin çocukmuş gibi davranmaları, bir çocuğun dilini taklit ederek konuşmaları, gerek televizyon gerekse sinema sanatının kaliteli ya da kalitesiz birçok örneğini takip edebilen çocuklara inandırıcı gelmemekte ve onlara çeşitli açılardan seslenememektedir. Özellikle kendilerinin içinde olmadığı, kendilerine tam ulaşılmadığı oyunları izlemek durumunda kalan çocuklar, tiyatro sanatından uzaklaşmaktadırlar. Dolayısıyla bu açıdan sözgelimi okullarda gösterilen ya da hazırlanan tiyatro metinlerinin niteliği bir problem oluşturmaktadır.

Çocuk tiyatrosu, izleyeni merkeze aldığı için yaratıcı dramadan farklılıklar gösterir. Disiplinlerarası bir alan olan yaratıcı drama, çocuklar tarafından çocuklara sergilenen nitelikli tiyatro oyunları üretilmesi açısından çocuk tiyatrosundaki önemli bir boşluğu giderebilecek etkili yöntemlerden biri olabilir. Çocukların metne bağlı olmadan, oyunsu süreçler içerisinde kendilerinin ürettikleri diyaloglardan yola çıkarak oluşturdukları metinler, son yıllarda sözgelimi Ankara'da (büyük bir olasılıkla

da bu tür yarışma veya şenliklerin yapıldığı pek çok şehirde) okullarda düzenlenen tiyatro yarışmalarında çok daha başarılı olmaktadır. Çocukların yaratıcı drama yöntem ve teknikleriyle tiyatro oyununu sergilerken kendilerini daha mutlu hissettikleri ve bu alana daha çok ilgi duydukları kendilerine sorulan açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlardan da anlaşılmaktadır. Bu durum bu oyunları izleyenlere de yansımakta ve benzer yaşantıların deneyimlenmesini sağlayabilmektedir (Adıgüzel, 2006).

Yaratıcı drama çalışmalarının özünde birlikte üretme ve paylaşma isteği vardır. Bu istek katılımcıların ve izleyicilerin bir arada olacağı bir ortamda gerçekleştirilir. Bu durumda bir iletişimin oluşması olasıdır. İzleyiciler gerçek anlamda izleyici değildir. Öte yandan bu izleyiciler görmek ve işitmek isteyeceklerdir. İşte bu noktada katılımcılar işitilmeyi, görülmeyi, kendilerini net bir şekilde anlamaları gerektiğini, kısaca iletişim gerçeğini öğreneceklerdir (McCaslin, 1990, s. 28).

Tüm bu belirlemeler yaratıcı dramanın doğal, yazılı bir metne bağımlı olmayan ancak yazın alanının hemen her türündeki metinlerden de yararlanabilen, seyirci için yapılmayan, sahnelenmesi gerekmeyen, deneyimli bir yaratıcı drama eğitmeninin yönlendirmesiyle katılımcıların yaşadıkları ve hayal ettikleri pek çok durumu doğaçlama ve rol oynama teknikleriyle canlandırdıkları, sürekli keşfettikleri, düşüncelerini ve duygularını eylemler aracılığıyla ifade ettikleri bir ortam olduğunu gösterir.

Pollisini'ye (1994) göre, dramatik oyun yaratıcı dramaya geçişte önemli bir basamaktır. Ona göre birçok insan yaratıcı dramaya uyum sağlamakta zorluk çekmez çünkü zaten yaşamında bildiği, denediği, çocukluğunda geliştirdiği her şeyi dramatik oyunlarda yaşar. Dramatik oyunu bilen ve anlayan bir eğitmen, dramatik oyunun nerede bittiğini, yaratıcı dramanın nerede başladığını daha kolay ayrıştırabilir. Bu yönüyle dramatik oyun, yaşamı daha iyi anlamak için onu canlandırmaktır. Bu tür oyunlarda çocuk bir rol üstlenir ve başka biriymiş gibi davranır. Bu süreç boyunca çocuk ilk elden ve ikinci elden yaşantıları farklı durumlarda insanı, eylemleri ve konuşmaları öykünerek (taklit ederek) başka bir insanla yaşar. Karakterin duygu ve düşüncelerini sözlü olarak ifade edebilmek için sahne donatımında bulunan nesneleri kullanabilir.

Çocukların çocuklara yaptığı tiyatroda yaratıcı drama alanının kullanımı, çocukların kendi ürettikleri oyunlara daha çok sahip çıkmalarını ve kendilerini daha rahat ifade edebilmelerini sağlayabilir. Bu tür oyunlarda çocuklar, kendilerini güvende hissederler ve hata yapma duygusundan da uzaklaşırlar.

Çocukların tiyatrosuna en iyi örnek Almanya'nın Lingen şehrinde başlayan ve her iki yılda bir dünyanın bir başka ülkesinde gerçekleştirilen Dünya Çocukların Tiyatrosu Festivali'dir. 1983'te Lingen Tiyatro Pedagojisi Merkezi'nin tiyatro-dans kurslarına katılan çocukların kursların sonda "çocuklardan çocuklara dans ve tiyatro" başlığıyla yaptıkları ilk gösteri ve Uluslararası Amatör Tiyatrolar Birliği IATA'nın 1985'te Monaco'da yapılan toplantısında merkez sorumlusu Norbert Radermacher tarafından ortaya atılan düşünce, festivalin esin kaynağını oluşturmuştur. Festivalde çocukların dans ve tiyatroları yine çocuklara sunulurken, çeşitli atölye çalışmaları, bilimsel sempozyumlar ve çocukların kendi oyun kültürünü yansıttıkları oyun saatleri gerçekleştirilmektedir.

Türkiye'de örneği az olmakla birlikte bir dönem Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi'nin –ki bu grup bu festivalde iki kez Türkiye'yi temsil etmiştir– oyunları ile Kocaeli Bölge Tiyatrosu'nun Çocukların Tiyatrosu Festivali bu çalışmalara örnek olarak verilebilir.

6.8 Okulda Drama[5]

Manfred Jahnke'ye (2003) göre, okulda drama çalışmalarının kökeni 16. ve 17. yüzyıldaki Protestan Okulu'na kadar uzanır. Okulda drama, özellikle sahneleme biçimi açısından hümanist drama anlayışı geleneğinden etkilenir. 1497'de Heidelberg Üniversitesi'nde, Johannes Reuchlins'in "Henno" oyununun üniversitelerdeki öğretmen ve öğrenciler tarafından yürütülmesi okulda dramanın başlangıcını oluşturmuştur.

O dönemde sahne dili Latincedir. Müzikal eklentiler oyunun en değişmez parçasını oluşturmaktadır. Erken Hümanistik Dönem'in bitmesiyle (16. yüzyılın son yirmi yılı) Latince drama, Latin okullarında sürekli yer almıştır. Çoğunlukla bu etkinlikler, kilise ve belediyenin ileri gelenlerini yetiştirme misyonuna sahip Latin okulları tarafından görevlendirilen öğretmenler tarafından yürütülmektedir. Bu öğretmenler öğrencilere Latince bir oyun ezberlettirmekte ve provalarında da oyunun oynanış biçimiyle ilgili alıştırmalara yer vermektedirler. Bu etkinliklerde dramanın yanı sıra İncil ve Tevrat konularını inceleyen Reuchilin, Konrad Celtes ve benzerleri tarafından "Burjuva Eğitim Modeli" gibi piyesler sahneye konmuş, çok nadir olarak da Yunan trajedileri yer almıştır.

5 Kavramın Almancada karşılığı "*schuldrama*"dır.

Başlarda gösteriler bir platformun hazırlandığı açık arazilerde yapılırken zamanla salonlara taşınmış, "banyo kabini sahne" denilen yan yana dizilmiş alçak, engebeli sahnelerde, perdelerle halka kapatılabilen oyunlar sergilenmiştir. Okulda drama anlayışındaki oyun tarzlarında, beden dilinin de işin içinde olduğu yüksek sesli, gösterişli bir sanatsal okuma ön plandadır. Oyunlar, çoğunlukla aralarda kısmen enstrümantal kısmen de koroyla seslendirilen müzikallerin ve piyeslerin yer aldığı beş perdeden oluşmaktadır. Oyun, seyircinin özellikle anlaması gerektiği kadar bilginin verildiği bir ön oyunla başlar; bu ön oyunlar oyunun içeriğini oluşturan ögelerin kısıtlı bir özetinin aksine daha geniş bir kapsamı içerir. Oyunlara giriş ücretsizdir. Şehirlerdeki halk, saray merkezlerine davet edilir. Böylece temsiller çok önemli bir kültürler buluşması haline gelir (Jahnke, 2003).

Okul ve drama sözcüklerinin bir arada kullanıldığı "okulda drama" (*schuldrama*) anlayışı, eğitim ve drama odaklı iki sözcüğü yan yana getirmiş olmasına rağmen, günümüzde kullanılan eğitimde yaratıcı drama kavramı ile anlam açısından bir yakınlığı bulunmamaktadır. İçinde geçen okul sözcüğü dahi, bu okulun dinsel kaynaklı okulları temsil etmesi nedeniyle "okul tiyatrosu" ve "okul oyunu" kavramlarıyla aynı anlamda kullanılmasına yetmemektedir.

6.9 Okul Oyunu - Okul Tiyatrosu[6]

Okul Oyunları kurumsal bir yapıya bağlı olup temel amacı, eğitsel değerleri edebi eserlerdeki geleneksel biçimlere göre yönlendirmek, müdahale etmek, varolan tüm eğitim ve kültür oyunlarını kullanarak değiştirmektir. Burada asıl amaç eğitime yönelik motivasyonu sağlamaktır. MÖ 5. yüzyılda Yunanistan'daki felsefe okullarında bu tiyatro oyunlarının (*gedächtnisschulung*) kullanılması bunun tipik bir örneğini oluşturur.

Bu tür oyunlar hümanist ve erken barok dönemlerinde Latincenin öğretimine, hitabet alıştırmalarına, 1814 ile 1830 arasındaki reform dönemindeki dini tartışmalara, aynı zamanda saray geleneklerinin sözlü öğretimine ve halkın eğitimine hizmet etmiştir. Bu tür tiyatro oyunları 20. yüzyılda politik amaçlar için genellikle okul dışı alanlarda propaganda aracı olarak da kullanılmıştır. Agit-Prop hareketi buna örnek göste-

6 Kavramın Almancada karşılığı "*schulspiel*"dir.

rilebilir. 16. ve 17. yüzyıllardaki parlak günlerinden sonra 18. yüzyılda tahribe uğrayan okul oyunları, 19. yüzyıl sonlarına doğru özellikle gençlik hareketlerinde yeniden canlanmıştır.

1945'ten beri artan uluslararası iletişim, okullarda sadece son ürüne önem verilerek çalışılmayan yeni oyun formlarının ortaya çıkmasını, yaratma süreci ve grup dinamiği gibi toplumsal boyutlara daha fazla önem verilmesini sağlamıştır. Oyunu, "yabancı tüm unsurlardan arındırılmış, moral verici ve kendine özgü rasyonalitesi olan durum" olarak değerlendiren Hans Haven, okul oyunu ile tiyatronun büyük bir bağlantı içinde olamayacağını, sadece canlandırma oyunlarında bu bağlantının ifade edilebileceğini savunmuştur. Buna gerekçe olarak da ağırlık merkezine tiyatro eserlerindeki son ürünün değil, oyun sürecinin de konulmuş olmasını ileri sürmüştür. Okul oyunları günümüzde eğitim programlarında okul tiyatrosu, çocuk tiyatrosu gibi adlarla, biraz da biçim değiştirerek yer almıştır (Haven, 1970'ten akt. Koch, 2003).

Sürekli gelişen bir kültür anlayışı içerisinde çeşitli model arayışları da devam etmiş, sözgelimi öğrencilerin ve sanatçıların birlikte çalıştığı projeler de denenmiştir. Okul tiyatrosunun uygulanmasına yönelik bu projeler Almanca, müzik, sanat gibi farklı derslerde okul çalışmalarını da içermiştir. Ancak okul tiyatrosunda genellikle öğretmenin bir eseri seçtiği, teklif ettiği ve kendisinin yönlendirmesiyle sahneye dönük çalışmanın belirlendiği, yani öğretmenin merkezde olduğu yaklaşım, öğretmenin tiyatro alanında tiyatro pedagojisi gibi yaşantılara sahip olmaması nedeniyle eğitim programı içerisindeki boş zamanların değerlendirilmesi açısından istenen sonuçları sağlayamamıştır. Bunda eğitim formasyonlarında tiyatronun seçmeli ders olarak verilmemesi, okullarda bu konuları genellikle amatör öğretmenin tiyatro çalışmaları esnasında otoriter bir biçimde vermesinin etkisi olmuştur.

Okul Tiyatrosu, okulun şartları altında, öğrencilerin öğrencilere tiyatro eserlerini sahnelemesidir. Bu sahnelemeler aynı zamanda yine öğrencilerden öğrencilere dönük sanatsal iletişimin geliştirilmesinde, okul kültürünün önemli bir ögesini de oluşturur. Okul tiyatrosu, profesyonel çocuk ve gençlik tiyatroları ile serbest tiyatrolardan farklıyken, okulda bir sanat formunun gerçekleşmesi anlamında canlandırmacı oyun (*darstellendes spiel*), öğrenci tiyatrosu (*schülertheater*), okul oyunu (*schulspiel*), canlandırma ve tiyatro ile benzerlikler içerir. Okul tiyatrosu etkinlikleri aynı zamanda amatör tiyatro kapsamında da değerlendirilebilir.

Okul tiyatrosu öğrencilere sanatsal bir üretim içerisinde kendilerini ifade etme olanağı sunar. Bu olanak aynı zamanda kendine özgü içerik ve yöntemleri ile farklı bir öğrenme alanı olan estetik eğitimin amaçlarına ulaşmasına da katkı getirir. Sözgelimi, Almanya'da bazı eyaletlerde müzik ve resmin dışında farklı bir sanatsal alan olarak yer alan canlandırmacı oyun derslerinde sahneye dönük çalışmalar yapılır ve bu, öğrencilerin estetik ve sosyal yeterliklerinin geliştirilmesinde etkili olur. Okul tiyatrosu, öğrencilerin edebi metinlere yaşam deneyimleri, kimlikleri ve gerçeklik anlayışları çerçevesinde getirdikleri önerilerle geliştirilen gösteriler olabileceği gibi, çağdaş tiyatro metinlerinin öğrencilere uygun bir biçimde uyarlanmasıyla oluşturulan gösteriler de olabilir (Lippert, 2003, s. 269).

6.10 İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun Okul Tiyatrosu Anlayışı

Türk eğitim tarihinde okul tiyatrosu adından ilk olarak 1915'te Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan "Mekteb Temsillerinin Usul-i Tedrisi" başlıklı yönetmelikle söz edilmiştir. Çocuk ve tiyatro ilişkisini eğitsel ve kültürel bir zeminde ele alan bu yönetmeliğin ilk bölümünde tiyatro çalışmalarının eğitim ve öğrenimle ilişkisi, ikinci bölümde de tiyatro çalışmalarının nasıl yürütüleceğine ilişkin bilgiler sunulmaktadır. "Temsillerin Talim ve Terbiye ile Münasebeti" (Gösterilerin Eğitim ve Ahlak ile İlişkisi) bölümünde tarihi ve ahlaki olayların dünya edebiyatı ile ulusal edebiyatın çocuklara tiyatro yoluyla kolaylıkla öğretilebileceği üzerinde durulmuş, çocuklardaki taklit içgüdüsüne ve yaratıcılığa ilişkin bilgiler verilmiş, tiyatronun zaten çocuğun yapısında olduğu belirtilmiştir. Yönetmelikte tiyatro dersleri ve etkinliklerinin aynı zamanda görgü ve bilgi dersleri olduğu da vurgulanmıştır. Yönetmeliğin "Temsillerin Usul-i Tedrisi" (Gösterilerin Eğitimdeki Kullanımı) başlıklı bölümünde ise tiyatro çalışmalarının öğretmenlerin denetiminde, çocuklar tarafından gerçekleştirilmesi, gerekli dekor ve aksesuarların ön araştırmalar yapıldıktan sonra resim ve el işi derslerinde yine çocuklar tarafından yapılması öngörülmüştür (Mektep Temsillerinin Usul-i Tedrisi, 1915, Özertem, 1979, s. 22; Nutku, 1998, s. 71).

Cumhuriyet'in ilanından sonra çocuk tiyatrosu ve okul tiyatrosu ko-

nuları yeniden tartışılmaya başlanmış, bu dönemde İsmail Hakkı Baltacıoğlu okul tiyatrosu ile özel olarak ilgilenmiş, konuya ilişkin çeşitli görüşler ileri sürmüştür. Ona göre çocukların yaratıcılıklarının geliştirilmesinde ve toplumsallaşmasında tiyatro ve sahne çalışmalarının önemi büyüktür. Baltacıoğlu'nun okul tiyatrosu konusundaki görüşlerini kapsamlı bir makalede değerlendiren Sevda Şener'e (1979, s. 87-95) göre, bu görüşler bütünleşmiş bir tez niteliğinde, özgün, günümüzde de geçerli güncelliğe sahip özelliklerde sunulduğu, tiyatro ve eğitim kuramıyla tutarlı bir bütün oluşturduğu ve uygulanarak kanıtlandığı için önemlidir. Baltacıoğlu'na göre, tiyatro insanın kişiliğini geliştirmede, yaratıcı gücünü ortaya çıkarmada, toplumsallaşmasını sağlamada eğitsel bir özelliğe sahiptir ve bu nedenle eğitim alanında tiyatrodan yararlanılmalıdır.

Baltacıoğlu'na göre yararlanılacak bu tiyatro "*öz tiyatro*" olmalıdır. Öz tiyatro, Batı tiyatrosunun o günkü anlayışının kendi kültürümüze aynen aktarılmasının yanlış anlamalara neden olduğu ve tiyatronun asal ögelerinin sahne, perde, dekor, kostüm, metin, makyaj gibi tiyatroya sonradan katılma ögeler olmadığı anlayışına dayalıdır. Oyuncu tiyatronun en önemli ögesidir. O, dramatik gerçeği kavramış bir şekilde, doğaçlama olarak oynamalıdır. Bu nedenle oyuncu yaratının kaynağıdır. Dramatik gerçeği üretecek olan oyuncudur. Oyuncu bu üretimi, canlandırdığı oyun kişisinin kişiliğine girip canlılığı, devinimi ve dramatik anlamı üreterek yapar. Öz tiyatro bu anlayıştan yola çıkarak, tiyatro sanatının eğitsel gücüne inanmaktır. Ona göre tiyatro doğru bir yaşam örneğidir. Eğer eğitimde gerçekleri yaşatarak öğretmek istiyorsak, tiyatro sanatından yararlanabiliriz. Tiyatro yoluyla yaşam bilgisi somut olarak örneklendirilebilir. Bu örnekte rol olan kişi insan ilişkilerini, toplum yapısını, değer yargılarını tanır. Yalnızca bilgi edinmekle kalmaz, onun nasıl kullanılacağını öğrenir. Tiyatro özellikle tarih, toplumbilim, felsefe, estetik gibi ders konularının kavranmasına da yardımcı olur.

Baltacıoğlu'na göre sahne insana sevinç ve mutluluk veren, insandaki sanat bilincini oluşturan çok verimli bir topluluk yaşantısıdır. Sahne çalışmasıyla kişi, birlikte bir iş yapmanın tadına varır. Oyun kişisinin kişiliğine giren oyuncu yaratıcı gücünü geliştirir. Seyirci önünde oyun oynamak, seyirciye ulaşmayı başarmak, ondan tepki almak, toplumsal yaşamı tüm ögeleriyle yaşamak, ona uymak, onda üretken olmak, onda yaratmak demektir. Çünkü yalnız tiyatro sanatı hayatın bütününü taşır. Baltacıoğlu'nun eğitsel amacı, toplumsal, ulusçu, yapıcı, yaratıcı insan

yetiştirmektir. Çocuk bu nitelikleriyle toplumsal yaşama uyum sağlayacak, toplum içinde işe yarayan, çalışan, üreten, geliştiren bir insan olacaktır. Bu nedenle eğitimin somut işlerle, gerçekten üreterek yapılması, tam anlamıyla yaşama da alışmak demektir (Baltacıoğlu, 1944 ve 1950'den akt., Şener, 1979, s. 88). Okul tiyatrosu da çocuğu yaşama hazırlamada en etkili olabilecek sanat dallarından biridir.

Baltacıoğlu, bir eğitim aracı olarak gördüğü tiyatroyu beş eğitim ilkesi içerisinde de somut olarak göstermiştir. Bu ilkeler kişilik, çevre, çalışma, ürün ve başlatma-alıştırmadır. *Kişilik ilkesine göre*, çocuğa bir oyuncu kişiliği kazandırılmalıdır. Bu kişilik, tiyatro konularının anlamını bilen, başkalarının kişiliğine girebilen ve bunu canlandırarak ifade edebilen özellikte olmalıdır. Bu nedenle bir çocuk mutlaka bir oyunda rol almalıdır. Ona göre iyi veya kötü, bir oyun kişisini canlandırmak, oyuncu kişiliği kazanmak demektir. *Çevre ilkesine göre*, oyuncu gerçek bir oyun çevresinde yetişir. Bu nedenle okulda yapılacak tiyatrolarda seyirci ile oyuncu arasında bir iletişim kurulmalıdır. *Çalışma ilkesine göre*, çocuğun oyunculuk gibi yaratıcı bir yetiyi kazanabilmesi için çok oyunda oynaması gereklidir. Okul tiyatrosu seyirciler için değil, çocuklar içindir; her şeyden önce çocukların kişiliğini geliştirmek için bir araçtır. Bu nedenle oyunların çocuklarca yazılması, hazırlanması, oynanması ve eleştirilmesi, grup bilinci içinde hareket edilmesi gereklidir. Oyun dekorsuz, makyajsız oynanmalıdır. Tiyatro yalın özüne kavuştukça eğitsel etkisi artar. Oyun kişiliğine girme, gerçek yapıcı bir kişilik kazanma öz tiyatroyla mümkün olabilir. Oyunlar anlayarak, doğaçlama biçiminde ve suflörsüz oynanmalıdır. Baltacıoğlu'na göre, ezber kafa-kireçlenmesi yapmaktadır. Önemli olan çocuğun anlaması ve bunu özgürce ifade edebilmesidir. Bütün okullar tiyatro yapmalıdır. Tiyatro ile eğitim rastlantıya bırakılmamalıdır. Tiyatro sanatı, bilinci edinilmelidir. Bu bilinç tiyatronun en yalın, en asal ögesine inerek, çevresindeki süslerden arındırılmasıyla mümkün olabilir. Okul tiyatrosu bu bilinci yerleştirmelidir. Bu da Batı kopyası olmayıp öz tiyatro özelliklerine sahip okul tiyatrosuyla olabilir. *Ürün ilkesine göre*, okul tiyatrosu oynanan oyunun dramatik anlamının seyircilere aktarılmasıyla bir ürüne dönüşebilir. Ancak o zaman anlatımın gücü kanıtlanmış olur. *Başlatma-alıştırma ilkesine göre* de okul tiyatrosunun amacı, tiyatro kişiliği kazanmış insan yetiştirmektir. Okul oyunları buna bir "alıştırma" özelliği taşır. Çocuk, yaşama uyma ve kişilik kazanma aşamasında, yaşantısındaki acemilik dönemini

tiyatro yaparak aşabilir. Okul tiyatrosu, salon olmadan da bir salonda, bir bahçede veya bir açıklıkta yapılabilir. Baltacıoğlu'na göre okul tiyatrosunun işlevi, tiyatronun yaşama en yakın olduğu bir ortamda kişilik geliştirmek için bir araç olmasıdır (Baltacoğlu, 1938'den akt., Şener, 1979, s. 93).

6.11 Okul Tiyatrosu ve Yaratıcı Drama

Baltacıoğlu'nun görüşlerinden de anlaşılacağı gibi, okul tiyatrosu kavramı tiyatro sanatının okul ortamlarında kullanılmasına yöneliktir. Tiyatronun tüm bileşenlerinin eğitsel olarak önemi, çocuğun yaşamı tanımasında ve kişiliğinin gelişmesinde okul tiyatrosunun bir araç olarak görülmesinde yatar. Baltacıoğlu'nun tiyatronun asal unsurunun oyuncu olduğunu, oyuncunun metinleri anlayıp daha sonra bunu doğaçlama olarak oynaması gerektiğini savunması, pek çok yaratıcı drama yayınında Baltacıoğlu'nun okul tiyatrosu anlayışının, yaratıcı drama alanının başlangıcı olduğuna ilişkin görüşler ileri sürülmüştür. Yaratıcı drama alanı katılımcı odaklı ve doğaçlamaya dayalı çalışmaları içerse de süreç odaklıdır ve ders içinde bir yöntem boyutunu veya kendine özgü amaç ve içerikleri ile bağımsız bir sanat alanını kapsar. Okul tiyatrosu doğaçlamadan söz etse dahi yine de seyirci odaklıdır ve çocukların gelişimlerinin tamamlanması onların seyircilerle kuracağı iletişime bağlanmıştır. Bu durum, benzer özellikler taşımasına rağmen okul tiyatrosunun Türkiye'de çocuk tiyatrosunun başlangıcında önemli bir ivme olduğunu, ancak yaratıcı dramayla sadece dolaylı bir ilişkisi olduğunu gösterir. "Yaratıcı Dramanın Türkiye'deki Gelişimine Yönelik Çalışmalar" bölümünde de yer verildiği gibi, yaratıcı drama, Türkiye'de uluslararası alandaki anlamına yakın biçimini 80'li yıllarda almış ve başlangıcını oluşturmuştur.

6.12 Eğitimde Tiyatro

Eğitimde tiyatro, profesyonel grupların genellikle eğitim ve toplumsal konularda yaptıkları sunuları içerir. Eğitimde tiyatro düşüncesi, genel tiyatrodan, çocuk tiyatrosundan ve eğitimde dramadan farklı özelliklere-amaçlara sahip olması nedeniyle kendine özgü nitelikleri olan bir anlayışa sahiptir; tiyatronun tekniklerinin eğitim amacıyla kullanılmasına

dayalıdır. Bu düşünceyle çalışan gruplar, okullarla ve öğretmenlerle işbirliği içerisindedirler. Gösterilerden önce, gösterilerin yapılacağı mekânda gruptan bir kişi çeşitli hazırlıkları yapar ve öğrencileri konuya hazırlar. Gösteri sırasında öğrencilerin katılımcı olmaları sağlanır, gösterilerde ele alınan toplumsal konularla çocukların kendi yaşantıları arasında bağ kurmaları amaçlanır ve sonunda da bir tartışma, paylaşma mutlaka yapılır.

Eğitimde tiyatro, Büyük Britanya başta olmak üzere İngilizce konuşulan ülkelerde tiyatro, eğitim ve bilim arasında bir köprü işlevine sahiptir. Öğrencilerin ve halkın genç kesiminin tiyatro eğitimi konusundaki taleplerinin artması üzerine 1965'te Büyük Britanya'daki "Belgerat (Belgrade) Tiyatrosu"nda ilk "Eğitimde Tiyatro Topluluğu" kurulur. Diğer taraftan da İngiliz eğitim reformunun uygulamaya dayalı olmasından yararlanılır ve 1960'lardan bu yana gelişen (Brecht, Piscator vd. tarafından desteklenen) alternatif tiyatro hareketi, tiyatro ve okul arasındaki işbirliğini daha da pekiştirir. Zamanla, kuramsal ve uygulamalı çalışmalarla geniş bir "Eğitimde Tiyatro" hareketi şekillenir. Muhafazakâr hükümet tarafından sanatsal branşların kaldırılıp okul öğretim planlarının standartlaştırılmasına yönelik Ulusal Eğitim Programı'nın hazırlanması sürecinde İngiliz eğitim sisteminde köklü değişimler olur ve bu yüzden 80'li yılların ortalarından sonra "Eğitimde Tiyatro Topluluğu"nun çalışma koşulları gözle görülür şekilde kötüleşir. İngiliz eğitimindeki tiyatro hareketi adına bir kriz dönemi yaşanmasına rağmen, hareketin iyi oturmuş altyapısı sayesinde ayakta kalma becerisi gösterilir ve bu anlayış diğer ülkelere de yayılır. Sözgelimi Almanya'da ve diğer ülkelerde tiyatro pedagojisinin öğretimi ve uygulamasına çok önemli katılımların doğmasıyla, hazırlanan özel eğitim tasarısının ("Theater in Education"/TiE) Eğitimde Tiyatro kısaltmasıyla, pek çok yüksek okulda "Drama ve Tiyatro İncelemesi" programının tümünü kapsayan kursların açılmasını sağlamıştır (Schewe, 2003, s. 335).

Eğitimde Tiyatro Topluluğu'na, eğitim almış öğretmen oyuncularla beraber yönetmenler de katılmaktadır. Topluluk zaman zaman geçici görevli tiyatro yazarlarından destek alarak "Eğitimde Tiyatro Programı" adıyla okullarda tiyatronun gelişmesine katkı sağlamaktadır. Böyle bir programın asıl amacı, çoğunlukla toplumsal, siyasi veya belirli bir meslekle ilgili önemli konuları, belli bir aşamasına kadar öğrencilerin yardımıyla ortaya çıkartıp iddialı denebilecek düzeyde sahneye konan bir tiyatro oyunuyla, atölye çalışmaları hazırlayarak ve konuyla ilgili öğretici materyalleri de geliştirerek, derslerde işlenen konuların paralelinde, bir

sahne oyunu biçiminde hazırlayıp değerlendirebilmektir. Program genel anlamda, tiyatronun etkisi altında kalıcı sanatsal ifade biçimleri ile içinde eskiden kalma "parmak sallayarak uyarma"nın (uyararak öğretme) olmadığı öğrenme ve öğretme süreçleri için gereken öğeleri bir araya getirmeyi amaçlamaktadır.

Eğitimde tiyatro gruplarının birincil amacı seyirciyi tartışmalı bir konu üzerinde düşünmeye zorlamak, seyircinin konuyu daha iyi kavramasını ve hissetmesini sağlamaktır. Eğlendirmek birincil amaç olmamakla birlikte asla göz ardı edilmemesi gereken bir konudur. Seyircinin ilgisini çekebilmek, onu oyuna katabilmek için değişik yöntemler denenmeli, tiyatro teknikleri belirli eğitsel amaçların hizmetinde kullanılmalıdır. Çocuk tiyatrosu ile eğitimde tiyatro grupları arasındaki temel fark niyette yatar. Çocuk tiyatrosunun birincil amacı eğlendirmekken, eğitimde tiyatro grubunun amacı değişimi etkilemek ya da tiyatro aracılığıyla ele alınan konuyu aydınlatmaktır. Bu gruplar malzemelerini seslenecekleri yaş grubuna ve o çocukların gereksinimlerine göre bulur ve düzenler; seyircinin katılımını ister, onlara rol verir, bazı kararlar vermelerini ve sorun çözmelerini isterler. Buna göre programın yapısı esnek olmalıdır. Gruplar öğretme işinin öneminin farkındadırlar (O'Toole'dan akt. McCaslin, 1990, Sağlam, 2007).

Eğitimde tiyatro anlayışı, tiyatronun tüm bileşenlerinin okullarda eğitim amaçlı olarak kullanılmasını içerir ve katılımcı tiyatro anlayışı ile çocuklarda kalıcı estetik davranışlar geliştirmesine katkıda bulunarak, sınıf dışında farklı bir öğrenme ortamının işaretlerini verir.

6.13 Anlatı Tiyatrosu

Anlatmak, birinin bir konuyu ya da "şeyi" anlamasını, bir konunun anlaşılmasını sağlamak için bilgi vererek açıklamaktır. Anlatı ise gerçek ya da kurgusal olayları, dinleyenin ilgisini çekecek biçimde anlatma, öykülemedir. Bu öykülemelerde yazın türünün (roman, öykü, masal vd.) örnekleri de kullanılabilir. Anlatı daha çok doğaçlamaya dayalı olarak uygulanırken günümüzde metne bağlı ya da metne yakın anlatım şeklinde de uygulanmaktadır. Anlatıda dil, aktarma açısından önemli bir araçtır.

Yaşadıklarımızı sürekli birilerine anlatırız. Anlatırken yaşantıları yeniden anlamlandırır, farklı bir düzenlemeyle aktarırız. Geçmişte yaşadıklarımızı tekrar yaşar, onları da anlatır ve böylece kendimizi ifa-

de edebilmenin duygusuyla rahatlar veya yeni bir güç kazanırız. Birileri bizi dinler ve çeşitli tepkiler verir. Onaylanırız veya yalnız olmadığımızı düşünürüz. Anlatmak, H. W. Nickel'a göre birincil doğaçlamadır. Hazırlıksız anlatım; "şapkadan çıkanın", ilhamın, doruktaki gerçeğin ve dinlendirici özelliğin, o anın zevkini çıkarmanın, beklenmediğin, sözleşmemenin, tesadüfün, olağanüstü olanın, tekrarlanamayanın bir hareketidir (Wardetzky, 2003, s. 194). Ines Honsel'e göre (2007'de Ankara'da yapılan seminer), "Anlatımlarda canlı bir anlatılan olmalıdır. Sandalyeye veya duvara bir şey anlatsak bile bunu ancak çaresizken yaparız. Kendi 'ben'imizden emin olmak için 'sen'e ihtiyacımız vardır. Anlatmak ve kendimizi iletmek için diğerinin gözleri, ruhun pencereleri gerekir. Karşımızdakinin anlattıklarımızla ilgilenmediğini, sıkıntıyla boşluğa baktığını ya da endişeyle sigarasıyla oynadığını fark ettiğimiz anda tıkanır kalırız. Anlatmanın sırrı budur: Ben 'sen'de konuşarak rahatlar. Anlatmak tek yönlü değildir, karşılıklı ve katılımla yaşayan bir diyalog gerektirir."

Anlatı tiyatrosu kavramının geçmişi çok eskilere dayalı olup tiyatronun ortaya çıkışındaki geleneksel biçime yakın bir özelliğe sahiptir. Başka bir deyişle anlatı, insanlık tarihi ile birlikte başlar. Bu nedenle 'insanın konuşmayı öğrendiği an anlatının da başladığı andır' görüşü ileri sürülebilir. Anlatmak, günlük yaşamın her anında vardır. Herkes sürekli "bir şeyler" anlatır. Bu nedenle herkes bir anlatıcıdır. Bir anlatıcının olması anlatı tiyatrosunun en önemli özelliklerinden biridir. Anlatı tiyatrosu kasidelerdeki gibi övgüsel, ezgili ve şiirsel (rapsodik) Antikçağ anlatımına, Yeni Çağ'ın ilk dönemlerindeki panayırlarda felaketlerden bahseden baladlara, şarkılara ve bunları okuyan şarkıcılara, Dario Fo'nun operadaki komik şarkıcı (buffo) Misterio'suna kadar uzanır. Günümüzde anlatı tiyatrosu eski dönemlerindeki sanatsallık ve estetik kaygıdan uzak ve o dönemlerden farklı olarak ele alınır (Vardetsky, 2003, s. 90).

Anlatı tiyatrosunda öykü, üçüncü tekil kişi ağzından, bakışından ve geçmiş zamandan anlatılır. Geçmiş zamanda ifade edilen "anlatıcı konuşması", canlandıran kişinin kendi konuşmasını içeren "figür konuşması" ve "sahnesel canlandırma", anlatı tiyatrosunda iç içedir. Bu nedenle anlatım ve oyun arasında bir hiyerarşi söz konusu değildir. Anlatıcı (oyuncu) saniye hızıyla farklı figürleri canlandırabilir. Bir yandan öyküyü anlatan kişiyken hemen sonra oynayan rolüne bürünebilir. Anlatı sürecinde "yüksek ton"lu sahne konuşmalarından farklı, sanatsallıktan uzak bir konuşma tarzı söz konusudur. Oyuncu öykünün farklı

ve baskın tüm figürlerini anlatma sürecinde canlandırabilir. Anlatı tiyatrosunda oyuncu öncelikle öyküyü anlatır, bu anlatılarda canlandırmalar ön planda olmaz. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi anlatıcı ile canlandırma arasında keskin bir ayrım bulunmaz, anlatıcı da canlandırmanın içinde olabilir. Bu anlatma veya canlandırma süreçlerinde anlatıcı, dinleyenle göz hizasında bulunmaya özen göstermelidir.

Anlatı tiyatrosu seyircinin hayal etme, bütünlük kurabilme ve sentez yapma gücüne bağlıdır. Anlatı sürecinde ya da oyunda, seyircinin dikkat yoğunluğunu ve uyanık olma durumunu sağlayan "belirsizlik" ögesi hâkimdir. "Yoksul tiyatro" anlayışında olduğu gibi dekor çok az kullanılır. Anlatı yerleri olarak daha çok seyirciyle "içli dışlı" olunabilecek mekânlar tercih edilir. Anlatımlarda şiirsel ve gösterişli bir dil söz konusudur. Sahneyle ilgili çok az araç gerece sahip olunması nedeniyle içerik ve anlatım boyutu birbiriyle örtüşmek durumundadır. Anlatı tiyatrosu, ekonomik ve teknolojik olanakları ve estetik anlayışı aktarmada çok karmaşık olmayan yapıya sahiptir. Bu yapı maliyeti daha düşük, kolay düzenlenebilir ve esnek olma özelliklerine sahiptir. Anlatıcının görevi elinde yazılı halde bulunan veya doğaçlanan öyküyü anlatmaktır. Günümüz anlatı tiyatro anlayışı, geçmiş dönemdekilerden farklı olarak, daha çok öykünün anlatımını amaçlar.

Bugünkü tiyatro uygulaması ve eleştirilerinde öykü anlatmanın bir tür gelişimi olarak değerlendirilen anlatı tiyatrosu, doğaçlama tiyatrolarını, figür tiyatrolarını ve profesyonel çocuk tiyatrolarını yakından ilgilendirir (Vardetsky, 2003, s. 91). Çağdaş anlamda anlatıcı olma durumu farklı tekniklerle de yerine getirilebilir. Sözgelimi bir anlatıcının anlatmaya - canlandırmaya başlamasıyla dudaklarını kıpırdatması ve sesin başka biri tarafından verilmesi veya anlatıcının öyküyü anlatırken başka bir oyuncu tarafından canlandırılması biçiminde olabilir. Bu tür çalışmalar "playback tiyatro" olarak da adlandırılır. Başka bir anlatı tiyatrosu yaklaşımı ise anlatıcının öyküyü anlattığı ve eş zamanlı olarak öykünün başka bir oyuncu tarafından canlandırılması biçimidir. Bu çalışmada anlatıcı sadece anlatır, kendisi tarafından herhangi bir canlandırma söz konusu olmaz. Buna rağmen anlatıcı ile canlandırma arasında belirgin bir ayrımdan tam olarak söz edilemez. Her iki öge de iç içe olabilir.

6.13.1 Eğitim Sürecinde Anlatı Tiyatrosu

Anlatı tiyatrosu, eğitim ve yaratıcı drama açısından eğitim alanına rahatlıkla uyarlanabilecek bir tekniktir ve süreç sonunda önemli davranışları geliştirme özelliklerine sahiptir. Öykü anlatımı kendine ait sınırları ve niteliğiyle kendine özgü sanatsal bir biçime dönüşmüştür. Anlatı tiyatrosunun özünün antik Yunan efsanelerinde ve masallarda oluşu, eğitim sürecinde bu eski kaynaklara başvurmayı, onlardan yararlanmayı da kolaylaştıracaktır. Anlatı tiyatrosunun yapısındaki paylaşım ve sözel ifade ağırlığı, bu alanlardaki becerilerin gelişmesine de katkı sağladığından, eğitimde ele alınmaya başlanmıştır. Anadil eğitiminde, sözel ifade becerisinin geliştirilmesinde, beden dilini geliştirmede veya yabancı dil eğitiminde sıklıkla kullanılan bir teknik olmuştur.

Eğitsel açıdan kültürün önemli bir temelini oluşturan ancak çeşitli nedenlerle hemen hemen hiç okunmayan, anlatıcının da olmadığı unutulmuş yazın türlerinin ortaya çıkarılması anlatı tiyatrosuyla mümkün olabilir. Bu metinlerin bir anlatıcı çerçevesinde yeniden ele alınması ve anlatılması, hemen her eğitim kademesindeki öğrenci ve yetişkin için önemli bir eğitim aracıdır. Anlatı tiyatrosu sürecine katılan bir katılımcı, farklı bir sosyal çevre içinde anlatılanlarla şimdiye kadar yaşanmış ve gelecekte yaşanacak ne varsa arasında bir bağ kurup, o dönemdeki yaşantılara ilişkin zengin kurgusal görüntüleri zihninde canlandırarak hayal dünyasını geliştirir.

Anlatım ile tiyatro ve yazın arasındaki bağ da güçlenir ve çok boyutlu bir estetik eğitim söz konusu olabilir. Anlatım, günlük yaşamda tüm yaşanılanlarla ilgili olabilir. Olayları ya da anıları birbirleriyle ilişkilendirmeye başlamak anlatımı da başlatır. Böylece anlatı ile sınıf içinde etkileşim söz konusu olur. Anlatı tiyatrosunda rol, doğaçlama, canlandırma olmasına karşın daha çok aktarma söz konusudur. Metne hâkim olunması bedenin, jest ve mimiklerin daha yetkin kullanımını sağlar ve dinleyicide (sınıf ortamında çocuklarda) daha olumlu bir etki bırakır. Anlatı tiyatrosunda dilin kullanımı önemli bir araçtır. Dilin etkin kullanımı ile sadece anlatının değil, dolaylı olarak dinleyenin de sözel ifade becerisi gelişir. Anlatma süreci ile birlikte dinleme gibi önemli bir beceri de davranışa dönüşür. Bu davranış, dinlemeyi bilmeyenin anlatamayacağı olgusunu da kavratır. Anlatı tüm yaşamı ilgilendirdiği ve yaşama dair her şeyle ilgili olduğu için sınıf ya da öğrenme ortamında yaşantıya

odaklanır ve böylece öğreneni (dinleyeni) çok çabuk içine alır. Anlatma sürecinde dinleyen anlatılanlarla ve kendi deneyimleriyle bir ilişki kurar ve bu ilişkinin geçtiği tüm mekânları zihninde canlandırır. Bu durum pasif gibi görünen dinleyicinin aslında aktif olduğunun da bir göstergesi gibidir. Anlatıcı anlatır, gösterir; dinleyici hayal eder ve görmeye çalışır. Bu durum aynı zamanda sınıf ortamında canlı bir iletişimi sağlar.

Berlin Güzel Sanatlar Üniversitesi Tiyatro Pedagojisi Enstitüsü öğretim üyesi Kristin Wardetzki'nin başkanlığında, Berlin'de bir ilkokulda yapılan anlatı tiyatrosu projesi ve alınan sonuçlar anlatı tiyatrosunun eğitsel katkıları açısından önemlidir.

Proje 2005 yılında daha çok göçmen ailelerin yaşadığı bir bölgede, yaşları altı olan ve anadili Almanca olmayan çocuklarla yürütülmüştür. Projenin gerçekleşmesindeki en önemli sorun, çocukların büyük bir kısmının anne babaları tarafından anlatılan bir masalı dinleme geleneğinden uzak olmaları, masal veya çocuk kitaplarını okumak gibi bir davranışın söz konusu olmaması ve dinleme davranışının gelişmemesidir. Çocuklar anlatılanların büyük bir kısmını anlamadıkları, bunları zihinlerinde canlandıramadıkları için dinlemiyorlardı. Bu durum anlatıcıyı olumsuz etkiliyordu. Proje, bu nedenle sadece dil odaklı anlatma yerine çocukların sözcük haznelerine uygun düzeyde ve onların dinlemelerine olanak verecek resim ve nesneleri kullanılarak anlatıları aktarmaya yöneldi. Seçilen öykü ve masallar o düzeye uygun olarak seçildi ve anlatıda çocukların da içinde olacağı küçük rol çalışmalarına yer verildi. Projenin sonunda, etkinliğin çocukların ciddi dil eksikliklerinin giderilmesinde etkili olduğu ve odaklanma sorunları yaşayan çocuklarda bu durumun ortadan kalktığı, çocukların okumaya ve kitaplarla ilgilenmeye başladığı, anlatı sürecinde dinlemeyi öğrendikleri, süreç içinde bazı şiir ve tekerlemelere katıldıkları, sorulara yanıt vermeye başladıkları, anlatılara heyecan, üzüntü ve sevinçle tepki verdikleri ve sözcüklerle hayal kurmaya başladıkları gözlendi. Projenin genel sonucu, çocukların hayal dünyasının medyanın da etkisiyle gereksiz konularla meşgul edildiği, bir anlamda hayal dünyasının engellendiği yönünde olmuştur. Dildeki eksikliklere rağmen hayal dünyası meşgul olan bir çocuk için dinleme alışkanlığının gelişmesi de kolay görünmemektedir. Proje anlatı tiyatrosu etkinlikleriyle bu sorunların giderilmesinde etkili sonuçların alınabileceğinin ipuçlarını vermiştir (Wardetzky, 2003).

6.14 Feminist Tiyatro Pedogojisi

Sanat bilimcisi Güzin Yamaner, "Kadın, tiyatro sahnesinde oyuncu olarak bulunabilme hakkını, erkek rol arkadaşlarına göre yüzlerce yıl sonra elde edebilmiştir. Ama tiyatro metinlerinde –erkek rollerine göre az sayıda da olsa– kadına rol yazılması ya da bu rollerin sahnede canlandırılması da engellenmemiştir. Yine de kadın rollerinin erkek rollerine oranla daha az ve kısa yazılmış olduğu bir gerçektir. Tiyatro sanatında kadının karakter olarak yer almış olması, kadın rollerine erkeklerin makyaj yaparak ve kadın kostümü giyerek çıkması ve daha sonra kadının kendi rolüne çıkma hakkına kavuşması, tiyatro ve kadın ilişkisinin sorunsuz olmasını sağlamaya yeterli görünmemektedir. Çünkü kadına konulan sahneye çıkma yasağı, onun tarihsel süreçte yönetmen, idareci ya da tasarımcı gibi bir tiyatro insanı olmasına da konulmuş bir engeldir. En azından bu tür etkinlikte de bulunmasını geciktiren, kadının cesaretini kıran bir set oluşturmuştur. Benzer biçimde kadın, dramatik yazarlık dalında da kamusal alanda erkeklerle yarışabilme olanağından yoksun bırakılmıştır" görüşündedir. (Yamaner, 2001, s. 1-2) Feminist tiyatro pedagojisi de Yamaner'in belirlediği bu sorunlara odaklanmaktadır.

"Feminist tiyatro pedagojisi" kavramından 1980'li yıllardan bu yana, kız çocukları ve kadınlar için özellikle kadınlar tarafından hazırlanan tiyatro pedagojisiyle ilgili çalışmalar anlaşılır. Bu çalışmalar kadınların ve kız çocuklarımızın çıkarları doğrultusunda "taraflı" olarak tanımlanır ve feminist düşüncenin odak olduğu, kadına yönelik eğitsel, sosyal, kültürel ve sanatsal alanlarda yoğunlaşır.

Feminist sıfatı, cinsiyet ilişkilerinin analizinde eleştirel bir perspektife gönderme yapar. Bu göndermeler basmakalıp rollerin gösterilmesi, erkeklerin çıkarına kadınların alta itilmesi ve tek taraflaştırılmaları yönünde politik-kültürel mekanizmalar yönündedir. "Feminist tiyatro pedagojisi"nin dayanaklarından biri, kadın araştırmaları ve "Yeni Alman Kadın Hareketi"nin eşitlik talebi altında, okul ve sosyal çalışma aracılığıyla sosyalleşme etkilerine dikkat çeken çalışmalardır. Bugün ise feminist sözcüğü yerine artan oranla, cinsiyet kategorisini sosyal bir yapı olarak kabul eden, daha kapsamlı "*gender*" kavramı kullanılmaktadır (Martins, 2003, s. 101).

1960 ve 1970 arasındaki, kadının, kültür tarihi ve edebi sunum biçimine yönelik araştırmalar sahne oyununda bile kız ve kadın imajını

erkek fantazisinin bir dev aynası olarak göstermiştir. Kadınlar histerik, hatalı, verimsiz, ne mantıklı düşünebilen ne de sanatsal davranabilen kişi olarak kabul edilmiştir. Kadınlar, dramatize metinler, oyun pedagojisi sistemi ve erkeksi imgelerin yoğun olduğu ataerkil şekilde yapılanmış tiyatro kurumunun hiyerarşiye dayalı çalışma biçimleriyle mücadele etmişlerdir. 1984 yılında "Tiyatroda Kadınlar" adıyla kurulan çalışma grubu ve bu grubun rejisörlükte erkeklerin başatlığına karşı, bütün alanlarıyla tiyatroyla ilgilenen kadınlarla birlikte kendi tiyatro projelerini gerçekleştirmesi, bu mücadelenin örneklerinden birini oluşturmuştur. Bu çalışma grubu, araştırma ve ileri eğitim üzerine uygulamalı çalışmalar yaparak tiyatroda erkekler tarafından yönetilmekten kurtulmak için, erkeksi bakış açısının karşısına kadınsı olanı koymayı amaçlamıştır. "Feminist Tiyatro Pedagojisi" genel olarak kadınların tiyatroya yönelik ifadelerinin izlerinin aranmasında, içinde olduğu bu ve bunun gibi konularla ilgilidir (Martins, 2003, s. 101).

1980'lerin başından beri tiyatro pedagojisi ile ilgili projeler kadınlar tarafından, bu alandaki mesleki ve ileri eğitim kurumlarında, sendikaların ve kiliselerin eğitim yerlerinde, kadınlara yönelik kültür merkezlerinde, gençlik kurumlarında ve tatil esnasında boş zamanları değerlendirmede uygulanmıştır.

1989'dan 1991'e kadar Federal Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından bir proje modeli finanse edilmiştir. Bu programın çıkış noktaları cinsel istismar, ev kadınının/annenin rolü, benliğin fark edilmesi ve yabancılaşma, ev işleri için ücret, âdet ve yetişkinlik, yeniden başlama ve gelişme, gençlerle ilişki, mesleki karar ve iş başvurusu gibi tiyatro pedagoglarına ait sorunlar, deneyimler ve gereksinimler olmuştur. Model proje sürecinde beden ve ses çalışmaları kadınların ve kızların algısını kendilerine yöneltmiş, çalışmaların erkeksi yönelim sonucu oluşmuş deformasyonu ortaya çıkardığı, doğaçlamalarla kadınların korkuları, gereksinimleri ve yaralanmalarının açığa çıktığı, bu nedenle çalışmanın tedavi alanlarına kaydığı gözlenmiştir. Proje çalışmalarında kadın rollerine ilişkin alıntılarla meşgul olma ve klasik drama türünde metinlerle rol çalışmaları, onları erkeksi gösterimlerle yüz yüze getirmiş, bunun, kadınları yeni benlik imajlarına ve sahnede otantik olarak yaşanmamış başka şeylere zorladığı tespit edilmiştir. Bu çalışmalarda benliğe ve kişiliğe yönelik pedagojik çalışma ağırlık kazanırken, tiyatroya yönelik yöntem ve biçimler ise sadece araç olma işlevini yerine getirmiştir. Kadına karşı izolasyonu ortadan

kaldırmak ve kadınlar arasındaki dayanışmayı güçlendirmek için tiyatro sürecinden bu projede sosyal-iletişimsel bir araç olarak yararlanılmıştır (Martins, 2003, s. 101).

Tiyatroya yönelik kadınsı öğelerin izlerini arama ve ortaya çıkarma çalışmaları, postmodern profesyonel tiyatroya benzemeyen yeni türlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu çalışmalar daha çok pedagojik ve politik bir eksen üzerinde gerçekleşmiş, az da olsa sanatsal alana değinmiştir. Ayrıca sözü edilen projelerde kadın tiyatro pedagogunun rolü eleştirel olarak aydınlatılarak, usta, kurnaz ve otoriter rejinin erkeksi modelinin üstesinden gelinmesi amaçlanmıştır.

Pedagojik çalışmaların temel çıkış noktalarını kompleksler, eğitsel durumlar ve somut çerçeveler oluşturuyordu. 1990'lı yıllar, yayılma, pratikte ve teoride feminist tiyatro pedagojisini ilerletme denemelerine yönelik uğraşlara tanık olmuştur. Kadınlara yönelik kültür ve tiyatro günleri düzenlenmiş, bunu bitirme çalışmaları ve yerel bilimsel/pedagojik oturumlar izlemiş, ancak bu çalışmalar, feminist tiyatro pedagoglarının bilgileri ve talepleriyle hedef grubun gereksinimleri arasında giderek büyüyen bir boşluk oluşmasına engel olamamıştır. Pratikte feminist tartışma ve araştırma açısından oluşan mesafeye ayak uydurulamamış, kadınların drama metinleri nadiren denenmiş, feminist talepler temelinde kibirlilik gerekçesiyle eleştirilmiş ve kendini eğitsel ve sosyal taraflılık sınırları arasına hapsetmiştir (Martins, 2003, s. 101).

6.15 Forum Tiyatro

Forum tiyatro, 1970'li yıllarda Latin Amerika'da Augusto Boal tarafından geliştirilen politik-eğitsel bir oyun olup ezilen insanların tiyatrosudur. Bu tiyatro anlayışında bir çatışmanın-sorunun oyuncular tarafından çözümlenmeden seyirci-oyunculara sunulması ve onların çözümleri bulması söz konusudur.

Forum tiyatro, seyirciyi (yaratıcı dramada katılımcıyı) sorunun çözümüne yönelik geçerli çözümler üretmeye yönlendirir. Bu sorunlara ve çözümlere "müdahale" hakkı için forum tiyatro seyirciyi harekete geçirir, sürece katkı getirme, doğrusunu gösterme ve uygulama olanağı verir. Bu, bir anlamda seyirciye "bunu yapabilirsin" demektir ve "gel sürece katıl, kendi yaşantılarından yola çık ve hem kendin hem de diğer katılımcılar için sorunu çöz" anlamını taşımaktadır.

Boal'in temel amacı, seyircileri özneler, oyuncular ve dramatik eylemin dönüştürücüleri haline getirmektir. Bu nedenle Boal, Aristoteles'in seyircinin yerine düşünüp eyleyebilmesini dramatik karaktere devrettiği anlayışı ve Brecht'in yine seyircinin kendisi yerine eyleyen karaktere devrettiği ancak seyircinin "kendi için" düşünme hakkını saklı tuttuğu anlayışı eleştirir. Birincisinde bir "Katharsis", ikincisinde ise eleştirel bir bilinçliliğin uyanması gerçekleşir. Boal'e göre, ezilenler eylemin kendisinde yoğunlaşmalıdır. Seyirci kendisine ait olan düşünme eylemini karaktere (ya da oyuncuya) devretmez; tersine kahraman rolünü bizzat kendisi üstlenir, dramatik eylemi değiştirir, çözümler geliştirmeye çalışır, değişim planlarını tartışır, kendisini gerçek eylem için eğitir. Özgürleşen seyirci, bir bütün kişi olarak eyleme geçer. Boal, eylemin kurgusal olmasından çok, onun eylem olmasının önemli olduğu görüşündedir (Boal, 2003a, s. 110). Augusto Boal'e göre, bu nedenle tüm insanlar hem seyrettikleri (seyirci) hem de eylemde bulundukları için seyirci-oyuncudurlar. Seyircisine dolaysız ulaşmak isteyen tiyatronun da bunu esas alması gerektiği görüşündedir.

Oyuncular ve seyirci, içinde bulundukları açmazdan kurtulmak ve sosyal gerçekliği her yönüyle kavramak çabasındadırlar. Forum tiyatroda sosyal ve politik baskılar ortaya çıkarılır, güç ve zor kullanımı, düzen güçleri, ırkçılık, dayanılmaz çalışma koşulları, düşük ücretler, ekonomik bağımlılık ve sömürü gibi konular işlenir. Forum tiyatro, toplumsal anlaşmazlıklara karşı kolektif bir davranış göstermeyi hedefler. Söz konusu olan "Devrim denemesi" ve "Gerçek yaşamdaki" kurtuluş ve değişikliklerdir. Bu çerçevede strateji sorunları forum içinde denenir. Bütün bunlar toplumsal-politik pratiğe sıkı sıkıya bağlıdır (Wrentschur, 2003, s. 108).

Boal'in çalışmalarında Paulo Freier'in *Ezilenlerin Pedagojisi* (1969) çalışması önemli bir yer tutar. Kitabın önsözünü yazan Richard Shaul, ne kadar "cahil" veya "sessizlik kültürü"ne gömülü olursa olsun, her insanın diyalog içinde ötekilerle yüzleşerek kendi dünyasına eleştirel bakma yeteneğine sahip olduğu görüşündedir. Böylesi bir yüzleşme için uygun araçlar sağlandığında insan kendi kişisel ve sosyal gerçekliğini de, bu gerçekliğin çelişkilerini de kademe kademe algılayabilir, bu gerçekliği algılayışının bilincine varabilir ve bu gerçekliği eleştirel biçimde ele alabilir. Bu süreçte eski öğretmen-öğrenci ilişkisi alt edilir. Bir köylü bu süreci komşusuyla, dışarıdan getirilen bir "öğretmen"le olduğundan daha etkin bir şekilde başarabilir. İnsanlar dünya aracılığıyla birbirlerini

eğitirler. Bu olurken, söz yeni güç kazanır; artık bir soyutlama veya sihir değildir, insanın kendisini çevreleyen şeyleri adlandırırken, kendisini ve potansiyelini keşfettiği bir araçtır (Freier, 1991, s. 10).

Freier'in, "Her insan kendi sözünü söyleme, dünyayı adlandırma hakkını yeniden kazanır" sözü Boal'in tiyatro anlayışının dayanaklarından birini oluşturur. Ona göre, eylem ve yansıtmanın sıkı bağlantısı içinde seyircilerde yeni dünyaya ait yaratıcı düşüncelerin oluşması hedeflenir. Bu dramatik ortamlarda davranış ve bilgiler birlikte çoğaltılır. Bu yolla düşünceler eleştirel bir şekilde ele alınır ve tiyatro pratiğine aktarılır. Bu çerçevede tek bir doğru yerine sürekli olarak en doğru olan aranır. Forum tiyatronun çıkış noktası, sosyal ve politik çatışmadan kaynaklanan güçsüzlük ve baskıya karşı yaşanılan kişisel deneyimleridir. Forum tiyatroda bir dizi deneme teknikleri yardımıyla bu deneyimler estetik yaratı süreci içinde genelleştirilebilir ve sahne sürecinde yoğunlaştırılır. Geliştirilen sahnede çatışmanın, sorunun veya baskının nereden kaynaklandığı açığa çıkarılır.

Forum tiyatro, daha çok kamu ve tiyatro ilişkisinde bir tartışma olup, seyircilerden süreç içinde verilen bir sahne serisi içinde alternatif davranışlar geliştirmeleri beklenir. Çünkü seyirci, mantığının tamamen bilincinde olduğu dramatik bir olayın katılımcısıdır. Onları cesaretlendirmek ve yaratıcı rolleri teşvik etmek için oyunlar ve egzersizlerle önceden hazırlamak (*warming-up*) gerekir. Başlangıç sahnesine anti-model de denir. Gösterilen anti-model, seyircinin oyuna katılmasında da etkili olur ve itici bir güç oluşturur. Forum tiyatro bu yönüyle aynı zamanda bir mücadele, bir oyundur veya bir mücadele oyunudur ve çeşitli kuralları vardır. Bu kurallar amaca ulaşmada etkili olabilecek bir esnekliğe sahip olup değiştirilebilir.

Forum tiyatronun uygulanmasında uyulması gereken bazı genel kurallar şöyledir (Wrentschur, 2003, s. 108; Boal, 2003b, s. 21):

> 1. *Forum tiyatroya ait bir sahne, ezilenle ezen arasındaki çatışma üzerinde gelişir.* Ezenle ezilenin davranış ve görüşleri metin ve sahne süreci içinde açıklığa kavuşur. *Seyirci-oyuncular, ezen ve ezilenin dünya görüşlerini, ideolojilerini kolayca tanıyabilmelidir.* Sahnenin doruk noktasında ezilen, kendi düşüncelerini dayatır ancak güç ezende kalır.
>
> 2. Ezen ve ezilen gibi iki temel aktörün yanında daha birçok rol de devreye girebilir; bunlardan bazıları ezenin yanında yer alır, bazıları ise ezilenin düşüncelerini paylaşır. Bu nedenle foruma geçilmezden önce *can-*

landırılacak metin üzerinde her karakterin özelliği açıkça ortaya konmalı ve kesin olarak tanımlanmalıdır.

3. *Canlandırılacak metinde ana kahraman tarafından ileri sürülen özgün çözümlerin en az birinde sosyal veya politik bir hata olmalıdır.* Yani ana kahramana belirgin bir hata yaptırılmalıdır. Forum tiyatronun özü, oyuncu ve seyirciye öğrenmeye dayalı pedagojik bir süreç yaşatmak olduğu için, *oyun metni belirtilen yanlışı veya hatayı açıkça göstermelidir.* Öyle ki, bu açıklık seyirci-oyuncuları yeni çözümler bulmaya ve baskıya karşı koymanın yeni yollarını keşfetmeye kışkırtmalıdır. Forum tiyatroda kullanılacak metinler veya canlandırılacak konular o toplumun özel eğilimlerini içermelidir. Forum tiyatro metinleri "sorunlar" konusunda olabildiğince ortak bir düşünce paydasında birleşenleri içermelidir.

4. Forum tiyatro ana rolün seyirci tarafından oynanacağı bir sürece doğru yol almaya başlar. Önce hazırlanmış *gösteri, forumun başlangıcında bir kez sergilenir ve belirgin hata seyircilere gösterilir.*

5. Seyirciler gelişen olayları dönüştürmeyi denerken oyuncular sahnelerin akıcı olmasına dikkat etmelidir. Kostümler çok zorunlu olmasa da eğer kullanılıyorsa son derece basit ve kolaylıkla giyilip çıkartılabilecek biçimde olmalıdır.

6. Sunumlarda oyuncular, *üstlendikleri rollerin ideolojilerini, sosyal işlevlerini, mesleklerini vd. tüm özelliklerini bir oyunculuk becerisinde sergilemeli, dünya görüşlerini temsil etmelidir.* Oyuncuların bu sergilemede rol içinde ve hareket halinde olmaları, canlandırdıkları role ilişkin bir "şeyler" yapmak durumunda olmaya özen göstermeleri, seyircileri de sahne üzerinde bir şeyler yapma veya canlandırma konusunda teşvik edecektir.

7. Canlandırma sırasında her karakter, ek bir açıklama gereksinimi ortaya çıkmadan kolayca tanınabilecek biçimde sergilenmelidir. *Oyun bir kez gösterildikten sonra seyirci-oyunculara baş kahraman tarafından geliştirilen çözümlere katılıp katılmadıkları sorulur.* Oyunda gösterilen belirgin hatadan ötürü, seyirci-oyuncular büyük bir olasılıkla çözümlere katılmadıklarını bildirecektirler.

8. *Daha sonra seyircilere oyunun ilk seferinde oynananla tamamen aynı biçimde ikinci kez oynanacağı söylenir.* Oyuncular oyunu tekrar aynı sona ulaştırmaya çalışacaklar, seyirciler de olası çözüm yollarını arayarak bunu değiştirmeye çalışacaklardır.

