

T.C
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
RESİM-İŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI

SANAT EĞİTİMİNDE DRAMA VE YARATICILIĞIN ÖNEMİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

108933

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Can ŞAHİN

108933

Hazırlayan
Tamer BALIKÇI

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

NİĞDE-2001

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

..... ait.....
adlı çalışma, jürimiz tarafından
Anabilim / Anasanat dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

(imza)

Akademik Ünvanı Adı Soyadı

Başkan

İmza

Akademik Ünvanı adı-soyadı

İmza

Akademik Ünvanı adı-soyadı

İmza

Akademik Ünvanı adı-soyadı

İmza

Akademik Ünvanı adı-soyadı

ÖZET

Tamer BALIKÇI. “Sanat Eğitiminde Drama ve Yaratıcılığın Önemi” (Danışman Yrd. Doç. Can ŞAHİN), Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kasım 2001.

Bu tezin asıl amacı, dramanın bilimsel ve sanatsal eğitimin etkileyici ve bilgilendirici alanlarındaki durumunun incelenmesi ve başlıca çocuk oyunlarının özellikleriyle ilgili araştırmasını yapmaktır.

Bu çalışma, tarayıcı tarzda açıklayıcı bir araştırmadır. Edebiyatın tenkidi ile elde edilen bilgilerin bir bölümü, çalışmanın başlangıç noktasını oluşturmaktadır. İncelemenin bulgular ve verileri aşağıdaki gibidir: Yaratıcı Drama bir sanat eğitimidir. Çünkü güzel sanatların tüm alanlarındaki eğitiminde amacını, ilkesini ve imalarını içermektedir. Ayrıca, yaratıcılığı geliştiren bir eğitim metodudur ve yaratıcı bireyin eğitiminde bağımsız bir alandır. Drama, öğrenmede yeni, gerçek bir ekoldür. Bilgiyi ezberleme ve biriktirmeye dayalı bir eğitim sisteminde, kişi ya da öğrenen, çeşitli kuralların tasvibinden kendilerini alıkoyamayabilir; araştırma, paylaşma ve yaşamayla bu fikre sahip olur. Böylece drama eğitim sisteminde önemli bir ihtiyaç haline gelir.

Yaratıcı Drama çağdaş bir anlam kazanmıştır. Bu sebepten dolayı drama yapmak; oyun oynamak, okul tiyatrosu ve özellikle oyun kavramlarından çok farklıdır. Netice itibariyle yine de Yaratıcı Drama bu kavramları içermektedir. Örneğin, özgürlük, sonsuzluk ve kendiliğinden olan oyunların özellikleri yaratıcı dramaya kaynak oluşturmaktadır.

Yaratıcılığın geliştirilmesi ve yaratıcı insanların eğitilmesi zaman içinde baskın gelen toplum kurallarına uyan kişiler için de eğitim sistemi önemlidir. Böylece Eğitimsel Yaratıcı Dramanın, metot ve disiplin olarak Türk eğitim sisteminde yer alması önemlidir.

Her şeyden önce, yaratıcı drama alanında eğitim olması için “drama” tüm öğretmen yetiştirme programlarında bir “mecburi ders” olarak öğretilmeye başlanması uygundur .

Halkı ilgilendiren konularda, teorik ve pratik anlamda Yaratıcı Drama yaygınlaşmalıdır. Bunun için Milli Eğitim Bakanlığı, Kültür Bakanlığı, Çağdaş Drama Toplumu ve Eğitim Fakülteleri arasında işbirliği çalışmasına gidilmelidir.



SUMMARY

Balıkçı, Tamer. “The Importance of Drama and Creativity in Art Education”. Master Thesis. (Advisor: Yrd. Doç. Can ŞAHİN), Niğde University, Institute of Social Sciences, Niğde. November, 2001.

The main purpose of the thesis is to examine the position of drama in the scientific and artistic education concerning affective and cognitive areas, and is to investigate its relation with the characteristics of mainly child plays.

The study is a descriptive investigation with scannig model. The some amount of knowledge obtained by review of literature have been the beginning point in the study. The findings and propositions of the study are as the following: The Creative Drama is an education of art since it involves the aim, principle, and implications of all study areas in the education of fine arts. In addition, it is an educational method which developes creativity and an independent area which is training the creative individual. The Drama is a kind of new fact in the learning. In an educational system based on memorization and accumulation of knowledge the individual or the learner could not have been free from the sanctions of various conformations, and have the notion by scannig, living and sharing. Thus the drama is an important need for an educational system.

The Creative Drama has wrapped it self in a contemporary meaning. For this reason the dramatization is very different from the concepts such as play – acting, school play, school theatre, and especially play. However, the Creative Drama also includes these concepts consequentially. For instance, some characteristics of play as freedom, an internal eternity, and spontaneity for hedonism indicate some sources for the creative drama.

The development of creativity and the training of creative individuals in necessary for an educational system in which the conformist ideas are predominant and becoming harder in time. Thus the Educational Creative Drama as a method and discipline should be put into implementation in Turkish educational system.

First of all, the training of teachers should begun, in order to be an educational area of Creative Drama and “drama” as a “Must course” should be taught in all programmes of training teachers.

Publications concerning the theoretical and practical aspect of Creative Drama should be published. Therefore, there should be coooperative work among the institutions like the Ministry of Education, the Ministry of Culture, the Contemporary Drama Society, and Educational Faculties.



İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
SUMMARY	iii
İÇİNDEKİLER.....	v
KISALTMALAR CETVELİ.....	viii
ÖNSÖZ.....	ix

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	6
1.3. Önem	7
1.4. Sınırlılıklar.....	7
1.5. Yöntem	7
1.5.1. Verilerin Toplanması.....	8
1.5.2. Verilerin Çözümü ve Yorumu	8
1.6. Konu İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	8
1.7. Tanımlar	10

II. BÖLÜM

EĞİTİM VE GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ

2.1. Eğitim	13
2.2. Güzel Sanatlar Eğitimi	14
2.3. Güzel Sanatlar Eğitiminin Çalışma Alanları	16
2.4. Güzel Sanatlar Eğitiminin İlke ve Amaçları	17
2.5. Güzel Sanatlar Eğitiminde Drama, Yaratıcılık ve Yaratıcı Drama	18

III. BÖLÜM

OYUN

3.1. Türkçede ve Çeşitli Dillerde Oyun.....	20
3.2. Oyun ve Oynamanın Kavramsallaştırılması	23
3.3. Oyunun Tanımı ve Sınıflandırılmasına Yönelik Yaklaşımlar.....	29
3.4. Oyunun Çocuğun Gelişimine Olan Etkileri	41
3.4.1. Oyunun Bedensel Gelişimine Olan Etkileri	42
3.4.2. Oyunun Psiko-Motor Gelişimine Olan Etkileri	42
3.4.3. Oyunun Duygusal Gelişimine Olan Etkileri	43
3.4.4. Oyunun Sosyal Gelişimine Olan Etkileri	43
3.4.5. Oyunun Zihin ve Dil Gelişimine Olan Etkileri	43
3.4.6. Oyunun Özellikleri ve Kuralsıları	44
3.5. Oyun Drama İlişkisi	50
3.6. Oyun ve Drama Etkinlikleri Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar	51

IV. BÖLÜM

TEMEL KAVRAMLAR VE YARATICI DRAMA

A. Temel Kavramlar	53
4.1. Yaratıcılık	53
4.2. Dramatik Oyun	59
4.3. Dramatizasyon (Daha çok bir yöntem olarak)	63
4.4. Rol Oynama.....	69
4.5. Doğaçlama (Improvisation).....	70
4.6. İletişim.....	73

4.7. Etkileşim, Eylem, Edim.....	78
4.8. Oyun Pedagojisi	80
4.9. Okul Oyunu ve Tiyatrosu	82
4.10. Psikodrama	83
B. Yaratıcı Drama.....	84
4.11. Yaratıcı Drama Nedir?	84
4.12. Yaratıcı Dramanın Amaçları	89
4.13. Yaratıcı Dramanın Aşamaları ve Yöntemleri.....	92
4.14. Yaratıcı Dramanın Özellikleri	94
4.15. Drama Sürecinin Öğeleri	102
4.15.1. Drama Lideri	102
4.15.2. Oyun Grubu.....	106
4.15.3. Dramada Uzam.....	107
4.15.4. Yaratıcı Dramada Değerlendirme	108
4.16. Yaratıcı Dramanın Boyutları.....	111
4.17. Dramanın Bazı Ülkelerde Eğitim Alanında Kullanımına Yönelik Tarihsel Yaklaşımlar	112
4.18. Dramanın Türkiye’de Eğitim Alanında Kullanımına Yönelik Tarihsel Yaklaşımlar	120

V. BÖLÜM

SONUÇ, YARGI

Sonuç	131
Yargı	133
Öneriler	135
KAYNAKLAR.....	136

KISALTMALAR

A.B.D.	: Amerika Birleşik Devletleri
a.g.e.	: Adı Geçen Eser
a.g.m.	: Adı Geçen Makale
a.g.t.	: Adı Geçen Tebliğ
A.Ö.F.	:Açık Öğretim Fakültesi
A.Ü.	: Ankara Üniversitesi
akt.	: Aktarma
C.	: Cilt
Ç.Ü.	: Çukurova Üniversitesi
Ç.Y.D.D.	: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği
Çev.	: Çeviren
Der.	: Derleyen
E.B.F.	: Eğitim Bilimleri Fakültesi
Edt.	: Editör
G.S.F.	: Güzel Sanatlar Fakültesi
H.Ü.	: Hacettepe Üniversitesi
md.	: Madde
O.Ö.E.	:Okul Öncesi Eğitim
s.	: Sayfa
S.	: Sayı
Sos.Bil.Ens.	:Sosyal Bilimler Enstitüsü
ss.	: Sayfalar
TDK	: Türk Dil Kurumu
vd.	: Ve diğerleri

ÖNSÖZ

Günümüzün drama anlayışı, yaratıcı bireyi yetiştiren bir alan ve yaratıcılığı geliştiren bir yöntem olarak Almanya, A.B.D. ve İngiltere gibi gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde yer almıştır. Ülkemiz eğitim sisteminde de Yaratıcılık ve Drama, kendine yer aramaktadır.

Drama ve Yaratıcılık kavramları arasındaki ilişkinin kuramsal ve kavramsal olarak incelendiği bu araştırma beş bölümden meydana gelmektedir.

Birinci bölümde; araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları, yöntemi, konuya ilişkin yapılan araştırmalar ve açıklamalar üzerinde durulmuştur.

İkinci bölümde; Eğitim ve Güzel Sanatlar Eğitiminin tanımı, çalışma alanları, ilke ve amaçlarına değinilmiş ve Güzel Sanatlar Eğitimi ile Drama ve Yaratıcılık arasındaki ilişki aranmıştır.

Üçüncü bölümde; oyun kavramı üzerinde durulmuş, oyunun tanımsal, kavramsal ve gelişim yanlarından söz edilmiştir. Bu bölümde ayrıca oyunun özellikleri ve yararları belirtilmiştir.

Dördüncü bölümde; Yaratıcı Dramayı anlamak için temel kavramlar detaylı olarak incelenmiş, Yaratıcı Drama kavramında oluşan kavram kargaşası giderilmeye çalışılmıştır. Bundan başka yaratıcı dramanın tanımı, amaçları, aşamaları ve yöntemleri, özellikleri, öğeleri, boyutları, bazı ülkelerdeki ve Türkiye'deki eğitim alanında kullanımına yönelik tarihî yaklaşımlara da değinilmiştir.

Beşinci bölümde; netice olarak drama ve yaratıcılık, yönlemsel ve disipline yönelik özellikler ile tartışılmış ve bir yargıya ulaşılmıştır. Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayanılarak geliştirilen öneriler ele alınmıştır. Ayrıca araştırmanın son bölümünde kaynakçaya yer verilmiştir.

Bu alana yönelmemde etkili olan, araştırmama eleştiri ve önerileri ile çok büyük emeği geçen Tez Danışmanım Sayın Yrd. Doç. Can ŞAHİN ve Yrd. Doç. Dr. Erdem ÜNVER'e teşekkür ederim.

Tamer Balıkçı

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem

Toplumsal ve kültürel bir varlık olan çağdaş insan, duyuşsal ve devinişsel yapılarıyla bir bütündür. Çağdaş insan; yapısı gereği, “yararlı ve kullanışlıyı”, “özgünü ve güzeli”, “gerçeği ve doğruyu” arar. Bu arayışlarla elde edilen “bilgi” bir bütün olmakla birlikte, “bilim, teknik ve sanat” denilen üç alana ayrılır.... Çağdaş eğitim bireyi bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yapılarıyla dengeli bir bütün olarak en uygun ve ileri düzeyde yetiştirmeyi amaçlar. Bu amaca erişebilmek için eğitim bilim, teknik ve sanat alanlarının her üçünü de kapsar (MEB 1991:25). Sanat eğitimi, sahip olduğu nitelikler ile bireyin kendisi ve kültürel çevresi arasındaki iletişimi, etkileşimi daha düzenli, etkili, verimli kılar ve çağdaş eğitimin kapsamı içerisinde yer alır.

Topluma uyumlu bireyler yetiştirmek ve bireylerin kendi kültürel kimliklerini kazanmaları, toplumdaki yerlerini almaları ve yaratma güçlerini geliştirebilmek için uygun ortamları hazırlamak eğitimin genel sorumluluğudur. Bu ortam içerisinde birey, kendini ve çevresini tanımalı ve sağlıklı etkileşim süreçlerini yaşayabilmeli, kendini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapabilmelidir. Ancak “Aşırı ussal bilimsel bir eğitim, ezbercilik, aşırı bilgi yükü, okul yaşamında zevk almaya yönelmeyen; öğrenmenin duyuşsal, sezgisel yanını savsaklayan, öğrencinin yaşayarak öğrenip kendi sentezlerine varamadığı bir sistem (San 1991:2)”, yetiştirmek durumunda olduğu çağdaş insanın gereksinimlerini karşılayamamaktadır. Eğitim, konvensiyonel yapısını koruması, toplumsal uygu (conformism) ve ortalamadan sapma korkusu yaşaması bunun belirgin nedenidir. Aynı korku bu sistem içerisinde yetişen bireye de doğal olarak yansımakta, içinde yaşadığı yenileri birey yakalayamamaktadır. Eğitimin uygucu sınırları içinde sıkışmaktadır. Bireyde çözmesi gereken ikilemi bu sıkışıklık yaratmaktadır: Birey ya uygucu olacak, yani içinde yaşadığı grubun yargılarıyla hemfikir olacak ya da kendini bir an önce tanıyacak, kendi görüş ve düşüncelerini savunacak, böylece grubun fikir birliğine karşı bağımsızlığını koruyabilecektir.

Düşünmenin yerini ezberciliğin, okumanın yerini bilgi yığmacasının aldığı çarpık bir öğretim sisteminde yetişen bireyler zaman zaman özgür olmama özgürlüğünü savunabilmişlerdir (İpşiroğlu 1989:8-9). Bu durum skolastik öğretimin tipik bir sonucudur ve bunu yadırgamamak gerekir. Bu sistem, çağdaş olmayan bir içeriğin öğretildiği ve öğrenmenin salt otoritesine bağlı, hep belli kitapların okutulduğu, öğrencinin sürekli boyun eğmesi beklenen bir sistemdir.

Aslında sistem öğrenciyi düşünsel etkinliğe yönlendiren, bireye “birey” olma şansı verebilen, öğrenciyi merkeze alan bir sistem olmalı, yaratıcılığı geliştirilen yöntemleri ve yaratıcı bireyi yetiştiren disiplinleri geliştirebilmelidir.

Eğitimde Drama ya da başka bir adla oyun eğitbilimi alanı üzerinde bilimsel çalışmalar yapılması ve yüksek öğrenim bilim dalı olması bakımından oldukça yeni (San 1991:5) bir alan olmasına karşın, çağdaş insanın gereksinimini karşılamada ve yaratıcı bireyi yetiştirmede etkili olabilecek bir alandır. Eğitsel yaratıcı drama yönetsel ve disiplinler niteliği ile sistemde etkin olarak yer almamakta, ancak, kendisine bir sanat eğitimi ve eğitimde bir yöntem olarak yer bulmaya çalışmaktadır. Eğitsel yaratıcı dramanın özünde çocuk oyunları bulunur. Oyun bir çocuğun ve ergenin öğrenme alanı olarak en doğal formlara sahip bir alandır ve yaratıcılık bu doğal yolla geliştirilebilir (Adıgüzel 1993:4).

Oyun, amacı özünde bulunan zevk verici, uzak bir amaç ya da ileriye dönük bir memnunluk duygusu ile ilişkisi olmayan herhangi bir etkinliktir. Oyun; bilinçli veya bilinç altı duyguların bir takım malzemelerle somut bir yaşantı sonucu ortaya çıkışıdır. Oyun ferdin kendi kendisi ile oynayabileceği gibi, daha fazla kişi ile de oynanabilir. Mutlaka oyunda bir etkileşim bulunmaktadır. Bu etkileşim, birey başkaları olduğu gibi, birey-araçlar da olabilir. Oynayan kişiyi oyalayan bağımsız bir eylemdir oyun.

Genellikle ciddi hayatla, oyun arasında bir çatışma olduğu kabul edilir. Aristo, oyuncuyu mutluluk ile erdeme yakın ve çalışmaya karşıt bir eylem olarak nitelemiştir.

Oyun ilgi ve yaratıcılık kaynağı olan bir eylemdir. Çocuk, bilinç dışı ve karşı çıkılmaz bir eylem, duyular bulma, bilinçsiz fakat eylemli olarak deneylere girişme gereksinmesiyle donatılmıştır doğa tarafından. Oyuncak ile eşyayla ve arkadaşlarıyla oynayarak kendini çevreleyen ortamı algılamaya ve ilk toplumsallaşma duygularını tatmaya başlar.

Oyun çocuğun çevresindeki dünyayı öğrenme, tanıma ve bir şeyler ortaya koyma aracıdır. Çocuğun yaşam tarzıdır. Çocuklukta hayal gücü oldukça gelişmiş durumdadır. Çocuk anlatılan bir masal veya öyküyü değiştirerek, kendine göre biçimlendirir, oyun havasına sokar. Çocuk çevresindeki büyükleri taklit etme, kendini onlara benzetme yeteneklerini yine bu yaşlarda öğrenir. Örneğin evcilik oyunlarında annesinin babasının yaşantısını, ilgi duyduğu davranışlarını burada uygulamak ister. Beğendiği ya da hoşlanmadığı yönleri kendine özgü hareketleri ile ortaya koyar. Oyun sırasında gerçekleri yansıtmaktan ziyade, hayal gücü ve yaratıcılığı ön plana alır (Sel 1985:35).

Oyunlar çocuğun yaşamında ve toplumsallaşmasında önemli rol oynarlar. Çocuk oyunlarında kurallılık, özgürlük, doğallık, bilinçaltı, içtenlik, bilinçlilik, disiplin gibi kavramlar bulunur. Çocuklar oyun oynarken, oynadıkları oyunları ne kadar ciddiye aldıklarına, ne kadar dikkatli olduklarına ve ne denli konsantre olduklarına dikkat etmek gerekir. Yaşanır hale getirme ya da oyunlaştırma dediğimiz dramatizasyon çocukların öykünme güçlüklerine dayanan doğal bir öğrenme yoludur. Çocuk oyunlarında dramatik nitelikleri görebilme olabilir.

Oyun, örnek durumlar yaratarak tecrübe ve planlama yoluyla gerçeği öğrenen insan yeteneğinin çocuksu, ortaya çıkışıdır (Erikson'dan akt. Arnold 1979:5). Catherine Baker "Zorunlu Eğitime Hayır" adlı kitabının bir bölümünde yetişkinlerin ve çocuklara egemen olan otoritelerin gözüyle oyunu şöyle değerlendirir: "Oyuna güven olmaz. Oyun oynama ve düşünme pek tekin olmayan bir eylemdir. Şu uzun tatiller sırasında öğrencilerin harcadıkları zaman endişe vericidir. Boş kalan bu zaman parçasından sakınmak gerekir. İnsanın çalışmaması serbest kalması son derece tehlikeli olabilir"... Oyun aylıklıkla bir tutulur. Oysa oyun dayanılmaz bir eğlence

aracıdır. Baker'e göre çağdaşlık, işin bir oyun, oyunun da bir iş olarak değerlendirilmesidir. Oyun oynayan bir çocuk gerçekte düşü tam olarak bütünleştirebilir. Gerçek ve düş çocuk için farklı olmayabilir ama her ikisi de oyundan doğar, oyun ikisinden de farklıdır (Baker 1991:191-192).

Günümüz eğitiminde “dramatik oyun”, tıpkı saklambaç oynamak, çember çevirmek gibi, özgür bir ortamda, çocuğun kendi doğal çevresinde, dışardan karışma olmadan oyun için oyun ilkesinden başka amaç ve ilke tanımayan bir yöntem olarak giderek önem kazanıyor (And 1979:13). Oyun süreçlerindeki ve yaşam durumlarındaki dramatik anların uzmanlarca grup içi etkileşim süreçleri içinde yaratılması, yaratıcı drama çalışmalarının niteliğidir. Yaratıcı drama oyunlardaki tüm boyutlara dayanarak geliştirilir. Kısaca bireyin gelişimine hizmet eder. çevrenin ve insan ilişkilerinin kavranmasında etkin rol oynar. Drama çalışmaları bireyin duyuşsal, düşünsel ve bilişsel alanlarının bir bütünlük içerisinde olduğu, öğrenmenin yaşantısal hale getirildiği uygulamalardan oluşur. Grup etkinlikleri biçiminde yürütülür. Dramanın doğasında oyun olduğu gibi etkileşim de vardır. Etkileşim daha çok, insanın insanla karşılaşmasında ortaya çıkan bir olgudur. Dramatik durumlarla etkileşim durumları bir bakıma iç içedir. Yaşamda ve oyunlardaki temel yapıların benzeşmesi, oyundaki etkileşim ile toplumsal gerçeklikteki etkileşimin temel yapılarının benzer olması, oyunun eğitimde kullanılmasında başlıca etmen olmuştur. Çok çeşitli oyunlar yoluyla çocuklar aynı zamanda gelecekteki yaşamlarına da hazırlanmaktadırlar. 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 geçirirler. Bu da kalıplaşmayı önler. Drama bir bakıma grupta sağlanan simgeselliğin, simgesel göstergelerin evrenseli aramasıdır, kişisel doğruların ortaya çıkması değildir (San 1990:574-576).

Pek çok kavram gibi simgesellik kavramında da drama ve çocuk oyunları arasında bir ilişki vardır. “Simgesel oyunu belirleyen özellik çocuğun bu etkinlik içinde bir şeyi, başka bir şeyi temsil etmek üzere kullanmasıdır. Örneğin, bir çocuğun oynarken bir kurşun kalem şemsiye gibi kullanması, o oyunu simgesel kılar. Evcilik

oyunu simgesel oyunun en güzel bir örneği olarak verilebilir. Böyle bir oyunda çocuk yalnızca nesneleri değil kendi kişiliğini de geçici bir süre için başka kimlikler altında bir hayal dünyasında yaşatır. Simgesel oyun içinde gerçeğin anlamı çocuğun isteklerine göre değişir (Göncü 1991:8).

Çeşitli kurallarla sınırlı olduğumuzu toplumsal yaşantıya baktığımızda görebiliriz. Toplumun beklentilerine göre yaşamak bizde uygucu bir kişilik ve geleneksel bir yaşam biçimi oluşturabilir. Burada tüm kurallarla beklentiler arasındaki dengenin nasıl kurulacağı dikkat edilmesi gereken noktadır. Oyunun karakterinde de dramadaki özgürlük kavramının olduğunu söyleyebiliriz. Yaratıcılık ve drama da bu dengeyi sağlamada toplumsal yaşantımız için önemli bir rol üstlenmektedir. Fazla değişiklik olmamaktadır geleneksel algılarımızda. Çocuk oyunları için de aynı şeyi söyleyebiliriz. Kuralları önceden belirlenmiş bir takım formlara göre çocuk oyunlarında fazla değişim görmemekteyiz. Halbuki drama, sürekli değişkenliği ileri süren bir alandır, toplumlardaki sürekli değişim açısından da bir koşulluk sağlamaktadır. Yaratıcılık ve drama da eğitim ve özellikle sanat eğitiminin vardığı ya da varmak istediği amaçlara varmakta ve bunu oyunsu karakteri ile başarmaktadır.

Çocuk oyunlarını bir drama lideri (ya da öğretmeni) çok iyi bilmelidir. Pedagogik formasyona da ayrıca sahip olmalıdır. Çünkü enerji boşaltmaya, vakit geçirmeye, dinlenmeye vb. yönelik çeşitli kültürlerde varolan oyunlar belli bir formasyonun dışında gerçekleşir. Oyun oynamak için eğitime ihtiyaç yoktur. Dramanın çıkış noktası, çocuk oyunları hakkında, bir drama liderinin bilgi sahibi olmasını gerektirir.

Eğitsel Yaratıcılık ve Dramanın eğitim sistemimizde yeni yeni yer almaya başlaması ve uygulamasını gerçekleştiren önemli bir problem bulunmaktadır. Oyunla Drama, yaratıcılık ve yaratıcı drama, oyunla öğretim midir? Rol oynamanın ya da dramatizasyonun kendisi midir? Oyun ya da tiyatro pedagojisi'nden, yaratıcı drama farklı bir kavram mıdır? Pek çok kişi bugün bu sorulara cevap vermek durumunda bir kavram karmaşasını yaşamaktadırlar. Halbuki eğitim sistemi içerisinde yöntemsel ve disipliner yaklaşımı ile yer arayan yeni bir alanın kavramsallaşma sorununu ortadan kaldırmış olması ve bu sorunu hemen aşması gereklidir. Türkiye'de bu konuda ihti-

yaçları karşılayacak çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu araştırmanın temel problemi Oyun, Yaratıcılık, Drama ve Yaratıcı Drama kavramlarının tanımı, kapsamı, ilkeleri, özellikleri ve sanat eğitiminde Drama ve Yaratıcılığın öneminin ayrıntılı olarak incelenmesidir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, sanatsal ve bilimsel eğitimde (bilişsel ve duyuşsal alanlara yönelik eğitimde) yaratıcılık ve dramanın yerinin incelenmesi, oyun kavramıyla ilişkisinin araştırılması ve Eğitsel Yaratıcı Dramada karşılaşılan kavram karmaşasının ortadan kaldırılmasıdır.

Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- 1- Eğitimde Güzel Sanatlar Eğitimi'nin yeri nedir?
- 2- Eğitimde ve Sanat Eğitiminde Drama ve yaratıcılığın önemi nedir?
- 3- Eğitimde ve sanat eğitiminde yaratıcılık, drama ve yaratıcı dramanın yeri nedir?
- 4- Yaratıcı dramayı anlayabilmek için ayırtlaştırılması gereken kavramlar nelerdir?
- 5- Oyunun tanımı, kavramsallaştırılması, kuramları, sınıflandırılması, özellikleri ve yararları nelerdir?
- 6- Oyun ve Yaratıcı Drama arasında ne tür ilişkiler vardır?
- 7- Yaratıcılık ve Drama kavramları nelerdir?
- 8- Yaratıcı dramanın tanımı, amaçları, aşamaları, boyutları öğeleri temelleri nelerdir?

- 9- Yaratıcı drama çalışmalarında Türkiye'nin geldiği son durum nedir?
- 10- Sanat eğitiminde Yaratıcı Drama yaratıcılığı geliştirilen bir yöntem midir?
- 11- Yaratıcı Drama disiplin, yaratıcı bireyi yetiştiren bir alan ya da bir sanat eğitimi alanı mıdır?

1.3. Önem

Yaratıcılık ve drama güzel sanatlar eğitiminin alanlarının çocuğunu kapsamakta ve onun çıkış noktası olan oyun'un eğitimde ve sanat eğitiminde önemi inkar edilemez. Türkiye'de eğitimde yaratıcılık ve drama çalışmalarının çağdaş biçimde ele alınması oldukça yenidir. Bu araştırma bu nedenle, sanat eğitiminde yaratıcılık, drama ve eğitsel yaratıcı drama üzerinde yapılacak çalışmalar için bir kaynak oluşturmaktadır.

Güzel sanatlar eğitiminin amaç ve ilkelerini gerçekleştirmekteki konumu düşünüldüğünde, yaratıcılık ve dramaya yönelik araştırmalarda dramanın sanatsal yaratıcılığın tüm alanlarına girdiği, bu incelemenin eğitimciler ve sanat eğitimcilerine faydalı olacağı umulmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma Yaratıcılık, Drama ve Oyun kavramlarının arasındaki ilişki ve bunun kuramsal olarak incelenmesi ile sınırlıdır.

Ayrıca araştırma ulaşılabilen Türkçe ve yabancı kaynaklardan elde edilen sonuçlarla sınırlıdır.

1.5. Yöntem

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Kaynak taraması sonunda elde edilen bilgilerden hareket edilerek araştırma yapılmıştır. Araştırma, sınır-

lılıklar çerçevesinde konunun açıklanması, betimlemesi ve yordanmasıyla incelenen bir metoda dayalıdır.

1.5.1 Verilerin Toplanması

1) Drama, Yaratıcılık ve Oyun kavramları incelenirken disiplinler arası bir yaklaşım uygulanmış, bu nedenle konuyla ilgili farklı disiplinlerin üzerindeki çalışmalarından da veriler toplanmıştır.

2- Konu ile ilgili ulaşılabilen yazılı yerli ve yabancı kaynaklar araştırmanın amacı doğrultusunda taranmış, toplanmıştır.

1.5.2 Verilerin Çözümü ve Yorumu

1- Kaynak taraması sonucu elde edilen veriler ikinci ve diğer bölümlerde geçerlik ve güvenirliklerine dikkat edilerek derlenmiştir.

2- Derlenen veriler konunun planı çerçevesinde sınıflandırılmış, işlenmiş ve yazma aşamasına gelinmiştir.

3- Üçüncü ve dördüncü bölümlerde Drama, Yaratıcılık, Oyun ve Yaratıcı Drama kavramları ayrıntılı olarak incelenmiş ve elde edilen verilere dayanılarak konu özetlenmiş, varılan sonuçlar yorumlanıp değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda geliştirilen önerilere de yer verilmiştir.

1.6. Konu İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Ahmet Çebi, Rol Oynama Yöntemi’nin kuramsal temellerini belirlemek doğrultusunda, rol oynama yöntemini öğretim-öğrenme süreçleri açısından ortaya koymuş ve genel gelişime bağlı olarak çocuk dünyası ile eğitim – öğretimdeki yerini belirlemiştir. “Aktif Öğretim Yöntemlerinden Rol Oynama” başlıklı bu araştırma kaynak taraması sonucu elde edilen bilgilerden hareketle, konunun betimlenmesi, açıklanması ve yordanması aracılığı ile incelendiği bir çalışmadır. Sonuç olarak rol

oynama yönteminin Türkiye'nin öğretim sisteminde kuramsal ve uygulamalı alanlarda gereken yeri almasının şart olduğu görüşüne varılmıştır (Çebi 1985:Yüksek Lisans).

Yusuf Aykut İlhan, “Çocuk Eğitiminde Çocuk Tiyatrosunun Yeri ve Önemi” konulu araştırmasında, oyunun çocuğun en doğal öğrenme aracı olduğunu, duyduklarının, gördüklerinin sınandığı, öğrendiklerini pekiştirdiği bir ortam içerdiğini vurgulamış ve buradan hareketle oyun, yaratıcılık ve tiyatro arasında bir bağ kurmuştur. Anketeye dayanan veriler üzerinde yürütülmüş araştırmada bugünün çocuk tiyatrolarının gelişimi ve etkinlik düzeyi de irdelenmiş, istenilen ölçüde bulunmadığı vurgulanmıştır (İlhan 1986:Yüksek Lisans).

Kadir Çevik “Dramatizasyonun Çocuk ve Oyuncu Eğitimindeki Yöntemsel Kullanımı” başlıklı araştırmasını kaynak taramasına dayalı, dramatizasyonun çocuk ve oyuncu eğitiminde kullanılması gerekliliği üzerinde duran kuramsal bir çalışma olarak yapmıştır (Çevik 1988:Lisans).

Tülay Üstündağ ise “Dramatizasyon Ağırlıklı Yöntemin Etkililiği” başlıklı araştırmasında ilkokulda dramatizasyon ağırlıklı yöntemin, takrir yöntemine göre daha etkin olduğunu savunmuştur. Araştırma ilkokulun ikinci sınıfına devam eden 84 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Bunun için “çevremizde sonbahar” ünitesi ele alınmış, deney grubu çocuklarına bu ünite dramatizasyon ağırlıklı yöntemle, kontrol grubuna ise takrir yöntemiyle öğretilmiştir. Ön ve son test olarak çocuklara konuyla ilgili bilgilerini ölçmek amacıyla yazılı yapılmıştır. Sonuçta dramatizasyon ağırlıklı yöntemin takrir ağırlıklı yöntemle göre daha etkili olduğu görülmüştür (Üstündağ, 1988, Yüksek Lisans).

Songül Aynal “Dramatizasyon Yönteminin Yabancı Dil Öğretimi Üzerindeki Etkisi” başlıklı araştırmasında ilkokul 3. sınıf İngilizce dersinde yer alan emir cümleleri, hayvan ve meyve isimleri ile saatlerin öğretiminde dramatizasyon ağırlıklı yöntemin takrir ağırlıklı yöntemle göre etkililiğini araştırılmış, dramatizasyon ağırlıklı

yöntemin takrir ağırlıklı yönteme göre daha başarılı olduğunu bulmuştur (Aynal 1989:Yüksek Lisans).

Esra Ömeroğlu “Anaokuluna Giden Beş – Altı Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi” başlıklı araştırmasında Yaratıcı Dramanın anaokuluna giden beş-altı yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişimine etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla 80 çocuk üzerindeki çalışmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcılık yeteneğinin kişide doğuştan varolduğu, uygun çevre koşullarında ve ortamda eğitimle geliştiği ve günümüzde çok önemli bir eğitim modeli olan yaratıcı dramanın çocukların yaratıcılık eğitiminin geliştirilmesinde kullanılması gerekliliği üzerinde durulmuştur (Ömeroğlu 1990:Doktora Tezi).

Aylin Kalkancı, “Dramatizasyon Yönteminin O.Ö.E.de Kullanımı” adlı araştırmasında O.Ö.E. kurumlarında yaratıcı dramanın kullanılmasının gerekliliğini ve getireceği yararları incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma kavramsal ve kuramsal bilgilerden oluşmuş, ayrıca 4-6 yaş grubundan oniki çocukla yapılan bir uygulama da araştırmada yer almıştır. Araştırmada yaşam boyu izleri kalıcı olan eğitimin ilk basamaklarında dramatizasyonun yararlı ve geleceğe dönük bir yöntem olduğu vurgulanmış, çocuk ergen ve yetişkinlere estetik yönü ile ulaşılması gerekliliği belirtilmiştir (Kalkancı 1991:Yüksek Lisans).

1.7. Tanımlar

devinim:Hareket etmek anlamındadır.

doğaçlama:Yaşamda yer alan rollerin duruma uygun şekilde,önceden hazırlanmaksızın,anında yaratılarak oynanmasıdır.

Drama: Tasarımların eyleme dönüşebildiği insansal gelişmedir (Levent 1990). Drama, öğrenmek, sahneye çıkmadan ve oyunda rol yapmadan yaşam tecrübesini genişletmektir.

Edim: Yapılmış, gerçekleşmiş iş anlamına gelmektedir.

Eğitim: Fertlerde istenilen yönde olumlu davranış geliştirme sürecidir.

Etkileşim: İnsanın insanla karşılaşması olayıdır. Bir insanın bir diğer insana göre kendini uydurması, karşılıklı koşullandırılmalı davranışlarda birinin etkinliğinin diğerinin etkinliğini izlemesi, ama ikincinin eyleminin aynı zamanda onun etkinliğinden hareket kazanmasıdır.

Eylem: Belirli bir şeyi yapma, kılma, eyleme, etme durumuna ya da işlemi haline getirmedir. Bir çok edimleri eylem içinde kapsar. Edim, eylemin bir alt birimidir.

Güzel Sanatlar Eğitimi: En geniş anlamıyla, yetismekte olanlara ve yetişkinlere, güzel sanatların yaşamdaki yerini ve önemini yaşatarak kavratacak biçimde düzenlenmiş belli programlarla, güzel sanatların türlerini, tarihsel gelişimini, ifade gücünü, insanın temel ihtiyaçlarından biri olduğunu örnekleriyle göstererek ve aynı zamanda çeşitli tür ve dallarında beceri de kazandırabilecek uygulamalı çalışmalarla, sanatsal yaratma olgusunu tanıtmaya yönelik eğitim sürecidir (San 1988:5).

İletişim: “İletinin” gönderilmesini içeren bir süreçtir; bu sürecin işlemesi, iletinin yanı sıra verici ve alıcıya gerektirir. Verici, iletiyi göndermekle yükümlüdür. Alıcının böyle bir yükümlülüğü yoktur. İleti ona gönderilir, o onu tam alır ya da eksik veya yanlış alır. İletişim, duygu, düşünce ya da bilgilerin usa gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılmasıdır.

Oyun: Bir bakıma boşça vakit geçirme ve belli kuralları olan ve enerji boşalımıyla yapılan etkinliklerdir. Uzak bir amaç ya da ileriye dönük bir memnunluk duygusu ile ilişkisi olmayan, amacı özünde bulunan zevk verici etkinliklerdir.

serimler:Hikaye ile tiyatro eserlerinde giriş bölümüdür.

Yaratıcılık: Sanatta yaratıcılık içsel duyumsama ile birleşip dışa vurulduğu bir süreçtir.

yordam: Yatkınılık,alışkanlık,yeti,meleke anlamına gelmektedir.



II. BÖLÜM

EĞİTİM ve GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ

2.1. Eğitim

Birey olarak insan doğal, toplumsal ve kültürel bir çevrede doğar. İnsanın doğal, toplumsal ve kültürel bir “Varlık” olması onun yaşadığı bu çevreyi, aklını, duygularını, duyularını vb. diğer özelliklerini kullanmasına bağlıdır. Bu bir anlamda insanın yaşadığı çevre ile etkileşim sürecine girmesi ve olgunlaşması demektir. Olgunlaşma süreci ile birlikte insan; kendini, kendi kültürel, bilimsel ve teknolojik evreninin yaratma çabası içerisinde bulur. Çünkü insan, yaşamını devam ettirmek, geliştirmek, sağlıklı, dengeli, uyumlu olmak, yeteneklerini harekete geçirmek, kendini tanımak, gerçekleştirmek ve aşmak gereksinimindedir (Adıgüzel 1993:17).

Çağdaş insan bu gereksinimlerini en iyi biçimde karşılayabilmek için günlük yaşam bilgisinin ötesinde hem gerçeği ve doğruyu, hem yararlı ve kullanışlıyı hem de özgünü ve güzeli arar. Bu çabaların süreci ve ürünü olan “bilim, teknik, sanat”, çağdaş insanın üç ana çalışma, yaratma ve gelişme alanıdır. Bu üç alan, insanın biyopsişik, toplumsal ve kültürel varlık yapısında temelini bulan duyuşsal, bedensel, duyuşsal, devinişsel ve bilişsel özelliklerine bağlı olarak birbirini destekleyip kolaylaştırır, tamamlayıp bütünler, çeşitlendirip zenginleştirir ve böylece çağdaş insan yaşamına bütüncül bir anlam kazandırır (MEB 1991:4).

Kültürlenme ve Bilinçlenme süreci dediğimiz ve bireylerde olumlu toplumsal davranışları geliştirmeyi de kapsayan amaçlar bütünü eğitim, teknolojik ilerleme karşısında bireylerin yaşama ayak uydurmasını sağlayabilecek imkanları da sağlamak durumundadır.

Çağımızda toplumun, kültürün ve teknolojinin hızla değişmesi karşısında birey, bu değişmelere ayak uydurmak, hayatı kolaylaştırıcı ve zenginleştirici değişiklikleri kendisi de oluşturmak durumundadır. Bu durum bireyin yaratıcı yönünün gelişmesi

ile doğru orantılı olup, eğitime, yaratıcı yönün geliştirilmesine uygun ortamları hazırlamak gibi bir sorumluluğu yüklemektedir.

Eğitim sürecinde, kişilik, zeka, ilgi ve yaşantılar gibi kuvvetler etkileşim içindedir. Bu etkileşme sonucunda kişinin amaçları, bilgileri, davranışları, tutumları, ahlak ölçüleri, değerleri değişir (...) Süreç olarak eğitim; toplumsal koşullar ile bu koşulları geliştirmesi söz konusu olan birey hakkında bilimsel geçerliği olan bilgiyi, öğrenme-öğretme sistemine uygulayacak kavram, ilke ve becerileri saptamak ve uygulamaktır (Varış vd. 1991:28-42). Toplumlara ve toplumları oluşturan bireyleri; geliştirme, biçimlendirme, yetkinleştirme ve yönlendirmede etkili olan eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli değişiklikler oluşturma sürecidir.

Eğitimin genel işlevi, bireyin topluma uyumunu sağlamak, bunun için onda varolan istidat ve yeteneklerin en son sınıra kadar gelişmesini sağlamak ve bu işlevlerin gerçekleştirilmesi için gerekli davranış biçimlerinin kazandırılmasını desteklemektir (Varış vd. 1991:26).

Eğitim bireyde davranış değiştirme, geliştirme ve uyum gibi dayanışma halinde bulunan amaçları gerçekleştirirken genel olarak eğitim yoluyla bireyin kendini gerçekleştirmesini, insan ilişkilerini geliştirmesini, vatandaşlık sorumluluğunu geliştirmesini amaç edinir.

Eğitim yoluyla ferdin davranışında ve toplumda birtakım değişme ve gelişmeler olacak, birey ve toplum arasındaki etkileme-etkilenme süreci başlayacaktır. Bu nedenle birey, içinde yaşadığı doğal, toplumsal ve kültürel çevresi ile daha düzenli, sağlıklı, etkili ve verimli iletişim ve etkileşimde bulunabilecektir.

2.2. Güzel Sanatlar Eğitimi

Çağdaş eğitim, bireylerin duyuşsal, devinışsel, bedensel, bilişsel yapılarıyla dengeli birer bütün olarak en uygun ve ileri düzeyde yetiştirilmesini amaçlar. Bu

amaçladır ki çağdaş eğitim “bilim, teknik, sanat” denilen üç ana denilen üç ana alanı kapsayan bir çerçeve içinde düzenlenip çalışılır. Çünkü bu süreç ve ürün olarak temelde, insanın davranış yapılarıyla doğal, toplumsal ve kültürel çevreleri arasındaki iletişim ve etkileşimin üç ana boyutunu oluşturur. Bu nedenle çağdaş eğitim, kapsam bakımından, “bilim eğitimi”, “teknik eğitim” ve “Sanat eğitimi”nin her üçünü de birlikte içeren bir bütündür (MEB 1991:5).

Güzel sanatlar, bir yandan nitelikleri yönünden, yani çalışma ve uygulama süreçlerinin buluşa, yaratıcılığa, özgür çağrışımlara, özgür düşünme biçimlerine açık olmasından, bir yandan da zaman, yer, çalışılan konu, araç-gereç sınırlılıkları gibi belli sınırlamalar ve belli bir disiplin gerektirdiğinden, çağımızın yukarıda değinilen değişimlerine uygun bir ortam ve temel hazırlar. Kısaca, yaratıcı yetinin geliştirilmesi için en uygun alan ve etkinlikler, güzel sanatlar alanında, bu alana ilişkin eğitim süreçlerindendir (San 1987:6).

Güzel Sanatlar Eğitimi, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli estetik değişiklikler oluşturma sürecidir (MEB 1991:6). bireye kendisini ni kısıtlayan çevrenin yaptırımlarından uzaklaştırıp, özgürce yaratma ve ortaya bir ürün koymanın zevkini ve yaratıcılık kavramı ile ilişkilerini kurdurarak yaşatması sanat eğitiminin bir çok yönünden birini meydana getirir.

Sanat eğitimi anlayışı, öğretilebilirliğiyle, çocuk ve genci yalnız duyarak değil, düşünerek, tartıp biçerek, eleştirerek, yaşayarak yapmaktan çok, yapılanın üzerinde düşünerek, kendini gerçekleştirmek, çevreyle ilişki kurmak ve bu çevreyi düzenleyebilmek için neler gerektiğini hesaplayarak; dış dünyadan koparak değil tersine onunla bağdaşarak ve bilim ve teknolojiyi de içermemek üzere insanın her alanda yaratıcı, tasarlayıcı, düşünce üreten yanını pekiştiren bir sanat eğitimidir... Sanat eğitiminin konuları içine, geçmiş ve şimdiki zaman girmekte, kuram ve uygulama ile üretici ve tüketici süreçler hep bir arada yer almaktadır (San 1983:20, 29).

En geniş anlamda Güzel Sanatlar Eğitimi, yetişmekte olanlara ve yetişkinlere, güzel sanatların yaşamdaki yerini ve önemini yaşatarak kavratacak biçimde düzen-

lenmiş belli programlarla, güzel sanatların türlerini, tarihsel gelişimini, ifade gücünü, insanın temel ihtiyaçlarından biri olduğunu örnekleriyle göstererek ve aynı zamanda çeşitli tür ve dallarında beceri de kazandırabilecek uygulamalı çalışmalarla, sanatsal yaratma olgusunu tanıtmaya yönelik bir eğitim sürecidir (San 1987:5).

Bu eğitim sürecinden geçen fertleri her alanda yaratıcılığa yöneltten, onlardaki bilişsel ve bilişsel gelişiminin yanı sıra, duyu, duyum ve duyguların da eğitime yer veren bütüncül bir alandır.

2.3. Güzel Sanatlar Eğitiminin Çalışma Alanları

Görsel-plastik alan: Görsel tasarıma dayanan, resim ve türlerini, mozaik, fotoğraf, batık vb. çalışmaları içerebilen; grafik sanatları (karikatür dahil), yontu uğraşlarını da içine alan (seramik, heykel çalışmaları vb.), çevre düzenlemesi gibi mekana ilişkin uğraşları da kapsayan alan (Adıgüzel 1993:Yüksek Lisans Tezi).

Sözel/Sözsözsel (dile dayalı) alan: Yazılı ve sözlü anlatıya dayalı, tüm yazın türlerini içerebilen işler (Adıgüzel 1993:Yüksek Lisans Tezi).

Sessel alan: Müzikle ilgili her tür çalışma. İnsan sesi çalgı sesi, ikisi birden vb. (Adıgüzel 1993:Yüksek Lisans Tezi).

Devinişsel alan (kinasthetic): Dans devinim vb. ile ilgili tüm uğraşlar (Adıgüzel 1993:Yüksek Lisans Tezi).

Dramatik ya da eylemsel (enactive) alan: İnsanın eylem gücüyle ya da eyleme dönüşmüş anlatılarla kendini ya da bir olgu veya olayı anlattığı tüm çalışmalar (tiyatro, drama, kukla, mim, sinema vb.) Müzikten dramaya ve el becerisine dayalı sanatlara dek her yaratıcı uğraşı içeren bu beş alandan dramatik çalışmalar tüm ders programı içerisinde değişik biçimlerde kullanılabilir (San 1992:5).

Ayrıca ve önemle belirtilmelidir ki, güzel sanatlar eğitimi, sanatçı yetiştiren (konservatuarlar, Güzel Sanatlar Fakülteleri gibi) kurumların yaptığı eğitimi de içer-

mekle birlikte, daha geniş ele alındığında çocuk ve genci sanatçı yapmayı amaçlamaz. “Yetişmekte olan kuşakları her alanda yaratıcılığa yönelterek, onlardaki bilgisel ve bilişsel gelişimin yanı sıra, duyu, duyum ve duyguların, duyarlılığın eğitime yer veren bir bütüncül eğitimidir” (San 1987:5).

2.4. Güzel Sanatlar Eğitiminin İlke ve Amaçları

Sanat eğitimi, kişiliğin uyumlu bir bütün olarak gelişimi sürecinde fertteki yaratıcı üretici güçlerin gözetilip geliştirilmesini amaçlar.

Çağdaş sanat eğitimi, temelde sanatsal etkinlik ve etkileşimler yoluyla bireylerin ve toplumun içinde, yaşadıkları çevreye ve ortama olabildiğince duyarlı olmalarını sağlamaya, söz konusu çevre ve ortamla çok yönlü, kapsamlı ve yararlı bir etkileşim içine girebilmelerine, estetik gereksinmelerini karşılamaya, güdülerini doyurmayarak, kendilerini sanatsal alanlarda da gerçekleştirmelerini ve yaşamlarını daha anlamlı duruma getirme yolunda sanattan en iyi biçimde yararlanmalarını mümkün kılmaya yöneliktir (MEB 1990:6).

Güzel Sanatlar Eğitiminin İlke ve Amaçları özetle şöyle sıralanabilir:

Sanatın insan yaşamındaki yerinin algılanması; çocuk- ve ergen okul öncesinden başlayarak, çeşitli zaman ve yerlerde sanatsal etkinliklerde bulunur. Sanatı kimi zaman izleyerek, kimi zaman da eleştirerek tüketir. Sanatın insan yaşamındaki yerinin ve öneminin anlaşılmasını pekiştirir ve yerleştirir.

Sanat eğitimi çocuğa ve ergene estetik kaygıyı yaşatır. Böylece çocuk ve ergen güzeli iyiyi anlar, seçer ve arar. Ayrıca sanat eğitimi, etkin, eleştirel, yaratıcı fertlerin gelişimini sağlar. Çocuk ve ergene kendisi ile birlikte çevresini biçimlendirmesi, kendine ve başkalarına saygılı olması gibi toplumsal sorumluluklar yükler.

Sanat eğitimi alan çocuk ve ergen çok yönlü açık fikirli yetişir. Kendine güvenilir ve emindir. Olay ve olguları kavrar. Yeniliklere, çağdaş gelişmelere yeni biçim-

lendirmelere kapalı kalmaz. Kendisini gerçekleştirmeyi bilir. Hoşgörölü ve dinamik bir kişilik geliştirir.

Sanat eğitimi, bilimsel ve teknolojik ilerlemenin getirdiğı bilgi patlamasının üstesinden gelebilmek için ferdin disiplinler arası etkileşimi görebilmesini, bağımsız düşünüp, sorular sormasını v ekimi kalıpların geçici olduğunu fark edebilmesini de sağlayabilir.

Bir başka amaç ise yetişmekte olanların tüm sanat dallarındaki ve çevrelerindeki güzelliklere karşı duyarlılıklarının artmasıyla, ilerde hem kendi toplumlarının hem öteki toplumların kültür ve sanat varlıklarının bilen, kendi kültürünü, sanatını tanıyıp değerlendirebilen birer kişi olmalarını sağlamaktır (San 1987:7-9).

2.5. Güzel Sanatlar Eğitiminde Drama, Yaratıcılık ve Yaratıcı Drama

Bir anlamda insanın kendisi ve başkalarıyla ilişkilerinin tümü olan drama, güzel sanatlar eğitiminin gerek tanım, kapsam ile işlevlerinde ve özellikle tüm sanatsal yaratıcılık alanlarında kendini gösterebilmektedir. Güzel Sanatlar Eğitiminin genel ilke ve amaçlarının, drama çalışmaları için de geçerli olduğunu söylemek mümkündür. ‘Dramanın çıkış noktası çocuk oyunlarıdır. Onun için de yaratıcılığın tabii yoldan geliştirilmesine dayanır.

Eğitimin başlıca ereklerinden olan yeni kuşakların toplum yaşamında yerlerini almak üzere hazırlanmaları ve bunun için gerekli bilgi, beceri ve davranışları geliştirmeleri ve kazanmaları, eğitimde drama çalışmalarında da başlıca erektir (San 1985:56).