9. İkinci kez oyunun sergilenmesinden önce, *seyircilere baş kahraman bir hata yaptığında daha iyi çözüm üretmek için atılacak ilk adımın onun yerine geçmek olduğu bildirilir.* Tek yapmaları gereken oyun alanına girip "Dur!" diye bağırmaktır. O anda oyuncular oldukları yerde pozisyonlarını değiştirmeden durmalıdırlar. Seyirci-oyuncu oyunun nereden devam etmesini isteğini söylemelidir. *Oyuncular daha sonra oyuna tarif edilen noktadan başlar. Seyirci artık bir başkahramandır.*

10. Seyirci-oyuncu, başkahramanın yerine geçip oynamaya başladığında *diğer oyuncular baskıya devam ederler veya baskılarını artırırlar*. Burada amaç, seyirci-oyuncuya gerçeği değiştirmenin ne kadar zor olduğunu göstermektir. Yer değiştirilen oyuncu oyundan hemen ayrılmaz, sahne kenarında durur ve seyirci-oyuncular yanlış yapmaya başlarsa onları düzeltir ve cesaretlendirir. Dünyayı değiştirmeye çalışan ve yeni çözümler bulmaya çalışan seyirci-oyuncuların karşısında onları engellemeye çalışan, dünyayı olduğu gibi kabul etmeye zorlayan oyuncular vardır. Seyirci-oyuncular düşüncelerini eyleme göre gerçek hayattaki durumlara hazırlarlar. *Oyuncular ve seyirciler içinde aynı şekilde, oynayarak, eylemlerinin olası sonuçlarını öğrenirler.*

11. *Seyirci-oyuncu pes edip oyunu bırakırsa oyuncu tekrar rolü devralır, oyun hızla bilinen sona doğru ilerler.* Bu sırada *başka bir seyirci-oyuncu sahneye yaklaşıp "Dur!" diye bağırabilir ve tekrar nereden başlamak istediğini söyler, oyun bir kez daha o noktadan başlayacak ve yeni bir çözüm denenecektir.*

12. Seyirci-oyuncu, oyuncular tarafından uygulanan baskıyı kırabilir. Oyuncular arka arkaya veya hep birlikte pes etmelidir. Bu noktadan sonra seyirciler istedikleri kişinin yerine geçip belki de oyuncuların farkında olmadıkları yeni bir baskı şeklini göstermeye çağrılırlar.

13. Oyun yöneticisinin (joker de denilebilir, baş kahraman veya oyunculardan biri de olabilir) rolü, temel bir özellik taşır. *Yönetmen, oyun kurallarına uyulmasını, sahnedekilerle seyirciler arasında bir bağ oluşmasını sağlamaya çalışır.* Burada yönetmenin görevi, tartışma ortamını yaratmak, seyircide kesintisiz, bütüncül ve diyalektik düşünce süreçlerinin oluşmasını sağlamaktır. Oyun sürecinde bir yanlışlık yapılmışsa onları düzeltmek ve her iki tarafı da oyunu devam ettirmeye çalışmak önemlidir.

14. Forum tiyatronun belirleyici niteliklerinden biri de seyircilere gerçek yaşamdaki davranışları canlandırarak bildirmek ve sunmaktır. Forum tiyatro tarafından etkilenen bir seyircinin kurtuluş reçetesini günlük yaşama aktarabilmesi önemli bir beklentidir. Forum tiyatro seyircilere, dünyayı değiştirmek gibi bir çabaları olmazsa kimsenin onlar için değiştirmeyeceğini ve her şeyin kaçınılmaz olarak aynı kalacağını açık bir biçimde anlatılabilmeli, forumun etkisinin daha güçlü olmasına çalışılmalıdır.

Forum aşamasının sonunda çözüm önerilerinin uygulanabilirliği tartışılır. Eğer forum tiyatrosu sosyal veya politik bir sorunun çözümüne yönelik bir kampanyanın parçası olarak düşünülmemişse, yeni proje, aksiyon veya kendi kendine yardım gruplarının spontane olarak oluşmasını da sağlayabilir. Forum tiyatro özellikle kriz ve çatışmaların çözümüyle uğraşan, toplumsal olarak ezilen grup ve birliklere yöneliktir.

Örnek 1[7]: Kalabalık bir ailede abla okuldan gelmiştir ve ödevini yapmaktadır. Anne ona mutfaktan seslenmekte ve durmadan emirler yağdırmaktadır. Bir süre sonra küçük kardeş okuldan gelir, o da ablasından ödevinde kendine yardım etmesini ister. Az sonra ağabey gelir ve o da bir şeyler ister. Ardından baba gelir, isteklerini söyler. İstekler bitmemektedir. Oyun yeniden başladığında değişen tek şey abladır. Yeni abla da istekleri yerine getirir. İzleyici gruptan biri "dur" diyerek bağırır ve yine ablanın rolüne geçer. Bu kez başka bir karakter çizilir. Canlandırmaların ardından tartışma yapılır ve ablanın rolleri ile ilgili görüşler paylaşılır (Davis, 1999, s. 41).

Örnek 2: Paris'te bir bankanın elektronik muhasebe bölümü çalışanlarının grevi sırasında işyerinde sendika eğitmeni, evinde köle olan bir kadın (Boal, 2003, s. 28).

1. Aksiyon: Çok fazla iş. Bir sürü müşteri. Banka kapanır kapanmaz sendikacı kadın yoldaşlarını organize etmeye çalışıyor, yoğun telefon görüşmeleri yapıyor, randevular ayarlıyor, mitingler düzenliyor vs. Herkes onun tavsiyelerini dinliyor.

2. Aksiyon: Sendikacının kocası içeri girer. Düdüğünü çalar. Kadın bir iki dakika direnir ama sonunda arkadaşlarını yüzüstü bırakarak kocasıyla eve gider.

3. Aksiyon: Evde. Zevksiz ev işleriyle rahatsız edilmek istememekte ve iş sonrası uğraşları için hazırlanmakta olan kocanın her şeyiyle ilgilenir. Kadın oyun oynayan sürekli bakıma muhtaç çocuğuyla ilgilenir, onu yıkar vs. Sahne şu saptamayla biter: Kadın ailesi için tam anlamıyla bir köledir.

Foruma, başkahramanın yerine geçen ve baskıyı kırmaya çalışan birçok kadın katıldı. Aynı zamanda kadının bankadaki iş arkadaşları da baskıcılara dönüşmüş, kadını kocasına teslim olmaya zorlamışlardı. Kadın kocası ve iş arkadaşlarına rağmen işine devam etmek istese de bu sefer de yöneticisi gelip onu işten attı. Bu durum kadın seyirci-oyuncunun olası en ilginç direniş biçimini önermesine kadar sürdü. Kocayı içeri

7 Forum tiyatronun diğer örnekleri ve Boal için bkz. Boal, A. (2003a) *Ezilenlerin Tiyatrosu* (Necdet Hasgül). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları. Aynı yayın Semih Çelenk çevirisi ile Etki Yayınları, 1996. Boal, A. (2003b). *Oyuncular ve Oyuncu Olmayanlar İçin Oyunlar* (Çev. B. Ataman, Ö. Öztürk, K. Rızvanoğlu). İstanbul: Boğaziçi Üni. Yayınları. Kuyumcu, N. ve Iogna, L. (2001) *Haydi Çocuklar Sahneye*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları. Gökdağ, E. (2004) *Bir Tiyatro Devrimcisi; Augusto Boal*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

almamak! Bu noktada kocayı oynayan oyuncu pes etti ve telefon etmek, duygu sömürüsü yapmak veya yalan söylemek gibi diğer baskı şekillerini deneyen seyirci-oyuncularla yer değiştirdi.

Evdeki sahne sırasında çok ilginç bir durum ortaya çıktı: Sendikacıyı oynayan seyirci-oyuncu kendisini işine öylesine kaptırmıştı ki, ne kızıyla ne kocasıyla hiç ilgilenmedi. Banyodaki küçük kız önceleri "Anne, anne, anne…" diye bağırırken şimdi "Baba, baba, baba…" diye bağırmaya başladı. Sonunda çocukla ilgilenen ve ev işlerini yapan koca oldu (Boal, 2003b, s. 29).

Örnek 3: Salazar ve Caetano döneminde çalışan özel gizli polis teşkilatı oldukça gaddar ve baskıcıdır. Kendisine işkence yapanları bir pazar yerinde görüp anımsayan birinin onları yakalamaya çalıştığı an gösterilir. Sahne üzerinde olaya şahit olanlar arasında görüş farklılıkları vardır. Bazıları adaletin hâlâ eski kurumlarca dağıtılması gerektiğine inanıyorlardı. Dolayısıyla sahnede bir asker göründüğü anda ona itaat etmeye ve onu otoritenin somutlaşmış görüntüsü olarak görmeye eğilimliydiler (ilk hata). Daha sonra asker durumu inceler ve askeri yetkililerce gizli polise verilmiş olan güvenlik belgesine göz atıp –her ne kadar eski bir işkenceci olsa da– onun gitmesine izin verir (ikinci hata). Hiçbir güvenlik belgesi halkın isteklerinin yerine geçemez, onlardan üstün olamaz.

Forumda bir halk mahkemesi canlandırılır. Bu mahkemelerde ifadeleri dinleyen, yargılayan, suçlayan ve ceza veren insanların oluşturduğu bir jüri vardır. Bu çalışmada temsili jüri, gizli polisi temsil eden seyirci-oyuncuya o kadar sinirlenir ki, tepkilerini fiziksel saldırıya dönüştürür (Boal, 2003b, s. 27). Bu, forum tiyatroda olmaması gereken bir durumdur. Bu nedenle katılımcılara üç temel kural hatırlatılmalı ve uygulanmalıdır: 1. Fiziksel, duygusal ve psikolojik olarak hiçbir şekilde kendine zarar verme! 2. Fiziksel, duygusal ve psikolojik olarak hiçbir şekilde başkasına zarar verme! 3. Çevreye zarar verme!

Forum tiyatroya yöneltilen eleştirilerden biri bu tür tiyatronun klişelere bağlı kalabileceği, toplumsal gerçeklik içindeki çatışmalara basit çözümler üretilebileceği biçiminde olmuştur. Alman tiyatro bilimcisi ve kültür pedagogu Gerd Koch'a göre forum tiyatro, gerçek yaşamdaki tarihsel süreçlere ve değişiklik olanaklarına yeterli önemi veremez. Bu nedenle "statik ve durumsal" kalır. Gerçek toplumsal yaşamın yapısı-

nı estetik biçimde yansıtabilmek için, deneyim ve zaman gereklidir. Bu nedenle forum tiyatro, statik değil dinamik bir anlayışla ele alınıp uygulanmalıdır.

Forum tiyatrodaki çatışmalar kısmen kişiselleştirildiği için toplumsal sorunlara gerçek çözüm önerileri de getirilemez. Burada sorulması gereken soru, tiyatro oyununda yeni bulunan ve denenen yöntemlerin günlük yaşama, hangi çerçeve koşullarda aktarılabileceğidir. Bu soruyla ilgili bugüne kadar çok az çalışma yapılmıştır. Ancak öte yandan forum tiyatronun politik katılıma uygun bir araç olduğu da kabul edilmektedir (Wrentschur, 2003, s. 109).

Forum tiyatro, yukarıda sayılan özelliklerinin öğrenme ortamlarına aktarılma kolaylığı nedeniyle yaratıcı drama alanında da bir teknik olarak kullanılabilir. Forum tiyatronun temelinde bulunan sosyal etkinlik ve eylemlerin sürekli değişme, değiştirme olanaklarına sahip oluşu, yaratıcı drama ortamlarında katılımcıyı da bir tür seyirci-oyuncu kategorisine getirerek, ona da bu değişimi yaratma, uygulama gibi önemli bir gücü verir. Özellikle yaratıcı drama alanında sosyal konular veya ön metne dayalı olarak başlayan süreçsel drama çalışmalarında forum tiyatro, eğitim amaçlı çalışmalarda etkili olabilecek bir teknik olarak yer alabilir. Katılımcı böylece yaşamındaki öğrenmeleri yaşantılara dayalı olarak da geliştirebilir ve bu öğrenmeleri yaşamın geneline yayabilir.

6.16 Öğretici Oyunlar (*Lehrstück*)

Öğretici oyun, Bertolt Brecht'in daha çok politik ve sosyal öğrenme süreçlerine odaklanan ve epik tiyatroda olmayan bir metin tarzı geliştirdiği müzikli oyun türüdür. Öğretici oyun, Brecht'in düzensizlikten vazgeçilerek toplumsal yapıların değiştirilmesine ilişkin potansiyeli güçlendirecek olan, epik tiyatro kuramıyla benzerlik içermeyen, ancak epik tiyatro kadar önemli bir kuramıdır.

Brecht'e göre öğretici oyunda öğrenme süreci, izlemeye değil, bizzat oynamaya dayanır. Ona göre "Büyük Pedagoji", oyuncu-seyirci sistemini ortadan kaldırır. Brecht, aynı zamanda öğrenen konumda bulunan, daha fazla oyuncuyu, öğrenen ve araştıran birey olarak kabul eder. "Gençler, oyunda kendi dikkatlerine düşen eylemleri başararak, devlet adına eğitilmiş olurlar" görüşündedir (Steinweg 1976, 2003, s. 29, 53, 181). Brecht'in bu düşüncesi öğretici oyunları tiyatro ya da seyirci odaklı

bir gösteri için yazmadığı görüşünü de destekler. Brecht, öğretici oyunları bütün katılımcıların, oynayan ve seyreden olarak aynı biçimde yer alabilecekleri, profesyonel olmayan gruplar için tasarlamıştır (Steinweg, 2003). Bu oyunları en iyi anlayacaklar, oyunu geleneksel olarak izleyen diğer seyirciler değil, birlikte biçimlendiren seyirci-oyunculardır. Bu nedenle öğretici oyunlarda oyuncu ve seyircinin geleneksel rolleri ortadan kalkar. Geleneksel seyirci, bu anlayışta oyunu edilgence izlemez, oynayarak düşünen ve üreten izleyici-oyuncu rolündedir.

Brecht, öğretici oyunlarında tiyatroyu duygusal etmenlerden bir bir sıyırarak tam bir soyutlamaya gider; düşünceyi, düşüncenin özünü bulmaya çalışır. Oyunlarındaki kişiler soyut birer düşünce ürünüdür. Karşılaştıkları durumlar ve bu durumlar karşısındaki davranışları hep yazarın kafasında kurduğu düşünsel bir dünyanın yansımalarıdır. Bu soyut oyunlarda gösterilen davranışların doğru olup olmadığı, başka deyişle düşüncenin içeriği pek önem taşımaz. Brecht için önemli olan yalnızca ele aldığı düşüncenin nasıl biçimlendirildiğidir (İpşiroğlu, 1988, s. 45).

Öğretici oyunlarda, oyuncular oynama süreçlerinde öğrenenin kendisi olurlar. Metinler oyunculara doğrudan bu eğitim sürecini vermez. Öğretici oyun metinlerinde sözde aranan bireysellik, buradaki oyuncu aracılığıyla uygulamada ortaya çıkar. Oyuncular daha çok kendilerini eğitirler. Oyun metinleri oyuncuların sosyal ve politik tecrübelerini, bütün ayrıntılarıyla yaşama ilişkin sorularını ve düşüncelerini odak noktaya taşır. Öğretici oyun metinleri öğrenme sürecinin bu yüzden aracıdırlar. Bu nedenle Brecht'in öğretici oyun kuramı eğitbilimsel bir bakış açısına dayalıdır. Oyun metinleri oyunculara kendi eylemleri ile kendi öznelliklerinin belgesini sunar. Oyuncuların bizzat kendileri, Brecht'in, öğretici oyunlarında nitelendirdiği alıştırmaların odak noktasındadırlar. Metindeki bütün anlam bağları bu noktadan çıkarılır (Steinweg, 1972; 1995; 2003).

Steinweg'e (1995, s. 23, 2003, s. 182) göre, öğretici oyunlarda pedagoji amaçlı geri dönüşümleri başlatmak için öğretici oyun metni tek başına yeterli olmaz. Bunun için bedenin harekete geçirilmesi yönünde özel etkinlikler ve özellikle oyun sürecini yapılandıran özel kurallar gereklidir. Sözgelimi, her bir katılımcının her oyun sahnesine ilişkin algıları ve buna bağlı olarak anlamlar hakkında dönütler vermesi, oyunun değerlendirilmesi; amaçlı bir şekilde alternatif davranışlarla denenen, kabul edilen, reddedilen ve odaklanılan oyun versiyonlarının değişme-

yen sırası; metne sıkı şekilde bağlı kalma; psikolojik anlamlandırmaları kullanmama bu kurallardan bazılarıdır.

Öğretici oyunlarda estetik öğeler farklı bir düzlemde değerlendirilmiştir. Sosyal çatışmalara ilişkin pek çok durum ve çözülmemiş pek çok çelişki bu metinlerde özellikle yabancılaştırılarak, soyutlanarak oynanır. Böylece oynayanlar, kendi tavır ve davranışlarını yansıtabilme ve bunları değerlendirebilme olanağına kavuşur. Bu nedenle oyunlarda estetik amaçlardan çok, pedagojik ve politik olandan yana bir durum ağırlık kazanmıştır. Bütün öğretici oyun yaklaşımları, sosyal ve estetik algıya dair farklı perspektifler kazanma ve günlük davranışın ve günlük algının rutinlerini çözme aracı olarak görülmektedir. Bu oyunlarda yaşantı, yansıma, soyutlama, teori ve pratik bağın birbirine bağlılığının temelinde öğrenmeye yönelik bir amaç vardır.

Öğretici oyun, bireysel olanı yani doğrudan davranış ve yaşam ilişkilerindeki gerilimlerde edinilen kişisel deneyimi, yaşamda özellikle politik alanda yaşanılan çatışmalarda elde edilen deneyimle birleştirir. Bu oyunlar, bilinç, ideoloji ve davranış arasındaki farklılığı hedefler. Burada belirleyici olan, oyun içerisinde belirgin hale gelen davranışların dikkate alınmasıyla ortaya çıkan durumlardır. Dikkate almak ilk olarak seyredenlerin ve oyuncuların algılarını ve buna bağlı olarak anılarını/bunun onlarda neyi ifade ettiğini bildirmeleri demektir. Kendi tutumunu uzaktan/dışarıdan gözlemlemek öğretici oyunlarla mümkün olabilir. Öğretici oyunların işlevi, seyredenlerin oynanan sahnenin sonunda kendi algılamalarını, izlenimlerini, çağrışımlarını paylaşmaları sayesinde ve ayrıca oynama sürecindeki kendi eyleminde ortaya çıkar. Bu süreçte oyuncu, oyun içerisinde seyirci gibi kendini gözlemleyebilir, seyredebilir ve bunları ifade edebilir. Çünkü öğretici oyunlarda ortaya konan tavırların algılanması ve onları seyredenlerin de bu anlamları aynı zamanda ifade etmeleri, ulaşılması istenen önemli bir sonuçtur.

Bu şekilde, çelişkisel durumlarda davranışa yön veren bir tutum değişebilir. Bu değişimler politik amaç ve görüşlerden farklı bir şekilde olabilir. Öğretici oyunda katılımcıların bedensel olarak tutumlardaki çelişkili durumların farkına varmaları (Steinweg, 2003) öznel, politik ya da sosyal amaçlarını gerçekleştirmelerine engel olan diğer tutumlarını da uzun vadede değiştirmelerini olanaklı kılar.

1929-1934 yılları arasında yazılan altı öğretici oyun ve iki fragman vardır: 1. "Lindenberghlerin Uçuşu" (daha sonraları oyunun adı "Okya-

nus Uçuşu" olmuştur), 2. "Anlaşmanın Önemi", 3. "Hayır Diyen ve Evet Diyen", 4. "Önlem", 5. "Kural ve Kural Dışı", 6. "Yuvarlak Kafalılar ve Sivri Kafalılar". "Asosyal ve Kötü Baal" de tamamlanmamış fragmanlar olarak bu grup içerisinde değerlendirilir.

Brecht'in öğretici oyunları temelde çalışanlara/emekçilere dönük temalara yönelir. Bu temalar eğitsel temalardır. Brecht, bu dönemde tiyatronun eğitimsel işlevini büyük pedagoji ve küçük pedagoji kavramlarına dönük yapar. Ona göre "küçük pedagoji" izleyici konumundaki seyirci grubu ile onlara bir sahne yapıtı aracılığıyla ulaşmaya çalışan bir oyuncu grubunun olduğu bildik tiyatro düzeni iken, "büyük pedagoji" küçük burjuva toplumunun tavırlarını etkileyerek geleceğin özgürleşmiş, oyuncu-seyircinin iç içe olduğu tiyatrosunun kurgulanması demektir. Brecht bu düşüncesinin öğretici oyunlarla mümkün olacağını düşünür. Ona göre öğretici oyunlar, sosyal öğrenmenin "tavır" değiştirmeye dönük farklı mekânlarını oluşturur.

Öğretici oyunlarda tavır ve jestler çok önemlidir. Brecht'e göre, oyuncunun bedensel ifadeleri onu sosyal ve politik öğrenmeye götürür. Tavır, Brecht'e göre alışılmışın dışında bir durumdur. Bu durum politik anlayışın içeriksel değişiminin bilinçlenme, eleştiri, bireysel değişim ve toplumsal tavır üzerinden mümkün olabileceğini ileri sürer. Brecht'e göre tavır, insanın beden diliyle ilgilidir. O, insanın bedensel ve dilsel ifade yapısını toplumsal etkileşim süreçleri bağlamında betimler. Bunlar tekrar edilen jestler, hareketler, bedensel duruşlar ya da yüz ifadeleri, sözel düzlemde vurgulamalar, sözcük seçimi gibi olabilir. Tavır, bir bireyin açık ya da örtük düşüncelerinin, duygu durumlarının, özellikle çatışmaya yaklaşan durumlarda ortaya çıkarak kendini bedensel ifadelerle göstermesidir. Tavırlar, toplumsal deneyimlerin bedensel izleridir. Bunlar çoğunlukla çatışmalı bir biçimde yaşanan etkileşim süreçlerinin sonuçlarıdır. Bunlar ailede, okulda, meslekte, gözlem ve öykünmeyle oluşabilir. Jestler ve tavırlar öylesine derinlerde oluşmuşlardır ki, bedensel belleğin arşivinde korunurlar ve özel durumlarda kendiliğinden, yani bilinç öncesi davranış ve hareket örnekleri olarak aynen üretilirler. (…) Tavır ve bilinç, gerçeklik ve ideoloji arasındaki bu farklılık, öğretici oyun çalışmasının tam olarak başladığı andır; yani çalışma her şeyden önce bilinçli bir sahnesel deneme-oynama yoluyla bu farklılığı bilinç düzeyine taşımayı hedefler ve onu sonuç olarak çözümler (Fornoff, 1997).

Öğretici oyunlar, 1970'lerden beri çok çeşitli alanlarda kullanılmaktadır: İşçilerin sosyal anlamda kendilerini kolektif bir şekilde ifade etmelerinde, gençlerin ve giderek artan oranda yetişkinlerin okuldışı politik eğitimlerinde, barışın örgütlenmesinde, politika ve dile yönelik çalışmalarda, kültürlerarası diyalog projelerinde ve şiddetin azaltılmasına yönelik projelerde bir araç olarak öğretici oyunlardan yararlanılmıştır. Bu projelerin uygulanması tiyatro pedagojisi (yaratıcı drama) alanının çalışmalarına dayanan uygulamalarda daha çok ortaya çıkmıştır.

1975'te Benno Besson, Karge/Langhoff ve Terni'de (İtalya) bir fabrikanın seksen çalışanı ile "İstisna ve Kaide" ("*Ausnahme und Regel*") konusunda bir seminer gerçekleştirmiştir. Aynı deneme, o dönemdeki Almanya Demokratik Cumhuriyeti'nin çok farklı politik koşulları altında birkaç ay sonra iki büyük işletmenin çalışanlarıyla ilginç sonuçlarla tekrarlanmıştır. Neredeyse aynı zamanda Hollandalı yönetmen Paul Binnerts öğrenme sürecine dayalı, "Önlem" ("*Maßnahme*") ile ilgili bir çalışmada, öğrenme sürecini oluşturan bir öge olarak öğretici oyunları değerlendirmiştir. Hans Martin Ritter, Berlin'de öğretici oyun denemelerinin öğretmenlerin mesleki eğitimiyle birleştirilmesine önayak olmuş, Hessen ve Berlin'de çeşitli gençlik eğitim merkezlerinde öğretici oyunlarla yapılan denemeler, okuldışında bu tür çalışmaları yapacak kişileri yetiştirmede bir yöntem olarak uygulanmıştır (Steinweg, 2003).

Öğretici oyunları çalışmalarıyla ortaya çıkartan Steinweg, eğitim ve gençliğe yönelik kendi çalışmalarında öğretici oyun metinlerini kullanır ve çağdaş sorunları bu metinler üzerinden tartıştırarak yeniden değerlendirir. Steinweg, öğretici oyun metinlerini sosyopolitik tartışmalar yapmak için birer malzeme, araç olarak kullanır. Sözgelimi, gençlerin şiddetle karşı karşıya gelme ilişkisi içinde, öğretici oyunlar kullanılarak bir siyasi eğitim projesi uygulanmış ve gençlerde çeşitli olumlu davranış değişiklikleri gözlenmiştir. Steinweg, çalışmalarıyla ortaya çıkan modelin psikodramadan farklı olan yanının ne olduğuna ilişkin sorulan bir soruya şöyle yanıt verir: "Öğretici oyunlar politik, sosyal ve bireysel sınırdadır hep. Psikodrama, öz yaşama dayalı bir süreçtir ve onun derinliğine inilir. Öğretici oyunlarda bilinç hiçbir zaman bir kenara bırakılmaz. Katılımcıların anlama süreci farklıdır ve ortaya çıkanlar onun kişisel deneyimi olarak kalır." (Hentchel vd. 1997, akt. Steinweg. 2003, s. 247). Katılımcılar Brecht'in ürettiği metinleri onlara kendi öznel imgelerini yükleyerek oynarlar. Önemli olan metnin gerçekten ne ifade ettiği

değil, katılımcılarda hangi güncel imgeleri uyandırdığıdır. Bu anlamda katılımcılardan üstün bir oyunculuk yeteneği sergilemeleri beklenmez, bu etkinliklerde tartışma bölümü önemlidir ve çalışmanın esas amacı bu tartışmaların öğretici oyunlarla ortaya çıkmasıdır.

Öğretici oyunları çeşitli amaçlarda bir araç olarak kullanan her eğitimci, yaratıcı drama eğitmeni veya tiyatrocu uygulama süreçlerinde kendi esnekliklerini de içinde barındırarak verebilir. Ancak bu kurallar, Brecht'in kuramına dayanmalıdır. Sözgelimi, Roger Fornoff'un 1997'de Ankara'da yaptığı "Brecht'in Öğretici Oyunlarından Çıkarak Sosyal Öğrenme Amaçlı Bir Tiyatro Modeli Kuramı" başlıklı atölye çalışmasında, etkinliklere başlamadan önce katılımcılara aktardığı kurallar şöyledir (Fornoff, 1997, s. 77):

> 1. Öğretici oyunda tiplerin biçimlenmesinde estetik ölçüler devredışı bırakılır (Brecht). Sanatsal mükemmellik söz konusu değildir. Her türden "oynama biçimi" öğretici oyunun özel amacına hizmet edeceğinden yararlıdır. Oyuncular kendi aralarındaki konuşmalarda sahnede görülenin estetik değerlendirmesini yaparlar. Bu tabii ki tavır ve jestlere gereken önemin verilmemesi anlamına gelmez. Tersine, bütün oyuncular detaylıca gözlem yapmalıdırlar, ancak bu gözlem oynananın estetik kalitesinden çok, anlamı üstüne yoğunlaşmalıdır.
>
> 2. Oyuncular gözlemlerini oynayan oyuncuyla değil oynanan figürle ilişkilendirmelidirler. Doğal olarak oyuncu ve figür arasında az ya da çok kesişmeler/örtüşmeler olacaktır. Kesişen ve örtüşen yanların alınıp alınmayacağı oyuncuların kendi inisiyatifindedir. Diğer oyuncuların gözlem ve algılarının hangisinin oynanan role aktarılacağı, o rolü oynayan oyuncunun kendi inisiyatifindedir. Oynanan role ilişkin geribildirimlere izin verilmesi denemenin özgürlüğünü gereksiz yere kısıtlamak anlamına gelir.
>
> 3. Her oyunun sonunda ne görüldüğüne, izlerken ne düşünüldüğüne, hissedildiğine, hatırlandığına, çağrıştırıldığına ilişkin bütün katılımcıların kendilerini ifade edecekleri bir süreç yaşanır. Ancak oynayan grup en son söz alarak oyuna ilişkin düşüncelerini açıklar.
>
> 4. Seçilen metin atölye/çalışma boyunca yorumlanmaz. Çünkü öğretici oyunda bundan bağımsız olarak edebi anlamda da metnin "doğru" ya da "yanlış" olarak değerlendirilmesi önemli değildir.
>
> 5. Oyun yöneticisi olabildiğince oyun süreçlerine katılmalıdır.

6.16.1 Öğretici Oyun ve Atölye Örneği[8]

Asosyal ve Kötü Baal[9]

Baal dün akşamdan beri, giderek soğuyan havada, giderek karanlıklaşan ormanlara doğru yürüyordu. Ankaş dondurucu idi. Gece daha da soğuk oldu, bir yığın yıldız sabaha doğru beyaz bir sis içine sığınıp kayboldu. Bugün çalılıklar yıl içindeki en dar alana sığıyorlar. Yumuşak olan donuyor, sert olan kırılıyor.

Soldaki Koro - En iyi durum sıcaktan önce soğuğun gelmesidir.
Her şey elverdiğince küçülür.
Her şey cimrice susar.
Yalnızca düşünce ordadır.
Ama söze dökülmez.
Sonra sıcaklar gelir.

Yoksul - Hava soğuk. Paltom yok. Üşüyorum. Büyük adam belki bana soğuğa karşı ne yapmam gerektiğini söyler. İyi günler bayım.

Baal (hareketsiz durur) - Sokakta bir adama böylesine hitap edilmeyeceğini bilmiyor musun?

Yoksul - Bayım, ortalık çok soğuk. Bu soğuğa karşı ne yapacağımı bayım bana söyleyebilir mi?

Baal - Soğuk yok. (İki paltosunu gösterir.)

Sağdaki Koro - Postu olmayan hayvan soğukta üşür.
Ama soğuk gene (de) gelir.
Paltosuz adam üşür.
Çünkü hava soğuktur.
Dünya (da) soğuktur çünkü.
Ve düşünen, dünyayı,
Olduğu gibi sever.

Yoksul - Bayım bana acaba bir palto ödünç verebilir mi?

Baal - (hayretle bakar)

Yoksul - Hava soğuk. Paltom yok. Üşüyorum kardeşim.

Baal - Adın ne senin? (Paltonun birini çıkarmışken ansızın güvensizdir.)

---

8 Öğretici oyun ve atölye örneği, 1997'de Çağdaş Drama Derneği tarafından düzenlenen "7. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri"nde Roger Fornoff tarafından yürütülen "Brecht ve Öğretici Oyunlar" içerikli atölyesinden alınmıştır.

9 Öğretici oyunların diğer örnekleri için bkz. Selen, A. (1997) *Öğretici Oyunlar*, Bertolt Brecht-*Bütün Oyunları* C.3, İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.

Yoksul - Josef kardeşim.

Baal - (Parmaklarıyla sayarak) Üç kardeşim vardı: Anton, Karl, bir de – kim, bilmiyorum şimdi.

Düşün, tam da üçüncünün adını anımsayamıyorum.

Tamam, tüm gün boyunca ve onu izleyen gece üçüncü kardeşimin adının ne olduğunu düşüneceğim.

Yani Josef, yarın gene gel.

Yoksul - Ama ben üşüyorum, yarına kadar bekleyemem. Orada bir iskemle var onu yakıp ısınacağım.

Baal - İskemleyi bana ver. Oturayım ve düşüneyim.

Yoksul – (İskemleyi getirir.) Düşün Bayım.

Baal - Paltolar bana ağır geldi.

Sağdaki Koro - Güzel ve acımasız hayvanı övün.

Berrak gözleri şu değiştirilemez dünyanın.

Doğal korkularını, bozmaksızın yansıtıyor.

Geleceğe ilişkin bir korkusu yok.

Düşmanın açlığından da korkmuyor.

Başkasının ve kendisinin başına gelenleri, olduğu gibi kabul eder.

Baal - Ben şimdi düşündüm ve sana şunları söyleyebilirim: Senin için bir ümit olmalı. Yoksa donarsın. Ceketini ver, böylece daha yumuşak otururum ve daha iyi düşünebilirim.

Yoksul - (Ceketini verir.) Düşün bayım.

Baal - Ayaklarımın dibine otur Josef. Dünyanın yoksulluklarla dolu olduğunu anlatmamı dinle. Dünya soğuk. Bu bir hata. Babamız Kapsar fazla oğul dünyaya getirdi. Tam söylemek gerekirse biri fazlaydı. İnsanlar da çok katı ve fazla maddeciliğe yönelik. Örneğin senin gibi Josef. Sen, beni, kardeşin Baal'i gördüğün için sevindin mi? Yoksa daha çok bir paltom olduğu için mi beni tanıdın? Yaa, şimdi susuyorsun. Ama ben sana ve senin gibi olan daha pek çok kişiye yardım edebilecek bir şey gösterebilirim. En içteki gömleğimde bir şey var. Babamız Kaspar'ın da bu şeyi olsaydı sen olmazdın. Soğuk da seni etkilemezdi. Ben o şeye ulaşamıyorum, en iç gömleğimde olduğu için, oraya da erişilemez. Haklı mıyım Josef? Buna karşılık bir şey söyleyebilir misin? Hayır, söyleyemezsin. Haklı mıymışım?

(Yoksul donmuş olarak yere düşer.)

(Kötü, asosyal Baal güler.)

Baal - Josef, sen donmaya mahkûm edilmişlerdendin.

Soldaki Koro - Dünya soğuktur.
Onun için değişir.
İnsan sıcağa alışıktır.
Ve paltosuz üşür.
Ona hemen palto verin.
Düşünen, dünyayı
Olacağı gibi sever.

Atölye:

- Metin tüp grup tarafından sırayla bir satır okunur. Tümce bitsin ya da bitmesin, satır sonunda yanındaki kişi okumaya devam eder.

- Metin baştaki isimlerle birlikte okunur. Parantez içindekiler de okunur. İstenilen yere kadar okunur, daha kısa ve daha uzun okunabilir. Tümce tamamlamak zorunda değildir.

- Okumaya devam edilir, istenilen uzunlukta metin okunur. Bu kez sese (okuyan kendi sesine) bir tarz verir. Tarzın metnin içeriğine uygunluğu önemli değildir.

- Bu okumada, okuyan kişi bir duygu yükler. Bıraktığı yerden aynı tarzda sonraki devam eder. Sonra tarzı değiştirir. Ondan sonraki de aynı tarzla başlayıp kendi tarzıyla devam eder.

- Metni bu kez katılımcı kendisi için okur ve yüksek sesle okuyarak mekânda dolaşır.

- Yüksek sesle okurken sese ilişkin değişik tarzlar da düşünülür ve öyle okunur.

- Okuma bitince aynı metni okuyan iki kişi ile karşılaşır, metne bağlı olarak diyaloğa geçilir. Diyalogda metnin istenilen yerini kullanılabilir. Anlamlı olabilir ya da olmayabilir.

- Oyuncular nasıl oynayacaklarını isterlerse konuşabilirler, istemezlerse konuşmazlar.

- Hangi tarzda oynayacağı serbesttir, yalnızca metne bağlı kalınacaktır.

- Oyuncular mekânla sınırlı değildir.

- Okuyarak oynanır ve metin sonuna kadar oynanır.

(İkişer kişi olarak metinler bu şekilde okunarak oynanır ve oyuncuların kendi duygu ve düşünceleriyle izleyicilerin düşünceleri alınır.[10])

10 Atölyenin ayrıntısı için bkz.: *7. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri* (Der. İnci San), Natürel Yayınları, ss. 87-105. 1997.

Yukarıda verilen atölye örneği Brecht'in farklı metinleri üzerinde de uygulanabilir. Bu tür uygulamalar özellikle yaratıcı drama çalışmaları için önemli malzemeler oluşturur. Sözgelimi, aşağıdaki metinden de bu doğrultuda yararlanılabilir (B. Brecht, "Çıkarcı Johann Fatzer'in Düşü"nden):

Bir şeyleri zevkle yapmak iyidir
Zevk almak
İyi bir şeydir hiç yoktan,
Ve günün birinde kanallar
İnşa edilir 30 yıl boyunca ve
Ben insan ömrü için düşünülmüştür
Ama istediğimiz nedir ki
Zevkin olmadığı yerde de
Kanallar olmalı ve evler
Günün iyi geçmişse o zaman
Bir şeyler yapmaktan zevk almışsındır ama kötü bir günde
Yemek de istersin
Yaptıklarını zevk için yapıyorsan bu
Fatzer bizim için hiçbir şeydir.

Türkiye'de yaratıcı drama ve öğretici oyunlar ilişkisini eleştirel düşünme bağlamında irdeleyen ve Brecht'in öğretici oyunlara ilişkin önerdiği çalışma biçimlerinden farklı olarak metinlerin içeriğine odaklanan araştırma, Ruken Akar Vural tarafından 2005 yılında Çukurova Üniversitesi'nde bir doktora çalışması olarak yapılmıştır. "Bertolt Brecht'in Öğretici Oyunlarının Eğitimde Drama ve Sahneleme Yöntemleri Temelinde Hazırlanan İki Farklı Programın Ortaöğretim Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutumlarına Etkisi" başlıklı araştırma, iki deney ve bir kontrol grubundaki toplam 78 öğrenci üzerinde 12 haftalık bir zaman diliminde gerçekleştirilmiş, deney ve kontrol grupları arasında Paranormal İnançlar, Açık Fikirlilik, Katılık, Tartışma ve Bilişsel Çaba alt ölçekleri açısından anlamlı bir fark bulunmamış, Kadercilik ve Dogmatizm alt ölçekleri açısından ise deney gruplarından birinci ile kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmuştur (Akar Vural, 2005). Araştırma, gerek eğitim alanında gerekse yaratıcı dramanın çeşitli amaçlarına uygun olarak öğretici oyunlardan yararlanılabileceğini gösteren özgün bir nitelik taşımaktadır.

6.17 Doğaçlama Tiyatrosu (Tiyatro Sporu - Spor Tiyatrosu)

Doğaçlamaya dayalı rol yapma sanatı çok eskilere dayanır. Ancak doğaçlama 1960'lı yılların sonundan itibaren serbest tiyatro grupları tarafından önemli bir değişim ve gelişime uğratılmıştır. Günümüzdeki doğaçlama tiyatrosunun merkezi Chicago'dur. İlk doğaçlama tiyatrolarının kurulmasından beri doğaçlama tiyatrosunun çok çeşitli biçimleri geliştirilmiştir. Oyuncular tiyatrosu, tiyatro sporu, *playbac*k tiyatrosu bunlardan bazılarıdır. Doğaçlama tiyatrosu ABD ve Kanada'dan başlayarak Avrupa'da Fransa, Danimarka, Hollanda ve Almanya'ya yayılmıştır. Doğaçlama tiyatrosu, seyircilerin aşırı ilgisi nedeniyle 1990'lı yıllardan beri Almanya'da kendine özgü bir tiyatro olarak yerleşmeye başlamıştır. Almanya'da halen bir doğaçlama tiyatrosu ağı vardır, yarışmalar yapılmaktadır ve doğaçlama tiyatrosu birçok kentte serbest tiyatro sahnesinin temel ögelerinden biri olmuştur (Siegemund, 2003, s. 137). Doğaçlama tiyatrosu "tiyatro sporu" olarak da adlandırılır.

Tiyatro sporu, İngiliz Keith Johnstone'un 60'lı yıllarda geliştirdiği doğaçlama tiyatrolarından biridir. Johnstone'un geliştirdiği bu doğaçlama türü, spor karşılaşmalarının puan alma, iki takıma ayrılma, seyirci tezahüratı gibi öğelerinin tiyatroya uyarlanması düşüncesinden esinlenmiştir.

Keith Johnstone, doğaçlamalar yoluyla çocukların ve yetişkinlerin kendilerinde var olan yaratıcı imgelem güçlerini keşfetmelerini sağlayarak, bu yetilerini kullanabilmeleri için zemin hazırlamayı amaçlar. Ona göre herkes yaratıcı güce sahiptir, ancak bazıları bu gücü aktif olarak kullanabilirken, birçok insan böylesi bir gücü olduğunun farkında değildir. Çeşitli nedenlerle imgelem gücü dondurulmuştur. İnsan bilinçaltı ile dost olduğunda hayal bile edemeyeceği yerlere ulaşabilir. Johnstone'un doğaçlamalarında güldürü öğesi ön plandadır, güldürerek öğretir. Eğitimde olması gereken her şeyi tersine çevirir. Sözgelimi, öğrencilerin birbirleriyle dalga geçebilecekleri, alay edebilecekleri, bağırıp her türlü "uygunsuz" davranışı sergileyebilecekleri bir ortam hazırlar. Bu ortamda öğrenciler hiçbir baskıyla karşılaşmadan kendilerini özgürce ortaya koyabilme şansı elde ederek yaratıcılıklarını geliştirirler (Johnstone, 1972'den akt. Öndül, 2003).

Tiyatro sporu, i*mproshow*, *maestro* (üstad), *langform* (uzun biçim)

gibi doğaçlamaya dayanan, iki farklı oyuncu takımının yarışması üzerine kurulu, doğaçlama tiyatrosunun bir gösteri türüdür. Gösteriler hem doğaçlamaya dayalıdır hem de seyirciler sürekli aktif durumdadır. Bu oyunlar sözler, jestler, pantomim, spontane, incelik ve yaratıcılıkla oluşturulurken, kostüme ve kulise gerek duymadan, sözgelimi bir tabure veya seyircilerden sağlanan bir sahne malzemesi aracılığıyla gerçekleştirilir. Oyunculuk tamamen spontanlığa dayalıdır. Tiyatro sporu oyuncu ve seyircilerin, sahnede biraz sonra ne olacağını bilmedikleri çağrışımlara dayalı bir oyun türüdür. Sahneler genelde 3 ve 15 dakika arasında değişir. Bir müzisyen, genellikle bir piyanist, oyuncularla eşit durumda sahnede yer alır.

Tiyatro sporunu uygulayanlar, hem yazar, rejisör hem de oyuncudurlar. Sahnede tamamen hayal dünyalarına ve yaratıcılıklarına göre birbirinden bağımsız figürlerle bir süreç oluştururlar. Oyuncular sahnede tüm deneyimlerini ve yaşantı zenginliklerini, değişik ifade olanaklarını, bireysel duygularını ve düşüncelerini oyunlarına katarlar. Johnstone'un öykü yapılarıyla doğaçlama teknikleri hakkındaki donanımlarını oyunlarda yansıtmaları da önemlidir. Bunun yanında sahnedeki her bir oyuncunun, hayal dünyasını kullanma cesaretinin boyutları, doğaçlama öykülerini seyirciler için renkli, farklı ve heyecanlı hale getirir. Bu tür "sporun" izleyicisine de yeni bir rol düşer: Seyircinin, spor karşılaşmalarındaki gibi oyuncuları coşturması, alkışlaması, yuhalaması veya eleştirmesi gerekir. Doğaçlamaya özgü belirsiz çıkış, oyuncuların, provasız olarak her an "çuvallayabileceklerinin" bilincinde olan seyircilerin dikkatinin uzun süre devam etmesini sağlar (Wellmann, 2003, s. 325).

Buna ek olarak, yönergelerin verilmesiyle, oyuncuların onlardan aldığı bu kavramlar doğrultusunda sahnede ne tür şeyler yaratabileceklerini bilmek istemeleri de seyircilerin ilgisini sürekli çeken başka bir durumdur. Oyunu ve oyuncuları değerlendirme görevi (oylama) seyircinin oyuna yoğunlaşmasını sağlar. Çoğu yerde seyirciler tiyatro sporu gösterilerinden önce bu uygulamaya alıştırılır; bazı tiyatro sporu grupları onlardan, bir sahneyi beğenmeleri ve beğenmemeleri durumunda sahneye gül veya ıslak sünger atmalarını isterler.

Tiyatro sporundaki seyircilerin düşünceleriyle aktif katılımı, grupların kendilerine ve dolayısıyla tiyatroya karşı bir ilgiye dönüşüp önemli bir kitleyi tiyatroya çeker. Seyirci bütün gösterilerin kendisiyle birlikte oluşturulduğunu ve o gösterinin bir tekrarının olmayacağını bilir. Bu

nedenle tiyatro sporunda seyircinin istenen atmosferi ve etkileşimi yaşaması, onun tarafından özel bir yaşantı ürünü olarak algılamasını sağlar; bu da onu sahnedeki olaylara daha da yakınlaştırır.

Tiyatro sporunda, sözgelimi iki tiyatro takımı bir yarış sahnelemesi çevresinde karşı karşıya gelir ve sırayla, seyirciler tarafından seçilen konulardan yola çıkarak doğaçlama yaparlar. Oyunu, seyirciyi ısıtmak, takımları tanıtmak gibi görevleri olan sunucu açar. Oyuncular hazırlıksız bir halde, seyircinin vereceği "düşüncelerden" esinlenerek (bunlar mekân, nesneler, türler, konular gibi ipuçları olabilir) canlı ve eğlendirici sahneleri ve öyküleri o anda, kendiliğinden bulup oynarlar. Seyirci oyunların konularını, kahramanlarını, oyunun geçtiği mekânları, oyun türlerini belirlemede etkilidir.

Doğaçlamalar çeşitli turlar olarak gerçekleştirilir; kimi turlar hazırlık süresine göre, kimileri de hazırlık süresi olmadan sergilenir. Sahneler zamanında bitirilmek zorundadır. Sahnenin bitmesi gereken yerde klakson çalınır. Karşılaşmaya (doğaçlamaya) başlama kura yoluyla olur. Turlar doğaçlamaların sınırlarını da belirler. Seyirciler her bölümden sonra, sözgelimi oy kartlarını yukarı kaldırarak veya alkışlarla hangi takımın en iyi performans gösterdiğine karar verirler. Sonunda en çok puanı alan takım kazanır.

Tiyatro sporu sadece lisanslı doğaçlama gruplarının kendi çalışmalarında kullanabilecekleri "korunan" bir kavramdır. Grupların bu lisans ile tiyatro sporunu Johnstone'un tasarladığı şekilde uygulama zorunluluğu vardır. Tiyatro sporu tüm dünyada oynanmaktadır ve tiyatro sporundan sorumlu uluslararası resmi kurum Kanada'da aktif olarak çalışmaktadır (www.intl.-theatresports.ab.ca).

Johnstone bu oyunları ve tiyatro sporu egzersizlerini Londra'daki Royal Court Theatre'daki oyunculuk kursu kapsamında geliştirmiş, kendi sınıfıyla seyirci önüne çıkmıştır. 1971'de Johnstone Kanada'ya gidip, Calgarry Üniversitesi'nde profesör olarak çalışmaya başladıktan sonra tiyatro sporu düşüncesini (sahne müsabakası) yine kendi kurduğu Loose Moose Tiyatrosu'nda seyirci önünde resmen hayata geçirmiştir. Almanya'da ilk tiyatro sporu grubu, Emscherblut'la (Dortmund) 1988'de kurulmuştur. 1993'ten beri Almanya'da sürekli artan bir ilgiyle henüz resmi olmayan Doğaçlama Ligi'nde ("Impro Liga") tiyatro sporu çalışmaları yürütülmektedir. Lig'de profesyonel, dolayısıyla bir de yarı

profesyonel olarak bu işle uğraşan grupların yanında amatör gruplar eşit sayıda bulunur (Wellmann, 2003, s. 325, www. buschfunk.de).

Johnstone tarafından kaleme alınan birçok doğaçlama, tiyatro sporu alıştırmaları ve tekniklerinden eğitim ve yaratıcı drama alanları da kolaylıkla yararlanabilir. Tiyatro sporunda gerekli olan spontane öykü oluşturma, canlandırma becerisi ve bir arada oynama ve üretmenin zevkine varma eğitim alanında kazandırılacak davranışlardan birkaçını oluşturur. Yaratıcı drama çalışmalarında farklı amaçlar için yararlanılabilecek doğaçlama turlarına bazı örnekler (Işıldar, 2005) aşağıda verilmiştir.

Hayvanlar: Seyirciden hayvan ismi söylemeleri istenir. Oyuncular o hayvanlara uygun bir sahne oynamaya başlarlar. Dikkat edilmesi gereken nokta, hayvanları taklit etmek değil, onların karakterlerini yansıtmaktır. Sözgelimi "tavuk" oynayacak oyuncu korkak ve sarsak yürüyüşlü bir karakter olabilir. Hayvanların fiziksel özellikleri, sesleri ve konumları oyuncular tarafından kullanılır.

Tekrar Sahne: İki oyuncu kısa bir sahne oynarlar. Her oyuncu sekiz replik kullanmak zorundadır. Sahne bittikten sonra seyircilerden öneriler alınır. Sözgelimi duygusal, heyecanlı, acıklı, tarihte önemli iki kişi olarak, mekânı değiştirerek, geri sayma, sondan başa hızlı şekilde oynayarak tekrar gibi.

Şapka: Seyircilerden sahnedeki oyuncu sayısı kadar duygu durumu söylemeleri istenir. Her şapka bir duygu durumunu temsil eder. Sahne başlarken her oyuncu şapkasını takar ve doğaçlama başlar. Yönetici zaman zaman oyunu durdurup şapkaları değiştirerek oyunu tekrar başlatır. Her oyuncu şapkasının temsil ettiği duygu durumuna uygun davranarak oyuna devam etmelidir. Bu arada, en başta başlayan öykü aksamaya uğramadan devam etmeli ve bir anlam içermelidir.

LCD: Bu oyunun ismi *location* (mekân), *career* (kariyer), *death* (ölüm) sözcüklerinin baş harflerinden oluşur. Sahne üzerinde bir oyuncu vardır. Seyirciden mekân, meslek ve nesne alınır; bunların ne olduğunu yalnız sahne üzerindeki oyuncu bilir. İkinci oyuncu sahneye girer ve cıbırca doğaçlamaya başlarlar. Birinci oyuncu ikinci oyuncuya mekânı tanıtmak zorundadır. İki oyuncu mekânı anladığı anda ellerini çırpar ve etrafında döner. Daha sonra birinci oyuncu tarafından meslek ikinci oyuncuya anlatılır.

İkinci oyuncu anladığını düşündüğünde tekrar aynı hareketleri yapar. İkinci oyuncu seyirciden alınan nesneyi de birinci oyuncunun yardımıyla tahmin ettiğinde, bu hayali nesneyle birinci oyuncuyu öldürür. Doğaçlama bittiğinde sahne üzerindeki oyuncuya nerede olduğu, mesleğinin ne olduğu ve hangi nesneyle oyuncu arkadaşını öldürdüğü sorulur.

Burada önemli olan hepsini doğru bilmek değil, tüm bunları tahmin etmeye çalışırken seyirlik keyif uyandıracak bir doğaçlama yaratabilmektir (Tolanire'den akt. Işıldar, 2005, s. 14).

Alfabe Turu: Doğaçlama iki kişi arasında olur. Bir konu ve durum izleyenler tarafından belirlenir. Eşlerden biri alfabenin ilk harfiyle başlayan tümceler kurmak zorundadır, diğeri de aynı biçimde ondan sonra gelen harfle tümce kurmak zorundadır. Doğaçlama eşlerden birinin başlayacağı herhangi bir harfle de başlayabilir. Aynı harfe gelindiğinde doğaçlama biter.

Kart Turu: Doğaçlama iki kişi arasında olur. Atölye ortamında bulunan diğer katılımcılardan ya da izleyicilerden ayrı ayrı tümceler alınır (üç veya dört adet). Doğaçlama yapacaklar bu tümceleri bilmezler. Kâğıtlara yazılan tümceleri ceplerine yerleştirilmeleri istenir. Doğaçlama rastgele bir nesne seçimi ile (yine seyirciler tarafından belirlenen) başlar. Doğaçlamada oyuncular ceplerindeki tümceleri okuyup doğaçlamanın bütünlüğü içerisinde bu tümceleri kullanmalıdırlar.

Sorulu Tur: Beşerli ya da ikili grup olarak uygulanabilir. Diğer katılımcı veya izleyicilerden bir mekân alınıp doğaçlama yapılması istenir. Doğaçlamanın kuralı iki kişinin sadece soru tümceleriyle konuşabilmeleridir. Beş kişilik gruplarda kural dışına çıkıldığında ya da hata yapıldığında diğeri yerine geçebilir.

6.18 Türkiye'de Tiyatro Sporuna Bir Örnek

Bu gösteri türünü Türkiye'de sergileyen ilk grup Mahşer-i Cümbüş'tür. Grubun tiyatro sporu gösterileri her an değişebilir, dönüşebilir, yeniden yapılanabilir dört tur çerçevesinde sürmektedir. Gösterinin başında seyirciler oynanmasını istedikleri kavramları, durumları ya da önermeleri yazmakta ve "tema şapkasına" atmaktadır. İlk oyun "serbest tur" ismini taşır. Bu turda gönüllü seyirciler "tema şapkası"ndan her iki takım için birer tema çekerler. Mahşer ve Cümbüş isimli iki takım, yedi dakikalık hazırlık süresinin ardından kurgularını oluşturur ve oynarlar. "Sorgu Turu" adlı ikinci bölümde ise takımlar performanslarını herhangi bir hazırlık süresi kullanmadan sergilerler. Bu turda her takımdan bir kişi seyirci tarafından suçlu olarak belirlenir ve konuşulanları duymaması için bir seyircinin refakatinde salon dışına gönderilir. Seyirciden, çıkan oyuncu için bir "suç" belirlemesi istenir. Bu belirlemeden sonra, oyuncu içeri davet edilir ve yedi dakika içinde kendi takımından diğer iki oyuncunun dolaylı sorularıyla suçunun ne olduğunu anlamaya çalışır.

Amaç, bunu anlayıp suçunu itiraf etmesidir. "Gladyatör Turu" adı verilen üçüncü bölümde, her takım sahneye birer oyuncusunu sürer. Seyirci bu oyuncuların kim-ne-nerede olduklarını belirler. Bunun hemen ardından iki oyuncu düşünme ve hazırlanma süreleri olmadan, seyircilerin belirlediği kimliklerle ortak bir bağlam yaratarak dramatik çatışma içeren bir "durum" yaratırlar. Son bölüm "Seyircili Tur" ismini taşır. Bu turda her iki takıma seyircilerin arasından birer kişi katılır. İlk turdaki gibi, iki takım için birer tema belirlenir. Bu temalar için belirlenen kurguların oluşturulma ve sahnede sunulma sürecine takımlara giren seyirciler tam anlamıyla katılırlar. Turların sonunda gönüllü seyircilerden oluşan jüri takımlara puan verir. Gösterinin bitiminde ise puanlar toplanır ve yenen takım belirlenir (Işıldar, 2005).

7. Bölüm

PSİKODRAMA, SOSYODRAMA, MORENO VE YARATICI DRAMA

Yaratıcı drama gibi gruba dayalı birçok çalışmanın amacı, bireyin kendisiyle barışık olması, kendini tanıması, çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurup etkileşime geçmesi, olumlu bir tutum ve davranış geliştirmesidir. Bunlardan biri de yürütülüşü açısından yaratıcı drama alanına benzer görünen, ancak amaçları açısından çok farklı özelliklere sahip "psikodrama" alanıdır.

"Terapi amaçlı (teröpatik) tiyatro" olarak da tanımlanan "psikodrama", Jacob Levy Moreno'nun (1889-1975) 1921-1925 yılları arasında Avrupa'da temellerini attığı, "sosyometri kuramı"nın "grupla psikoterapi (grup terapisi)", "sosyometri" (sosyometri testi) ile birlikte üç yaklaşımından veya üç tekniğinden biridir. Moreno'nun "spontan tiyatro" (spontanite tiyatrosu) anlayışından esinlenerek tiyatro oyuncularıyla birlikte geliştirdiği ve tedavi sürecinin biçimlendirildiği sağaltım amaçlı psikodrama, kendiliğindenlik ve yaratıcılıkla ilgili kuramları esas alır. Bu nedenle psikodrama ve sosyodrama kavramlarından önce sosyometri kuramı üzerinde durulmuştur.

7.1 Sosyometri Kuramı

Moreno'ya göre insan, beden yapısının özelliği nedeniyle eyleme dönüktür. Bu nedenle diğer insanlarla ilişkiye girer. Sosyometri ve psikodrama, insanın diğer insanlarla ilişkisine odaklanır. Yaşam olayları ve sonuçları arasındaki ilişki koşullarını tanımayı sağlayarak, düşünceyi yaşam biçiminden ayırmadan, onunla bir bütünlük içinde ele almanın yolunu açmak, kişilerarası ilişkileri doğal koşullarında ampirik yolla, gerçeğe uygun ilişki koşulları içinde ele almak Moreno'nun sosyometri ve psikodrama araştırmalarının özünü oluşturur (Özbek ve Leutz, 2003, s. 1).

Sosyometri kuramının dayandığı dört temel kavram vardır. Bunlar eylem, spontanlık (kendiliğindenlik), yaratıcılık ve roldür. İlgili alanya-

zında spontanlık ve yaratıcılık birlikte açıklandığı için burada da bu tür açıklama biçimine uyulmuştur (Moreno, 1963; Kaner, 1990; Dökmen, 1995; Blatner, 2002; Özbek ve Leutz, 2003).

7.1.1 Eylem

Canlı varlıkların temel özelliği olan "eylem" insan yaşamı için çok önemli bir kavramdır. Eylem insan yaşamına dilden önce girmiştir. Buna rağmen insanlar kendilerini ifade etmek için en kolay, belki de en zor yolu seçmektedirler: Sözel iletişim. Bu iletişim tarzında eylem en az noktaya inmektedir. Bu noktadan hareket eden Moreno, insanların duygu ve düşüncelerini hareket halindeyken ifade edebilecekleri bir tedavi yöntemi geliştirmek istemiştir. Moreno'ya göre eylem olmadan insanlar kendilerini tam olarak ifade edemezler. Moreno'nun kuramında insanların oturdukları yerden yaşadıkları çatışmaları anlatmaları yerine, bu çatışmaları canlandırmaları, eyleme dönüştürmeleri istenir. Sadece anlatma katharsis ve iç görünün kazanılması için yeterli değildir. Önemli olan yaşanılan rüyanın anlatılması değil, yeniden yaşanmasıdır.

7.1.2 Spontanite ve Yaratıcılık

Bu iki kavramın bir arada ele alınmasının nedeni, iç içe geçmiş olmalarıdır. Spontanlık kişinin içinde bulunduğu duruma uygun yanıt verebilmesidir. Yaratıcılık ise bu yanıtın içeriğiyle ilgilidir. Eğer verilen yanıt, yeni ve özgün bir yanıtsa ya da eski bir yanıtın daha önce kullanılmadığı bir amaç için kullanılmış hali ise yaratıcı bir yanıt olarak değerlendirilebilir. Bir birey spontan olmadan yaratıcı olamaz. Spontan olabilmek için verilen yanıtın içinde bulunulan çevrenin şartlarına uygun olması gerekir. Sözgelimi bir sınıfta canı istedi diye yüksek sesle şarkı söyleyen bir öğrenci içinden geldiği gibi davranmıştır ama gösterdiği tepki çevrenin şartlarına uymadığı için spontan bir tepki değildir. Spontanlık bir anlamda kişinin kendini rahat bırakmasıdır. Yaratıcılık için gerekli ortamı hazırlamasıdır. Çevrenin isteklerine verilecek yanıtlar "bazı kurallar içinde sonsuzluk içermektedir". Bu yanıtlar içinde en uygununu bulup çıkartmak spontanlığa bağlıdır.

Spontanlık ve yaratıcılık engellendiği zaman, birey içindekileri tam olarak aktaramayacağı için, engellenmişlik duygusu yaşar. Bu durum bireyin bazı psikolojik sorunlarla karşı karşıya kalmasına neden olur. Bu gereksinimlerin bastırılma miktarı aynı zamanda sorunun büyüklüğünü belirler. Psikodramanın amaçlarından biri, bireylerin spontan ve yaratıcı davranabilmelerini sağlamaktır.

7.1.3 Rol Kuramı

Sosyometri kuramı içerisinde "rol" kavramı çok önemli bir yer tutmaktadır. Moreno, "Roller, 'ben'den çıkmaz, 'ben' rollerden çıkar" görüşünü savunur (Moreno, 1963; Dökmen, 1995). Rol bireyin içinde bulunduğu çevrenin ondan beklentileridir. Bir bireyin birden fazla rolü vardır.

Sözgelimi, Fatma Hanım, evli ve iki çocuk annesi bir kadındır. Kocasıyla 20 yılı aşkın bir süredir evlidir. Bir lisede öğretmenlik yapmaktadır. Çocuklarından biri öğretmenlik yaptığı okulda eğitim almaktadır. En yakın arkadaşı da aynı okulda öğretmenlik yapmaktadır.

Yukarıdaki paragrafta Fatma Hanım'ın dört ayrı rolü vurgulanmaktadır; annelik rolü, eş rolü, öğretmen rolü, en iyi arkadaş rolü. Moreno üç tür rol belirlemiştir:

- Psikosomatik roller: Fizyolojik ihtiyaçlarını karşılayan bir kişinin aldığı roller.

- Sosyal roller: Çevrenin bireye yüklediği roller.

- Psikodramatik roller: Başka birinin rolüne girerek oynanılan roller.

Fatma Hanım, karnı acıktığında "yemek yiyen Fatma" olarak psikosomatik bir rolün içindedir. "Anne olan Fatma" sosyal bir rolün içindedir. Fatma Hanım'ın öğretmen rolü ve anne rolü bazı durumlarda birbiriyle çatışabilir. Bu çatışma öyle bir hal alır ki, Fatma Hanım, günlük yaşamını devam ettiremeyecek kadar büyük bir gerginlik yaşar. Fatma Hanım, bu çatışmanın yarattığı gerginliği ortadan kaldırmak için bir psikodrama oturumuna katılırsa, burada alacağı roller de psikodramatik roller olarak adlandırılacaktır.

Sosyometri kuramının en çok bilinen iki tekniği *sosyometri testi* ve *psikodrama*dır. Sosyometrik algı testi, rol testi, sosyodrama, spontanlık testi bu kuramda kullanılan tekniklerden bazılarıdır.

7.2 Psikodrama

Psikodrama sözcük olarak, insanın iç dünyasını ifade eden "*psyche*" ile hareketi, eylemi ifade eden "*drama*" sözcüklerinin birleşiminden oluşmakta ve insanın iç dünyasının eyleme dönüşmesi anlamına gelmektedir.

Psikodrama, gerçeği dramatik yöntemler kullanarak bulmaya ve incelemeye çalışırken, aynı zamanda bireylere, başkalarıyla olan ilişkilerini gözden geçirme, bu ilişkilerde yaşadıkları sorunları anlatma ve tanıma yeteneğini geliştirme, alternatif çözümlerin farkına varma, bu alternatiflerden birisini seçme ve *ona göre davranabilme* becerisini kazandırır. Psikodrama yaklaşımı, eski bilişsel örüntülerin yeni bir şekilde algılanmaları ve buna bağlı olarak da davranışların yeniden düzenlenmesi yoluyla bireylerdeki ve gruplardaki değişimleri *kolaylaştıran rol kuramına* dayalıdır (Fine, 1979; Whatney, 1979; akt, Kaner, 1990, s. 457).

Psikodrama sanat, eğitim ve terapi gibi alanlarla yakın bir işbirliği içerisindedir. Ancak bu alanlardan hiçbiri tek başına "sağaltıma ulaşma" gibi bir sonuca götürmez. (Wildt, 2003, s. 233). Psikodrama, başlangıçta amatör tiyatroların öncülüğünde gelişir. Metinsiz ve yazarsızdır. Gruplar (topluluklar) tarafından yazılan doğaçlamalarla oluşturulur. Kendiliğindenliğe gereksinim duyar ve kusursuz olana ulaşmak yerine doğruluğa ve gerçekliğe ulaşmayı ister.

"Bir psikodramaya ilk kez katılan ve bu konuda hiçbir bilgisi olmayan bir kişi, başlangıçta bir tiyatro izlemekte olduğunu ya da yönetmenin (yöneticinin) sık sık söze karışmasına bakıp bir tiyatro provasında bulunduğunu düşünebilir. Oysa ortada yazılı herhangi bir metin yoktur; bir spontan tiyatro sergileyerek izleyenleri eğlendirmek ya da eğitmek de amaç değildir. Sahnede görülen spontan tiyatro, gerek oyuncuların gerekse izleyenlerin ruhsal yönden gelişmelerini/iyileşmelerini amaçlayan karmaşık bir sürecin, ancak su yüzeyindeki bölümüdür. Kişiler, psikodrama oturumlarına katıldıkça, tiyatro çerçevesi içine yerleştirilmiş olan bu danışma/tedavi yaklaşımının niteliğini kavramaya başlarlar." (Dökmen, 1995, s. 109)

Psikodramada "yazar" iki farklı "rol" ile yer değiştirmiştir: Başaktör ve oyun eğitmeni/yöneticisi. İzleyenlerin aynı zamanda oyuncu olmaları nedeniyle oyuncu-seyirci ayrımı yer almamakta, onun yerine "izleyen oyuncular" bulunmaktadır. Bu kişiler her zaman oyuna katılıp sahnede yer almayabilirler. Psikodrama, oyunlarda açık ve kararlı bir

biçimde kendilerine yer bulan katılımcıların gerçek yaşamda da başarılı olabilmeleri için onları cesaretlendirir. Önemli olan herhangi bir gösterinin hazırlanması ya da sergilenmesi değil, süreç boyunca gerçekleşen ilerleme veya alınan yoldur (Wildt, 2003, s. 232).

Moreno, her insanın içinde var olan "yaratıcı" yetiyi ortaya çıkarmak amacıyla, tiyatroyu ve oyuncuları hazır metinlerden kurtarıp, kendiliğindenliğe (spontaniteye) ve yaratıcı etkinliklere yöneltir. Ona göre, insanın kendine ve başkalarına yabancılaşmasına, bağlarından kopmasına, insan ilişkilerine verilen değerin düşmesine ve özellikle de aklın duyguların yerine geçmesine, uygarlığın getirdiği olumsuz koşullar neden olmaktadır. Bu nedenle psikodrama, uygarlığı eleştirerek insanın doğallığını, kendiliğindenliğini (spontanitesini) ortaya çıkarmayı ve bununla karşılaşmasını istemektedir. Ona göre insan, tiyatro ile farklı ve yararlı tecrübeler edinerek kendini değiştirmeye başlayabilir. Tiyatro bu isteğe ulaşmada önemli bir araçtır (Wildt, 2003).

Psikodrama yaşantıları, genellikle grup psikoterapisine dönük olarak yapılmasına rağmen bireysel terapiye de uygulanabilmektedir. Önceleri psikoterapi uygulamalarıyla sınırlı olan bu yöntem günümüzde telkin ve tedavi aracı olarak kliniklerde, insan ilişkilerini geliştirme ve eğitim aracı olarak eğitim kurumlarında, endüstride, evlilik danışmanlığında, ıslahevlerinde ve hapishanelerde olmak üzere çeşitli kurumlarda hem çocuklara hem de yetişkinlere uygulanmaktadır (Kaner, 1990, s. 457).

Dökmen'e göre psikodramada her konuyu çalışmak olanaklıdır (1995, s. 110). Kişiler psikodrama sahnesine, geçmişte yaşadıkları bazı olayları, geleceğe ilişkin hayallerini, rüyalarını ya da halüsinasyonlarını da getirebilirler. Psikodrama, kişilerin bazı iç yaşantılarını psikodrama sahnesinde somutlaştırabilmesidir. Sahip olunan bir iç yaşantı, geçmişteki bir olayla ilgili ya da henüz gerçekleşmemiş bir "şey" de olabilir. Ne tür olursa olsun, geçirilen bir iç yaşantının psikodrama sahnesinde tekrar yaşama olanağı bulunmaktadır. Söz konusu "tekrar yaşama" geçmişteki bir olayın yeniden yaşanması biçiminde olabileceği gibi, geleceğe ilişkin bir hayalin provası biçiminde de olabilir.

Psikodrama temelde bir tedavi yöntemidir. Bireylerin sorunları anlatmayıp canlandırdığı eyleme dayalı bu yöntemde en önemli dayanak "rol oynamak"tır. Örneğin etkilendiği bir rüyasından bahseden bir grup üyesi rüyasının içeriğinden biraz bahsettikten sonra bir yönetmen gibi sahneyi hazırlar, oyuncuları seçer ve canlandırmayı başlatır. Bireyin,

canlandırmanın sonunda, yöneticinin yardımıyla katharsis yaşaması ve içgörü kazanması beklenir.

Aristoteles, *Poetika* adlı eserinde katharsis kavramını gerçek trajedinin seyirci üzerindeki etkisini anlatmak için kullanmıştır. Trajediler yoluyla seyircide korku ve acıma duygularını uyandırarak, onları bu duygudan arındırmaya çalışır. Trajedi seyirci ya da okur üzerinde sağlıklı ve olumlu bir etki bırakır. Bu nedenle katharsis, arınma, arındırma veya duygusal boşalım anlamında kullanılmaktadır. Katharsis sürecinde bir kişi, kendini trajik kahramanla özdeşleştirerek duygusal boşalımı gerçekleştirir.

Psikanalizde katharsis, acı veren, çatışmalı, bastırılmış yaşantıların bilinç düzeyine çıkarılması sürecini ifade eder. Bir boşalım süreci içinde kişi yaşantılarını anımsamakla kalmaz, sorunun kaynağı olan olayı duygusal açıdan da yaşar.

İçgörü ise belirli bir nesne ya da durumun anlam, önem ve biçiminin anlaşılır duruma gelmesi, kişinin içindekini görmesidir. İçgörü, kişilerin ortaya koydukları genel ve drama ortamlarındaki davranışların belirgin bir biçimde gerekçesine ilişkin bilgi sahibi olmasıdır.

Bir kişi günlük yaşamı içerisindeki olaylara ilişkin çeşitli davranışlar sergiler. Bu davranışlardan bazılarının nedenlerini tam olarak kestiremez, hatta bilemez. Özellikle kendi yaşamını ve çevresiyle ilişkisini olumsuz yönde etkileyen bazı davranış bozukluklarının nedenlerini anlaması olanaklı olmaz. Böyle durumlarda kullanılacak çeşitli yöntemlerle bu kişinin bir içgörü kazanmasına yardım etmek gerekir. Psikodrama, önce başoyuncu ve izleyicilerin mutlak katharsis olmasını esas alır. Katharsis olmadan bir içgörü gerçekleşmez. Psikodramada içgörünün kazanımı, baş oyuncu ve izleyiciler için doğrudan da olabilirken yaratıcı dramada bu durum, katharsisi amaçlamadan, ancak örtük bir iyileşme durumuyla dolaylı olarak gerçekleşmektedir. Bu nedenle özellikle psikodramada katharsis ve içgörü için başoyuncu ve diğer katılımcıların mutlak bir biçimde spontan olmaları gerekir. Yaratıcı dramada ortaya çıkan spontanlık, kurgu içinde gerçekleşir ve en çok "her açıdan ifade biçimini" esas alır.

Üstün Dökmen (1995, s. 119) katharsisle birlikte içgörünün ortaya çıkmasına ilişkin yaşadığı deneyimlerden birini şöyle anlatır: "Yönettiğim oyunlardan birinde, üniversite öğrencisi olan evli bir hanım, son zamanlarda içinin sıkıldığını, ancak bu durum için herhangi bir somut

neden bulunmadığını dile getirmişti. Bu hanım başoyuncu olduktan sonra oyun sırasında onun, taşımakta olduğu çok sayıda rolden ötürü sıkıntı çektiğini sezinledim. Bunun üzerine sahnede rol atomu sergilemesini istedim. Kendisi sahnede oturdu ve sahip olduğu rolleri, birer kişiyle sembolize ederek çevresine yerleştirmeye başladı. Evinde, eş, anne, sağlık sorunları bulunan annesine ve babasına yardım etmek zorunda olan bir evlattı, çalışan bir kadındı, sınavlara hazırlanan bir üniversite öğrencisiydi ve bütün bu rollerin yanı sıra sık sık ziyaretine gelen komşularını ağırlaması gereken bir ev hanımıydı. Başoyuncu tüm bu rolleri somutlaştırarak etrafına dizdikten sonra ağlamaya başladı ve 'Meğer yüküm ne kadar ağırmış' dedi. Burada, katharsisle birlikte ortaya çıkan bir içgörüyle karşılaşıyoruz. Başoyuncu, sıkıntısının kaynağını hissetmiş, ağlamış ve anlamıştır, rolleri ile sıkıntısı arasında, zihninde bir bağlantı kurmuştur."

7.3 Psikodramanın Ögeleri

7.3.1 Sahne - Dekor

Psikodramada sahne, nesnel ve terapi özelliğine sahip olması nedeniyle çok önemli bir ögedir. Moreno 60'lı yılların sonlarına doğru psikodrama çalışmaları için özel sahne yaptırmıştır. Tamamen yuvarlak olan bu sahne üç basamaklıdır; üst üste konmuş, her basamakta küçülen üç daire gibi düşünülebilir. Sahnenin bir köşesinde Tanrı'yı, süper-egoyu ya da yargı organlarını temsil eden bir balkon bulunur. Balkon bulunmayan durumlarda bir masa ya da bir sandalye aynı işlevi yerine getirebilir. Sahnede ayarlanabilir ışıkların bulunması oturumun verimini artırabilir. Canlandırmayı gerçekleştirecek grup üyesi gelir ve canlandırmanın "daha önce yaşandığı" ortamı anlatmaya başlar. "Şurada kapı vardı, yatak kapının karşısındaydı ve yanında da sandalyeler vardı" gibi. Bazı nesnelerin yerine simgesel nesneler kullanılabilir. Bunu, o nesnenin canlandırma için taşıdığı önem belirler. Sahne ve dekor düzenlenirken çok dikkatli olunmalı ve gerçeğe en yakın ortam yaratılmalıdır. Başoyuncunun geçmişte belli bir ortamda yaşadığı duyguları, bugün psikodrama sahnesinde tekrar yaşayabilmesine dekor aracılık edecektir (Dökmen, 1995; Özbek ve Leutz, 2003).

Bugün yapılan psikodrama uygulamalarında özel sahne kullanma olanağı olmadığı için, halı kaplı, içinde taşınabilir minderlerin olduğu bir oda yeterli olmaktadır. Günümüzde sahne için özel bir koşul aranmaz. Psikodramanın yapıldığı her yer, kendiliğinden sahne olabilir. Grubun yerleşebileceği ve sorunun oyunlaştırılarak ortaya konabilmesine olanak sağlayan bir mekân yeterlidir. Mekân, çok büyük veya çok küçük olmamalıdır. Mekânın istenilen bir yeri, başoyuncu tarafından sahne olarak kullanılabilir. Diğer katılımcılar, mekânın sahne olan tarafına geçmemelidirler. Bu açıdan bakıldığında mekânın çok küçük olması katılımcıların hareketlerini, hatta spontan davranışlarını kısıtlayabilir, büyük olması da grup dinamiğinin oluşmasına izin vermeyebilir. Mekânda, birkaç iskemle, bir küçük masa ve yerde bazı durumlarda gerekli olan küçük bir halının dekor olarak bulunması, çalışmaların amaca ulaşması açısından daha yararlı olur.

7.3.2 Yönetici - Terapist

Psikodrama oturumlarını yöneten kişilere "yönetici" ya da "psikodramatist" denir. Bir yönetici veya terapist alanında aynı zamanda profesyoneldir. Yönetici etik kurallara bağlı, alanında yeterli olmalıdır. Yönetici, oturumu başlatan, yönlendiren, sonuçlandıran ve değerlendiren kişidir. Yöneticinin ilk görevlerinden biri katılımcıların bir "grup" olmalarını sağlamaktır.

Moreno'ya göre yöneticinin sahneye koyma, tedavi etme, analiz etme gibi üç temel işlevi vardır. Bu nedenle bir yönetici, psikodrama grubunu yönetmekte yeterli bilgiye ve deneyime sahip, duygulu, anlayışlı ve açık kalpli biri olmalı, önceden kestirilemeyen güçlüklere kendini verecek bir yüreklilikle hareket etmeli, yaratıcı imgelem gücüne sahip olmalıdır. Bir yönetici, başoyuncu ile duygusal titreşim içerisinde ve sürekli onun yanında olmaya özen göstermelidir (Özbek ve Leutz, 2003, s. 67).

Yönetici, grubun harekete geçmesi için grubun yeterince ısınmasını sağlar. Isınma sonucunda bir başoyuncu belirledikten ya da başoyuncunun ortaya çıkmasını sağladıktan sonra kenara çekilir ve olayların gidişatını dikkatli bir şekilde izlemeye başlar. Gerekli gördüğü yerde bazı teknikleri uygulamak için müdahale edebilir. Yönetici hiçbir zaman yorum yapmaz. Söylemek istediği bazı şeyleri "eşleme" yaparak söyler ya

da grup üyelerine söyletir. Grup üyelerinin sağlığından yönetici sorumludur. Katılımcılardan herhangi birinin zarar görmesini engellemelidir. Katılımcıların zarar gördüğünü düşündüğü bir durumda oyunu durdurabilir ya da bitirebilir.

Yönetici, diğer grup üyelerinin de oyuna katılmalarını sağlamalıdır. Başoyuncu kadar diğer katılımcıların da katharsis (duygu boşalımı) yaşaması önemlidir. Başoyuncunun duygularını bilinç alanına çıkarıp yeniden yaşaması ve katharsis'ten sonra yönetici, oyunu bitirip son aşamayı başlatır. Grup üyelerini rol ve özdeşim geribildirimlerine teşvik eder. Bunu yaparken de başoyuncunun yargılayıcı ifadelere maruz kalmadan anlaşılmış, kabul görmüş ve yalnız olmadığını anlamış olarak seanstan çıkmasından sorumludur (Goldman ve Morrison, 1984; akt. Kaner, 1990). Yönetici, grupta olup bitenleri sezmeli, grubun yüzeysel ve çevresel ilgi alanlarını bir kenara atıp asıl derin sorunlar üzerinde dikkatini yoğunlaştırmalıdır. Yönetici her bir üye ve grupla doğrudan kişisel ilişki içinde bulunmalı, bakışlarında üyeler üzerinde destekleyici, güven verici bir anlam olmalıdır. Grup üyelerinin bazılarını çeşitli yollarla –örneğin, üstü kapalı bir jest ya da bir bakışla– tartışmaya ve oyuna çağırabilir. Ancak bu çağrıda zorlayıcı bir tavır olmamalıdır. Yönetici kendilerini geri çekenlere yardım etmek, onların gereksinimlerini anlamak durumundadır. Oyun sürerken teknik ya da yönetsel gereklilik olduğu anlarda başoyuncu ile onun karşısındaki insan arasında rol değiştirmeyi düzenler. Oyun sırasında başoyuncu grubun ve durumun gereklerine göre çeşitli teknikleri uygulamaya koyar. Süreç boyunca grubun tepkisini dikkate almak zorundadır. Bu tepkiye göre oyunu sürdürür, durdurur ya da değiştirir (Özbek ve Leutz, 2003, s. 65).

7.3.3 Başoyuncu - Protagonist

Psikodramada kişisel bir sorunu gruba getirerek sahnede canlandıran kişiye başoyuncu (protagonist) adı verilir. Moreno bu adlandırmayı, klasik Yunan tiyatrosunda "başoyuncu" anlamına gelen "protagonist" sözcüğünden yola çıkarak yapmıştır (Dökmen, 1995). Protagonist, Yunancadaki "protos"- (birinci) ile "agon"(savaş/oyun) köklerinden oluşmuştur. Psikodramada bir oyunun başkahramanı ya da başoyuncusu anlamına gelir. Burada söz konusu olan profesyonel bir tiyatro oyuncu-

su değildir. Başoyuncu, canlandırdığı olayı önceden planlayıp provasını yapmaz; oyunu bütünüyle hazırlıksız, içinden geldiği, içine doğduğu gibi oynar. Burada, geçmişte ve şimdi, kendi öz yaşamını, gelecek için istediklerini, beklentilerini oynar. Öz duygularla dolu bu yaşamı, salt sözel yolla anlatamayacağı bir gerçeklik, içtenlik ve açıklık içinde dile getirir (Özbek ve Leutz, 2003, s. 68).

Başoyuncu seçilirken bazen yönetici, gönüllüler arasından seçim yapmak zorunda kalabilir. Böyle bir durumda başoyuncu adayları oyunlaştıracakları konuyu biraz anlatır. Bütün adaylar dinlendikten sonra grup seçim yapar. Bazen de ısınma aşamasında, yönetici yeterince ısındığını düşündüğü bir üyeyi başoyuncu olması için yüreklendirir. Başoyuncu, süreç içerisinde tüm duygu ve düşüncelerini hem sözle hem de hareketle aktarır. Bu aktarma sırasında soruna, hem kendi açısından hem de rol değiştirme ile karşısındaki kişi açısından bakar, yaşar ve diğer gerçekleri böylece görebilmeyi öğrenir.

Başoyuncu yeterince ısınmamışsa spontan davranamayacağı için diğer grup üyeleri sıkılacaklardır, oyun yeterince verimli olmayacaktır. Bunun için ilk önce yönetici spontan davranmalı, daha sonra da diğer katılımcıların yeterince ısınarak spontan olmalarını sağlamalıdır.

Başoyuncu, diğer katılımcıların ve terapistin tam odağındadır. Oyun tamamen ona bağlıdır ve bu süreçte diğer katılımcılar başoyuncuya yardıma hazır olarak beklemek durumundadırlar. Onun anlatımına ya da istemine göre diğer katılımcılar bu süreçte roller üstlenebilir. Sözgelimi, patronu ile ilgili bir sorunun oyunlaştırılması sürecinde, başoyuncunun istemi doğrultusunda herhangi bir katılımcı patron rolünü oynamak üzere sahneye çağrılabilir. Patronu oynayan kişi yardımcı oyuncudur. Yardımcı oyuncuyu rolüne hazırlama işi, ona rolünün öğretilmesi başoyuncunun görevidir. Oyun sırasında yardımcı oyuncu, başoyuncunun istediği biçimde rolünü oynamalıdır. Bu sağlanmışsa sürece devam edilir; yardımcı oyuncunun oyunu, başoyuncunun kafasındaki gerçeğe aykırıysa, başoyuncu yardımcı oyuncunun yerine geçerek ne yapması gerektiğini ona tek tek gösterebilir ya da aynı canlandırmayı yapabilir.

Psikodramada bir tedavi sürecinin gerçekleşmesi için, başoyuncunun geçmişte yaşadığı o olaya canlandırmayla yeniden gidebilmesi, o olayı aynı içtenlikle yeniden yaşamaya çalışması gerekir. Başoyuncu, tiyatrodan farklı olarak yazar, yönetmen ve oyuncu işlevlerinin tamamını üstlenir. Başoyuncu olayı, olayın geçtiği yeri anımsamalarına, tasarımla-

rına göre sahneleyerek psikodrama süreci içerisinde olayın eylem ve sözle biçimlendirilmesini sağlar. Başoyuncu hoşa gitmek, beğenilmek için oynamaz; farkına varmak, öğrenmek ve kendini değiştirmek için oynar (Özbek ve Leutz, 2003, s. 69).

Psikodramanın en önemli işlevi, geçmişte yaşadığı bir olaydan dolayı günlük yaşamda bir rol karmaşası yaşayan başoyuncunun bir sorununun "şimdi ve burada ilkesi" ile yeniden kavranması ve anlamlandırılmasıdır. Geçmişte yaşanılan da, şu an da, canlandırılanlar da şimdi ve burada ilkesiyle gerçekleştirilir. Bu nedenle, başoyuncu, sahip olduğu sorunu aktararak, o soruna farklı bir açıdan bakma ve değerlendirme, sorunu tanıma olanağını bulur.

Buradaki tanıma, basit bir anımsama olgusundan farklıdır, aydınlığa kavuşmuş olarak tüm ayrıntıları ile bir varoluş bütünlüğü içinde olanları anlayıp kavramaktır. Bunu oyun içinde, şimdiki duruma aktarma sağlar. Bu görüş, Moreno'nun, "İkinci kez yaşanan her gerçek, birinciden kurtuluştur" ilkesine de uygun düşmektedir (Özbek ve Leutz, 2003, s. 69).

7.3.4 Yardımcı Oyuncular

Başoyuncunun başından geçen bir olayı yeniden canlandıracağı ya da oyunlaştıracağı oyunda yardıma gereksinimi vardır. Sözgelimi, babasıyla ilgili bir sorunu oyunlaştıracak bir başoyuncunun, babasını oynayacak bir yardımcı oyuncuya gereksinimi vardır. Yardımcı oyuncular, başoyuncunun katharsis sağlaması için bazen kendi girişimleri ile bazen de yöneticinin yönlendirmesiyle gerekli rolleri alırlar. Yardımcı oyuncu role girmekte zorlanırsa yönetici "eşleme tekniği veya rol değiştirme" tekniklerini kullanabilir. Başoyuncu kadar yardımcı oyuncuların da katharsis sağlaması ve o rolde yaşadıklarını iç görüye dönüştürmesi hedeflenir. Yardımcı oyuncuların en önemli işlevi başoyuncunun duygularını fark etmesine yardımcı olmaktır. Yardımcı oyuncu üstlendiği rolü veya başoyuncunun yönlendirmesiyle onun anlattıklarını canlandırır. Bu biçimdeki bir canlandırma, yardımcı oyuncunun rolünü üstlendiği kişilikle empati kurmasını sağlar.

Yardımcı oyuncu, başoyuncunun geçmişte yaşadığı ancak çalışma ortamında bulunmayan ve adı geçen kişinin rolünü kurgusal bir gerçeklikte üstlenir ve canlandırır. Her açıdan o kişi olur. Yardımcı oyun-

cu bazen başoyuncu rolünü de üstlenerek bir tür yardımcı-ego görevini üstlenir. Yardımcı oyuncuların bu işlevi yerine getirmeleri, onlara psikodramatist ile başoyuncu arasında bir köprü görevi yükler. Başoyuncu geribildirimlerini yardımcı oyuncudan alır ve sorunun anlaşılması, katharsis'in sağlanmasında bu geribildirimlerin önemli bir rolü bulunur.

7.3.5 İzleyiciler (Grup)

Moreno, psikodrama ile grup tedavisini grup içinde, grup aracılığı ile ve grup için gerçekleştirir. Bir psikodrama grubunda en uygun üye sayısı 6-9 arasındadır. Grubun yaş, cinsiyet, kişilik yapısı, yetenek, hastalık yönünden ayrışık olması da grubun oluşumu açısından önemlidir. Böyle bir düzenleme toplumdaki doğal örneklere de uygun düşer. Bazı durumlarda benzer özelliklere sahip bir grup yapısı daha çok istenir. Bu tür gruplara örnek olarak eş grupları, alkolikler, anne-baba grupları verilebilir. Başka tedavi gruplarında olduğu gibi bu gruplar da açık ya da kapalı olabilirler (Özbek ve Leutz, 2003, s. 71).

Başoyuncu ve yardımcı oyuncular dışında grubun diğer üyeleri izleyici pozisyonundadırlar. Verdikleri tepkilerle toplumu temsil ederler. Gerektiğinde yöneticinin yönlendirmesiyle eşleme tekniğine uygun olarak rol üstlenerek başoyuncuyla empati kurar, ona destek olurlar. Başoyuncu ve yardımcı oyuncular gibi izleyicilerin de katharsis sağlaması amaçlanır.

Grup içinde güvenin oluşumu, yapılan çalışmanın ciddiye alınması psikodrama çalışmaları için önemlidir. Bu önem çalışma sürecinde ortaya çıkanların, yaşanılanların orada kalması ve dışarıya aktarılmaması ilkesi açısından da kendini hissettirir.

7.4 Psikodramanın Aşamaları

7.4.1 Isınma Aşaması

Katılımcıları eyleme hazırlayan aşama ısınma aşamasıdır. Isınma, grubu ve eğitmeni birlikte çalışmaya hazırlar, grup bütünlüğünü ve güveni teşvik eder, gruptan bir başoyuncu çıkmasını sağlar. Isınma, eylemin ya

da oyunun başlamasıyla bitmez. Tüm çalışma boyunca başoyuncunun mekâna ve zamana ısınması gereken her durumda devam eder (Whatney, 1979, akt. Kaner, 1990). Isınma spontanlığın artması için çok önemlidir. Katılımcılar yeterince ısınmazsa yeterince spontan olamazlar; bu durum oturumun verimsiz geçmesine neden olur. Isınma süresince ısınmış bir üyenin spontanlığı da harekete geçer.

Isınma aşamasında gerçekleştirilen etkinlikler bir başoyuncu çıkmasına yöneliktir. Yönetici bazen ısınma aşamasının sonunda yapılan değerlendirmede bazen de ısınma aşamasının ortasında, yeterince ısındığını düşündüğü bir üyeyi başoyuncu olması için davet edebilir.

7.4.2 Oyun Aşaması

Isınma aşamasında bir başoyuncu bulunmasıyla oyun aşamasına geçilir. Bu aşama en uzun süren aşamadır. Bu aşamada başoyuncu gruba getireceği sorunu kısaca anlattıktan sonra olayın nerede ve ne zaman geçtiğini belirler. Sahneyi ve dekoru ayarlayan başoyuncu gruptan yardımcı oyuncuları seçer ve oyun başlar. Oyunun sonunda başoyuncunun katharsis yaşaması için çaba harcanır.

Kendisini rahatsız eden, "bitirilmemiş bir işi" olan grup üyesi başoyuncudur; bu sorunu anlatmaya başladığında, ilk önce olayın zamanını ve mekânını belirler. Diğer kişileri de belirledikten sonra o olayı tekrar yaşar. Bunun sonrasında katharsis yaşayan başoyuncu, oyununa uygun bir son bulması için yüreklendirilir. Alternatif yaşantıları görmesi, sadece katharsis'le kalmaması, eyleme geçmesi amaçlanır. Bitirilmemiş işini orada, kurgusal da olsa bitirmesi beklenir. Başoyuncunun buradaki yaşantılarını gerçek hayata aktarması, bu işi gerçek hayatta da bitirmesi amaçlanır. Yönetici, sürecin tamamında hemen hemen hiç yorum yapmaz, yapmamalıdır. Yönetici nerde duracağını, hangi durumlarda başoyuncuya müdahale edeceğini, ne tür tepkiler verebileceğini bilmeli ve esnek olabilmelidir.

Bu aşamada oyunun "burada ve şimdi" yaşanması önem kazanır. Zaman içinde ileriye ve geriye gidip gelinebilir, önemli olan şimdiye geri gelebilmektir. Bu aşamada yönetici başta eşleme, rol değiştirme ve ayna teknikleri gibi gerekli gördüğü bazı teknikleri kullanabilir. Bu nedenle "şimdi ve burada" ilkesinin hiçbir biçimde göz ardı edilmemesi gere-

kir. Yönetici, başoyuncuyu seçtikten sonra ondan olayın geçtiği mekânı olabildiğince ayrıntılı açıklamasını ve olayı oynayarak aktarmasını ister. Başoyuncu tüm olayı ayrıntılı olarak anlatır. Dekoru belirler ve yardımcı oyuncuları seçer. Bu aşamada duygular yoğun olarak yaşanır. Başoyuncunun spontanlığını sürekli koruması gerekir. Aksi durumda yönetici doğrudan başoyuncuyu uyararak müdahale eder ya da onun duygularından kopmamasını sağlar.

Özbek ve Leutz (2003, s. 77) bu aşamaya ilişkin şu örneği verir:[1]

> Bir oturum sırasında, ısınma döneminde ister daha önceki psikodramaya bağlı olarak, isterse kendiliğinden, başoyuncunun çocukluğuyla ilgili bir sahneyi belli belirsiz anımsadığını düşünelim: Başoyuncu, özellikle küçük kardeşinin bir zamanlar kendisinde uyandırdığı iki yüzlülük duygusunun aklına geldiğini ve o sırada annesinin küçük kardeşine baktığını, kendisinin de onu görür görmez nasıl yoğun bir kıskançlık duygusu içinde, öfkeyle oradan kaçtığını çok iyi anımsadığını anlatsın. Bu durumda, başoyuncunun grup üyeleri arasından annesini ve küçük kardeşini temsil etmek üzere bir kadın, bir de erkek üye seçmesi istenir ve böylece oyun başlar.

7.4.3 Görüşme Aşaması

Bu aşama başoyuncunun oyununu bitirmesiyle başlar. Başoyuncu sahnede anlattıklarından dolayı gerilim halindedir. Kendisi için çok önemli olan konuları "ötekilerin" içinde anlatmıştır. Hem başoyuncu hem de diğer üyeler, çeşitli yoğunluklarda duygusal yaşantıları yaşamıştır. Şimdi desteğe gereksinimi vardır. Bu desteğin verildiği aşama görüşme aşamasıdır. Bu aşamada çok önemli üç kavram vardır: Rol Geribildirimi, Özdeşim Geribildirimi ve Paylaşım.

Rol Geribildirimi: Oyunda rol alan herkesin, roldeyken yaşadıkları ve hissettikleriyle ilgili olarak verdikleri geribildirimlere verilen addır. Örneğin bir başoyuncu rol değiştirme tekniğiyle babasının rolüne girmişse, ondan bu rolle ilgili olarak geribildirim alınır. Yardımcı oyuncular, başoyuncunun rolüne girmişlerse onlardan da bu rolle ilgili geribildirim alınır.

1 Öykünün devamı, Özbek ve Leutz (2003) tarafından yazılan ve Abdülkadir Özbek Psikodrama Enstitüsü tarafından yayımlanan *Psikodrama* başlıklı kitaptan okunabilir (s. 78-79).

Özdeşim Geribildirimi: Oynanan oyun sırasında izleyicilerin, sahnedekilerden biriyle (özellikle de başoyuncuyla) özdeşim kurması sonucunda, bunu görüşme aşamasında ifade etmesidir. Bir yardımcı oyuncunun "Yerinde olsaydım ben de öyle davranırdım!" demesi özdeşim geribildirimine girer.

Paylaşım: Oyunda yaşanan olayın, gruptaki diğer üyelerin yaşamlarındaki karşılığının ifade edilmesine "paylaşım" denir. "Ben de buna benzer bir şey yaşamıştım" tümcesiyle başlayan konuşmalar paylaşımdır. Bütün grup üyeleri benzer bir olay yaşamamış olabilirler. Önemli olan, başoyuncunun o olayı deneyimlerken hissettiği duygunun yaşandığı bir başka olaydır. Paylaşım, başoyuncunun kendini güvende hissetmesini sağlayacaktır.

Dökmen (1995), paylaşmanın temel işlevlerinden birinin, insanlara belli duyguların evrensel olduğunu göstermek olduğunu vurgular. Ona göre, paylaşma süreci ile birlikte bir grup üyesinin başından geçen bir olayın yalnızca onda ortaya çıkmadığı görülür. Psikodrama sahnesinde başoyuncu, kendisi için önemli olan üzüntülerini, sevinçlerini, hayal kırıklıklarını, belki de o güne kadar başkalarına hiç açmadığı duygularını ortaya koymuştur; bu yüzden tedirginlik içinde bulunabilir. Paylaşma sırasında başoyuncu yalnız olmadığını, benzer yaşantıları başkalarının da geçirdiğini görür, grup üyelerinin desteklerini hisseder ve rahatlar. Paylaşma, aynı zamanda grup üyelerini birbirlerine yaklaştırır, benzer yaşantılardan söz ederlerken katharsis'e ulaşma olanağı bulabilirler.

7.5 Temel Psikodrama Teknikleri

Psikodramada çok sayıda teknik bulunmaktadır. Bunlardan üç tanesi temel psikodrama tekniği olarak adlandırılır: *Rol Değiştirme Tekniği*, *Ayna Tekniği* ve *Eşleme Tekniği*.

7.5.1 Rol Değiştirme

Bu teknik rol gelişiminin dördüncü ve beşinci aşamalarına uyar. Kendisini bir başkasının yerine koyan çocuk, kendini o rolde algılamaya çalışır. Başoyuncu, üstlendiği rolde hem kendisini görür, hem olaya o rolün sahibinin gözüyle bakar, hem de o rolü hisseder. Rol değiştirmede

başoyuncu rolünü aldığı kişi olur. Böylece onun iç gerçeğiyle buluşur (Özbek ve Leutz, 1987; Kaner, 1990). Bu teknik psikodrama süreçlerinde olmazsa olmaz tekniklerden biridir.

Psikodramada, oyun sırasında rol değiştirme tekniği uygulandığında, bir başoyuncu, o an ortamda bulunmayan bir tanıdığını temsil etmek üzere karşısında bulunan yardımcı oyuncuyla rol değiştirir. Sözgelişi bir başoyuncu, babasını temsil etmek üzere bir yardımcı oyuncuyu sahneye davet ettiyse, bu başoyuncu, zaman zaman karşısındaki yardımcı oyuncuyla yer değiştirerek baba rolüne geçer. Bu sırada yardımcı oyuncu ise başoyuncunun yerine geçerek çocuk rolünü üstlenir. Başoyuncu, yardımcı oyuncuyla yer değiştirip "baba" rolüne girdiğinde, artık kendisi gibi değil, babası gibi hissetmeye ve davranmaya çalışır (Dökmen, 1995, s. 167).

7.5.2 Ayna

Bu teknik, Moreno'nun rol gelişim dönemlerinden biri olan "Her Şey Gerçek Dönemi" ile ilgilidir. Ayna tekniği sayesinde başoyuncu tıpkı aynaya bakan bir insan gibi kendi davranışlarını dışardan izleme, değerlendirme ve gerektiğinde yönlendirme veya değiştirme şansına sahip olur (Dökmen, 1995). Babasıyla ilgili sorununu oyunlaştıran bir başoyuncunun rolünü başka bir oyuncuya vererek olayları dışardan izlemesi, kendisine ve babasına dışardan bakması, içgörü kazanma olasılığını artıracaktır. Bazen bir sahne yerine, birkaç sahnede birden ayna tekniği kullanılabilir.

Moreno, bu tekniğin kişinin kendisini tanımasında çok etkili olduğu görüşündedir. Çocuk bu aşamada kendisini çevresinden ayırır ve kendi varlığını dış dünyadan ayrı bir şekilde tasarlayabilir. Bu dönüm noktası, çocukların aynada kendi görüntülerine verdikleri tepkilerle başlar. Çocuk önce aynadaki görüntünün, tıpkı kendisi gibi hareketler yaptığını, onunla birlikte gülüp ağladığını fark eder, böylece aynadaki görüntünün kendisi olduğunu da anlar. İşte ayna tekniği de bu psikolojik gerçekten kaynaklanır. Bu teknikte yardımcı oyuncu, başoyuncuyu sahnede, aynadaki görüntüsü gibi, onun rolüne girerek, grup içinde, yaşamda nasıl bir davranış içindeyse öyle oynar (Özbek ve Leutz, 2003, s. 44). Böylece kişi kendini değişik açılardan görme ve değerlendirme şansına sahip olur.

7.5.3 Eşleme

Eşleme, başoyuncunun farkında olmadığı, bastırdığı, farkında olup da çeşitli nedenlerle sözelleştiremediği veya söylemek istemediği düşünce ve duygularının dile getirilmesini sağlar. Eşleme, ikilem içinde bulunan başoyuncuların karar vermelerine yardımcı olmak amacıyla da kullanılır. Yapılan eşlemenin doğruluğunun kontrol edilmesi gerekir. Yönetici, başoyuncuya eşlemenin doğru olup olmadığını sorabilir ya da eşlemeyi kendi kelimeleriyle ifade etmesini isteyebilir. Eşleme başoyuncunun ifade edemediği duygu ve düşüncelerini onun yerine ifade etmek şeklinde yapılabildiği gibi, eş tarafından başlatılan bir cümleyi başoyuncunun tamamlamasını isteyerek de yapılabilir (Goldman ve Morrison, 1984 akt. Kaner, 1990).

Psikodramadaki diğer teknikler "Kendi Kendine Konuşma", "Kendini Gerçekleştirme", "Gelecek Projeksiyonu", "Yaşam Provası", "Büyü Dükkânı", "Durum Canlandırma", "Rüya Prezentasyon"u gibi adlandırmalara sahiptir.

Psikodrama türleri de şöyle sıralanabilir:

- *Başoyuncuyu Merkez Alan Psikodrama*
- *Grubu Merkez Alan Psikodrama (Sosyodrama)*
- *Grup-İçi İlişki Sorunlarını Merkez Alan Psikodrama*
- *Rol Merkezli Psikodrama*

Bu dört farklı psikodrama türünden en çok kullanılan başoyuncu merkezli psikodramadır.

7.6 Sosyodrama

Sosyodrama, "metinsiz" tiyatro kategorisinde yer alan psikodrama gibi Jacob Moreno tarafından geliştirilmiş bir alandır. Sosyodrama "eyleme dayalı" tiyatro uygulaması olarak tasarlanmış olup gruplarda ve gruplararası ilişkilerde değişimi sağlamayı amaçlamaktadır. Yani dramatik edimde grup ilişkileri açığa çıkarılmalı, grubun ortak problemleri açıkça ortaya konmalı ve birlikte çözüm yolları aranmalıdır; kişi sahnede tek başına değil, grupla birlikte yer alır.

Moreno'nun grup kavramı belirli özelliklere göre sınıflanabilir. Farklı topluluklardan gelen insanlar anlaşılmalıdır. Elbette grubun sosyolojik ("yüzeysel, üst") özellikleri söz konusu değildir. Moreno çok defa,

grubun duygusal, çok kez bilinçsiz etkili "altyapısına", potansiyeli ve dinamiğiyle ilgili değişmelerine ulaşmak için denemeler yapmıştır. Moreno grup içindeki ve gruplararası ilişki modelleri ve roller üzerine bu altyapının araştırılmasında kullanılmak üzere özel bir yöntem olan sosyometriyi geliştirmiştir.

Sosyometri, sosyodrama alanında "sosyometrik etkinlik" olarak da geçebilir. Böylece sosyodramatik nitelik kazanır. Grup içinde ve gruplar arasında öznel gerçekliğin oluşturulmasını ve ortak çalışmanın getirdiği sosyal değişimler söz konusudur (Moreno 1943, 19-46'dan akt. Wildt, 2003). Bununla beraber sosyodrama, psikodrama gibi akılcı anlayış, kavram ve duygusal tecrübeler yönünden değişimler sağlar.

Sosyometri ve sosyodrama (psikodrama da) belirli ölçütlere bağlı olarak farklı alanlarda (kurumsal da olabilir) yöntem olarak uygulanabilir. Biçim ve yöntem arasındaki ayrım Moreno'dan kaynaklanmaktadır. O, bu yöntemi daha çok "radikal" tiyatro yapma fikrinden yola çıkarak geliştirmiştir. Moreno'da sosyodrama ve psikodrama birbirinden çok fazla ayrılmaz, kesinleştirdikleri noktalar vardır. Bu konudaki odak soru, psikodramatik veya sosyodramatik bir ürünün veya durumun kavranıp kavranmadığıdır. Moreno bu konuyla ilgili olarak özel çalışma gruplarında ortaya çıkan ve bireyleri derinden etkileyen toplumsal ve sosyal olaylara dikkat çeker.

Moreno, bizzat alt kesimden vatandaşlara psikodramatik çalışmalar yapmıştır. Yahudi mülteciler, hayat kadınları, suçlu gençler, psikolojik ve psikiyatrik hastalar olmak üzere, sosyal hayatları dalgalanan ve toplumsal hakları kısıtlanan insanların yaşadıkları problemlere yardımcı olmak için gerçekleştirdiği bu çalışmalarda, her zaman çalışmaların sosyodramatik yönü vurgulanır.

Sosyodramatik çalışmalarda psikodramadan tamamıyla ayrılan teknikler kullanılır (Geisler'den akt. Wildt, 2003). Grup veya gruplarla "derin yapılarıyla" ilgili olan bir konu çalışılır. Sosyodramatik sahne çalışmalarında, sahnede "görüş tarzları", istekleri, konumları ve sıkıntıları farklı gruplar yer alır. Psikodrama gibi rol değiştirme, tekrarlama, donma, yansıtma, hızlandırma vb. teknikler söz konusudur ve grup etkinlikleri yönünden de benzer özellikler taşır. Örnek olarak sosyodramada, özellikle çatışmaların yaşandığı durumlar güncelse ve sahnede "gerçek" bir kapışma canlandırılıyorsa şiddeti artan bir dinamizm ortaya çıkar. Bu her şeyden önce tecrübe edilen farklı durumlardan ve rollere bakış

açılarından kaynaklanan çözüm denemelerini ve bilgi edinmelerini doğurur. Bundan başka, merkezinde bir başrol oyuncusunun bulunduğu psikodramadan ciddi bir farkı bulunmamakla beraber, Augusto Boal'in özellikle sosyal ve toplumsal değişmelerin önünde engel olan "ablukaları" ortadan kaldıran tiyatro hareketiyle ortak noktalara sahiptir.

7.7 Psikodrama - Yaratıcı Drama

Eğitmen, grubun etrafında sınırlar çizerek buranın bir hapishane olduğunu söyler. Katılımcıların orada olma nedeni, içlerinden birinin suçlu olmasıdır. Grup kendi arasında suçluyu bulup teslim edene kadar hapishanenin dışına çıkamayacaktır. Eğitmen, bu yönergeleri verdikten sonra grubu kendi içinde o suçluyu aramaya bırakır ve sadece grubun tıkandığı noktalarda gruba müdahale ederek aralarındaki suçluyu bulmaya zorlar. Sözgelimi grup, "Bizim aramızda suçlu yok" diyebilir. Bu durumda eğitmen, "Beş dakika içerisinde, bana içinizdeki suçluyu vermezseniz içinde bulunduğunuz mekânın sınırlarını daraltacağım" diyerek katılımcının role girmesi için gerekli ortamı hazırlayabilir. Çalışma, eğitmenin değişik yönergeleriyle sürdürülür ya da sonuçlandırılabilir.

Eğitmenin çok az yönerge verdiği ve grubu kendi başına bıraktığı bu çalışma sırasında katılımcılar, belirli bir sürenin ardından suçluyu ararken doğrudan kendi yaşamlarını ve ne suç işlediklerini sorgulamaya başlamaktadırlar. Genellikle gruptan, "Birbirimize işlediğimiz en önemli suçu anlatalım ve suçluyu öyle bulalım" önerisi gelmektedir.

Yaratıcı drama, psikodrama gibi kişilerin rol karmaşasına girip davranışlarındaki olumsuzluklarla ya da doğrudan öznel yaşantılarıyla ilgilenmemektedir. Önemli olan rolü oynayan kişinin değil, "rol kişisinin" yaşantısıdır. Sözgelimi, hapishane odaklı canlandırma örneğinde olduğu gibi, katılımcıların kendi yaşantılarında işledikleri suçlardan söz etmesi yaratıcı dramanın çalışma alanına girmemektedir. Bu örnekte eğitmen, katılımcıların kendi yaşantılarından söz etmelerini engelleyerek çalışmanın gerilimini hissetmelerini sağlayabilir ya da üzerinde sinirli, iyimser, uzlaşmacı gibi roller yazan kartlar hazırlayarak katılımcıların o rollerin içerisinden çalışmaya katılmalarını sağlayabilir. Kişilerin kendileri olarak çalışmaya katılmalarıyla bir rol içerisinde çalışmaya katılmaları, yaratıcı drama ile psikodrama arasındaki farkı işaret etmektedir. Kişinin yaşantısının ya da kendisinin, doğrudan çalışmanın konusu olması ayrı

bir uzmanlık alanı olan psikodramanın konusudur. Yaratıcı drama eğitmeni kişilerin çalışmanın konusu haline gelmelerini engeller, bu tür bir durumun yaşanmasına asla izin vermez.

Sözgelimi, Candan adlı bir kadın aldığı evlilik kararı yüzünden ailesi tarafından dışlanmaktadır. Bu konuyu konuşmak için annesine gittiğinde onunla kavga etmiş, olayın üzerinden uzunca bir süre geçmesine rağmen annesiyle bir daha hiç konuşmamıştır. Bu örnekte çok açık ve anlaşılır bir dramatik durum vardır. Taraflardan biri Candan adlı kişidir. Bir yaratıcı drama oturumunda bu dramatik durumun aynen aktarılması ve işlenmesi söz konusu olabilir. Ancak Candan adlı kişi eğer grubun içerisinde bir yaratıcı drama katılımcısı ise bu çalışma bir yaratıcı drama oturumu olarak gerçekleştirilemez. Yaratıcı drama alanı, doğrudan katılımcının başından geçen ve onda rol karmaşası yaratan dramatik bir durumu hiçbir zaman bir canlandırma konusu yapmaz, yapamaz. Hele rol karmaşasını yaşayan bu kişi grubun bir üyesi ise hiçbir biçimde bu konu çalışılamaz. Yaratıcı drama eğitmeni bir terapist değildir, hiçbir biçimde sahip olmadığı bir rolü üstlenmeye kalkmamalıdır.

Candan adlı gerçek bir kişinin yer almadığı bir yaratıcı drama oturumunda benzer bir konu, yani annesi ile evlilik kararı üzerine bir sorun yaşayan herhangi bir kadının durumu ve olası yaşantıları, tamamen kurgusal bir gerçeklikte, rahatlıkla bir yaratıcı drama oturumunun konusunu oluşturabilir. Böylesi bir yaratıcı drama çalışması sırasında Candan ya da Candan'ın annesi rolüne giren kişiler, kendi yaşamlarında gerçekten böyle bir çatışma durumu yaşamamış kişilerdir. Bu çalışmalar, yaratıcı drama katılımcısı özellikle yetişkin ise gönüllü olarak ve tedaviye dönük herhangi bir amaçla yaratıcı dramaya gelmediğini bilen kişilerin oluşturduğu bir grupla gerçekleştirilir. Yaratıcı drama eğitmenleri ya da eğitmenleri, katılımcının doğrudan öznel yaşamına konu olan dramatik durumlar üzerine bir yapılandırma gerçekleştiremeyeceklerinin bilinciyle yetişirler ve bunun farkında olarak çalışmalarını yürütürler.

Bunun yanında bir yaratıcı drama katılımcısı, yaratıcı drama çalışmalarına başlamadan önce psikolojik ve fizyolojik olarak hem kendisini korumalı hem de aynı biçimde –psikolojik ve fizyolojik– olarak başkalarına zarar vermeyeceğinin bilincinde olmalıdır. Kişilerin rol içerisinde verdikleri tepkiler bir kurgudur, gerçek değildir. Katılımcı bu durumun farkında olmalıdır.

Yaratıcı drama çalışmalarında çağrışımlar, duygular, bilgi ve dene-

yimler özgürleşir. Bu çalışmalarda ortaya konulan tüm spontan davranışlar ya da tepkiler gerçeklik özelliği taşısa da katılımcı ve eğitmen bu tepkilerin gerçek olmayan bir kurgu içerisinde gerçekleştiğinin ayırdındadır. Burada katılımcının üstlendiği rolün kişilik özelliğinden çok, bu kişiliğin olayla ilgili tutumu önemlidir. Bu nedenle yaratıcı dramada içgörü, başkalarının yaşamları üzerinden ve örtük olarak kazanılır.

8. Bölüm

YARATICI DRAMADA KULLANILAN TEKNİKLER VE SÜREÇSEL DRAMA YAKLAŞIMI

Bir yaratıcı drama eğitmeni ya da alanında yaratıcı dramayı bir yöntem olarak kullanacak öğretmen tarafından hazırlık ve ısınma çalışmalarından sonra canlandırma aşamasına geçildiğinde, eğitmenin amaçlara ulaşmak için yararlanabileceği pek çok aracı vardır. Bu araçlar, teknik veya strateji olarak da adlandırılabilir. Yaratıcı dramada olmazsa olmaz teknik doğaçlamadır. Doğaçlama, rol oyunlarını ya da rol almayı (daha çok rol oynama olarak kaynaklarda geçer) geniş ölçüde kapsar. Süreçsel Drama, Rolling Rol ve Uzman Mantosu yaklaşımlarının bazı bölümleri hariç doğaçlamanın olmadığı bir yaratıcı drama süreci düşünülemez. Ayrıca teknik olarak adlandırılan tüm "araç"ların da başka bir açıdan doğaçlamanın farklı biçimleri olduğunu unutmamak gerekir. Bu nedenle diğer tekniklerin yaratıcı drama çalışmasında kullanılması zorunlu değildir. Ancak başlangıçta da belirtildiği gibi, bu teknikler bir eğitmen ya da öğretmen için başvurulacak yollardan bir ya da birkaçını oluşturabilir. Burada önemli olan hangi tekniğin hangi amaçla kullanılabileceğini bilmek, onu planlayabilmek, uygulayabilmek ve değerlendirebilmektir.

Yaratıcı dramada kullanılan tekniklerin büyük bir çoğunluğu tıpkı doğaçlama gibi tiyatro alanına dayalıdır. Bunun yanında tedavi amaçlı çalışmalarda kullanılan tekniklerle eğitim-eğitim bilimleri alanlarında kullanılan öğretim yöntemlerinden bazıları da (altı şapkalı düşünme, istasyon gibi) yaratıcı dramanın ilkeleri göz önünde bulundurularak dönüştürülmüş tekniklerdir. Yaratıcı dramanın disiplinlerarası bir alan olması, bu tekniklerin çeşitliliğini ve zenginliğini artırmaktadır.

Tekniklerin büyük bir kısmı yaratıcı dramada önemli yaklaşımlardan biri olan "süreçsel drama" çalışmalarında kullanılır. Dramada kullanılan tekniklerin çıkış noktalarının süreçsel drama gibi yaklaşımlardan kaynaklandığı da söylenebilir.

Türkiye'de yaratıcı dramanın başlangıç dönemlerinde yürütülen uluslararası seminer çalışmalarında doğaçlama ve doğaçlamanın ilkelerini öğrenmek birincil düzeyde bir gereksinim olduğu için, doğaçlamanın

dışındaki bu tür teknikler üzerinde fazla durulmadığı görülür. Ancak 1991 ve 1993 yıllarında Pamela Bowel tarafından Ankara'da yapılan çalışmaların içeriklerinin süreçsel drama yaklaşımı, uygulamaların da adları konulmamış teknikler olduğu rahatlıkla fark edilebilir. Sözgelimi "Dışlanan Kişi" ve "Döküntü Odada İntihar" başlıklı çalışmalarda, hem süreçsel drama yaklaşımlarının uygulandığı hem de doğaçlamanın dışında işe vurulan tekniklerin kullanıldığı görülür (1991 Seminer Notları, San, 2003, s. 60).

Adana'da, 14-19 Şubat 1998 tarihleri arasında, David Davis ve Eileen Pennington tarafından, "Yaratıcı Drama Atölyelerinde Teknikler" başlıklı atölye çalışmaları yapılmıştır. Bu atölye çalışmalarında "Öğretmenin Role Girmesi", "Donuk İmge", "Uzman Görüşü", "Geri Dönüş", "Bilinç Koridoru", "Boş Sandalye", "Önceki Zaman Bölme", "Sıcak Sandalye", "Düşünceyi İzleme", "Forum Tiyatro", "Görünmez Tiyatro" gibi tekniklerden söz edilip, uygulamalı çalışmalar yapılmıştır. Bunun yanında yine John Somers'in 21-26 Mayıs 1998 tarihinde Ankara'da yürüttüğü seminer etkinliklerinde, Türkiye'de ilk kez "Rol Kartları" uygulaması üzerine çalışmalar gerçekleştirilmiştir. 26 Şubat-02 Mart 2001 tarihleri arasında Ankara'da düzenlenen 8. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri'nde ise David Davis, "Süreçsel Drama" başlıklı atölyesinde "Donuk İmge", "İç Ses", "Geri Dönüş", "Toplantı" gibi teknikler üzerinde örnek uygulamalar yaptırmıştır. Bu çalışmalar yaratıcı drama tekniklerine ilişkin Türkiye'deki ilk atölye çalışmalarıdır.

Bu konuda yüksek lisans çalışmalarından biri Ruken Akar tarafından yapılan "Temel Eğitimin İkinci Aşamasında Drama Yöntemi ile Türkçe Öğretimi: Dorothy Heathcote'un Uzman Rolü Yaklaşımı" başlıklı çalışmasıdır. Çalışmada Akar, O'Neill ve Lambert (1984) ile Neadlans (1990), Davis (1998) ve Somers (1998) tarafından yapılmış çalışmalardan çevrilmiş ya da uyarlanmış tekniklerin bazılarından örnekler vermiştir. Aynı biçimde Tülin Sağlam (2007) *Kendi Oyununu Kendin Yap* başlıklı kitabında ve yine Sağlam'ın da içinde olduğu Çakır İlhan ve Okvuran'ın danışmanlığında Milli Eğitim Bakanlığı "Sanat Etkinlikleri" Ders Programı'nda da aynı kaynak odaklı tekniklere yer verilir (MEB, 2006).

Alanyazına baktığımızda, yaratıcı dramada kullanılan teknikler düşüncesinin Jonothon Neelands ve Tony Goode tarafından yazılan, 10. baskısı 2006'da Cambridge Üniversitesi'nce yapılan "Drama Çalışma-

sında Yapılandırma - Tiyatro ve Dramaya Uygun Formlar El Kitabı" (*Structuring Drama Work - A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*) başlıklı kitaptan kaynaklandığı görülür. Yaratıcı dramada kullanılan teknikler, adı geçen bu kitapta "drama ve tiyatro" teknikleri olarak yer alır. Verilen teknikler, doğaçlamada gerçekleştirilen yaratıcı drama etkinliklerinde ve bir sanat formu olarak gerçekleştirilen tiyatro etkinliklerinde kullanılabilir. Neelands, teknikleri dört ayrı başlık altında vermiştir. Tekniklerin bu biçime göre sınıflandırılmasında, katılımcıların farklı biçimlerde doğaçlama süreçlerinin içinde olması amaçlanmıştır (Neelands ve Goode, 2006).

Bu sınıflandırmaya göre:

Bağlam-Anlam Oluşturma Eylemine İlişkin Teknikler: Bir "sahne"yi oluşturan ya da drama çalışması gelişirken anlamayı ve bilgi eklemeyi sağlayan tekniklerdir. Bunlar drama sürecinde anlam oluşturabilmek için gereklidir. Bu tekniklerden bazıları sesleri kullanma, duvardaki rol, kostüm kullanma, mekânı tanımlama, toplu çizim, oyunlar, yarım bırakılmış materyal, günlükler-mektuplar-mesajlar-gazeteler, harita-şema yapma, donuk imge benzetimlerdir (simülasyonlar).

Anlatı Eylemine İlişkin Teknikler: Dramanın öykü ya da "Sonra ne olacak?" boyutunu vurgulayan tekniklerdir. Bunlar drama ya da tiyatro çalışmalarında ilgi çekmek ve merakı ayakta tutmak için gereklidir. Bu tekniklerden bazıları telefon-radyo görüşmeleri, uzman görüşü, toplantılar, görüşmeler-sorgular, tüm grup olarak rol oynama, yaşamda bir gün, sıcak sandalye, dedikodu halkası, röportaj, öğretmenin rol alması gibi tekniklerdir.

Şiirsel-Sembolik Eyleme İlişkin Teknikler: Seçici bir dil ve jest kullanımı yoluyla dramanın sembolik potansiyelini yaratan veya bunu vurgulayan tekniklerdir. Bunlar gündelik gerçeğin ardındakini semboller aracılığıyla görebilmek için gereklidir. Bu teknikler montaj, rol değişimi, forum tiyatro, küçük grupla oyun oynama, tekrar canlandırma, ritüel, analoji, hadi değiştirelim, maskeler, manşet hazırlama, hazır roller, mim, tören, geleneksel sanat biçimleri, kabare gibi tekniklerdir.

Yansıtma Eylemine İlişkin Teknikler: Dramada monolog veya kendi kendine düşünmeyi vurgulayan ya da gruba drama sürecini dramatik bağlam içinde gözden geçirme olanağı sunan tekniklerdir. Bu tekniklerden bazıları anı belirleme, gerçek an, anlatı, düşünce takibi, gestalt, bu yol şu yol, iç sesler gibi tekniklerdir (Neelands ve Goode, 2006, Sağlam, 2007).

Bu teknikler deneyim sürecinde ortaya çıkan anlam ve temalara ilişkin düşüncelerin oluşması ve aktarılması için geliştirilmiştir. Neelands ve Goode'nin kitabında toplam 73 teknikten söz edilmektedir. Ancak teknik adı ile belirtilen pek çok çalışmanın bir teknik olmaktan öte küçük üretim biçimleri, oyun temrinleri veya ısınma oyunları olduğu görülür. Bu nedenle bu bölümde bu tekniklerin bazılarının, yaratıcı drama alanı için en yaygın olanlarının önem sırasına göre verilmesi tercih edilmiş, yukardaki sınıflandırma göz önünde bulundurulmamıştır. Bunun dışında farklı alanlardan uyarlanan diğer teknikler ile önerilen bazı tekniklere de örnekleriyle birlikte yer verilmiştir.

Pamela Bowel ve Brian S. Heap, "Yaratıcı drama çalışmalarında tekniklere niçin gereksinim duyulmaktadır?" sorusuna "Süreçsel Dramanın Planlaması" (*Planing Process Drama*) başlıklı kitapta, aşağıdaki gibi yanıt verirler (Bowel ve Heap, 2001):

> Bir yaratıcı drama eğitmeni ya da eğitmeni de tıpkı diğer öğretmenler gibi amaçlarına ulaşabilmek için en uygun teknikleri kullanmalıdır. Bunun için yaratıcı drama eğitmeni ya da yaratıcı dramayı yöntem olarak kullanacak öğretmenlerin bu tekniklere ve uygulama biçimlerine (amaca ulaşmak için sahip olunması gereken farklı stratejiler de söylenebilir) hâkim olmaları gerekir.

Bowel ve Heap'e göre, yaratıcı drama eğitmeni, yaratıcı dramanın en anlamlı biçimde gerçekleşmesi için uygun stratejiyi seçmeli, bu stratejileri tanımalı ve anlamalıdır. Eğitmen canlandırmaları tasarlarken, yaratıcı dramanın aynı zamanda bir sanat formu olduğunu ve bu sanatsal formda her zaman anlamlı bir şeyler yaratmak durumunda olduğunu unutmamalıdır. Bu tür kaygılar, eğitmeni ve katılımcıları estetik düşüncelere yöneltir. Teknikler, yaratıcı dramanın yapılandırılmasında en önemli bileşenler olarak yer alır. Teknikler bu bölümde dramadaki kullanım oranına göre seçilmiş ve yer yer uyarlanmış olarak örneklerle birlikte verilmiştir.

A. Teknikler



8.1 Doğaçlama

Doğaçlama, önceden hiç belirlenmemiş veya çok az tasarlanmış, spontan, serbest bir biçimde gerçekleşir ve insanla birlikte vardır. Doğaçlama Latince "*improvisus*" sözcüğünden türetilmiş olup "önceden bilinmeyen", "sürprizli", "planlanmamış" anlamına gelir (Brauneck, 1986; Siegemund, 2003, s. 137). Yaşamımızda her şeyi kurgulamayız. Beklenmedik durumları kestiremediğimiz için böylesi durumlarda da nasıl davranacağımızı belirleyemeyiz. Belirsizlik, bir yönüyle doğaçlamanın başlangıç anlarını oluşturur. Beklenmedik bir durumla karşılaştığımızda ne yapmamız ve nasıl yapmamız gerektiği konusunda, çoğunlukla pek uzun uzadıya düşünmeden, doğrudan olayı yaşamaya başlar, olayın sonunda nasıl yaşadığımızın değerlendirmesini yaparız (Nickel, 1985). İnsanlar bunu doğaçlama olarak, adlandırmadan yaşarlar ve gündelik yaşamlarındaki bu doğaçlama anlarında son derece doğal davranırlar.

Yeni tanışan iki insanın ilişkisinin gelişmesinde doğaçlamadan söz edebiliriz. Kimse bir diğerinin daha sonra ne söyleyeceğini, nasıl söyleyeceğini bilemez. Sözgelimi, sevişen iki insan karşılıklı olarak aynı zamanda bir tür doğaçlama yapar. Bir çocuğun tüm devinimlerinde, düş gücünü kullanarak oyun oynamasında da doğaçlamanın izlerini görebiliriz. Yine çocukların evcilik oyunlarında kız çocukların büyük bir ciddiyetle ve yoğunlaşarak annelerini, erkek çocukların da babalarını taklit ettiklerini, kendilerini onların yerine koyduklarını, onlarla özdeşleştiklerini görürüz. Çocukların yetişkin çağına gelinceye dek devam eden bu oyunda önceden, kesin kurallarla belirlenmiş rolleri, görevleri, olayları yoktur. Bu nedenle yaşamda sürekli doğaçlamaya ilişkin anlar vardır ve bunlar yaşanır.

Doğaçlamada belirleyici olan, saptanan hedefe imgelem gücüyle ulaşmaktır. Doğaçlamada doğallık ve içtenlik önemlidir. Doğaçlamanın ve doğaçlamaya dayalı tiyatronun spontanlıkla yakın bir bağı vardır. Temel kavramlar bölümünde de belirtildiği gibi spontanlık (kendiliğindenlik), bireyin dıştan bir dürtü almadan serbest ve bağımsız davranma yeteneği ve buna hazır olma durumudur. Spontanlık özgür bırakılmalı ve yaşamla bütünleştirilmelidir.

"Commedia dell'arte", sokak tiyatrosu gibi tiyatro tarihinin bazı öz-

gün geleneklerinin de doğaçlama ile sıkı bir bağı olduğu görülür. Tiyatrodaki hem bu tür geleneksel biçimler hem de tiyatro dışında başvurulan doğaçlamanın bu tür uygulamalardaki en önemli özelliği, anlık ve spontan (kendiliğinden) oluşudur. Yer, zaman, seyirci, toplumsal ve politik durum gibi o andaki somut tüm durumlar doğaçlamaya dayalı oyunların içeriğinde söz konusudur.

Tiyatro eğitmeni Viola Spolin kendiliğindenliği (spontanlığı) gerçeklik ile çatışma içinde, onu algılama, araştırma ve uygun davranış biçimleri geliştirme süreci içindeki bireyin özgürleşmesi olarak tanımlamaktadır. Bu gerçeklik içinde kişiliğin farklı boyutları bir bütün olarak işlev görmektedir. Bu bağlamda keşfetme, deneme ve yaratıcı ifade ortaya çıkmaktadır. Spontane o anda bulunmak demektir.

Yaratıcı drama sürecinde katılımcılar, o anda neler olacağına hazır olmalı ve bunu kabul etmelidir. Spontane oynama becerisi katılımcılarda sürekli olarak gelişir ve bir süre sonra bu tür oyunlarda katılımcı, bir yönüyle "ben" olma bilincini kaybeder, çünkü bu tür oyun sürecinde spontanlık, kontrol mekanizmasından vazgeçmek ve kendini bırakmaktır. Bu nedenle spontan olunduğu sürece açık davranılır.

Doğaçlamaya tiyatro ve aktörlük eğitiminde, başlı başına özgün bir oyun biçimi olarak doğaçlama tiyatrosunda, eğitimde yaratıcı dramada ve tiyatro pedagojisi gibi çeşitli alanlarda rastlanır (Siegemund, 2003): Doğaçlama, tiyatroda ve aktörlük eğitiminde yüzyılın başından beri temel araçlardan biridir. Buradaki hedef öğrencinin doğaçlama ve sabitleme diyalektiği içinde kendiliğinden oyunu öğrenmesidir.