Özetle çağdaş insan, çağdaş yaşamın koşullarına ayak uydurmak ve eğitimin sunduğı imkanlar ile tüm gereksinmelerini karşılamak zorundadır. Yaratıcılık bu gereksinimlerin başında gelmektedir. Güzel Sanatlar eğitimi tüm dallarıyla yaratıcılığın geliştirilmesinde en etkili alanlardan biridir. Drama ise sahip olduğu özellikler ile eğitim ve güzel sanatlar eğitiminin amaç, ilke ve işlevlerini büyük oranda kapsayabi-

lir. Dramanın çıkış noktası, oyunlar, çocuk oyunlarıdır. Diğer bölümlerde oyun, çocuk oyunları ve Yaratıcı Drama ayrıntılı olarak incelenecektir.



III. BÖLÜM

OYUN

Çocuk için vazgeçilmez bir yaşama biçimi olan oyun kavramının çok çeşitli ve çok yönlü bir etkinlik olması oyuna getirilen tanım ve yaklaşımları da çeşitlendirmektedir. Hiç kuşku yok ki uzun zaman yoluna gereksiz ve önemsiz bir gözle bakılması ve onun yalnızca bir eğlence aracı olarak düşünülmesi, oyunun çocuk için vazgeçilmeyecek kadar önemli olduğunun hep göz ardı edilmesi, oyuna gereken önemin verilmesini geciktirmiş, bu sebeple de oyun çok geç dönemlerde bilimsel çalışmaların konusu olmuştur.

3.1. Türkçe’de ve Çeşitli Dillerde Oyun

Oyun Türkçe’de birden fazla anlamı içinde barındırır. Sözelimi tavla ve tenis gibi vakit geçirmeye yarayan, belli kuralları olan; eğlence, kumar, canbaz oyunu gibi şaşkınlık uyandıran; hüner, tiyatro ya da sinemada sanatçının rolünü yorumlama biçimi, müzik eşliğinde yapılan hareketler, temsil, piyes gibi sahne ve mikrofonda oynamak için hazırlanmış yapıt, olimpiyat oyunları gibi bedence ve kafacı yetenekleri geliştirmek amacıyla yapılan ve çevikliğe dayanan her türlü yarışma, rakibi yenmek için türlü biçimlerde yapılan hareket ya da taraflardan birinin dört sayı kazanmasıyla elde edilen sonuç olarak tanımlanan oyun, bazen de her türlü düzen, hile ve entrika anlamında kullanılır (TDK 1983:Oyun md.). Oyun almak, birine oyun etmek, oyun havası, oyun kağıdı, oyun vermek, oyuna çıkmak gibi oynamak fiilinden türetilen sözcüklerden başka; Türkçe’de olmayan, Almanca, Fransızca ve İngilizce’de herhangi bir müzik aletini çalmak da oynamak fiili ile belirlenir.

Oyun yapı bakımından incelendiğinde (Hacıeminoğlu 1991:Oyun md.) yalın eklerin tek ünlülerinden –a/e ekinin eklenmesiyle ‘Oyna’ya dönüşmüş, sonra mastar eki alarak “oynamak” fiilini oluşturmuştur. Bilindiği gibi –a/e, -ı/i, -u/ü gibi yalın ve tek ünlü ekler isimden etken ve geçişli ya da oluş bildiren geçişsiz fiilleri türetir. Oynamak etken ve geçişli bir fiildir. Türkiye Türkçe’sinden başka Osmanlı, Türkmen,

Azeri, Kırım, Harezmi, Kıpçak Türkçelerinde de oyun sözcüğünün kökünün “Oyna” olduğu belirtiliyor.

Oyun sözcüğünün kökü Eyüboğlu’na göre “Oy”dur. Ona göre “Oy”un ilk anlamı “çukur açma”dır. Sözcük zamanla anlam genişlemesine uğramış; çukurlaştırmak, kazmak, işlemek, süslemek anlamlarının yanı sıra, yamultmak, önlemek, engellemek, devinmek, kımıldamak, eğlenmek, düşünmek vb. türden anlamlar da yüklenmiştir. Devinmek, kımıldamak gibi karşılıklar ise dramının daha çok bedensel, yönlerine gönderme yapmaktadır (Eyuboğlu 1989:Oyun md.).

And da “Oyun ve Büğü” kitabında ‘Oy-un’ün “oy” kökünden oluştuğunu –(u)n fiilden isim yapma eki ile oy-un haline dönüştüğünü, bu haliyle de eski metinlere göre raks, dans, musiki anlamları ile hile, dalavere, sahtekarlık, kötülük anlamlarında kullanıldığını belirtmektedir (And 1973:25).

And’ın kendi deyişiyle, pek sağlam olmamakla birlikte “oy”un ortaya çıkışına ilişkin deneme olarak ileri sürdüğü görüş şöyledir: “-n fiilden isim yapma eki, eski çağlarda çok yaygın bir ek olduğundan, ek’in başındaki yardımcı ünlü olan (u) sesi daha çok eski çağlardan ek’in bir parçası sayılmış ve o- fiil köküne geldiği zaman bu o- kökü ile –un eki arasına bir (y) sesi konmuş olabilir ve zamanla bu yardımcı (y) sesi o- köküne katılmış ve oy- ortaya çıkmış, bu kökten de yeni sözcükler türetilmiştir (And a.g.e.:26).

Çeşitli Dillerde Oyun:

Oyun sözcüğünü tüm dillerde görmek mümkündür. Sözelimi Yunanca’da “...ında” eki çocuk oyunları için kullanılır. “Sphairinda” topla oynama, “Helkustinda” da halat çekme oyunu için kullanılır. Yunanca’da “Paiden” sözcüğü çocuksu anlamına gelir ve oynamak, oyuncak gibi anlamları yüklenir. Oyunun yarışma karşılaşma ve çatışma anlamlarının karşılığı ise Yunanca’da “Agon”dur.

Çince’de çocuk oyunları için “Wan” sözcüğü kullanılır. Kuzey Amerika kızılderililerinden Blackfoot dilinde koani fiili bütün çocuk oyunlarını kapsar ve yal-

nız çocuklar için kullanılır... Kurallara uygun düzenli oyun karşılığı Kaçtsi'dir ve hem rastlantı hem beceri ve güç oyunları için kullanılır (And 1973:9,20,21).

Japonca'da isim "asobi" ile fiil "asobu" genel olarak oyun, oyalanma, dinlenme, eğlence, boş zamanı değerlendirme, gezinti, sefahat, boş gezmek, işsizlik güçsüzlük anlamlarındadır.

Arapça ve Osmanlıca'da La'b kökü oyun ve ayrıca gülme ve alay etme anlamındadır. Osmanlıca'da mel'ab oyun oynayacak yer, eğlence yeri, mel'abe oyun, oyuncak, mel'abe -i sibyan çocuk oyuncağı; Lehu oyun, eğlence, faydasız iş, Lu'b oyun, eğlence, Lu'bet oynanan, oynanılan şey, oyuncak, Lu'bi oyuna değin, Lubiya daha çok seyirlik oyunlar anlamında kullanılır.

Latince'de oyunun karşılığı tek bir sözcüktür; Ludere'den türetmiş Ludus'tur. Latince'de jocus, jocari şaka etme anlamındadır. Ludere, balıkların sıçraması, kuşun kanat çırpması, suya çarpma sesini vermekle birlikte, çabuk hareket anlamı yoktur. Ludus, çocuk oyunlarını, oyalanmayı yarışı, tapınışa özgü veya tiyatro gösterilerine özgü oyunları ya da rastlantı oyunlarını karşılamaktadır.

Fransızca'da jeu, jouer, İtalyanca'da gioco, giocare, İspanyolca'da juego, jugar, Portekizce'de joga, jogar, Rumence'de joc, juca sözcükleri oyun sözcükleri oyun sözcüğünün karşılığı olarak kullanılmaktadır.

Germen dillerinde spil, spel kökü çok yaygındır (And 1973:21). İngilizce'de eylem ve aktivite olarak oyun oynama ile kurallı olan oyun oynama arasında açık bir fark bulunmaktadır. Game kurallığı belirtirken, play serbest aktiviteleri içermektedir. Play, (game)'in içinde olduğu gibi dışında da yer alabilir (Scheuerl 1981:47).

Eğitim, Psikoloji, Antropoloji, Etnoloji, İletişim bilimi gibi pekçok uzmanlık alanı "oyun" kavramı ile ilgilenmiş, oyuna farklı tanım ve sınıflandırmalar getirerek çeşitli teoriler ileri sürmüşlerdir. Ancak oyunun çok yönlü bir alan olması, getirilen tanım ve sınıflandırmaları yetersiz bırakmaktadır. "Yaşamın her yönünün içine alan

oyunun açıklanabilmesi yaşamın kendisinin tam olarak açıklanabilmesi ile doğru orantılıdır (Mitchel ve Elmer 1937; Çelen 1992:4).

3.2. Oyun ve Oynamanın Kavramsallaştırılması

Bir sözcüğün kavramsal değeri çoğunlukla onun karşıtı ile açıklanabilir. Oyunun karşıtı ciddilik ya da iş, çalışmadır. Ciddinin karşılığı da çoğunlukla oyun, ya da alay ve şakadır. Oyun kavramı, karşıtından daha asal, daha temelden görünmektedir. Karşıtı, bu ağırlığı, bu dengeyi kuramamaktadır. Karşıtında daha çok acarlık, çaba, uğraşma, özen gibi bir fikrin çevresinde toplanmaktadır... Ciddilik daha çok oyunun yadsımasıdır, oynamama, oyun olmama gibi olumsuz bir anlam taşır. Oysa oyunun anlamı hiçbir zaman ciddi olmamak değildir, oyun kendi başına yeterli bir kavramdır, böylece aşama sırasında, oyun daha üst bir düzeydedir. Ciddilik oyunu içermez, onu oynamaz, oysa oyunda ciddilik de bulunabilir (And 1974:23-24).

Oyun konusu eğitim tartışmalarında oldukça ilgi görmüştür. Oyuncak ve oyunla ilgili pazarlarda, okulöncesi, ilk ve ortaöğretimde, genç ve yetişkin gruplarla yapılan politik ve mesleki içerikli eğitim tartışmalarında oyuna duyulan gereksinimlere ilişkin problemler birbirinden farklı görünüme sahiptir. Yaratıcılık gerektiren, fantaziye canlandıran, bireysel ve toplumsal çalışmalarda uygulanan, eğitici, planlı ve serbest oyunlar ile rol oynama, çocuk oyunları gibi eğitim dünyasının bir çok alanında oyun kavramı üzerinde durulmakta, tartışılmaktadır. Ayrıca bilimsel teoriler de son yıllarda yoğun olarak farklı mesleki çevrelerde oyunla ilgili farklı sorunlar olduğunu kabul etmektedirler. Tartışmanın farklı alanlarındaki problemlerin belirlenmesini bulmaya çalışan kavramsallaşma henüz belirsizliğini korumaktadır. Birçok çelişki polemik ve söze sorunlar, temel kavramların açık seçik olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu kavramlar bazen çok geniş bazen ise belirsiz olmaktadır. Bazen de oyun olgularının deneyim ve gözlem alanlarının çeşitliliğinden vurgulamak istediklerinin sözgelimi hayvan oyunlarından tiyatro (gösteri) oyun sanatına dek olan çeşitlilik ve genişlikten, tanımların temelini oluşturmak üzere, heterojen ayrıntılar kullanılmakta bunlar da anlamı daraltmaktadır (Scheuerl 1981:41).

Oyunun tanımlandığı sözcüklerde ve ileri sürülen teorilerde de alışılan bir cümle vardır; oyun bir faaliyettir... Burada oyunun amaç özgürlüğünden zamansal yapısından işlevsel hoşnutluklara kadar pek çok özelliğinden söz edilir. Aktivite burada bir kavramdır. Ayrıca insansal faaliyetlerle ilgili diğer üst bazı kavramlar da işin içine girer. Tavrı, tutum gibi.

Daha iyi bir deyişle oyuncular ve seyircileri oyunsu niteliklerle büyüleyen tek başına eylemler değildir. Daha çok özel bir akış içinde oluşan bu eylemlerin sonucunda özgül bir akış içinde oluşan tüm oluşum ve bu oluşumun sonunda vardığı eylem bütünü seyirciyi büyüler.

Çok yalın bir örnek pinpon oyunudur. Pinpon oyununda tüm dikkatleri yoğunlaşmış eşler eylem ve tepki ilişkisi içinde tüm etkinliklerini bir karşılıklı yarışmaya dönüştürmüşlerdir. Ama yanı zamanda üçüncü bir durum oluştururlar: Topun her sıçrayışında veya her darbeye yeni bir zafere yol açabilme durumu. Vuruş, yakalayış, geri vuruş, beklemeler tek bir eylemi değil bütün bir etkileşimi doğurmaktadır. Bu bütün katılımacı sujelerin tek tek her bir etkinliğinden oluşmaktadır. Bu oyuncuların birlikteliğini sağlar ve oyun ortaya çıkar. Aynı durum tek bir kişi bir nesne ile oynarken sözgelimi bir yaşında bir çocuk bir kamyon zırlıtısıyla ya da küçük bir çocuk topuyla oynayabileceği gibi daha komplike ve virtüözlük içeren oyunlar için de söz konusu olabilir. Oyunlarda ille de beceri sahibi ya da yetenekli olmak gerekmez. Önemli olan oyunun akışı içinde birlikte oluşturulan birlikte korunan oyunsu karakteri olan ve oyuncular ile izleyiciler açısından da böylece algılanması ve haz alması mümkün olan şeylerin varlığıdır.

Özetle şu söylenebilir ki oynayanların tümü için geçerli olan ve bütün oyun tiplerini içeren bir oyun tını yoktur bu yüzden oyun tek bir anlamda belirlenemez.

1. Kurallar Bütünü Olarak Oyunlar: Oyunlar oyun akışının nesnelleştirilmesidir. Yani program, senaryo, düzenleme ve özgür atmosfer alan ve sınırlamalardır. (Satranç, beyzbol, opera gibi) Bu objektivasyon oyun akışı içinde tek tek somut durumlarda ortaya çıktıkça oyunun niteliğinin başarısı hakkında konuşulabilir.

2. Oyunsal Aktiviteler: Eylem formları, kendi başlarına oyunsal belirtiler üstlenebilirler. Kendi amaçları dışındaki şeylerden bağımsız olan, ata binme, otomobil kullanma, koşma gibi kendi amaçları yönlendirilmiş olan aktiviteler, taşıyabilirler. Bu özellikler, çok daha ciddi olarak belirlenmiş amaçlara yönelik etkinliklerde (öğrenme, politika, mesleki çatışma vb) de ortaya çıkabilir. Doğal olarak ilk sözü edilen oyunsal aktivitelerde bu daha çoktur. Bu yüzden bu iki grubun oyunsu özellikleri analitik ve tanımsal olarak birbirinden ayrılmalıdır.

3. Oyunun Akışı: Bunlar katılanların motivasyon durumu ve onların bir hedef olarak algıladıkları, cevaplayıp karar verdikleri, ya da zevk alabildikleri, bağımsız oldukları etkinlik biçimlerindeki gibi olsun ya da olmasın oluşum akışından oluşan yapıdır. Oyun kendi başına oyunsal bir nitelik taşır. Sözelimi başarılı olabilir ya da sadece ortalama düzeyde başarılı olabilir.

4. Oyun Etkinlikleri: Aşama oyunlardan meydana gelmesiyle tanımlanabilir (pinpon ve kart oyunları, canlandırıcı oyunlar, çalgı çalınması, saklambaç, kovalamaca ve zar atma oyunlarındaki etkinliklerin hepsi). Burada belirleyici ölçüt, etki tepki ilişkisinin doğmasıdır ve bu etkileşimin sürdürülmesidir. Bu aşamalarla ilgili motivasyonlar tavır ve tutumlar ayrı sorunlar oluştururlar. Bu sorunlar tanımlamaların dışında ele alınmalıdır.

Alman dilinde oyun oynamak isim ve fiil bir kökten geliyor. Başka bir etkinliği de oyunculuk içinde yapabiliriz. İngiliz dili, to play ve game arasında ayırım yapıyor, to play etkinliktir.

Game ise kurallar bütünü içindeki oyunlardır. to game de (fiil) vardır gerçi, ama oyun biçiminde kurallı oyunlar için geçerli bir oynamak'tır. To play özgü oyun-

su oyun aşamaları oyunun seyrini belirler, bu aşamalar ve özellikler game’de de olabilir.

Oynuyoruz, yani bir oyun etkinliğinde bulunuyoruz, oyunlar üretiyor, sürdürüyoruz. Oyunlar ister kurallardan oluşsun, ister anlık doğaçlamalardan, kendi öz etkinliğimizi bağımsızlaştırmak ve böylece gerilim, bekleme anları ve durumlara göre yeni nabız atışlarına yol açacak yeni etkinlikler üretmek... Bir şey yapıyoruz ama henüz o anda ne çıkacağını bilemiyoruz; sürprizlere açığız ve önceden ön görülemeyen dönüşümleri göze almamaktayız, etkiniz, aktifiz ve aynı zamanda gevşemiş ve gerginiz; yoğun dikkati çekecek bu alanda yeni, sürprizli iki değerli gerilimler üretiyoruz ama bunlar elimizde kalmayabiliyor, aynı zamanda karşıt durumlar var, bir nesnenin yol açtığı bir durum, bu oyun arkadaşı ki onu daha tam tanımamışız ya da öngörülmemiş şekiller karmaşasını ki bizi büyülüyor, hele oyun başlarsa.

Hareket önemlidir, özellikle yukarda sözü edilen dört varyantla olan dolaylı ya da dolaysız ilişkisinden dolayı algılanamayan etkinlikler içeren oyunlar vardır bunlar; bir tür salt görüntüsel oyunlardır (doğadaki ışık gölge oyunları, zevk oyunları ya da dalgaların oyunları gibi). Ayrıca değişik motivasyonlardan ve tavır alışlarından oluşan oyun etkinlikleri olabilir; nesnel olarak oyun diye tanımlayabileceğimiz durumlar vardır, ama bunların yaşantı kalitesi çok değişken olabilir. Tüm bu düşünebildiğimiz oyun form ve türlerini ve oynama çeşitlerinde ortak olan etmen (öge) ise (hareket) devinimdir. Bu devinimin Almanca’daki geçişsiz fiil “oynamak” ile karakterize edilen belli oluşum biçimleri bulunur. “Çıkmak”, “akmak”, “üste çıkmak”, “durmak” gibi Almanca’da geçişsiz olan diğer fiillerin de imgesel olarak birbirine kavuşturulamayacak fenomenleri dilsel olarak anlatan, oynamak fiili de özgül bir devinim biçimini karakterize etmektedir: esnek ve akıcı bir gidiş-geliş ya da belli bir uzam içinde dönüp duran bir devinim gibi. Bu uzam çok dar bir alan olmadığı gibi, sonsuz ve sınırsız da değildir; bir ölçüye kadar gözler gönünde alıp algılanabilmektedir ama gene de potansiyel olarak şaşırtmaca ve sürprizlerle doludur.

Bu bağlamlar içinde oyun tanımları şöyle olmaktadır:

- Oyun; özgürlük, iki değerlilik, göreceli kapalılık, özgül ve özel bir zamansal yapı ve gerçeklik ilişkileri (“içsel sonsuzluk”, “gibi olma”, “şimdiki zamana bağımlılık”) öğelerini içeren ve diğer devinim süreçlerinden ayırt edilebilen bir devinimler sürecidir.

- Oyun etkinlikleri de yalnızca bu bakımdan, yukarıdaki devinim süreçleri türetmeleri ve bunları sürdürüp korumaları ile tanımlamaları.

- Oyunlar (game) doğaçlamalardan çıkan ya da geleneksel olarak varolan uzlaşımlar ve kurallar bütünüdür. Oyunlar çerçevesinde ve onların normlarının içinde oyun etkinlikleri yoluyla oyun süreçleri türetilir veya biçimlendirilir; bu, tek başına olabileceği gibi, eşler ya da rakiplerle kurulan bir etkileşim içinde de oluşabilir. Bu arada, özgül birtakım amaçları (oyuncaklar, oyun malzemeleri, oyun araçları) ya da durumlarla ilgili konstellasyondan (yer çekimsel, hızla dayalı, hızla ilgili, düşlemsel tasarımlar, sayısal düzenlemeler, vb.) yararlanılır.

Oyuncular olarak adlandıığımız kişiler ise bir oyun etkinliğini sürdürenlerdir. Bu etkinlikte oyunsal olaylar (devinim süreçleri) oluşur, ya da süreç içinde devingen olarak korunur. Bu oyun oluşumu ister kurallar içindeki ya da doğaçlanmış oyunsamalardan meydana gelsin, ister bir iş yeri, dükkan ya da hak uğruna bir çatışma, bir tartışma ya da bir üretim süreci gibi, başka tutum, tavır alış ve olaylar bütünüün oyunsal süreçlerinden ortaya çıksın, biçimlensin ya da yabancılaşsın, oyun ve oyuncuların durumu değişmez.

Demek ki, merkezi alan ve birincil alan, her şeyin çıkış noktası olan, “oyunsal devinim süreçleri” dir. Bu süreçler “oynama” içinde ve/veya en değişik tarzlardaki etkinliklerde türetilir ve sürekli kılınır. Bunun arkasında her çeşit güdüleme durumları, ilgiler, tavır alışlar bulunabilir. Ne tüm oyun türleri için geçerli olabilecek ve öznel yapısıyla tanımlanabilecek bir “oyuncu” dan söz edilebilir, ne de açıkça tanımlanabilen bir eylem biçimi olarak bir tek oyun etkinliğinden oyuncu, oyun etkinliği, oyunlar ve oyun araçları, hepsi de ancak özgül yapıdaki ve işlevine göre değişebilen

süreçler yapısındaki devinim olaylarından, devinim fenomenlerinden çıkarak tanımlanabilirler.

Bu ilişkiler açık seçik ortadaysalar, (birçok oyun kuramında olduğu gibi zaman zaman yüceltilen ve dolayısıyla kavramsal açıdan yıpranan) oyun'un antropolojik, sosyal ve pedagojik anlamları ve en çeşitli biçimleriyle oyun alan ve uzamları, oyun türleri, oyun etkinlikleri hakkında daha belirgin sözler söylenebilir.

Fenemonolojik ve tanımsal düşünceler, yukarda da yapılmaya çalışıldığı gibi, bir tür açılıştır (uvertür). Bu düşünceler, gene de anlamlı bir oyunu pedagojisi (kuramı) için, öncüdürler ve bu denli çeşitlilik gösteren oyunların ve onların gelişim aşamalarının ortaya çıkmasında, en optimal etkinlik biçimlerini, tavır alışları ve anlam içeriklerini açıklayabilmektedir.

Bu denli çeşitli ve değişik oyun olasılıklarında ortak olan yalnızca şudur: Hepside katılımcılardan (oyuncu ve izleyici) sürekli tehdit altında olan ve özenle gerekli yükümlülüğü taşıyacak olan iki değerlilik, oyun sürecindeki dengelilik ve her zaman kuruluvorecekmiş gibi duran zamansal yapı için ayımsallaşmış bir duyumsallık istemektedir.

Bu yapıyı basitçe meydana getirmek ya da ele almak mümkün değildir; çünkü başarılı olunabilmesi için, hem doğrudan hedefe yönelme hem de çekingence yaklaşma, dürtüleme ve müdahale, etkin olma ve bekleme, yöneltme ve yeniliğe açık olma, yapma ve oluşuna bırakma gibi, Hans Bohncukamp'ın (1959) formüle ettiği gibi çelişkili, paradoksal bir "yapılamayanın yapılabilmesi" gerekmektedir (Scheuerl 1981:47).

Oyun pedagojisi, tanımlarla eyleme geçmeyi, hatta eyleme geçmeyi teşvik etmeyi başaramaz. Kendisi iki değerli obje durumu dolayısıyla bizzat iki değerlidir. Eylemlilik ve sabır, imgelemek ve uyanıklık, sebatçılık ve değişimlere açıklık gibi ögeler durumlara ve an'lara göre düzenlenen ilişkiler bağlamının her an değişebilirliğiyle her zaman ortaya çıkabilmelidirler (Scheuerl 1981:47).

3.3. Oyunun Tanımı ve Sınıflandırılmasına Yönelik Yaklaşımlar

Oyun bir bakıma belli kuralları olan bir eğlencedir. Kimine göre fiziksel ve ruhsal enerjinin çıkar amacı olmaksızın herhangi bir biçimde dışa vuruluşudur. Kimine göre benzetmece iç güdüsünü doyurmak, kimine göre de doğuştan bir yeteneği geliştirme isteği ya da üstün gelme ve yarışma isteği ya da yitik enerjiyi tek yönlü canlılıkla, eylemle onarmadır (And 1974:13).

Feltre (1378-1446) göre eğitim, istek ve sevgi ile birlikte yürütülmelidir. Oyunlar ve yarışmalarla çocukta yaşama ve yaratma isteği güçlendirilmelidir. François Rabelai (1483-1553) yürüyüş ve oyunların çocukta sağlığın korunmasına; el işlerinin ve bunun gibi çeşitli etkinliklerin çocukta yaratıcılığın uyanması ve geliştirilmesine yararlı olacağını belirtmiştir. Montaigne (1533-1592) yüzyıllar boyunca yetişkinlerde genellikle egemen olan, oyunun çocuğun eğlenmesine, oyalanmasına yarayan amaçsız bir uğraş olduğu görüşüne karşı çıkmış, çocukların oyununu, oyun değil, onların en gerçek uğraşısı olduğunu ileri sürmüştür. John Locke de derslerin daha çekici olmasını istiyorsanız çocuğun ilk yaşlardaki oyun işgüdülerinden yararlanınız demektedir. Salzmann'a (1744-1827) çocuğun ilk devinimlerinden söz eder ki, bu da oyundan başka bir şey değildir. Pestallozzi çocuğun içinde, onu etkinliğe, devinime yönelten bir itici gücün var olduğunu ve bu gücün itişiyile çocuğun durmadan kıpırdadığını, yerinde oynadığını, ellerini her şeye uzattığını izlemiş, öğretmenlerden, çocukların doğal gelişmelerini, onların bedenlerini çalıştırmak yoluyla, desteklemelerini istemiştir. Schiller (1759-1805) "insan, sözcüğün tam anlamıyla oynadığı yerde insandır" görüşündedir. Ona göre oyun; birikmiş enerjinin harcanması, tüketimi değildir. Tüm yetilerin uygunluğu, eğilimlerin uyumu, duyguların özgürlüğüdür. Muts (1759-1839) oyunların yalın ama önemli etkinlikler olduğu görüşündedir. Bunlar salt gençlik için değil uluslar için de bir eğitim aracıdır. Bu bakımdan ulusal bir önem de taşırlar. Geleneksel oyunların yer aldığı bayramlar, halk yaşantısının birlik yaratan olanaklarıdır. Devinim oyunları özellikle gençlik için çok gereklidir. Oyunlar, düşünsel çalışmalardan sonra dinlendirici bir etki yaptıkları için de dikkate alınmalıdır. İnsanın özyapısını açığa çıkardıkları için oyunlar özyapı güçsüzlüğünü, bencilliği yenmek için uygun bir araçtır. Oyunlar neşe ve canlılığı yayarlar.