Doğaçlama, özgün oyun biçimi olarak, seyirciye sunulan sahnenin temel ögesini oluşturur. Bu çalışma doğaçlama tiyatrosu olarak adlandırılır. Doğaçlama tiyatrosu, ne olacağının kimse tarafından (ne oyuncu ne de seyirci) bilinmemesi demektir. Doğaçlamalı sahnenin çıkış noktası, seyircilerden alınan mesajlardır. Burada oyuncular yaratma sürecine etkide bulunur. Doğaçlamanın temeli budur. Doğaçlama, seyirciyle sohbet etmek anlamına gelir. Bu sohbet oyuncuların hazırlıksız bir halde sahneye çıkarak yaratıcı eylemde bulunması demektir. Doğaçlama tiyatrosunda büyük toplumsal sorunlar merkezi bir rol oynamaz. Daha ziyade seyircilerin bildiği günlük konular işlenir.

Doğaçlama, yaratıcı drama ve tiyatro pedagojisine yönelik olarak yapılan çalışmalarda oyun ve tiyatro pratiğinin temel biçimi olarak işlev görür. Büyük bir yaratıcı potansiyeli harekete geçirdiğinden doğaçlama

tahmin edilemez bir değerdedir. Oyun ve tiyatro pratiği içindeki doğaçlama kimliği ifade etme aracıdır. Oyuncular bu yolla kendi bakış açılarını dışarı aktarmayı öğrenirler. Doğaçlama denemelerinde öncelikle oyuncuların kendi deneyimlerini artırmaları söz konusudur. Doğaçlama, oyunculara istedikleri kadar çok ve hızlı oyun oynama olanağı sunar. Konular genellikle yaşanmışlıklardan çıkarılır. Bu yolla oyuncular kendi kişisel dünyalarının bilincine varırlar.

Augusto Boal (2003), *Ezilenlerin Tiyatrosu* adlı çalışmasında doğaçlamayı temel yapı taşı olarak kullanır. Ona göre doğaçlama denemeleri oyuncular ve seyirciler için ısınma süreci oluşturur. Tiyatro eğitmeni Viola Spolin (1997) doğaçlamayı çocukları ve yetişkinleri bilgilenme ve deneyim yoluyla yaratıcılığı geliştiren bir araç olarak kullanmaktadır. Spolin'in geliştirdiği doğaçlama teknikleri eğitim, terapi ve tiyatro çalışmalarında kullanılır.

Keith Johnstone tarafından 1970'li yıllarda geliştirilen tiyatro sporu günümüzde en bilinen doğaçlama tiyatrosu biçimidir. Tiyatro sporuna hem profesyonel sahnelerde hem de amatör sahnelerde rastlanmak mümkündür. Johnstone'un oyun teknikleri, rol denemeleri ve ilkeleri ile oyuncular daha yüksek doğaçlama ve yaratıcılığa ulaşma olanağı bulmaktadır.

Boal, Spolin ve Johnstone'un tiyatroya ait düşüncelerinin altında, olabildiğince çok insana doğaçlama yaptırabilmek yatar. Bu üç öncü için de söz konusu olan yaratıcı potansiyelin ve kişiliğin gelişmesidir. Johnstone, öncelikle doğaçlamayı seyirci önünde sahnede mümkün kılmayı hedeflemektedir. Her üç tiyatro eğitmeni de bundan yaratıcı potansiyelin açığa çıkarılması, "ben"in özgürleşmesi ve bakış açısının geliştirilmesini amaçlar. Yaratıcı drama çalışmaları doğaçlamaya dayalıdır.

Doğaçlamanın, yaratıcı dramadaki bu öneminin altında katılımcıların her alandaki yaratıcılıklarının ve kendini ifade etme becerilerinin geliştirilmesi yatar. Bunun için kişilerde var olan spontanlığı özgür bırakmak gerekir. Doğaçlama, spontanlığı hem geliştiren hem de ona dayanan bir tekniktir. Doğaçlama sürecini yaşayan bir katılımcı, kendisine verilen bir konudan yola çıkarak spontan (kendiliğinden) olarak canlandırma yapar.

Drama çalışmalarındaki doğaçlamada süreç ile ürün iç içedir, birbirinden kolayca ayırt edilemez. Doğaçlama sürecinde ortaya çıkanlar, başkası tarafından yeniden ve aynen canlandırılamaz, yinelenemez. Bu-

nun yanı sıra oyunun kaydından ya da raporlaştırılmasından sonra yeniden oynanabilir. O da sadece doğaçlamadan yola çıkılarak oluşturulmuş estetik bir bütün olur. Başka bir deyişle yapılandırılmış doğaçlama olur (Adıgüzel, 1993).

Doğaçlama, anlatım aracı olarak insan bedeninden herhangi bir nesneye kadar her şeyi kullanabilir. Katılımcıların kendiliğinden (spontan) katılımları ya da tepki vermeleri, doğallıklarının gelişmesine katkıda bulunur. Doğaçlama, katılımcıların kendilerini yenileyebilmelerinde başvurulacak önemli araçlardan biridir. Doğaçlama sırasında bireyler, yaşadıkları ya da gözlemledikleri gerçek olaylarla kurgusal olan arasında ilişki kurarak değişik duyular yoluyla dışavurumda bulunurlar. Diğer taraftan dramada doğaçlama, katılımcıların sözcük dağarının gelişmesine, akıcı ve anlamlı konuşmalarına katkı sağlamaktadır. Doğaçlama, her türlü araç gereçten ya da öyküden yola çıkılarak yapılabilir. Anlık katılımla başlayabileceği gibi öncesinde kısa kurgular oluşturularak da yapılabilir. Hazırlık yapılarak gerçekleştirilen doğaçlamalarda, canlandırmalardan önce oyuncular bir araya gelir, konu ve roller üzerine konuşurlar ve kesin kurallara bağlı olmayan esnek bir düzenleme yaparlar. Daha sonra bu düzenlemeler diğer katılımcılara sunulur.

Yaratıcı dramada kullanılan doğaçlama tekniği çeşitli biçimlerde gerçekleştirilebilir. Bu doğaçlamalar bir duruma, objeye dayalı doğaçlamalar, karaktere ilişkin doğaçlamalar, tekli, ikili, üçlü ve tüm grup olarak yapılan doğaçlamalar, tamamlamaya dayalı doğaçlamalar gibi farklı biçimlerde gerçekleştirilebilir. Bu çalışmalar, değişik yaş grupları ile uygulanabilir. Bu uygulamalarda katılımcıların deneyimlerinin göz önünde bulundurulması gerekir.

8.2 Rol Oynama

Rol, bir kimsenin gerçekleştirmek durumunda olduğu herhangi bir eylemde yapması gereken görev, gerçek olmayan davranıştır. Rol, seyirci odaklı tiyatro gibi, aynı zamanda sahneye dönük bir oyunda bir kişiliği canlandırılan oyuncunun söylemesi gereken sözlerin ve yapması gereken hareketlerin genel adıdır.

Rol oynamak, canlandırma sürecinde birinin görevini üstlenmek, başka bir kişinin görevini yerine getirmek üzere üstlenilen eylemin adıdır. *Rol yapmak* ise yine mecazi olarak içten davranmamak, davranış-

larında içtenlik bulunmamak olarak tanımlanır. Rol oynamak, mecazi olarak da bir işte önemli etkisi olmak, yer almak biçiminde belirtilmiştir. Sözlükte anlamlardan yola çıkarak rolün genel olarak görev, etki ve işlev gibi ortak bir özelliğinin bulunduğu söylenebilir.

Rol oynama yaratıcı drama çalışmalarındaki katılımcıların "-mış gibi yapma" ve kendiliğindenlik (spontanite) süreçlerinde, doğal ve içten canlandırmalarını sağlayan önemli bir tekniktir.

Psikodramanın öncüsü Moreno'ya göre rol, bireyin belli bir anda, başka insanlar ya da nesnelerin de bulunduğu belli bir duruma tepki verirken gösterdiği işlev biçimidir (Leutz ve Özbek, 2003, s. 34). Yaratıcı dramada bir teknik olarak *rol oynama*, doğaçlama sırasında imgelemeyle ya da açıkça, bir kimliği, bir başkasını veya başkalarının işlevlerini ya da yerini kabullenme, kişiliği üstlenme, canlandırma etkinliğidir. Rol oynama, doğaçlama tekniğiyle eş zamanlı olarak kullanılır. Ancak hemen belirtmek gerekir ki tiyatro, sinema, TV gibi canlandırmalarda doğaçlamaya dayalı olmayan rol oynamalar da söz konusudur. Bu nedenle her doğaçlama bir rol oynamayı içermesine rağmen, her rol oynama bir doğaçlamayı içermeyebilir.

Rol oynama, tiyatro ve yaratıcı dramayla ilgili tüm etkinliklerde temel bir tekniktir. Yaratıcı drama çalışmalarında uygulandığında (teknik, zaman zaman başka tekniklerle birlikte de uygulanabilir) katılımcıların gerçek dünya ile ilgili deneyimlerinin artırılmasında ve insanlarla iletişim kurma becerisinin geliştirilmesinde etkilidir. Bir katılımcı için (çocuk, ergen, yetişkin) başkasının rolünü üstlenmek ve rolün gereğini yerine getirmek, onda açık ya da örtük olarak pek çok davranışın gelişmesini sağlar. Sözgelimi doğal ve içten bir canlandırma sürecinde beden dili ve sözel ifade becerileri geliştirilirken, aynı zamanda farklı bakış açılarının kazandırılması ve duyarlılığın sağlanması bu kazanımlardan bazılarını oluşturur.

Role uygun olarak tüm katılımcılar geçmişe ya da geleceğe adım atabilirler. Rol içinde herhangi bir yere yolculuk edebilir, pek çok konuda çeşitli düşünceler üretebilirler. Böylece katılımcılar, empati becerilerini güçlendirir, bir başkası gibi hisseder, düşünür ve davranır. Teknik, yapmayı ve yaşamayı içeren dramatik etkinlik esasına dayanır. Rol oynama ile sadece öğrenme konusu olan problem durumlarının çözümü değil, rol oynayanların tüm toplumsal, kültürel, doğal davranışlarını anlamaları ve insan ilişkilerindeki problemleri kavramaları sağlanmış olur.

Ayrıca günlük yaşamın öğretim ortamında canlandırılması, öğrencilerin yaşamlarında karşılaşacakları sorunların çözümünde etkili olabilecek deneyimi ve hazırlığı sağlar. Konunun canlandırılmasında oynayanların tüm beden hareketleriyle aktif hale getirilmesi gerekir. Bu aynı zamanda devinimde bulunma gereksinimidir. Rol oynama devinime dayalı tüm gereksinimlerin karşılanmasında da katılımcıya destek olur.

Rol oynama, yaratıcı dramanın dışında başka derslerin öğretiminde de yoğunlukla uygulanan bir tekniktir. Bu uygulamalarda rol oynama, öğrencilerin kendilerini ve başkalarını daha iyi tanımalarına olanak vermede, onların kendi adlarına söyleyemediklerini ve yapamadıklarını, girdikleri rol içinde gerçekleştirmelerinde etkilidir. Rol oynama, sınıf ortamlarında öğrencilere kendilerini cesaret ve güvenle ifade etme olanağı verir; içe dönük öğrencilere de bu olanağı sunar.

Rol oynama tekniğinin uygulanması sırasında, doğaçlamaya benzer şekilde, göz önünde bulundurulması gereken bazı ilkeler söz konusudur. Sözgelimi, rol oynama sürecinde, özel durumlar dışında (aynı oyunda farklı roller ya da sürpriz rolleri üstlenme gibi) canlandırılan rolden hiçbir biçimde çıkılmamalıdır. Sahne olarak belirlenen yerde rol oynarken, yine özel durumlar dışında, yüz ifadelerinin izleyiciler tarafından görülmesine ve seslerin duyulmasına özen gösterilmelidir. Rol oynarken abartı, sıradanlık (klişe) ve bayağılıktan uzak durulmalıdır. Rol oynarken, başka rol kişi ya da kişilerinin rolleri "çalınmamalı", biri konuşurken abartılı sahne deviniminde bulunma ya da gereksiz biçimde sözünü kesme davranışlarından kaçınılmalıdır. Bunun yanında bir canlandırmanın hazırlığı sürecinde doğaçlamalara ilişkin olarak rol ayrımı yapmaktan ve bireysel farklılığı ayrıcalığa dönüştürme çabasından uzak durulmalıdır.

Alanyazında rol oynamanın dışında *rol oyunu* ya da *rol oyunları* olarak da geçen etkinliklerin rol oynama ile de yakından ilgisi vardır. Ancak uygulama biçimi açısından çok benzer özelliklere sahip olan bu etkinliklerin amaçları açısından aralarında önemli farklar bulunmaktadır. Rol oyunları 1970'li yıllardan beri eğitimsel amaçlı olarak danışmanlıkta ve meslek eğitiminde kullanılır. Uygulama ve amaç bakımından farklı yaklaşımlarda da rol oyunları görülür. Sözgelimi katılımcılara sunulan oyun planının olabildiğince bire bir ve tam olarak yerine getirme durumunda oynadıkları rol oyunları biçimi yaygın olarak kullanılır. Bu oyun yaklaşımında roller kesin sınırlarla çizilmiştir ve örnek nitelikte diyaloglar söz konusudur. Katılımcılar açısından role ilişkin özgürce bir yorumlama

olanağı hemen hemen yok gibidir. Bu oyunlarla katılımcılara, karşılaşabilecekleri bazı durumlarda ortaya çıkacak gereksinimleri için örnek rol ve davranış kalıplarının aktarılması söz konusudur.

Psikodrama alanına ilişkin rol oynama anlayışı, bu uygulamanın tam karşısında yer alır. Bu anlayışta katılımcılar, oynadıkları rollerde daha özgürdürler ve oyunlarını bireysel ya da bir grup olarak kendileri geliştirip biçimlendirebilirler. Bu uygulamada bir başoyuncu (protagonist), diğer katılımcılarla sahnede yeniden canlandırmak ve çeşitli olasılıkların devamını getirmek üzere, yaşanmış bir problemi anlatır. Grup üyeleri bu rolleri üstlenirler ve yaşanan sorunu sahnede güncel hale getirirler; çeşitli hatırlatma ve önerilerle sorunun çözülmesi ve üstesinden gelinmesi yönünde çareler üretirler.

Görüldüğü gibi bu tür bir rol oynama iletişimsel, kültürel ya da psikososyal sorunları oyunlar aracılığıyla işlemeye ve çeşitli davranış örnekleriyle hareket alanını genişleterek çözüm yolları üretmeye dönüktür. Burada günlük kaygılardan ve sorunlardan uzaklaşmak için çalışmalar yapılır. Bu uygulamalar sağaltım (iyileştirme) amaçlıdır ve rol oynama tekniği, bu yönüyle yaratıcı dramada kullanımından farklılıklar gösterir.

8.3 Rol Değiştirme

Yaratıcı drama çalışmalarında doğaçlama ve rol oynama süreçlerinde katılımcılar belli rolleri üstlenirler ve üstlendikleri rollerden çıkmadan süreci tamamlarlar. Teknik, süreç tamamlandıktan sonra veya süreç devam ederken canlandırmanın kesilmesi, katılımcıların eşlerinin rollerini üstlenmesi ve süreci devam ettirmesi biçiminde yürütülür. Rol değişiminde katılımcı, karşıdaki kişinin bıraktığı yerden rolünü devam ettirebileceği gibi, rolü farklı bir yöne de götürebilir. Bu değiştirme durumu, bireyler arasında ya da gruplar arasında olabilir. Bir grubun oynadığı oyunu başka bir grubun üstlenmesi durumunda, üstlenilen yeni role ilişkin ne tür tepkiler verilebileceğinin düşünülmesini ve uygulanmasını gerektirir.

Sözgelimi, banka soyguncularını oynayan bir grup, soygun sırasında güvenlik elemanlarının nasıl davranacağını ya da isyan eden tayfaları oynayan bir grup kaptanlarının kendi isteklerine nasıl karşılık vereceğini düşünüyorsa durumu o biçimde canlandırır; bu yolla karşı tarafla ilgili bazı düşüncelerini iletmiş olurlar (Neelands ve Goode, 2006).

Rol değiştirme tekniği psikodrama alanında da iyileştirme, arınma amacıyla kullanılan bir tekniktir. Moreno'ya göre rol değiştirme, ruhsal gelişme içerisinde yer alır. Ona göre bir çocuk, kendisini başkasının rolüne sokar, o rolü oynar. Aldığı bu rolde kendisini görmeye, algılamaya yönelir. Her rol değiştirme, bir yönüyle de yansıma olayının yinelenmesidir. Protagonist, yeni rolde yalnız kendisine bakmakla, rolünü aldığı kişinin gözüyle olayı görmekle kalmaz, aynı zamanda kendi karşıtının rolünü hem oynar hem de rolü yaşar, hisseder. Böylece başkasının rolünü alan kişi rolünü aldığı kişiyi özne, kendisini ise nesne (öteki) olarak yaşar (Leutz ve Özbek, 2003, s. 45).

8.4 Eş Zamanlı Doğaçlama

Grup üyeleri ikili olarak küçük gruplar oluşturur. Canlandırmalar, tüm ikili gruplar tarafından eş zamanlı olarak yapılır. Eğitmene veya dışarıdan izleyen kişiye göre bir karışıklık ve gürültü görüntüsü veren bu teknik, seyredilme kaygısının ortadan kaldırılmasında ve tüm grubun aynı anda aktif olmasında etkilidir; çalışma mekânının uygun olmadığı çok kalabalık gruplarla yapılabilecek tekniklerden biridir. Eş zamanlı olarak başlayan doğaçlamalar, bir süre sonra eğitmen tarafından kesilebilir; ikililerin canlardırmalarını grup önünde de yeniden oynaması veya kaldıkları yerden devam etmesi biçiminde sürdürülebilir.

8.5 Öğretmenin Rolde Olması (Rol Alması)

Yaratıcı drama, çatışmalar üzerine oluşturulur, geliştirilir ve sonuçlandırılır. Bu nedenle yaratıcı drama eğitmeni, yaratıcı drama sürecindeki çatışmaların oluşumuna ya da geliştirilmesine yönelik yönergelerini ya da sürece ilişkin kuralları, "kenardan yönetim" olarak adlandırılabilecek bir yaklaşımla, herhangi bir kurgusal rolün içinde olmadan, taşıdığı gerçek eğitmen/öğretmen kimliğiyle verebilir. Bu yönerge verme biçiminde yaratıcı drama eğitmeni sahip olduğu eğitmenlik rolünün dışında herhangi bir kurgusal rol içerisinde bulunmamaktadır.

Yaratıcı drama eğitmeni, drama sürecinde oluşan kurguyu bozmadan belli bir rol içerisine girerek de grubuna yönergeler verebilir, onu yönlendirebilir. "Öğretmenin rolde olması" veya "öğretmenin role gir-

mesi" tekniği, yaratıcı drama çalışmalarının başlangıcında ya da belli bir anında, eğitmenin katılımcılarla birlikte sürecin içinde yer alması, çeşitli yönergeleri vermek veya yönlendirmek gibi belirli bir amaca ulaşmak için rol içinde olması eylemidir.

"Öğretmenin rolde olması" veya "öğretmenin role girmesi" tekniği, yaratıcı drama eğitmeninin canlandırmalar içinde uygun anlarda ve durumlarda, uygun bir role girmesi biçiminde gerçekleştirilir. Buradaki temel amaç dramatik yapıyı zenginleştirme ve öğrenme olanaklarını artırmaktır. Yaratıcı drama eğitmeni bu genel amacın dışında, yaratıcı drama sürecinde çözülmesi gereken sorunları, gerilimleri ve çatışma anlarını zenginleştirme gereksinimi duyulan anlarda grubu harekete geçirmek, tüm katılımcıları sürece dahil etmek, katılımcıların ilgilerini artırmak, onların tam katılımını sağlamak, dramatik kurguyu ya da süreci başlatmak, oluşturmak, geliştirmek, yönlendirmek, biçimlendirmek veya süreci ilerletmek, canlandırmaları kontrol altına almak, gerilimi artırmak, yüzeysel ve alışılagelmiş düşüncelerin ötesine geçilip aşılmasını sağlamak, çeşitli belirsizlikleri gidermek, farklı seçenekleri oluşturmak, canlandırma mekânını düzenlemek, öyküyü geliştirmek, grubun rol içinde etkileşimi sağlamak ve onları rol oynamaya hazırlamak gibi diğer amaçlara ulaşmak için bu teknikten yararlanır.

Bu tekniğin en önemli özelliklerinden biri eğitmenin bir kurgusal dünyada ve bir rol içerisinde gerçek dünyaya dönülmeden, örtük ya da doğrudan yönerge verebilmesidir. Böylece süreç bozulmamış, kurgusallık kesintiye uğramamış, katılımcıların dikkatleri dağılmamış olur. Öğretmen, katılımcılarla birlikte sürecin içinde olduğu için onların kendiliğindenliğini yaşar ve olayın akışını yine katılımcılarla birlikte aynı anda görebilir. Yaratıcı drama eğitmeni, dramatik kurgunun gelişimi sırasında katılımcıların birbirleriyle etkileşim içinde bulunmaları, birlikte çalışabilmeleri ve ortak çözüm yolları bulabilmeleri için destekleyici rolünü bu teknikte daha etkin bir şekilde yerine getirir; aynı zamanda dramatik akışa da hâkim olabilir.

Dorothy Heathcote'un yaratıcı drama çalışmalarının özellikle başlangıç anlarında bu teknikten önemli ölçüde yararlanılır. Hatta bu tekniğin ortaya çıkmasında Heathcote'un drama eğitmenlik anlayışının önemli bir etkisi bulunmaktadır. Heathcote, drama eğitmeninin çocuklarla çalışırken sadece "emretmek" için orada bulunmadığını vurgular. Ona göre eğitmen bir oyuncudur ve sadece eğitmenlik rolünü tam anlamıy-

la oynamalıdır. Ders, eğitmen ve öğrencinin birlikte gerçekleştirdikleri bir eylemdir ve birlikte uygulama yöntemiyle yapılır. Ancak bu birlikte uygulama çalışmalarında en önemli ögelerden birisi çocuğun eğitmene inanmasıdır. Öğrencilerin gelişmeyi kendisinde ve çevresinde yaratması, gerçekleştirmesi gerekliliğidir. Ona göre, yaratıcı drama eğitmeni daha aktif ve gerektiğinde belirleyici olmalıdır.

Heathcote'un en etkin olduğu tekniklerden biri rol içi ve dışı hareketleridir. Duyguları geliştirmek ve yükseltmek için role girer, tepkileri görmesi için gerekli olan tarafsızlığı ve mesafeyi korumak için rolden çıkar. Böylece katılımcılara duygularını ifade etmekte ve canlandırmakta yardımcı olur; bir süre sonra bunları bir tarafa bırakır ve serinkanlılıkla düşüncelerdeki durumun gelişmesini izler.

Heathcote, daha yoğun olarak role gider. Duygu hakkında konuşmak, onu tepkilerle ifade etmenin yerini hiçbir zaman tutmaz, bu yüzden Heathcote'un karakteristik konumu, başlarda son derece itham edici ve çoğu kez saldırgan yolla role adım atmak ve oynamak şeklindedir. Bu, sınıfın karşılık verme aşamalarını oluşturur. Eğer role tehdit edici bir unsur olarak girerse eylemleri reaksiyona yol açar ve bütün grubu karşısında birleştirir, katılımcıların duygusal enerjilerini çok etkin bir yola sürükler. Heathcote rolde çok dinamik ve etkin bir eğitmen olarak, grubu sık sık ürkütür, hatta korkutur. Bir tepki geldiğinde Heathcote çabucak rolün dışına çıkarak tekrar gruba bir öğretmen gibi hitap eder. Sözgelimi, 6 yaş grubu ile yaptığı bir drama çalışması, bir parti ortamında geçer. Gruba birer içecek (alkol değil) verir ve aniden, "Siz benim içkimi içtiniz, değil mi?" diye sorar. Grup "Evet!" diye mırıldanır. "Siz müşkülpesent Amerikan çocukları benim kölelerimsiniz!" diyerek güler. Heathcote bu kuvvetli ifadenin öğrenciler üzerinde güçlü bir etki yarattığını görür ve çabucak rolün dışına çıkarak samimi bir gülüşle ve öğretmen sesiyle, "Neler olacağını görmek için benim kölelerim olmaya razı mısınız?" diye sorar. Grup olumlu yanıt verince role tekrar döner (Wagner, 1990).

Heathcote'un aldığı roller ona büyük bir manevra becerisi sağlar. En çok sevdiği roller orta etkinlikte olanlardır: Baş kadın, fabrikada bir ustabaşı, emirleri yerine getiren bir polis memuru, denizaltında bir telsiz operatörü, Sezar'ın habercisi, doktorun asistanı. Hiçbir zaman son güç olmamakla beraber, son gücün etkileyicisi olmaktadır. Asla yüksek etkinlikteki rolü almaya çalışmaz, yeteri kadar güç ister, fakat asla bu

güç son kararı etkileyecek güç olmamaktadır. Son kararı sınıfa bırakır ve birçok sınıfta, en yüksek etkinlikteki pozisyonlar için bir gönüllü çıkmasını bekler. Eğer gücü fazlaca elinde tutarsa, sınıf onu eğitmen olarak görmeye başlar. Bu güç çok zayıf olursa rolün dışına çıkıp durumu kontrol altına alıncaya dek, öğrenciler onun etkinliğini azaltırlar. Böyle orta etkinlikteki bir pozisyonda öğrencilere, "Bütün bildiğim bu kadar" ve "Söylediğim gibi yaptım" diyerek onların neler olup bittiğine karar vermesine izin verir ve daha yüksek bir otoriteye yönelmelerini sağlayabilir.

Yaratıcı drama eğitmeni, öğretmenin rolde olduğu bu teknikte daha aktiftir, belirleyici ve yönlendiricidir. Eğitmen, katılımcılara rehberlik etme görevini klasik bir anlayışta değil, belli bir kurgusallık içerisinde doğal bir biçimde yürütür. Bu tekniği kullanacak eğitmenin/öğretmenin, katılımcıları harekete geçirecek, onları eylemin içine alıp eylemin onlar tarafından sürdürülmesini ve sonuçlanmasını sağlayacak beceriye ve isteğe sahip olması gerekir. Düşünsel anlamda eylemden yana olmayan, eylemin içinde olmayan bir eğitmen/öğretmen katılımcıların kendilerini herhangi bir eylemin içinde hissedecekleri bir ortamı oluşturmakta zorlanabilir. Öğretmenin rolde olduğu bu teknik, eğitmenin katılımcılardan yardım istemesine, onlara sorular sormasına, önerilerine göre de süreci biçimlendirmesine dayalıdır. Bu durum aynı zamanda yaratıcı drama eğitmenliği yeterliklerinden birini oluşturur.

Bu teknik, yaratıcı drama eğitmeninin role girdiğini ya da rolden çıktığını katılımcılara fark ettirmek için bir gözlük takması, herhangi bir aracı elinde bulundurması ya da herhangi bir kostümü giymesi biçiminde yürütülebilir. Bu sembolik aracın rol içinde kullanılması katılımcıların duygu ve düşüncelerini rol içinde veya dışında vermelerine olanak sağlamış olur. Yaratıcı drama çalışmalarına yeni başlayan gruplarda, öğretmenin role girmesi, katılımcıların dramaya olan isteklerinin ve içtenliğinin artırılmasında çok etkili olabilmektedir.

Çocuklar, oyun oynarken yetişkinlerin kendilerine eşlik etmesinden mutlu olurlar. Yetişkinlerin katılımı, tuhaf ve komik gelen oyun ya da hareketlerden çekinen çocukların sürecin içerisine kolayca girmesini sağlayabilir. İşte bu teknik, çeşitli oyunlara girip onlarla birlikte oynayan eğitmen gibi benzer olumlu etkiyi de verebilir. Bu teknikle başta çocuklar olmak üzere tüm katılımcılar, dramatik gerilimi oluşturan çatışmayı çözebilmek için daha fazla sorumluluk alıp karar vererek yaşama daha gerçekçi hazırlanabilirler. Katılımcılar rol içinde oldukları için kendileri-

ni kurgu içinde de olsa her açıdan rahatça ifade edebilirler. Öyle ki, bu ifade biçimi aynı zamanda rol içindeki öğretmen ile aynı düzeyde olmayı ve tartışmayı da sağlar. Tüm çocuklar gibi yetişkinler de oynadıkları oyunlara yetişkinlerin ya da eğitmenlerinin ortak olmasını beklerler ve sonuç ne olursa olsun, birlikte üretmenin hazzını yaşarlar. Böylece hem öğretmenin hem de öğrencilerin, gerçek rollerinin yanı sıra farklı roller alarak güç ve statü ilişkilerini anlamaları sağlanabilir.

Öğretmenin role girmesi öncelikle rolü tanımlama, çalışmayı düzenleme, amaçlar doğrultusunda yaratılan dramatik durumun amacın dışına çıkmasını önleme ve kümeyi elde tutmada geniş kapsamlı kullanım olanağı sunmaktadır (O'Neill ve Lambert, 1984; Neelands ve Goode, 2006).

8.5.1 David Davis'e Göre Drama Eğitmeninin Role Girme ve Role Hazırlama Biçimleri[1]

Dorothy Heathcote, "katılımcı eğitmenlik" anlayışında sürekli role girerek, rol içinde kalarak katılımcılarını bir tür "eline" alır. Katılımcılarının doğaçlamanın içinde olduğu durumlarda da onları dışarıdan izler. Drama eğitmenleri de hep sürecin içinde olmalıdır. Pek çok farklı role girme biçimi ile dolaylı yollardan katılımcılara çeşitli eylemleri yaptırabilmek veya süreci yönlendirmek olanaklıdır. Elbette bu rol içinde olma yaşantılarının riskli yanları da bulunmaktadır. Bazı yaratıcı drama eğitmenleri sürecin büyük bir bölümünde kendilerini merkeze alarak eylem ve etkinliklerini gerçekleştirirler. Bu tür bir yaklaşımda eğitmenin ya da eğitmenin her şeyi kendileri için yaptıklarını söylemek yanlış olmaz. Bu tür uygulamalarda katılımcılara fazla bir eylem ya da hareket etme olanağı kalmaz.

Rol içindeyken bir eğitmen, katılımcılara neler yapılacağını söyleyebilir, dil ve davranışlara ilişkin eylemleri hatırlatabilir. Burada amaç çeşitli ipuçlarını öğrenenlere sunmaktır. Ancak bu durum çocuklar için tamamıyla aynı değildir. Çocuklarla çalışırken daha fazla rol içinde olunmalıdır. Rolde kalmaya ilişkin de daha fazlasını yapmak gerekir.

1 David Davis'in Ankara'da, 18-21 Eylül 2008 tarihleri arasında Çağdaş Drama Derneği eğitmenleriyle yürüttüğü atölye çalışmalarından esinlenilmiş, örnekler doğrudan bu atölyeden verilmiştir.

Çocuklar yetişkinler kadar bilgece düşünemezler. Sözgelimi, öncesinde bazı alıştırma çalışmaları yapılabilir veya rolde fazla ileri gitme durumlarında rol geri alınabilir. Aynı biçimde eğer rol içerisinde fazla sinirlenilmişse bu seviye düşürülebilir. Role girme durumlarında önemli olan bu çalışmaları çocuklara fark ettirmeden gerçekleştirebilmektir. Çocukların dramaya ne kadar sahip çıktığı da bu süreci önemli ölçüde belirler. Ayrıca eğitmenin drama alanına hâkim olması ve rol içinde katılımcıyla iletişim kurması önemlidir.

Eğitmenin role girmesine ilişkin değişik örnekler:

"Sizler bir demokratik kitle örgütünde eğitimci olarak çalışmaktasınız. Bu örgüt ile altı aylık bir sözleşmeniz bulunuyor. Bu örgütün Afrika'da yürüttüğü bazı çalışmaları var. Sizler bu çalışmaya katılacaksınız. Örgütün ilk toplantısı İngiltere'de yapılacak. Örgüt zaten İngilizlere ait. Konuya ilişkin bir brifing alacaksınız. Şimdi brifing verecek kişiyi beklediğinize yönelik bir donuk imge canlandıralım lütfen."

Toplantı düzeninde oturmuş olan katılımcılar donuk imge tekniğinde eğitmenin talebini yerine getirir. Eğitmen, bu kısa hazırlık sürecinde dışarıdadır. Bir süre sonra üzerinde montuyla salona girer, brifinge başlar.

1. *Brifing veren kişi (eğitmen)*: Hoş geldiniz! Tülin benim çevirmenim. Herhangi bir sorun yaşarsanız Tülin'le konuşabilirsiniz. Bizimle altı aylık bir sözleşmeniz bulunmakta. Hepinizin özgeçmişini gördüm, inceledim. Belirli bir eğitim-öğrenim yaşantınız var. Bu örgüt, tüm Afrika'da ve hatta dünyanın başka yerlerinde çeşitli projeler yürütmekte. Bu konuda çok iyi bir imajımız var. Sanıyorum bu yüzden bize başvurdunuz. Herhangi bir eğitime ihtiyaç olursa, onu burada yapar, geri döneriz. İki üç ay çalıştıktan sonra oradaki hastalıklara karşı aşılanmanız gerekecek. Daha sonra tüm aşıları olduğunuza dair bir belge gerekiyor. Ücretiniz aylık olarak istediğiniz bankaya yatırılacaktır. Afrika'da uzun seyahatler yapabilirsiniz. Bunların da giderleri karşılanacaktır.

Katılımcı A: Bu ilaç tabletin yan etkisi olabilir mi?

Brifingci: Doktorlarla konuşun ya da içindeki kâğıdı okuyun.

Katılımcı B: Altı ay sonra da çalışabilir miyiz?

Brifingci: Evet. Karşılıklı sonuçlara bakarak bu duruma ilişkin yeni kararlar verilebilir.

Katılımcı C: İş ilanında aşı ya da ilaçtan söz edilmiyordu. Benim alerjim var, çok şaşırdım. Bu doğru değil!

Brifingci: Afrika'ya gideceğinizi biliyorsunuz. Bu herkesin bildiği bir şeydir. Hastalık olmayan bir yer var mı orada? Bu nedenle belirtme ihtiyacı hissetmedim.

Katılımcı D: Kurum kendini korumaya almak istiyor. Çok abartılı.

Brifingci: O halde Tülin'den bir randevu alın, gelin konuşalım.

Katılımcı D: Nasıl bir grupla çalışacağız?

Brifingci: Onları söyleyeceğim.

Katılımcı E: Afrika'da bazı çatışmalar var. Güvenlikle ilgili problem çıkar mı?

Brifingci: Sizi savaş alanına göndermiyoruz. Afrika ile çok iyi ilişkilerimiz var. Alacağınız eğitim çok değerli olacak. Şimdi projeye ilişkin birkaç bilgi vermek istiyorum. Afrika'da iyi bir öğretim programı ile tarafımızdan iyi okullar kurulmuştu. Okullarda başöğretmenler de bulunmaktaydı ve çocuklar düzenli olarak okula gidip geliyorlardı. Ancak bir süre sonra gitmez oldular. Nedenini anlayamadık. Sizler işte bunu araştırmak için gidiyorsunuz. Araştırmayı burada yapıp orada keşif yapacaksınız. Benim için çok üretken bir toplantıydı…

Eğitmen, montu çıkarır ve tekrar rolden çıkar.

Bu çalışmada eğitmenmiş gibi davranmaya çalışan ancak diktatörce bir anlayışına sahip eğitmenlik yaklaşımı söz konusudur. Eğitmen olarak otorite rolü en kolay yollardan biridir. Drama çalışmalarında en az etkili olan yaklaşım da budur. Drama eğitmeni zaten bir otoriteyi temsil etmektedir. Bunun yanında ikinci bir otoriteye gerek yoktur. Bu tür bir yaklaşımın en belirgin yararlarından biri, bilginin verilmesinde yararlanılabilecek en hızlı yollardan biri olmasıdır. Drama sürecinde hiçbir baskı altında olmaksızın genel bir çerçeve içinde olunabilir. Bu durumda konuşup konuşmamak size bağlıdır. Konuşanlar aktif olarak roldedirler. Utangaç çocuklar için ise bu durum ayrı bir güvenlik durumunu oluşturabilir.

Başka bir örnek: "Kaptan sizinle bir şey konuşmak istiyorum. Takım çalışması önemlidir, hayatlarımız birbirine bağlı. Bir şey olursa sakin olmalıyız." Bu bilgi önce verilir. Sonra öğretmen olarak role girer ve "Nihayet birlikte yapacağız, bu olanağı bulduk" tümcelerini söylerken, sakinliği modelleyerek göstermek gerekir. Bunlar kalıp davranışlar değildir. Çok kötü yapılırsa taklit edilebilirsiniz. Aktör gibi davranmaya çalışırsanız da katılımcılarınız kısıtlanabilir.

2. *Dışarıdan gelen, provakatör anlayıştaki role girme biçimi*: Eğitmen, başka bir rol içerisinde eline bir bardak alır. Kapıdan içeri girer: "Burada toplantı olduğunu bilmiyordum. Bara gidiyordum... Yeni bir grup musunuz? Eğitim mi alacaksınız? Bol şans! Ben yeni bitirdim. Çok değerli bir iş, ben de daha önce bu işi yaptım. Çok güzel insanlar, ancak orası çok sıcak, çok fazla yoksulluk var. Rahatsız ediciydi. Sonra sıtmaya yakalandım orda. Şimdi iyiyim. Emin olun masraflarımı ödeyecekler. Ben zorlandım. Kötü işliyor her şey. Oteller, yollar vb. her şey kötü. Tüm yıl boyunca sadece bir kez güzel bir otelde kaldım. Taksi yok. Size iyi şanslar!"

3. *Diktatör yaklaşımı, ikinci başkan diktatörlüğü*: Eğitmen, yine kapıyı açıp içeri girer: "Grup mu? Günaydın. Ben mali işlerden sorumluyum. Ben de sizler gibi yeniyim. Sizinle yeni bir başlangıç yapmak istiyorum. Çok az kişi yaptığı harcamaları belgelendiriyor. Bizi destekleyenlere karşı böyle devam edemeyiz. İnsanlar taksiye binip fatura olarak bana elle yazılmış kâğıtlar veriyorlar... Doğru düzgün fatura olmalı. Birine sordum, her yeri su bastı, dedi. Ama yağmur yağdı, fatura alamadım diyemezsiniz ki... Hepinizin bütçesini hazırlayacağım. Pahalı otellerde kalmayınız. Daha önce harcalamalarınızda herhangi bir sınır konulmamış, ancak ben koyuyorum."

4. *Gruptan biri ve provokatör*: Eğitmen, bir sandalye alıp katılımcıların yanına oturur: "Bütçeye bakıyorum. Sizi bilmiyorum ama ben memnun değilim. Çoğunluğunuz gibi ben de Afrika'da bulundum. Bunlar yeterince para vermiyor. Siz mutlu musunuz? En ucuz otelde kalmaya zorluyorlar. Oteller rahat değil. Yiyecekler kötü. Her gün okula gideceksiniz. Taksi olmazsa otobüsle gideceksiniz. Gidip yöneticiyle konuşalım mı? Fatura alacakmışız. Şoförler okuma yazma bilmiyor orada, neden Türkiye'den sizi kabul ettiler bunlar? Elbette daha az ödemek için."

5. *Arada gidip gelen rolü*: Eğitmen: "Selam. Bugün yönetici yok. Ben onun asistanıyım. Yazdıklarınızı ona ileteceğim.

Katılımcı: Nerden bileceğiz?

Eğitmen: Gidip yerinde mi diye bakayım... (Gider ancak yönetici yoktur.) Yok.

Katılımcı: Bütçemiz az, geçen seneden daha az. Korunma ve beslenmede sorun yaşayacağımızı sanıyoruz.

Eğitmen: Yardımlar her yere bölündüğü için bu seneki bütçemiz az. Yönetici paranın yemek ve otel için yeterli olduğunu düşünüyor. Ancak lüks değil. Diğer bütçeleri yıllık olarak internette bulabiliriz. Tatmin edici mi?

Katılımcı: Hayır, değil. Gidip sorun yaşarsak ne olur?

Eğitmen: Bilmiyorum. Daha önce böyle bir şey yaşamamıştım.

6. *Dışarıdan gelen*: Bu yaklaşım rol içinde bir yansıtmayı içerir. Buna göre eğitmen, bir TV programcısı ya da gazeteci rolünde sürece girebilir. Elinde mikrofonu vardır ve sorular sorar: "Neden sivil toplum örgütünde çalışıyorsunuz?"

7. *Yeni gelen*: Buna göre, eğitmen yine dışarıdan rol içinde gelir: "Arkadaşlar! Pardon geç kaldım, nasıl gidiyor? Heyecanlı mısınız?"

Katılımcı: Siz kimsiniz?

Eğitmen: Ben de sizden biriyim. Toplantıya geldim. Uçağı kaçırdım da... Hadi anlatın bana, neler oldu?

Katılımcı: Şartlar farklıydı...

8. *Gölge rolü*: Bu yaklaşım, eğitmenin öğretmen olarak role girmesi, onlara çeşitli sorular sorması ve sonra da, "Bu ailenin öyküsünü siz tamamlayın, benim vaktim yok" deyip süreçten çıkmasıyla gerçekleştirilir. Burada drama eğitmeni, rolü tamamen kendisi oluşturmaz, çeşitli ipuçlarını verir.

9. *Sessiz öğretmen*: "Sizler psikologsunuz. Bense karısını ve çocuklarını öldürmüş bir katilim. Şu an rolde değilim. Rolümü anlatıyorum. Bir mahkûm olarak psikologlarla karşı karşıya gelmeliyim. Sizler kolektif roldesiniz."

Eğitmen, role girerek sandalyeye oturur.

Katılımcılar: Nasılsın? Nasıl hissediyorsun kendini?

Mahkûm sessizce yere bakmaktadır. Soruya cevap vermeden tepkisizce oturmaya devam eder. Cevap gelmeyince diğer sorularla süreç devam eder.

Katılımcılar: Çocuklarını mı düşünüyorsun? Yaptıklarını anlatmak ister misin?

Mahkûm birden ayağa kalkar ve pencereye doğru hızlıca yürüyüp aniden pencerenin önünde durur. Söylenilenlerle ilgilenmez.

Katılımcılar: Oturur musun? Konuşurken ayağa kalkmaman söylenmişti.

Eğitmen: "Burada amaç çocukların zor bir şeyleri denemelerini sağlamak. Bu çalışma bir ergen grubuyla yapılsaydı, hemen hayal kurmaya, geçmişimi irdelemeye başlarlardı. En tehlikelisi de 'Sandalyeyi terk etmemeliydin' dendiği andı. Zaten beş kez ömür boyu hapis cezasına çarptırılmış bir insanım. Bana ne yapabilirsin? Bana nasıl yardımcı olacaklar? Tabii bu sessiz kalma süresi çok da uzun sürmemelidir."

8.5.1.1 Role Hazırlama

Aşağıda role hazırlamaya ilişkin örnekler verilmiştir:

1.

Eğitmen: "Şimdi herkes ayağa kalksın ve korsan olsun."

Katılımcılara yeterli süre verildikten sonra eğitmen devam eder. Çoğunlukla çeşitli klişelerin kullanıldığı görülür. Bu başlangıç role hazırlama için uygun bir başlangıç değildir.

Eğitmen: "Korsanların zamanında kurallar çok sertti. Bir şey çalarken yakalanırsan elin kesilirdi. Türkiye'de de korsanlar vardı çünkü burada deniz var. Örneğin Macaristan'da korsanlar yoktu. Çünkü orada deniz yok. Diyelim ki, 14-15 yaşlarındasınız ve bir şey çaldınız. Belki aileniz aç olduğu için ekmek çaldınız. O zamanın şartlarına göre bu yaptığınız büyük suç. Mahkemeye gider, asılırsınız. Ne yapacağınıza karar veriniz."

Katılımcılar içlerinden düşünerek karar verirler.

Eğitmen: "Kasabayı terk etmek zorundasınız. Bunun için limana gittiniz. Limanda bir korsan gemisi var. Ama gemilerden hangisi korsan gemisi? Duydunuz ki korsanlar limanlara yaklaşır, eşyalarını satar ve giderler. Kanun kaçağıyken 'Korsan gemisi nerede?' diye soramazsınız. Düşünün, nasıl ve ne yapacaksınız? Mümkün olduğunca dikkat çekmeyecek bir şekilde kendinize bir yön bulun (her katılımcı bunu dener). Şimdi etrafta başka gençler var, onlardan biriyle konuşmak için bir ipucu verin ve konuşun. Şu anda korsan olma yolundasınız. Korsanlar sorunludur. Onlar da başlangıçta herkes gibiydi ancak bu tür nedenlerle bu hale geldiler."

Bu çalışma ile eğitmen, korsan rolünün ikinci boyutunu bulmayı amaçlar. Âşık korsanlar, annesini özleyen korsanlar, yemeği izleyen korsanlar vd. gibi çocuklara ait korsanları bulmak. Yavaş yavaş korsan rolüne girmeye başlanır. Bu tür bir başlangıç daha kolay ve güvenli bir yol oluşturur. Burada yapılan çocuğu role girerken korumaktır. Burada katılımcılar rolü korumuşlar ve söyleneni yapmışlardır. İlk yönergede ise klişeler çok daha sık kullanılır. Ayrıca bu tür başlangıçlarda katılımcılar daha çabuk utanabilirler.

2.

Herkes sandalyesini alıp yazı tahtasının önüne oturur. Eğitmen de tahtaya bir banka planı çizer.

Eğitmen: Bu şirkete (banka) bir güvenlik sistemi kurulacak. Şirketin kasası ve odaları var. Ülkede de soygun çok fazla. Şirketin korunması için neler önerirsiniz?

Katılımcı: Alarm sistemi kurabiliriz.

Eğitmen: Peki, nasıl çalışır o sistem?

Fikri söyleyen katılımcı kalkıp plan üstünde değişikliği yapar.

Katılımcılar: Pencerelere sensör koyarız. Girişe ve çıkışa bir sensör ortaya da bir kamera koyarız. Ortada sütunlar olduğu için biz…

Eğitmen: Ne değişti şimdi? "Biz" dedi. Demek ki en az bir kişi şu an rolde. Ben hiç "biz" demedim. Siz kendiliğinden role girdiniz.

Eğitmen, sorduğu sorulara gelen cevaplarla başka kişilerin de role girdiğini fark eder, ancak süreci bölmez. Bu arada grup kendi içinde tartışmaya devam etmektedir.

Eğitmen: Şu anda kaç kişi bir adım daha attı? Ben hiçbir zaman güvenlik görevlisi olun demedim. Dorothy Heathcote bunu "diğer" olarak adlandırmış. Burada gençlerin tamamladığı bir şey var.

3.

Eğitmen: Size bir anekdot anlatacağım... Güneyde yaşayan zencilersiniz. Diyelim ki 1960'lar, ırkçılığın çok güçlü olduğu yıllar. 13 yaşında zenci bir çocuk ve yine siyah bir kız kardeşi var. Bu kız 16 yaşında beyaz bir ailenin çocuğuna bakıyor. Bu evdeki (beyazların evi) en küçük çocuk 3-4 yaşlarında ve üç kardeşler. Bir gün zenci kız bu çocuklarla dışarıda yürüyüş yaparken, 13 yaşındaki kardeşini görür. Kızın bakıcılığını yaptığı en küçük çocuk bu çocuğu görünce ona doğru koşup kollarına atılır. Bunu uzaktan gören beyaz bir adam çok öfkelenir, bu zenci çocuğu şerife şikâyet eder. Raporunda zenci çocuğun küçük çocuğa cinsel tacizde bulunduğunu yazar. Zenci çocuk, yakalanıp tutuklanır, ıslahevine kapatılır.

Bundan sonra herkes sandalyesini alıp arkaya geçer ve ayakta dikilir.

Eğitmen: Burası siyahların yaşadığı bölge. Burada beyazlar yaşamıyor ancak gelebilirler. Günlerden pazar. Pazar sabahı tek boş gün.

Eğitmen, aşağıdaki yönergeleri aralarda üçe kadar sayarak sırayla gruba söyler, grup da donuk imgeleri oluşturur:

Eğitmen: Şimdi barış dolu olan bu pazar gününü yansıtan bir donuk imge yapınız... Herkes bu zenci çocuğun hikâyesini biliyor. Ve herkes beyaz bir adamın bu mahalledeki dükkânlardan birine girdiğini görüyor. Bu adam zenci çocuğu şerife şikâyet eden adam. Sorun çıkaramazsınız, polis gelebilir... Role doğru bir adım attıysanız el kaldırın. Bu da yöntemlerden biridir. Adım adım. Çok güvenli bir şekilde role hazırlar.

4.

Eğitmen: Norveç, Alman işgali altındadır. Bu işgale ilk karşı çıkanlar oradaki öğretmenlerdir. Dolayısıyla Almanlar gelir gelmez öğretmenleri tutuklar. Öğretmenler etraflarında neler olduğunu biliyorlardı. Bir okulda öğretmensiniz... Öğretmenler Almanların dediklerini yapmıyor. Almanlardan ilk telefonu aldınız. Müdürler panikledi. Öğretmenlere, toplantı için koridordakileri hazırlayın, dedi.

Bu andan itibaren grup doğaçlamaya başlar.

Eğitmen: Size "role girin" demedim. Ancak gördüğünüz gibi birçok kişi role girmek için adım attı. Bunların hepsi aynı araçlar. Çocuklara "oynayın" demiyorsunuz, "olun" demiyorsunuz ancak hissettirerek başlıyorsunuz. Anekdotun mesafesi var ama ben kontrol ediyorum.

8.6 Küçük Grupla Yapılan Doğaçlama - Rol Oynama

Genel doğaçlama ve rol oynama tekniklerinin odağında bulunan bu canlandırma yaklaşımında doğaçlamaların bir kişi ya da tüm grup yerine küçük gruplar biçiminde hazırlanması ve canlandırılması söz konusudur. Yaratıcı drama eğitmeninin belirleyeceği küçük gruplar, kendileri tarafından seçilen ya da kendilerine verilen bir konu (tema) çerçevesinde hazırlık yaparlar ve konunun nasıl bir canlandırma sürecine getirileceğini beraberce belirlerler. Bu yaklaşımda konunun çatışma, gerilim (dramatik an) noktalarının belirlenmesi ya da bu anların çözümü için toplu olarak düşünüp ortak karar verilmesi ve daha sonra sunulması söz konusudur.

Canlandırma öncesinde kimin hangi rol ya da rolleri üstleneceği, hangi araç-gereçleri kullanacağı, canlandırma mekânının neresi olacağı, mekânda ne tür araç-gerecin bulunacağı, canlandırmanın nasıl başlayacağı, nasıl gelişeceği ve nasıl sonlanacağı üzerine ortak kararlar verilir.

Küçük grupla yapılan doğaçlama yaklaşımı, en çok kullanılan tekniklerden biridir.

Bu teknik özellikle yaratıcı dramanın süreç odaklı özelliğine ilişkin de çok önemli ipuçları verir ve bu konuda yararlar sağlar. Üstlenilen konunun birlikte bir canlandırmayla sonuçlanması grup üyelerinin tamamının sorumluluğundadır. Grubun herhangi bir görüşünün sunulması veya farklı bir bakış açısının vurgulanması için bu teknik kullanılır.

Teknik, küçük grupların bir olaya ilişkin mevcut anlayışlarının yansıtılmasında etkilidir. Bir olaya ilişkin farklı bakış açılarının yansıtılması, doğaçlama planının hazırlanması ve sunulması bu tekniğin işleyişini oluşturur. Bu nedenle bu tekniğin uygulanması sırasında ortaya çıkan görüşlere, düşüncelere, duygulara tüm grup üyeleri saygı duymalıdır; ortak kararlara da uyulmalıdır. Doğaçlamalar yaşantı ya da duruma ilişkin bireylerin var olan birikimlerini yansıtmalarını sağlar. Kısa oyunlar, televizyon dizileri, okuldaki oyunlar, sokak oyunlarından yararlanabilmek olanaklıdır.

Grup üyelerinden bir ya da birkaçının aşırı baskın ve tüm süreci belirleyici durumunda olması bu tekniğin yanlış uygulandığının bir göstergesi olarak algılanmalıdır. Adı üstünde, küçük grupla yapılan doğaçlamalar bir kişinin rejisinde ve tek kişinin oyunculuğunda yapılmamakta, tüm grup tarafından yürütülmektedir. Bu nedenle canlandırma öncesi yapılan bu hazırlık süreçlerinde, ortaya çıkması beklenen bazı kazanımlar bu tartışma süreçlerinde belirir ve geliştirilir. Sözgelimi, demokratik tutum ve davranış, empati becerisi, hoşgörü, uzlaşma kültürü, sabırlı olma, başkalarını dinleme, onlara ve görüşlerine saygı duyma, ekip ruhu, "biz" bilinci, yaratıcılık yetisi, kendini ifade etme, birlikte hareket edebilme, uyum vb. kazanımların küçük gruplarla yapılan doğaçlama çalışmalarında belirgin olarak ve bir süreç içerisinde ortaya çıkarılması, oyunsu bir düzlemde yansıtılması söz konusu olabilir.

Bu teknikte küçük grupları oluşturan katılımcının ya da öğrencinin canlandırılacak konuya ilişkin tüm birikimlerinin, deneyimlerinin belli bir düşünce etrafında yansıtılması söz konusudur. Güven ve özgüvenin gelişiminde bu tür çalışmalar önemli etkiler oluşturur. Bu tür çalışmalarda grup üyelerinin tamamının canlandırma içinde olması ortak bir üretim ve paylaşım sürecinin yaşanmasını sağlar. Bu tekniğin uygulanması sırasında grup üyeleri, kendilerine verilen hazırlık zamanına uyarak ortak bir canlandırma noktasına gelmelidir.

Türkiye'de yürütülen pek çok yaratıcı drama çalışmasında bu doğaçlama biçimi çok yoğun olarak kullanılır. Isınma ve hazırlık süreci bittikten sonra grup eğitmeninin belirlemesi ile küçük gruplara çeşitli yönergeler vererek canlandırma aşamasına gelmeleri istenir. Eğitmen, değişik biçimlerde grupları ayırır; tüm gruba aynı fotoğrafı, resmi, tümceyi, yarım bırakılmış bir öyküyü, bir şiiri, bir nesneyi, bir gazete haberini ya da haber başlığını verip onlardan canlandırmalarını isteyebilir. Bu, tüm gruplara aynı konunun verilmesi biçiminde de olabilir.



8.7 Tüm Grupla Doğaçlama - Rol Oynama

Daha önce de belirtildiği gibi yaratıcı drama grupla yapılan bir etkinliktir ve canlandırma esasına dayalıdır. Bu canlandırmalarda doğaçlama ve rol oynama, spontanite (kendiliğindenlik), "-mış gibi yapma" önemlidir; etkinlik bu kavramların uygulanmasıyla gerçekleştirilir. Bu doğaçlama biçimi, grubu oluşturan tüm katılımcılarla birlikte öğretmen veya eğitmenin de aynı anda doğaçlamanın içinde olması biçiminde yürütülür. Dorothy Heathcote'un eğitmenlik yaklaşımında bu tür bir canlandırma tekniği çok kullanılır. Sürecin başlaması ve geliştirilmesinde çok etkili olan bu teknik, aynı anda tüm katılımcıların oyuncu olarak aktif olmalarını sağlayabileceği gibi herhangi bir biçimde izlenme korkusu ya da kaygısının yaşanmasını da önler. Bu teknikte dikkat edilmesi gereken nokta, tüm grubun kendilerine verilen veya süreç içinde ortaya çıkan konudan uzaklaşmadan, rolden hiç çıkmadan, canlandırma işini son derece ciddiye alarak katılmalarıdır. Bu çalışmanın aynı anda tüm grupla hayata geçirilmesi, tıpkı küçük grupla yapılan canlandırmalarda olduğu gibi demokratik tutum ve davranış, empati becerisi, hoşgörü, uzlaşma kültürü, sabırlı olma, başkalarını dinleme-görüşlerine saygı duyma, ekip ruhu, "biz" bilinci, yaratıcılık yetisi, kendini ifade etme, birlikte hareket edebilme, uyum gibi kazanımların daha hızlı ve kalıcı olacak biçimde gerçekleşmesini sağlayabilir. Sözgelimi toplantı tekniği, aynı zamanda tüm grupla yapılan doğaçlamaya bir örnek oluşturabilir.

8.8 Dramatizasyon

Dramatizasyon, birinci bölümde temel bir "kavram" olarak ayrıntılı olarak açıklanmış, burada da bir "teknik" olarak tanımlanmış ve uygulama örneklerine yer verilmiştir. Dramatizasyon, daha önceki bölümde de aktarıldığı gibi, yaratıcı dramayla en çok karıştırılan kavramlardan biridir. Bunda, özellikle öğretim ilke ve yöntemleri alanlarında dramatizasyonun bir öğretim yöntemi olarak kullanılmasıyla ilgilidir. Hatta benzer kaynaklar rol oynamayı, doğaçlamayı, canlandırmayı da ayrı bir yöntemmiş gibi değerlendirdikleri için yaratıcı drama alanında önemli kavram karışıklıklarına da neden olmuşlardır.

Günümüzde sahneye koyma, oyunlaştırma veya bir durumu gerçekte olduğundan daha heyecan verici ya da kötü göstermek olarak açıklanabilecek olan dramatizasyon, daha çok yazılı bir metne dayalı olarak bir konunun, öykünün, masalın ya da bir durumun canlandırılması anlamında kullanılır.

Dramatizasyon kavramı, yaratıcı dramanın metne dayalı olarak uygulanmasını içeren bir tür tekniğe dönüşmüştür. Dramatize, sözcük olarak, drama biçimine sokulmuş, oyunlaştırılmış ya da oyun biçiminde olan; dramatize etmek ise roman, öykü, şiir gibi bir yazın yapıtını radyo, TV ya da sahne oyunu biçimine sokmak, oyunlaştırmaktır (Püsküllüoğlu, 2004, s. 303). Dramatizasyonda konunun, metnin seçimi, rollerin dağıtımı eğitmen ya da öğretmen tarafından yapılır. Katılımcılar, öğretmen tarafından verilen rollere bağlı kalarak beden dili ya da sözel olarak canlandırmalar yapar, kendilerine verilen metindeki karakterleri canlandırırlar (Adıgüzel, 2006).

Yaratıcı drama çalışmalarındaki diğer tekniklerin aksine eğitmen, dramatizasyonda çok daha aktif, yönlendirici ve belirleyicidir. Burada bir oyun metninin aynısının ya da bir öykünün-masalın akışını değiştirmeden canlandırmak söz konusudur. Sözgelimi öğretmen metni okur ya da anlatır, rolleri dağıtır; bu kez çocukların okudukları öyküyü canlandırmaları beklenir. Bu tür canlandırmalarda tiyatroya benzer bir çalışma süreci izlenir. Öğretmen ya da eğitmen bu süreçte etkindir, sık sık araya girerek akışa yardım edebilir, söylenmek istenilenleri hatırlatabilir. Dramatizasyonda metinlerin canlandırılması sırasında tümcelerin aynen söylenmesi gibi bir zorunluluk yoktur. Öğretmen isterse öyküyü okurken kesebilir, çocuklarla birlikte canlandırmaya yeniden devam edebilir.

Öğretmen dramatizasyon etkinliklerinde daha çok süreci kenardan yönetir, role girmez. Dramatizasyon da tıpkı yaratıcı dramanın diğer teknikleri gibi bir eylemin içindedir, bu süreçte de bir oyunlaştırma, yaşanır hale getirme söz konusudur.

Özdemir'in *Uygulamalı Dramatizasyon* (1965) başlıklı kitapçığında yer alan dramatizasyona ilişkin belirlemeler ilginç olduğu kadar geçerliliğini hâlâ koruyan bir niteliğe de sahiptir. Ona göre dramatizasyon çocukların öykünme güçlerine dayanan doğal bir öğrenme yoludur. Bu yönden çocukların hayatında geniş ölçüde yer alır. Evde, sokakta, oyunda çocuklar genellikle dramatizasyonun içindedirler. Bir başka deyişle dramatizasyon çocuk dünyasının ta kendisidir. Çocukların oyunlarına yakından bir bakış, bu yargının doğruluğunu bütün açıklığıyla bize gösterir. Bindiği bir ağaç dalını kamçılayıp koşturan bir çocuk, hem atın hem de binicinin kişiliği içindedir. Bebeğini emzirmeye çalışan, onu seven, azarlayan bir kız çocuğu gerçek bir annenin yaşantısı içindedir. Misafirlik, evcilik, hırsız-jandarma oyunu oynayan çocuklar da kendileri olmaktan çıkmış, başkalarının kişiliklerine bürünmüşlerdir. Aynı duyguları hisseder, aynı sorumlulukları duyarlar. Çünkü çocuklar günlük hayatın doğal aktörleridirler; çevrelerindeki olguları, kişileri öykünme yoluyla eylemleştirir, yani dramatize ederler (Özdemir, 1965).

Dramatizasyon başta çocuklar olmak üzere bireylerin öykünme, devinim, dille ifade gibi güçlerine dayanan, doğal, kültürel ve toplumsal tüm olayların, imgelerin daha yoğun olduğu bir ortamda canlandırıldığı bir öğrenme yoludur ve çocukların yaşamında geniş ölçüde yer alır. Çocukların oynadıkları oyunların hemen hepsi kendi kendine bir gelişimi olan ve öykünmeye özgü özelliği nedeniyle dramatizasyonu destekler.

Dramatizasyon ağırlıklı yöntemin kimi uygulamalarında, grubu meydana getiren öğrencilerin bir kısmı, kimi uygulamalarında ise tümü rol almaktadır. Sınıf içi drama etkinliklerinde, çocuklar sadece etkinlikleri izliyor görünseler bile durumu algılama olanağı bulduklarından edindikleri yaşantıların geniş kapsamlı ve yararlı olduğu bilinmektedir (Rosemary, 1982, akt. Üstündağ, 1988, s. 12). İzleyici durumunda olanlar, canlandırılan bir olayı yalnızca izleyerek yaşarlarken, rol oynayanlar hem yapıp hem yaşayabilirler. Bu özelliği ile dramatizasyon Dewey'in "yaparak yaşayarak öğrenme" yöntemine çok yakındır (Courtney, 1980, akt. Üstündağ, 1988, s. 13).

Bir teknik olarak dramatizasyon, öğrencinin anlama ve anlatma becerilerini, kişiliğini daha çok geliştirir. Çocuklar çevrelerinde gördükleri olguları, kişileri öykünme yoluyla eylemleştirir, oyunlaştırırlar. Bu oyunlaştırma, dinledikleri bir metin (kendilerine okunan) için de geçerlidir. Çeşitli karakterleri oynayan çocuklar kendileri olmaktan çıkıp başka kişiliklere bürünürler. Dramatizasyon, canlandırdığı kişilerin duygularıyla, onların çeşitli sorumluluklarıyla özdeşleşerek çocukların deneyimlerini zenginleştirir, öğrenmeye olanak sağlar. Dramatizasyon, dramatize edilen bir konunun eylemleştirilmesinde bedensel, zihinsel, duyuşsal, sosyal, kültürel tüm özellikleri aktif hale getirir. Sözlü anlatımın gelişmesinde önemli rol oynar; çocuklar yeni sözcükler öğrenirler, düzgün konuşmaya, yüzü ve bedeni, sözlerin anlamına göre hareketlendirmeye alışırlar. Dramatizasyon, bu etkinliğe katılan çocuklara içten gelen, eğlendirici yaşantılar kazandırma olanağı sağlar, çocuklar kendilerininkinden farklı duyguları daha rahat anlayabilir.

Dramatizasyonda, bir oyun metninin aynısının ya da bir öykünün, masalın, akış hiçbir şekilde değiştirilmeden canlandırılması söz konusudur. Bu canlandırmalarda öykünün ya da metnin seçimi son derece önemlidir. Sözgelimi seçilen öykünün çocuklara yönelik olmasına, sahne ve giysilerin öyküde anlatılan gerçek havayı yansıtmasına, karakterlerin ilginçliğine özen gösterilmelidir. Bu tür çalışmalarda hazırlık uzun sürebilir. Oyun metni ile yapılan bu dramatizasyon türünün özelliği, oyuncunun konuşma ve hareketlerini, öğrencinin imgelem gücünü değil, seçilen metnin planlanmasını gerektirmesidir. Konuşmaların ezberlenmesi ve hareketlerin belli kalıplara dökülmesi bu tür için bir gerekliliktir. Dramatizasyon tekniği (dramada bir alt teknik olarak) çocukla yetişkin (eğitmen, öğretmen) arasında önemli bir etkileşimi sağlar, uygulama tüm gruba yönelik olarak yaptırılır. Grubun canlandırmaya ilişkin deneyimi ve dramatizasyon hakkında az da olsa bir ön bilgisi varsa metinler daha kolay canlandırılabilir.

8.9 Geriye Dönüş

Yaratıcı drama sürecinde, bir dramatik durumun canlandırılması sırasında ya da sonrasında, aynı rol kişileri ile geçmişte yaşanılan olayların veya bir kahramanın geçmişe gidip yeniden canlandırılması "geri dönüş" tekniği olarak adlandırılır. Geri dönüş tekniği o anda ya da hazırlanarak

olaydan önceki ana gidip o anı canlandırma eylemidir. Bu eylem yıllar, aylar, haftalar, günler, dakikalar önce olabilir. Bu süreyi eğitmenin, grubun ve drama sürecinin amacı belirler. Pek çok drama çalışmasında etkin olarak kullanılabilen ve çok yararlı olan geri dönüş tekniği, rolü oynayan kişilerin rol içinde kendileriyle ve yaşadıklarıyla yüzleşmelerine, rolünün arkasındaki nedenlere yine kendi yaşantıları yoluyla gitme ve bunu analiz etme olanağı verir. Bu teknik, bir canlandırma sürecinde onca yıllık geçmişi drama ortamına getirme ya da grubu olay yerine götürme olanağını da sağlar.

Dramada pek çok an geçmiş yaşantılarımızdan kaynaklanıyorsa, yaşantılar bizde daha çok geçmişe yönelik çağrışımlarda bulunuyorsa, bu teknik çağrışımlardan yola çıkarak geçmişi harekete geçirmeyi daha olanaklı kılar. Gerek rolü oynayan kişiler gerekse bu rol oynama anını seyreden diğer katılımcılar, geri dönüş tekniği ile gerçek ve kurgu benzetmesinde olduğu gibi, aslında "kurgu içinde kurgu" olarak devam eden dramatik bir olayın geçmişi ile dramatik anın o anı arasında bir karşılaştırma yapabilir. Karakteri anlama sürecinde, grup üyeleri karakterin hayatındaki kritik olayları, karakterin hayatının akışını değiştiren dönüm noktalarını canlandırabilir.

Katılımcı, dün ile bugün arasında bir karşılaştırma yapabilir ya da bugünkü davranışın kaynağının geçmişten kaynaklanabileceği noktasına da ulaşabilir. Özellikle bir sürece dayalı çalışmalarda drama eğitmeni bir çatışmanın çözümünü aradığında ya da olayla ilgili kişilerin, mekânın geçmişinin ne olduğunu öğrenmek istiyorsa bu tekniğe başvurulabilir. Geri dönüş tekniği, karakterlerin geçmişlerini, odaklandıkları ya da içinde bulundukları durumu görmelerini sağlar. Bu teknik, birbiriyle bağlantılı bir biçimde diğer tekniklerle eş zamanlı ya da o tekniklerin uygulama biçimleri içine adapte edilerek de uygulanabilir. Sözgelimi, evliliklerinin son noktasına gelen ve boşanmadan önce çok yoğun bir kavga yaşayan çiftlerden ilişkilerinin en başına gitmelerini ve bunu geri dönüşlerle ve farklı teknikleri de kullanarak canlandırmaları istenebilir.

Tekniğin adı ve içeriğiyle örtüşmese de bu uygulama, drama açısından "ileriye gitmeyi" de içerebilir.

8.10 Röportaj - Söyleşi - Sorgu - Görüşme

Röportaj, röportaj yapmanın kurallarını bilen bir kişi ya da çoğunlukla bir yazarın herhangi bir konuyu inceleyip araştırdığı, kendi görüş ve yorumlarını da ekleyerek oluşturduğu gazete yazısı; bir radyo ya da televizyon habercisinin bir konuyu inceleyip araştırarak hazırladığı ya da bir kimseyle görüşme biçiminde sunduğu eylemler olarak tanımlanabilir. Bu eylemler bir televizyon veya radyo programı da olabilir. Söyleşi ise karşılıklı olarak konuşma eylemidir. Bu eylem arkadaşça-dostça konuşma biçiminde olabileceği gibi, zamanı iyi geçirme, herhangi bir konuyu ele alıp onu bir sonuca bağlayıncaya değin sürdürme olarak adlandırılabilir.

Röportaj-söyleşi tekniği olayların bir gazeteci görüşüyle yansıtılmasına dayalıdır. Ön sayfa haberleri, televizyon röportajları, belgesel gibi program biçimleri kullanılabilir. Grup, gazeteci rolünde olabilir ya da dramanın dışında durup neler olduğunu da gözlemleyebilir (Neelands ve Goode, 2006). Bu tekniğin uygun sorular sorularak, bireylerin olası tepkileri ele alıp işlemesine yönelik bir işlevi vardır. Sorunları konuşma, aileler, öğretmenler, arkadaşlarla görüşme, dedektif öyküleri, mahkeme oturumları, iş görüşmeleri, sözlü sınavlar, haberler ve belgeseller bu tür çalışmalar için uygundur.

Teknik yeni öyküler, gazeteciliği keşfetme, radyo haberleri, gazetecilik dili, gazeteci olanların deneyimleri, televizyon belgesel yapımcısı, gazete yayın yönetmeniyle yapılan tipik toplantılar yoluyla, çeşitli durumlara yönelik bilgilerin toplanıp yorumlanmasına dayanır. Röportaj-söyleşi tekniği, katılımcıların olayı, dış etkilerle nasıl şekillendiğini belirlemek için dışarıdan bir izleyici gibi değerlendirmesine olanak sağlar. Ana kahraman ya da drama süreci içerisinde problemin çözümünde etkili olabilecek birinin çeşitli davranışlarını ortaya çıkarabilmek için bu tekniğe başvurulabilir. Bu tekniğin, belirli kişi ya da kişilere uygun sorular sormak ve alınan yanıtlardan yola çıkarak drama sürecini devam ettirmek gibi bir görevi vardır. Çeşitli sorunlar üzerine konuşma, tekniğin önemli bir boyutunu oluşturur. Soru soran da, yanıtlayan da bir rol içerisindedir ve çeşitli değerlerin ortaya çıkartılmasını ya da sorgulanmasını sağlar. Sözgelimi, bir gazeteci rolünde ana kahraman ile yapılacak bir söyleşi, tekniğin örneğini oluşturur. Ya da öğretmen-öğrenci arasındaki sözlü sınavlar da bu tekniğin başka bir örneğini oluşturabilir. Uygun soruların sorulması ya da uygun yanıtların verilmesi, yanıtların doğru

olup olmaması, elde edilen yanıtların gerçek yaşamla karşılaştırılması, olayların benzer ve farklı yönlerinin ortaya çıkartılması ile bu teknik, öğrenme açısından temel becerilerin geliştirilmesine önemli katkılar getirir. Olayların haber diline çevrilmesi, uygun dilin seçilmesi ve uygulama başlıklarının, konunun resimlerinin düzenlenmesi, gazete başlıklarının belirlenmesi bu teknikte dikkat edilecek eylemlerdir.

Örnek: Hidroelektrik santralinin yapılmasından olumsuz etkilenecek bir köy vardır. Köylüler bu tasarıdan etkileneceği için onları rollerinden uzaklaştırmanın bir yolu olarak, grup bu tasarıdan etkilenmeyen gazeteciler şeklinde yeniden rol alır. Fakat gazeteciler, santral yapımına karşı olan köylüler ve bunu savunan uzmanlar açısından haber yapan gazeteciyi oynayacaklardır.



8.11 Sıcak Sandalye

Uygulaması kolay bir tekniktir. Bir sağaltım (terapi) sürecinde sorunu olan protagonistin (başoyuncu) kendisinin ya da anlattığı biçimiyle başka birinin bir sandalyeye oturması ve diğer katılımcıların ona soru sormaları ile yürütülen biçim, yaratıcı drama sürecinde, yalnızca ana kahramanın ya da bir düğümü çözmede etkili olabilecek önemli başka bir kişinin sandalyeye oturtulmasıyla uygulanabilir. Öğretmen ya da katılımcılar, sandalyeye oturtulan kişiye kesinlikle katılımcının kendisine yönelik, kişisel sorular sormamalı, başka sorunları gündeme getirmemelidir. Başka bir deyişle, öznel yaşantılar, kişisel duygular çalışmanın ana konusu durumuna getirilmemelidir. Tekniğin bu tür sınırlarının aşılması, eğitimde yaratıcı dramanın amaçlarından uzaklaşılmasına neden olabilir.

Eğitimde yaratıcı drama çalışmalarında, sınırlarının çok iyi çizilmesi ve hiçbir biçimde kurallarının dışına çıkılmaması gereken tekniklerden biri olan sıcak sandalye, eğitmen tarafından çok dikkatli kullanılmalıdır. Katılımcıların yaşantılarıyla geliştirilen yaratıcı drama süreçlerinde, bu yaşantıların katılımcıya ait özel bir sorunu çözmeye yönelmemesi için, öğretmen ya da eğitmen bu tekniği bu bilgiye sahip olarak kullanmalıdır. Tekniğin uygulanması, grubun yarım çember biçiminde yere veya sandalyeye oturması, çemberin açık olan kısmında bir sandalyeye, ana karakter ya da karakterlerden birinin gruba yüzü dönük olarak oturması

biçimindedir. Karakterin canlandırdığı role, değerlerine, ilişkilerine, tutumlarına, davranışlarına, isteklerine ilişkin soruların yöneltilmesi şeklinde uygulanır.

Etkinlik soru-yanıt biçiminde yürütülmeli, yorum içermemeli; kişinin geçmişi, davranışları, değer yargıları, ilişkileri ve istekleri hakkında sorular içermelidir. Sorular ve yanıtlar yoluyla karakterin pek çok yönünün ortaya çıkmasını kolaylaştıran tekniğin, karakterlerin benlik algısına, doğaçlamalardan ortaya çıkan olguların değişik bölümlerinin ele alınıp işlenmesine ve öyküye yeni eklemeler yapılmasına olanak sağlayan bir özelliği bulunmaktadır. Soruları yöneltenler öyküde geçen rollerine bağlı olarak olayın içinden ya da polis, dedektif, gazeteci gibi dışardan bir rolle sorularını dile getirebilirler. Soruların sorulması söz isteyerek ya da herhangi bir düzenlemeyle organize bir biçimde değil, kendiliğinden gerçekleştirilir. Bu arada sorular üst üste gelmeyecek, içerik olarak binişmeyecek biçimde sorulmalıdır. Bu durum eğitmene grubun uyumuyla ilgili önemli mesajlar verirken, özellikle çocuk, ergen ve gençlerin soru sorma ve sözel ifade biçimlerinin gelişmesine de önemli katkılar getirir.

8.12 Bilinç Koridoru

Yaratıcı drama süreci devam ederken ana karaktere bu teknik uygulanır. Süreçsel drama çalışmalarında genellikle ana karakter ya da seyrek de olsa sorunun çözümüne etki edebilecek başka bir karakter üzerinden de uygulanabilir. Karakterin karşılaştığı herhangi bir ikilemin çözümünde, önemli bir karar anında, içinden çıkamadığı durumu görmesine yardımcı olmada, verdiği önemli kararların perde arkasına gidilmesinde ve irdelenmesinde bu teknik etkin olarak kullanılır.

Teknik, genel olarak grup üyelerinin yüzleri birbirlerine dönük şekilde, ayakta karşılıklı iki sıra halinde dizilmeleriyle ve bir koridor oluşturmalarıyla başlar. Ana karakter, bu koridor içerisinde çok yavaş ritimle yürür. Koridor içerisinde kimin önünde durursa, koridordaki kişi ya da kişiler, kahramanın yaşadığı ikilem ya da vermesi gereken karara ilişkin, rol içerisinde görüşlerini söyler. Onların tümceleri karakterin bir tür vicdanının sesidir. Ancak yine de kahramana kendi görüşlerini iletirler. Görüşler zıt, karışık, baskı dolu, bunaltıcı, suçlayıcı, irdeleyici, eleştirel, savunmacı, destekleyici vb. özelliklerde olabilir. Kenardaki kişilerin düşünceleri bir yönüyle öneri niteliğindedir. Tüm düşünce ve öneriler, sü-

reç içerisinde yaşanılan sorun ya da sorunlara odaklanmalıdır. Tekniğin uygulanması sırasında alınacak karara ilişkin zıt görüşlerin oluşmaması durumunda yaratıcı drama eğitmeni devreye girebilir ve bu durumu oluşturabilir. Bu süreçte, koridor boyunca önerilen düşünceler, ortaya konulan duygular, karakterin bir karara varmasına yardımcı olur. Ana karakter geçidin sonuna ulaştığında kararını verir ya da herhangi bir karara ulaşamayabilir. Gerilim anının uzatılmasında yarar görüldüğünde, öndeki katılımcıların tümcelerini söyledikten sonra sıranın sonlarına geçmeleriyle koridor uzatılabilir.

Bilinç koridoru tekniği, koridor biçiminin dışında istenirse –kişilerin ana kahramana ilişkin görüşlerini söylemelerinde bir aksama olmaması şartıyla– sözgelimi koridor yerine mekânda değişik biçimlerde durmak suretiyle de uygulanabilir. Tekniğin uygulanması bir ritüel ve seremoniyi andırdığı için katılımcılar tarafından ciddiye alınmalı ve tam konsantre olunarak gerçekleştirilmelidir. Gülme ya da gerilim anlarından çıkma durumlarında süreç durdurulmalı ve grup hazır olana kadar bu teknik uygunlanmamalıdır. Teknik daha çok yetişkinlerle yapılan yaratıcı drama çalışmaları için uygundur.

8.13 Donuk İmge

Yaratıcı drama çalışmalarda "donuk imge" olarak bilinen teknik, grup üyelerinin bireysel olarak ya da küçük gruplarla, kendi bedenleriyle hareketsiz, sessiz, sözsüz görüntüler oluşturma ve yansıtma biçimidir. Uygulaması kolay ve etkili bir tekniktir. Bu görüntüler bir tablo, bir fotoğraf, bir heykel, bir ifade formu, bir duruş biçiminde olabilir. Bu teknikte birey ya da küçük gruplar, yaratıcı drama sırasında önemli bir durumun canlandırmasını donuk bir görüntü oluşturarak, başka bir deyişle "hareketsiz" bir biçim vererek yaparlar. Ses, hareket ve söz bu formda yer almaz. Tekniğin amacına ulaşması, birey ya da grupların bir imgeyi yansıtırken, izleyen diğer grubun bu imgeyi anlayacağı bir biçimde en iyi ifade biçimini bulmalarına bağlıdır. Oluşturulan imge, olabildiğince anlaşılır ve düşünce üretmeye uygun olmalıdır.

İmge, düşsel olarak tasarlanan ve gerçekleşmesi özlem olarak duyumsanan şey, düştür (Püsküllüoğlu, 2004, s. 489). Bu tür anlatımlarda aşırı bir soyutlama olmamalıdır. Özellikle anlamların somut imgelere dönüştürülmesi, duyguların en sade biçimde diğer izleyiciler tarafından

yorumlanması olasıdır. Genellikle donuk imge tekniği ile bir konunun aktarılması durumunda, tekniği kullananların her ayrıntıya özen göstermeleri gerekir. Olay bitmiş, yaşanmış olabileceği gibi, donuk imge sonrasında başlayacak canlandırmaya da dönüştürülebilir. Belli bir an ya da olayın çözümlenebilmesi için bedenin kullanılmasını gerektiren bu teknikte fotoğraf, portre, heykel bir biçim olarak kullanılabilir. Donuk imge tekniğinde hemen her türlü anlam, somut ve anlaşılır imgelere dönüştürülür ve yine tüm duygular biçimlenerek diğer katılımcıların yorumuna sunulur. Yaratıcı drama katılımcıları yaşamlarının hemen her anında, televizyon ya da sinema filmlerinde değişik dramatik durumlara tanık oldukları için bu tür bir tekniği bir canlandırma biçimi olarak kullanmakta zorlanmazlar. Tüm olaylar, bir heykel, bir fotoğraf ya da video görüntüsü gibi dondurulmuş bir biçimde sunulur.

Donuk imge, fotoğraf anı tekniğiyle karıştırılır. Fotoğraf anı, katılımcıların yaratıcı dramada belli bir anı canlandırdıklarında ortaya çıkar ve çoğunlukla "o anın fotoğrafını çekme" olarak adlandırılır. Fotoğraf anını, tıpkı bir fotoğraf makinesi ile sokakta, tasarlamadan vizörden bakıp fotoğrafladığınızı düşünelim. O fotoğrafı çeken kişinin hiçbir amacı olmayabilir, rastgele çekmiş olabilir. Buna rağmen çektikleri arasında pek çok ifade biçimine sahip dramatik anlar söz konusudur. Ancak fotoğrafı çekilen kişilerin bundan haberi yoktur. Olayı onlar tasarlamamıştır. Haberleri bile yoktur. Şayet fotoğrafı çeken belli bir amaçla, bir ifadeyi aktarmak için fotoğrafı çekmişse elimizdeki malzemeler aynı zamanda bilinçli ve tasarlanmış bir imgeyi yansıtmış olurlar. Çünkü fotoğrafçı tarafından önceden tasarlanmıştır. Bu durum fotoğrafı çekilen açısından da geçerlidir. Onlara belirli bir görev, poz vermelerini sağlayın denildiğinde, bilinçli olarak fotoğrafa poz verecekler, ortaya çıkan da bir yönüyle imgeyi yansıtmış olacaktır.

Özetle, donuk imge görüntüsünü katılımcılar kendileri hazırlarlar, tasarlarlar, üzerinde konuşurlar ve uygularlar. Fotoğraf anında bir tasarlama, hazırlama söz konusu değildir. O anda kendiliğinden oluşturulmuştur. Fotoğraf anı, o anın fotoğrafını çekme eylemidir. Farklı amaç ve çalışmalarda fotoğraflardan yola çıkarak değişik canlandırmalara da gidilebilir.

Yaratıcı drama eğitmeni liderliğinde bu imge üzerinde diğer izleyici öğrenciler konuşurlar ve analizler yaparlar. Donuk imgeden sonra o andan itibaren ya da farklı bir an, zaman verilerek canlandırmaya geçi-

lebilir. Oynama ve canlandırma sırasında ses, söz ve hareket olmamalı, görüntü donmuş bir biçimde verilmelidir. Hareketsiz görüntülerle bir durum, an, çatışma gerilim anı anlatılmalı; bir imge olarak betimlenmelidir.

Bu teknik değişik biçimlerde uygulanabilir. Bir konu gruba verilir ve bunun donuk imge ile hazırlanması istenebilir. Donuk imge tekniği, canlandırmanın başında, finalinde ya da sonuç bölümünde etkin olarak kullanılabilir. Süreçsel drama çalışmalarında başlangıç oyunları adına önemli bir giriş, dramaya hazırlık ya da oyuncuları konuya hazırlamada etkili bir tekniktir.

Donuk imge tekniği, katılımcı ya da katılımcıların bir duruşu bulmasını gerektirir. Bir heykel, donmuş bir görüntü, bir fotoğraf, hareketsiz tablo gibi değişik sözcüklerle yapılanlar da bir yönüyle donuk imgeden farklı eylemler değillerdir. Bu teknikte önemli olan ifade biçiminin beden dili ile gerçekleştirilmesi gereğidir. Bazı katılımcılar sözel ve bedensel canlandırmalar yerine bu tekniği tercih edebilirler. Bu teknik diğer tekniklerle birlikte eş zamanlı olarak ya da bazı durumlarda birbirlerine bağlı olarak da kullanılabilir.

Bununla birlikte tekniği çok farklı biçimlerde kullanmak olasıdır. Bunlar şöyle sıralanabilir:

- Bedeni denetleme aracı olarak,

- Dramaya başlangıç olarak,

- Belli noktalara odaklanabilmek,

- Bir imgenin o andaki anlamını farklı boyutlarda ve derinliklerde algılayabilmek ve belli bir anın anlamını yorumlamak,

- Olaylara yeni açılımlar sağlamak, sınırlı bakış açısından sıyrılıp daha geniş düşünmeyi sağlayabilmek,

- Beden dili ve göz göze iletişimin önemini kavratabilmek,

- Öykü oluşturma anlayışı geliştirmek,

- Bir öyküdeki anahtar kavramları ve önemli bölümleri seçebilmek,

- Ortam (mekân) kullanımının etkililiğini sağlamak,

- Daha önceki olay ya da durumlara gönderme yapabilmek ve onlarla tekrar karşılaşabilmek,

- Anların fotoğrafını almak ve böylece anları kurgusal bir yapıya oturtmak,

- Çocukları drama aracılığıyla doğal biçimde düşünmeye yönlendirmek ve duygu ya da bedenlerini farklı biçimde nasıl kullanabileceklerini düşündürmek.

Donuk imge çalışmaları kolayca tekrar edilebildiklerinden avantajlıdır. Bir imgeye farklı açılardan tekrar tekrar yaklaşabilir, böylece görüşlerimizi farklı yönlerde derinleştirebiliriz (Somers, 1994).

Sözgelimi, grup "evden kaçma" konusunda, küçük bir çocuğun niçin Londra'ya gitmek istediğini düşünerek çalışmaya başlayabilir. Gruplar, çocuğun Wembley'de çekilmiş bir fotoğrafından yola çıkarak, çocuğun Londra'dayken gördüğü gündüz rüyalarını temsil eden bir imge oluşturabilirler. Çalışmanın başka bir aşamasında Londra'daki çocuğun evden kaçtıktan sonra sokaklarda kalmasından, uyuşturucu bağımlısı olmasından korkan aile ile ilgili imgeler üzerinde çalışmalar yapılabilir ve farklı boyutlara ilişkin yeni imgeler oluşturulabilir (Somers, 1994).

David Davis tarafından 2001 yılında yapılan süreçsel drama atölyesinde verilen ön metne ilişkin donuk imge etkinliği, bu bağlamda dikkat çekici bir örnektir (Davis, 2001, s. 28 akt. der. Adıgüzel, 2001):

Ön metin: Mülteci olmak isteyen bir genç, başvurusu kabul edilmediği için hapiste açlık grevine başlar. Onu ikna etmeye çalışan insanlar vardır. Bu genç bir kadın ya da erkek olabilir. Davis, çalışmaya başlamak için dört gönüllü ister. Bu gönüllüler ilkokuldaki dört çocuğun sessiz, sözsüz, hareketsiz hallerini canlandıracaklardır. Dört kişi, sandalyelerle birlikte ortaya alınır. Eğitmen, diğer katılımcıların duymayacağı bir biçimde dört katılımcının her birine ayrı ayrı görevler verir. Birinci çocuktan öğretmenini çok iyi dinleyen bir öğrenci, ikinci çocuktan dersten sıkılmış bir öğrenci, üçüncü çocuktan büyük bir dikkatle bir şeyler yazan –seyredenlerin ne yazdığını bilmediği– biri, dördüncü çocuktan sınıfın dışında, pencerenin önündeki bir kuşa bakan biri görüntülerini donuk bir biçimde yapmaları istenir. Grup sandalyelere istediği bir biçimi verebilir. Grup çalışmasını tamamlar, eğitmen diğer katılımcıları çağırır ve gruba bu çocuklardan hangisinin hapiste açlık grevine katılan genç olduğunu sorar. Eğitmen, bu sorudan sonra gruba bir köşeye gitmelerini ve onlarca hangisinin bu genç olacağına karar vermelerini ister. Verilen karar bu resimde bir değişiklik yaratmalıdır. Bir süre sonra katılımcıların büyük çoğunluğu kuşa bakan ve kuşu gösteren çocuğu seçerler. Çünkü o çok meraklı biridir, arkadaşlarını da etkileyip onların da o tarafa bakmasını sağlar.

Bu örnek Davis'e göre sanatsal düşünmenin bir örneğini oluşturur. Bir kuşa bakmak ve kuş gibi özgür olmak düşüncesi hayalgücünün kullanıldığını gösterir. Yalnızca sözcükler değil, durumlar da burada kulla-

nılır. Bu görüntüden yaşam dolu bir genç alınmıştır. Genç, kuşa bakarak hayaller kurmaktadır. Bu nedenle donuk imge çalışması, herhangi bir fotoğraftan çok daha fazla bir şeyi ifade eder. Genellikle bu görüntünün altında yatan anlama odaklanılır.

Donuk imge tekniği pek çok drama çalışmasının başlangıcını oluşturabileceği gibi, drama eğitmenine uzun zaman dilimlerini kapsayan geçmiş yaşantıları anlatma (geri dönüş tekniği ile birlikte uygulanabilir) durumlarında, o geçmişin kısa bir sürede verilmesi gibi uygulamaya dönük pek çok yol sunar. Teknik, aynı zamanda gösteriye dönük çalışmalarda bir tiyatro formu olarak da sahnede etkince kullanılabilir.

8.14 Dedikodu Halkası

Dedikodu halkası tekniği, yaratıcı drama süreci içindeki ana karakterin sorununu oluşturan bir davranış ya da genel davranışları hakkında, katılımcıların, süreçte oynadıkları rolde veya başka bir çevrede ama mutlaka rol içerisinde kalarak dedikodu yapmaları, fısıldaşmaları biçiminde gerçekleştirilir. Dedikoduların grup içerisinde yayılarak dağılması için olaylar, ana kahramanın davranışına yönelik çeşitli çarpıtmalara, abartmalara gidebilir ve gerekli durumlarda dedikodu yayılarak ilerletilebilir.

Dedikodu halkası tekniği, aynı zamanda canlandırılan konu ve bu konunun odağındaki ana kahraman hakkında yakın çevresinin ne düşündüğünü, onu nasıl etkilediğini, sosyal çevresinin özelliklerini öğrenmemizi kolaylaştırır. Zaman zaman yaratıcı drama sürecindeki çatışmaya yönelik tıkanmalar, ana kahramanının yakın çevresinden bir ya da birden fazla kişinin söyleyeceği fısıltı tümceleriyle farklı yönlere gidebilir, gruba gerilim katılabilir ya da sorunun çözümünde etkili olabilir.

8.15 Rol İçinde Yazma

Yaratıcı drama çalışmaları içerisinde her yazma etkinliği "rol içinde yazma" tekniği olarak değerlendirilemez. Katılımcıların kurgu içerisinde, ana kahraman ya da başka bir kahramanın rolüne girerek oluşturdukları günlük, mektup gibi daha çok öznel ve kişinin içsel dünyasını yansıtan metinlerle bilgilerin, duygu ve düşüncelerin elde edilebileceği yazma çalışmaları, bu tekniğin en önemli özelliğidir. Yaratıcı drama sürecinin

başlatılmasında, yönlendirilmesinde, olası bir tıkanıklığın giderilmesinde veya süreçte kahramanın iç dünyasında neler olup bittiğini öğrenmek için başvurulan tekniklerden biridir.

Rol içinde yazma tekniği, tüm grup üyelerinin aynı kahramanın rolünü üstlenerek bir mektup ya da günlük, gazete haberini yazması biçiminde gerçekleştirilir. Yazılanlar karşılaştırılabilir ve farklı sonuçlar elde etmek adına bir zenginliğin oluşması sağlanabilir. Bu teknik ayrıca eş zamanlı olarak küçük gruplar ya da grubun tamamı ile birlikte de yapılabilir. Yani bir mektup ya da anı, tüm grubun katılımıyla da yazılabilir. Bu durumda her bir katılımcının bir önceki tümcenin akışına sadık kalarak tümceleri tamamlaması gerekir. Ortaya çıkan metin bir kişi ya da eğitmen/öğretmen tarafından yazılabilir. Yazılanlar üzerine konuşulabilir, tartışılabilir.

Bu teknik özellikle çocukları edebi metinleri okumaya - anlamaya yönlendirmede önemli bir hazırlıktır. Bu teknikle yazma etkinliğine daha rahat geçilebilir ve yazma becerisi geliştirilebilir. Rol içinde yazma, tüm katılımcıların yazılı ifade becerilerinin artırılmasına yönelik etkili ve yararlı bir tekniktir.

8.16 İç Ses (Kafa Sesi)

Bir canlandırma süreci içerisinde olan kişi ya da kişilerin iç dünyalarını ortaya çıkarmak, gerekli durumlarda müdahale edip yönlendirmek, çatışmanın çözümünde etkili olabilmek ve diyalog içerisinde bulunanların ağzından çıkanların arkasında nelerin yattığına ilişkin bilgileri almak amacıyla iç ses tekniğinden yararlanılır. Grup üyeleri, drama sürecinde ana kahramanın yaşadığı bir sorunun karmaşıklığını gidermek için bir karakter olarak sesli düşünüyormuş gibi temel değerlere ilişkin duygu ve düşüncelerini dile getirir.

Sözgelimi, herhangi bir canlandırma süreci içindeki kişi ya da kişilerin dışında seçilen başka kişi ya da kişiler, onların rolü içine girerek ancak tamamen dışardan, onların dile getirdiği sözcük ya da tümcelerin hemen sonrasında bunların aksi yönünde ya da arkasında yatan asıl sebeplere ilişkin tümcelerini söylerler. O karakterlerin iç dünyalarındaki düşünceleri bir iç ses olarak dile getirirler.

Biçim olarak iki kişilik bir diyalog, aslında dört kişinin konuşmasının olduğu biçimde yürütülür. Bu nedenle konuşmaların kesişmemesi-

ne, birbirini bölmemesine dikkat edilmelidir. Empati, yabancılaştırma, spontanlık içinde ortaya çıkan düşüncelerin izleyicilerce gözden geçirilmesine dönük olarak uygulanabilen bu teknikte, karakterler karşılaşılan sorunların ayrımına daha fazla varırken, diğerleri duruma karakterle birlikte girer, düşüncelerini belirtir, gerilimi artırıp azaltabilirler.

Sözgelimi, Cengiz Aytmatov'un eserinden uyarlanan ve Atıf Yılmaz tarafından yönetilen "Selvi Boylum Al Yazmalım" filmi, iç ses tekniğine en uygun örneklerden birini oluşturur. Filmde geçen diyalogların neredeyse büyük bir kısmı iç ses tekniği kullanılarak çekilmiştir. Kamyon şoförü İlyas, İstanbul'dan Asya'nın kaldığı köye gelir. Birbirlerine âşık olup evlenirler. Çocuklarının adını Samet koyarlar. İlyas, kamyoncu olduğu için sık sık yollara çıkar ve Asya, Samet'le yalnız kalır. Bir gün yine yola çıkan İlyas eve dönmez. Asya, bu acıya dayanamaz ve oğluyla birlikte yollara düşer. Yolda Cemşit adında bir adamla karşılaşırlar. Cemşit onlara kol kanat gerer. Birlikte yaşamaya başlarlar. Bir gün İlyas karşılarına çıkar. Asya, artık bir seçim yapmak zorundadır. Asya'nın, Cemşit'in ve İlyas'ın tüm ikilemleri bir iç ses olarak seyirciye doğrudan yansır. Çağan Irmak'ın yönettiği "Issız Adam" filminin son sahnesi, hem iç ses hem de geri dönüş tekniklerinin kullanıldığı örneklerdendir. Diğer taraftan, yaşadığı şehirden uzaklaşmak isteyen bir gencin karşılaşacağı baskılar da buna örnektir: Kız kendini istasyonda otururken bulur, gitmek ya da kalmak konusunda kararsızdır. Grup, annesi, arkadaşı, öğretmeni, işvereni ya da kızın tercihini etkileyebilecek herhangi bir karakter olarak onun içi sesi olur ve konuşur.

8.17 Toplantı Düzenleme

Yaratıcı drama çalışmalarında grup üyelerinin hep birlikte karar vermek ya da öneriler geliştirmek, herhangi bir bilgiyi paylaşmak, duymak, bir sorunun kaynağını - çözümünü bulmak, birlikte plan yapmak vb. amaçlarla eyleme geçmesi biçiminde yürütülür. Katılımcıların bir sorunun çözümüne yönelik tartışmak üzere bir kurgu içerisinde, bir rol ile bir araya gelmesi, bu tekniğin en önemli özelliğidir.

Bu tekniğin kullanımı katılımcıların kişisel gereksinimleri ile diğer katılımcıların isteklerini dengelemesinde, tartışmaya odaklanılmasında, olay ya da durumların toplu olarak analiz edilmesinde, alternatiflerin ılımlı yolla değerlendirilmesinde, demokratik tutum ve davranışların ge-

liştirilmesinde etkilidir. Bir meclis toplantısı, parlamento, apartman toplantısı, çete toplantısı, yönetim kurulu toplantısı, öğretmenler kurulu, dernek toplantıları, sendika toplantıları, aile toplantıları, genel kurullar gibi etkinlikler bu tekniğe örnek oluşturabilir.

Teknik, genellikle eğitmen/öğretmen tarafından başlatılır ancak bir süre sonra grup içinden birine kurgusallığı bozmadan devredilir ya da yönetme eylemi, yaratıcı drama eğitmeninin - öğretmenin planlaması ile grup içinden bir başkası tarafından da gerçekleştirilebilir. Bu toplantı süreçlerinde yaratıcı drama eğitmeni ya da öğretmeni bir rol içerisinde (öğretmenin role girme tekniğini hatırlayınız) olabileceği gibi toplantılarda bulunmayabilir. Öğretmen toplantıları iyi biçimde yapılandırabilir, başkan olarak oturumları denetleyebilir, başkalarının bireysel gereksinim ve ilgilerini dengeleyebilir, pazarlıkları yönetebilir, olaylar oluşturabilir, drama çalışmasını başlatıp yönlendirebilir. Grup çalışmalarında nelerin farklılıklara yol açtığı, bunların nasıl ele alınacağı üzerinde de bu teknik sayesinde durulabilir. Toplantı tekniği ile katılımcılar, başta çocuklar olmak üzere, kişisel düşüncelerini ileri sürme, savunma, beklentilerini ortaya koyma, başkalarının düşünce ve yorumlarını değerlendirme, tartışmaya odaklanma, durumu analiz etme, uzlaşma gibi çeşitli kazanımlara ulaşabilirler. Sözgelimi "okul" teması üzerine yapılan bir toplantı tekniği, bir sınıfta çıkan sorunlara ve bu sorunların çözümüne yönelik önerilerin geliştirilmesini sağlayabilir.

8.18 Pantomim

"Mim", oyuncunun herhangi bir davranış ya da duyguyu yüz ve beden devinimleriyle anlattığı, yalnızca devinimlere dayanan sözsüz oyun; "pantomim" ise söze hiç yer verilmeyen, herhangi bir olayı, düşünce ve duyguları kimi kez müzik ve dansla, kimi kez çeşitli eşya eşliğinde, kimi kez gövde ve yüz devinimleriyle yansıtan oyundur. İngilizce ve Fransızca konuşulan yerlerde "mim" ve "pantomim" kavramları çoğu zaman birbirlerinin yerine kullanılır. Bu kullanımlarda "mim" daha çok tercih edilir. Fransa'da bazen sessiz, beyaz suratlı "Piyero stilini" betimlemek için "*Pantomime Blanche*" (beyaz pantomim) kavramı da kullanılır. Bu tür, Almanya'da bazen klasik pantomim olarak da nitelendirilir (Hesse, 2000, s. 64, akt. Zimmermann, 2003, s. 218). Ancak, pantomim tarihsel gelişimi içerisinde müzikten dansa ve dile kadar pek çok alanda jest ve

mimik oyunlarının çok yönlü bir türü olmuştur (Leabhart, 1989, akt. Zimmermann, 2003, s. 218).

Pantomim, Roma'da İÖ 1. yüzyıldan yaklaşık 5. yüzyıla kadar uzanan ilk parlak dönemini yaşamış, 16. yüzyıl ve sonrasında dell'art komedyasında önemli bir rol üstlenmiştir. 19. yüzyılın birinci yarısında pantomimin gelişmesi panayır tiyatrosu alanında özellikle de okuma eserlerinin sahneye taşınmasıyla ilgilidir.

20. yüzyılın başlarında sessiz sinema, aynı şekilde büyük ölçüde, pantomim repertuarından alınan ve Charlie Chaplin, Buster Keaton gibi canlandırmacılar tarafından ilerletilmiş olan canlandırma geleneğine dayanır (Rosenstein, 1984, akt. Zimmermann, 2003, s. 218).

Pantomimin gelişmesinde "pantomime corporel" olarak tanımlanan Étienne Decroux'nun (1898-1991) eğitsel etkinlikleri önemli rol oynar. Marcel Marceau, Ladislav Fialka gibi önemli pantomimciler bu süreçte yetişirler. Pantomim, Almanya'da Werner Müller'in uygulama örneklerini içeren kitapları ile tiyatro pedagojisi alanı içerisinde yer almaya başlamıştır.

Pantomim iki temel alandan oluşur. Bunlar, imgeye dayalı beden tekniği ve dramatik doğaçlamadır. "İmgeye dayalı beden tekniği" alanında duruş, eksen, merkez (Kaftan 1998, akt. Zimmermann, 2003, s. 218) gibi anatomik bakış açılarının yanında imge oluşturmaya yönelik köklü teknikler söz konusudur. Kurgusal nesneler, yüzeyler ve karşıt kuvvetlerle çalışma bu tekniklerin özünü oluşturur. "Nesne, oyuncunun jestlerinden çıkar" deyişi bu durumun kısa bir özetini verir (Soubeyran, 1984'ten, akt. Zimmermann, 2003, s. 218). Dramatik doğaçlamada yaratıcı kişiliğin gelişmesi odak noktadadır. Bu çalışmalarda yaratıcı kişiliğin duyum, atmosfer, zaman, rahatlama hareketleri, mekân ve ritme yönelik alıştırmalarla geliştirilmesi hedeflenir.

Pantomimden, tiyatro pedagojisi ve yaratıcı drama alanında sesin - sözün kullanılmadığı, bedeni tanıma, beden yoluyla kendini ifade etme, bedensel araçlarla iletişim kurma, jest ve mimikleri uygun anlarda doğru kullanma gibi eğitsel ve sanatsal amaçlara yönelik bir teknik olarak yararlanılır. Pantomim, tiyatronun önemli türlerinden biridir. Tıpkı forum tiyatro, öğretici oyunlar, doğaçlama tiyatrosu gibi tiyatro yaklaşımlarının uygun olan çalışma kısımlarından eğitim amaçlı çalışmalarda yararlanıldığı gibi, pantomimden de özelliklerinin bazı eğitsel amaçlara ulaşmada kolaylık sağlaması nedeniyle yaratıcı drama çalışmalarında

bir teknik olarak yararlanılır. Yaratıcı dramada pantomim, herhangi bir doğaçlama ya da eylemin, beden diliyle ve çoğunlukla spontan olarak canlandırılması esasına dayalı olarak yürütülür.



8.19 Rol Kartları

Rol kartları drama sürecinde canlandırma sürecine başlayacak olan kişi ya da kişilere verilen, canlandıracakları karakter ya da kimliklere ilişkin bilgilerin yer aldığı; olay, başlama noktası, zaman ve mekânı içeren özel bazı bilgilerin yer aldığı bir metinden oluşur. Rol kartlarında, sözgelimi iki kişi arasında geçen tek bir öykü, her iki kişinin kendi açılarından anlatılır. Anlatılan öyküde olay anı, başlangıç noktası ya da sahnesi, zaman, mekân gibi ögelerin de ortak olması önemlidir. Rol kartlarında karakter hakkında ayrıntılı bilginin aktarılması gerekir. Canlandırmaya başlandığında bir rol kartında "sabah mutfaktasınız" diye bir bilgi varsa, diğer rol kartında "akşam oturma odasındasınız" gibi farklı mekânlar ve zamanlar olmamalıdır. Rol kartları okuyanın hemen üstlenebileceği açıklıkta ve karşı tarafı suçlamadan yazılmalıdır. Bu tür bir anlatım, rolü üstlenen kişinin rolü kolayca benimseyip içselleştirmesini ve o karakterle empati kurmasını kolaylaştırabilir.

Rol kartları, diyalogların yer aldığı tiyatro metinleri ya da çekime hazır herhangi bir senaryo değildir. Senaryo, sinema ve televizyonda bir filmin çevrilmesine temel olan ya da bir televizyon izlencesinin gerçekleştirilmesine kılavuz olmak üzere hazırlanan metindir.

Kartlar doğaçlama için gerekli ipuçlarını verir. Kartın içeriği çocuklara, doğaçlamaya başlamadan önce gerekli bilgiyi sağlamalıdır. Çocuklardan kartlardaki bu bilgileri özümsemeleri istenir. Rol kartları doğaçlamalar sırasında her an başvurulan bilgi kaynakları olmaktan öte, gerektiğinde yararlanılan kaynaklar da olmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin sıkılmalarını ve çalışmanın amacından uzaklaşmalarını önlemek için her kart aynı çalışma kümesinde bir kez kullanılmalıdır.

Doğaçlama belli bir sona gidebilir ya da sorun oluştuğunda, eğitmen tarafından durdurulup karakterin rolü sorgulaması sağlanabilir. Bu çalışmalar bazı sahnelerin yeniden ele alınarak genişletilmesini de sağlar (Somers, 1998).

Rol kartları, drama eğitmeninin bir dizi değişik rolü birden tanıtmak için zaman kazanmak istediği durumlarda yararlı olabilir. Ayrıca eğitim-

cinin, çocukların kendi rolleri dışındaki rollerin ayrıntılarını bilmesini istemediği durumlarda da kullanılır. Bu nedenle öğretmenin hazırladığı kartların, kullanılmadan önce katılımcılar tarafından görülmemelerine dikkat edilmelidir. Kartların yararlı olması için tam katılım gereklidir.

Özellikle küçük çocuklarla çalışırken, drama çalışmalarının ilk evresinde, eğitmen, öyküleme yoluyla öğrencileri drama çalışmalarına katılmaya yönlendirebilir. Öykü, öğrencilerin beklenen canlandırmayı yapabilmeleri için ağır ağır okunur ve gerekli yerlerde aralar verilir. Çalışma sürerken, öğrenciler kendilerini daha fazla güvende hissedince, öğretmen kararı öğrencilere gitgide daha fazla bırakabilir. Öykü akıcı hale gelince, bireylerin neler yapacağı ve nasıl davranacağı bireylerin kararına bırakılabilir. Örneğin, A kişisi öyküyü okur, B kişisi canlandırır, daha sonra roller değiştirilebilir.

Bazı rol kartları örnekleri aşağıdaki gibidir:

Özgür Soner (15 Yaşında - Erkek Çocuk)

Anneniz Gamze Soner ile yaşayan tek çocuksunuz. Babanız iki yıl önce alkolle ilgili kavgalardan sonra evi terk etti. Annenizle oldukça iyi bir ilişkiniz var ancak annenizle evin dışında içki içmemek konusundaki anlaşmanızı uygulamakta zorlanıyorsunuz. Çünkü 17-18 yaşındaki çocukları içeren arkadaş grubunuz düzenli olarak barlara gidiyor.

Pazar akşamı tüm grup, bir partiye gitmeden önce barda buluşma kararı aldı. Siz de gittiniz ve ortaklaşa bir şişe viski aldınız. Partide viski içmediniz fakat alkolsüz içecek yoktu, iki küçük kutu bira içtiniz. Partidekilerin çoğu 18 yaşının üzerindeydi. Partiye 17 yaşındaki eski bir arkadaşınızla gittiniz. Arkadaşınız çok içmiş görünüyordu, ancak partinin verildiği yer evinize 12 kilometre uzakta olduğu için eve onunla dönmek dışında çok az alternatifiniz vardı. Yolda araba durduruldu ve arkadaşınıza alkol testi yapıldı. Sonuç pozitif çıktı, arabadakiler karakola götürüldü. İfadenizi verdiniz ve biraz gecikmeden sonra polis arabasıyla evinize getirildiniz. Giriş kapısının anahtarı yanınızda olduğundan içeri girdiniz ve annenizi görmediniz.

Pazartesi sabahı siz okula, anneniz işe gitmeden önce kahvaltı sofrasında geçirdiğiniz birkaç dakika içinde annenize bu olaydan söz etmeye çekindiniz.

Başlangıç noktası: Akşam 19.30'da anneniz işten döndüğünde, sizi odanızdan mutfağa çağırmasıyla başlar.

Gamze Soner (40 Yaşında - Anne)

Özgür isimli 15 yaşındaki oğlunuzla yaşayan bir annesiniz. Özgür'e sosyal yaşamında çok fazla özgürlük vererek onun ergenlik çağına yaklaşımını cesaretle karşılamaya hazırlanıyorsunuz. Bunun yanı sıra yaşı tutmayanların içki içmesi konusunda katı görüşleriniz var. Evliliğiniz eski eşinizin içki bağımlılığı yüzünden mahvoldu. Siz olmadan barlara gitmesini önlemek için Özgür'e evde bira, şarap gibi içkileri sundunuz.

İşteyken Özgür'ün bir arkadaşının babasından duydunuz ki, Pazar gecesi polis alkol testi yapmış ve oğlu alkollü araç kullanmaktan suçlu bulunmuş. İş arkadaşınız ayrıca, Özgür'ün de o arabada olduğunu ve hepsinin biraz alkollü olduğunu söyler. Anlaşmanızın bir parçası olarak oğlunuzda da evin bir anahtarı var ve önceki gece siz uyuduktan sonra eve geldi. Onun eve gelişini duymadınız. Pazartesi günü işten dönerken, komşunuz Özgür'ün Pazartesi sabahı erken saatlerde eve polis arabasıyla getirildiğini söyledi.

Başlangıç noktası: Pazartesi akşamı saat 19.30'da, Özgür'ü mutfağa bu konuyu konuşmak için çağırdınız (Somers, 1998, Çağdaş Drama Derneği, Ankara Atölye Notları).

* * *

Semra Aras (31 Yaşında - Evli - 1 Erkek Çocuğu Var)

İngilizce öğretmenisiniz, sekiz yıldır Erol Aras ile evlisiniz. Eşiniz diş doktoru. Beş yaşında Mert isminde bir oğlunuz var. Bir ay önce eşinizin muayenehanesine gittiniz. Orada eşinizi üniversite yıllarında sevgilisi olan Arzu'yla konuşurken gördünüz ve hemen orayı terk ettiniz. Eşinizin daha önce de sizi aldattığını işitmiştiniz. Şimdi eşinizin sizi aldattığına inanıp evi terk ettiniz ve o günden sonra hiç görüşmediniz. Daha sonra boşanmak için mahkemeye başvurdunuz. Mahkeme günü geldi. Hâkim dosyayı inceledi, ikinizi de dinledi ve son kez konuşup anlaşabilmeniz için sizleri bir saatliğine görüşme odasına gönderdi.

Başlangıç Noktası: Görüşme odasındasınız. Siz ve eşiniz Erol Bey, görüşme odasında karşılıklı oturuyorsunuz. Eşinize, "Bunu bana niye yaptın?" diyerek söze başlıyorsunuz.

Erol Aras (34 Yaşında - Evli - 1 Erkek Çocuğu Var)

Diş doktorusunuz. Sekiz yıldır Semra Aras ile evlisiniz. Beş yaşında Mert isminde bir oğlunuz var. Bir ay önce üniversite yıllarında sevgiliniz olan Arzu muayenehanenize geldi. Dişetlerinde çok ciddi bir sorun olduğunu, sosyal güvencesinin ve tedavi olacak maddi gücünün olmadığını anlattı. Siz de ona yardım etmek istediniz. Arzu'yla konuşurken eşiniz geldi, sizi birlikte gördü ve oradan hemen uzaklaştı. O akşam evi terk etti ve sizinle uzun bir süre hiç görüşmek istemedi. Bir süre sonra da boşanmak için mahkemeye başvurduğunu öğrendiniz.

Mahkemede Hâkim önce ikinizi de dinledi ve son kez konuşup anlaşabilmeniz için ikinizi de bir saatliğine görüşme odasına gönderdi.

Başlangıç Noktası: Siz ve eşiniz Semra Hanım, görüşme odasında karşılıklı oturuyorsunuz. Eşiniz, "Bunu bana niye yaptın?" diyerek söze başlar.

* * *

Nesrin Mutlu (34 Yaşında - Eski Bankacı)

Son zamanlarda çok zor günler geçiriyorsunuz. Fazla kilolarınızla başınız dertte, yaşamakta olduğunuz bu problemler hayatınıza da yansımakta. Ailenizle ve eşinizle son dönemlerde bu konuyla ilgili tartışmalar yaşıyorsunuz. Eşinizle yaptığınız tartışmalar sonrasında gerçekten kötü hissediyorsunuz ve kendinizi birden alışveriş yaparken buluyorsunuz.

Eşinizle bu sabah o işe gitmeden önce bir kere daha kilolarınızla ilgili bir tartışma yaşadınız. Eşinizin artık sizi beğenmediğini düşünüyorsunuz. Canınız hayli sıkkın, iki çocuğunuzu da okula gönderdikten sonra birkaç saat evde dinlenmek istediniz. Olayları düzeltmek adına on yıllık eşinizi aradınız. Eşinizin çalıştığı yerden onun toplantıda olduğunu öğrendiniz ve her zamanki gibi kendinizi yine sinirli bir şekilde alışveriş yaparken buldunuz.

Tam o anda eşinizi bir başka kadınla alışveriş yaparken gördünüz.

Başlangıç Noktası: Alışveriş merkezinde, saat 14.30 civarında, eşinize "Murat senin burada ne işin var?" demenizle başlar.

Murat Mutlu (35 Yaşında - Özel Bir Şirkette Genel Müdür)

On yıllık evliliğiniz ve iki çocuğunuz var. Evliliğinizde çok sıkıntılı bir dönemdesiniz, eşinizle son zamanlarda aldığı aşırı kilolar nedeniyle sürekli tartışmalar yaşıyorsunuz.

Son olarak bu sabah kendisine dikkat etmesi konusunda eşinizi uyarmaya karar verdiniz. Fakat uyarılarınız yerini tartışmaya bıraktı ve istemediğiniz halde kahvaltıda ciddi bir tartışma yaşadınız. Eşinizin aşırı kilolarının gerçekten de büyük sorunlar yarattığını düşünüyorsunuz.

Çalıştığınız şirkete gelir gelmez sekreterinize; bugün yoğun bir gündeminiz olduğunu ve eşinizin araması durumunda toplantınız olmadığı halde toplantıda olduğunuzun söylenmesi gerektiğini belirttiniz.

Sabahki tartışmayı unutup güzel vakit geçirmek adına öğle yemeği için iş arkadaşlarınızdan Ayşe Hanım ile dışarı çıktınız. Yemekten hemen sonra Ayşe Hanım hafta sonu için bir davette giymesi gereken kıyafeti almak üzere bir mağazaya uğrayacağını söyledi. Ayşe Hanım ile beraber mağazaya gidip iş ortamından da biraz uzaklaşmak istediniz. Mağazaya girdiğinizde Ayşe Hanım aldığı kıyafeti denemek istedi. Tam o sırada arkanızdan çok tanıdık bir ses duydunuz.

Başlangıç Noktası: Alışveriş merkezinde, saat 14.30 civarında eşiniz, "Murat senin burada ne işin var?" demesiyle başlar.

* * *

Raziye Hanım (55 Yaşında - Ev Hanımı)[2]

Mahallede büyük küçük herkesin çok sevip saydığı, "Raziye Teyze" diye hitap ettiği bir kadınsınız. Yine mahallede herkesin sevdiği Osman Bey ile 37 yıldır evlisiniz. Hiç çocuğunuz olmadı; acı tatlı birçok olayı eşinizle yaşadınız ve paylaştınız. Son üç yıldır nefes darlığıyla ilgili bazı problemler yaşıyorsunuz ama genel olarak kendinizi sağlıklı hissediyorsunuz. Fakat son birkaç yıldır eşinizin anlamsız takıntıları yüzünden uykusuz kalmaktasınız. Eşiniz sürekli yanınızda olmasına rağmen her gece, bazen gündüz yattıktan birkaç saat sonra sizi değişik nedenlerle uyandırmakta, uykunuzu bölmektedir. Önce bu konu üzerinde durmadınız fakat bu durum tekrarlandıkça sinirleriniz giderek bozuldu ve sizin için dayanılmaz bir hale geldi.

Eşinizle bu konu hakkında konuştunuz fakat durumu değiştireme-

2 Bir radyo programında dinlenilen öyküden esinlenerek yazılmıştır.

diniz. Eşinizin artık bunadığını, ona katlanıp katlanamayacağınızı düşünmeye başladınız. Sizi son kez uyandırdığında ona çok sert tepkiler verdiniz; bir daha bu şekilde davranması halinde kendisini terk edeceğinizi söylediniz. Bu konuşmadan sonra eşinizin artık uykunuzu bölmeye cesaret edemeyeceğini düşünerek eşinizin evde olmadığı bir zamanda yatağınıza uzanarak uyudunuz.

Başlangıç noktası: "Raziye!" sesiyle uyandırılırsınız. Eşinizin başınızda uyanmanızı beklediğini fark edersiniz.

Osman Bey (65 Yaşında - Emekli)

Mahallede büyük küçük herkesin çok sevdiği saydığı, "Osman Amca" diye hitap ettiği bir kişisiniz. Yine mahallede herkesin sevdiği Raziye Hanım ile 37 yıldır evlisiniz. Hiç çocuğunuz olmadı, eşinizle acı tatlı birçok olayı birlikte yaşadınız ve paylaştınız.

Üç yıl önce eşinizi nefes darlığı şikâyetiyle doktora götürdünüz. Doktorlar size, eşinizin çok nadir görülen tehlikeli bir solunum rahatsızlığına yakalandığını bildirdiler. "Uyku krizi" diye adlandırılan bu hastalığa yakalanan kişilerin, uyku sırasında anlık olarak solunumlarının kesildiğini ve kalplerinin durduğunu; hastalığın tıbben çaresi olmamakla birlikte bir dizi önlem alınarak kontrol edilmeye çalışıldığını belirttiler. Buna göre, eşiniz bu hastalığa yakalandığını kesinlikle bilmeyecek, hiçbir zaman kesintisiz olarak 4 saatten fazla uyumayacaktır; uykuya daldıktan en çok 4 saat sonra uyandırılması gerekecektir.

Eşinize önemli bir rahatsızlığı olmadığını söylediniz. Eşinizin rahatsızlığından kimseye söz etmediniz. Onu hiç uzun süreli yalnız bırakmadınız. Uykuya dalışından en fazla 4 saat sonra bir bahaneyle onu uyandırdınız. Eşinizin bu durumdan rahatsız olduğunun farkındasınız; uyarılarına, terk etme tehditlerine rağmen uyandırma görevinizi ihmal etmediniz. Bu akşam ne yapacağınızı düşünmek için bir süre dışarı çıktınız. Döndüğünüzde eşinizin uyuduğunu gördünüz: Onu uyandırma zamanı gelmişti.

Başlangıç noktası: Eşinizin yanına giderek "Raziye!" diye seslendiniz ve uyanmasını beklemeye başladınız.

* * *

Sevgi (23 Yaşında - Üniversite Öğrencisi)

Üç yıldır üniversite öğrencisisiniz. Üniversiteye başladığınızda yakın akrabalarınızla aynı evde kalıyordunuz. Babanız Mehmet Bey emekli olduktan sonra üniversiteyi okuduğunuz şehre taşınma kararı aldı. Son zamanlarda ailenizle beraber aynı evde kalıyorsunuz. Babanız eve giriş saatlerine çok önem veriyor, bu yüzden eve istediğiniz saatte giremiyorsunuz. Akşam en geç saat 20.00'de evde olmanız gerekiyor.

Uzun zaman önce yalnız başınıza eve çıkma kararı almanıza rağmen bu kararı babanıza açıklayamıyorsunuz. Bunun için her şeyden önce ekonomik özgürlüğünüzü kazanmanız gerektiğini düşünüyorsunuz. Okulda çok başarılı bir öğrenci olduğunuz için, önemli bir şirketten öğrenciliğinizle eş zamanlı götürebileceğiniz, maddi açıdan da çok tatmin edici bir iş teklifi aldınız. Bu işi ailenize danışmadan kabul ettiniz. İş görüşmesi sırasında cep telefonunuzu kapattınız ve bir daha açmak istemediniz. Saat 20.00'de evde olamadığınız gibi geç kaldığınızı da fark etmediniz. Eve gider gitmez babanıza bir hafta içerisinde yeni bir eve taşınmak istediğinizi söylemek üzere karar aldınız.

Başlangıç noktası: Evinizin zilini çalıyorsunuz. Babanız kapıyı açıyor.

Mehmet Bey (54 Yaşında - Emekli Memur)

Evli, aile yaşamına oldukça önem veren bir kişisiniz. Sevgi adında, 23 yaşında, üniversitede başarılı olan bir kızınız var. Emekli olduktan sonra kızınızın üniversite okuduğu Ankara'ya taşındınız. Hareketli iş yaşamından sonra daha sakin bir hayat sürmek istiyorsunuz.

Tek kızınız olan Sevgi'nin hedeflerine ulaşmasını bekliyor, yıllarca verdiğiniz emeğin karşılığını almak istiyorsunuz. Bunun için de çok sıkı kurallar koydunuz. Sevgi'nin en geç saat 20.00'de evde olmasını istiyorsunuz. Tek istediğiniz kızınızın bir an önce üniversiteyi bitirmesi.

Çok yakın akrabanızın büyük bir şirketi var ve akrabanıza Sevgi'yi işe alması için ricada bulundunuz. O da Sevgi'nin okuldaki başarısını bildiği için hiç düşünmeden kabul etti. Bu akşam Sevgi eve geldiği zaman ona bu müjdeli haberi vermek istiyorsunuz.

Saat 20.00'yi geçtiği halde kızınız henüz eve gelmedi, merak edip cep telefonunu aradınız. Ancak telefon kapalı olduğu için kızınıza ulaşamadınız. Merak etmeye başladınız. Tam dışarı çıkıp aramaya karar verdiğiniz anda kapı zili çalar.

Başlangıç noktası: Kapıyı açmanızla birlikte kızınızı karşınızda görürsünüz.

8.19.1 Bazı Ders Kazanımlarına Göre Rol Kartları

Ders: Sosyal Bilgiler
Sınıf: 5
Kazanım: Çocuk olarak haklarını fark eder.
"Madde 15. Arkadaşlarımla barış içinde toplanabilirim. Dernek kurabilirim. Kurulu derneklere üye olabilirim."

Nuray Şatır (41 Yaşında - Sınıf Öğretmeni)

17 yıllık öğretmensiniz. Meslek hayatınız boyunca öğrencilerinize derneklerin insan yaşamına neler katabileceğini, demokratik kitle örgütleri olarak toplum barışında ve kişi haklarında ne denli önemli kuruluşlar olduğunu anlatmaya çalıştınız. Okulunuzun bakımsız olduğunu düşündüğünüz için, daha iyi koşullarda eğitim verebilmek adına maddi destek arayışları içerisindesiniz ve okul aile birliğiyle iletişim halindesiniz.

Öğrencilerinizden Deniz Çınar'ı beş yıldır tanıyorsunuz. Daha önceleri şiddet eğilimi olan Deniz'le arkadaşları arasındaki problemleri karşılıklı konuşmalarla aştığınızı düşünüyorsunuz fakat Deniz'in son zamanlarda arkadaşlarından zorla para aldığı konusunda diğer öğretmenlerden duyumlar aldınız. Deniz'le konuşmuş, ondan daha dikkatli davranacağı konusunda söz almıştınız. Öğrencinizin sözünü tutacağından emindiniz. Ancak bir süre sonra Deniz'in eski davranışlarına devam ettiğini öğrendiniz ve onunla yaptığınız karşılıklı anlaşma gereği Deniz'in durumunu okul yönetimiyle konuşmaya karar verdiniz.

Başlangıç Noktası: Okul çıkışı zili çaldı. Sabah öğrendiğiniz konuyu sinirli olmanıza rağmen konuşmaya kararlısınız. Sahne, "Deniz buraya gel!" demenizle başlar.

Deniz Çınar (11 Yaşında - 5. Sınıf Öğrencisi)

Beş yıldır aynı okulda, aynı öğretmenden eğitim alıyorsunuz. Öğretmeniniz Nuray Şatır sizinle özel olarak ilgileniyor. Onu çok seviyorsunuz. Öğretmeninize, daha öncedeki şiddet eğilimli davranışlarınızı tekrarlamayacağına dair söz verdiniz. Bir daha bu tür davranışlarda bulunursanız öğretmeninizin okul yönetimi ile konuşacağını biliyorsunuz.

Öğretmeninizin son zamanlarda okulun eğitim koşullarını iyileştirmek adına maddi kaynaklar araştırdığını biliyorsunuz. Bu kaynak-

lara bir yenisini eklemek adına, dernek kurma hakkınız da olduğunu bilerek "Okul Sevenler Derneği" adı altında bir dernek kurmak için çalışmalara başladınız. Okulunuzu güzelleştirmek adına yaptığınız bu çalışmaların öğretmeninizi sevindireceğini düşünüyorsunuz. Bu konuda gönüllü olan arkadaşlarınızdan bağışlar topladınız. Bu çalışmalar esnasında derneğinizi tanıtırken sizinle alay eden birkaç arkadaşınıza çok sinirlendiniz ve kendinize hâkim olamayıp onları biraz hırpaladınız. Daha sonra öğretmeninize verdiğiniz söz aklınıza geldi ve hemen oradan uzaklaştınız.

Başlangıç Noktası: Okul çıkış zili çaldıktan sonra öğretmeninizin, "Deniz, buraya gel!" dediğini duyarsınız.

* * *

Ders: Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi

Konu: Güncel Tehdit - Kaçakçılık

Kazanımlar: Kaçakçılık kavramının tanımını bilebilmek, kaçakçılıkla mücadele eden kuruluşların adını sayabilmek, tarihi eser kaçakçılığının tarih açısından verdiği zararı söyleyebilmek, tarihi eser kaçakçılığının ülkeye verdiği zararların farkına varabilmek, kaçakçılıkla mücadelede bireylere düşen görevleri sayabilmek.

Emrah Çetin (44 Yaşında - Çiftçi)

Uzun zamandır yaşadığınız köyde, babanızdan size ve kardeşinize miras olarak kalan tarlada çiftçilik yapmaktasınız. Geçtiğimiz iki yıl içinde elde etmiş olduğunuz hasattan zarar ettiniz. Bu dönemde maddi sıkıntılarınız artmaya başladı; üniversitede hukuk ve arkeoloji alanlarında öğrenim görmekte olan iki çocuğunuza istediğiniz kadar maddi destekte bulunamadınız.

Kardeşinizle beraber tarlanızda yapacağınız mahsul çalışmaları için bankadan yüklü miktarda kredi çektiniz ve krediyi ödemeniz tamamen bu dönemde elde edilecek hasata bağlı. Birgün tarlada çalışırken küreğinizin sert bir cisme çarptığını fark ettiniz. Küreğinizle iyice temizlediğiniz bu sert cismin eski dönemlerden kalma bir tarihi eser olduğunu anladınız. Köyünüzde çokça tarihi eser bulunduğunu ve köydeki bazı kişilerin sadece bu tarihi eserleri satarak geçimlerini sağladıklarını biliyorsunuz.