Fröbel (1782-1852)'e göre oyun tüm yaşamı belirleyen çekirdektir. Çocuk oyun oynamak gereksinimindedir. Bu nedenle çocuğa her şey oyunla daha iyi öğretilir. Çocuk bedensel ve tinsel gelişimini oyunla sağlar. Oyun sırasında edinilen bilgiler çocukta daha iyi yerleşir.

Çocuk oyunlarının bilişsel yararları yönünden çalışmalar yapan Smilansky, dört aşamalı bir oyun gelişim modeli geliştirmiştir.

- a) İşlevsel oyun
- b) Yapısal oyun
- c) Dramatik oyun
- d) Kurallı oyunlar (Öngen 1991:25)

Parten ise oyunun toplumsal boyutuyla ilgilenmiş, toplumsal katılmanın 6 derecesini belirlemiştir.

1. Bir başka şeyle meşgul olmayan davranış: Çocuk ilgisini çeken, sürüp gitmekte olan herhangi bir şeyi seyreder, zamanını özel olarak hiçbir şey yapmadan harcar.

2. Yalnız başına oyun: Çocuk diğerlerinden bağımsız olarak oynar.

3. Seyirci davranış: Çocuk zamanın çoğunu diğer çocukların oyununun seyredererek geçirir ve ara sıra onlarla konuşur.

4. Paralel Oyun: Çocuk çevresindeki diğer çocuklarınkine benzeyen etkinlikler içine girer ama onlarla karşılıklı ilişki içinde değildir.

5. Bir araya gelerek oyun: Çocuk aynı türden etkinlik içinde bulunan oyun arkadaşlarından oluşan bir gruba katılır ve onlarla ilişki içindedir ama oyunları hiçbir şekilde eşgüdümlü değildir.

6. İşbirliği yaparak oyun: Çocuk, ortak ya da yarışmacı bir hedef olan bir etkinlik içine girerek, aralarında bir işbölümü olan bir gruba katılır (Berlyne 1976:827).

Gross, oyunları içeriğine göre sınıflandırmıştır:

1. Duyusal oyunlar (ısıklık çalma)
2. Motor oyunlar (Taş oyunu, koşma vb)
3. Entelektüel Oyunlar (imgeleme ve merakı kullanan oyunlar)
4. Duyuyla ilgili oyunlar: güç gerektiren zor bir pozisyona uzun süre dayanan
 - a) Deneysel oyunlar veya genel fonksiyonlu oyunlar
 - b) Özel fonksiyonlu oyunlar (kavga etme, kovalama, sosyal fonksiyonlu oyunlar, taklit oyunları) (Çelen 1992:27)

Querat oyunları kökenine göre üç sınıfa ayırmıştır:

1. Kalıtımsal oyunlar (kavga, avlanma, takip etme)
2. Taklit, öykünme oyunları
 - a) Toplumsal sürekliliği sağlayan oyunlar (ok, yay)
 - b) Doğrudan taklit oyunları
3. Hayali Oyunlar
 - a) Şeylerin şekil değişimi
 - b) Oyuncakların animasyonu
 - c) İmgesel oyuncak yaratımı
 - d) Öykülerin dramatizasyonu (Çelen 1992:27).

Stern oyunu yapısına göre sınıflandırmıştır:

- 1) Bireysel Oyunlar,
 - a) Bedene hakim olma (bedeni araç olarak kullanan motor oyunları),

b) Şeylere hakim olma (Yıkıcı-yapıcı oyunlar)

c) Taklit etme, kişileştirme (kişileri ve şeylere kişilik verme oyunları).

2) Toplumsal oyunlar,

a) Saf öykünme oyunları

b) Kavga oyunları

Charlette Buhler'de yapısına göre oyunları farklı bir biçimde sınıflamıştır.

1. İşlevsel oyunlar (veya duyuşsal motor oyunları)

2. Mış gibi oyunlar (illüzyonu oyunları)

3. Edilgen oyunlar (resimlere bakma, öykü dinleme)

4. Kollektif oyunlar (Çelen 1992:30).

Kültürler arasında oyun tiplerinin bulunup derecesini ve birbirleriyle ilişkisini inceleyen Roberts tarafından önemli yöne bir alan açılmıştır. Ona göre oyun,

1) Örgütlenmiş oyun,

2) Yarışma

3) İki ya da daha çok taraf

4) Kazanan karar vermek için bir ölçüt

5) Üzerinde anlaşmaya varılmış kuralları tarafından karakterize edilen eğlence biçiminde bir etkinlik olarak tanımlanır.

Elmer Mitchell ve Bernard oyunu tanımlarken özanlatım gereksinmesinden yola çıkmışlardır (And 1974:52-53): Onlara göre insan yaşamak, yeteneklerini kullanmak ve kendini anlatmak ister. Özanlatımı belirlemek için içgüdülerden farklı olan ve yaşantıların sonucu ortaya çıkan istekleri vardır. bu istekler şunlardır:

1. Yeni bir yaşantıyı denemek-dövüşmek, avlanmak, kürek çekmek vb.

2. Güvenlik isteğine sahip olma, öykünme, din vb.

3. Tepki, yanıtlama isteği-toplumseverlik, aşk aile sevgisi, dostluk özgecilik.
4. Tanıma isteği-utku, önderlik, kendini gösterme üne kavuşmak vb.
5. Katılma isteği-üye olmak, bir topluluğa bağlanmak.
6. Güzel isteği-renk, biçim, ses, hareket, tartımda güzellikler için estetik istek.

İşte bunlar da özanlatım, oyundaki isteklerin belli başlı kaynağı olmaktadır. Mitchell ve Mason'un genel anlamda oyunu şöyle sınıflandırılmışlardır.

A. Karşılmalı

- (1) Yarışmalı
 - i. Bireyler arasında - yüzme
 - ii. Topluluklar, takımlar arasında-bayrak yarışı
- (2) Oyunlar
 - i. Çocuk oyunları - yalın oyunlar, koşmaca
 - a) kaleyi almak, esir almak gibi
 - b) elim üstünde gibi oyunlar
 - ii. Kişisel çatışmalar-yumruk oyunu,
 - iii. Takım oyunları, özellikle topla oyunlar
 - iv. Zihin oyunları, santranç, üç taş, dokuz taş, evcilik gibi.

B. Karşılaşmasız

- 1) Arama
 - i. fizik-balıkçılık, avlanma, tuzak
 - ii. zihinsel, fikir, sözcük bulmacalarda olduğu gibi.
- 2) Merak
 - okuma, bulmaca çözme, kürek, bisiklet
- 3) Gezme
 - yelken
- 4) Yaratıcı
 - i. madde kullanarak-el sanatları
 - ii. şiir, hikaye, tiyatro
- 5) Başkası yerine okuma, film, düş kurmak

- 6) Yansılama
 - i. Doğmaca oyunları
 - ii. Dilsiz oyunları
 - iii. Bilinen hikayeleri canlandırma
 - iv. Halk türküsü ve dramatik oyunlar
 - v. Mimik oyunları
- 7) Edinmek koleksiyon merakı
- 8) Toplumsal, dernek-dost toplantıları, danslı eğlenciler.
 - i. Müzik dinleme katılma, besteleme
 - ii. Güzel sanatlar
 - iii. Din, ritüel ve tapınım
 - iv. Doğayı beğenme doğadan tad alma
 - v. Dramatik - ayırıcı törenler, mason ritüeli, dernek,
 - vi. Edebiyat, okumak ve yazmak
 - vii. Tartımlı oyun, türkülü oyun ve danslar.

Genel olarak yapılmış bu sınıflamalardan sonra daha çok çocuk oyunlarına yaklaşan sınıflamalara geçerek;

And, en çok rastlanan oyunları toplu gösterebilmek için, oyunlarda kullanılan araç, eylem, amaç ya da konuyu ölçüt alarak 10 gruptan oluşan bir oyun sınıflaması yapmıştır. Bunlar:

1. Aşık oyunları
2. Yüzük oyunları
3. Top oyunları
4. Değnek oyunları
5. Taş ve gülle oyunları

6. Koşma, kovalama, kurtarma, zor kullanma oyunları
7. Atlama, sıçrama, sekme oyunları
8. Saklama, saklanma
9. Dilsiz-şasırtma, şaka oyunlar
10. Dramatik nitelikte, Büyüklük-Törensel Oyunlar ve çeşitli oyunlardır (And 1979:51-54).

And, çocuk oyunlarında üç aşama bulur:

1. Temrin oyunları: (işlevsel oyunlar): Kaynağında beslenme gibi asal işlevler bulunur. Uzanmak, kol ve bacakları, parmakları oynatmak, nesnelere dokunmak, sonların dengelerini değiştirmek, gürültülü sesler çıkarmak gibi neden – sonuç bağlantısının araştırılmasına dayanan çocuklar bunlardan ilerisi için çok önemli deneyler kazanır. Bunlarla yararlı eylemin yinelenmesi, yararsızın ise atılması sonucunu doğurur. Bu oyunlar ne denli tek düze ve sıkıcı olursa olsun çocuk bu eylemlerin kaynağı olmanın bilinciyle bundan büyük bir tad alır.

2. Yapıntı, Simgesel ya da yansılama Oyunları: Pantomim çocuk için içten gelme, doğal bir eylemdir. Simgesel yapıntı büyüklerinden gördüğü, öfkelenmek, azarlamak ya da sevgi gösterisi gibi durumların davranışları yansılamaktır. Büyükle- rin böyle yansılması çocukların büyüklerini daha iyi özümlemesine, onların davranışların daha iyi anlamasına yarar.

3. Kurallı Oyunlar: Çocuğun oyununa bir arkadaşın katılmasıyla oyunun kuralları oluşur. İki kişi ile oyunda etki-tepki ilişkisi de başlar. Bu arada işin içine dilin kullanılması da girer. Oyun sözlüğünde, komutlar, ayrıca oyunun kurallarına uymayan oyun bozanlar, mızıkçılar gibi sözcükler bulunur.

Çocuk oyunlarında görülen bu üç aşama hayvanların yavrularında da görülebilir. Sözelimi bir kedi yavrusunun ısırması, gerinmesi bir temrin oyunudur. Var olmayan avı karşısında büzülüp sindikten sonra sıçraması ya da gene var olmayan

düşmanı karşısında yan yan yürütmesi bir yapıntı oyunudur. Kedi yavrusunun kardeşleriyle oynaması ise kurallı oyundur (And 1979:16-17).

Oyun, kültüre bir geçiş, çocuk oyunlarının da onların yetişkinlerin dünyasına katılmaların sağlayıcı bir yoldur. Kimi kaynaklar oyunun çeşitlerine göre tanımın ve sınıflandırmasını yapmışlardır;

1. Yetişkinler Açısından:

a) Oyun insanların beden ve kafa yeteneklerini geliştirmek amacı güden; hesap, dikkat, raslantı ve beceriye dayanan, çoğu kez oyalanmak için oynanan, aynı zamanda tad veren bir tür yarışma. Spor oyunları, zeka ve talip oyunları bu tür oyunun kapsamına girerler.

b) oyun insanlara iyi vakit geçirmek için yapılan eğlendirici etkinliklerdir. Canbazlık, hokkabazlık, dans, sirk oyunları bu tanımın kapsamına giren başlıca oyunlardır.

c) Oyun, sanatsal değer taşıyan, insanları estetik açıdan geliştiren, aynı zamanda coşku ve tat veren becerili gösterilerdir. Tiyatro, Pantomim, Opera, Bale, Karagöz, Kukla, Halk Oyunları vb.

2. Çocuklar Açısından:

a) Öz Yapılarına göre oyun çeşitleri

b) Oynandığı yerlere göre oyun çeşitleri

c) Araçsız yapılan oyun çeşitleri

d) Araçta yapılan oyun çeşitleri

e) Araçla yapılan oyun çeşitleri (Zeyrek, Sun 1991:62).

Boratav da oyun ile ilgilenmiş, oyunun kümelenmesine ilişkin bir taslak hazırlamıştır. (Prof. Dr. Pertev Naili Boratav 1960: 141-148, And 1974:65).

I. Sadece Çocuklara Özgü Oyunlar (A-C)

A. Büyüklerin Küçükler İçin Çıkardığı Oyunlar

B. Çocukların Söz Oyunları

C. Takım halinde, Danslı, Türkülü Oyunlar ve Basit Taklit Oyunları

II. Talih, Kumar, Fal, Niyet Oyunları, Büyüklük ve Törelilik Oyunlar

D. Talih Oyunları

F. Niyet ve Fal Oyunlar

G. Törelilik ve Büyüklük Oyunlar

III. Beceri ve Güç oyunları (H-L)

H. Asıl Beceri oyunları

İ. Atmalı Beceri Oyunları

J. Jimnastik ve Ritmik Oyunlar

K. Asıl Güç Oyunları

L. Güç ve beceri karmaşık Oyunlar

IV. Zeka Oyunları (M-R)

M. Aldatmaca-yutturmaca Oyunları

N: Bellek gücü, düşünce çevikliği, serinleme Oyunları

O. Saklamaca ve Saklambaç Oyunları

P. Çizgili Oyunlar

Q. Taşlı Oyunlar

R. Başkaca Zeka Oyunları

V. Katışimli Oyunlar

S. Katışimli Oyunlar

T. Oyuncaklar.

Gene genel olarak oyun ve çeşitleri üzerine yapılmış bu sınıflamalar bazı yorumları da kuşkusuz gerektirir. Güvenç'e bu açıdan eğilecek olursak, O insanoğlunun öteki canlılardan ayıran başlıca özelliklerinden birisinin ondaki üstün oyun kurma, oyun oynama yeteneği olduğunu söyler. Ona göre oyun yeteneği hayal gücüyle birlikte gelişir. Hayat boyu yapılan, düşlenen, söylenen her şeyde oyunsu öğeler vardır. Oyun, yalnızca eğlence – dinlence türünden, hoşça giden, hoşça karşılanan şaka güldürü, özgürce yapılmış seçmeler, günlük yaşamdaki geçerli kuralları aşabilen, ya da eleştiren, çocuklara ünlülere ve sanatçılara sanki daha bir yakışan tutum ve davranışlar, durum ve ilişkiler değil, her dilde ve kültürde var olan, olimpiyat, savaş, siyaset, borsa, gönül oyunları vb ciddi ve gerçek olanları da içerir.

Güvenç'e göre oyun insanın nesnel dünyası ile öznel dünyası arasında bir köprüdür. Çünkü günlük yaşamda nesnelin gerçekliği tartışılmaz. Düş; gerçekliğin, nesnelliğin karşıtlığı olarak görülür. Düşler, ancak oyunda, gerçek olur. Bu nedenle oyun düşünle gerçeğin uzlaşması, nesnelle öznelin hesaplaşmasıdır. Bu yüzden insan gerçeğinde hem nesnel hem de düşsel gerçekler vardır. Nesnele dayanabilmek için insan, düşünle sığınır. Düşlele kapılıp gitmemek için nesnel olana tutunur. İnsanın gerçekleri, nesnel olduğu kadar düşseldir.

Nesnel gerçeklerde; kişiler, kurallar, koşullar bellidir. Birey, nesnel koşulları değiştireme, onlara uymak zorundadır. Uyan ödüllendirilir, tam uyan ezilir, ilinir.

Düşsel gerçeklerde kişiler, koşullar, kurallar belli belirsizdir. Birey, onları düşünde değiştirdiğini tasarlayabilir. Birey nesnel koşullara uymak zorunda değildir. Baş kaldırabilir. Nesnel gerçeklik, zaman ve mekan boyutunda sürekli olarak değişmekle birlikte, somut ilişkilerde zaman mekanla sınırlı görünür. Düşsel gerçek, za-

man mekanla sınırlı değildir. Bugünün gerçeği geçmişe ve geleceğe, geçmiş geleceğin gerçeği bugüne kaydırılabiliyor.

Nesnel gerçekliklerin senaryosu, yazarı belli değildir. Düşsel gerçeklik ise senaryo yazarı bellidir. Dilediğini dilediğince yazıyor, oynuyor, yorumluyor. Düş özgürdür.

Güvenç'e göre yaratıcı oyunlar bu nesnel gerçeklikle öznel gerçekliğin ara kesitinde doğuyor, oluşuyor ve yaşıyor (Güvenç 1979:56-63).

A.S. Neil "Bir Eğitim Mucizesi" kitabında öğrenmeni hoş bir hale gelebilmesi için oyundan sonra gelmesi gerektiğini söylüyor.

Summerheil okulunda oyun, büyük bir öneme sahiptir. Oyun bir fantazidir. Örgütlenmiş oyunlar hüner, yakınlık, takım ruhu ister ama çocukların oyunları genellikle hüner istemez. Küçük bir çocuğa göre gerçeklik ve hayal birbirlerine çok yakındır. Aralarından biri hayalet kılığına girince zevkle bağırırlar ama içindekinin kendi arkadaşlarından biri olduğunu da bilirler. Neil'e göre oyun büyükler için hep bir zaman kaybı olarak görülür. Kocaman bir okulda öğretim için ayrılan yer küçük bir yerdir. Ona göre uygarlığın birçok kötülüklerinin nedeni, çocukların yeterince oyun oynamamış olmalarıdır.

Neil'e göre özgür bir çocuk oyuna daha çok zaman ayırmak isteyecektir. Oysa büyükler çocuklar çocuğun oyununda bir şeyler öğrenemeyeceklerinden korktukları için çocukların oyununa karşı olumsuz tavırlar göstereceklerdir. Bir çocuk oyun oynamaya yeteneğini yitirirse ruhsal yönden ölüdür ve ilişki kurduğu her çocuk için de tehlikelidir. Çocukluk oyunculuktur ve bu gerçeği bilmemezlikten gelen bir topluluk sistemi yanlış bir yolla eğitim yapmaktadır. En kötü aktör rol yapandır. Böyle bir çocuk hiçbir zaman kendinden uzaklaşamaz ve sahnede de kendi kendisinin bilincindedir.

Russell, “Eğitim Üzerine” adlı kitabının bir bölümünde oyun ve rol yapma çocuklukta yaşamsal bir gereksinimdir demektir. Oyun sırasında herhangi türün yavruları yaşamlarında daha sonra gerçekleştirecekleri etkinliklerin denemesini ve alıştırtmasını yapar. Köpek yavrularının oyunun tam bir köpek dövüşü gibidir. Yalnızca yavrular birbirlerini gerçekten ısırılmazlar görüşündedir. Ona göre çocuklukta işgüdüsel etki yetişkin kişi olma isteği, daha güçlü olma istemidir...Güçlü olma isteği iki biçimde ortaya çıkar; Bir şeyler yapmayı öğrenerek ve hayal kurarak. Russell, çocukların yaptıklarının bir rol olduğu bilinci onların güvenlik duygusunu artırıyor demektir. Ona göre rol yapmaktan alınan zevkin büyük bölümü yalnızca oyun sahnelemekten gelen hazdır... Çocuğun yaşamındaki her önemli içpeti oyunda yansımasını bulur (Russell 1984:93-95).

Montessori öğretmenleri çocukların oynadıkları şeyleri tren, vapur ya da buna benzer şeylere dönüştürmelerinden hoşlanmazlar; Buna düzensiz hayal gücü denir... Russell burada çocukların yaptıklarının oyun olsa bile gerçekte oyun olmadığı oynadıkları aygıtların onları eğlendirebileceğini, ama aygıtın amacının öğretim, eğlencenin ise yalnızca bir öğretim aracı olup, eğlencenin sadece gerçek oyunlarda egemen amaç olduğunu söylemektedir. Ona göre gerçekler kadar hayaller de çocukların yaşamlarında önemlidir. Yaşamı yalnızca gerçekler değil umutlar da yönlendirir. Olgulardan başka bir şey göremeyen bir gerçeğe bağlılık insan ruhu için bir hapisanedir. Düşler yalnızca realiteye değiştirmek çabasının yerini alan bir tembellik durumuna gelirse karşı çıkılmalıdır; insanı bir çabaya yönlendirdiklerinde düşler, insan ülkülerinin oluşmasında hayal gücünü öldürmek, onu varolan koşullara köle kılmak, yeryüzüne bağlanmış, dolayısıyla cenneti yaratma gücü olmayan bir yaratık haline getirmek olur. Russell’e göre eğitim işgüdülerin baskı altına alınmasından değil, işlenmesinden oluşur. Çocuklukta çeşitli kişiliklerle özdeş tutmakla doyum bulan güçlülük iç güdüsü sonraki yaşamda daha gelişmiş ve yücelmiş bir doyumunu bilimsel bulguda, sanatsal yaratıcılıkta, çok iyi çocukların yaratılmasında, eğitilmesinde bulabilir. Bu nedenle Russell kişinin güçlü olması istemini daha çocukluğunda iken yok etmemek gerektiğini, bu tür amaçlara hizmet edebilmesi içinse hayal gücünün arılaştırılması ve yüceltilmesi gerekliliğini belirtmektedir (Russell 1984:96-102).

3.4. Oyunun Çocuğun Gelişimine Olan Etkileri

Oyun, çocuğun hem etkili anlatım aracı ve dili, hem de baş uğraşı ve en önemli işidir. Oyun çocuk için en büyük ihtiyaçtır. Çevresinin bilincine oyunla kavuşur. Bu nedenlerle çocuğun dünyaya açılan ilk pencerelerinden biri olan oyun, çocuk eğitiminde çocukla kurulan ilişkilerden en önemli ve etkili olanıdır.

Oyunun çeşitliliği, bir yandan saklambaç gibi kurallara bağlı etkinliklerde diğer yandan da evcilik oynamak gibi hayal gücüne dayalı etkinliklerde kendini gösterir (Göncü 1990:6). Bu nedenle farklı açılardan incelenebilir. Örneğin bir dilci için çocuk oyunlarının en ilginç yanı çocukların evcilik ya da doktorculuk gibi oyunlarında kullandıkları dildir. Bir çocuğun ruh sağlığı içinde olabilmesi ve sağlam bir kişilik yapısı geliştirmesi için oyun oynayabilmesi ve sık sık başka çocuklarla birlikte bulunabilmesi son derece önemlidir. Oyun, yalnız bir eğlence aracı değildir. Çocuğun duygularını, ruhi çatışmalarını, eğilimlerini, kendi istek ve çevre etkinliklerini içine alır (Öztürk 1977:13).

Oyunun çocuk için değeri düşünüldüğünde çocuğun motor, dil, bilişsel ve sosyal gelişimini destekleyici ve hayata hazırlayıcı en etkin bir araç olduğu görülmektedir. “Çocuk oynadıkça duyuları kesinleşir, yetenekleri serpilir, becerisi artar. Çünkü oyun, çocuğun en doğal öğrenme ortamıdır. Duyduklarını, gördüklerini, sınavıp denediği, öğrendiklerini pekiştirdiği bir deney odasıdır. Çocuk oynarken kendi küçük dünyasındadır. O dünyaya kendisi egemendir. Kuralları kendisi kor, kendisi bozar.

Oynayan çocuk bir bakıma kendi hayal dünyasındadır. Ancak oyunda işlediği konular gerçek konulardır. Çocuk hayal gücüyle çevrede algıladıklarını oyun ortamında kendine özgü bir biçimde birleştirip bütünler. Oyun çocuğun yaratma ortamıdır. Çocuk kendi dar sınırlarını aşma çabası içindedir. Oyunda erişkinler gibi güçlü ve beceriklidir. Oyun çocukların ortak dili, en doğal anlaşma ortamıdır. Ayrıca oyun, çocuğun en güçlü ve en doğal dürtülerinden olan saldırganlık dürtüsünü boşaltmaya yarar (Yörükoğlu 1980:46-48).

Oyun çocuğun gelişimi bakımından; bedensel, psiko-motor, duygusal, sosyal, zihinsel ve dil gelişimi gibi açılardan incelenebilir.

3.4.1. Oyunun Bedensel Gelişimine olan Etkileri

Özellikle okulöncesi dönemde büyük, küçük kasların geliştirilmesinin en kolay yöntemlerinden biri oyundur. Yürüme, koşma, atlama, tırmanma vb devinimleri gerektiren oyunlar çocuğun eliyle bir topu duvara atıp tutması gibi bazı tekrarlar kasların devinimi tanınmasını sağlar.

3.4.2. Oyunun Psiko-Motor Gelişimine Olan Etkileri

İnsanın ruhsal yaşamı ile bütünleşen devinimlerin içiren psiko-motor davranışlar öğrenme, büyüme ve gelişimi ile yakından ilişkilidir.

Kimi çocuklar oyun ve benzeri etkinliklere başlama yönünden güvensiz ve ürkektirler. Bazı çocukların kendi başlarına yapmaktan çekindikleri kimi devinimler oyun içinde daha kolay gerçekleştirilebilir.

Özetle, oyunun çocuğun psiko-motor gelişimine olan etkileri şöyledir;

- a) Gücünü artırır
- b) Tepki yeteneğini geliştirir
- c) Büyük ve küçük kaslarını denetim altına almayı ve gerekli hızda kullanmayı öğrenir.
- d) Durgun dikkate ve dinamik dikkate sahip olur, bunları geliştirir.
- e) Organlar arasında eşgüdüm ve denge sağlar.
- f) Devinimlerinde çeviklik kazanır.
- g) Bedensel esneklik kazanır.

3.4.3. Oyunun Duygusal Gelişimine Olan Etkileri

Çocuk canlı, hareketli bir varlıktır. Onun yaşantısında bir de iç dünyası vardır. Eğitimcilerin görevlerinden birisi çocuğun iç dünyasına girebilme, saf, temiz duyguları tanıyabilme ve onu iyiye, güzele götürebilmektedir (Sel 1983:14-19). Çocuğun duygu ve heyecanları davranışlarındaki uyum ve uyumsuzlukları da etkiler. Çocuk oyun yoluyla duygusal tepkilerini denetim altına alabilir. Sevinç, hoşlanma, güzellik, güven gibi özellikleriyle kendisini daha iyi tanır.

3.4.4. Oyunun Sosyal Gelişimine Olan Etkileri

Sosyal gelişim duygusal gelişimden bağımsız değildir. Duygusal gelişimi etkileyen etken, çocuğun başkalarıyla olan ilişkileridir. Oyun yoluyla çocuk toplumsallaşmayı öğrenir. Toplumun kural ve gerçeklerini en kolay ve zararsız bir biçimde oyun sırasında öğrenebilir. Başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı göstermeyi öğrenir. Kendi hak ve özgürlüklerini korur, yardımlaşma, dayanışma ve birlikte çalışmayı öğrenir ve uygular (Sun 1991:55-56):Oyun çocuğun kişisel tartımını bulması açısından temel yöntem olduğu için önemlidir.Birlikte oyun çocuğun kendi dışındaki çevreye olan ilişkisini geliştirir. Bu önce onun çevresini bilmesini, sonra da çevresine olan sorumluluk duygusunu geliştirir. Çocuk çevresiyle olan ilişkilerinde içtendir. Çocuk paylaşmanın yanısıra, bir içtenlik duygusu içinde güven kazanır (Nutku 1979:48).

3.4.5. Oyunun Zihin ve Dil Gelişimine Olan Etkileri

Oyun çocuğun zihinsel işlemleri öğrenmesini kolaylaştırır. Oyun çocuk için gerçek bir uğraştır. Dikkatli izlenirse, oyun oynarken çocukların kendilerini oyuna kaptırdıkları, ciddi bir şekilde oyuna konsantre oldukları görülebilir. Düşünürler, planlarlar, yaratırlar. Bedenleri kadar, zihinleri de yorulmaktadır ve bu zevkli atmosfer içinde zihinsel gelişime yönelik bir çok kavramı da oyunla öğrenir (Dönmez 1988:35).

Canlı bir oyun ortamında çocuk yeni sözcükler öğrenir. Öğrendiklerini ifade eder. Başkaları onu dinler ve bu yoldan da dilini kullanmayı öğrenir. Konuşma becerisi artar.

Oyun nesnelerin ve nesnelere ilişkin işlevlerin kavratılmasında geçerli olduğu gibi nesnel olmayan değer ölçülerinin benimsetilmesinde de geçerlidir. Sözel konuşma yetisinin geliştirilmesi, çocuğa yaratıcı bir kişilik kazandırması, oyunda ortaya çıkan sorunlara çözüm arması gibi zihinsel ve dilsel gelişime ilişkin konularda oyun etkin olarak kullanılabilir.

3.4.6. Oyunun Özellikleri ve Kuralları

Çocukluk döneminin temel amacı olan oyun, öğrenme, yaratma, deneyim, iletişim kurma ve yetişkinliğe hazırlama aracıdır (Razon 1990:216).

Oyunun yararları çok büyüktür. Kısa süreli doyumdan yaşam boyu doyuma kadar uzanabilir. Çocukluktaki dramatik oyun yaşam için rahatlık getirir. W. Koste, çocukların serbest oyunlarında yetişkin rollerinin ve ilişkilerinin algılandığını da görebiliriz. Hugles Mearn otuzlu yaşlarında yaratıcı ruhun ve güdülerin bulunduğunu yazmıştır. Blattner, dört alanda oyunun yararlarından söz etmektedir.

1. Kişisel duygusu
2. Sosyal
3. Eğitsel
4. Kültürel.

Bu alanlar çocuk oyunlarında öğrenilen bazı becerilerle gelişirler. Bunlar;

1. Zihinsel esneklik
2. Girişimcilik
3. Mizah duygusu

4. Etkili iletişim
5. Başkalarıyla etkileşme yeteneği
6. Sorgulama ya da alternatif çözümler arama
7. Problem çözme ya da yeni teknik ve stratejileri öğrenme

Eğitimcilerin çoğu yaratıcılığı oyunun en değerli yararı olarak görürler. Rol oynama, estetik, olduğu kadar terapatik olarak da tedavi edicidir. Çocuklar oyunda duygularını ifade ederler. Günümüzün oldukça yapılaşmış, yarışmacı dünyasında yetişkinler kendilerini oyundan uzaklaşmış ve sonunda yabancılaşmış bulurlar. Korunduğu zaman oyun oynama yeteneği ruhu yeniden yaratmak ve bedene taze nefes getirmeye yardım eder. Dolu, yorgun bir durumda oyunu ya da etkinliği arkadaşla birlikte gerçekleştirmek ve sonunda kendini yeni bir insan gibi hissetmek yaygın bir yaşantıdır.

Ashley Montagu, *Büyüyen Çocuk* adlı kitabında oyunun yararlarını çok geniş çaplı tartışmıştır. Spontanlık yetişkin oluncaya kadar devam etmektedir. Çocukların imge gücü, kendini gerçekleştirebilmeleri ve yaratma olanağına sahiptir. Yetişkin olarak da imgeleri kullanmaya devam ederek rüyalarını koruyarak, ürünlerini yayararak asla yaşlanmayız (Mc Caslin 1990:46).

Oyun, sonucu düşünülmeden, herhangi bir amaca ulaşmaktan çok zevk almak amacıyla girilen, görünürde pratik bir sonucu olmayan etkinlik olarak tanımlanır. Daha dar anlamıyla gücüne, becerisine veya şansına bağlı olarak bir sonuca ulaşan etkinlik anlamına gelmektedir (Gabriel 1969; Öngen 1991:2).

Başka bir tanıma göre oyun, fiziksel ve zihinsel yeteneklerle sosyal uyum ve duygusal olgunluğu geliştirmek amacıyla gerçek yaşamdan farklı bir ortamda yapılan, sonunda maddi bir çıkar sağlamayan, kendine özgü belli kurallara sahip, sınırlandırılmış yer ve zaman içinde süren, gönüllü katılım yoluyla toplumsal grup oluşturan ve katılanları tümüyle etkisi altında tutan eğlenceli bir etkinliktir (Tamer 1987:38).

Oyun, çocuğun hem bilişsel hem de toplumsal gelişimine önemli katkıda bulunan bir etkinliktir. Bunun temel nedeni oyunun çocuğa kendisinin istediği bir biçimde bir deneme ortamı yaratmasıdır. Oyunun bilişsel gelişimine olan katkısı bir çok konuda odaklaşır. Örneğin oyun çocuğun yaratıcılığının, problem çözme yeteneğinin ve dilinin gelişmesinde olumlu etkilerde bulunur.

Bir nesneyi veya kendisini başka bir şeyi temsil etmek için kullanmak, çocuğu sürekli bir deneme çabasına sokar. Bir kez bir kalem şemsiye olarak kullanan bir çocuk, diğerinde bir bez parçasını şemsiye olarak kullanırsa, farklı nesnelerle farklı şeyler yapmayı öğrenir. Bu tür belirleme çalışmaları oyun dışında yer alırsa gelişmekte olan bir sanatçının ilk eserleri olarak karşımıza çıkar (Göncü 1991:8).

Gross, oyunun hayat bilimine hazırlık olduğunu belirtir. Oyun çocuğun bedensel, duygusal, sosyal, düşünsel ve ahlaki gelişimine yardım eder, çocuğun zekasını geliştirir, karşılaştığı problemleri çözmesine yardım eder, karar verme ve yaratıcılık yetilerini geliştirir. Duygusal boşalmayı sağlar. İyi alışkanlıklar ve yasal kurallar öğretir (Gündüz 1981:5-10).

Çocukların kişilikleri oyunlarla gelişir. Çocuk oyun yoluyla birikmiş enerjisin toplumsal açıdan kabul edilen bir yolla boşaltma olanağı bulmaktadır (Yavuzer 1986:177). Çocuk etkin bir yaratıktır ve bu etkinliğini çeşitli oyunlarla sürdürür. Oyun bir anlamda doğadaki olayların ve yetişkinlerdeki yaşantıların çocuklara kendi yaşamlarına uygulamasından başka bir şey değildir. Çocuğun esneklik kazanmasında da oyun etkilidir. Arkadaşlarıyla oynadıkça çocuğun öğreneceği şey başkalarının ille de kendisi gibi düşünmedikleridir. Anlayış farklılıklarını görmek ve onları çözümlemeye çalışmak çocuğun esneklik kazanmasına yardım eder.

Oyun gönüllü, kendiliğinden, haz verici ve açık uçlu bir davranıştır (Çelen 1992:26). Çocuk çeşitli etkinlikler ve gelişim için yoğun bir enerji kaynağıdır. Bu enerji oyun aracılığı ile yararlı yollara yönelir. Oyun oynaması kısıtlanan çocuğun enerjisi ya içe yönelerek çocuğu sinsi; ya da dışa yönelerek onu saldırgan yapar. Ayrıca oyun çocuğun doğuştan getirdiği saldırganlık dürtülerinin boşaltılması ve bu

dürtülerin en yararlı biçimde kullanılması alışkanlığını kazanması için çocuğa olumlu bir ortam hazırlar. Oyun çocuğun yeteneklerini geliştirir. Araştırmacılığını ve yaratıcılığını canlandırır. Çocuk çeşitli sıkıntılarını oyun içindeki kahramanlara yansıtır. Kahramanlar arasında geçen olaylar olumlu sonla biter ve çocuk böylece rahatlayarak güven sağlar. Onun için çocuk zengin olan duygu ve düşüncelerinin deneme yeri oyundur (Gündüz 1976:13-17).

Çocuğun oyun içindeki doğal davranışlarından biliş, duygu ve sosyal gelişimindeki gereksinimleri belirlenmekte, aynı zamanda çocuğun kendisini doğru olarak tanıyıp sorunlardan kurtulmasına yardımcı olunmaktadır. Böylece çocuğun ve eğitimin öğretimine hazır olmasını sağlayan oyunlara ders konuları veya kavramlar serpiştirilerek oyunlar eğitimi sağlayacak şekilde gelişmektedir (Kreuzer 1984: Kavsaroglu 1990:26-28). Oyun çocuğun öğrenmesi için bir araçtır. Bu oynama isteğini ona mutlaka bir şeyler öğretmek için kullanmak tamamen ters sonuçlar verecektir. Çocukların gelecekte, motivasyonu yüksek, girişken ve bağımsız düşünebilen yetişkinler olabilmeleri için zengin bir oyun ve deneyim ortamı içinde büyümeleri gerekir. Böylece çocuk için yaratıcılık, buluş ve problem çözümü, rahatlıkla yapılabilen işler halinde gelecektir. (Weissbourd 1991:18-19). Bir çocuğun ruh sağlığı içinde olabilmesi ve sağlam bir kişilik yapısı geliştirmesi için, oyun oynayabilmesi ve sık sık başka çocuklarla birlikte bulunabilmesi son dere önemlidir.

Oyun, yalnız bir eğlence aracı değildir. Oyun, çocuğun duygularını, ruhi çatışmalarını, eğilimlerini, kendi istek ve çevre etkilerini içine alır. Çocuk kurduğu oyunda, davasını, problemini, sevincini, öfkesini, sevgisini, nefretini çözmekte ve ifade etmektedir. Bu oyunlar sayesinde kendi dürtüleri, ihtiyaçları, eğilimleri ile, çevre şartları ve etkileri arasında denge kurmakta ve uyumunu yapmaktadır.

Oyun duygusal bir ifade aracı olduğu gibi, çocuğun bir şeyler öğrenmesini ve yaratıcılık yeteneklerinin gelişmesini de sağlar. “Çocuklar sevmeyi, seilmeyi, başkaları tarafından kabul edilmeyi, haklarını korumayı, yenmeyi, yenilmeyi özetle insanlar arası ilişkiler kurmayı gruplar içinde birbirinden öğrenirler (Öztürk 1977:9-10).

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 sahip oldukları çok güçlü duygularını gerçekleştirmek için çok fazla fırsat bulamıyorlar, çocuğa oyun fırsatlarını vermek; yetişkinlerle kuramadığı ilişkiler sonucunda, yaşadığı karmaşıklığı gidermede oldukça etkili olacaktır. Çatışmayı çözme, geleceğe hazırlanma, uyum, okul hayatında direktifleri yerine getirme, ilgiyi belli bir konu üzerinde toplama, problem çözme tavrı ve merak duygusunu kazanma oyunla çocuğa kazandırabilir.

Çocuklar oynarken öğrenmeye, öğrenirken de oynamaya başlarlar. Çoğu zaman çocuğun nasıl oynayacağını başkaları belirlemektedir. Oysa çocuğun nasıl oynayacağını bilmesi gerekir. Bunu çocuklara yetişkinlerin öğretmesi gerekir. Çocuğun kendisi ve oyun malzemeleri ile birlikte oynamalı, ona gereken ilgi gösterilmelidir. Çünkü oyun çocuğun çevresindeki ve içindeki dünyaları keşfetmelerini sağlar, eğlenmesine olanak sağlar ve kendine ait bir dünya oluşturur. Zaman zaman oyun malzemelerini kullanmak onun hayal gücünü hareketlendirerek onda güçlü bir etki oluşturur. Bu çocuk için çok güçlü bir deneyimi teşkil eder.

Bir çocuğun yaşamı için çok önemli olan oyun, onun hareket becerilerini, duygusal, entelektüel ve toplumsal becerilerini, geliştirmede oldukça etkilidir. Çocukla kurulan olumlu ilişki ona güven vermelidir. Oyunların nasıl oynanacağını öğrenmek duyguları ifade edebilmeyi sağlar. Bu yetişkinler için de oldukça önemlidir. Çocukları oynamaya özendirmek kendilerine öğrenmede oldukça etkilidir. İnsanların gerçek benliklerini bulmaları onların iyi ve mutlu insanlar olmalarını sağlayacak, bunda da oyunun çok önemli bir rolü olacaktır.

Rubin, Fein, Vandergeb gibi yazarlara göre oyun içsel olarak güdülenme sonucu oluşan bir davranıştır. Onlara göre oyunun içeriği sonucunda daha önemlidir. Oyunun amaçları çevre tarafından güdülenmez ve gerek dışı ile karakterize edilir (Çe-

len 1992:10-11):Onlara göre oyun etkinliklerinin ayrıca özellikleri olarak aşağıdakiler belirlenmiştir (Öngen 1991:10-11):

1. Oyun, kendi yararı için gerçekleştirilen bir etkinliktir. Temel bedensel gereksinimler, dış kurallar veya sosyal yaptırımlar nedeniyle gerçekleşemez.

2. Oyunda ilgi odağı neye ulaşacağından çok nasıl ulaşılacağıdır. Çocuk davranışın sonuçlarından çok davranışın ortaya konmasıyla ilgilidir.

3. Oyun araştırma etkinliklerinden farklıdır. Araştırma etkinliklerinde “Bu nesne nedir? ve “Ne işe yarar? soruları eylemlere yön verirken, oyunda “Ben bu nesne ile ne yapabilirim?” sorusu yol göstericidir.

4. Oyun yalan yapma/taklit ve gerçeğe uygun olmama ile karakterizedir. Oyun etkinlikleri ciddi olarak yürütülmekte, fakat mış gibi yapma özelliği gibi yapma özelliği taşımaktadır.

5. Oyun dışardan yüklenmiş kurallardan bağımsızdır.

6. Hayal kurma ile karşılaştırıldığında oyunda çocuğun aktif katılımı söz konusudur.

7. Krosnar ve Peppimer’e göre de; oyunda davranışlar esneklik göstermektedir. Davranışın gerek yapısında gerek bağlamında değişiklikler söz konusudur.

8. Oyunda başat olan olumlu duygulardır. Oyun çocuk için zevkli ve eğlencelidir.

Başka kaynaklara göre (Kavsaoğlu 1990:8-9) de çocuğa özgü oyunun özellikleri şöyledir:

1. Oyun çocuğun etkinlik tarzı olarak kabul edilir. Oyun çocuğun serbest etkinlik alanıdır. Oyunun belli başlı amacı yoktur ancak belli gelişim amaçlarına hizmet eder: merak güdüsü, kendini araştırmak, yeni çevreyi araştırmak gibi.

2. Oyundaki nitelik ve konular, çocuğun gelişimine bağlı olarak zaman içinde farklılık gösterir.

3. Her çocuğa göre oyunun teknikleri değişir, bireyseldir.

4. Oyun çocuğun duygularını doğal olarak ifade etmesini sağlar.

5. Bazı oyunlarda bir çeşit “alıştırma” gelişimi görülür: sözelimi bir hareketin tekrarlanması veya günlük yaşamın canlandırılması gibi.

6. Oyunlar, çoğunlukla, bilinen yaşantıların yeniden yaratılması veya yaşantıların devam ettirilmesi olarak görülür. Büyük ölçüde imgeleme vardır.

3.5. Oyun – Drama İlişkisi

Çocuk, drama etkinliğini genellikle oyun olarak algılar ve böyle algıladığı için de tüm enerjisini ve dikkatini oyun sırasında olduğu gibi, bu etkinlik üzerinde yoğunlaştırır. Böylece çocuk hem oynamış, hem de birçok kavram, konu ve sosyal davranışları daha etkili öğrenme şansını elde etmiş olur. Bu kısımda öncelikle çocukta oyun kavramının ve oyunun nasıl geliştiğini incelemek gerekir (Neriman vd. 2000: 48).

Oyun en yalın anlamda, hoşça vakit geçirme ve enerji boşalımı olarak tanımlanmaktadır. Çocuk oyunu, içsel olarak güdülenen belirli bir amacı olmayan, çocuğun koyduğu kurallara bağlı olarak kendiliğinden gelişen ve zevk unsuru taşıyan davranışlardan oluşan bir etkinlik olarak tanımlanır (Neriman vd. 2000: 48). Çocukların oynadıkları oyunları bir çoğu dramatik niteliktedir. Örneğin, onların kendi yaşantılarındaki durumları oynamaları, bir başkasını canlandırarak rol yapmaları, kılık değiştirmeleri dramatik oyunlardır. Bu tür dramatik oyunlar çocukların dünyayı anlayabilmesi, toplumun içindeki yerini bulması, her türlü değişimde seçimini yapması

açısından önemli bir yere sahiptir . Oyuna benzer etkinlikler, örneğin, eğitici drama sayesinde eğitimin daha az sıkıcı, dolayısıyla daha etkili olması sağlanır. Çocuk oyun ve drama sırasında kendini tüm benliğiyle konuya ya da yapmakta olduğu etkinliğe verir. Çocuk oyun ve drama sayesinde “ben merkezci” bir yapıdan, “veren-alan”, “paylaşan” insan olmaya ve böylece gerçek yaşam rollerini güçlü bir şekilde içselleştirmeye başlar. (Neriman vd. 2000: 48)

Sonuç olarak; çocuk oyun sayesinde öğrenebildiğine göre, oyun haline getirilmiş eğitim durumlarıyla çocuğa yaşamayı ve birçok konuyu daha az zorlanarak, daha kolay öğretmek mümkündür. Drama tekniğinin başarısı da buradan gelmektedir. Çünkü drama çocuğa o çek sevdiği oyun etkinliği içinde yaşantısını tanıma ve uygulama fırsatı verir (Neriman vd. 2000: 50)

3.6. Oyun ve Drama Etkinlikleri Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar

Oyun çocuğun gelişiminde her ne kadar önemliyse, her alandaki eğitim için oyunun tek başına yeterli olacağı düşünülemez. Eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi, yani çocuğa istenilen davranışların, alışkanlıkların ve tutumların kazandırılması için uygun eğitim tekniklerinden yararlanılması gerektiği artık kabul görmüş bir düşüncedir. Özellikle çağımızda çocuğun edinmesi gereken sosyal davranışlar, sosyal ve fiziksel ortama ilişkin kavramsal bilgiler arttığından ve karmaşıklığından, bazı yönlerden oyuna benzeyen, bu nedenle çocuğun ilgisini vermeye her an hazır olduğu, ancak oyunun sağlayabileceği yararlardan fazlasını sağlamaya elverişli drama gibi etkinliklere gereksinim olduğu kabul edilmelidir. Dramanın çocuklara getirdiği katkıları anlamak için oyun ve drama arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların bilinmesi ve bunların irdelenmesi gerekir (Neriman vd. 2000:51).

. Oyun daha çok kendiliğinden başlar ve eğitim amaçları belirsizdir. Oyunun çocuk eğitiminde birçok yararı vardır. Fakat kendiliğinden ve amaçsız oyunlar eğitimsel anlamda çocuğa çok fazla katkı sağlamaz. Drama ise daha planlı olduğundan, amaçları daha önceden belirlenir. Bununla birlikte önceden saptanmış eğitim amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığı değerlendirilmelidir.

. Oyun ve eğitici drama arasındaki bir benzerlik, oyunda da eğitici dramada da çocuğun dikkat ve enerjisinin etkinlik üzerinde oldukça fazla yoğunlaşmasıdır.

. Kuralsız çocuk oyunları olmakla birlikte, birçok etkinlik türünde kurallar vardır. Ancak, dramanın kuralları önceden belirlense de tartışılabilirliği, hatta değiştirilebilirliği daha fazladır.

. Çocuk oyununda sonuç önemlidir. Buna bağlı olarak kazanmak veya kaybetmek (yanıp, oyun dışı kalmak) söz konusudur. Drama etkinliğinde ise, sonuç değil, süreç önemlidir. Yani, çocuğun katıldığı etkinliği mükemmel yapması değil, sürece nasıl katıldığı önemlidir.

. Oyunun sonucunda değerlendirici, kavramsal bilgilerin altının çizildiği, duyguların tanımlandığı ve ayırt edildiği bir tartışma yer almaz. Fakat drama etkinliği sonunda yapılan grup tartışması, oynanan etkinlikle ilgili bilgilerin yerleşmesine ve bu bilgilerin kalıcılığını sağlayabilecek kavramlaştırmalar, kategorilendirmeler, benzetmeler, ayırt etmeler için olanak sağlayabilir. (Neriman vd. 2000: 52)

IV. BÖLÜM

TEMEL KAVRAMLAR ve YARATICI DRAMA

A. Temel Kavramlar

Yaratıcı dramanın tanımı, amaçları, yöntemleri, özellikleri ve diğer boyutlarını tartışmadan önce, zaman zaman aynı, zaman zaman da ayrı anlamlarda olmalarına karşın birbirlerinin yerine kullanılabilen, birbirinden ayrı ama iç içe geçmiş bir özelliği de taşıyan; yaratıcılık, drama, dramatik oyun, dramatizasyon, rol oynama, doğaçlama, iletişim, etkileşim, edim, eylem, oyun pedagojisi gibi kavramlar üzerinde durmak yararlı olacaktır. “Drama” kavramına ise “Yaratıcı Drama” bölümünde yer verilecektir.

4.1. Yaratıcılık

Yaratıcılığın ortaya çıkışı, genel olarak onun sınırlarını belirleyen ve anlamını veren çok sayıdaki tanıma göre değişiktir. Bu yüzden yaratıcılık kavramıyla ifade edilenler zaman zaman zor ve karmaşık hale gelir. Çeşitli tanımlara bakacak olursak:

Yaratıcılık, bireylere çekici gelen “sihirlik, deha, üstün yeteneklilik vb. gibi çoklu kavramları çağrıştıran bir kişilik özelliği olarak bilinmektedir (Samurçay 1981:14-27).” Oysa yaratıcılık süreci, tüm duyuşsal ve düşünsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içerisinde vardır. Yaratıcılık yalnız sanatsal süreçlerde değil, insan yaşamının tüm yönlerinde yer alan temel bir yetenektir. İnsan tarafından tamamlanmış her işte yaratıcılık bir temel öge olarak bulunmaktadır (San 1985:9).

Yaratıcılık, yalnızca sanatsal etkinlikleri çağrıştırmamalıdır. Yaratıcılık bütün duyuları, duyum, duygu ve düşünceleri ile birlikte tüm insanı kapsar. Yaratıcılık kendini yalnız okulda göstermez. Her yerde, çocukların oynadıkları, deneyimler edindikleri, çevrelerini kendilerine göre yorumladıkları her yerde ortaya çıkar. Sözgeli bir yatak örtüsünü alıp masanın üzerine örtmeleri ve masayı bir mağara ya da

kulübe olarak canlandırmaları, yaratıcılık gösteren bir oyundur. Çünkü sıradan eşyalara imgelem yoluyla farklı fonksiyonlar kazandırılmıştır. Çocuklar bir şeyi olduğu gibi kabul etmek istemiyorlar; yetişkinlerle birlikte işlemeyen bir şeyi işler duruma getirmeyi istemiyorlarsa, sorunların çözümlenmesinde yaratıcılık çok önemlidir. Eğer her şeyin olduğu gibi kalmasını istemiyorsak, yaratıcılık kaçınılmaz bir gereksinimdir. O halde yaratıcılık kurallara da karşı gelip, denenmiş şeylere karşı kuşku ve merak gösterebilmek ve denemektir (Bode vd. 1979:18).

Torance (1962)'a göre yaratıcılık boşlukları, rahatsız edici ya da eksik öğeleri sezip, bunlar hakkında düşünceler geliştirmek, varsayımlar kurmak, bunları sınamak sonuçları karşılaştırıp, değiştirmek ve yeniden sınamaktır (San 1985:9).