Kredinizi ödemek için gerekli maddi geliri bu tarihi eseri satarak elde edeceğinizi düşünüyorsunuz.

Başlangıç Noktası: Tarlanın diğer tarafındaki kardeşinizi yanınıza çağırırsınız.

Orhan Çetin (35 Yaşında - Çiftçi)

Uzun zamandır yaşadığınız köyde, babanızdan size ve abinize miras olarak kalan tarlada çiftçilik yapmaktasınız. Hiç evlenmediniz fakat hukuk ve arkeoloji bölümlerinde öğrenim görmekte olan yeğenlerinizi kendi çocuklarınız gibi gördüğünüzden onların doğru ve dürüst birer insan olmaları için çok çaba sarf ettiniz.

Son iki hasat döneminde ürünlerden beklediğiniz verimi alamadığınız için siz de ağabeyiniz gibi maddi sorunlar yaşıyorsunuz. Abinizin çektiği son banka kredisini ödemesinin bu dönem elde edeceğiniz mahsulün gelirine bağlı olduğunu da biliyorsunuz. Bunun yanı sıra, köyünüzde çokça rastlanan tarihi eser satıcılığına yeğenlerinizin de sizin gibi karşı duracağını düşünüyorsunuz. Kültürüne sahip çıkmayan bu insanlara hiç iyi bakmıyorsunuz.

Başlangıç Noktası: Ağabeyinizin sizi yanına çağırdığını duyar, onun yanına gitmek üzere harekete geçersiniz.



8.20 Özel Mülkiyet - Yarım Kalmış Materyal

Özel mülkiyet tekniği, bir karaktere ait, onun belli bir özelliğine göre seçilmiş herhangi bir giysi (eldiven, şapka, çorap, gömlek vd.), oyuncak, çanta, kalem, kitap ya da onu çağrıştıracak çeşitli belgelerden, nesnelerden veya onun tarafından yazılmış mektup, haber, öykü, mesaj, telgraf, dilekçe, raporlar aracılığıyla o karakterin oluşturulmasına yöneliktir. Aynı teknik, özellikleri belli olan karakterin çatışma anına yönelik gerilimi çözme amacıyla da kullanılır. Bu seçilmiş nesneler, eğitmeni ve katılımcıları, bir yaratıcı drama süreci için gereken gerilim, odak, çatışma, kişiler, kimlikler, roller, zaman, mekân gibi pek çok bileşeni oluşturmaya götürür. Yarım bırakılmış nesnede katılımcılara tamamlanmamış yazı, resim ya da şema sunulur. Onların görevi duruma ya da kişiye yönelik bilgileri kurgusal olarak tamamlayarak tüm eylem noktalarını tasarlayıp canlandırmaktır.

Sözgelimi bir müzede bulunan yarım bir tablet, büst vb. bir malzemeden yola çıkılarak bir öykü oluşturulup doğaçlanabilir ya da yıllar

önce savaşta izini kaybettiği ailesini bulabilmek için gazetelere başvuran birinin verdiği ilan, dramaya başlamak ve savaşın olumsuz yanlarını irdeleyebilmek için başlangıç noktası olabilir. Öğrenciler öyküyü, kişileri, olayları kendilerince canlandırarak tamamlayabilirler (O'Neill ve Lambert, 1984; Neelands ve Goode, 2006; Somers, 1994).

8.21 Ritüeller - Seremoniler

Ritüel, "Temel Kavramlar" bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Tiyatro ve dramanın kökenine ilişkin önemli bir işleve sahip olan ritüel, özellikleri nedeniyle aynı zamanda yaratıcı dramada bir canlandırma biçimi, bir teknik olarak da başvurulan alanlardan biridir. Katılımcılarla belirli özel günlerde çeşitli kutlamalar yapılır. Bu kutlamalarda ritüel ve seremoniler çeşitli biçimlerde yapılandırılır ve bir ifade aracı olarak kullanılır.

8.22 Telefon Görüşmeleri

Telefon, bir iletişim aracı olarak yaratıcı drama çalışmalarında bir teknik şeklinde adlandırılmıştır. Telefon daima yeni bir haber, kişi, olay, öykü demektir. Yani dramatik bir an ve bu ana ilişkin iyi ya da kötü bir haber telefon aracılığıyla verilir. Telefon aracılığı ile gelen bu bilgiler dramanın başlangıcını oluşturabileceği gibi, dramatik olanı/durumu geliştirebilir, yönlendirebilir, biçimlendirebilir veya sonuçlandırabilir. Drama eğitmeni, telefon görüşmelerini dramaya yeni bir bilgi eklemek, öyküyü geliştirmek ya da gerilimi artırmak için kullanabilir. Bu nedenle telefon görüşmeleri sadece iki kişinin canlandırma ortamında gerçekleştirdiği görüşmeler değildir. Telefon aracılığıyla elde edilen bilgiler drama sürecinde değerlendirilir. Diğer izleyici ya da dinleyiciler bir telefon görüşmesinde sadece bir tarafı dinleyip bilgi sahibi olabileceği gibi her iki tarafı da dinleyip tarafları tanıyabilirler. Teknik, bazı kaynaklarda televizyon ve radyo konuşmaları olarak da geçer.

"Telefon görüşmeleri, konuşmanın iki tarafının da duyulduğu çiftlerle gerçekleştirilen görüşmeler olabilir; içinde bulunulan durumu aydınlatma, son dakika haberi verme veya bilgi aktarma amacıyla kullanılabilir ya da konuşmanın tek tarafının duyulduğu bir telefon görüşmesi

yapılabilir. Öğretmen bunu bir öneride bulunmak, dışardan gelen bir baskı yaratmak ya da yeni bir bilgi vermek için kullanabilir. Sözgelimi öğretmen, herhangi bir doğaçlama çalışmasında çalışmanın akışını başka bir yöne çevirmek için grup üyelerinden biriyle yüksek sesle telefon görüşmesi yapabilir ya da çalışma başlamadan önce grup üyelerinden birine gruptan ayrı olarak bilgi verir; onunla telefon görüşmesi yapabilir." (Neelands, 1990)

Aynı amaçlı çalışma mektupla da yapılabilir. Devam eden bir drama sürecine yeni bir düşünce, odak ya da gerilim katmak amacıyla grubun tamamına ya da küçük bir gruba öğretmen tarafından mektup verilir. Önceden hazırlanan bu mektup etkinliğin seyrini değiştirebileceği gibi, ikilem durumunda katılımcıların karar vermelerine yardımcı olabilir. Bu teknik, "rol içinde yazma" tekniği içindeki mektup yazma etkinliğiyle karıştırılmamalıdır.

8.23 Gerçek An - Doğruluk Anı

Bu teknikte, son sahnenin nasıl olması gerektiğine ilişkin tartışmalar yoluyla dramanın tekrar gözden geçirilmesi, çözümlenmesi söz konusudur. Katılımcıların bir son sahne hazırlamasını gerektiren bir eylemi kapsar. Bu bağlamda mevcut etkinliğe devam ederler ve son sahne için en uygun önerilerin sergilenmesi için çalışılır. Katılımcılar, gerilimin en yoğun olduğu kilit anı, olayın asal karakterlerini de içine alacak biçimde canlandırırlar. Buradaki asıl amaç, diğer üyelere gerçekte ne olabileceğini göstermeye çalışmaktır. Grup, kilit anın gerçeği içerdiğinden emin olana kadar sahne farklı gönüllüler tarafından oynanabilir.

Sözgelimi, ailesinden arkadaşıyla kalmak için izin isteyen çocuk ailesi ile arkadaşları arasında kalmıştır. Ailesi izin vermez, arkadaşları ise gelmesi için ısrar ederler. Arkadaşlarıyla telefon konuşmasının ardından çocuk, anne ve babasıyla tartışır (Neelands ve Good, 2006). Gruba bu sahnenin son kısmının nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşler geliştirmeleri ve bunu uygulamaları yönergesi verilir.

8.24 Bölünmüş Ekran

Drama sürecinde katılımcılar, değişik zaman ve yerlerde gerçekleşen bir veya birden fazla sahne tasarlayıp, bu tasarılarından bir bütünlük içerisinde iki veya daha fazla sahne düzenlemesi yaparlar. Sahneleyiş biçimi, çalışmanın bütününü bozmayacak biçimde iki ya da daha fazla parçaya bölünür. Daha sonra sinema filmlerindeki gibi bu sahnelerin arasındaki olayları, ileri ya da geriye gitme biçiminde çalışırlar. İki sahne veya iki durum arasındaki bağlantılar, ilişkiler, değişiklikler bu teknikle verilebilir. Bu iki sahnenin kurgusu, bağlantıları, karşılıklı ilişkileri çok dikkatli bir biçimde hazırlanmalıdır (Somers, 1994).

8.25 Grup Heykelleri - Tablo Oluşturma

Yaratıcı drama çalışmalarında katılımcılardan biri, diğer grup üyelerinden küçük bir gruba ya da grubun tamamına belirli bir amaç içerisinde bir biçim, bir tablo verir. Bir işbirliğini de gerektiren bu teknik, bir kişinin dışında gruptaki diğer katılımcıların kendi istekleriyle heykelin bir parçası olmasına dayalıdır. Katılımcılar bu tekniği uygularken araç olarak sadece kendi bedenlerinden yararlanır. Bedenler aracılığıyla bir tablo oluşturulup imgesel bir aktarım sağlanır. Toplu bir grup heykeli veya tablo oluşturma süreci şeklinde adlandırılabilecek bu teknikten yaratıcı dramanın başlangıcını oluşturmada ya da bitmiş bir çalışmanın genel özetini yansıtmada yararlanılabilir. Teknik, yaratıcı dramada yer alan herhangi bir temanın daha iyi anlaşılmasına katkı sağlar. Grup heykeli veya tablo oluşturma tekniği aynı zamanda güven çalışmaları içinde iki grup biçiminde de yürütülebilir.

8.26 Akışkan Heykel

Akışkan heykel çalışması, psikodrama çalışmalarının bir biçimi olan spontanite tiyatrosu ve playback tiyatrosu çalışmalarında bir sahneleme biçimi olarak kullanılır. Yaratıcı dramada bu teknik, benzer bir yaklaşımla ancak katılımcının özel yaşamından alınmayan veya başkalarıyla paylaşmakta sakınca görmediği öykülerden oluşur. Teknik, burada yaratıcı drama çalışmalarına uyarlanmış biçimiyle verilmiştir.

Tekniğin başlangıcında eğitmen, gruba, zamana ya da duruma uy-

gun olarak yapılacak çalışmaya ilişkin bilgi verir ve katılımcıların duygu ve düşüncelerini sorar (Altınay, 2001, s. 20). Bu sorunun herkesi, genelde toplumsal durumları içeren ortak yaşantılardan biri olmasına özen gösterilmelidir.

Akışkan heykel çalışmasında oyuncular hep birlikte oturmakta oldukları yerden kalkarlar ve eyleme en çok ısınmış olan ya da kendini hazır hisseden bir oyuncu (katılımcı) mekânın ortasına gelir. Katılımcı hareketler, kısa tümceler ya da sözcüklerle hareketli heykeli başlatır ve diğer katılımcılar (oyuncular) buna katılır. Her bir katılımcı bu duygunun farklı yönlerini sergileyebilir ya da ilk katılımcının sergilediklerine katkıda bulunarak bunu zenginleştirebilir. Heykelin yeteri kadar sahnede durması ve hareket etmesi gereklidir. Başlayan katılımcı, akışkan heykeli birkaç dakika içinde sonlandırır ve tüm grup ona uyar. Katılımcıların estetik bir anlayışla hareketleri abartmaları ama komik olmamaya özen göstermeleri gerekmektedir. Heykel bir bütün olsa da içindeki aykırılıkların göze çarpması önemlidir. Heykel çalışmasından sonra son söz ilk katılımcının, duygu sahibinindir. Eğitmen, grubun diğer katılımcılarından da -gönüllü olanlardan- akışkan heykellerini canlandırmalarını isteyebilir. Daha sonra bu heykeller üzerine çeşitli sorular sorarak tartışmayı sağlayabilir (Altınay, 2001, s. 22). Süreçsel drama çalışmalarında akışkan heykel tekniği ana kahramanın yaşadığı soruna dışarıdan bakmasını sağlayabilir. Eğitmen, ana kahramanın dramatik kurgu içerisinde hangi duyguda olduğuna, kendini nasıl algıladığına, sorunun hangi noktasında olduğuna ilişkin bilgilere bu teknikle daha rahat ulaşabilir.



8.27 Anlatı Tekniği

Bu teknik tiyatro yaklaşımlarının yaratıcı drama ile ilişkisi başlığı altında anlatı tiyatrosu olarak ayrıntılı bir biçimde verilmiştir. Anlatı tekniğinde unutulmaması gereken, hemen herkesin anlatacağı bir öyküsünün olduğu, bunun da farklı biçimlerde anlatılabileceğidir. Anlatıcı, bir öyküyü ya yazılı bir kaynağa dayalı olarak ya da doğaçlama şekilde anlatır. Bu anlatma biçimlerinden birinde anlatıcı öyküyü anlatırken, başka biri de anlatılanı canlandırabilir ya da "playback tiyatro" olarak bilinen biçimde anlatıcı fiziksel olarak bulunur ve canlandırmayla birlikte dudaklarını kıpırdatır. Ses başka birinden gelir.

8.28 Forum Tiyatro

Forum tiyatro, bir tiyatro türü olmakla birlikte toplumsal konuları ele alması, değişik yaklaşım ve çözümler üretmeye olanak sağlaması, izleyen ve izleneni oyuna katması sebebiyle eğitimde yaratıcı drama çalışmalarında da bir teknik olarak kullanılmaktadır. Forum tiyatro, kendi başına bir yaratıcı drama tekniği olmayıp başlı başına bir tiyatro yaklaşımıdır. Bu nedenle yaratıcı dramanın amaçlarına uygun bir biçimde, yer yer değişik uyarlamalarda bu tiyatro yaklaşımına bir teknik olarak yer verildiği görülmektedir. Forum tiyatro yaklaşımına yönelik daha ayrıntılı bilgi ve uygulama örnekleri, tiyatro bölümünde forum tiyatro başlığı altında verilmiştir.

8.29 Fragman

Fragman, grup tarafından doğaçlanarak tamamlanmış bir öykünün yeniden ancak farklı biçimlerde sunulması biçiminde gerçekleştirilir. Burada bir önceki öykünün baştan sona gelişimi yerine, öykünün genelini temsil eden bölümlerin farklı bir bütünlük içinde sunulması söz konusudur. Tekniğin uygulanmasına yönelik en iyi örnek, sinemalarda bir hafta sonra, bir sonraki dönem ya da sezonda gösterilecek olan filmlerin tanıtım filmleridir. Film fragmanları (parçaları), filmin geneline ilişkin izleyene bir fikir verir ancak tamamlanmış bir öykünün farklı bir biçimiyle sunulmasını içerir. Bu tekniğe ilişkin kuramsal bilgiler, ayrıntılı bir biçimde "Yaratıcı Drama ile İlişkili Temel Kavramlar" bölümünde verilmiştir.

8.30 Aradaki Boşluk

Aradaki boşluk tekniği, katılımcıların, yaratıcı drama çalışmalarında ortaya çıkan karakterlerin birbirlerine olan yakınlık derecelerini belirlemek amacıyla kullandıkları tekniktir. Bu belirleme, sözle, bedenle ifade edilebilir. Karakterlerin birbirlerine ne mesafede durdukları, birbirlerinin yüzlerine bakmaları ya da bakmamaları şeklindeki biçimlendirmeler, canlandırmaların gidişatını belirleyebilir ya da sonuçlandırabilir. Karakterlerin aralarındaki ilişki, katılımcıların sözel ifadelerine dayalı olarak tartışılabilir ve sürece ilişkin farklı yönler bu konuşmalardan sonra verilebilir.

8.31 Ânı İşaretleme

Bir etkinlik çerçevesinde güçlü tepkilerin verildiği veya kişilerce hissedildiği bir an belirlenir. Bu durum, o an oynayanlar tarafından değil, diğer katılımcılar tarafından canlandırılır ve canlandırmalar üzerine değerlendirmeler yapılır.

8.32 Başüstü Konuşmaları

Bir grup özel bir konuşmaya kulak kabartır; dinlediklerinin etkinlik içerisinde doğrudan yer alacağına veya duyduklarını bilmiyormuş gibi davranacaklarına karar verirler. Bu şekilde öğretmen yine yeni bir fikri etkinliğe sokabilir.

8.33 Buz Dağ

Bir buz dağı şeklini andıracak figür çizilir. Metinden alıntılar buz dağının üst kısmına ve alt metin çıkarımları buz dağının su altında kalan kısmına yazılır.

8.34 Uzman Görüşü

Bu tekniğin en temel yaklaşımı, öğrencileri konusuna hâkim bir uzman rolüne sokmaktır. Tarihçi, sosyal hizmet uzmanı, psikolog vb. uzmanlıkları üstlenen katılımcılar, üzerlerine aldıkları görevleri bu bağlamda yerine getirirler. Sözgelimi, çocukların oyun alanı gereksinimleri için şehrin yöneticileri rolündeki katılımcılar, diğer uzmanların görüşleri ile birlikte çözüm yolları ararlar (Neelands ve Goode, 2006; MEB, 2006).

8.35 Duvardaki Rol

Ana karakter zemine ya da duvara resmedilir. Yaratıcı drama süreci boyunca katılımcılar, bu karaktere sürekli yeni bilgiler eklerler. Bilgiler yalnızca karaktere yönelik değil, onun yaşamında yer aldığı düşünülen diğer kişiler ya da çevresiyle ilgili de olabilir. Grup tarafından sunulan bu ortak bilgilerle ve grubun ortak görüşüyle karakter ortaya çıkar.

Portreler, posterler, kitap, film, TV karakterleri, efsane figürler, çizgi roman kahramanları, kişisel kayıt ve dosyalar bu teknik için kullanılabilir (Neelands ve Goode, 2006). Pam Bowell'in 1993'te yürüttüğü "Dışlanan Kişi" başlıklı çalışma, "Ishi" adlı bir yerlinin profilinin çizilmesiyle ve onun üzerinde konuşmayla başlar - şekillenir.

8.36 Duvarların Kulakları Var

Grup ortada bulunan ya da kraft kâğıda çizilmiş hayali karakterin çevresinde dört duvarlı bir tür mekân oluşturur. Bu mekân oda gibi evin herhangi bir bölümü olabilir. Dramatik bir an seçilir ve duvarlar o anı sesle, müzikle, kısa diyaloglarla canlandırmaya başlarlar. Sözgelimi, kadın sarhoş kocasının yanında ve mutlu olduğu zamanları düşünüyor; o anlar duvar tarafından çoğunlukla seslendirilerek canlandırılır (Neelands ve Goode, 2006; MEB, 2006).

8.37 Düşünce İzleme

Bir karakterin aklından geçen, duyamadığımız düşünceleri açığa vurulur. Donuk imge, fotoğraf anı, tablo veya heykel oluşturma çalışmalarıyla birlikte kullanılabilir. Katılımcılar canlandırmaları sırasında kendilerince oluşturulmuş bir duruşta sessiz, sözsüz ve hareketsiz olarak donarlar. Öğretmen ya da eğitmen herhangi bir katılımcının yanına gelerek onu işaret eder; ondan duygu ve düşüncesini, kimi zaman bir sözcükle ya da tek bir tümce ile tüm grubun duyacağı bir biçimde söylemesini ister. Doğaçlama, bu duygu ve düşüncelerden yola çıkarak veya bunlar üzerine yapılandırılabilir, yönlendirilebilir.

8.38 Harita ya da Şema Oluşturma

Kişilerin deneyimlerini aktarmaları için oldukça yararlıdır. Genel bir soruyla başlanır. Sözgelimi, "Bir bankaya girebilmenin en iyi yolu nedir?" sorusu dramanın içinde öğretmen tarafından sorulur ve katılımcılar bununla ilgili harita ya da şema oluştururlar. Yaptıkları haritanın yararlarını ve zararlarını grupça tartışabilirler (Neelands ve Goode, 2006).

8.39 Yaşam Çemberi

Bir kâğıt beş parçaya bölünür. Ortasına isim ve yaş yazılır. Geri kalan dört parçaya "ev", "aile", "oyun", "gün" başlıkları atılır. Bu bölümler karakteri tanıtacaktır. "Ev" kısmına karakterin nerede yaşadığı yazılır, "aile" kısmında karakterin ailesi açıklanır, "oyun" kısmında karakterin sosyal yaşamı yazılır, "gün" kısmında ise karakterin çalıştığı yer ve günlük yaşamını nasıl geçirdiği kısaca yazılır. Bu başlıklar oldukça geneldir; bu sayede grup beyin fırtınası yaparak karakter hakkında özgürce bilgi oluşturabilir.

Bu betimlemeden sonra gruplar kendi içlerinde dört küçük gruba ayrılırlar. Her grup bu karaktere ait farklı bir kısmı alır (oyun, gün gibi) ve ana karakterle aldıkları kısımda yaşayan karakter arasında kısa diyaloglar yazarlar. Bu teknik, gruptaki diğer üyelerin görüş ve düşüncelerine değer verme ve saygı duyma gibi önemli bir kazanıma dönük olarak gerçekleştirilir (Neelands ve Goode, 2006; MEB, 2006).

8.40 Hazır Roller

Teknik yabancılar, yardıma gereksinimi olanlar, okullara misafir gelmesi, farklı kültürlerden insanlarla tanışma durumlarında, bu durumlara uygun biçimde yürütülür. Başka bir öğretmen, öğrenci, veli ya da herhangi biri –daha önce rol oynamamış biri– yaratıcı drama ortamına getirilir ve ondan rolünü kendiliğinden oynaması istenir. Eğitmen ya da öğretmenin görevlerinden biri, grubun bu rolle kaynaşmasını sağlamaktır. Gruptan kişinin yaşam tarzını, sorunlarını, gereksinimlerini bulmaları beklenir. Doğaçlamalar yaşantı ya da duruma ilişkin bireylerin birikimlerini yansıtmaları amacıyla geliştirilir (Neelands ve Goode, 2006; MEB, 2006).

8.41 Manşet

Grubun, görsel olarak sunulan konuya uygun bir başlık, slogan ya da sözel bir ifade tasarlamasıdır. Gruptan, yaptıkları çalışmayı bir iki sözcükle belirginleştirmesi istenebilir veya verilen başlık üzerine çalışması, bir sahneyi sözcüklerle özetlemesi, bir başka grubun yaptığı çalışmaya uygun bir manşet hazırlaması vb. gibi etkinlikleri üretmesi istenebilir.

Sözgelimi, tüm katılımcılar birlikte ya da gruplar halinde oynanan bir oyuna ya da sahneye uygun afiş tasarlayabilirler. Afiş, oyunun özünü ortaya çıkaracak, onu tanıtacak görsel bir malzemedir. Dolayısıyla biçiminin ve dilinin seçimi öğrencilerin yaşadıkları deneyimi özetleyebilmelerini sağlar (Neelands ve Goode, 2006; MEB, 2006).



8.42 Senin Yerinde Olsaydım

Karakter, yaşamındaki önemli bir anda (karar verme süreci, bir ikilem, vs.) iki öğrenci sırasının arasından yürür ("Bilinç Koridoru"nda olduğu gibi). Diğer katılımcılar, karaktere, "Senin yerinde olsaydım…" tümcesini tamamlayarak söylerler. Kişiler bunu kendileri gibi ya da rol içinde kalarak söyleyebilirler. Bu teknik öğüt alma, verme ve yardıma gereksinimi olanlara yardım etme odaklı çalışmalarda etkin olarak kullanılabilir (Neelands ve Good, 2006; MEB, 2006).



8.43 Şu Yol - Bu Yol

Aynı önemli konuya ilişkin farklı karakterlerin yaptığı yorumlar arasındaki farklılıkları ortaya çıkartmak için kullanılır. Böylece çeşitli bakış açılarının karakterin farklı ilgilerini yansıttığı gösterilebilir. Grup, her karakterin olayla ilgili farklı sürümünü, detaylara dikkat ederek ve bu farklılıkları karaktere ilişkin anlayışla ilişkilendirerek oynar. Sözgelimi, bir kişinin işlediği şiddet içeren suça ve kişiliğine ait farklı yorumlar ele alınır; polis, kurbanın yakını, zanlının komşusu, gazeteci, avukat vb. kişilerin yorumları gibi. Böylece aynı etkinlikteki öykü birkaç anlatıcı tarafından anlatılarak, anlatıcının perspektifine göre şekil değiştirir (Neelands ve Goode, 2006; MEB, 2006).



8.44 Tekrar Canlandırma

Olmuş, bitmiş, sonlanmış durumu yeniden ve derinliğine sorgulamak, soruşturmak ve incelemek için uygulanan bir tekniktir. Gerçekleşmiş olaya farklı açılardan bakmayı sağlayabilecek bu teknikte, duruma dair yorum ve veriler değerlendirilir. Olayın aslına uygunluğuna ve detayların doğruluğuna dikkat edilir. Bu teknik, tüm grubun bir arada oynaması ya da küçük bir grubun sunumu biçiminde gerçekleştirilebilir.

Sözgelimi, dedektif rolünde öğrenciler bir hırsızlık ya da çocuk kaçırma olayını tekrar canlandırırlar. Suçun işlendiği tarihten o ana kadar geçen sürede topladıkları bilgileri kullanırlar. Başka bir örnekte, teneffüste bir öğrencinin kolu kapıya sıkışır. Nöbetçi öğretmenler olarak öğrenciler bu olayı tekrar canlandırırlar ve bu olaya neden olan durumları tartışırlar (Neelands ve Goode, 2006; MEB, 2006).



8.45 Zaman Çizgisi

Bu teknik, konu üzerinde küçük gruplarla belli bir süre çalışıldıktan sonra uygulanır. Küçük gruplar olayları heykel gibi canlandırarak bir zaman çizgisi oluştururlar. Sözgelimi bir boşanma canlandırılıyorsa, bu sürecin tamamı (sadece dramatik anları) bir zaman çizgisiyle anlatılır. Tartışma, evden ayrılış, mahkeme salonu gibi. Gönüllüler zaman çizgisinde grupların yerlerini değiştirebilirler. Saat, takvim, aile ağaçları, tarihsel olayların tablolaştırılması, bu teknikte uygulanabilecek etkinliklerdendir.



8.46 Mekânı Tanımlamak

El altındaki malzeme ve mobilya, ya dramanın geçtiği yeri doğru bir şekilde tanımlamak ya dramadaki bir şeyin fiziksel büyüklüğünü göstermek ya da olayların geçtiği yerlerin, evlerin, odaların kompozisyonunu belirlemek için kullanılır. Sözgelimi bir çocuk yurdu inşa edecek bir grup mimar rolündeki öğrenciler, projelerini tartışıp bir maket yaparlarken gerçeklerle olanaklarını karşılaştırırlar ya da olay yeri soruşturma ekibi olayın yaşandığı mekânı ellerindeki malzemeyle oluşturmaya çalışır (Neelands ve Goode, 2006; MEB, 2006).



8.47 Toplu Çizim

Sınıfça ya da küçük gruplar halinde yaratıcı dramanın gerçekleştirildiği yer ya da dramada yer alacak kişileri temsil eden bir resim yapılır. Ortaya çıkan resim, tartışılan düşünceler için somut bir örnek olur. Sözgelimi, bir şehirde deprem sonrasını gösteren bir resim yapılır. Bu resimden yola çıkılarak bu insanların daha sonra neler yapacağı, onlara nasıl

yardım edilebileceği, sonrası için alınabilecek önlemlerin tartışıldığı bir şehir meclisi toplantısı düzenlenebilir (Neelands ve Good, 2006; MEB, 2006).

8.48 Yaşamda Bir Gün

Bu teknik, ele alınan önemli bir olayda, karakterlerin geçmişte o olay özelinde nasıl o noktaya geldikleri konusundaki eksik noktaları tamamlamak için geriye doğru giderek uygulanır. Gruplar tarafından, olayın 24 saat öncesi, ana karakterin çeşitli zamanlarda gösterildiği, tarihsel bir sıralamayla ilerleyen sahneler şeklinde art arda sıralanır. Sahneler canlandırıldıktan sonra, sırayla konan her sahne, diğer grupların sahnelerine olan etkisi göz önünde bulundurularak yeniden tasarlanır. Sözgelimi, bir ülkenin sınırında kalmış, pasaportsuz ve dil bilmeyen birinin o gün o ana kadarki yaşantısı, gün parçalara bölünerek canlandırılabilir. Bu yolla o ana nasıl geldiği saptanabilir (Neelands ve Goode, 2006; MEB, 2006).

8.49 Boş Ekran[3]

Özellikle süreçsel drama çalışmalarında, eğitmenin de dahil olabileceği bir kurgu içerisinde değerlendirme yapma, gelinen durumu gözden geçirme, konuya ilişkin görüşleri yeniden belirtme amacıyla bu teknik kullanılabilir. Teknik, eğitmenin role girmesi, toplantı düzenleme, geri dönüş, uzman görüşü gibi tekniklerin bir tür eş zamanlı olarak kullanılmasına dayalıdır. Sürecin bir anında eğitmen çoğunlukla bir üniversite hocası ya da bir otorite olarak role girer; katılımcılar sözgelimi psikoloji, tıp öğrenimlerini gören ve stajda olan öğrenciler olabilir. Tüm katılımcılara duvara bakmaları söylenir. Eğitmenin elinde uzaktan kumandayla kullanılan bir nesne olabilir. Eğitmen, "Şu ana kadar yapılanların video görüntüleri bu duvara yansımaktadır. Şimdi süreci en baştan bu ana kadar birlikte izleyelim" yönergesini verir. Duvarda imgesel olarak bir televizyon ya da video görüntüsü vardır; katılımcılar ve eğitmen bir süre boş ekranda yaptıklarını izliyormuş gibi davranarak çalışmalarını bir tür değerlendirmiş olurlar. İmgesel görüntüler istenirse ve katılımcıların izni olursa gerçek görüntüler şeklinde de gerçekleştirilebilir. Tekniğin

3 Uygulanmasına tanık olan Özlem Gökbulut bu tekniğe "boş ekran" adını vermiştir.

uygulanmasında herkesin rol içerisinde, bir ders ortamında, bir toplantı düzeninde olması ve tartışmaların da kurgusal olmayan zamanlarda toplanılan bilgilere dayandırılması dikkat edilecek önemli bir noktadır (Adıgüzel, 2010).



8.50 Rol Koridoru[4]

Bu teknik tiyatro sporu çalışmalarında da kullanılır. Grup bir koridor oluşturacak biçimde sıralanır. Koridoru oluşturan duvarlardan birindeki oyuncu sayısı diğerinden bir fazla olmalıdır: Sözgelimi 20 kişilik bir grupta koridor 11'e karşı 9 olmalıdır. Eşleme yapılır, son katılımcıdan birinin eşi olmamalıdır. Aslında iki karakteri temsil eden bu biçimsel görüntü, bu tür canlandırmaya hem ritüel bir özellik katar hem de bir tür kolektif rol işlevi görür. Anne oğul arasında bir diyaloğun olduğunu düşünelim. Koridorun bir tarafı anneleri, diğer tarafı da oğulları temsil ederler. Diyaloğa koridorun başındaki çiftler başlar. Eğitmenin yönergesiyle öndekiler sıranın sonuna geçer. Diğerleri koridorun sonuna geçen çiftin kaldığı yerden canlandırmaya devam ederler. Her yönergeyle sona giden bir katılımcı her defasında yeni bir kişiyle eş olur ve soruna ilişkin birbirinden farklı tepkilerin alınıp verilmesini bizzat deneyimler. Teknik aynı zamanda oyunsu bir özellik taşıdığı için eğlendirici yanlara da sahiptir. Çoğunlukla yarışma amaçlı çalışmalarda oynansa da süreçsel drama yaklaşımlarında sık başvurulan bir teknik haline gelmeye başlamıştır. Alan yazında bu adla bir tekniğe rastlanmamıştır.

B. Süreçsel Drama (*Process Drama*) Yaklaşımı

Süreç, olay ya da olayların, işlemlerin belli bir sonuca doğru gidişi, düzenli olarak birbirini izleyen değişmelerle gelişip oluşmasıdır. Süreç, aynı zamanda belli bir sonuca ulaşan düşünce akışıdır. Türk dilinde yer alan "-sel" eki, sonuna getirildiği sözcüklerde "… ile ilgili", "-ten ortaya çıkan" anlamlarını oluşturur. "Evrensel", "kadınsal" sözcükleri bu örneklere uygun sözcükler arasında yer alır. Süreçsel sözcüğü, bu nedenle "süreç özelliğinde", "süreçle ilgili", "sürece dayalı", "süreçten ortaya çıkan" anlamlarını içerir. Doğrudan çevirisi "süreç drama" olan terim,

4 "Rol Koridoru" adı, Yılmaz Erdal tarafından verilmiştir.

kullanımdaki kolaylık açısından Türkçede daha çok "süreçsel drama" diye yer bulur. Bu kitapta da bu yaklaşım, aynı nedenle "süreçsel drama" olarak benimsenmiştir.

Sürece dayalı dramatik bir durum, belli bir düzen ve zaman içinde durumdan duruma değişen, tekrarlanan, ilerleyen, gelişen eylemleri içerir. Bu nedenle süreçsel drama, "sürece dayalı drama" olarak da adlandırılabilir. Yaratıcı dramanın diğer uygulanma biçimlerinde, bir konu, bir öykü ya da herhangi bir kaynaktan alınan metnin hazırlığı ve canlandırılması söz konusudur. Bu canlandırmalar kısa vadeli, yapılan işe yönelik ve sunum ağırlıklı olarak veya genellikle bir hazırlık sürecindeki canlandırmaların izlenmesiyle gerçekleştirilir. Süreçsel drama yaklaşımı bu açıdan bazı farklılıklar gösterir.

Süreçsel drama, çeşitli durum ve oluşumlardan geçerek, yaşantı kaynaklı gelişen ve rol oynama, doğaçlama başta olmak üzere farklı canlandırma teknikleriyle, yazma ve konuşma etkinlikleriyle geliştirilen veya sonuçlandırılan bir drama yaklaşımıdır. Süreçsel drama yaklaşımı doğaçlamalar ve rol oynamalarla yapılandırılan, sürece, zamana yayılan çalışmaları içerir. Bu yaklaşım, öğretmen ve öğrencilere tüm yaşam deneyimlerini işin içine katarak dramatik bir dünya çerçevesinde birlikte yaratmak ve keşfetmek için daha geniş içerikli bir ortam sunar. Bu ortamlarda genel amaç, öğrencilerin kendileri ve çevreleriyle ilgili bakış açılarını ve anlayışlarını geliştirebilmektir.

Kurgusal rollerin, durumların saptanması ve keşfedilmesi süreçsel dramanın temel özelliklerindendir. Öğrencilerde (katılımcılarda) oyunculuk becerisi olması gibi bir özellik aranmaz. Var olan bir öykünün yeniden canlandırılmasına daha az önem verilir. Burada katılımcıların aldığı aktif rollerde canlandırdıkları karakterler değil, sergiledikleri tutumlar ön plandadır.

Süreçsel drama içerisinde bir rolü üstlenen katılımcı (öğrenci), drama sürecinde ve drama hakkında öğrenmeyi gerçekleştirirken kendisi olma ve başkasıymış gibi davranma sürecini yaşar ve yansıtır. Bu öğrenme süreçlerinde yer alan canlandırmalar aracılığıyla katılımcılar (öğrenciler) yaşayarak öğrendikleri için yaşama daha hazırlıklı hale gelir. Ortaya konulanlar yaşamdaki gerçekliklerle paralellik gösterir ve nerdeyse aynı oranda yaşanır. Bu nedenle bu tür drama yaklaşımı bir yönüyle yaşamın tam da kendisidir. Drama ortamının doğal kanunlarında katılımcılar

(öğrenciler), daha karmaşık rollerle ve durumlarla daha derin bir şekilde bir araya gelebilme olanağını bulur, konuyla ilgili algılarını ve dramatik ifade gücünü kullanabilme becerilerini geliştirirler.

Süreçsel drama terimi, ilk kez Brad Haseman ve John O'Toole tarafından ortaya atılmıştır. İngiltere'de Dorothy Heathcote'un ve Gavin Bolton'ın dramaya dönük düşünceleri bu yaklaşımın kuramsal yanını oluşturmuş, gelişmesini sağlamıştır. Süreçsel drama yaklaşımını, drama eğitimi alanyazınıyla tanıştıran ve İngiltere'de yaygınlaşmasına katkı getiren de Cecily O'Neill olmuştur. O'Toole'a göre süreçsel drama, içeriğe ve katılımcıların amaçlarına göre dramatik biçimin ögelerinin görüşülmesi ve "yeniden" görüşülmesidir. O'Toole süreçsel dramayı yeni bir sanat formu ve eğitim yaklaşımı olarak yeniden tanımlamıştır (O'Connor, 2003; Bolton, Taylor ve Warner, 2006).

Süreçsel dramada anlam oluşturma, rol oynama, doğaçlamalar ve yazma-konuşma etkinlikleriyle gerçekleşir. Bu etkinliklerle yaratıcılık ve kişisel gelişim sağlanırken farklı bakış açıları da kazandırılır. Bu nedenle dramanın sadece duyuşsal alanda değil, bilişsel alanda da etkili olduğu ileri sürülebilir. Eğitmen, katılımcılarla birlikte ve katılımcılar için çeşitli anlamlar yaratılmasında yönlendirici olur. Bu nedenle bu drama yaklaşımı, katılımcının karar vermesine, bir sorunu her yönüyle incelemesine katkı sağlar.

Süreçsel dramaya bir ön metinden yola çıkarak başlanır. Bu ön metin eğitmene (öğretmene) aynı zamanda bir başlangıç noktasını oluşturma olanağı verir. *Her öykünün daima bir öncesi vardır* anlayışı, süreçsel drama yaklaşımının formülü gibidir. Çalışmaya ön metnin herhangi bir yerinden, öncesinden veya sonrasından başlanabilir. Süreçte yer alan çatışma içerikli dramatik duruma ilişkin, gerçek ve kurgusal dünya arasında sık sık yolculuklar yapılır. Bu yolculuklarda bir sorunu çözebilme durumu doğaçlayarak, konuşarak, yazarak, gerektiğinde çizerek yaşanır. Süreçsel drama çalışmaları tek bir drama oturumuyla sınırlandırılamaz; bu, pek çok bakış açısının ortaya çıkması açısından süreci eksik kılar. Ön metin, süreçsel drama için başlangıçta gereken etkiyi oluşturmada ve daha sonra gerekli teknikleri belirlemede önemli bir araçtır.

Süreçsel drama, bir başlangıç noktasından sonra, çözülmesi gereken bir problem durumunu içerir. Bir sorunun farkına varılır, farklı çözüm yolları aranır ve grupça yeni oluşumlara gidilerek yaşantılara dayalı bir öğrenme süreci yaşanır. Bu nedenle konu, katılımcıların ilgisini çekebil-

meli, merak uyandırmalı, sorunu çözme isteği oluşturacak özellikte olmalıdır. Süreçsel drama, konunun ilerlemesini sağlayacak bir ön metnin seçiminden sonra eylem noktaları ya da yanıtlanması gereken sorular göz önüne alınarak planlanır. Başlangıç noktası bütün bir süreçte yararlanılacak çıkış noktası olduğu için önemlidir. Katılımcıların sürecin içine girebilmeleri için destekleyici etkinlikler gerçekleştirilir. Drama teknikleri bu destekleyici etkinlikleri harekete geçirmede etkilidir. Süreçsel dramada teknikler, bu nedenle drama sürecinin gelişimi için çok önemli işlevlere sahiptir.

Süreçsel dramada, olay kişisi ya da olay kişilerini katılımcıların kendileri oluşturur. Katılımcılar, bir taraftan olayı oynadıkları rol ya da roller aracılığıyla yaşantılarına dayanarak analiz yaparken bir taraftan da grubun içinde kendisi gibi olan kişilerde farklı bakış açılarının olabileceğini görür. Bu nedenle süreçsel drama yaklaşımında bir iç izleyici söz konusudur. Bowell ve Heap, süreçsel dramayı iç izleyicinin zorunlu olması gerektiği bir sanat dalı olarak tanımlamaktadır (Bowell ve Heap, 2001). Katılımcılardan gösteriye dönük bir oyun hazırlamak yerine, süreci tartışmaları ve kurgusal dünyayı keşfetmeleri beklenir. Katılımcılar, tüm süreci başka seyirciler için değil, sadece kendileri için ve kendilerine yönelik anlam oluşturmak için gerçekleştirirler. Süreçsel drama, süreç içinde ve sürece katılan katılımcılarla oluşturulur. Bu yaklaşımda ve yaratıcı dramanın genel yaklaşımında, grubun kendi içerisindeki katılımcılar, aynı zamanda izleyicidirler.

Süreçsel dramada tiyatrodaki veya diğer sanatlardaki gibi izleyicilerin olmaması Brecht'in öğretici oyunlardaki yaklaşımına paralellik gösterir. Brecht'in bu yaklaşımında da bir iç izleyici söz konusudur, gerçek anlamda izleyici yoktur. Bu durumda oyuncular, dünya hakkında, suçlu ve kurbanın neler hissettiği hakkında bilgi sahibi olmak için çeşitli canlandırmalarla sürecin içinde olmalıdır. Dramada, katılımcıların da sürece dahil olması sürecin analiz edilmesini kolaylaştırır. Yani bir kişi role girerek canlandırma yapıyorsa ortadaki durumu analiz etmiş ve ona göre tavrını belirlemiş demektir. Bu da sürecin sürekli eleştirilerek, analiz edilerek ve değer yargısı oluşturularak gerçekleştirilmesinden kaynaklanır.

Süreçsel drama çalışmalarında eğitmen, katılımcılarla birlikte bir sorun üzerine çeşitli anlamlar oluşturma sürecine girer. Bu anlam oluşturma, doğaçlama, rol oynama, diğer canlandırma teknikleri ve yazma-konuşma etkinlikleriyle gerçekleşir. Süreçsel drama çerçeve bir kavram

olarak tanımlanabilir; drama içinde, drama sürecinde ve drama hakkında öğrenmeyi sağlar. Bu öğrenme süreçlerindeki doğaçlamalar, katılımcıları yaşayarak öğrendikleri bir yola götürerek yaşama daha hazırlıklı hale getirir.

Süreçsel dramanın çeşitli kaynaklara göre temel özellikleri şöyle özetlenebilir (Taylor ve Warner, 1995, 2006; O'Connor, 2003; O'Neill, O'Toole ve Hasemann, Heathcote, Heap ve Bowell, Davis, Adıgüzel, 2006):

* Süreçsel drama, önceden eğitmen tarafından hazırlanan ya da katılımcılarla birlikte oluşturulan bir ön metinle (prolog) başlar. Ön metin çalışmanın başlangıç noktasını oluşturur. Çalışmaya ön metnin herhangi bir yerinden, öncesinden veya sonrasından başlanabilir.

* "Her öykünün daima bir öncesi vardır" anlayışı süreçsel drama yaklaşımının formülü gibidir.

* Süreçsel dramada önce kurgusal dünya tanıtılır, sonra soru sorma işi başlar. Öğretmen ve öğrenciler çeşitli sorularla gidişatı belirler. Sorular yanıtlandıkça ortaya kurgusal kahramanlar ve konular çıkar. Ortaya çıkan karakterler, grubun sorabildiği sorular kadar yaratıcıdır. Sonunda grup karakterlerin kendi problemleriyle uğraşacağı bir kurgusal dünya yaratır. Problem çözme, öğrenme için önemlidir.

* Süreçsel dramada doğrusal olmayan bir anlatım söz konusudur. Birbirinden farklı sahne birimleri organik bir biçimde birbirine bağlanır. Bu oluşumlarda epizodik bir sıra izlenmez. Doğrusal gitmeyen her bir öykü, farklı bir öykünün ve anlamın oluşmasını sağlar.

* Süreçsel drama çalışmaları tek bir drama oturumuyla sınırlandırılamaz, çalışmanın amacı ve gidişatına göre farklı zaman dilimlerine gereksinim duyar.

* Süreçsel drama, doğaçlama başta olmak üzere farklı canlandırma teknikleriyle, araştırma, yazma ve konuşma etkinlikleriyle geliştirilir.

* Süreçsel dramada oyunculuk becerisine veya var olan bir öykünün yeniden canlandırılmasına daha az önem verilir.

* Bu çalışmalarda katılımcıların aldığı aktif rollerde canlandırdıkları karakterler değil, sergiledikleri tutumlar ön plandadır.

* Birbirinden bağımsız canlandırmalar yerine tematik bir araştırma söz konusudur.

* Disiplinlerarası bir bağın kurulması önemlidir.

* Yazılı bir metne dayanmayan olay ya da deneyimleri içerir.

* Süreçsel drama yaklaşımında bir *iç izleyici* söz konusudur. Katılımcılardan gösteriye dönük bir oyun hazırlamak yerine süreci tartışmaları ve kurgusal dünyayı keşfetmeleri beklenir. Katılımcılar, tüm süreci başka seyirciler için değil, sadece kendileri için ve kendilerine yönelik anlam oluşturmak için gerçekleştirirler.

* Katılımcıların farklı bakış açıları kazanmalarına ve bu çerçevedeki değişimine önem verilir.

* Doğaçlama tüm süreç içerisinde etkin bir biçimde yer alır.

* Sonuçlar öngörülemez, süreç içinde keşfedilir.

* Etkinlik sürecinde bir tür "metin" ya da "senaryo" oluşturulur.

* Eğitmen, drama sürecinin hem içinde hem de dışında aktif olarak çalışır.

Bunların yanında süreçsel drama, tıpkı yaratıcı dramanın genel özelliklerinde de bulunduğu gibi önceden belirlenmiş bir metin üzerinde kurgulanmaz. Katılımcıların çalışma içinde çeşitli canlandırma araçlarıyla kurgusal dünyalar oluşturmaları, bu çalışmaların amaçlarından biridir. Buradaki doğaçlamaya dayalı canlandırmaların özelliği belli bir sırayı izlememeleri ve doğrusal bir anlatıya sahip olmamalarıdır. Bu durum, süreç içerisinde işlenecek konunun farklı biçimlerde araştırılabilmesine olanak sağlar.

Süreçsel drama, eğitim ortamlarında kapsamlı bir içeriğe olanak sağlar. Yapılan keşifler sadece kısa etkinliklerle sınırlı değildir. Zamanla gerçekleştirilen bu çalışmalar daha kapsamlı bir hal alır ve birçok stratejiyi içerir. Süreçsel drama ile dramatik kurgu farklı bölümlerle ya da birimlerle gelişebilir. Yapılandırma süreci bu bölümleri ya da birimleri dikkatli bir şekilde sıraya koyarak ve birleştirerek, yaygın olarak doğrusal olmayan bir yolla mümkündür; bu bölümler bir araya gelerek uzar, gelişir ve içeriği oluşturarak zenginleştirir. Bu birimlerin ve bölümlerin varlığı yapısal bir birlikteliği gerektirir, çünkü bir işi "doğru bir iş" yapan o işin parçaları arasındaki ilişkidir. Bu ilişkide parçaların doğrusal olarak bağlanması ya da kronolojik öyküler şeklinde bir doğrusallık içermesi beklenemez, tam aksine bundan daha karmaşık bir yapı daha olasıdır. Süreçsel dramanın içinde olmanın ve ayrılmanın, katılımın ve çıkarmanın, etkinliğin ve yansımanın farklı düzeyleri sürece dahil olabilmektedir (Taylor ve Warner, 2006).

8.51 Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'ın Süreçsel Drama Anlayışı

Dorothy Heathcote'a göre drama bir öğrenme ortamı olarak görülmeli; Gavin Bolton'a göre de anlam oluşturmak, anlamak için bir araç olarak değerlendirilmelidir. Her iki görüş, yaratıcı drama alanına farklı bir yaklaşım getiren "süreçsel drama"yı ortaya çıkarmıştır. Heathcote ve Bolton, dramadaki spontanlık ve doğaçlama üzerinde durmuşlar, zaman içerisinde dramanın, yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak için çocukların (katılımcıların) serbest bırakılacakları bir ortam olmadığını, öğretmenlerin öğrenme ortamlarını çok iyi yapılandırmaları gerektiğini savunmuşlardır.

Bolton ve Heathcote evrensel değerler için uğraş vermişlerdir. Heathcote için drama, *dünyayı değiştirmek için önce kendinden başla* ilkesinden kaynaklı olarak bireyselden evrensele geçiş şeklinde tanımlanır. Dorothy Heathcote için doğaçlamanın en son ürünü, her zaman deneyimin kendisi ve onun yansımasıdır. Ona göre drama, yalnızca öykülerin tekrar eyleme geçirilme etkinliği değil, farklı durumlarla yüz yüze geldiğinde bu sorunlarla baş edebilmek için karşılaştığı durumlardaki insanlarla da ilgilidir. Bu durumlar ve insanlar, katılımcıyı etkiler, değiştirir. Drama, insanın anlayışlarının değişmesidir.

Süreçsel dramada soru sorma ve problem çözme, yaşayarak öğrenme, öğretmenin role girmesi ve rolden çıkması (yansıtmak) gibi kavramlar bulunmaktadır. Heathcote'un çalışmalarında en göze çarpan özelliklerden biri öğretmenin sınıf içerisindeki rolüyle ilgilidir. Yaratıcı drama sınıflarında, öğretmen genellikle dışarıdan bir yönlendirici olarak görülür; sınıfta yönetmen ya da bir dost görünümündedir. Heathcote öncelikle drama ortamında (sınıf içerisinde) kendisi için bir rol belirlemekle başlar ve bu "öğretmenin role girmesi" olarak bilinir. Öğretmenin role girmesiyle, katılımcıları bir grup olarak birbirlerine bağlamak, onları dramatik bir eylemin içine alabilmek, lisan ve mimikleri değiştirerek hayali bir dünyanın doğasını kurabilmek ve bu yolla da katılımcıların alışılagelmiş düşünce biçimlerine müdahale edebilmek olanaklıdır.

Öğretmenin role girmesi tekniği, bu yöntemin işlevsel ve yapısal özelliklerini bilmeden uygulayan bazı kişiler tarafından yanlış anlaşılabilmektedir. Öğretmenin role girmesi öğretmenin sadece grupla birlikte rol alması veya gruba katılması demek değildir. Heathcote'un dramada

bu yaklaşımı kullanmasının en belirgin amacı, çalışmadaki katılımcılarda yansıtıcı ve derin düşünme tutumlarını geliştirebilmektir. Heathcote, dramatik deneyimlerde yansımanın niteliğini zenginleştirmek ve derinleştirmek için, yazma, resim yapma, harita oluşturma gibi daha çok dramatik olmayan etkinliklerin dramayla çelişen zıt enerjisini çalışmalarında kullanır. Heathcote'un öğrenme ve yansıma üzerine odaklanması son yıllarda ortaya çıkmıştır (Taylor ve Warner, 2006).

Heathcote ve Bolton'a göre drama çalışmalarındaki öyküler önemlidir. Ancak bu öyküler doğrusal bir anlatım olarak çalışmalarda yer almaz. Bu anlatım hem roldeyken hem de rolden çıkınca duygu ve düşünceleri yansıtmalıdır. Heathcote'un kullandığı "öğretmenin role girmesi" tekniği süreçsel dramanın ilerlemesi için anahtar bileşendir. Heathcote ve Bolton "öğretmenin role girmesi"ni "uzman gömleği (rolü)" (*mantle of the expert*) olarak genellemişlerdir.

Vygotsky, "Dramada katılımcılar eş zamanlı olarak hem hasta gibi ağlayabilmeli hem de aktör gibi eğlenmelidirler" görüşündedir. Bolton bu ikileme gerçek dünya ile kurgusal dünya arasındaki gerilim gözüyle bakar. Bu gerilimin bazen duyguları tetiklediğini belirtir. Bu ikilem çok normaldir çünkü katılımcı hem rolüyle hem de orada oynayan kendisiyle bir empati içindedir.

Bolton, dramada taklide kesinlikle karşıdır. Örneğin Titanik'te boğulma durumunun aynen canlandırılmasının üretken, estetik ve eğitim amaçlı olmayan bir durum olduğunu söyler. Drama bir boğulma eyleminin aynen canlandırılmasına değil, geminin batması durumunda çocuğunu yataktan almak için zamanla yarışma üzerinde yoğunlaşmalıdır. Bolton, bu biçimde öğrencilerin duygularının daha kolay ortaya çıkacağını, kalıp düşüncelerden uzaklaşacaklarını belirtir.

Süreçsel dramada önce kurgusal dünya tanıtılır, sonra soru sorma işi başlar. Hem öğretmenler hem de katılımcılar/öğrenciler sorular sorar ve bu sorular gidişatı belirler. Sorular yanıtlandıkça ortaya kurgusal kahramanlar, konular çıkar. Ortaya çıkan karakterler grubun sorabildiği sorular kadar yaratıcıdır. Sonunda grup, karakterlerin kendi problemleriyle uğraşacakları kurgusal bir dünya yaratır. Heathcote'a göre, soru sorma ve problem çözme vazgeçilmezdir. O, problem çözmenin öğrenme için önemli olduğuna inanır; dramayı karakterlerin değil katılımcıların dünyaya karşı tutumlarını rolde algıladıkları, yani problem çözdükleri yer olarak tanımlar. Bolton'a göre, soru sorma ve problem çözme işi

uzman rolünde ortaya çıkar. Bu rolde öğrenciler deneyimin başladığı andan itibaren arkeolog, mimar, öğretmen olarak birer uzmandır. Artık öğrenciler birer otoritedir. Uzman her şeyi bilir ve çözer. Bu rolde öğrenciler öğretmenlerin istedikleri problemleri çözebilirler.

Heathcote tipik bir drama oturumunda öğrencilerine, "Hangi konuda oynamak istersiniz?" diye sorar. Bu şekilde öğrencilere kendi kurgusal dünyalarını kurmaları için olanak vermiş olur. Aynı şekilde nasıl bir ortam istediklerini, bu ortamda kimlerin nasıl yaşadığını da öğrenciler belirler, buradan hareketle öğrencilere karakterlerin tutumlarıyla ilgili roller verir ve onları doğaçlamaya sokar. Ona göre öğrenciler bu şekilde tutumlarını belirlerler, dil ve bedenin kullanımına karar verirler; bencil yanları ortaya çıkar ve bu sayede bir durumu "yaşayarak" çözerler. Bolton'ın "yaşayarak" kavramına bakışının temelinde "sosyal iletişim" vardır. Bolton'a göre, öğrenciler sosyal olarak birbirleriyle diyalog kurduklarında süreci anlamlandırırlar. Ona göre, biriyle konuşurken, fikirlerimizi savunurken bildiğimizi daha iyi öğreniriz ya da tam tersi olur. Bolton'a göre yaşayarak dramada bilinçliyizdir. Biliriz ki bu kurgusal dünyayla biz de roldeyiz, rolün başına gelenleri gerçek hayattaki deneyimlerimize taşımayız, ama bu kadar kurgusal olmasına karşın günlük hayattaki deneyimlerimiz kadar ciddiye alırız dramayı.

Bolton'ın süreçsel drama yaklaşımında, kişi olayın her aşamasında kurgusal bir dünyada yaşayarak, öğrendiğinin farkında olmalıdır. Ortada bir katılımcının, bir de karakterin hayatı vardır ve bir bütünlük oluşturur. Karakter olmasa katılımcının kendi yaşamından tepki vermesi tamamıyla konu dışı kalır ya da katılımcının kendi hayatından deneyimlerinden yola çıkarak karakteri oluşturmaması da yama gibi durur. Bu nedenle ikisi beraber hareket eder. Aynı zamanda rolün bir özgürlüğü de vardır, çünkü katılımcı şunu bilir: Roldeyken karakter konuşur, kendisi değil, o nedenle serbestçe farklı düşünceler önerebilir ya da çözüm yolları sunabilir.

Heathcote'a göre, sınıf içerisinde mutlaka rolden çıkılarak öğrencilerin deneyimlerini paylaştıkları yansıtıcı süreçlere yer verilmelidir. Bu olmazsa süreçsel drama ilerlemez, tıkanır. Bir drama oturumunda rolden çıkarak öğrencilerin verdikleri kararı etik açıdan sorgulaması gerekebilir. Bu durumlar yansıtıcı değerlendirmedir. Öğrenciler kendi düşüncelerini diğerlerine yansıtırlar, diğerlerinin düşüncelerini de eleştirirler. Süreç çok iyi giderken durdurup öğrencilere yansıtıcı değerlendirme yaptırmak

Heathcote'un sık yaptığı bir şeydir. Süreç kötü giderken değil, özellikle iyi giderken öğrenciler dramanın tadına varmışken bunu yapar ki, kolayca role girebilsinler, dışarıdan ufak bir göz atmayla değerlendirip sürece devam edebilsinler. Bu durum çok eleştirilmiştir. Özellikle Heathcote'un kendi zihnindeki yanıtı almak için herkese tek tek aynı soruyu defalarca sorması öğrencilerde bıkkınlık uyandırmıştır. Bu konuda da kendisi kritik edilir çünkü sürece müdahale eder, öğrencileri yönlendirmede kontrolü elinde tutar. Bolton rolden çıkma (role bir adım uzak durma) durumunu zaman zaman kullanır.

8.52 Cecily O'Neill'in Süreçsel Drama Anlayışı

Cecily O'Neill'e göre süreçsel drama imgesel bir dünya yaratır. Katılımcılar tarafından bu dünya işlenir, kurgusal roller ve durumlar yaratılır. Süreç ilerledikçe durumlar karmaşıklaşır, çözüm yolları aranır. Katılımcılarla yaratılan bu kurgusal dünyanın devamı doğaçlamalarla sağlanır. Ona göre süreçsel drama her şeyle başlayabilir (mimik, durum, yer, öykü, fikir, imge, nesne, karakter, hatta bir oyun). O, bunlara "ön metin" demiştir. Bu metnin içinde öğrenciyi dramatik dünyaya götürecek bir itki (itici kuvvet) olmalıdır. Bu metin hakkında öğrenciler düşüncelerini yansıtmalı, sorular üretmeli, temalar oluşturmalı ve drama dünyasına adım atmalıdır. Öğretmen, bu ortamda öğrencilere soruları sorarken gereken bilgileri vermek, onların ilgisini çekmek, dramanın gidiş yönünü belirlemek, katılımcılara statü vermek, onlara meydan okumak, sınıfı kontrol etmek, grubu spesifik bir probleme taşımak için bir atmosfer yaratmak adına kullanmalıdır. Sorular, katılımcıların eleştirel düşünmesine uygun olmalı, onları yeni durumlar keşfetmeye götürmelidir (Taylor ve Warner, 2006).

O'Neill'e göre "yaşayarak" demek, olayın kontrolünü elde tutmak demektir. Yani katılımcılar sürece hâkim olmalı, süreci düzenlemelidir. O'Neill'e göre, süreçsel drama tamamıyla yaşayarak öğrenme ortamıdır, kişiler zaman içinde ileri ve geri giderek, kendi deneyimlerinden yararlanarak kurgusal dünyadaki karakterleri işlerler. Ona göre katılımcılar, yaşam deneyimlerinin karakterleri oluşturmada aynı zamanda bir ipucu olduğunu asla ve asla unutmamalıdırlar. Bir yaşayarak öğrenme örneği: Diyelim ki katılımcı normal hayatta şiddete başvuran ve agresif biri değil ama oynadığı karakter agresif olabilir, böylece agresif olduğu bir

canlandırma yapabilir, bu da onun agresiflik durumunda olan biriyle empati sürecini başlatır ve katılımcı agresiflik kavramını zihninde anlamlandırır.

O'Neill'e (1995) göre süreçsel drama, bir metni takip etmeksizin gerçek yaşamdan, bir sorun ya da durumu, bir temayı, sanatsal yollara başvurarak keşfetmek için kullanılır. Süreçsel dramada katılımcılar farklı roller oynayarak bir konunun farklı boyutları üzerine düşünmeyi öğrenirler. Eğitmen, tüm süreci katılımcılarla birlikte eş zamanlı olarak yaşar. Bu nedenle katılımcılara göre daha az aktif görünür. Burada temel amaç tüm çalışmaların eğitsel kazanımlarına ulaşmaktır. Bu nedenle eğitmen, zihinsel olarak katılımcılardan daha aktiftir. Süreçsel drama, belirli bir tema odaklı konular üzerinde durur. Bu konular katılımcılara daha derin bir anlayış, düşünceler arasındaki bağlantılara ilişkin de farkında olma becerisini geliştirme olanağı sunar.

O'Neill'in süreçsel drama anlayışının temeli, öğretmenin süreçsel dramadaki olayın örülüşü esnasında merkez rolü üstlenerek oynanmasıdır. Çocuklara yönelik drama çalışmalarında, eğitmenin pasif gözlemci rolü yerine O'Neill yapının kurulmasında destekleyici aktiviteyi benimser. Bu destekleyici aktivite basitçe eğitmenin gruba ne yapacağı konusunda talimatlar vermesi anlamına gelmez. Bunun yerine drama içinde estetik yaşantıya doğru gidişte materyallere ve sürecin yönüne grupla karar verilmesi ve tekrar tekrar görüşülmesi gereklidir (Taylor ve Warner, 2006).

Neelands ve Goode (2006), süreçsel dramada öğretmenlerin kullanımına yönelik teknikleri sınıflandırarak planlamada önemli bir kolaylık sağlamıştır. Bu teknikler, özellikleri gereği teatral ve performansa yöneliktir. Bu nedenle Neelands ve Goode'un teknikleri dört ayrı kategoriye ayrılmış ve bu kategorilerde yer alan teknikler kullanılarak öğretmenlere estetik oluşumlara ulaşmanın yolları gösterilmiştir. Gereenwood, bununla ilgili olarak şunları öne sürmektedir: Katılımcıları dramatik deneyimin içerisine almak, diğer güçlü tiyatro biçimlerine benzer. İnsan doğasına karşı yeni bir bakış açısı kazanmaları için onları yönlendirmek gereklidir. Bu bağlantı, sanatsal formun bir yaşantı meydana getirmek amacıyla kullanılması sonucunda oluşabilir (O'Connor 2003).

8.53 Bowell ve Heap'in Süreçsel Drama Anlayışları ve Planlama İlkeleri

Pamela Bowell ve Brian S. Heap'e (Bowell ve Heap, 2001) göre süreçsel drama dışarıdan seyircileri yok sayıp içerideki seyircileri önemli görür. Diğer tiyatro biçimlerinin anlamını aktörler, oyun yazarları, yönetmenler, donatımcılar oluştururken süreçsel drama gruplarında katılımcılar drama eğitmeni ile birlikte dramanın anlamını kendileri için oluşturur ve sorgularlar. Bu gruplar, doğaçlama yaparak, tavırlardan, davranışlardan, görünüşlerden ve düşüncelerden etkilenirler.

Süreçsel drama çalışmalarında dramatik durumlar, öğrencilerin üstlendiği rollerle ve gerekli araştırmaları yapmasıyla geliştirilir. Eğitmen, çocuklarla iletişim kurmanın yollarını bulur. Bu yollardan biri tekniklerdir. Teknikler aracılığı ile drama eğitmeni konu ile derin bağlantı kurar ve çalışmasını geliştirir.

Süreçsel drama, dramanın kendisine yönelik sanatsal bir form amacıyla tasarlanabileceği gibi eğitim programlarında yer alan çeşitli kazanımlara yönelik de tasarlanabilir. Bu tasarım ve uygulama süreçlerinde öğrenenlerin yaşantılardan kaynaklı deneyimlerinden yararlanmak için planlamanın iyi yapılması gereklidir. Planlamalarda iyi bir hazırlık, konuşma ve tartışmaya hâkim olma ve bunu etkili kullanma önemlidir.