Yaratıcılığa bilim, teknik, sanat ve eğitim çevrelerinin yaklaşımları farklıdır. Bilim adamlarına göre yaratıcılık süreçten çok sonuçla ilgilidir. Akıl yürütme, buluş yapım ve sorun çözme yaratıcılığın karşılıklarıdır. Sanat için yaratıcılık, estetik öğeler içeren özgün bütünlüğe ulaşmaktır ve bir süreçtir daha çok... Sanatta yaratıcılık içsel duyumsama ile birleşip dışa vurulduğu bir süreç olarak anlaşılır. Sonuç ise sanat yapıtıdır... Eğitimcilerin yaratıcılığa yaklaşımları; araştırmacı, özgür düşünen, soru soran, uygulayıcı olmayan insan yetiştirme yönündedir. Çünkü eğitimden beklenen, soru soran, tartışarak düşünen, akıl yürüten, sorun çözen insan yetiştirmektir (Kırıçoğlu 1991:169-170). Barlett; yaratıcılığın, ana yoldan ayrılma, deneye açık olma, kalıpların dışına çıkma olduğu düşüncesindedir (Önce 1989:2).

Başka bir tanıma göre yaratıcılık; bireye farklı ve üretici düşünce zincirlerini kullanarak, alışılmış düşünce zincirlerini kırarak, alışılmış düşünce zincirlerinden kopma gücü veren, sonuçları ile bireye ve muhtemelen başkalarına da tatminler sağlayan, fikirlerdeki esneklik, orijinallik ve duyarlılığın bir toplamıdır (T.P. Jones 1977; Arık 1987:13).

Vernon ve diğerlerine göre yaratıcılık kavramı, sanatçıların, bilim adamlarının, mucitlerin ve diğer bireylerin ortaya çıkardıkları olağan dışı veya benzersiz etkinlikler, tepkiler ve ürettikleri şeylere bağlanmaktadır. Ürettikleri şeylerin, tanımlarını ve

taktir görmelerini sağlayacak oranda bir orijinallik veya “önem” derecesinde olması yetmektedir (Arık 1987:13).

Amabile (1982) yaratıcılığa “operasyonel” bir tanım getirir. Ona göre uygun gözlemciler, birbirlerinden bağımsız olarak, herhangi bir üretim veya tepkinin yapıldığı alanla ilgili, bu alana aşina olan kimselerdir. Dolayısıyla yaratıcılık, uygun gözlemciler tarafından yaratıcı olarak değerlendirilen üretim veya tepkilerin bir niteliği olmaktadır (Arık 1987:14-15).

Thurstone (1952) ise yaratıcılığa, kişinin probleminin çözümüne yarayan ya da yeni bir ürünün oluşturduğu eylem gözüyle bakmaktadır. Bu eylemin artistik yönü olabileceği gibi, mekanik veya teorik bir yönü de olabilir. Örneğin yeni bir futbol oyunu veya satrançta zekice bir hamle veya yeni bir slogan bu eylemin ürünleridir (Torrance 1965: Ömeroğlu 1990:6). Simpson (1922) yaratıcılık yeteneğine düşüncenin kalıplarını kırabilecek bir güç olarak bakmıştır. Bu farklı düşünce şekillerine ulaşabilmede merak, sabır, hayal gücü, keşif, icat gibi kavramlar mutlaka gereklidir (Torrance 1962: Ömeroğlu 1990:6).

Bireyin kimlik arama sürecinde yeniden kendisi olabilmesi için yaratıcılık tek araçtır... Çünkü insan yaratıcı düşüncenin hem öznesi hem de nesnesidir. Birey kendi varoluşu ile yüzleşmek... kendi buluşunu ortaya koyabilmek... geleneklerin tozunu silkeleyerek, kendine sunulmuş değerleri aşip yenilerini yaratmak için (Taille, Sungur 1992:13) yaratıcılığı ulaşılması gereken bir amaç olarak düşünmeli ve yaratıcı kimliğinin peşine düşmelidir.

Psikanalizciler yaratıcılığı bilinç altının dışı vurumu olarak tanımlar. Bu olayda uyarıcı yardımı ile, bilinçaltı ve bilinç çatışması, yaratıcı bir davranış olarak ortaya çıkar (Freud, San 1985:55-61). Toplumbilimcilere göre ise yaratıcılık bireyin kendisi değişirken çevresini değiştirmesidir. Çünkü evrim sürecinde yaşayan varlık için geçerli olan sav: değişme, farklılaşma, bütünleşme ve yaratmadır (Anderson 1964: Kırısoğlu 1991. 170).

Simpson (1922), yaratıcı yeteneği alışlagelmiş düşünme düzenin aşarak tamamen farklı bir düşünme biçimine geçme inisiyatifi olarak tanımlar (Öncü 1989:2).

Sillamg'a göre yaratıcılık, sosyo – kültürel çevreye çok sıkı bir şekilde bağımlı olan, her yaşta, her bireyde potansiyel olarak bulunan yaratma yeteneğidir... Selye (1962) için ise yarancılığın doğruluk, genelleştirilebilirlik ve şaşırtıcılık gibi üç niteliği içermesi gerekir. Ona göre yaratıcı katkıların sadece gerçekler olarak doğru olmaları yetmez, aynı zamanda yorumladıkları biçimde de doğru olarak genelleştirebilirler veya keşfedildikleri zaman bilinenlere göre yaratıcılık, orijinal fikir katkıları, farklı görüş noktaları ve yeni problem çözme yolları olarak görülmüştür (Öncü 1989:9-10).

Gordan'a göre yaratıcılık, farklı biçimleri birleştirip olağan üstü yeni düzenler meydana getirmektir (Gökaydın 1992:74). Yaratıcılık, bir problemin çözüm yöntemleriyle ilgilenip ilgilenmediğimize bağlı olarak, üretim ve yöntem kapsamı içinde düşünülebilir. Eğer yaratıcılık bir yöntem olarak ele alınır, farklı görüş, orijinal bir fikir veya fikirler arasındaki yeni bir ilişkiyi görmenin, yeni bir yolu olarak düşünülebilir. Yaratıcılık ve uygulama, yaratıcılığın bir çalışma süreci olduğuna inanan insanlarda her zaman vardır. eğer yaratıcılık bir üretim olarak ele alınır, bunu en iyi şekilde sanat çalışmaları, bilimsel bulgular ve yeni düzenlemeler açıklayabilir... Yaratıcı düşünce, küçük çocuğun çevresindeki eşyaları tanımak amacıyla onlara da dokunduğu andan itibaren başlar. İnsanın ifadesinin, mimiklerinin ve sesinin farkında olan bebek, önceleri gözleyen, daha sonraları da inceleyen bir varlıktır. Bu noktadan sonra çocuk, hemen kendi deneyimlerini edinme aşamasına geçer (Mc Caslin 1990:20).

Yaratıcılık hem düşünsel, hem de duygusal yaşamı ifade etmektedir ve bilinç ve bilinçsiz çabanın ürünüdür. Yaratıcı bir etkinlik kendiliğinden hemen oluşmaz, cesaretlendirme ve yol gösterme aracılığı ile yaşam biçimi olan, sürekli bir yöntemdir. Rollo May, yaratıcılığın bilinen dünyayı anlamlı, yeni şekillere dönüştürme etkinliği olduğunu söyleyerek, her şeyi çok basit bir şekilde ifade eder.

Yaratıcılıkla ilgili genel bir tanıma geçmeden önce yaratıcılığa ilişkin öncülleri belirtmek gerekiyor; Yaratıcılık doğuştan gelen bir yetinin ve insana özgüdür. Her insan yaratıcı olabilme şansına sahiptir. Yaratıcı sayılmak için bir dahi olmak gerekli değildir. Yaratıcılık yetisi çeşitli nedenlerle köreltilmiş olsa bile yaşam deneyimleri ve özel programlarla yeniden kazanılabilir, güdülenebilir (San 1990:145-156).

Yaratıcılıkta özgünlük, olağanüstülük, kural dışılık, değişik olma gibi özellikler bulunur... Yaratıcı bireylerde öğrenmeye hazır olma, ilgili olma, dilde, çağrışımlarda, düşünsel alanda ve anlatımda akıcı, düşüncede esneklik ve özgürlük, merak, sezgi, hayal gücü, deneme, araştırma, sına, bulma, kalıplardan kurtulma ve yeni fikirler üretme en belirgin özelliklerdir (San 1985:10-12). Torrance'ın oluşturduğu yaratıcılığa ilişkin kişilik özellikleri de özetle şöyledir: Düzensizliğe, karışıklığa tolerans, serüvencilik, başkalarının farkında olma, gizemli olana ilgi, dış dünyaya karşı çekingenlik, yapıcı eleştiride bulunma, 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 ve dış uyaranlara açıklık, başkalarının düşüncelerine karşı açık olma, duygularını bastırmama, başlatıcı olma; güç, statü ve makamdan uzak durma, ayrıntılarla fazla ilgilenmeme, uzak amaçlara sahip olma gibi (Sungur 1992:34-36).

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, San 1985:10).

Yaratıcı bir kişinin bir ürün ortaya koyabilmesi için bir takım basamaklardan geçmesi gerekir. Graham Wallis'e göre yaratıcılık süreci dört ana bölümde toplanmaktadır:

1. Hazırlık dönemi
2. Kuluçka dönemi
3. Aydınlanma dönemi

4. Gerçekleşme ya da doğrulama dönemi

Hermann (1990)'a göre yaratıcılığın kaynağı beynin tümüdür. Bunu böylece bilmenin yaratıcılığa yönelmek, yönlendirmek, yaratıcılığını geliştirmek ve yaratıcı süreci uygulamaya koymak bakımından önemi büyüktür.

1. Hazırlık Dönemi: Bu dönemde sorun, gereksinim, ya da gerçekleştirmek istenen şey saptanır, tanımlanır. Çözüm ya da gereklilikler için bilgi toplanır (San 1990:164). Ve karşılaşılan problem durumu tanımlanmaya çalışılır... Vallis'e göre hazırlık dönemi kişinin bir tür zihinsel eğitim sürecini kapsar. İnsanoğlu yüzyıllardan beri yeni yetişen kuşakların düşünce sürecini düşünce sürecini geliştirmenin gerekliliği üzerinde durmuş ve bunun ancak eğitim ile gerçekleşeceğini görmüştür. Bilgili kişi aynı zamanda yeni düşünme şekillerini engelleyen düşünce sistemiyle karşı karşıyadır. Fakat aynı zamanda bu sistemlerin bellekte tutma ve gözlem yapma yönüyle de olayların esas yönlerini kavramaktadır. Bu düşünce sistemleri kendini, düşünme sürecinde bir işlem olarak gösterir (Diggory 1972: Ömeroğlu 1990:9).

2. Kuluçka Dönemi: Sorundan çıkarak geriye gidilir. Sorun zihnin irdelemesine, incelemesine bırakılır. Bu dönem hazırlık aşamasındaki gibi dakikalar sürebileceği gibi, haftalar ya da yıllar sürebilir. Bu dönemde kişi bilinçli olarak problemi düşünmez. Yalnızca geçmişteki bilgilerin ve yeni bilgilerin etkileşimi ve kaynaşması sonucunda bir takım zihinsel süreçler meydana gelir (Ömeroğlu 1990:10). Kişi bu aşamada görevini yapmış olmanın güveni içinde, bilinçaltının hummalı bir biçimde çalıştığının bilincinde olarak başka işlere döner (San 1990:164).

3. Aydınlanma Dönemi: Düşünüler yaratıcılığa bir temel oluşturmak üzere zihinden doğarlar. Bu düşünüler sonuç-ürünün parçaları olabileceği gibi sonucun kendi de olabilir. Bu aşama çoğunlukla anlıktır, müthiş bir içgörüler zenginliği içinde gelişir, birkaç dakika ya da birkaç saat sürer. Düşünce, sözel olmaksızın formüle edilmiş ve sıklıkla bir "hah" ünlemiyle belirlenmiştir (San 1990:166).

4. Gerçekleşme – Doğrulama Dönemi: Diğer aşamalarda ortaya çıkan ne ise onun gereksinimleri karşılayıp karşılamayacağı için yapılan bir dizi etkinliktir (San 1990:166).

Taylor (1959) yaratıcılık boyutlarıyla ilgili karışıklığa son vermek amacıyla beş yaratıcılık boyutu önermiştir: Kişinin bağımsız olarak fikirlerini ifade ettiği Anlamsal Yaratıcılık, sanatsal ve bilimsel ürünleri temsil eden Üretici Yaratıcılık, keşifler, buluşlar olan İcada Yönelik –Yaratıcılık, kazanılmış bazı becerilerin değişikliğe uğradığı Yeniliğe Yönelik Yaratıcılık, beklenmedik durumlarda tamamen yeni tavır ve hareket tarzı geliştiren Aciliyet Karşısında Yaratıcılık gibi (Torrance 1965: Ömeroğlu 1990:18).

Yaratıcılığı Engelleyen Etmenler: Toplumsal durum ve biçimlere uyma anlamına gelen uygu (conformism) yaratıcılığı engelleyen etmenlerden ilkidir. Ayrıca bireyin kendi kişisel rahatına olan düşkünlüğü, içsel özgürlükten yoksun olma, çalışılan konu hakkında yeterli bilgiden yoksun olma, dış kaynaklardan ve dış ilişkilerden güvenli olmama; yanlış yapmaktan, yenilgiye düşmekten, alay edilmekten korkma, belli bir otoriteye bağımlı olma, aşırı mükemmeliçi olma ve yaratıcılık yetisinin dünyada pek az kişiye verdiği bir yeti olduğunu sanma, yaratıcılığı engellemede rol oynamaktadırlar (San 1985:13-14).

4.2. Dramatik Oyun

Oyun ve dramatik oyun farklı kavramlardır. Spontane oyun çoğu kez bireysel bir yaratmadır. Bir çocuğun diğer çocuklarla oyun oynama etkinliği daha geç yaşlarda ortaya çıkar.

Tüm çocuk oyunlarının kökeninde çocuklara yönelik eylemler vardır. Çocuk gerek oyunda gerekse dramatik oyunda hareket etmek etkinliği içindedir. Dramatik oyun bir grup oyunudur ve liderin örgütlediği, kendisinin de yer aldığı bir etkinlik biçimidir. Çocuk ve ergenler lider tarafından önerilen bu oyun grubunda, diğerlerine katılma ve işbirliği içinde çalışma kurallarına uymayı öğrenir (Samurçay 1981:16).

Dramatik oyun, çocuğa baskı yapılmaksızın önerilen temalar çerçevesinde doğaçlama temeline dayanan ve belli gereksinmelere yanıt veren bir tekniktir. Dramatik oyun, kollektif etkinliklerinden yararlanarak çocuk için yaşamı zenginleştirmek, dengeleştirmek, arındırmak amacını taşır. Çocuk dramatik oyun aracılığı ile, kişisel duyarlılığını anlatma, vücudun, sesini, heyecanlarını ve hatta sosyal ilişkilerini disipline sokma olanağı kazanır. Yaşanmış bir algı, bir deney olarak dramatik oyun bir tiyatro oyununa varmak gibi belli bir amaç taşımamakla beraber, tiyatro öğelerini kullanır ve tiyatro diline ulaşır (Saturçay 1981:16).

Aynı çocuk bazı oyunlarda seyirci olacaktır. Çocuk böylece dramatik oyun aracılığı ile yaparak, yaşayarak ve gözleyerek bazı anlatımları kavrayabilecektir.

Dramatik oyun bir an için varolan bir fragmandır. Birkaç dakika içinde sona erebilir ya da bir süre devam edebilir. Hatta çocuğun ilgisi kuvvetliyse tekrar edebilir. Bu tekrar bir prova niteliğinde değil, yapılan bir şeyin verdiği hazzı yeniden denemenin tekrarıdır. Dramatik oyunların başlangıcı ve sonu olmadığı gibi dramatik bir gelişimi de yoktur. Mc Caslin'e göre, dramatik oyun, küçük çocukların evrenlerini keşfettikleri, çevrelerindeki karakter özelliklerini ve hareketleri taklit ettikleri özgür oyunlardır. Bu çocukların dramatik yapıda ilk dışavurumlarıdır. Bu yüzden drama ile karıştırılmamalı veya drama uygulaması olarak değerlendirilmemelidir (Mc Caslin 1992:4).

Dramatik oyun çocukların kendilerini kolay ifade ettikleri doğal yollardan biridir. Dramatik oyun onların yaşamlarına karmaşık gelen yetişkin dünyasını anlayabilmelerinde, insanlarla ilişki kurabilmelerinde ve çevrelerini tanıyıp uyum göstermelerinde, bir hazırlık niteliği taşır (Oğuzkan Ş. 1988:5).

Dramatik oyun bir tiyatro değildir. Tiyatro genel olarak dramatik bir aksiyonu anlatan bir metinden hareket ederek ve kişiler tarafından yaşanan durumlar aracılığıyla bu aksiyonu seyirciye serimler. Yazılı bir piyes söz konusudur, rol dağılımı oyunu sahneleyen tarafından yapılır, oyuncular ve seyirciler arasında kesin bir ayrım vardır. dramatik oyunda sözlü projeler, durumuna göre değişmeler gösterir, roller

öğretmenin de katılmasıyla, ama birinci planda çocuklar tarafından seçilirler. Dramatik oyunda, oynayanlarla oynamayanlar duruma göre yer değiştirirler, eylemin akışına öğretmen yardımcı olur, ama bu akışı belirlemez, çocukların doğal oyun biçimine uyar (Samurçay 1981:17).

Tiyatro, görsel olanın dil kadar önemli olduğu bir sanattır. Fakat bir oyuncunun yaşatmaya çalıştığı aksiyon arcılığıyla kullandığı sözcük zorunluluğu yazarın sözcük zorunluluğundan daha sonra gelir. Çocuklarla yapılan dramatik bir etkinlikten yararlanabilmek için, bir diğerinin yani yazarın fikirlerince “itaat” gibi bir durumu zorlamaksızın, dramatik bir yaratma süreci bulmaya çalışmak gerekir. Başlangıçta, aksiyon lehine metni bir yana bırakmak gerekir. Yapılan araştırmalar bir metinden değil de bir aksiyondan hareket etmek durumunda olan bir çocuğun hiç de bir karmaşıklığa düşmediğini göstermektedir. İster tek başına ister grup biçiminde olsun kendiliğindenlikli anlatım ile bir eğitimcinin yönettiği dramatik oyun arasında, bir dış ögenin zorunlu olarak araya girmesinden doğan bir fark vardır. Bu dış öge oyunun değerlendirilmesine ve ilerlemesine olanak sağlar (Samurçay 1980:10-12).

Çocukların oynadıkları oyunların çoğu dramatik niteliktedir. Sözelimi onların kendi yaşantılarındaki durumları oynamaları, bir başkasını canlandırarak rol yapmaları, kılık değiştirmeleri, taklit, bedensel, müzikli vd oyunlar dramatik oyunlardır. Çocuklar kendiliklerinden, bir zorlama olmadan ve çocuğun kendi doğal çevresinde, dışardan da bir karışma olmadan uyumsuzluklarını ve çatışmalarını dramatik oyunları ile çözümleyebilirler. Ancak bu durum çocuklara özgürlük ortamının sağlanması ile doğru orantılıdır. Çünkü çocuğun uyumlu gelişimi onun evreninin özgür olabilmesine bağlıdır. Dramatik oyunlar çocukların dünyayı anlayabilmesi, toplum içindeki yerini bulması ve her tür değişimde seçimini yapması açısından önemli bir yere sahiptir.

Dramatik oyunda çocuk evcilik köşesinde aile bireylerinin rollerini oynar. Bu köşede küçük boyutta çay seti, yemek pişirme sepeti, ütü, bebekler ve giysiler gibi evle ilgili araçlar bulunur... Çocuklar oyunlarında kuklaları da kullanabilirler. Kukla-

lar dramatik oyunun bir parçasıdır. Kuklaları konuştururlar, soru sorarlar veya onlarla olan olayları canlandırırlar (Ömeroğlu 1990:40).

Dramatik oyun çocuğun “ben merkezci” bir yapıdan veren-alan ve paylaşan insan olmaya geçişe yardım eder. Dramatik oyunlarda çocuklar, gerçekliğe hakim oldukları kendi dünyalarını yaratırlar. Bu hayal ürünü dünyada, o zamana kadar çözemedikleri gerçek yaşama ilişkin sorunlarını çözerler. Tekrar ederler, yeniden oynarlar ve sıkıntılarını hafifletirler (Mc Caslin 1990:5). Dramatik ve hayali oyunda çocuk gerçekleri iyice öğrenmek için kendine ait bir dünya oluşturur. Bu dünyada o güne kadar çözememiş olduğu gerçek hayatta karşılaştığı problemleri yeniden oynar (Mc Caslin 1987: Ömeroğlu 1990:40). 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.

Mc Caslin, eğer çocuklar cesaretlendirilirse, uzam, araç ve çocuğun kendini özgür hissedebileceği bir atmosfer sağlanırsa dramatik oyun, insan gelişiminin doğal ve sağlıklı bir manifestosu olur görüşündedir (a.g.e. 5). dramatik oyun çocuk için bir varolma, kendini anlatma, yapma biçimidir. Çocuğa yapmayı, eyleme geçmeyi sağlayan araçtır. Dramatik tüm etkinlikler çocukta yaratıcılığı geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda çocuğa yaratmayı sağlayacak etkinlikleri de kazandırır (Samurçay 1981:17).

Özetle, dramatik oyun çocuklar arası iletişim ve etkileşimi şart koşan imgelem’e dayalı oyun türüdür. Bu imgelemeye dayalı oyunda daha önceden hazırlanmış öyküler yoktur. Çocuklar çeşitli rolleri paylaşırlar, bir yetişkinin müdahalesi olmadan bu rolleri istedikleri gibi oynayarak oyunu sürdürürler (Oğuzkan F. 1988:8). Dramatik oyun çocukların keşfettikleri ve çevrelerindeki tüm karakterleri ve hareketleri taklit ettikleri özgür bir oramda oynanan oyundur.

Dramatik oyun, çocuğa yaratıcı dramaya doğru ilk adımı atmasına olanak veren en önemli etkinliktir. Hayali ve dramatik oyun çocuğun çevresindeki olayları,

kişileri deneyimler yoluyla keşfettiği serbest oyundur. Aynı zamanda dramatik bir form içinde çocuk kendini ifade eder. Bu ifade hiçbir zaman bir tiyatrodaki rol oynama gibi değildir. Dramatik oyun sabit değildir, anlık olarak değişebilir. Dramatik oyunda başlangıçtan veya sonuçtan veya dramatik bir sahneden söz edilemez (Mc Caslin 1987:38).

4.3. Dramatizasyon (Daha çok bir yöntem olarak)

Drama insanın yaşamı boyunca süren eylemdir ve insanın kafaca sağlığına bağlıdır. Kısaca drama, yaşama sanatı, dramatizasyon ise oyunlaştırma, yaşanır hale getirmedir (Kavcar 1985:32).

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. Dramatizasyon çocukların yaşamında geniş ölçüde yer alır. Çocukların oynadıkları oyunların hemen hepsi kendi kendine bir gelişimi olan ve öykünmeye özgü dramatizasyon etkinliktir.

Theaterlexikon'da (1986:257), 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, kimi kaynaklarda oyunlaştırma olarak da geçer. Dramatizasyon her şeyden önce uygulayana neşe veren, onun katılımını gerektiren, birlikte üretme ve paylaşma olanağını sağlayan bir çalışmadır. Çocukların küçük yaşlardan başlayarak, bir satıcıyı, bir hayvanı öykünmesi, herhangi bir hareketi canlandırması dramatizasyon örnekleridir. Bu etkinliklerin temelinde tüm duyu organlarının birlikte kullanıldığı unutulmamalıdır.

Dramatizasyon yöntemi, bir duygu veya düşüncenin, hareket, mimik, jest ve sözle anlatımıdır. Bir başka deyişle bir konu ya da durumun canlandırılması, yaşayarak yansıtılması, yaşantıya dönüştürülmesidir. Bu yöntem, öğrencinin anlama ve an-

latma yeteneklerini, kişiliğini daha çok geliştirir. Dramatizasyon bir yöntem olarak baktırarak değil, yaptırarak öğretim demektir (Kavcar 1988:84).

Çocuklar çevrelerinde gördükleri olguları, kişileri öykünme yoluyla eylemleştirir, yani dramatize ederler. Doktorculuk, evcilik, hırsız-polis oyunlarını oynayan çocuklar kendileri olmaktan çıkıp, başka kişiliklere bürünürler. Canlandığı kişilerin duygularıyla, sorumluluklarıyla özdeşleşmişlerdir.

Dramatizasyon çocukların deneyimlerini zenginleştirir. Öğrenmeye olanak sağlar. Eğitimde ve öğretimde etkin olmak, öğrenmeyi kolaylaştıran bir ölçüttür. Duyu organlarının harekete geçirilerek aktif hale gelmesi eğitimin ve öğretimin etkili, verimli, başarılı olmasını sağlar. Dramatizasyon öğrenim sürecinde öğrenciyi hep etkin kılar. Dramatizasyon dramatize edilen bir konunun eylemleştirilmesinde bedensel, zihinsel, duyuşsal, sosyal, kültürel tüm özellikler; eylemin anlamlandırılması için aktif hale getirir.

Dramatizasyonun eğitsel değeri, çocukların bedensel gelişiminde olduğu kadar tinsel gelişmelerinde de oynadığı rolden doğar. Çocuk karakterlendirdiği bir kimse-nin kişiliğine bürünürken kendini tanır. İnsanları ve çevresini öğrenir. Konunun gerektirdiği ölçüde hayal ve yorum gücünü kullanır. Duygularını, heyecanlarını harekete geçirir. Bunları eylemleştirip dillendirirken de kelime hazinesini zenginleştirir (Özdemir 1965:4). Dramatizasyon çalışmalarında öğretmenin zamanı iyi planlaması ve oyun konusu hakkında öğrencilerin ön bilgiler edinmelerini sağlaması, çalışmadan daha çok verim alınmasına yol açar. Ülkemizde anaokulunda ve ilkokulda bir eğitim yöntemi olarak uygulanan dramatizasyon Türk eğitim basamaklarının daha sonraki dönemlerinde yaygın olarak hemen hemen hiç yer almamaktadır.