Öğrenenler kendi düşüncelerine sahip olduklarında büyük sorumluluk üstlenebilirler ve bu sorumluluğu yerine getirirken de drama yoluyla pek çok şey öğrenebilirler. Drama çalışmalarında yaşantılardan yola çıkmak önemlidir, bunun için de çok iyi bir planlama yapmak gerekir. Bowell ve Heap, süreçsel dramanın planlama ilkeleri olarak altı ana başlık belirlemişlerdir. Onlara göre süreçsel dramanın planlanmasında bu başlıklar altında yer alan sorulara yanıtlar verilmelidir: *1. Tema/Öğrenme Alanı, 2. İçerik (Konular), 3. Roller, 4. Çerçeve-Taslak, 5. İşaret (İpucu, Araç-Gereçler), 6. Stratejiler (Teknikler)*

1. Tema/Öğrenme Alanı: Drama bir "şey", bir konu hakkında olmalıdır. Bu tema, bir ders konusu olabileceği gibi eğitimsel amaçlı seçilen her "şey" olabilir. Drama öğretmeni ya da eğitmeni süreçsel dramada öğrencileri çalıştırmak için, "Hangi öğrenme alanlarını seçmeliyim ve hangi yönden öğrenmelerine odaklanmalıyım?" sorusunu kendisine yöneltmelidir.

Eğitim programlarını ya da özgürce seçilen konuları süreçsel dramada işlerken, öğretmenlerin genel amacı, öğrencilerin işlenen konulara ilişkin beklenen kazançları sağlaması, öğrenme üzerindeki sorumluluklarını yerine getirmesidir. Konu (veya başlık), süreçsel drama çalışmalarında, odak noktasının oluşturulmasında önemli bir işleve sahiptir. Öğretmen ya da eğitmen, tiyatronun bileşenlerinden de yararlanarak konuyu bir odak çerçevesinde işlemek için gerekli planlamayı yapmak durumundadır.

Dramanın "insan ve insanın yaşam deneyimleriyle" alakalı olduğunun hatırlanması gerekmektedir. Drama bütün diğer sanat dalları gibi yaşam deneyimlerinin sembolik bir temsilcisidir ve buna sosyal ve insan etkileşimli bir sanat dalı olması da ilavedir. Drama temel olarak insanlar, insan ilişkileri, umutları, korkuları, istekleri, kutlamaları ve geçiş törenleri hakkındadır ki bunların hepsi birbirleriyle ilişkili bağlar yaratırlar. Bu yüzden öğrenme alanını seçerken, insanın öğrenme koşullarını belirlemek gerekir.

Ancak "ulaştırma" gibi bir konu ders konusu olarak alındığında (örneğin ilkokul veya ilköğretim uygulamalarında olduğu gibi) şu soruyu sormamız lazım: "Halk" ile "ulaştırma" nasıl bir arada olacak? Öğretmen bunun insan boyutunu didik didik etmelidir. Zira oyuncak araba ve trenle oynayan çocuklardan konuyla ilgili bilimsel bilgi gelmeyecek, fakat rol icabı yeni yolların köklü yerleşik toplulukların bozulmasına yol açması ikilemini veya uçakla yapılan seyahatin yararlarıyla birlikte neden olduğu gürültü kirliliği arasındaki yol ayrımını düşünmeleri sağlanabilecektir. Bu nedenle bir drama eğitmeni ya da süreçsel drama yaklaşımını derslerinde kullanacak bir öğretmen, öğrencilere bir şey öğretirken ne öğretmek istediğinden emin olmalıdır ve aramanın merkezinde insan etkileşiminin olması gerektiğini aklında tutmalıdır.

2. İçerik (Konu): Konu başlığını veya öğrenme alanlarını seçerken odaklanmanın nerede olacağına karar vermek gerekir. Bunun için de içeriğin geliştirilmesi gerekir. İçerik, kurgusal şartları sağlar. Bu da konunun keşfedilmesine yardım eder. Öğretmen, bu nedenle belirlenen içeriğin dramatik ögeleri taşımasına dikkat etmelidir. Bu tür içerik, gerçek yaşamdaki deneyimlerin drama içerisinde keşfetmesine olanak sağlar.

Seçimin başarısı, öğrenenlerin neyi öğrenmesini istediklerini tanımlayabilme ile daha olanaklıdır. Sözgelimi ilköğretim için öğrenme alanı

olarak "Vikingler" konusu seçilebilir. Ancak bu konu bu başlıkla çok geniş bir konudur ve odaklanmayı zorlaştırır. Bu konu başlığı altında esas olarak ne öğretmek istendiği belirlenmelidir. Öğretmen, kendisine şu soruyu sormalıdır: "Vikingler çocukların öğrenmesini istediğim neyi gerçekleştirdirler? Vikingler hakkında ne öğretmek istiyorum?" Bu sorunun yanıtını veriyorsa ders de bu yanıta göre planlanır. Bu planlamada içeriğin dramatik kurguya uygun olmasına dikkat edilmelidir. "Vikingler" konu başlığı altında bir süreçsel drama planı yapmak başlangıçta önemli bir belirsizliğe sahiptir. Bu belirsizlikte planlama yapmak kolay değildir. Bunun nedeni konuya ilişkin bir odaklanmanın yapılmamış olmasıdır.

"Biz Vikinglerle ilgili bir drama çalışması yapacağız" tümcesi yeterli bir tümce değildir. Öğretmen, Vikinglerle ilgili olarak çocukların daha çok nelere ilgi duyduğunu belirlemelidir. Vikinglerin denizcilik becerisi, sosyal yapısı, sanatçı olarak Vikingler, savaşçı olarak Vikingler, Viking efsaneleri ve mitleri, Viking şehirleri, Vikinglerin diğer insanlar üzerindeki etkileri, Viking istilasına Anglosakson tepkisi gibi başlıklar odağı, dolayısıyla içeriği belirler. Bu belirlemelerden herhangi biri öğretmen ya da çocuklar tarafından seçilebilir.

Bu belirlemelerden sonra öğretmen ya da eğitmen tarafından çocukların tamamını düşünülerek, onların seçilecek bu içerikten neler kazanacağını ele almak gerekir. Hiçbir içerik diğerinden üstün değildir. Her seçimde öğrencilere sunulabilecek pek çok öğrenme olanağı vardır. Bunların hepsi çocuklara farklı olasılıklar sunar. Her grubun kendine özgü güçlü ve zayıf yönleri, kişilikleri, gereksinimleri, benzer ve farklı yönleri vardır. Bir grup için uygun olan bir seçenek başka bir gruba uygun olmayabilir. Bu nedenle grubunu iyi tanıyan bir drama eğitmeni, odaklanacağı içeriğin seçiminde buna dikkat etmelidir. Yapılan odaklanmalarda, odağın öğrenme alanlarının hangisine ya da hangilerine uygun olduğuna da karar vermek gerekir. "Öğrenenler seçilen tema ile ne öğrenecekler ve bu öğrenenlere en uygun içerik ne olacak?" sorusuna verilen yanıt, süreçsel dramadaki içerik maddesinin karşılığının bulunmasına yetecektir.

3. Roller: Rol, drama çalışmalarında üstlenilen görevlerin diğer adıdır. Dramada en önemli etkinlik rol alma ve oynamadır. Çocuklar hayal ettikleri rolde ve içinde yaşadıkları dünyayı algılama sürecini başka biri olduğunu düşünerek ve o kişinin gözüyle keşfedebilir. Bu nedenle öğret-

men, öncelikle planlama içerisinde öğrencilerin rollerinin ne ya da neler olacağını, aynı zamanda bir öğretmen olarak kendisinin de ne tür rolleri üstleneceğini belirlemelidir. "Öğretmen olarak benim rolüm nedir?", "Gerekli durumlarda hangi rollere gireceğim?", "Öğrenciler hangi rollere girecekler?" sorularının yanıtlarının verilmesi gerekir. Drama çalışmalarında en önemli etkinliklerden biri çeşitli rolleri üstlenme ve bunları yerine getirmedir. Rol içindeki öğretmen, süreçsel drama çalışmalarında çok önemli bir tekniğin kullanılmasını gerektirir.

Öğretmen uygulamak istediği temayı ve öğrenme alanına dönük olan içeriği belirledikten sonra rollerin seçimi ya da kestirilmesi daha kolay ortaya çıkar. Sözgelimi Vikingler çalışmasında içerik ile roller arasında sorunsuz bir ilişki olduğu görülür. Roller doğal yollarla ortaya çıkar ve dramatik içeriğin genel çerçevesini oluşturur. Temanın uygulanabileceği bir drama içeriği hakkında düşünmeye başladığı anda çocuklar için uygun rollerin de zihinde belirdiği görülür. Roller içeriğe uygun olarak seçilir. Rollerin seçiminde sınıftaki herkesin tam katılımının sağlanmasına dikkat edilmeli, rol dağılımları eşit bir biçimde gerçekleştirilmelidir. Sözgelimi Vikingler ana temasında ortaya çıkacak olası rollerden bazıları Anglosakson köylüler, film yapımcıları, keşişler, orman korucuları, biyoteknik elemanlarıdır. Bu roller, grup ne kadar kalabalık olursa olsun tüm sınıfın katılımını sağlamaya yeter özelliktedir.

Tüm öğrencileri kapsayacak bu çeşit bir grup rolü tanımlaması, tüm sınıfın konuya ve dramaya odaklanmasına yardım etmesi nedeniyle süreçsel drama çalışmasını planlayan bir drama eğitmeni veya öğretmeni için üzerinde durulacak önemli bir görevdir. Buna ek olarak, grup yaklaşımı dramanın gerilimi içinde ortak bir noktaya uygulamada olduğu kadar genel başarıyı sağlama açısından da yararlıdır.

Süreçsel drama yaklaşımında tüm katılımcılar aynı zamanda eğitmen ile birlikte 'aynı gemide' olmak durumundadır. Bu durum hiçbir biçimde bireysel bakış açılarını geride bırakmamalıdır. Aynı gemide ancak olaylara farklı bakabilen kişiler olgusu, süreç içerisinde kaybedilmemesi gereken bir durumdur.

Dramada öğrencilerin üstlendikleri roller onları farklı yollarla hızlı bir biçimde bir araya getirebilir. Sözgelimi:

* *Aile bağlarıyla* – aile üyeleri, bir grubun üyeleri, atalar ve onların torunları.

* *Meslek ya da yetenekle* – yazıcılar, ayakkabı üreticileri, terziler, veterinerler vd.

* *İnanç ya da ideolojiyle* – keşişler, rahibeler, vejetaryenler, politikacılar, değişik dinlere inanan kişiler.

* *Bilgiyle* – rehberler, çevirmenler, "broker"ler, kimyagerler.

* *Yaş* ile – gençler, emekliler, yüz yaşın üzerindekiler, çocuklar.

* *Sıfatla* – mezunlar, sürücü kursu öğretmenleri, lisanslı aşçılar, ilk yardımcılar.

* *Üniformayla* - askerler, hemşireler, polis memurları, astronotlar.

* *İhtiyaçla* – evsizler, öksüzler, alkolikler, tecavüz kurbanları.

* *Mekânla* – uçak yolcuları, mahkûmlar, hastanedeki hastalar, köylüler.

* *Genel sosyal yaşantılarla* – anneler, boşanmışlar ya da dullar, ev sahipleri, savaş gazileri, sığınmacılar.

* *İlgi ve hobilerle* – koleksiyoncular, köpek sevenler, golfçular, çiçeklerle uğraşanlar.

Unutulmamalıdır ki, drama kişisel duyguları ifade etmenin güçlü bir aracıdır. Drama, katılımcıların tümünün bir arada çalıştığı, birlikte gerçekleştirilen ve toplumsal bir özelliğe sahiptir. Kendisini doğal yollarla ifade eden bireylerden oluşan bir grup, süreçsel dramanın gelişimine çok önemli katkılar getirecektir. Drama çalışmalarında bireysel ifade olanaklarının önüne hiçbir zaman geçilmemelidir. Çalışmalar sırasında ortaya çıkan rollerde katılımcıların (öğrenciler) ortaya koyduğu davranışlar doğrudan kendileri değil, birer kurgusal gerçekliktir. Eğitmen, kimle çalışırsa çalışsın bu olguyu katılımcılarına hissettirmelidir. Ortaya konulan karakterler değil, bu karakterlerin tutumları bu çalışmalarda önemlidir.

Çocuklar neredeyse oynadıkları tüm dramatik oyunlarda yetişkin rolleri benimserler. Bu durum kolay anlaşılabilir. Çocuklar o yaşlarında toplumsal konumu kontrol etme ve değiştirme gücünün yetişkinlerin elinde olduğunun bilincindedirler. Bunu akıllarında tutarak dramatik oyunlarda kendilerini tanımak ve geliştirmek için yetişkin rollerini benimserler. Öğretmenler olarak, okulda çocuklarla süreçsel drama çalışması yaparken onların dramada yetişkin rolleri benimsemelerine bu nedenle şaşırmamamız gerekir.

Süreçsel dramada öğrencilerin yanında eğitmenin de rol içerisinde katılımı söz konusudur ve drama eğitmeni de rol üstlenme gereksinimini sık duyabilir. Böyle durumlarda katılımcı ile eğitimci/eğitmen ya

da öğretmen arasında daha yakın ve içten bir iletişimin kurulması daha olanaklı olabilir. Özellikle çocuklar, kendilerini daha güçlü kılmak için yetişkin rollerini seçeceklerdir. Ancak bazı durumlarda onların seçtikleri roller ile dramayı yapılandırmak kolay görünmeyebilir, çalışma tıkanabilir. Böyle durumlarda genel sorumluluğu çocukların üzerinden almadan drama eğitmeni rol içerisinde değişik sorumlulukları alabilir. Sözgelimi, 5 yaşındaki öğrencilerden oluşan bir sınıfta bir öğretmen matematik dersi vermektedir. Öğrettiği konunun odak noktası '4' rakamıdır. Öğretmen şarkıları (4 yeşil şişe), oyunları ve eylemleri (elle 4 rakamı çizmek - bir çizgi aşağıya, bir çizgi yana ve bir tane daha aşağıya) içeren tüm geleneksel pekiştirici etkinlikleri yaptırdıktan sonra birdenbire çok farklı bir şey yapar. Tahtaya döner, sonra son derece üzgün bir ifadeyle çocuklara döner ve kaygıyla, "Aman Tanrım! 4 sayısının nasıl yazıldığını unuttum!" der. Çocuklar öğretmenin surat ifadesinden onları oyuna davet ettiğini anladıklarından başka bir çağrıya gerek duymazlar ve öğretmene az önce onlara anlatılan teknikle 4 rakamının nasıl yazıldığını söylerler (bir çizgi aşağıya, bir çizgi yana ve bir tane daha aşağıya). Öğretmen daha sonra bir tür aptal rolü oynayarak durumu öğrencileri için daha zor bir hale getirir. Öğretmeni bilgilendirseler de o, 4 rakamını tahtaya her seferinde yanlış yazarak yapmak istediği şeyi bir şekilde başarır. En sonunda doğrusunu yazarak öğrencileri sabırlarının en üst sınırına getirir. Öğretmen kabul gören öğretmen kişiliğinden tamamen farklı bir davranış türü geliştirmiştir. Kendini rekabet edemeyen bir kişiliğe sahip biri olarak göstererek sınıf içerisinde güç yapısını aktarmıştır. Gönüllüce kendi 'gücünü' öğrencilere vererek onların öğretmen, kendisinin de öğrenen konumuna geçmelerini sağlamıştır. Değişen sadece onun rolü değildir. Bilerek rekabet edemeyen öğrenci rolünü üstlenmekle öğrenciler için yeni roller sağlamıştır. Bu örnekler planlayıcıya kendilerini olayın kendisiymişçesine kolayca sunabilirler. Ancak, daha uygun bir gruplama yapabilmek için biraz daha dikkatli düşünmemiz gerekebilir. Bunlar genellikle dramanın kaynağının bir öykü ya da edebi bir metin olduğu durumlardır.

Tüm öğrencileri kapsayacak bu çeşit bir grup rolü tanımlaması, tüm sınıfın konuya ve dramaya odaklanmasına yardım etmesi nedeniyle süreç dramasını planlayan bir öğretmen için anahtar bir görevdir. Buna ek olarak, grup yaklaşımı dramanın gerilimi içinde ortak bir noktayı uygulamada olduğu kadar genel muvafakati sağlama açısından da yararlıdır.

Süreç dramasında hepimiz 'aynı gemide' olmak durumundayız fakat aynı zamanda genel durumumuza son derece bireysel bir bakış açısıyla yaklaşmalıyız. Bu durumda öğrencileri bir araya getirecek rolleri dramanın başlangıcında vermek çok önemlidir. Bu da öğrencileri çok mutlu etmiştir. Bu tür çalışmalarda da görülür ki, öğretmen kendi gücünü sınıfına verirken sınıf üzerindeki kontrolünü asla kaybetmez. Bu örnekte öğrenciler 'oynama' yapısının doğasını açıkça anlamışlar ve dersin sonraki kısımlarında öğretilecek olan bilgiler için 'oyunu kuralına göre oynamayı' çok sevmişlerdir. Bu tecrübeden sonra öğrenciler üzerinde oluşan iyi havanın devam etmesinin nedenini Dorothy Heathcote 'iş arkadaşlığı' olarak açıklar. Bu, kendi programını öğrencilere aşılamaya çalışan bir öğretmen niteliğinden çok, karşılıklı keşif yoluyla öğretmen-öğrenci ilişkisini kuvvetlendirmeyi amaçlayan bir yöntemdir. Öğrenciler sınıf içerisinde kurgusal bir içeriği takip ettikleri bilincini, öğretmen ise sınıf içi hâkimiyet bilincini asla kaybetmemiştir.

Öğretmenin rolde olması durumu bir süreliğine öğretmen olmayı bırakıp bir rolü üstlenmek demektir. Bu yaklaşım sınıf ile olan bağlantıların kopmasını değil tam olarak daha da güçlenmesini sağlar.

4. Çerçeve (Taslak): Gerilim, hem tiyatronun hem de dramanın önemli kurgusal bileşenlerinden biridir. Süreçsel drama için etkili bir çerçeveye gereksinim vardır. Drama çalışmalarında gerilimi oluşturmak için rollerin yönleri nasıl olmalı ve rolleri bu yönler ne derecede belirlemelidir? Planlama içerisinde bu soruların da yanıtları aranmaya çalışılır. Süreçsel dramanın gerçekliği üzerinde durmak ve bir anlam oluşturmak için ortam yaratmak gerekir. Süreçsel dramada anahtar nokta rolün dramada ne olacağı ve kritik olan ortamı üretmektir. Katılımcılara da konuşmak için olanak verilir.

5. İşaret (Araç-Gereçler): "Öğrencilere odak noktasını keşfettirmek ve dramatik içeriğin önemini hissettirmek için ne tür objelerden, araç-gereçlerden yararlanacağım?" sorusunu öğretmen ya da eğitmen daha önceden yanıtlamalıdır. Bu objeler bir işaret, ipucu olabilir mi? Bu işaretler birer sembol olarak yaşamda karşılığı bulunan pek çok gerçekliği temsil eder. Bu açıdan yaşam tecrübesinin de bu araçlarla yansıtılması demektir. Süreçsel dramayı planlarken çocukların çeşitli tecrübeleri öğrenmesi için araç gereçlerden yararlanılır. Olayı belirlemek için ne gibi eserlere,

kişisel unsurlara, imgelere gereksinim olacak? Önemli olan tüm katılımcıların dikkatini tam sağlayacak temel anahtarları, yolları bulmaktır. Bu yollar sanatsal gerçekler, kişisel nesneler, dokümanlar olabilir.

6. Stratejiler (Teknikler): Dramayı hayata geçirmek için hangi tekniklerin kullanılacağı önemlidir. Hangi amaçla, nasıl bir ilişki kurarak sorunun çözüleceği de yine önceden yanıtlanması gereken bir durumdur. Drama sürecini oluşturmanın, başlatmanın, ileriye götürmenin, içinde olanları yansıtmanın ve sonuçlarını almanın birçok yolu vardır. Olay, yer ve zamana göre teknikler uyarlanmalıdır. Bu başlık altında daha geniş bilgi yaratıcı dramada kullanılan teknikler bölümünde verilmiştir.

Kaynakça[1]

Açıksözlü, H. (1998). Anadolu'da Eğitimde Tiyatronun Kullanımına İlk Örnek: İsmayıl Hakkı BALTACIOĞLU. Yayımlanmamış Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi.

Adıgüzel, H. Ö. (1993). Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Adıgüzel, H. Ö. (1999). "Sanat Eğitiminde Kültür Pedagojisi Yaklaşımı". *Yaşadıkça* Eğitim Dergisi, Sayı 63, s. 15-19.

Adıgüzel, H. Ö. (1999b). "Eğitim Bilimlerinin Bir Alt Dalı Olarak Güzel Sanatlar Eğitiminin Gerekliliği". Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, 8. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Trabzon.

Adıgüzel, H. Ö. ve Öztürk, F. (1999c). "Türk Eğitim Sisteminde Okul Müzesinden Müze Pedagojisine Değişim". *Eğitim ve Bilim* Dergisi, Sayı 114, s. 73-82.

Adıgüzel, H. Ö., Metinnam, İ., Özen, Z. (2014). *Yaratıcı Drama Bibliografyası.* Ankara: Pegem A Yayınları.

Adıgüzel, H. Ö. (1999c). Yirmi Birinci Yüzyılın Yaratıcı İnsanını Yetiştirmede Eğitsel Bir Etken Olarak Sanatlar Eğitiminin Önemi ve Gerekliliği. Türk Sosyal Bilimler Derneği 6. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi. Ankara.

Adıgüzel, H. Ö. (1999d). *Yaratıcı Dramayı Tanımlayabilmek*. Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması (Ed. Naci Aslan), Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.

Adıgüzel, H. Ö. (2000a). Eğitim Bilimlerinde (Güzel Sanatlar Eğitiminde) Bir Uzmanlık Alanı Olarak Kültür Pedagojisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Adıgüzel, H. Ö. (2000b). "Yaratıcı Drama Öğretmeni Yetiştirmenin Önemi ve Gerekliliği". *Eğitim ve Yaşam* Dergisi. Sayı 17, (18), s. 5-8.

Adıgüzel, H. Ö. (2000c). "Müze Pedagojisinin Türkiye'deki Yansımaları ve Müzedeki Yaratıcı Drama Uygulamaları". *3. Uluslararası Tarih Kongresi: Tarih Yazımı ve Müzecilikte Yeni Yaklaşımlar: Küreselleşme ve Yerelleşme.* İstanbul: Toplumsal Ekonomik ve Tarih Vakfı Yayınları. s. 130-144.

1 Daha önceki baskılarda geniş bir kaynakçaya yer verilmiş ve alana yönelik yeni kaynakların da eklenmesine çalışılmıştı. Ancak 2014 yılında yayımlanan *Yaratıcı Drama Bibliyografyası* başlıklı kitap bu gereksinimi karşıladığı için burada kitabın bölümleri için yararlanılan kaynaklara yer verilmiştir. Bkz. Adıgüzel, Ö., Metinnam İ., Özen, Z. (2014) *Yaratıcı Drama Bibliografyası.* Ankara Pegem A Yayınları.

Adıgüzel, H. Ö. (2000d). "Türk Eğitim Sisteminde Yaratıcı Drama Öğretmeni Yetiştirme Sorunsalı". *VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları.* Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Basımevi. Sayı 1, s. 612-621.

Adıgüzel, H. Ö. (2001a). "Drama Öğretmeni Yetiştirme Programları - Berlin Güzel Sanatlar Fakültesi ve Ankara Üniversitesi Örneği". *Dramaya Çok Yönlü Bakış* (Ed. Naci Aslan), s. 65-70, Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.

Adıgüzel, H. Ö. (2001b). *Yaratıcı Dramanın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanımı. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Alternatif Teknik ve Yöntemler,* İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları, s. 21-24.

Adıgüzel, H. Ö. (2001c). "Aytül Akal ve İki Ucu Yolculuk'taki İzlekler". *E Kültür ve Edebiyat* Dergisi, Sayı 30, s. 104-106.

Adıgüzel, H. Ö. (2001d). "Niçin Yaratıcı Drama?" *Öğretmen Dünyası* Dergisi. Sayı 257, s. 13-16.

Adıgüzel, H. Ö. (2002a). "İstanbul Koç (Sanayi) Müzesi'nde Oyun ve Drama ile Müze Eğitimi, İlköğretim Öğrencileri ile Yapılan Çalışma". *Drama ve Müze Pedagojisi* (Ed. Naci Aslan). s. 77-82. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.

Adıgüzel, H. Ö. (2002b). "İstanbul Askeri Müze'de ve Ankara Cumhuriyet Müzesi'nde Tarih; Müzede Drama Uygulaması". *Drama ve Müze Pedagojisi* (Ed. Naci Aslan). s. 55-62. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.

Adıgüzel, H. Ö. (2002c). "Müze Pedagojisi ve Müzelerde Yaratıcı Drama ile Öğrenme Ortamları Oluşturma". *Drama ve Müze Pedagojisi* (Ed. Naci Aslan). s. 21-28. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.

Adıgüzel, H. Ö. (2002d). "Müzelerde Drama". *Drama ve Müze Pedagojisi* (Ed. Naci Aslan). s. 133-152. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.

Adıgüzel, H. Ö. (2002e). "Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatı ve Drama". *Çocuk Edebiyatı* (Ed. Zeliha Güneş). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Adıgüzel, H. Ö. (2003). "Yaratıcılık Kuramları". *Çocukta Yaratıcılık ve Drama* (Ed. Ali Öztürk). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Adıgüzel, H. Ö. (2003). "Oyun ve Drama İlişkisi". *Çocukta Yaratıcılık ve Drama* (Ed. Ali Öztürk). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Adıgüzel, H. Ö. (Ed.). (2005). *Süreçsel Drama Tiyatro Sporu ve Dramada "Zaman". VIII. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri Notları.* Ankara: Naturel Yayıncılık.

Adıgüzel, H. Ö. (Ed.). (2005). *Forum Tiyatro, Devinim-Drama. IX. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri.* Ankara: Naturel Yayıncılık.

Adıgüzel, H. Ö. (Ed.). (2006). *Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar.* (Genişletilmiş Baskı). Ankara: Naturel Yayınları.

Adıgüzel, H. Ö. (2006). "Zur Entwicklung und genewartigen praxis des 'kreativen Dramas' in der Turkei". *Zeitschrift für Theatre Paedagogik*. 22 (49), 26-32.

Adıgüzel, H. Ö. (2006). "Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları". *Yaratıcı Drama* Dergisi. Sayı 1 (1), s. 17-30.

Adıgüzel, H. Ö. (2006). "Yaşantılara Dayalı Öğrenme, Yaratıcı Drama ve Süreçsel Drama İlişkileri". *Yaratıcı Drama* Dergisi, Sayı 1 (1), s. 31-38.

Adıgüzel, H. Ö. (2006). "Yaratıcı Drama (Okulöncesine Drama ve İlköğretimde Drama) Derslerine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirilmesi". *Yaratıcı Drama* Dergisi. Sayı 1 (2), s. 7-16.

Adıgüzel, H. Ö. (2007). "Drama, Threate and Education in Turkey". *Drama, Theatre*

and Education in Europa. (Ed. N. Govas, G. Kaakoudaki, M. Damir). s. 83-90. Athens: Hellenic Theatre, Drama and Education Network, Croation Centre for Drama Education, for Idea Europe.

Adıgüzel, H. Ö. (2007). "Dramada Amaç ve Özellikler". *İlköğretimde Drama* (Ed. Ali Öztürk). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Akar, R. V. (2000). Temel Eğitimin İkinci Aşamasında Drama Yöntemi ile Türkçe Öğretimi: Dorothy Heathcote'un "Uzman Rolü Yaklaşımı". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Akar, R. V. (2006). "Bertolt Brecht'in Öğretici Oyunları ve Eğitimde Drama: Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutumlar Üzerine Yarı Deneysel Bir Çalışma". *Yaratıcı Drama* Dergisi. Sayı 1 (1), s. 131-148.

Akarsu, B. (1975). *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. TDK Yayınları 1. Ankara.

Akfırat, Ö. F. (2004). Yaratıcı Dramanın İşitme Engellilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akfırat, H. İ. (2007). Anlatmaya Bağlı Edebi Metinlerden Öykü ve Masal Türlerinde Yaratıcı Drama Yöntemiyle Yapısal Çözümleme ve Tema Belirleme. Çağdaş Drama Derneği, Yaratıcı Drama Liderlik/Eğitmenlik Programı Bitirme Projesi, Ankara.

Akfırat, O. N. (2005). Düşünme Becerilerini Geliştirme Çalışmalarının Yaratıcı Drama Yöntemiyle Uygulanması. Çağdaş Drama Derneği, Yaratıcı Drama Liderlik/Eğitmenlik Programı Bitirme Projesi, Ankara.

Akkuş, O. ve Özdemir, P. (2006). "Yaratıcı Drama ile Matematik ve Fen Alanındaki Bilim İnsanlarının Yaşam Öykülerine ve Bilime Katkılarına Yeni Bir Bakış". *Yaratıcı Drama* Dergisi. Sayı 1 (1), s. 59-74.

Akkuş, O. (2006). Matematikçilerin Yaşam Öyküleri ve Yaratıcı Drama. Çağdaş Drama Derneği, Yaratıcı Drama Liderlik/Eğitmenlik Programı Bitirme Projesi, Ankara.

Akyol, Köksal, A. ve Çiftçibaşı, Koçer, H. (2004). "Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenin Yetişmesinde Dramanın Önemi ve Okul Öncesi Eğitimde Drama Dersini Veren Öğretim Elemanında (Liderde) Olması Gereken Özellikler". *Drama Liderliği* (Ed. Naci Aslan), s. 39-46. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.

Akyürek, F. ve Ergün, S. (1999). Çağdaş Tiyatronun Oyunculuk Tasarımında Doğaçlama. Anadolu Üniversitesi Araştırma Fonu Projesi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Akyüz, Y. (2004). "Osmanlı'da Dramatizasyonun İlk İzleri". *Drama Liderliği* (Ed. Naci Aslan), s. 15-22. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.

Alaylıoğlu, R. ve Oğuzkan, F. (1976). *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü*. Ankara: İnkılap ve Aka Yayınları.

Altınay, D. (2001). *Sahnede Yaratıcılık*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Altınay, D. (2003). *Psikodrama* (4. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Altınova, H. H. (2006). Kız Yetiştirme Yurdunda Kalan Gençlerin Özsaygı ve Yalnızlık Duygusuyla Baş Etme Düzeylerini Yaratıcı Drama Yöntemiyle Geliştirme. Ankara Üniversitesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Bitirme Projesi.

Altınova, H. H. (2006). Empati Becerisinin Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenmesi. Çağdaş Drama Derneği, Yaratıcı Drama Liderlik/Eğitmenlik Programı Bitirme Projesi. Ankara.

Ana Britannica. (1981). "Oyun" maddesi, İstanbul: Ana Yayınları.

And, M. (1969). *Geleneksel Türk Tiyatrosu*. Ankara: Bilgi Yayınları.

And, M. (1973). *Oyun ve Büyü*. Ankara: İş Bankası Yayınları.
And, M. (2002). *Oyun ve Bügü*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
And, M. (1978). "İlköğretimde Tiyatro". *Tiyatro Araştırmaları* Dergisi. Sayı 7, s. 139-148.
And, M. (1979). "Çocuk Evreninde Oyun İçin Oyun Kuramı". Çocuk Tiyatrosu. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, s. 13-21.
And, M. (1979). "Çocuklar için Tiyatro ve Çocukların Tiyatrosuna Genel Bakış". *Çocuk Tiyatrosu*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, s. 13-21.
And, M. (1979). "Çocuk Oyunlarının Kültürümüzdeki Yeri". *Ulusal Kültür*, s. 42-66. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
And, M. (1994). *Türk Tiyatro Tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
And, M. (2002). *Ritüelden Drama: Kerbelâ-Muharrem-Taziye*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
Antepli Akın, S., Haktanır, G. ve Cihangir, S. (2001). "Drama Eğitimi Almanın Yetişkinlerin Benlik Kavramı Üzerine Etkisi". *Dramaya Çok Yönlü Bakış* (Ed. Naci Aslan). s. 121-130. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.
Antepli, Akın, S. (2003). "4-6 Yaş Çocuklarının Çeşitli Araç-Gereç Kullanım Durumlarında Yaratıcı Gücünü Saptamak İçin Yapılan Bir Araştırmanın Yaratıcı Drama Çalışmalarının İçeriğiyle Örtüşmesi". *Okul Öncesinde Drama ve Tiyatro* (Ed. Naci Aslan). s. 125-126. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.
Aral, N. ve diğerleri (1997). "5-6 Yaş Grubu Çocuklarında Yaratıcı Drama Eğitiminin Alıcı Dil Gelişimine Etkisi". *Okulöncesi Eğitim Sempozyumu, Okulöncesi Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar* (Ed. Gelengül. Haktanır). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
Arık, A. (1987). *Yaratıcılık*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
Aristoteles. (1987). *Poetika* (Çev. İsmail Tunalı). İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.
Arnold, A. (1979). *Çocuğunuz ve Oyun* (Çev. Rezsan Mahmudoğlu). İstanbul: Ece Yayınları.
Aslan, N. (1996). "Eğitimde Alternatif Bir Yöntem". *Başkentte Sanat* Aylık Kültür Sanat Dergisi. Sayı 12.
Aslan, N. (1997). "Eğitimde Alternatif Bir Yöntem: Yaratıcı Drama". (1) s. 2-9. *Oluşum*, Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Üç Aylık Yayını.
Aslan, N. (1998). "Ankara'da Yaratıcı Drama Çalışmaları". (3) s. 13-14. *Oluşum*. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Üç Aylık Yayın Organı.
Aslan, N. (1999). "Sanat Kurumu Deneme Sahnesi". (5) s. 7-8. *Oluşum*. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Üç Aylık Yayın Organı.
Aslan, N. (Ed.) (2000). "Drama Sözcüğü Üzerine Etimolojik Bir İnceleme". *Dramaya Çok Yönlü Bakış*. s. 11-20. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.
Aslan, N. (Ed.). (2001). "Türkiye 2. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri - 2000". *Dramaya Çok Yönlü Bakış*. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.
Aslan, N. (Ed.) (2002). "Türkiye 3. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri – 2001", *Drama ve Müze Pedagojisi*. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.
Aslan, N. (Ed.). (2002b). "Dramanın Anadolu'daki Kaynakları". *Drama ve Müze Pedagojisi*. s. 11-16. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.
Aslan, N. (Ed.). (2003). "Ulusal Drama Semineri 5 Yaşında". *Okul Öncesinde Drama ve Tiyatro*. s. 13-30. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.
Aslan, N. (Ed.). (2004). "Oluşum Drama Enstitüsü Drama Liderlik Programı ve Drama

Yaklaşımı". *Drama Liderliği.* s. 33-36. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.
Aslankara, M. S. (1995). "Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri: Yaratıcı Dramada On Yıl". *Milliyet Sanat* Dergisi. Sayı 372. s. 35-36.
Aslankara, M. S. (1996). "Kybele'yi Yeniden Yaratmak". *Adam Sanat* Dergisi. Sayı 129. S. 165-176.
Ataman, M. (2006). "Yaratıcı Drama Sürecinde Yaratıcı Yazma". *Yaratıcı Drama* Dergisi. Sayı 1 (1). s. 75-88.
Avenstrup, R., Eriksson, S., Mjaaland Heggstad, K., (1988), *Notes From The Norwegian Guide to Drama in the Curriculum.*
Avenstrup, R. (1987) *Guide on drama in the Norwegian Curriculum.*
Aykaç, M. (2007). İlköğretim Sanat Etkinlikleri DersindeYaratıcı Drama Yönteminin Öğrenci Memnuniyeti Açısından Değerlendirilmesi. Çağdaş Drama Derneği, Yaratıcı Drama Liderlik/Eğitmenlik Programı Bitirme Projesi. Ankara.
Aykaç, N. (2006). İlköğretim Hayat Bilgisi Dersinde İnsan Hakları Konusunun Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenmesinin Öğrenci Başarısı ve Memnuniyeti Üzerinde Etkisi. Çağdaş Drama Derneği, Yaratıcı Drama Liderlik/Eğitmenlik Programı Bitirme Projesi. Ankara.

Baer, U. (1995). *Spielpraxis Eine Einführung in die Spielpaedagogik* (Ed. Gruppe Spiel). Hannover: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
Baker, C. (1991). *Zorunlu Eğitime Hayır* (Çev. Ayşegül Sönmezay Erol). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
Başbuğ, S. (2005). Bilinçli Tüketicilik ve Verimlilik Konulu Yaratıcı Drama Liderlik Projesi. Çağdaş Drama Derneği, Yaratıcı Drama Liderlik/Eğitmenlik Programı Bitirme Projesi. Ankara.
Başbuğ, S. (2006). "Yaratıcı Dramanın Türkiye'deki Öncülerinden 'Prof. Dr. İnci San'ın Yaratıcı Drama Anlayışı'". *Yaratıcı Drama* Dergisi, Sayı 1 (2). s. 117-128.
Başöz, G. (2002). Okulöncesi Beden Eğitim Derslerinde Drama Tekniklerinin Kullanılması. Çağdaş Drama Derneği, Yaratıcı Drama Liderlik/Eğitmenlik Programı Bitirme Projesi. Ankara.
Bayram, E. ve diğerleri. (1999). *Drama 1.* Ankara: MEB Devlet Kitapları.
Baltacıoğlu, I. H. (1920). *Mektep Temsillerinin Usul'i Tedrisi.* Ankara: MEB Yayınları.
Barba, E. ve Savarese, N. (2000). *Oyuncunun Gizli Sanatı* (Çev. Ayşın Candan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
Baysal, J. ve diğerleri. (1990). *Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim.* İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
Baysal, J. ve diğerleri (1992). Çağdaş Eğitimde Sanat. İstanbul: Çağdaş Yaşımı Destekleme Derneği Yayınları.
Beier, G. (2003) *Theaterpaedagogik. Wörterbuch der Theater Paedagogiks.* Berlin: Schibri Verlag.
Bennett, S. (2007). "Drama, Theatre and Education in U.K. Drama", *Theatre and Education in Europa.* (Ed. N. Govas, G. Kaakoudaki, M. Damir). 93-99. Athens: Hellenic Theatre, Drama and Education Network. Croation Centre for Drama Education for Idea Europe.
Berlyne, D. E. (1976). *Laughter Humor and Play.* University of Toronto, Chapter (27). 820-829.

Berne, E. (1992). *Hayat Denen Oyun* (Çev. Selami Sargut). İstanbul: Yaprak Yayınları.
Bezelga, I. (2007). "Drama, Theatre and Education in Portugal". *Drama, Theatre and Education in Europa.* (Ed. N. Govas, G. Kaakoudaki, M. Damir). 59-64. Athens: Hellenic Theatre, Drama and Education Network, Croation Centre for Drama Education for Idea Europe.
Birkiye Korad, S. (2006). "Kültürlerarası Tiyatro ve Grotowski". *Yaratıcı Drama* Dergisi. Sayı 1 (2), s. 17-32.
Blatner, A. (2002). *Psikodramanın Temelleri* (Çev. Gülden Şen). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
Bloomigton, B. (1973). *Okul-Öncesi Eğitiminde Oyun Üzerine En Son Araştırmalar* (Çev. Bozkurt Süral). *Okul-Öncesi Eğitimi* Dergisi, Sayı 5, s. 16-19.
Blum, R. (2004). "Ernste Kunst mit Kindern-Tanztheater-improvisationen." *Zeitschrift für Theaterpaedagogik*. 45. Berlin: Schibri-Verlag.
Boal, A. (2003). *Ezilenlerin Tiyatrosu* (Çev. Necdet Hasgül). İstanbul: Bogaziçi Üniversitesi Yayınevi.
Boal, A. (2003). *Oyuncular ve Oyuncu Olmayanlar İçin Oyunlar* (Çev. Berk Ataman, Özgürol Öztürk, Kerem Rızvanoğlu). İstanbul: Bogaziçi Üniversitesi Yayınevi.
Bode, U. ve Gunter O. (1979). *Yaratıcılık Eğitimi* (Çev. Berna Can). Bonn: Friedrich Verlag Veelbor.
Boleslavsky, R. (1968). *Aktörlük Sanatı* (Çev. Suat Taşer). Meydan Sahnesi Yayınları, Ankara.
Bolton, G. (1979*). Towards a Theary of Drama in Education*. London: Longman Group Ltd.
Bolton, G. (1985). *Changes in Thinking About Drama in Education. Theory into Practice. Educating through Drama,* 14 (3).
Bolton, G. (1986). *Selected Writings*. New York: Longman Group Ltd.
Bolton, G. (1984, 1988). *Drama as Education*. London: Longman Group UK Ltd.
Bolton, G. (1998). *Acting in Classroom Drama a Critical Analysis*. (first published) University of Central England in Birmingham.
Bolton, G. (2003). *Dorothy Heathcote's Story. Biography of a Remarkable Drama Teacher*. UK and USA: Trentham Books.
Bowell, P. & Heap, B. S. (2001). *Planning Process Drama*. London: David Fulton Publishers.
Bowmaker, M. (2002). *A Little School on the Downs*. West Sussex. England: Woodfield Publishing.
Brauneck M., & Schneilen G. (1986). (Ed.) *Theaterlexikon*. Hamburg.
Brecht, B. (1982). *Oyunculuk Sanatı ve Dekor* (Çev. Kamuran Şipal). İstanbul: Say Kitap Pazarlama.
Brecht, B. (1990). *Sanat Üzerine Yazılar* (Çev. Kamuran Şipal). İstanbul: Cem Yayınevi.
Brhelova, E. (2006). "Devising Theater, Ein Worksop mit Adam Ledger." *Zeitschrift für Theater Paedagogik*. 22 (49). 47-51.
Brice, T. (1994). "Çocukların Yaşamında Oyunun Rolü". *Eğitim ve Bilim*. Sayı 18.
Brockett, O. G. (2000). *Tiyatro Tarihi* (Ortak Çeviri). Ankara: Dost Yayınları.
Brook, P. (1990). *Boş Alan* (Çev. Ülker İnce). İstanbul: Afa Yayınları.
Büyük, G. (2001). "Yaratıcı Dramadan Tiyatroya". *Öğretmen Dünyası Dergisi*. Sayı 257. s. 24.
Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedisi, Cilt 18, s. 9283.

Carter, F. (1995). *Küçük Ağacın Eğitimi* (Çev. Şen Süer Kaya). İstanbul: Say Yayınları.
Cook. C. H. (1917). *Play Way*. London: William Heinemann.
Courtney, R. (1989). "Culture and the Creative Drama Teacher". *Youth Theatre Journal*, 3 (4).
Cüceloğlu, D. (1987). *İnsan İnsana*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
Czerny, G. (2004). "Einmal Kindheit und Zurück: Claudia Rusch: Meine freie deutsche jugend -Ein aesthetisch- theaterpaedagogischer Zugang zu einer Unterrichtseinheit in der Sekundarstufe". *Zeitschrift für Theaterpaedagogik,* 45.
Çalışlar, A. (1930). *Gerçekçi Tiyatro Sözlüğü*. İstanbul: May Yayınları.
Çebi, A. (1985). Aktif Öğretim Yöntemlerinden Rol Oynama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
Çebi, A. K. (1987). "Öğretimde Rol Oynama Yöntemi". *Öğretmen Dünyası* Dergisi. Sayı 95. s. 27-28.
Çelen, N. (1992). 4-6 Yaş Çocuklarının Sayı ve Mekân Korunumu Kazanmasında Sembolik Oyunun İşlevi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
Çevik, K. (1988). Dramatizasyonun Çocuk ve Oyuncu Eğitimindeki Yöntemsel Kullanımı. Yayımlanmamış Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Tiyatro Bölümü, Ankara.
Çevik, K. (Söyleşiyi Yapan) (1995) "H. W. Nickel ile Oyun ve Tiyatro Pedagojisine İlişkin". *Agon*, Sayı 7, s. 172-175.
Çınar, H. G. (2005). İlköğretimde Yaratıcı Drama. İstanbul: Yerdeniz Yayınları.
Çoruh, S. (1950). *Okullarda Dramatizasyon*. İstanbul: Öğretmen Dergisi, Işıl Matbaası.

David, D. (1999). Adana Yaratıcı Drama Atölye Notları.
Demirel, Özcan (2005), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim* (Çev. M. Salih Otaran). İstanbul: Başarı Yayıncılık.
Dilidüzgün, S. (1992). "Masalın Eğitimdeki Yeri, Yaratıcılığı Geliştiren Öneriler". Çağdaş Eğitimde Sanat, İstanbul: Demet Yayıncılık - Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları. s. 169-183.
Domkowsky, R. (2006). "Die Wirkung des Theaterspielens auf Junge Menschen. Wirkungsforschung", *Zeitschrift für Theaterpaedagogik*. 48.
Dökmen, Ü. (1995). *Sosyometri ve Psikodrama. Kuramsal Temeller - Uygulamalardan Örnekler - Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
Dökmen, Ü. (1996). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
Dörger, D. (1985). *Mini und Mono Dramen. Eine Anleitung zu Theatralen Kleinformen*. Berlin, Heinrichafen.
Dörger, D. (1994). "Özel Eğitimde Drama". V. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri. *Drama ve Öğretim Bilgisi* (Ed. İnci San). Ankara: Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi.
Dörger, D. (2003). Minidrama. *Wörterbuch der Theater Paedagogik* (Ed. G. Koch, M. Streisand). Ankara: 201-202. Berlin: Schibri Verlag.
Dörger, D., & Nickel, H. W. (2005). *Spiel und Theaterpaedagogik Studieren*. Berlin: Schibri Verlag.

Duatepe, A. ve Akkuş, O. (2006). "Yaratıcı Dramanın Matematik Eğitiminde Kullanılması: Kümeler Alt Öğrenme Alanında Bir Uygulama". *Yaratıcı Drama* Dergisi. Sayı 1 (1), s. 89-98.

Durmuş, E. (2006). Yaratıcı Drama ile Bütünleştirilmiş Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Utangaçlık Düzeylerine Etkisi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Ebert, G. (1993). *Improvisation und Schauspielkunst*. Berlin: Henschel Verlag.

Ebert, G. ve diğerleri. (1994). *Oyunculuk El Kitabı* (Çev. Leyla Serdaroğlu). İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.

Ebert, G. (2004). *Oyunculuk Sanatında Doğaçlama* (Çev. Tuhan Yılmaz). İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.

Eğitmen, A. (1999). "Yaratıcı Drama Lideri". *Eğitimde Tiyatroda Yaratıcı Drama*. Sayı 2. s. 14-15.

Efe, F. (1993). *Dram Sanatı - Göstergebilimsel Bir Yaklaşım*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Eracar, E. (2002). "Eğitime Dramanın Önemi". *İlköğretimde Drama ve Tiyatro* (Ed. Naci Aslan). 107. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.

Erdoğan, G. (2006). İlköğretim 8. Sınıf (14-15 Yaş) Öğrencilerinin Depresif Belirti ve Öz Kavram Düzeylerine Yaratıcı Drama Çalışmalarının Etkisinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Erem, E. (2005). Sınıf Öğretmenliği Öğrencileri ile Yaratıcı Dramanın Sanat Eğitimi Boyutu –Picasso, Yaşamı ve Guernica–, Çağdaş Drama Derneği, Yaratıcı Drama Liderliği/Öğretmenliği Programı Bitirme Projesi, Ankara.

Eriksson, Sting. A. (2006). "Drama/Theatre Education. The Norwegian Situation". *Zeitschrift für Theaterpaedagogik*, 22 (49), 5-9.

Eriksson, A., Saebo A. Berggraf (2007) "Drama/Theatre and Education in Norway". *Drama/Theatre and Education in Europa.* (Ed. Nikos, G., Kakoudaki, G., Miholic, D.) IDEA Europa, Athens. 49-56,

Ergün, S. (2001). "Oyundan Tiyatroya". *Dramaya Çok Yönlü Bakış* (Ed. Naci Aslan). *Oluşum.* Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Üç Aylık Yayın Organı.

Ergün, S. (2003). *Çağdaş Doğaçlama*. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.

Eriksson, A. S., & Sealo, B. (2007). "Drama, Theater and Education in Norway". *Drama, Theatre and Education in Europa.* (Ed. N. Govas, G. Kaakoudaki, M. Damir.). 49-56. Athens: Hellenic Theatre, Drama and Education Network, Croation Centre for Drama Education, for İdea Europe.

Eriksson, S. (2006). "Drama Theater Education. The Norwegion Situation". *Zeitschrift für Theatre Paedagogik*, 22 (49), 5-9.

Erkek, H. (1995). "Masaldan Canlandırma Sinemasına Dramatizasyon". *Anadolu Sanat*. Sayı 2. s. 47-55.

Erkek, H. (2001). *Oyun İçinde Anlatı*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Erkek; H. (2007). "Dramaturgun Tiyatrodaki Yeri ve İşlevi". *Yeni Tiyatro*. Sayı 2, s. 43-45.

Eyüboğlu, İ. Z. (1988). *Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü*. İstanbul: Sosyal Yayınları.

Eyüboğlu, İ. Z. (1989). *Türkçe Kökler Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.

Fabian, R., & Jungmann, C. (2006). "Miteinander gegeneinander improvisieren. Theater und Sport", *Zeitschrift für Theaterpaedagogik*. 48.

Feldhendler, D. (2003). *Playback Theater*. Koch, G. Streisand M. (Ed.). *Wörterbuch der Theater Paedagogik*. 225. Berlin: Schibri Verlag.

Fiebach, J. (2003). *Ritual*. Koch, G. Streisand M. (Ed.). *Wörterbuch der Theater Paedagogik*. 253- 254. Berlin: Schibri Verlag.

Figge, V. P. (1975). *Lernen Durch Spielen "Pratische Dramapedagogik und Dramtherapie"*. Heidelberg: QuelleXMyer.

Finlay-Johnson, H. (1913). *Dramatic Method of Teaching*. London: James Nisbet ve Co., Limited.

Fleming, M. (1995). *Starting Drama Teaching*. London: David Fulton Publishers.

Fornoff, R. (1997). 7. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri (Ed. İ. San). Ankara: Naturel Yayınları.

Foulquıe, P. (1994). *Pedagoji Sözlüğü* (Çev. Cenap Karakaya). İstanbul: Sosyal Yayınlar.

Freire, P. (1991). *Ezilenlerin Pedagojisi* (Çev. Dilek Hattatoğlu). İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.

Fritz, J. (1993). *Theorie und Peadagogik des Spiels. Eine Praxisorientierte Einführung*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Gemier, F. (1966). *Yeni Bir Dram Sanatı İçin* (Çev. Tahsin Saraç). *TDK* Tiyatro Özel Sayısı. Sayı 178. s. 770-771.

Gipser, D., & Koethen, E. (2004). "Arte povera–Darstellen und Gestalten: ein performatives Kunstprojekt". *Zeitschrift für Theaterpaedagogik*. 45.

Goleman, D. (1998). *Duygusal Zekâ* (Çev. Banu Seçkin Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.

Goleman, D. (2006). *Sosyal Zekâ* (Çev. Osman Çetin Deniztekin). İstanbul: Varlık Yayınları.

Golpon, H. (2003). *Kommunikation*. Koch, G., Streisand M. (Ed.). *Wörterbuch der Theater Paedagogik*. 269-271. Berlin: Schibri Verlag.

Govas, N., Kakoudaki, G., & Miholic, Damir. (Ed.) (2007). "Drama, Theatre and Education in Europa", Athens: Hellenic Theatre, Drama and Education Network, Croation Centre for Drama Education for Idea Europe.

Göhmann, L. (2003). *Drama in Education*. Koch, G., Streisand M. (Ed.). *Wörterbuch der Theater Paedagogik* (Ed.) 164-165. Berlin: Schibri Verlag.

Gök, H. (2005). Drama Yöntemiyle Anadolu Medeniyetleri Müzesi'nde Hitit Uygarlığının Öğrenilmesi. Çağdaş Drama Derneği, Yaratıcı Drama Liderlik/Eğitmenlik Programı Bitirme Projesi. Ankara.

Gökbulut, Ö. Ö. (2003). "Yaşadığımız Çevreye Duyarlılık Konusunun Okul Öncesi Çağındaki Çocuklarla Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenmesi". *Okul Öncesinde Drama ve Tiyatro* (Ed. Naci Aslan). s. 99-106. *Oluşum*. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Üç Aylık Yayın Organı.

Gökbulut, Ö. Ö. (2005). "Çocukluğu ve Büyüklüğü Anlamak": Anne Baba Farkındalığı Gelişiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Bitirme Projesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gökbulut, Ö. Ö. (2006). "Çocukluğu ve Büyüklüğü Anlamak: Anne Baba Farkındalığı Gelişiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması". *Yaratıcı Drama* Dergisi. Sayı 1 (2), s. 33-46, Ankara.

Göncü, A. (1990). "Oyunun Çocuk Psikolojisi ve Eğitiminde Yeri". *Cumhuriyet Bilim*

Teknik. Sayı 191. s. 6.
Göncü, A. (1991). "Oyunun Çocuk Yaşamındaki Yeri". *Cumhuriyet Bilim Teknik*. Sayı 200. s. 8.
Gönen, M. ve Süer, H. (1997). *Yaratıcı Drama*. Metçe; MEB Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi. Ankara: Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü Yayını.
Gönen, M. ve Dalkılıç, N. U. (1997). "Anaokuluna Devam Eden 60-72 Aylık Çocuklara Destekleyici Olarak Uygulanan Eğitimde Drama Programının Çocukların Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi". *Okulöncesi Eğitim Sempozyumu – Okulöncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*- Ankara Üniversitesi Yayınları (Ed. G. Haktanır). s. 125-136.
Gönen, M. ve Uyar Dalkılıç N. (1998). *Çocuk Eğitiminde Drama Yöntem ve Uygulamalar*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
Gönen, M. (1999). "Çocuk Eğitiminde Drama Yönteminin Kullanılması". *Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması*, (Ed. Naci Aslan). s. 34-40. *Oluşum*. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Üç Aylık Yayın Organı.
Gözütok, D. (2006). *Öğretim İlke ve Yöntemleri.* Ankara: Ekinoks Yayınları.
Griesbeck, J. (1993). *Jeder Anfang ist ein Spiel* (2. Auflage). München: Don Bosco Verlag.
Grotowski, J. (2002). *Yoksul Tiyatroya Doğru* (Çev. Hatice Yetişkin). İstanbul: Tavanarası Yayıncılık Ltd. Şti.
Günce, G. (1979). "Çocukta Zihin Gelişimi Oyun ve Tiyatro". *Çocuk Tiyatrosu*. s. 99-103. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
Güneysu, S. (1991). "Eğitimde Drama". *YA-PA 7. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*. s. 84-87. İstanbul: YA-PA Yayınları.
Güneysu, S. (1999). "Çok Yönlü (MI) Zekâ ve Eğitimde Drama". *Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması* (Ed. Naci Aslan). s. 45-52. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.
Güneysu, S. (2001). "Duygusal Zekâ ve Drama". *Dramaya Çok Yönlü Bakış* (Ed. Naci Aslan). s. 21-26. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.
Güven, İ. (2007). Sosyal Bilgiler Dersinin Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenmesi. Çağdaş Drama Derneği, Yaratıcı Drama Liderlik/Eğitmenlik Programı Bitirme Projesi. Ankara.
Güvenç, B. (1980). Çocuk, Oyun ve TV. Ankara: TRT Çocuk Oyunları Semineri.

Haktanır, G. ve Başer, İ. (1997). "Yaratıcı Drama ve Oyunla Eğitim Uygulamaları". *Okulöncesi Eğitim Sempozyumu –Okulöncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar–* (Ed. G. Haktanır). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları. s. 105-115.
Heap, B. S. & Bowell, P. (2001). *Planning Process Drama*. London: David Fulton Publishers.
Heathcote, D. (1984). *Collected Writings*. London: Hutchinson.
Heathcote, D. (1989). *Education and Dramatic Art.* Oxford: Blackwell.
Heathcote, D. (1991). *Education in Drama: Casting the Dramatic Curriculum*. London: The Falmer Press.
Heathcote, D. ( ). *Drama Meydan Okumadır*, (Çev. Ersin Aydoğan, Figen Özkınay). Ankara: AnDeneme Sahnesi Çalışma Notu.
Heathcote, D., & Bolton, G. (1994). *Drama for Learning* (Ed. Cecily O'Neill). Heinemann Portsmouth, NH.
Hentschell, I. (2003a). *Als ob*. Koch, G., Streisand, M. (Ed.). *Wörterbuch der Theater Paedagogik*. 15-17. Berlin: Schibri Verlag.

Hentschel, U., & Ritter, H. M. (2003). "Entwicklugen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpadagogik". *Festschrift für Hans Wolfgang Nickel*. Berlin: Schibri Verlag.
Hoffmann, C. (2003). *Dramaturgie*. Koch, G., Streisand, M. (Ed.). *Wörterbuch der Theater Paedagogik*. 82-84. Berlin: Schibri Verlag.
Honens, G. W. (1992). *Praxisbuch Feministische Theaterpaedagogik*. Frankfurt: Apsel Verlag.
Hornbrook, D. (1990). *Education and Drama*, Oxford: 1989 (Çev. İnci San, Seminer notları).
Hornbrook, D. (1993). *Education In Drama*. London: The Falmer Press.
Huizinga, J. (1995). *Homo Ludens -Oyunun Toplumsal İşlevi Üzeine Bir Deneme-* (Çev. Mehmet Ali Kılıçbay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Işıldar, A. (2005). Yaratıcı Drama Yöntemiyle Doğaçlama Performans Öğretimi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Bitirme Projesi. Ankara.
İlhan, A. Ç. (1999). "Sanat Eğitiminde Yaratıcı Dramanın Yeri". *Eğitimde, Tiyatroda Yaratıcı Drama Çağdaş Drama Derneği Bülteni*. Sayı 2. s. 10-13. Ankara.
İlhan, A. Ç. ve Okvuran, Ayşe. (1999). "Okulöncesi Öğretmenleri ve Resim – Müzik-Drama Kursu". *Eğitimde Tiyatroda Yaratıcı Drama Çağdaş Drama Derneği Bülteni*. Sayı 2. s. 19.
İlhan, A. Ç. (2001). İlköğretim Resim-İş Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanımı. Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi. (9). s. 249-251.
Illich, I. (1998). *Okulsuz Toplum* (Çev. Mehmet Özay). İstanbul: Şule Yayınları.
İpşiroğlu, Z. (1988). *Tiyatroda Devrim*. İstanbul: Çağdaş Yayınları.
İpşiroğlu, Z. (1989). *Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretme* (2. Baskı). İstanbul: Afa Yayınları.
İpşiroğlu, Z. (1995). *Tiyatroda Düşünsellik*. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
İpşiroğlu, Z. (1996). *Uyumsuz Tiyatroda Gerçekçilik* (2. Basım). İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
İpşiroğlu, Z. ve İpşiroğlu, N. (1997). Çocuk Kültürü. Edebiyat, Tiyatro, Medya. Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Beyoğlu Şubesi. İstanbul: Mavi Bulut Yayınları.
İpşiroğlu, Z. (2001). *Tiyatronun Eğitime Katkısı Ne Olabilir? Çağdaş Eğitimde Kültür ve Sanat Sempozyumu, 1-2 Mart 1998*, İstanbul. Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları, Sayı 14, s. 91-99.

Jahnke, M. (2003). *Schuldrama*. Koch, G., Streisand, M. (Ed). *Wörterbuch der Theater Paedagogiks*. 264-265, Berlin: Schibri Verlag
Jurke, V. (2003). *Bewegung*. *Wörterbuch der Theater Paedagogik* 43-44, Berlin: Schibri Verlag.

Kaner, S. (1990). "Psikodrama-Kuram, Teknik ve Araçlar", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Sayı 23 (2), s. 457, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
Karabağ, A. M. (2007). Çok Yönlü Zekâ Etkinlikleriyle Desteklenen Yaratıcı Drama Uygulamalarının Yapılandırmacı Yaklaşım ile İlişkisi (Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji Ders Örnekleri). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Bitirme Projesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Karaboğa, B. (2006). Kadın Oyuncularla "Kadınlık Durumu" Üzerine Yaratıcı Drama. Çağdaş Drama Derneği, Yaratıcı Drama Liderlik/Eğitmenlik Programı Bitirme Projesi, Ankara.

Kavcar, C. (1985). "Kazım Karabekir Paşa'nın Bir Eseri: Şarkılı İbret (Çocuk Oyunları)". *Beşinci Milletler Arası Türkoloji Kongresi Bildirileri*, 1 ( ), s. 171-178, İstanbul.

Kavcar, C. (1985). Örgün Eğitimde Dramatizasyon. Eğitim ve Bilim. Ankara: TED Yayınları, s. 32-41.

Kavcar, C. (1988). *Türkçe Öğretiminde Dramatizasyon Yöntemi. Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı,* Ankara Üniversitesi Yayınları, No: 160.

Kırışoğlu, O. (1991). *Sanatta Eğitim.* Ankara: Demircioğlu Matbaacılık.

Kıtson, N., & Spiby I. (1997). *Drama 7-11. Developing Primary Teaching Skills*. London and New York: Routledge.

Kitson, N., & Spiby, I. (1989). *Drama Conventions: A Second DIY Guide*, BBC Education. Kitson, N. & Spiby, I. (1995). *Primary Drama Handbook*, London: Watts Publishers.

Knitsch, N. (2000). *Die Kraft des Theaterspiels Grundlagen und Praxis*.

Kocayörük, Yaya A. (2000). İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Becerilerini Geliştirmede *Dramanın Etkisi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilgiler Enstitüsü, Ankara.

Koch, G., Reiner, S., & Vaben, F. (Hrsg.) (1984). *Assoziales Theater*. Köln: Prometh Verlag.

Koch, G., & Streisand, M. (Ed.). (2003). *Wörterbuch der Theater Paedagogik*. Berlin: Schibri Verlag.

Koch, G. (2003). *Animation*. Koch, G., Streisand, M.(Ed.) *Wörterbuch der Theater Paedagogik*. Berlin: Schibri Verlag.

Koç, F. (1999). *Eğitimde Yaratıcı Dramanın Öğrenmeye Etkisi.* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kongar, E. (1979). "Çocuk Tiyatrosu Üzerine Toplumsal Açıdan Bazı Düşünceler". Çocuk Tiyatrosu. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları. s. 81-87.

Köksal, N. (2006). Eğitim Programının Ögeleri ve Yaratıcı Drama. Çağdaş Drama Derneği, Yaratıcı Drama Liderlik/Eğitmenlik Programı Bitirme Projesi, Ankara.

Kreuzer, K. J. (1984). (Ed.) *Handbuch Der Spielpedagogik Spiel im Therapeutischen und Sonderpadagogischen Bereich*, Duesseldorf: Schwann Handbook.

Krusic, V. & Miholic, D. (2007). "Drama, Theatre and Education in Crotia". Drama, Theatre and Education in Europa. (Ed. N. Govas, G. Kaakoudaki, M. Damir.). 17-22. Hellenic Theatre, Drama and Education Network, Croatian Centre for Drama Education, for Idea Europe, Athens.

Kurzenerger, H., & Matzke, F. (1994). *Interkulturelles Theater und Theaterpeadagogik*. Berlin: Ofset- Druckerei Weinert.

Kuyumcu, N. (1995). "Maskeler Aracılığı ile Yaratıcılığın Keşfi". *Tiyatro Tiyatro* Dergisi Sayı 55, s. 64-65.

Kuyumcu, N. (2000). *Çocuk Tiyatrosu*. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.

Kuyumcu, N. ve Iogna L. (2001). *Haydi Çocuklar Sahneye*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Küçükahmet, L. (1985). *Öğretim İlke ve Yöntemleri.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Küçükahmet, L. ve diğerleri (2001). *İlköğretimde Drama* (Çev. Leyla Küçükahmet, Hande Borçbakan, S. Sadi Karamanoğlu). Ankara: Nobel Yayınları.