Dramatizasyon zaman zaman ve yerine göre, çocuklara anlatılan bir hikayenin, ya da çocuklar tarafından yaratılan bir hikayenin, onların içlerinden geldiği gibi, söz ve hareketlerin bir arada kullanılarak canlandırılmasıdır. Bu çalışmalarda öğretmen çocuklara yakın, anlayışlı davranan ve sözlü anlatımın gelişmesinde rehber olan bir kişidir. Öğretmen, öykülerin yorumlanması sırasında çocukları oyuna kendilerinden

bir şeyler katmaları için cesaretlendirirler. Bunun için, aynı hikaye birkaç kez dramatize edilse bile birbirine benzemez ve her defasında yeni bir oyun gibi canlı ve tazedir. Böylece dramatizasyon hiçbir zorlama olmadan, öğretmenin anlattığı bir hikayenin ya da çocukların başından geçen bir olayın, veya öğretmenin çocuklarla birlikte karar verdikleri bir durumun canlandırılmasıdır. Bu canlandırma hiçbir zaman piyes çalışması gibi kurallara bağlı değildir. Çocukların hiçbir sözü ezbere tekrar etme zorunluluğu yoktur (Oğuzkan Ş. 1988:6).

Dramatizasyon çalışmaları çocukların severek katıldıkları, onların ilgisini çeken ve yaratıcılığı şart koşan bir etkinliktir. Sözlü anlatımın gelişmesinde önemli rol oynar. Öykülerin yorumlanmasında rol alan çocuklar yeni sözcükler öğrenirler, düzgün konuşmaya, yüzü ve vücudu sözlerin anlamına göre hareketlendirmeye alışır. Dramatizasyon bu etkinliğe katılan çocuklara içten gelen, eğlendirici yaşantılar kazandırmalarına fırsat verirken, görüşleri ve düşünceleri paylaşma, başkalarının duygularını ve tepkilerini anlamalarına da yardımcı olur (Oğuzkan Ş. 1988:6-7). Dramatizasyon çalışmalarında çocuklar, yetişkin rolü de yaparak gelecekteki rollerini tanırlar. Bu arada kendi duygularını kontrol etmesini öğrendikleri gibi, kaygılarını, sorunlarını da dile getirme fırsatı bulurken, onlara problem çözme yeteneği de kazandırır. Bu şekilde sağlıklı bir sosyalleşme gerçekleşir (Kavcar 1986:85). Dramatizasyon ağırlıklı yöntemin kimi uygulamalarında, grubu meydana getiren öğrencilerin bir kısmı, kimi uygulamalarında ise tümü rol almaktadır. Sınıf içi drama etkinliklerinde, çocuklar sadece durumu izliyor görünseler bile durumu algılayabildiği bulduklarından edindikleri yaşantıların geniş kapsamlı ve yararlı olduğu bilinmektedir (Rosemary 1982; Üstündağ 1988:12). Dramatize edilen bir konuyu izleyici durumunda olanlar, olayı yalnızca yaşarlarken, dramatizede rol oynayanlar açısından hem yapma hem de yaşama söz konusudur. Bu özelliği ile dramatizasyon Dewey'in "yaparak yaşayarak öğrenme" yöntemine çok yakındır (Courtney 1980; Üstündağ 1988:13).

Eğitim ve öğretimde dramatizasyon çeşitli yollarla yapılır:

1. Parmak Oyunu: Oldukça yalın bir dramatizasyon türüdür. Özellikle ilkokulların birinci ve ikinci sınıflarında kullanılır. Okunan ve dinlenen basit durumların eylemleştirilmesinde bu tür seçilir. Eylemleştirmenin tamamı parmaklarla yapılır. Sınıfta öğretmen metni önceden iyice yorumlar ve öğrencilerin nasıl parmak hareketleri yapacağını kararlaştırır. Öğretmenin parmak oyunlarını etkili bir biçimde kullanabilmesi için sözleri ve hareketleri ezberlemesi gerekir. Çocuklar öğretmenle birlikte sözleri tekrar ederler, hareketleri de yaparlar (Oğuzkan Ş. 1988:8). Parmak oyunları dramatisasyonun diğer türlerine bir geçiş olarak değerlendirilebilir.

Örnek:

İki Ev

Tepede iki ev var (iki el yumruk yapılır, öne uzatılır). Bu evde Ayşe oturur (Bir yumruk öne uzatılır, baş parmak çıkarılır). Bu evde Ali oturur (Diğer el yumruk yapılır, öne uzatılır ve baş parmak çıkarılır). Bir gün Ayşe evinden çıktı (Baş parmak gösterilir). Tepeye tırmandı, tepeden aşağıya indi (El yukarı, aşağı hareket ettirilir). Fakat kimseleri göremedi. Ayşe evine girdi. Kapısını kapattı (Baş parmak avuç içine saklanır). Ertesi gün Ali evinden çıktı (Yukarıdaki sözler ve aynı hareketler tekrarlanır). Bir başka gün Ayşe ile Ali evlerinden çıktılar (iki elin baş parmakları kaldırılır). Tepeye tırmandılar birbirlerini gördüler. Ayşe Ali'ye "günaydın nasılsın" dedi (Baş parmaklar hareket ettirilir). Sonra el ele tutuştular ve okula gittiler (İki baş parmak birleştirilir) (Oğuzkan Ş. 1988:8-9).

2. Pantomim: Fikirlerin sözcükler olmadan ifade edilmesidir. Yaratıcı dramayı çocuklara tanıtmada en etkili yol olan pantomimden çocuklar çok hoşlanırlar. Gelişimin ilk yıllarında pantomim, mimikler, hareketler kullanarak ve bazen de sesler ilave edilerek, sözcükler kullanmadan basit bir şekilde ele alınırlar... Anaokullarında yürüme, koşma, sekme gibi temel hareketler çocukları ritmin yaratıcı bir şekilde kullanımına hazırlar (Ömeroğlu 1990:55). Bir hayvanat bahçesine yapılan gezi, hayali olarak canlandırıldığı zaman pek çok hayvan taklidi yapılır; çocuklar belki önce fil

gibi yürüyecekler, sonra filin hortumu ile bir şeyler yemesini taklit edecekler, sonra da aslanların kafesi önünde durup, aslanlar gibi yürüyecek ve kükreyeceklerdir (Oğuzkan Ş. 1988:12). Pantomim ileriki aşamalarda daha geniş bir düzeyde canlandırılabilir.

Sözelimi bir Pazar yerinin ya da alış veriş merkezinin canlandırıldığı bir pantomim çalışması yapılabilir. Bu ortamda değişik karakterler olacaktır. Satıcılar, müşterilere, paket yapanlar, kasada para alanlar vb, Ya da çocuklar otobüs durağında bekleyen ve yine birbirinden farklı özelliklere sahip karakterleri canlandırabilirler.

3. Öykünme (Taklidi Oyun): Çocukların bir insanın, bir hayvanın, bir makinenin vd. hareketlerini canlandırmalarıdır. Öykünmede katılımcılar bir eğlenme unsuru çeşitli eylemlerde bulunarak yaşayabilirler.

Sözelimi, “Zürafa olduğunuzu düşünün, Boynunuzu uzatın, daha uzatın. Ağacın üst dallarından bir yaprak koparabilir misiniz?”, “Rüzgarlı bir havaya uçuşan yapraklarsınız. Uçmaya başlayın!” ya da “Toprağa ekilmiş bir tohum olduğunuzu düşünün ve yavaş yavaş büyüyün!” gibi.

4. Metne Bağlı Olmayan Dramatizasyon: Diğer iki tür herhangi bir metne bağlı olarak ve kalmayarak yapılan çalışmalardır. Belli bir metne bağlı olmadan yapılan dramatizasyonda öğrencinin okuduğu, algıladığı hemen her şeyin devinim, sesle canlandırılması yorumlanmasıdır. Bu türün temel özelliği konuya sıkı sıkıya bağlı kalmadan kendi hayal güçlerine göre canlandırılmasıdır. Konuşmalar ezberlenmez, eylemler belli kalıba dökülmez, her an değişmeler yaşanabilir.

5. Metne Bağlı Dramatizasyon: Bir oyun metninin canlandırılması bu türde esastır. Bu tür bütün piyesleri, küçük tiyatro oyunlarını kapsar. Seçilecek tüm oyunlar, sahne ve giysiler gerçek havayı yansıtır özellikte olmalıdır. Bu türde hazırlık oldukça

uzun sürebilir. Oyun metni ile yapılan bu dramatizasyon türünün özelliği, oyuncunun konuşma ve hareketlerini öğrencenin imgelem gücünün değil, seçilen metnin planlanmasıdır. Konuşmaların ezberlenmesi ve hareketlerin belli kalıplara dökülmesi bu tür için bir gerekliliktir.

Dramatizasyonun bir metin ile yapılan çalışmalarında öykünün ya da metnin seçimi son derece önemlidir. Sözgelimi seçilen bir öykü ise çocuklara yönelik olması, konunun kişileri ise ilginç olmalıdır.

Dramatizasyon çocukla yetişkin arasında teke tek etkileşimi sağlayan önemli bir araçtır, uygulamada tüm gruba yönelik olarak yaptırılır. Grubun pandomim ve doğaçlamayla ilgili bir hikayeyi dramatize edebilirler... Dramatizasyona başlamadan önce öykü çocuklara sunulmalıdır. Hikaye çocuklara ya liderin kendi sözcükleriyle anlatılır veya okunur... Hikaye anlatımında hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın, üzerinde durulması gereken nokta çocuğun hareketi ve karakterlerin birbirleriyle etkileşimin kavramasıdır (Heinig 1981; Ömeroğlu 1990:66).

Pek çok kaynakta dramatizasyonla birlikte ya da onun yerine kullanılan diğer bir kavram ise Rol Oynama'dır. Rol oynama dramatizasyondan belirgin özellikleriyle farklı olabilecek bir kavram değildir. Daha çok eğitim ve öğretimde bir yöntem olan rol oynama da tıpkı dramatizasyon gibi yaratıcı drama çalışmaları içerisinde yer alabilir.

4.4. Rol Oynama

Rol oynama: imgelemeyle ya da açıkça, bir başkasının veya başkalarının işlevlerini ya da yerini kabullenmedir (Good, Çebi 1985:8).

Öğretim etkinliğini doğrudan somut olgulara dayamak ve öğrenme konusuyla ilgili olayların bizzat kendilerini incelemek her zaman mümkün değildir. Böyle durumlarda kullanılabilir en aktif öğretim yöntemlerinden biri rol oynama yöntemidir.

Rol oynama yöntemi; düşünce, durum, problem, olay vb.nin bir grubun tümü tarafından ya da grup önünde gruptan seçilen belirli üyelerce dramatize edilmesine dayanan bir öğretim yöntemidir. Grubun diğer üyeleri, yalnızca dinleme ve konuşma yerine, oyunu izler ve konunun ayrıntısına inerler. Rol oynama yönteminin esasını dramatizasyon teşkil eder. Bu yöntemde bir fikir, durum, sorun ya da olay grup önünde dramatize edilir. Bu yöntemde öğrenciler empati becerilerini güçlendirir, bir başkası gibi hisseder, düşünür ve davranır. Yöntem, yapmayı ve yaşamayı içeren dramatik etkinlik esasına dayanır.

Rol oynama daha çok terapi ve eğitimle birlikte kullanılır. Bu katılanın bir sanatı geliştirmekten çok, bir rolü kendisine verdiği belirgin değer için kabullenmesi demektir. Bütün sanatların belli bir tedavi edici gücü olduğu halde, ne yaratıcı drama ne de tiyatro, terapiyi birincil amaç olarak ele almaz; sosyal ve duygusal problemlerin çözümü için de birincil olarak kullanılmaz. Rol oynama, küçük bir çocuğun dramatik bir oyunda terapistleri tarafından da kullanılan bir araçtır (Mc Caslin 1990:7).

Rol oynama yöntemiyle sadece öğrenme konusu olan problem durumların çözümü değil, rol oynayanların tüm sosyal, kültürel, doğal davranışlarını anlamaları ve insan ilişkilerindeki problemleri kavramaları sağlanmış olur. Ayrıca günlük yaşamın öğretim ortamında canlandırılması, öğrencilerin ilerdeki yaşamlarında karşılaşacakları sorunların çözümünde etkili olabilecek deneyim ve hazır olmayı sağlar. Konunun canlandırılmasında oynayanların tüm vücut hareketleriyle aktif hale getirilmesi gere-

kir. Bu aynı zamanda devinimde bulunma gereksinimidir. Rol oynama yönetim devinime dayalı tüm gereksinimlerin karşılanmasında öğrenciye yardımcı olur.

Psikolojik terapide psikodrama, okulda ya da mesleki rehberlikte sosyodrama olarak kullanılan bu yöntemde, dramatizasyon ve rol yapma temel ilkedir. Rol oynamanın eğitim ve öğretim bakımından bazı yararları şöyledir:

Birden çok duyu organlarını harekete geçirdiği için öğrenci aktifleşir. Öğrencilerin kendilerini ve başkalarını daha iyi tanımalarına fırsat verir. Anlaşılması güç olayları anlaşılır hale getirir. Öğrencilerin yaratıcı güçleri ve kendilerine güvenleri ortak kişilik gelişimini hızlandırır. İçer dönük öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine olanak sağlar. Öğrencide sorumluluk alma ve birlikte çalışma alışkanlığı ile empati ve hoşgörü duyguları gelişir. Eğitim ve öğretim ortamında iletişim becerilerinin arttırılmasında da önemli rol oynar (Kavcar 1985:36-37).

Dramatizasyonda üzerinde durulan türler rol oynama için de geçerlidir. Özellikle metne bağlı olmadan yapılan dramatizasyon ya da rol oynama çalışmalarında kullanılan teknik, doğaçlamalıdır. Rol oynamada zaman ve çalışma gerektiren bir hazırlık, tartışma ve değerlendirme ve doğaçlama, yaratıcı drama çalışmalarının kapsamında olan aşamalardır. Bu aşamalara yaratıcı drama bölümünde değinilmiştir.

4.5. Doğaçlama (Improvisation)

Yaşamımızda her şeyi kurgulamayız. Beklenmedik durumları kestiremediğimiz için böylesi durumlarda da nasıl davranacağımızı belirleyemeyiz. İşte bu duruma doğaçlama diyebiliriz. Yeni tanışan iki insanın ilişkisinin gelişmesinde doğaçlamayı çok iyi görebiliriz. Kimse bir diğerrinin daha sonra ne söyleyeceğini ve nasıl söyleyeceğini bilemez. Samimi ve içten olmanın yolu yapaylıktan uzaklaşmadır. Doğaçlama insanla birlikte vardır. Bir çocuğun tüm devinimlerini, düş gücünü kullanarak oyun oynaması da tipik bir doğaçlamadır. Sözelimi çocukların evcilik oyunlarında kız çocukların büyük bir ciddiyetle ve yoğunlaşarak annelerini, erkek çocukların da babalarını taklit ederken onların yerine kendilerini koymaları onlarla özdeşleşmelerini

sağlar. Çocukların yetişkin çağına gelinceye dek devam eden bu yaşam oyununda önceden belirlenmiş roller, görevler, mekanlar, olaylar yani senaryo yoktur. Bu nedenle yaşamda sürekli bir doğaçlama yapılır. Bu doğaçlamada komedi de vardır, trajedi de. Bunlar doğaçlamada kendiliğinden olur.

Beklenmedik bir durumla karşılaştığımızda ne yapmamız ve nasıl yapmamız gerektiği konusunda, çoğunlukla pek uzun uzadıya düşünmeden, doğrudan olayı yaşamaya başlar ve olayın bitiminde, sonunda nasıl yaşadığımızın değerlendirmesini yaparız (Nickel 1985; Levent 1990:12). İnsanlar bunu doğaçlama olarak adlandırmadan yaşarlar ve gündelik yaşamlarındaki bu doğaçlama anlarında son derece doğal davranırlar. Sözgelimi sevişen iki insan karşılıklı olarak doğaçlama yapar. Bu etkin bir gelişimi sağlar. Doğaçlamada temel belirleyici olan saptanan hedefe imfelem gücüyle ulaşmaktır. Çünkü doğaçlama anları, insanın iç ve dış dramasının neredeyse birleştiği diyebileceğimiz anlardır. Bu anlarda, bireyin gerçek kimliğinin anlaşılması bakımından önemli olan anlardır.

Doğaçlama; gündelik yaşantımızdaki kendiliğinden doğaçlamalarımız iki yönünü birleştirir:

1. Beklenmedik olaylar karşısında kendiliğinden ileterek oluşan tavır ve davranışlar.
2. Bir davranışla başlayan ve gelişen olayları ileterek kazanılan beceri ve başarılar (Çevik 1988:79-80).

Deneyisel nitelikli çalışmalarda örneğin eğitimde ya da sanatsal nitelikli araştırmalarda doğaçlama önceden hazırlık olmadan, anında yaratma anlamında kullanılır. Bu tür doğaçlama çalışmalarının verimli olabilmesi için çalışmalar hangi alanda ve hangi hedefe yönelik olarak yapılacaksa katılımcılarını önce kendilerini tanımalarına olanak verecek nitelikte ve yapılacak çalışmalarını niteliğini anlamalarına yönelik doğrultuda atölye veya laboratuvar niteliğinde bir ön çalışmadan geçmeleri, dış

etmenlerden gelen yanlış etkilenme ve anlayışlardan kurtulmalarına yönelik çalışmalara ağırlık verebilmesi gerekir.

Doğaçlamanın birbirinden kolayca ayırt edilebilir nitelikte belirli evreleri pek yoktur. Doğaçlama, yazarak ya da kaydederek değil, o anda zihinde canlanana oynanarak yapılır (Uçan 1988:206). Doğaçlamada süreç ile ürün iç içedir, birbirinden kolayca ayırt edilemez. Doğaçlamayla ortaya çıkan süreç/ürün bir başkası tarafından yeniden ve aynen canlandırılmaz. Ancak oyunun kaydından ya da raporlaştırılmasından sonra yeniden oynanabilir ya da yorumlanabilir ki o zaman da doğaçlama olmaz. Sadece doğaçlamadan oyla çıkılarak ortaya konulmuş estetik bir bütün olur.

Doğaçlama kalıpları önceden belirlenmeksizin ve belli düzenleme işlemlerine bağlı kalmaksızın hayal gücüne dayalı bir şekilde özgür yaratma eylemi olarak kendini gösterir (Hodgson R. 1981; Çebi 1985:38). Doğaçlama bugün tiyatro oyuncularının oyun ve tiyatro pedagojisi içerisinde oyuncu eğitiminde kullanılan temel bir yöntemdir.

Sonuç olarak doğaçlama, belirli bir ön hazırlığa dayanmaksızın, o anda oluşturulan, seçilen ya da konuyu, akışı önceden ayrıntılarıyla saptanmamış, anında yaratılan, geliştirilen özgün bir estetik oluşturma sürecidir.

Objelerle Düşünülen Doğaçlama: Nesnelerin kullanımından kaynaklanan doğaçlamada hayal gücüne dayanan pek çok sonuç ve hikaye üretilebilir.

Karakterden Doğaçlama: Öğretmen herkese bugünlerde rastladığı enteresan bir kişiyi düşünmesini söyler.

Bu kimdir?

Ne yapıyordur?

Nasıl giyinmiştir?

Kaç yaşındadır?

Ondaki hangi özellik dikkatinizi çekti?

Siz Tamamlayın Doğaçlaması: Bir mağazanın personel memuru çok zor bir durumla karşı karşıyadır. Şirket ekonomik durumu kötüleştikinden şirket müdürü iki çalışanın işten çıkarılması gerektiğini söylemiştir. Personel memuru işe en son alınan üç kişiyi çağırır ve onlarla konuyu tartışır. Onlar çıktıktan sonra kendisi hangi ikisinin gideceğini ve hangi birinin kalacağını düşünmek zorundadır.

4.6. İletişim

Öğretme ve öğrenme süreçlerinde gerçekleştirilen tüm etkinlikler birer iletişim etkinliğidir. Öğrenci öğretme-öğrenme amacıyla düzenlenmiş bir eğitim ortamında öğretmen ve çevri ile etkileşimde bulunur. Öğretmenin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor tüm davranışlarının öğrencilerle paylaşması bu etkileşimin gerekçelerinden biridir. Bu tür iletişimde amaç daha önceden tespit edilmiş bir davranışı geliştirme yönündedir.

Çilenti, bu amaçla, iletişimi davranış değişikliği meydana getirmek üzere fikir, bilgi, tutum, haber, duygu ve becerilerin paylaşılması süreci olarak tanımlamaktadır (Çilenti 1988:43).

TDK sözlüğüne göre iletişim, duygu, düşünce ya da bilgilerin usa gelebilecek her tür yolla başkalarına aktarılmasıdır. Uçan'a göre iletişim, başkaları üzerinde etki oluşturma sürecidir ve bir duygunun, düşüncenin bir kimseden kimseye aktarımıdır. (Uçan 1988:191). Bireyler arasında ortak bir simgeler sistemiyle gerçekleştirilen anlam ve bilgi alışverişidir. (A. Britanica 520).

İletişim; iletişim sürecinde oluşan ortamın, kaynak ve alıcının niteliğine, sayısına, türüne, iletişim sisteminin düzeyine, iletişim içeriğine, iletişim amacı ve anlamına göre çeşitlilik gösterir. İletişim çeşitli alanlarda gerçekleşir. Bu alanlardan biride sanat eğitimi süreçleridir. Araştırma konumuz olan yaratıcılık ve drama çalışmaları

rında iletişimin öncelikli olarak yer aldığı ortamı ve süreçleridir. Yaratıcılık ve dramanın önemli boyutlarından biri olan iletişime ilişkin tanımlar şöyledir;

- Bir haberi kaynağından belirli bir uzaklığa iletme.

- Bir duygunun, bir düşüncenin bir kimseden başka bir kimseye aktarımı. Konuya daha çok bir ortaklaşma, paylaşma veya giderek bir karşılıklı etki sağlama süreci olarak yaklaşanlara göre iletişim; anlamaları bireyler arasında ortak kılma sürecidir. (Uçan 1988:201). Düşünce, bilgi, haber, duygu, tutum, biçim ve değerlerin bireyler arasında anlaşılır hale getirilmesi ve paylaşılması bu tür iletişim tanımına uygun özelliklerdir.

İletişim öğrenmeyle iç içe işleyen bir süreç olarak ele alındığında belli uyarıcılara belli cevaplar verme alışkanlığı ya da alıcının dikkatini çekerek üzerinde belli etkiler yaparak bir hareket değiştirme süreci olarak tanımlanır.

Başka bir tanıma göre, bir tarafın, öteki tarafın davranışını istenen yönde etkileme ve değiştirme sürecidir. (Erdoğan vd. 1990:51).

Özetle iletişim en az iki birey arasında karşılıklı işler ve bireylerin etkileşim ilişkilerini kapsar. Bilişsel, devinimsel ve duygusal tüm davranışları içerir. İçerik, bireyler arasında ortak hale getirilmesi ve paylaşılması temeline dayalıdır. Öğrenme ile iç içedir.

Öğrenme kavramı birey ile çevresi arasındaki etkileşimle oluşan kalıcı izlenimli yaşantı ürünlerinin bireyde oluşturduğu davranış değişimlerini ifade eder (Alkan 1979; 1992:5). Öğrenme iletişim işlemleri sonucunda bireyde kalıcı izli davranış değişikliğinin oluşmasıdır (Ergin 1991:150). İletişim kavramı; süreç, etki, fikir, haber, duygu, ifade, anlam, mesafe ve temel eğitim becerileri gibi bir çok kavramı içeren karmaşık ve çok boyutlu bir süreç niteliği taşımaktadır (Alkan 1992:9).

İletişim süreci çeşitli öğelerden oluşur. Bunlar kaynak, ileti, kanal, alıcı, dönüt (aydınlatıcı yankı) ve ortamdır.

Kaynak; amaçları doğrultusunda iletişimi başlatan birey ya da bireylerdir. Sağlıklı bir iletişimin gerçekleşmesi kaynağın iletişim becerisi ile onun bilişsel, duyuşsal ve devinimsel davranışları ile bağlıdır.

İleti; bir ya da bir çok kişinin paylaşmak istediği duygu, düşünce, tasarım ya da izlenimleri içeren bütündür. İleti çeşitli sembollerle oluşturulur. İletide dil, içerik, işleniş biçimi iletinin niteliğini belirlemede oldukça etkili öğelerdir.

Kanal; ileti kaynağın amaçlarına uygun alıcıya iletme yoludur. Kanal iletimin sunulmasını sağlayan araç, teknik, yöntemlerden oluşur.

Alıcı; kaynağın ilettiklerini paylaşan birey ya da bireylerdir. Kaynakta bulunması gereken ve iletişim sürecinin başarısına bağlı olan özellikler alıcıda bulunur.

Dönüt; alıcının kaynaktan gelen iletiler gösterdiği tepkidir.

Ortam; beş temel öğenin içinde bulunduğu doğal, toplumsal, kültürel koşulların tümüdür.

Bir iletişim sürecinin eksiksiz gerçekleşmesi önceden belirtilen öğelerin arasındaki alış verişin yapılmasına bağlıdır. İletişim süreci kaynakla başlar. Kaynak alıcıya iletir, onunla paylaşmak istediği duygu, düşünce, tasarım ya da izlenimini, önce belirli sembollerle ileti haline getirir. Sonra bu iletiyi seçtiği iletilici, seçtiği araç, yöntem ve tekniklerden oluşan belirli kanal ya da kanallarla alıcıya iletir. Alıcıya iletilen ileti alıcının duyu organları tarafından alınarak duyuşsal 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 bildiriye anlayıp anlamadığına ilişkin tepkiler oluşur. Alıcının dönüt niteliğindeki tepkileri, ters yönde bir akış izleyerek kaynağa gelir ve böylece iletişim süreci tamamlanmış olur.