Lange, M. L. (2003). *Gruppein, Wörterbuch der Theaterpaedagogik* (ed. G. Koch vd.) Berlin: Schibri Verlag.

Layiç, Ş. (2006). Masallar ve Yaratıcı Drama. Çağdaş Drama Derneği, Yaratıcı Drama Liderlik/Eğitmenlik Programı Bitirme Projesi, Ankara.

Ledger, A. (2006). "Knowledge in Action": some thinking (on my feet?) about theatre practice in UK higher education. *Zeitschrift für Theater Paedagogik*. 22 (49), 41-46.

Lehmann, H. T. (1986). "Drama" In *Theaterlexikon*, Brauneck-Schneilin (Ed.), Hamburg.

Lensch, M. (2003). *Rollenspiel*. Koch, G. Streisand, M. (Ed.) *Wörterbuch der Theater Paedagogik*, 257-259, Berlin: Schibri Verlag.

Levent, T. (1985). Özlediğimiz Tiyatro. Türkiye'de Sanatın Bugünü ve Yarını Sempozyumu, 17-19 Nisan 1985, Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayını, s. 161-167. Aynı Yayın Levent, Tamer. (1993). *Niçin Tiyatro*. Ankara: Gündoğan Yayınları.

Levent, T. (1987). Dramatizasyon - Sanat Eğitimi- Oyunculuk Eğitimi, Konferans 5 Mayıs 1987, Çukurova Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Adana.

Levent, T. (1989). "Oyun ve Tiyatro Pedagojisi Çalışmaları". *Milliyet Sanat* Dergisi, Sayı 214. Aynı yayın Levent, Tamer. (1993). *Niçin Tiyatro*. s. 107-110, Ankara: Gündoğan Yayınları.

Levent, T. (1989). "Opera ve Balede Dramatik Anlatım". *Milliyet Sanat* Dergisi, Sayı 218, s. 28-29. Aynı yayın Levent, Tamer. (1993). *Niçin Tiyatro*. Ankara: Gündoğan Yayınları.

Levent, T. (1989). *Ses, Hareket, Dans, Şarkı ve Dramatik Anlatım*. I. Opera ve Bale Kongresi, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara. s. 293-298. Aynı yayın Levent, Tamer. (1993). *Niçin Tiyatro*. s. 111- 117, Ankara: Gündoğan Yayınları.

Levent, T. (1989). "Eğitimde Dramatizasyon" (Söyleşi). *Devlet Tiyatroları Bülteni*. 15 Kasım 1989. Aynı yayın Levent, Tamer. (1993). *Niçin Tiyatro*. s. 125-128, Ankara: Gündoğan Yayınları.

Levent, T. (1989). "Yaratıcı Oyunculuk" (Söyleşi). *Devlet Tiyatroları Bülteni*. 15 Aralık 1989. Aynı yayın Levent, Tamer. (1993). *Niçin Tiyatro*. s. 129-134, Gündoğan Yayınları, Ankara.

Levent, T. (1990). "Bütün Britanya Adası Oyun Sahnesi". *Milliyet Sanat* Dergisi, Sayı 212, s. 40-42. Aynı yayın Levent, Tamer. (1993). *Niçin Tiyatro*. s. 99-106, Gündoğan Yayınları, Ankara.

Levent, T. (1990). "Yaratıcı Oyuncu ve Yönetmen" (Söyleşi). *Devlet Tiyatroları Bülteni*. 15 Ocak 1990. Aynı yayın Levent, Tamer. (1993). *Niçin Tiyatro*. s. 135-141, Gündoğan Yayınları, Ankara.

Levent, T. (1990). Eğitimde Drama (Genel Yaklaşımlar, Basılmamış Ders Notları). Ankara. Levent, T. (1993). *Niçin Tiyatro*. Ankara: Gündoğan Yayınları.

Levent, T. (1999). "Drama Kültürünü Oluşturmak". *Eğitimde, Tiyatroda Yaratıcı Drama Çağdaş Drama Derneği Bülteni*, Sayı 2, s. 7-9.

Lille, R. (2003). *Ineraktion*. Koch, G., Streisand, M. (Ed.) *Wörterbuch der Theater Paedagogik*, 143-146, Berlin: Schibri Verlag.

Lipperrt, E. (2003). *Schultheater*. Koch, G., Streisand, M. (Ed.) *Wörterbuch der Theater Paedagogik*, 269-271. Berlin: Schibri Verlag.

MacGregor, C. (1996). *Yaratıcı Bir Çocuk Yetiştirme, Genç Bireyler İçin Cazip Etkinlikler ve Oyunlar* (Çev: Soylu Ersin). İstanbul: Papirüs Yayınları.
Martens, G. (2003). *Feministische*. Koch, G., Streisand, M. (Ed.) *Wörterbuch der Theater Paedagogik*, 101-102, Berlin: Schibri Verlag.
Marx, R. (2003). *Gruppe*. Koch, G., Streisand, M. (Ed.) *Wörterbuch der Theater Paedagogik*, 130-132. Berlin: Schibri Verlag.
May, R. (1988). *Yaratma Cesareti* (Çev. Alper Oysal). İstanbul: Metis Yayınları.
McCaslin, N. (1990). *Creative Drama In The Classroom*, Longman, 5th Ed. California: Players Press, inc.
MEB. (1948). İlkmektep Müfredat Programı. İstanbul: Devlet Matbaası.
MEB. (1948). İlkokul Programı. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
MEB. (1969). İlkokul Programı (2. Basım). Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
MEB. (1983). *Türkiye'de Güzel Sanatlar Eğitimini Geliştirilmesine Yönelik Öneriler*. MEB Yük. Dan. Kur. Baş. Ankara.
MEB. (1991). *Türkiye'de Güzel Sanatlar Eğitimini Geliştirme Komisyon Raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara: MEB. Yayını.
MEB. (1995). İlkokul Programı. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
MEB. (2002). *Eğitimde Zekâ ve Yaratıcılık. Yaratıcı Zekâ ve Eğitim Sempozyumu,* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
MEB. (2004). İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi (1, 2, 3. Sınıflar) Öğretim Programı. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
MEB. (2006). İlköğretim Sanat Etkinlikleri Dersi Programı ve Kılavuzu. Ağustos 2006, Ankara.
Metinnam, İ. (2011). Yaratıcı Drama Alanında Brian Way'in Drama Anlayışının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.
Mierzowsky, C. (1988), "Spiel und Theater" (Çev. Tufan Alkan). *Kulturpaedagogik und Kulturarbeit* (Hrsg. S. Müller - Rolli). 129-141. Weinheim und München: Juvente Verlag.
Moreno, J. L. (1963) *Sosyometrinin Temelleri*. (Çev. Nurettin Ş. Kösemihal). (Orijinal eserin yayımı 1953). İstanbul: İstanbul Yayınevi.
Morris, E. (2002). *Fütursuz Oyunculuk* (Çev. İpek Bilgin). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
Morris, E. ve Hotckis, J. (1998). *Rol Yapmayın Lütfen. Tiyatro ve Sinema Oyunculuğunda Hazırlık*. Ankara: Dost Kitabevi.

Neelands, J. (1984). *Making Sense of Drama*, London: Heinemann.
Neelands, J. (1990). *Structuring Drama Work*, Cambridge Üniversity Press.
Neelands, J. (2000). *Beginning Drama*. 11-14. London: David Fulton Publishers.
Neelands, J., & Goode, T. (2006). *Structuring Drama Work*. 10th printing. Cambridge University Press.
Neil, A. S. (1990). *Bir Eğitim Mucizes*i (Çev. Güler Dikmen Nalbantoğlu). İstanbul: Yaprak Yayınları.
Nickel, Hans Wolfgang (Ed.). (1972). *Spiel, Rollen und Buch*. LAG, 9, LAG Berlin: Verlag.

Nickel, H. W. (Ed.). (1976). *Spiel, Theater – Interraktiev Paedagogik*. LAG, 10, LAG. Berlin: Verlag.
Nickel, H. W. (Ed.). (1984). *Spiel und Theater*. "Zur Dramaturgie Des Amateurtheaters". LAG, 12, LAG Verlag, Berlin.
Nickel, H. W. (Ed.). (1985). *Spiel und Theater*. "in Israel" LAG, 13, LAG Berlin: Verlag.
Nickel, H. W. (Ed.). (1986). *Spiel und Theater*. "Spiel und Theater in der Türkei", LAG, 15, LAG. Berlin: Verlag.
Nickel, H. W. (Ed.). (1987). *Spiel und Theater*. "Bustaffette", LAG, 19, LAG Berlin: Verlag.
Nickel, H W. (Ed.). (1988). *Spiel und Theater*. "Animationstheater", LAG, 20, LAG Berlin: Verlag.
Nickel, H. W. (Ed.). (1989). *Spiel und Theater*. "Spiel und Theater in Berlin", LAG, 22, LAG Berlin: Verlag.
Nickel, H. W. (Ed.). (1990). *Spiel und Theater*. "mit grundschülern", LAG, 23, LAG Berlin: Verlag.
Nickel, H. W. (Ed.). (1992). *Spiel und Theater*. "Ferienkurse" LAG, 27, LAG. Berlin: Verlag.
Nickel, H. W. (Ed.). (1993). *Spiel und Theater*. "Grundlagen und neuere Entwicklungen", LAG, 31, LAG Berlin: Verlag.
Nickel, H. W. (Ed.). (1994). *Spiel und Theater*. "Bis auf weiteres... 'freundlich' Atmosphearisches aus Theater und Peadagogik" LAG, 33. LAG Berlin: Verlag.
Nickel, H. W. (Ed.). (1996). *Spiel und Theater*. "Theater Spielen mit Grundscülern", LAG, 36, LAG Berlin: Verlag.
Nickel, H. W. (Ed.). (1997). *Auf dem Wege zu einer FACHWISSENSCHAFT Spiel- und Theaterpaedagogik*. Hochschule der Kunste Berlin Verlag (Material), Berlin.
Nickel, H. W., & Schneegass, C. (1998). *Symposion Spieltheorie*. Berlin: Institut für Spiel und Theater- peadagogik Akademie Der Künste.
Nixon, J. (1987). (Ed.). *Teaching Drama* (Çev. Tülin Şener, Filiz Koç Basılmamış Materyal). London: Ma. Ma. Educ.
Norman, J. (1981). *Drama in Education: A Curriculum for Change*, Oxford, s. 50.
North, M. (1990). *Personality Assesment Through Movement*, Plymouth United Kingdom: Northcote House Publishers Ltd.
Nutku, Ö. (1983). *Gösterim Sanatları Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Sevinç Matbaası.
Nutku, Ö. (1990). *Dram Sanatı*. (2. Basım). İstanbul: Kabalcı Yayınları.
Nutku, Ö. (1992). *Zeynep'in Tiyatro Kitabı* (2. Basım). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
Nutku, Ö. (1998). *Oyun, Çocuk, Tiyatro*. İstanbul: Özgür Yayınları.
Nutku, Ö. (2002). *Sahne Bilgisi* (2. Basım). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
Nutku, Ö. (2004). *Oyuncunun Çalışması*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Oğuzkan, F. (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
Oğuzkan, F. (1983). Çocuk Edebiyatı (4. basım). Ankara: Gül Yayınevi.
Oğuzkan, Ş., Tezcan, E. ve diğerleri (1988). *Yaratıcı Çocuk Faaliyetleri* (6. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
Oğuzkan, Ş. (1986). *Anaokullarında Yaratıcı Dramatizasyon Uygulamaları*. Ankara: Ya-Pa Yayınları.
"Okullarda Teatral Eğitim" (1987). *Haftaya Bakış* Haber Dergisi. Sayı 56, s. 24, 1987.

O'Neill, Cecily. (1995). *Drama Worlds, A Framework For Process Drama*. Heinemann. Portsmouth.

Okvuran, A. (1993a). Yaratıcı Drama Eğitiminin Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Okvuran, A. (1993b). Yaratıcı Dramada Neredeyiz? Araştırmalar Hakkında Bilgi, Yöntem ve Süreçler, V. Uluslararası Yaratıcı Drama Semineri. Ankara

Okvuran, A. (1995). "Çağdaş İnsanı Yaratmada Yaratıcı Drama Eğitiminin Önemi ve Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi* Dergisi, Sayı 27 (1), s. 185-195.

Okvuran, A. (1998). İlköğretimde Yaratıcı Drama / Eğitimde Drama. I. Türkiye Çocuk Tiyatrosu Kurultayı, 1-3 Mayıs. Çeşme.

Okvuran, A. (1999). Eğitimde Dramadaki Dramatik Kurgu ve Gerilim Ögeleri Açısından Okulöncesinden Örneklerle Çocuk Yazınına Bir Bakış. I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu. Ankara

Okvuran, A. (1999b). "Drama Etiği". *Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması* (Ed. Naci Aslan). s. 86-88. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.

Okvuran, A. (2000). Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumlar. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Okvuran, A. (2001). "Drama Öğretmeninin Yetişimi Sorunsalı". *Öğretmen Dünyası Dergisi*, Sayı 257.

Okvuran, A. (2002a). *Dramanın Öğretimi ve Dramaya Dayalı Öğrenme*. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1 (1), s. 116-131.

Okvuran, A. (2002b). "Drama Dersinin Yapılandırılması ve İçeriği". *İlköğretimde Drama ve Tiyatro* (Ed. Naci Aslan). s. 41-44. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.

Okvuran, A. (2002c). "Eğtimde Dramanın İçeriği ve Öğretimi". *Öğretmen Dünyası Dergisi*. Sayı 268, s. 17-18.

Okvuran, A. (2004). "Drama Öğretmeninin Yeterliliklerini / Becerilerini Sınıflama İçin Öneriler". *Drama Liderliği* (Ed. Naci Aslan). s. 29-32. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.

Onur, B. (1998). "Müze ve Kültür Eğitimi". *Milliyet Sanat* Dergisi, Sayı 436, s. 7-8.

O'Neill, C., Lambert, A. (1995). *Drama Structures*. Stanley Thornes (Publishers) Ltd. Heinemann Portsmouth. NH.

Oruç, S. (2004). Eğitim Fakültelerinde "İlköğretimde Drama" Dersini Veren Öğretim Elemanlarının Karşılaştıkları Güçlükler ve Çözüm Önerileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Otlucu, M. (1996) Demokratik Eğitim İlkelerinin 1968 İlkokul Programına Yansıması. Yayımlanmamış. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.

O'Toole, J. (1992). *The Process of Drama. Negatiating Art and Meaning*. Londan and New York: Routledge.

O'Toole, J., & Haseman, B (1992). *Dramawise an Introduction to GCSE Drama*. Reed Educational & Professional Publishing Ltd.

Ömeroğlu, E. (1990). Anaokuluna Giden Beş-Altı Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcıklarının Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

Ömeroğlu, E. (1991a). Kişinin Kendini İfade Etme Yolu: Yaratıcı Drama. 1. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. 9-11 Nisan 1991, Ankara.

Ömeroğlu, E. (1991b). "Okulöncesi Öğretmenin Niteliğinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Drama Eğitiminin Rolü". *Eğitimde Nitelik Geliştirme Sempozyumu. 13-14 Nisan 1991*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları, s. 368-369.

Ömeroğlu, E. (1991c). "Yaratıcı Drama Eğitiminin İngiltere'de Okulöncesi Eğitimde Kullanılmasıyla İlgili Bir İnceleme". *YA-PA 7. Okulöncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri. 25-27 Nisan 1991*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları, s. 88-94.

Ömeroğlu, E. (1991d). "Okulöncesi İşitme Engelli Çocukların Kaynaştırılmasında Yaratıcı Drama Eğitiminin Kullanılması". *Çağdaş Eğitim Dergisi.* s. 31-33.

Ömeroğlu, E. (1991e). Eğitimde Yaratıcı Dramanın Kullanılması. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılığın Desteklenmesi Niçin? Erken Başarı Anaokulu Seri Konferansları. Ankara.

Ömeroğlu, E. (1992a). "Okulöncesi İşitme Engelli Çocukların Kaynaştırmasında Yaratıcı Drama Eğitiminin Kullanılması". Çağdaş Eğitim, Sayı 17, s. 31-33.

Ömeroğlu, E. (1992b). "Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim İhtiyaçlarının Karşılanmasında Yaratıcı Dramanın Yeri". *1. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, s. 179-182. Ankara.

Ömeroğlu, E. (1993). Duygusal Yönden Zedelenmiş Çocukların Sağaltımında Yaratıcı Drama. First Balkan, Caucasia and Middle East Conferance on Children Abuse and Neglect. Ankara.

Ömeroğlu, E. (1994). Yaratıcı Drama Yoluyla Çocuklarda Dil Gelişiminin Desteklenmesi. 4. Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Kongresi, 14-17 Nisan 1994. Bursa.

Ömeroğlu, Esra ve diğerleri. (1996). Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinden Yaratıcı Drama Dersi Alanların Drama ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. V. Anadolu Psikiyatri Günleri. 6-8 Haziran. İzmir.

Ömeroğlu, Esra ve diğerleri. (2000) "Anaokuluna Giden 5 Yaş Grubundaki Çocukların Yaratıcılığına Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi". *VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları 01-03 Eylül 1999*, 1, s. 414-423, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Basımevi.

Ömeroğlu, E. ve Dere, H. (2002). "İnceleme Gezilerinde Dramanın Kullanılması". *Drama ve Müze Pedagojisi* (Ed. Naci Aslan). Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.

Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Tezel Şahin, F., Kandır, A. ve Turla, A. (2003). *Okul Öncesi Eğitimde Drama*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Önder, A. (1999). *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama - Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Önder, A. (2003). *Okul Öncesi Çocuklar İçin Eğitici Yaratıcı Drama Uygulamaları*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Özbek, A. ve Leutz, G. (2003). *Psikodrama. Grup Psikoterapisinde Sahnesel Etkileşim*. Ankara: Abdülkadir Özbek Psikodrama Enstitüsü Yayınları.

Özdemir, E. (1965). *Uygulamalı Dramatizasyon*. MEB Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü Öğretmeni İş Başında Yetiştirme Bürosu. Ankara: Güzel İstanbul Matbaası.

Özdemir, P. (2006). Fen ve Teknoloji Alanındaki Ünlü Bilim Adamlarının Bilime Katkılarına İlişkin Bir Yaratıcı Drama Sürecinin Planlanması. Çağdaş Drama Derneği, Yaratıcı Drama Liderlik/ Eğitmenlik Programı Bitirme Projesi. Ankara.

Özdemir, P. ve Üstündağ, T. (2007). "Fen ve Teknoloji Alanındaki Ünlü Bilim Adamlarına İlişkin Yaratıcı Drama Eğitim Programı", İlköğretim Online. Sayı 6 (2), s. 226-233.

Öndül, S. (2003). *Çağdaş Doğaçlama*. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
Özertem, T. (1979). *Türkiye'de Çocuk Tiyatrosu Çalışmaları*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
Özgü, M. (1979). "Çocuk ve Tiyatro". *Çocuk Tiyatrosu*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları. s. 7-13.
Özhan, M. (1997). *Türkiye'de Çocuk Oyunları Kültürü*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
Özsoy, N. ve Marşap, A. (2004). "Yaratıcı Drama Yönteminin Matematik Öğretiminde Kullanılmasına İlişkin İlköğretim Öğretmen Adaylarının, Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Görüşleri". *Drama Liderliği* (Ed. Naci Aslan). s. 79-88. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.
Öztürk, A. (1997). Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenen Tiyatro Dersinin Öğretmen Adaylarının Sözel İletişim Becerilerine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilgiler Enstitüsü. Ankara.
Öztürk, A. (1999). "Yaratıcı Drama ve Müzik". *Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması*. (Ed. Naci Aslan). s. 76-81. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.
Öztürk, A. (2001). *Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenen Tiyatro Dersinin Öğretmen Adaylarının* Sözel İletişim Becerilerine Etkileri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
Öztürk, A. (Ed.). (2003). *Çocukta Yaratıcılık ve Drama*. Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
Öztürk, A. (Ed.) (2007). *İlköğretimde Drama*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
Öztürk, C. ve diğerleri. (2000). "Drama Etkinliklerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanımının Öğrencilerin Derse Yönelik Algısı Üzerindeki Etkisi". *VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları 01-03 Eylül 1999*. 1, s. 504-512. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Basımevi.
Öztürk, F. (1996). Okulöncesi Dönem Müzik Eğitiminde Dramanın Kullanımının Etkililiği (5-6 Yaş Grubu). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Parkes, B. (1997). *Something Old, Something New: An Integrated Approach to Traditional Tales*. Mimosa Publications Pty Ltd.
Pignarre, R. (1998). *Tiyatro Tarihi* (Çev. Pınar Kür). İstanbul: İletişim Yayınları.
Pinkert, U. (2003). *Werkstatt*. Koch, G., Streisand, M. (Ed.) *Wörterbuch der Theaterpaedagogik*.). Berlin: Schibri Verlag.
Pinkert, U., & Maier, T. (2006). "Transformatorische Praktiken in der Asthetischen Bildung/Theater paedagogik. Skizze eines Forschungsvorhabens. Wirkungsforschung", *Zeitschrift für Theaterpaedagogik*. 48.
Polisini, J. K. (1993). *The Creative Drama Book: Three Approaches*. New Orleans. USA: Anchorage Pr.
Poppe, A. (2003). *Warming up*. Koch, G., Streisand, M. (Ed.) *Wörterbuch der Theater Paedagogik*. 352-354. Berlin: Schibri Verlag.
Püsküllüoğlu, A. (2004). *Arkadaş Türkçe Sözlük*. Ankara: Arkadaş Yayınları.

Radermacher, N. (2003). *Arbeitsfelder der Theater Paedagogik*. Koch, G., Streisand, M. (Ed.) *Wörterbuch der Theater Paedagogik*, 29-30. Berlin: Schibri Verlag.
Razon, N. (1990). "Yaratıcılığı Geliştiren Oyunla Eğitim". *Yaratıcı Eğitim Yolunda Çağdaş Eğitim*. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları. s. 213-221.

Read, H. (1981). *Sanat ve Toplum*. (Çev. Selçuk Mülayim). Ankara: Umran Yayınları.
Reis, J., & Mieruch, G. (2003). *Darstellendes Spiel*. Koch, G., Streisand, M. (Ed.) *Wörterbuch der Theater Paedagogik*. 67-70. Berlin: Schibri Verlag.
Ritter, H. M. (1990). *Spiel und Theaterpadagogik Ein Model*. Berlin: Hochschule der Künste Berlin Verlag.
Ruping, B., Vaben, F., & Koch, G. (1992). *Widerwort und Widerspiel*. Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater.
Ruping, B. (Hrsg.). (2003). *Theaterkunst und Kinderspiel. Theater mit Kindern in Evrope*. Hamburg: Lit Verlag.

Sağlam, T. (1997a). *Eğitimde Drama*. VI. Uluslararası Eğitimde Drama Semineri, Çağdaş Drama Derneği, 23-28 Ekim1995. Ankara: Türk Alman Kültür İşleri Kurulu Yayınları.
Sağlam, T. (1997b). Eğitimde Drama ve Türk Çocuklarının Ritüel Nitelikli Oyunlarının Eğitimde Dramada Kullanımı. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
Sağlam, T. (2006). "Gavin Bolton Drama, Sanat, Öğrenme". *Yaratıcı Drama* Dergisi. Sayı 1 (2), s. 57-66.
Sağlam, T. (2007). *Kendi Oyununu Kendin Yap*. Ankara: Deniz Kitabevi.
Samurçay, N. (1979). "İki Oyuna İlişkin İçerik Analizi", *Çocuk Tiyatrosu*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
Samurçay, N. (1980). "Dramatik Oyun". *Okul-Öncesi Eğitimi* Dergisi, Sayı 19, 20, s. 10-12.
Samurçay, N. (1981). "Anaokullarında Dramatik Anlatım ve Uygulamaları". *Eğitim ve Bilim* Dergisi. Sayı 33, s. 16-24.
Samurçay, N. (1981). "Yaratıcılığı Geliştirme Yöntemleri". *Eğitim ve Bilim* Dergisi. Sayı 30, s. 14-27.
San, İ. (1979). *Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık*. Ankara: İş Bankası Yayınları.
San, İ. (1982). *Resim-İş Öğretiminde Yaratıcılık. Resim-İş Öğretimi ve Sorunları*. Ankara: TED Yayınları. s. 143-177.
San, İ. (1983). *Sanat Eğitimi Kuramları*. Ankara: Tan Yayınları.
San, İ. (1983b). "Kültür Aktarımı ve Çağdaş Kültür Sorunu İçinde Sanat Eğitiminin Yeri". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi* Dergisi. Sayı 16 (2), s. 137-147.
San, İ. (1985). "Sanat ve Yaratıcılık Eğitimi Olarak Tiyatro". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi* Dergisi, Sayı 18 (1).
San, İ. ve diğerleri. (1987). *Güzel Sanatlar Eğitimi*. Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
San, İ. (1990a). "Eğitimde Yaratıcı Drama". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi* Dergisi, Sayı 23 (2), s. 573-582. Aynı Yayın, San, İnci. (1990). *Ankara'da Yaratıcı Drama*. Alman Kültür Merkezi Yayınları, s. 73-85, Ankara.
San, İ. ve diğerleri. (Ed.). (1990b). *Ankara'da Yaratıcı Drama*. Ankara: Alman Kültür Merkezi Yayını.
San, İ. (1990c). "Güzel Sanatlar Eğitimi Raporu". *Ankara Eğitim Bilimleri 1. Ulusal Kongresi Değerlendirme Raporları*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, s. 75-78.
San, İ. (1991a). "Eğitim ve Öğretimde Yaşayarak Öğrenme Yöntemi ve Estetik Bir Süreç

Olarak Yaratıcı Drama." *Eğitimde Nitelik Geliştirme Sempozyumu*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları. 13-14 Nisan 1991. s. 261-266.
San, İ. (1991b). Eğitimde Drama. TED İlkokul Öğretmenlerine Yönelik Eğitimde Drama Semineri Açılış Konuşması. 2-6 Eylül 1991.
San, İ. (1991c). *Yaratıcı Drama Eğitsel Boyutları*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları, I. İzmir Eğitim Kongresi Bildirileri.
San, İ. (1993a). "Evrim İçinde Sanat Eğitimi Politikaları". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi* Dergisi. Sayı 25 (2), s. 643-652.
San, İ. (1993b). "Toplumsal Değişme ve Değişen Sanat Eğitimi". *Anadolu Sanat*. s. 165-176.
San, İ. (1993c). "Sanatta Yaratıcılık – Oyun, Drama". *Yaratıcılık ve Eğitim*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
San, İ. (1996a). "Yaratıcılık Eğitimi İçin Gerekli Yenilikler". *Bir Sanat Eğitbilimci Gözüyle Eğitimimize Bakışlar*. İstanbul: Kültür Koleji Vakfı Yayınları. s. 179-200.
San, İ. (1996b). "Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin: Yaratıcı Drama". *Yeni Türkiye*. Sayı 2 (7), s. 148-160.
San, İ., Adıgüzel, H. Ö., Coşkun, H., Deriş, Ş. (Ed.) (1994). *Drama ve Öğretim Bilgisi*. Ankara: Türk-Alman Kültür İşleri Yayınları.
San, İ. (1997a). *Drama ve Öğretim Bilgisi* (Derleme). 15-20 Mart 1993. 5. Uluslararası Eğitimde Drama Semineri. Ankara: Türk Alman Kültür İşleri Yayınları.
San, İ. (1997b). *Drama, Maske, Müze* (Derleme). 23-25 Ekim 1995. 6. Uluslararası Eğitimde Drama Semineri. Ankara: Türk Alman Kültür İşleri Yayınları.
San, İ. (1997c). "Ankara'da Yaratıcı Drama Çalışmaları". Çocuk Kültürü, İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
San, İ. (1998a). "Sanatsal Eğitim Üzerine Düşünceler", *MEB* Dergisi, Sayı 139, s. 21-23.
San, İ. (1998b). "Müze Eğitim Bilimi Nasıl Gelişti?" *Milliyet Sanat* Dergisi, Sayı 444, s. 21-23.
San, İ. (1998c). Sanatlar Eğitimi. MEF Okulları Eğitim Sempozyumu, 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar, Çözümler, Öneriler, Perspektifler, 2-20 Kasım 1998. İstanbul.
San, İ. (1998d). "Türkiye'de Yaratıcı Drama Çalışmalarının Dünü ve Bugünü", *II. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri* (Ed. B. Onur). Ankara: ATAUM Yayınları. Aynı Yayın, San, İnci. (1999). *Eğitimde, Tiyatroda Yaratıcı Drama*, (2), s. 3-6.
San, İ. (2001a). "Eğitimde Dramanın Kısa Tarihçesi ve Bir Uygulama". *Çağdaş Eğitimde Kültür ve Sanat Sempozyumu. 1-2 Mart 1998*. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları. (14), s. 81-90.
San, İ. (2001b). "Müze Kültürü ve Sanatlar". *Müze Kültürü, Sanat Kültürü ve Toplumsal Sorumluluk*. Ankara: Müzeciler Derneği Yayınları. 4-10, s. 36-45.
San, İ., Adıgüzel, H. Ö. (2001c). "Zekâ ve Yaratıcı Eğitim Sürecinde Sosyal ve Kültürel Çevre". Eğitim Sürecinde Zekâ ve Yaratıcı Düşünme Çalıştayı, Grup Çalışması II., *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim* Dergisi. Sayı 22, s. 26-29.
San, İ. (2001d). "Beyin, Devinim, Tümel Öğrenme". X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
San, İ. (2001e). "Okullarda Kültür/Sanat Projeleri". X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
San, İ. (2001g). "Dramaya Bakış Olumlu". *Öğretmen Dünyası* Dergisi, Sayı 257, s. 17.

San, İ. (2003). "Beyin, Devinim, Tümel Öğrenme ve Drama". *Okul Öncesinde Drama ve Tiyatro* (Ed. Naci Aslan). s. 31-44. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.

San, İ. (2004). *Sanat ve Eğitim* (3. Basım). Ankara: Ütopya Yayınları.

Sapmaz, C. (2010). Harriet Finlay-Johnson'ın Genel Eğitim Yaklaşımı İçinde Dramaya Bakışı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Scheuerl, H. (1981). "Zur Begriffsbestimmung von "Spiel" und "Spielen" in: Röhrs, H. Das Spiel ein Viphaengen des lebens. 41-49, Wiesbaden.

Schewe, M. (2003). *Theatre in Education*. Koch, G., Streisand, M. (Ed.) *Wörterbuch der Theater Paedagogik*. s. 335. Berlin: Schibri Verlag.

Schiller, F. V. (1965). *İnsanın Estetik Eğitimi Üzerine Bir Dizi Mektup* (Çev. Melahat Özgü). İstanbul: MEB Yayınları.

Schneider, W (2005). *Çocuklar İçin Tiyatro* (Çev. Ayşe Selen). İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.

Seidel, S. ve Hudsan, K. (1999). *Müze Eğitimi ve Kültürel Kimlik. Uluslararası İki Çalışma Raporu*. (Çev. Bahri Ata) Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınları.

Sekmen, M. (2002). "Bize Özgü Bir Tiyatro". *Drama ve Müze Pedagojisi* (Ed. Naci Aslan). s. 19-20. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.

Sel, R. (1982). "Sınıf İçi Oyunları". *Öğretmen Dünyası* Dergisi, Sayı 5 (26), s. 22.

Sel, R. (1983). "Okul Öncesi Çocuklarda Yaratıcılık". *Çağdaş Eğitim*, Sayı 80, s. 14-19.

Sel, R. (1985). *Oyunlar-Rondlar*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Sel, R. (1985). "Okul Öncesi Kurumlarında Eğitsel Oyunlar ve Uygulama Yöntemleri". *Okul Öncesi Eğitim Semineri II, III*, İstanbul: Ya-Pa Yayınları, s. 26-38.

Sel, R. (1990). *Her Yaşa Göre Oyunlar, Rontlar, Halk Dansları*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Sevengil, R. (1969). *Eski Türklerde Drama Sanatı*. Ankara: Devlet Konservatuarı Yayınları.

Sher, A., & Verral, C. (1905) *100 Ideas For Drama*. Oxford: Heinamann Educational Publishers.

Siemes, H. (1992). *Theater Spiel Protokolle*. Aachen/Mönchengladbach: Meyer Verlag.

Siks, G. B. (1977). *Drama with Children*. New York: Harper &Row

Silberman, M. (1996). *Active Learning 101 Strategies to Teach Any Subject*. Printed in the USA.

Sibler, H. P. (1967). *Spiele Ohne Sieger*. Ravensburg: Mauer Verlag.

Siegemund, A. (2003). *Improvisation*. Koch, G., Streisand, M. (Ed.). *Wörterbuch der Theater Paedagogik*. s. 137-139. Berlin: Schibri Verlag.

Slade, P. (1954). *Child Drama*. London: University of London Press.

Slater, W. (1993). *Dance and Movement İn The Primary School*. Northcote House Publishers Ltd. Plymouth.

Smith, P. K. (Ed.) (1986). *Play*. Newyork: British Library Catologuing in Publication Data.

Somers, J. (1994). *Drama In The Curriculum*. London: Cassel Educational Limited.

Somers, J. E. (1996). *Drama and Theatre In Education*. Contemporary Research, Ontario: Captus Press Publications.

Soykök, O. (1997). *Türkiye Tiyatro Kurultayı. Sanata Evet*. Ankara: Devlet Tiyatroları Opera ve Balesi Çalışanları Vakfı Yayınları.

Spolin, V. (1997). *Improvisations-techniken Für Peadagogik, Therapie und Theater* (5. Auflage). Junferman Verlag, Paderborn.
Spolin, V. (1986). *Theatre Games For The Classroom*. (Ed. A. Morey, M. Ann Brandt). Evanston, Illinois: Northwestern University Pres.
Spring, J. (1991). *Özgür Eğitim* (Çev. Ayşen Ekmekçi). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
Stanislavski, K. S. (1993). *Bir Karakter Yaratmak* (Çev. Suat Taşer). Şehir belirtilmemiş: Çağdaş Matbaası.
Stanislavski, K. S. (1993). *Bir Aktör Hazırlanıyor* (Çev. Suat Taşer). Şehir Belirtilmemiş: Çağdaş Matbaası.
Stanislavski, K. S. (1994). *Oyuncunun El Kitabı* (2. basım). İstanbul: Düşünen Adam Yayınları.
Steinweg, R. (2003). *Lehrstück*. Koch, G., Streisand, M. (Ed.) *Wörterbuch der Theater Paedagogik*. s. 181-183. Berlin: Schibri Verlag.
Suits, B. (1995). *Çekirge –Oyun, Yaşam ve Ütopya–* (Çev. Süha Sertabibolu). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
Sungur, N. (1992). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Şahin, A. (2007). *Yaratıcı Drama Yöntemi ile Anne-Baba Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
Şener, S. (1979). "İ.H. Baltacıoğlu'nun Okul Tiyatrosundaki Görüşleri", *Çocuk Tiyatrosu*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları. s. 87-99.
Şener, S. (1982). *Dünden Bugüne Tiyatro Düşüncesi*. İstanbul: Adam Yayıncılık.
Şener, S. (1991). *Dünden Bugüne Tiyatro Düşüncesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
Şener, S. (1993). *Oyundan Düşünceye*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
Şener, S. (1997). *Yaşamın Kırılma Noktasında Dram Sanatı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
Şener, Sevda ve diğerleri. (1999). *Cumhuriyet'in 75. Yılında Türk Tiyatrosu*. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
Şener, S. (2000). "Eğitimde Tiyatro ve İsmayıl Hakkı BALTACIOĞLU". (Söyleşi Notları. Metin Düzenleme; Yasemin TOPÇU; Naci ASLAN). *Oluşum*. Sayı 11. s. 3-14.

Tamer, K. (1987). *Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi*. Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları. s. 35- 44.
Taylor, P. E. (1996). *Researching Drama and Arts Education Pradigms & Possibilities*. London: The Falmer Press.
Taylor, P. (2000). *The Drama Classroom*. (5. Baskı). London: Routledge. Falmer.
Titiz, M. T. (2001*). Ezbersiz Eğitim* (2. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
Tuğrul, B. (2006). "Okul Öncesi Dönemde Düşünme Becerilerinin Gelişmesinde Yaratıcı Bir Süreç Olarak Drama". *Yaratıcı Drama* Dergisi. Sayı 1 (2), s. 67-77.
Tulgay, B. (1997). Yaratıcı Drama Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Yaratıcılıklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
Tuna, E. (2000). *Şamanlık ve Oyunculuk* (1. Basım). İstanbul: Okyanus Yayıncılık.
Türk Dil Kurumu. (1975). *Toplumbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara.
Türk Dil Kurumu. (1979*). Felsefe Terimleri Sözlüğü*. Ankara.
Türk Dili Dergisi, Tiyatro Özel Sayısı, TDK Yayınları, Sayı 15, s. 178.

Uluğ, M. (1997). *Niçin Oyun? Çocuğun Gelişiminde ve Çocuğu Tanımada Oyunun Önemi.* İstanbul: Göçebe Yayınları.

Umar, B. (1993). *Türkiye'deki Tarihsel Adlar.* İstanbul: İnkılâp Kitabevi Yayınları.

Uygur, N. (1996). "Dil, Kültür ve Eğitim". *Kültür Kuramı* (2. Baskı), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. s. 11-31.

Uysal, N. (1996). Anaokuluna Giden 5-6 Yaş Grubu Çocuklarda Yaratıcı Drama Çalışmalarının Kişilik Gelişimine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Ülgen, G. ve Üstündağ, T. (2001). Zekâ ve Yaratıcı Eğitim Sürecinde "Öğrenme Ortamı". Eğitim Sürecinde Zekâ ve Yaratıcı Düşünme Çalıştayı. Grup Çalışması, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim* Dergisi, Sayı 22, s. 35-45.

Üstündağ, T. (1988). Dramatizasyon Ağırlıklı Yöntemin Etkililiği, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

Üstündağ, T. (1994). "Günümüz Eğitiminde Dramanın Yeri". *Yaşadıkça Eğitim* Dergisi. Sayı 37, s. 7-10.

Üstündağ, T. (1995). "Temel Eğitimde Drama". *Eğitim ve Bilim* Dergisi. Sayı 19 (95), s. 35-43.

Üstündağ, T. (1996). "Yaratıcı Dramanın Üç Boyutu". *Yaşadıkça Eğitim* Dergisi. Sayı 49, s. 19-22.

Üstündağ, T. (1997). Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Öğretiminde Yaratıcı Dramanın Erişiye ve Derse Yönelik Öğrenci Tutumlarının Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı Drama Eğitim Programının Ögeleri. *Eğitim ve Bilim* Dergisi, Sayı 22 (107), s. 30-37.

Üstündağ, T. (1999a). "Duygusal Zekâ, Duyuşsal Özellikler ve Yaratıcı Drama", *TÖMER* Dil Dergisi, Sayı 2 (75), s. 18-23.

Üstündağ, T. (1999b). *Yaratıcı Dramanın Bir Yöntem Olarak İlköğretimde Kullanılması. Öğrenmenin Oluşumu: Öğretme, Model, Strateji ve Teknikleri. İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme. Öğretmen El Kitabı.* Burdur: Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Yayını. s. 117-133.

Üstündağ, T. (1999c). The Effects of Creative Drama in the Teaching of Citizenship and Human Rights Education. Phd, Dissertation Abstract, *Research in Drama Education*, 4, (1), 145.

Üstündağ, T. (2001a). *İletişim Becerilerini Geliştirmede Yaratıcı Drama.* Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları. (9), s. 237-242.

Üstündağ, T. (2001b). "İletişim Sürecinde Yaratıcı Drama". *Dramaya Çok Yönlü Bakış* (Ed. Naci Aslan). Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.

Üstündağ, T. (2002). "İlköğretim Programlarında Eleştirel Düşünme Becerileri ve Yaratıcı Drama". İlköğretimde Drama ve Tiyatro (Ed. Naci Aslan). s. 29-40, Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.

Üstündağ, T. (2004). *Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü* (6. basım). Ankara: Pegem A Yayınları.

Vidal, F. (2003). *Fragment*. Koch, G., Streisand, M. (Ed.) *Wörterbuch der Theater Paedagogik,* 110. Berlin: Schibri Verlag.

Vural, D. (1999). İlköğretim Birinci Kademe Çocuklarında Dramatizasyona Dayalı Resim-

İş Öğretiminin Resim Çalışmalarına Etkisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Vural, Akar, R. (2005). Bertolt Brecht'in Öğretici Oyunlarının "Eğitimde Drama" ve "Sahneleme" Yöntemleri Temelinde Hazırlanan İki Farklı Programın Ortaöğretim Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Wagner, B. J. (1990). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium,* London: Hutchinson.

Wagner, B. J., & Heathcote D. (1990). *Drama as a Learning Medium.* Stanley Thornes, Publishers Ltd. 6 Ed.

Ward. W. (1960). *Creative Drama, Drama with and for Children, Childrens Theater.* Washington: U.S. Departmant of Health, Education and Welfare Office of Education.

Wardetzky, K. (2003). *Erzähltheater*. Koch, G., Streisand, M. (Ed.) *Wörterbuch der Theater Paedagogik*, 90-91. Berlin: Schibri Verlag.

Way, B. (1967). *Devolopment through Drama*. London: Longman.

Weintz, J. (1998). *Theater Paedagogik und Schauspielkunst*. Berlin: Afra Verlag.

Weintz, J. (2003). *Rollenarbeit*. Koch, G., Streisand, M. (Ed.) *Wörterbuch der Theater Paedagogik*, 255-256, Schibri Verlag, Berlin.

Weissbourd, B. (1991). "Oyunun Önemi" (Çev. Hamdi Erkunt) *Yaşadıkça Eğitim*. Sayı 16, s. 18-19.

Wellmann, T. (2003). *Theatersport.* Koch, G., Streisand, M. (Ed.) *Wörterbuch der Theater Paedagogik*. 324-325. Berlin: Schibri Verlag.

Wildt, B. (2003). *Psychodrama.* Koch, G., Streisand, M. (Ed.) *Wörterbuch der Theater Paedagogik*, 233-234. Berlin: Schibri Verlag.

Wildt, B. (2003). *Soziodrama.* Koch, G., Streisand, M. (Ed.) *Wörterbuch der Theater Paedagogik*, 276-277. Berlin: Schibri Verlag.

Wilkinson, J. (1993). *The Symbolic Dramatic Play Literacy Connection: Whole Brain, Whole Body Holistic Learning.* (Ed. Elizabeth Rike). USA. Ginn Press.

Winston, J., & Tandy Miles (2001). *Beginning Drama.* 4-11. (2. ed.) London: David Fulton Publishers.

Woolland, B. (1996). *The Teaching of Drama in the Primary School.* (Third Impression). London: Addison Wesley Longman Ltd.

Wrentschur, M. (2003). *Forumtheater.* Koch, G., Streisand, M. (Ed.) *Wörterbuch der Theater Paedagogik*. 108-110. Berlin: Schibri Verlag.

Yamaner, G. (2001). *20. Yüzyıl Tiyatrosunda Kadın Bakış Açısının Yansımaları*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Yazkan, M. İlköğretim okullarının 1. Kademesinde Dinlediğini Anlama Davranışlarını Kazandırılmasına Dramatizasyonun Etkisi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilgiler Enstitüsü. İstanbul.

Yıldız, M. (1985). "Çocuk Oyunları ve Toplumsal Gelişim". Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı 103, s. 36-37.

Yüksel, A. (1992). *Samuel Beckett Tiyatrosu.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Zimmermann, M. (2003). *Pantomime*. Koch, G., Streisand, M. (Ed.) *Wörterbuch der Theater Paedagogik*, 218. Berlin: Schibri Verlag.

…ve teşekkürlerim:

Fakültede lisans öğrencisi olduğum zamanlarda kitapların önsözlerini okurken yazarların pek çok kişiye teşekkür ettiği isim listelerine biraz kızardım. Bu kitabı yazma sürecinde daha iyi anladım ki yazılan bir kitap, hiçbir zaman yalnız yazılmıyor, doğrudan ve dolaylı pek çok kişinin emeği, desteği ve görünmez imzaları oluyor. Bu nedenle bu kitapta da Türkiye'deki yaratıcı drama alanına ilişkin düşlerimin gerçekleştirmesine inanan kişilere hiç erinmeden teşekkür edeceğim:

Tüm akademik alanda var olmamı ona borçlu olduğum, biçimlendiğim sevgili öğretmenim, güzel insan, adı gibi bir değere sahip olan İnci San'a; yaratıcı drama eğitimine başladığımda ilk uygulama derslerimi aldığım ve yeniliğe açıklığı, yaratıcılığı, öncülüğü, sempatikliği, bir o kadar çabuk öfkeliliği, bir o kadar duygusallığı ile drama yaşamımda önemli bir yeri olan diğer güzel insan Tamer Levent'e;

Drama çalışmalarımın başlangıç zamanlarındaki öğrenmelerim nedeniyle Pam Bowell, Hans Wolfgang Nickel, Dagmar Dörger, 2003 yılından sonra da Ulrike Hentschel, Kristin Wardetsky, Florian Vassen, Gerd Koch'a teşekkür ederim.

Bu kitabın yazılma sürecinde bana "doğrudan" katkıda bulunan ve sadece iki sözcükten oluşan bir teşekkürün onların emeklerine hiç yetmeyeceğini bildiğim aşağıda soyadı esas alınarak alfabetik yazdığım isimlere çok özel teşekkürlerimi iletiyorum.

Özge Akbaş, Fatma Önalan Akfırat, O. Nejat Akfırat, Oylum Akkuş İspir, Yaşare Aktaş Arnas, Serap Antepli, Ahmet Aydınlı, Necdet Aykaç, Murtaza Aykaç, Müjdat Ataman, Songül Başbuğ, Nami Eren Beştepe, Sezin Bozkurt, Güney Orhan Çınar, Erdem Erdem, Yılmaz Erdal, Ö. Özlem Gökbulut, İsmail Güven, Nevin Gümüş, Ayşe Çakır İlhan, Ali Murat Karabağ, Serkan Keleşoğlu, Reyyan Kuyumcu (yattığı yere ışıklar yağsın, sevgiyle anıyorum), İhsan Metinnam, Ayşe Okvuran, Nalân Olgun, Şeyda Orhan, Pınar Özdemir, Tümay Çokluk, Zeki Özen, Ali Öztürk, Ömer Nayci, İbrahim Toprak ve Tülay Üstündağ. Kitabın ikinci baskısı için dikkatli bir okumayı ekip olarak gerçekleştiren derneğimiz edebiyat birimine ve birim sorumlusu İlhan Akfırat'a ve yazım yanlışlarına ilişkin dönüt veren pek çok arkadaşıma da ayrıca teşekkür ederim.

Kitabın yeni baskılarını titizlikle hazırlayan Yapı Kredi Yayınları çalışanlarına da ayrıca teşekkür ederim.

Tüm güzel düşleri yaratıcı drama ile gerçek yapma umuduyla…

ömer adıgüzel
omeradiguzel@gmail.com

Dizin

Adra/Odra 37
Agusto Boal 83
Akışkan Heykel 10, 404
aksiyon 60, 268, 305
Alfabe Turu 322
animasyon 28, 53, 71
Ankara Üniversitesi 1, 7, 17, 18, 31, 52, 136, 231, 232, 235-238, 249, 259
Anlatı Tekniği 10, 405
Anlatı Tiyatrosu 8, 294, 297
Ayna Tekniği 341

BAG 1, 243, 281
Baltacıoğlu 8, 224, 225, 246, 282, 289-292
Boş Sandalye 352
boş zaman eğitimi 53
Bowell 11, 18, 135, 408, 416, 417, 424
Brain Way 51, 172, 194, 204
Brecht 14, 55, 253, 274, 280, 293, 302, 308, 309, 311-314, 317, 416
Bütün Çocuklara Drama 75

canlandırma 39, 47, 51, 52, 54, 55, 59, 71-73, 81, 84, 86-88, 90, 91, 93, 94, 98, 107, 108, 113, 115, 131, 133, 138, 139, 141, 145, 147, 148, 151, 152, 155, 157, 161, 213, 226-228, 230, 251, 273, 280, 281, 288, 295-297, 304, 321, 333, 337, 345, 346, 351, 353, 357-359, 363, 373-375, 379, 384, 385, 388, 391, 392, 402, 414, 416-418, 423
Canlandırmacı Oyun 8, 71, 279, 281
canlandırmak 52, 97, 139, 147, 226-229, 291, 361, 376
canlandırma öncesi 87, 98, 138, 139, 148, 161, 374
Cecil O'Neill 172
Child Drama 76, 190, 194
Courtney 377
Creative Drama 75, 80
Çağdaş Drama Derneği 1, 7, 31, 136, 237, 241-244, 254, 314, 366, 394
çatışma 21, 37, 38, 43, 47, 51, 53, 56, 66, 67, 86, 90, 91, 129, 131, 132, 139, 144, 148, 150, 303, 323, 329, 346, 356, 363, 373, 385, 401, 415
Çerçeve 135, 424, 430
Çocuklara Özgü Drama 76, 190
Çocuk Tiyatrosu 8, 78, 217, 281, 282

Dagmar Dörger 18, 457
David Davis 9, 21, 352, 366, 386
David Hornbrock 172
davranış 29, 39, 46, 54-57, 60, 80, 96, 112, 125, 133, 135, 137, 143, 159, 178, 189, 204, 269, 297, 302, 303, 310-312, 327, 332, 342, 356, 361, 374, 375, 387, 390, 429
Dedikodu Halkası 10, 387
değerlendirme 27, 48, 54, 84, 88, 91-93, 103, 107, 108, 114, 123, 132, 133, 135, 140, 141, 148, 159, 160, 162-167, 189, 197, 200, 205, 212, 213, 218, 260, 272, 278, 319, 337, 342, 390, 412, 421
dekor 182, 225, 267, 268, 284, 289, 290, 296, 333, 334
devinim 36, 67, 103, 110, 133, 155, 377
Dewey 218, 377, 439
dil 13, 22, 80, 96, 99, 103, 105, 114, 134, 146, 154, 155, 157, 174, 237, 240, 294, 296-298, 353, 366, 412, 421
doğaçlama 18, 28, 38, 40, 51, 56, 71, 73, 75, 79-81, 89-91, 98, 101, 103, 106, 110, 122, 131, 134, 136, 138, 139, 143, 144, 151, 154, 166, 173, 192-194, 200, 207, 208, 210, 213, 218, 219, 224, 225, 234, 248, 250, 253, 256, 258, 261, 262, 268, 270, 285, 290-292, 296, 297, 318-322, 351, 353, 355-359, 361, 373-375, 391, 392, 403, 405, 414, 416, 417, 419, 424
Doğaçlama Tiyatrosu 8, 318
donatımcı 268
Donuk İmge 10, 352, 383
Dorothy Clough 206

Dorothy Heathcote 5, 7, 11, 13, 15, 18, 21, 77, 85, 92, 105, 106, 135, 173, 206-211, 214, 215, 254, 352, 363, 366, 372, 375, 415, 419, 430
Drabeskos 35, 37
dram 35, 36, 43, 257
drama 1, 14, 17-19, 21-28, 30-32, 35-43, 45-62, 64, 66, 67, 71-93, 95-121, 123-126, 129-141, 143-148, 150-154, 157, 159-164, 166, 167, 171-176, 178-181, 184-201, 203-219, 223, 224, 230-245, 248, 249, 251, 254-258, 261-264, 267-269, 273-275, 279, 281, 282, 284-287, 292, 297, 300, 301, 308, 312, 313, 317, 321, 327, 330, 332, 345, 346, 351-354, 356, 357, 359, 361-367, 370, 373, 375-393, 401-407, 409, 412-430
Drama in Education 80, 234
dramatik 21, 22, 28, 37-40, 43, 54, 56, 60-62, 64, 65, 72, 74-76, 78, 79, 82-85, 87, 90-92, 99, 103, 104, 111, 129-135, 139, 140, 143, 144-46, 148-156, 158, 174, 178, 179, 181, 183-185, 188-194, 205, 207, 209, 210, 214-216, 218, 224-226, 238, 239, 245-249, 257, 267, 281, 283, 285, 290, 291, 299, 302, 303, 323, 330, 343, 346, 353, 359, 363, 365, 366, 373, 378, 379, 384, 391, 402, 405, 411, 414, 415, 418-420, 422-428, 430
dramatik an 37, 144, 373
Dramatik Durum 5, 37
Dramatik Eğitim 129
dramatik olan 130, 155
dramatik oyun 28, 39, 40, 193, 285
dramatizasyon 28, 40, 41, 71, 74, 89, 91, 131, 175, 179, 182, 183, 223, 224, 226, 228, 230, 232-234, 236, 238, 247-251, 267, 376-378
Dramatizasyon Uygulamaları 231
dramatize 75, 97, 179-181, 210, 218, 228-230, 248-250, 256, 300, 376-378
dramatize etmek 210, 376
dramaturg 42, 43, 278
dramaturgi 42, 88, 103
Drama Yoluyla Gelişim 51, 74, 75, 194, 201
Dran 36
duygu 21, 39, 46, 47, 49, 50, 55, 78, 84, 86, 99, 105, 125, 132, 139, 143, 149, 154, 156, 166, 171, 182, 184, 258, 285, 307, 311, 316, 321, 328, 335, 336, 343, 365, 385, 387, 388, 405, 408, 420
Düşünceyi İzleme 352

Edward Burrows 177
Egeria 177
eğitimde drama 31, 72, 74, 77, 79, 80-82, 106, 129, 171-173, 178, 185, 191, 205, 207, 208, 211-215, 232-234, 237-239, 242, 254-256, 263, 279, 280, 292, 317
Eğitimde Tiyatro 8, 280, 292, 293
Eğitsel Drama 6, 79, 80, 190
Eileen Pennington 352
Eleusis Misterleri 36
Emin Özdemir 8, 231, 245, 249
empati 49, 50, 52, 58, 80, 110, 133, 146, 211, 213, 255, 258, 337, 338, 359, 374, 375, 392, 420, 423
Empatik Beceri 52, 448
Empatik Eğilim 52, 448
estetik 19, 23, 31, 32, 49, 72, 77, 87, 91, 92, 94, 95, 97, 103, 112, 120, 129, 130, 132, 171, 217, 225, 255, 256, 259, 260, 261, 267, 270, 275, 279, 280, 284, 289, 290, 294-296, 297, 303, 308, 310, 313, 354, 358, 405, 420, 423
Eşini Bul 59, 121
Eşleme Tekniği 341
etkileşim 29, 32, 38, 40, 46, 48, 66, 71, 78, 82, 84, 87, 90, 91, 99, 104, 109-111, 114, 117, 138, 200, 235, 258, 261, 272, 297, 311, 363
Evanston Çocuk Tiyatrosu 217
ezilenler 98, 302
Ezilenlerin Tiyatrosu 83, 306, 357

Feminist Tiyatro 8, 299, 300
figür 295, 296, 313, 407
Forum Tiyatro 8, 10, 83, 301, 352, 406
fragman 61, 62, 310
Frazier 163
F. Schiller 272

Gavin Bolton 7, 11, 73, 74, 172, 173, 193, 215-217, 223, 415, 419
gemi 213
George Weller 176
gerilim 37, 38, 47, 60, 64, 65, 146, 148, 149-151, 158, 340, 373, 383, 385, 387, 401, 403, 420

Görünmez Tiyatro 352
görüntüler 155, 383, 412
grup 47, 53, 58, 60, 74, 75, 77-79, 82, 84, 86, 87, 96, 97, 100-105, 108-115, 117, 125, 133, 136-138, 140-142, 148-150, 154, 156, 157, 159-162, 164, 187-189, 192, 196, 200, 210, 212-214, 217, 219, 232, 241, 250, 256, 260, 261, 263, 272, 274, 280, 286, 288, 291, 305, 311, 313, 316, 322, 327, 331, 333-336, 338-345, 353, 358, 361, 362, 369, 372-375, 379, 381-383, 386-390, 393, 403-407, 409, 411, 417, 419, 420, 426-429
Güzin Yamaner 299

Hans Wolfgang Nickel 18, 19, 172, 233, 270
hareket 36, 49, 52, 53, 55, 57-59, 62, 63, 76, 83, 94, 106, 115, 120, 126, 134, 136, 142, 143, 146, 154-158, 185, 186, 189, 191, 192, 194, 203, 205, 211, 227, 231, 247, 250, 268, 271, 274, 278, 291, 304, 311, 328, 334, 361, 366, 374, 375, 383, 385, 405, 421
Haseman 147-149, 152, 415
hastaneler 118
Heap 11, 94, 135, 354, 416, 417, 424
hedef 56, 80, 134, 135, 261, 276, 301, 356
Heidelberg Tiyatro Atölyesi 53
Henry Caldwell Cook 7, 74, 184-189
Hentschel 19, 55, 443, 457
Holmes 173, 176, 177, 179, 181, 182, 223
huzur evleri 118

Integrated Day 173
ısınma-hazırlık 59
ışık 103, 158, 166, 267, 268
İç Ses 10, 352, 388
iletişim 32, 37, 40, 46-48, 50, 53, 57, 58, 66, 74, 78, 80, 87, 90, 92, 94- 96, 99, 100, 104, 106, 109, 110, 117, 125, 132-134, 138, 140, 148, 196, 200, 204, 208, 210, 216, 232, 235, 257, 258, 272, 274, 275, 285, 288, 291, 328, 359, 367, 391, 399, 402, 421, 424
imgeleme 40, 55, 94, 101, 261
İngiltere 18, 27, 53, 71, 77, 85, 105, 129, 171-173, 177, 178, 190, 191, 194, 195, 206, 223, 244, 269, 280, 367, 415
işaret 14, 51, 66, 135, 150, 201, 202, 209, 230, 254, 345, 408, 430
işbirliği 43, 59, 92, 96, 97, 109, 110, 164, 183, 188, 244, 273, 278, 293, 330
işleniş 135
izleyici 47, 83, 84, 87, 112, 117, 118, 120, 143, 183, 283, 285, 309, 311, 338, 380, 384, 402, 416, 418

Jacob Levy Moreno 327
Jerzy Grotowski 55
J. Huizinga 272
John Somers 352
Judith Kase 84

karakter 85, 93, 98, 132, 134, 146, 147, 156, 211, 213, 299, 304, 306, 321, 381-383, 388, 389, 392, 407, 409, 421, 422
Karge/Langhoff 312
Kart Turu 322
Katharsis 302, 332
Katılımcı Tiyatro 206
kazanım 135
Keith Johnstone 318, 357
Kendiliğindenlik (Spontanite) 5, 54, 56, 57
Ken Robinson 208
Koch 19, 52, 53, 288, 307
komisyon 236
kurgusal gerçeklik 101
kültür 1, 17, 19, 27, 29, 52, 96, 101, 103, 117, 120, 126, 226, 239, 241, 272, 274, 276-278, 281, 287, 288, 299, 300, 301, 307
kültür bilimi 103
kültür pedagojisi 1, 17, 19, 52

Landau 44
Lange 109
Larousse 49
Lehmann 36, 40
Luwi 37

makyaj 225, 267, 268, 290, 299
Manfred Jahnke 286
Marlies Krause 233
Maxwell 160
McCaslin 78, 92-95, 97, 100, 172, 191, 193, 218, 234, 237, 283, 285, 294
mekân 39, 43, 48, 49, 54, 56, 72, 89, 91, 114, 117, 132, 138, 139, 141, 142, 145, 146, 150, 152, 158, 175, 320, 321, 322, 334, 385, 391, 392, 401, 408

nefes 52, 53, 103, 137, 188, 396, 397
Nixon 99, 105, 165

odak 132, 145, 146, 151, 153, 158, 161, 299, 309, 344, 391, 401, 403, 425, 429, 430
Okulda Dramatizasyon 231
okulöncesi 103, 118, 119, 124, 164, 237, 239, 273, 276, 281, 282
Okul Tiyatrosu 8, 282, 287-289, 292
Okvuran 49-52, 79, 240, 243, 352
Oscar G. Brockett 267
O'Toole 147-149, 154, 294, 415, 417
oturum 162, 167, 173, 340
oyun alanları 118
oyun kurma 194, 217
oyun metni 268, 278, 304, 309
Oyun Pedagojisi 8, 271
oyunsu süreçler 27, 28, 66, 125, 284
oyun yapımcılığı 134
oyun yaratma 134, 213, 217, 219
Oyun Yolu (The Play Way) 74, 185-187
Öğrenme Alanı 135, 424
Öğretici Oyunlar 8, 308, 314
Öğretmenin Role Girmesi 352
ölçme ve değerlendirme 27, 91, 103, 108, 132
Önceki Zaman Bölme 352
öykü 40, 77, 78, 92, 93, 98, 123, 126, 133, 153, 192, 193, 198, 201, 202, 205, 219, 238, 251, 268, 294-296, 298, 319, 321, 353, 376, 392, 401, 402, 410, 414, 417, 422, 429
öz tiyatro 225, 290, 291

pantomim 200, 217, 319, 390-392
parklar 117-119, 124
Pedagogic Drama 81
performans 49, 60, 145, 162, 320, 423
Perse Okulu 184
Peter Slade 7, 74, 76, 133, 172, 189-191, 193, 194, 203, 205
Poetika 332
program geliştirme 88, 103, 277
proje 87, 119, 277, 300, 305
psikodrama 93, 94, 99, 146, 280, 312, 327, 329-338, 340-346, 359, 361, 362, 404
psikodramatist 334, 338
psikoloji 14, 88, 109, 211, 255, 279, 412
Püsküllüoğlu 37, 52, 376, 383

Richard Curtney 172
ritüel 36, 60, 61, 156, 268, 353, 383, 402, 413
Riverside Conference 208
Roger Fornoff 313, 314
Rogers 50
rol 22, 28, 32, 37-41, 50, 54, 56, 58, 72, 73, 77, 78, 80, 81, 83-85, 89, 91, 99, 101, 103, 104, 106, 110, 113, 120, 122, 126, 134, 139-141, 145-147, 151, 158, 165, 172, 173, 181-184, 188-190, 193, 208, 209, 213, 224, 225, 228, 234, 236, 248, 252, 255, 258, 259, 267, 268, 270, 272, 280, 285, 290, 291, 294, 297-300, 303, 304, 318, 319, 329, 330, 331, 333, 335-346, 351, 353, 356, 357, 359-367, 369, 370, 373, 375-382, 387, 389-393, 403, 409, 410, 413-416, 419, 425-429
rol değiştirme 81, 336, 337, 339, 340, 342, 344, 362
rol değiştirme tekniği 342
role girme 366, 369, 390
rol içinde yazma 81, 387, 403
rol kartları 126, 393
Roller 10, 135, 329, 409, 424, 426, 427
rol oynama 28, 40, 56, 72, 73, 80, 81, 83, 89, 101, 110, 122, 139, 141, 146, 181, 183, 189, 213, 224, 234, 248, 258, 267, 268, 280, 285, 351, 353, 359-361, 373, 375, 379, 414, 415, 416
röportaj 353, 380

sahne 37, 39, 41, 42, 62, 85, 88, 89, 103, 117, 149, 182, 183, 189, 192-194, 206, 225, 245, 246, 267, 268, 270, 274, 275, 279, 285-287, 290, 294, 295, 299, 303-305, 307, 311, 319-321, 333, 334, 342, 344, 353, 360, 376, 378, 403, 404, 412, 417
sahneler 155, 227, 412
sanat 17, 19, 22, 27, 32, 43, 44, 54, 61, 75, 76, 79, 87-89, 91, 97, 101, 117, 120, 125, 126, 133-135, 151, 153, 190, 191, 193, 197, 209, 231, 233, 234, 239, 240, 244, 249, 255, 257, 259-261, 263, 264, 268, 276-279, 281, 282, 288, 290-292, 330, 353, 354, 415, 416, 425