İnsanda dünya hakkındaki bilinçlenmenin davranışına dönüşmesi; deneyimler, bilgi alış verışı, dil, yani ifade, kültürlenme ve dünya görüşünün gelişimi ile olur.

İnsan ile çevresi arasındaki etkileşim sürecinde en önemli aşama iletişimdir. Organizma başkalarının çeşitli ruh durumlarına ilişkin işaretlere tümüyle otomatik kalıplaşmış bir takım tepkiler vermekten vazgeçtiği ve bu işaretleri anlamlı birer sinyal olarak algılamaya başladığı anda karşısındakileri yorumlama yetisini kazanmıştır. Kendisi de artık, bu aşamada yorumlanma gereksinimi içindedir. Ancak böyle bir durumda bir etkileşimin iki ucundaki eşler arasında gerçek ve ortak iletişim kurulmuş olur.

Bir iletişim bilimci olan Hull'un proxemics olarak adlandırdığı ses dil kavramına göre aldıkları konum ve aralarındaki uzaklık, duruş açıları, davranışlarının hızı, değişik koşullardaki iletişime uygun düşen zaman anlayışları sözsüz iletişim biçimine girer. Gülme ve eğlenme başlı başına bir iletişim biçimidir.

Cüceloğlu'na göre iletişim, psikolojik açıdan savunucu ve açık iletişim olarak ikiye ayrılır. Savunucu iletişimde kişi kendini güvensiz ve tehdit altında hisseder. Savunucu durumda kişi kaynaktan çıkar, iletiyi anlayamaz... Açık iletişimde ise kişi tüm enerjisini insan kaynağını anlamaya yöneltir. Bütün duyu organları ile karşı taraftaki duygu, düşünce ve izlenimi anlamaya yöneliktir. Böylece ileti tam olarak algılanır. Bu algı bir yaşantı oluşturur ve diğer yaşantılarla birleştirilerek yorumlanır ve böylece ilerleme sağlanır (Cüceloğlu 1987:95-264)

Özetle iletişimde iletilmesi gereken bir ileti olmalıdır. En az iki kişi arasında kullanılan sembollerin ortak olmaları gerekir. İleti kişiler arası olabileceği gibi kişi ve toplum arası da olabilir. İki ayrı nokta arasında bir iletinin gitmesi ve giden yerde iletimin benimsenmesi veya benimsenmemesi gerekir. İletişim tek yön doğrultusunda gerçekleşebilir. Bir noktadan diğerine aktarılan bir iletici olayıdır. İletinin olumlu veya olumsuz algılanması önemli değildir.

Sonuç olarak iletişim, düşünce ve bilginin herkese aynı değerle anlaşılır hale getirilmesi, paylaşılması ve karşılıklı etkinin sağlanmasıdır.

İletişim ve Yaratıcı Drama:

Yaratıcı drama çalışmalarında ortaya konulan tüm ürünler paylaşılmaktadır. Bu çalışmaların özünde birlikte üretme ve paylaşma isteği vardır. bu istek katılımcıların ve izleyicilerin bir arada olacağı bir ortamda gerçekleştirilir. “Bu durumda bir iletişim 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 “İletişim her yaratıcı drama çalışmasını izleyen tartışmada doğal olarak ortaya çıkacaktır. Birçok öğretmenin kullandığı yöntemlerden bir kaçını oynama, tartışma, yeniden oynamadır (Mc Caslin 1990:28-29).

Yaratıcı dramada çocuklar iletişim kurma becerilerini kazanır ve geliştirir. Çocuklar bu etkinlik içinde düşünme konuşma, dinleme, anlatma becerilerini de kazanırlar.

Drama etkinlikleri sırasında katılımcılar iletişim aracılığı ile hayali karakterlerle karşılıklı diyaloglar kurar, doğal içlerinden geldiği gibi ve hayal gücüne dayanarak konuşurlar. İletişim dramanın kapsamında, amaçlarında, yöntemlerinde, boyutlarında yer alan bir kavramdır ve drama sürecindeki katılımcılar için oldukça önemlidir. İletişim yaratıcı drama çalışmalarında grubun ulaşması gereken ilk aktivitesidir.

Yaratıcı drama grubu deneyim kazandıkça iletişim artacaktır. Küçük çocukların sözcük hazinesi yetersiz olduğu için, daha çok yüz ifadelerini ve tüm vücutlarını, iletişim kurmak için kullanabilirler. Daha büyükleri konuşarak, kendilerini daha iyi ifade etmelerinin yanı sıra diyalogları da oluşturabilirler. Yetişkinler ise bütün iletişim yöntemlerini kullanabilmekle birlikte, konuşmada daha rahatlar (Mc Caslin 1990:29).

4.7. Etkileşim, Eylem, Edim

Türkçe’de “etkileşim”, “eylem” ve “edim” sözcükleri büyük ölçüde “et” ve “ey” gibi özdeş kökleri nedeniyle birbirlerini bir anlam bağlamında izleyen sözcüklerdir.

Etkileşim (Interaction, İnteraktion) aynı anda birden fazla öznenin “etkilenme” eylemini birlikte ve karşılıklı olarak gerçekleştirmeleri söz konusudur.

Bir insanın başka bir insanla karşılaşması, kendini diğer insana göre uydurması, karşılıklı koşullandırılmalı davranışlarında birinin etkinliğinin diğerinin etkinliğini izlemesi, ama ikincinin eyleminin aynı zamanda gene onun etkinliğinden hareket kazanması interactiondur (San 1985:99-112).

Etkileşim olması için, bir olayı yaşayan ve paylaşan insanların bir eylemin anlamı hakkında yeni fikirlere sahip olmaları ve temelde anlaşmaları gerekmektedir. Özetle iki olayın karşılıklı olarak birbirini etkilenmesi söz konusudur. Etkileşim bir başka yaklaşımla, iletişim süreci içinde, kaynaktan semboller şeklinde gönderilen mesajların alıcı tarafından alınıp – çözümlendikten sonra tepkide bulunmasıdır.

Etkileşim toplum yaşamında her şeyin hem kendisinin bağlı olduğu hem de kendisine bağlı olan bir karşılıklı etkiler bütünlüğü içinde bulunması nedeniyle sonucun birbirinden ayrı değil, sıkı sıkıya birbirine bağlı olmaması ve durmadan birbirleriyle yer değiştirmesidir (Ozankaya 1984:49).

İletişim karşıdaki kişiyi etkilemek için yapılır. Anlam gönderen kişi, anlam gönderdiği kişiyi, etkilemeye çalışmaktadır. Bu etkileme, iletinin niteliğine göre ya-
lın bir etkilemeden başlayarak çok yüksek düzeyde bir etkilemeye kadar derecelenebilir. Ama az ya da çok iletişim, kişiler arası bir iletişimi sağlamak için oluşturulur. Sağlanan etkileşimle kişiler etki alış verişi yaparlar (Başaran 1984:162, 163).

Etkileşim evrensel, yani genel bir yasadır. Varlığın en etkili en güçlü yasalarından biridir. Bu yasa, insanı ve onun çevresini de kapsamı içine alır. Bu yasaya

göre, doğada ve evrende varolan her şey birbirini etkiler. Böylece her etki kendisine karşı bir tepki oluşturur. Etkileşim yasası insanın toplumsal çevresine de yansiyarak sosyal olayları, sosyal güçleri de etkiler. Bu yönden toplumsal çevrede insanlar, sosyal yönleri ile birbirlerini etkiler. Bu etkileşim, hem olumlu hem de olumsuz yönlerde olur (Ertürk 1987:8).

Eylem, insanın bir dış nedenle değil de doğrudan doğruya kendisinin gerçekleştirdiği davranışlarıdır. Bir istenç edimi istemenin, bir tasarının, bir düşüncünün, bir kararın gerçekleştirilmesi, bilinçli insanın istemesinin ürünüdür (Akarsu 1974:75). Eylem maddesel bir gücün ya da bir düşüncenin ortaya çıkışıdır. Psikolojik açıdan iki temel biçimi vardır: “Oyun” ve “Emek”. İlkinin özgür bir eylem olmasına karşılık; emek düzenleme ve yönetim gerektiren bir eylemdir (Tokatlı 1973:139). Bununla beraber eylemlerde asıl olan beden organlarının hareket ettirilmesi değildir. Eylemlerin nedenlerini düşünce ve duygularda aramak gerekmektedir. Bir eylemde amaç ve karar genellikle bedeni harekete geçirir de, iradenin buna karşı koyduğu da olur. İradeye yönelik eylemler daima dışa yönelik olmaz. Bazen de içe yönelik olur. Bu tür eylemin belli başlı dört çeşit aşaması vardır: “Amaç “Düşünme ve Akıl Yürütme”, “Seçim ve Karar” ve “uygulama”. (Ertürk 1988:105).

Eylem, belirli bir şeyi yapma, kılma, etme, eyleme durum ya da işlem haline getirmektedir. Eylem, içinde bir çok edimleri kapsar. Edimlerin her biri birbiri ardında film şeridi gibi geçici eylemi oluşturur. Edim, eylemin bir alt birimidir. Daha özgün, planlı programlı ve daha zihinseldir. Edim, eylem süreçleri duraklarıdır. Edim kavramında bir amacın bir bilincin varlığının söz konusu olması nedeniyle, “Eylem”e oranla daha bir zihinsellik durumu ön plana geçmektedir. Tıpkı, davranış sözcüğüne oranla davranım sözcüğünde kendini daha bir ön planda duyuran zihinsellik gibi...

Edim; yapılmış, gerçekleşmiş iş anlamına gelmektedir. Bu gerçekleşme, bir anlamda gizil güç halinde bulunanın varlıklaşmasıdır.

Aristo’ya göre edim, energia (Yunanca) dır. O, edimi güç, karşıt olarak kullanmıştır. Aristo’ya göre edim, bir oluşturma. Varlık sürekli olarak edim halindedir ve

güçten edime geçmektedir. Oluş, bir gerçekleşme edimidir. Aristo'ya göre, bir edimle mermer heykelleşir, tohum bitkileşir, özdek biçimlenir. Edim gizil güç halinde bulunanın gerçekleşmesidir. Edim ona göre gerçekleşmiş olan değil, gerçekleşmekte olanıdır (Hançerlioğlu 1977:9).

Edim, Ruhbilim terimi olarak İngilizce “performance” deyimini ile özleştirilmiş ve belirli bir durumla karşılaştığı zaman kişinin yapabildikleri anlamında tanımlanmıştır. “Performance” eylemlerin bitmiş durumu, eylemlerin daha bilinçli kullanılması, olup bitmiş iştir. Edim ise belirli bir iş durumuyla karşılaştığı zaman kişinin yapabildikleridir. Eylemlerin amaçlı, bilinçli kullanışı, bitmişidir.

4.8. Oyun Pedagojisi

İngiltere ve Amerika’da ve daha sonra diğer Avrupa ülkelerinde 1945’den sonra oluşturulan yeni ayrıntılı ve profesyonel davranış – araştırma, öğrenme ve üretme alanlarını kapsar. Oyun pedagojisi oyun formlarının oluşumunu içermektedir. Bu oyun formlarının kullanımı grup çalışmalarında olduğu gibi uzun süreli tecrübelere kadar okul saatlerinde de değişik eklemeleri içermektedir (Nickel Theaterlexikon 799).

Oyun pedagojisi alanı okul oyunları için bir bilim dalı olarak işlev gören, uzman yetiştiren alandır. Yetişen kuşakların değişik yaş aşamalarına göre düzenlenecek pedagojik oyunların geliştirilmesi ve yöntemlerinin saptanması ile uğraşır (San 1985:104).

Oyun pedagojisinin kapsamını materyalli oyunlar, maskeli tiyatro oyunları, etkileşime dayalı oyunlar, retoriğe dayalı oyunlar, grup dinamiğine dayalı oyunlar, tiyatro oyunları, çeşitli kutlamalar ve bayramlar, verilen hedefe ulaşma ya da belli bir hedef için yapılan doğaçlamalar, belli bir giriş, akış ve bitiş noktası olan olaylar, lider tarafından katı bir şekilde sürdürülen, düzeltilen güçlü kurallarla belirlenen oyunlar oluşturur.

Oyunun her çeşidinin biçimleriyle ilgilenip, yararlanarak doğaçlama yöntemiyle, çocuk, genç ve yetişkinlere yönelik eğitsel süreçlerde kullanılır (San 1991:5).

Bütün toplumlarda geleneksel olan ve zaman geçirici özelliği olan oyun, profesyonel bir lidere ihtiyaç duymaksızın da gerçekleştirilebilir. Oysa çocuğun oyun becerisinin temel durumu onların yeniden üretilmesini ve geliştirilmesini yansıtan, sorumlu kılan oyun içi; oyun pedagojisi ve tiyatro biçimleriyle pedagojik yönelimli ve teorik yapıları bir çevre ve deneyimli bir lider gereklidir. Oyun pedagojisinin özelliği oyunu yöneten kişiye bağlıdır. Lider alıştırma, süreçlerin, tavsiyelerin, konuşulanların, keşfedilenlerin, bilinç altındakilerin oyun grupları ile oyun grupları için belirlenmiş amaç dizilerini geliştirmeyi öğrenmiştir. Sürekli çalışmalar, sık sık yenilenen planlar, oyunlarda transferi mümkün kılar. Bu bütünleşmede oyun ve tiyatro birbirini yansıtan bir yakınlık sergilemektedir. Çalışmalarda oyuncunun fiziksel yapısıyla kurulan ilişki, sadece ben, grup, toplum sorunuyla ilişkili olmayıp aynı zamanda oyun grubu – liderin ortaklaşa planlamasını ve oyun gruplarını kendi sorumluluklarını alabilmelerinde de yansıtılmalıdır ve ortaya koymalıdır. Bu bir anlamda oyun pedagojisinin, geleneksel müzik eğitiminin sonuçta yer alacak konserler için verilmesi gibi, tiyatrodaki da sürdürülmesi gereken bir sanat dalı olarak algılanmasını gerektirebilir. Oyun pedagojisi kendine özgü bir öğrenme alanı olarak özellikle sosyal öğrenmeyi görev edinen ve günümüz pedagojisinde düzenleyici olarak anlaşılan bir alandır. Sosyal deneyimler ve öğrenenlerin göz ardı edilen alanlarını oyuncularla birlikte göz önüne sermeyi gerçekleştirme oyun pedagojisinin önemli görevleri arasındadır. Oyun pedagojisinin mevcut formları Almanya’da şimdiye kadar kısmen kullanılmıştır ve genel okul programlarına yerleştirilmesi ayrıca ele alınmaktadır (Nickel Thaterlexikon 800).

Çeşitli ülkelerdeki farklı adlandırmalarla anılan oyun pedagojisinin amaçları etkileşimli öğrenme, tiyatro yapma ve anlama, farklı konularla ilişkiye geçme, her bir öğretim alanının detaylı olarak ortaya çıkarmaktır.

Ayrıştırılmış bir kavram olan tiyatro pedagojisi sınırlı bir anlamda tiyatrocular için özel mesleki ifade etmektedir. Ayrıca oyunculuk okulları, yönetmenlik dersleri,

sahne eğitimi gibi aktivitelerde bu ifadeye eklenebilir. Ayrıca tiyatro pedagojisi ve eğitimi seyirci eğitimi anlamında da kullanılmaktadır. Ayrıca genel bir sanat formuna girişi (tiyatro gibi) ve sözel öğrenilmiş ya da yaratıcılığı belli ilişkiler altında geliştiren kendine özgü alan olarak da anlaşılmaktadır. Bu anlamda bir tiyatro eğitimi birkaç tiyatrodan oluşmaktadır. Okullarda çoğunlukla Almanca, sanat ya da müzikle bağlantılı olarak tiyatro pedagojisinin varlığı söz konusudur. Her iki durumda da tiyatro pedagojisi oyun pedagojisinin belli bir kısmını içermektedir (Nickel Brauneck vd. 1986:801).

4.9. Okul Oyunu ve Tiyatrosu

Okul saatlerinde, çalışma ve proje gruplarında (kimisi zaman terapi öncesinde oyun gruplarındaki) oyun dersleri içinde yer alan tiyatro ve oyun formlarının birlikte işlenmesi anlamına gelir. Bununla birlikte birey kendi ve başkalarıyla olan ilişkilerinde ve grup deneyimlerinde aktivitelerini de belirler. Ayrıca kendi ilgi ve isteklerini de konular arasında alarak işleyebilme olanağı bulur. Okul oyunu ayrıntılı bir betimleme olarak okul tiyatrosunda yer alır.

Okul tiyatrosu, dramatik eserlerin öğretmenlerin yönetiminde öğrencilerle incelenmesi, geliştirilmesi, denenmesi ve sahnelenmesidir. Okul temsili de diyebileceğimiz bu çalışmalar klasik sahneleme dışında pek çok formu kullanabilir. Figürler ve maskelerle tiyatro, kabare, pandomim, okul operası, müzikal, dans, birlikte yüksek sesle okuma, konuşma korusu hatta, film ve video filmi ya da radyo oyunu gibi.

Metinlerin yazar – öğretmen – oyuncu – öğrenci ilişkisi içinde oluşturulması da mümkündür. İzleyici kişileri oyunun / öğrenci – veli ve yöneticiler olarak yapılırlar. Öğrencilere kendilerini velilere öğretmenlere ve yöneticilere gösterme fırsatı yaşatır. Estetik haz verir. Çalışmalar yaratıcı drama biçiminde sürdürülüp bedensel ve zihinsel etkileşim ve sosyalleşmeyi önemli ölçüde etkiler (San 1991:İzmir Kong.).

4.10. Psikodrama

Birçok grup çalışmasının amacı, yaratıcı drama gibi bireyin kendini tanıması ve çevresi ile ilişkiler kurup, çevredeki tüm olan bitenlere karşı bilinçlilik kazanmasıdır. Bunlardan biri de psikodramadır.

Psikodrama, grup terapi, sosyometri ve psikodramadan oluşan üçlü bir takımın parçasıdır. Yaratıcısı Moreno'dur. Gerçeği dramatik yöntemler kullanarak bulmaya ve incelemeye çalışır. Bu yaklaşım eski bilimsel örüntülerin yeni bir şekilde algılanmaları ve buna bağlı olarak da davranışların yeniden düzenlenmesi yoluyla bireylerdeki ve gruplardaki değişimleri kolaylaştıran rol kuramına dayalıdır (Fine 1979; Kaner 1990:457). bireylere, başkalarıyla olan ilişkilerini gözden geçirme, bu ilişkilerde yaşadıkları sorunları anlatma ve tanıma yeteneğini geliştirme ve alternatif çözümlerin farkına varma, bu alternatiflerden birisini seçme ona göre davranabilme becerisini artırma olanağı verir (Whatney 1979; Kaner 1990:457).

Psikodrama yaşantısı Moreno'nun kendiliğindenlik ve yaratıcılıkla ilgili kuramları esas alan görüşüne dayanır.

Genellikle grup psikoterapisidir ancak bireysel terapiye de uygulanabilmektedir. Önceleri psikoterapi uygulamaları ile sınırlı olan bu yöntem günümüzde telkin ve tedavi aracı olarak kliniklerde, insan ilişkilerini geliştirme ve eğitim aracı olarak eğitim kurumlarında, endüstride, evlilik danışmanlığında, ıslahevleri ve hapisханalerde olmak üzere çeşitli kurumlarda hem çocuklara hem de yetişkinlere uygulanmaktadır (Kaner 1990:457).

Drama ise, çağrışımların, duyguların, bilgi ve deneyimlerin özgürleştiği bir ortamın sağlanmasıdır. Drama etkinliği, drama yaşantısının somut olarak duyumsanmasıyla kişinin evrensel, toplumsal, moral, etik ve soyut kavramları anlamlandırmasıdır. Kısaca şöyle diyebiliriz; psikodrama psikososyaldır, öznellik ve özneyi önemser, bilişsellik özneye yöneliktir. Sağaltımsal (terapik) boyutu önemlidir. Yaratıcı drama başlıca toplumbilimsel olgulara yöneliktir, sosyo-psikolojiktir, top-

lumdaki olay, olgu ve oluşumları irdeler; öznellik, “özgürlük ve özgünlükler” açısından önemlidir, çerçeve sosyaldır. Sosyal öğrenme, ürün veren bir yaratıcılık ve sosyal iletişim önemli boyutlarıdır (San 1992:İzmir Kongresi).

B. Yaratıcı Drama

Yaratıcılık süreci, tüm duyuşsal ve düşünsel etkinliklerle her türlü çalışma ve uğraşın içinde vardır. Yaratıcılık yalnız sanatsal süreçlerde ya da sanat eğitimi ve öğretimine ilişkin etkinliklerde rol oynayan bir yeti olmayıp, insan yaşamının ve insanlığın evriminin tüm yönlerinde yer alan temel bir yetenektir. İnsan tarafından tamamlanmış her işte yaratıcılık bir temel öge olarak bulunmaktadır (San 1985:9).

Yaratıcılığının farkında olan birey yaşadığı çevrenin de uzamın da farkındadır ve çevresinde oluşacak olan tüm etkileşimlere de açıktır. Bireyin sürekli olarak yeni etkileşimleri ve oluşumları algılayabilmesi, geliştirilebilmesi, yaşamına geçirebilmesi, eğitim süreç karşılaştığı yöntemlerden kazandıkları ile ilişkilidir. Yaratıcı drama çalışmaları bireylerin dünyayı her alanda algılayabilmeleri ve bunun için kendilerine gerekli alışkanlık edinebilme yollarını sunar.

4.11. Yaratıcı Drama Nedir?

Drama etkinliği, drama yaşantısının somut olarak duyumsanması ile kişinin evrensel, toplumsal, moral, etik ve soyut kavramları anlamlandırmasıdır (Norman 1981; San 1992:9). Oxford sözlüğü; dram’ı yaşam; dramayı, bir sahne oyunu ve dramatik sanat, dramatik sözcüğünü de etkili, teatral, göz alıcı, yaşayan yaşatılan şeklinde tanımlamıştır. Kenneth Tynan’a göre ise iyi drama düşüncelerden oluşur. Kelimeler ve jestlerden oluşan insan yaşamına ait durumlar sonucu ortaya çıkar. Oyun, devamlılık gösteren olaylar zinciridir, bir veya daha fazla insanın içinde olduğu bu deneysel bir şekilde bölümlenip araştırılabilir.

Drama insanın her türlü eylem ve ediminde varolan durumlar bütünüdür. Özellikle insanın insanla ya da başka objelerle olan her iletişim ve etkileşiminde, eylem-

sel ya da edimsel anlar oluşur, buna dramatik diyebiliriz. Drama sözcüğü Yunanca “Dran” dan türetilmiştir. Dran, yapmak, etmek, eylemek anlamını taşımaktadır. Drama sözcüğü bugünkü anlamına yakın biçimde Yunanca Dromenon’daki “seyirlik olarak benzetme” olgusuna dayalıdır ve eylem anlamını taşır. Özellikle tiyatro bilimi çerçevesinde drama, “Özetlenmiş, soyutlanmış eylem durumları” anlamını almıştır. Türkçe’imizde Fransızca’daki drame’dan esinlenerek acıklı oyun anlamında dram sözcüğü kullanıla gelmektedir (San 1990:573).

Türkçe sözlükte, sahnede oynanmak için yazılmış oyun, tiyatro yazını ya da acıklı, üzüntülü olayları, kimi kez güldürücü yönlerini de katarak konu alan sahne oyunu türü (TDK 1983:7. Baskı.) biçiminde tanımlanmaktadır. Oysa dramatik olan ya da drama, insanın tüm eylemlerini içerir. Daha ayrıntılı bir tanımla insanın insanla giriştiği her türlü dolaysız, doğrudan ilişki, etki, tepki alışverişi, arada oluşan en az düzeyde bir etkileşim bile bir dramatik an ya da dramatik bir durumdur. Bu durum nesneler arasında bile saptanabilir, sözgelimi bir manzarada “dramatiklik” söz konusu olabilir (San 1990:573).

Drama, Almanca sözlükte film, sahne oyunu, belli bir aksiyonun sunulması, oluşturulması ya da dramatizasyonun bütünleştirilmesi ve bir zaman ile mekanın manzum halde sunulmasıdır. Richard Caurtney’e göre drama; tasarımların eyleme dönüşebildiği bir oyundur. Drama içsel etkileşime ve özdeşleşme temeline dayalıdır ve dışsal çoğullaşmaya öncülük eder. Çoğullaşmanın bu bölümünde dış dünya ile toplu iletişim sağlayarak anlamını kendi yaratır (Akt. T. Levent).

Yaratıcı Drama, kalıplaştırılmaz. Bir nehir gibidir ve sürekli devinen bağlantılar yapar; nehir kıyılarının başlangıç ve varış noktalarını bağlar. Doğaçlama, etki-tepki yoluyla girişim ve karşılığı, düşünme ve hissetmeyi, insanlar, fikirler ve hatta yüzyıllar arasındaki ilişkileri bağlar (Thompson, J. Mc Caslin 1990:2).

Yetişkinlerin çok azı çocuklarının eğitiminde sanatın önemini yadsır. Sanattan zevk almak ve insan yaşamına katabilecek zenginlikleri değerlendirmek için bazı hazırlıklar gerekir. Çoğu çocuk için bu hazırlık okulda verilmelidir. Bu nedenle so-

runlar bölgesellik, önceliklik, düzey değerlendirmesi, ders programlarındaki yer-zaman ve bütçenin pratik olgusu gibi öğretim felsefesiyle çok fazla ilgili değildir. Müzik ve görsel sanatlara çoğu zaman okulda uzun zaman ayrılmasına rağmen, drama bütün sanatların içinde, katılmayı, entelektüel, duygusal, fiziksel, sözel ve toplumsal olarak en çok kuşatan bir alan olması nedeniyle pek çok ülkede bugün kabul görmekte ve programları içerisinde yer almaktadır. Oyuncular gibi çocuklar da kendilerinden farklı olan insanların sorunlarını ve değerlerini öğrenip, duyarlı oldukları rolleri üstlenirler, aynı zamanda bir grup içinde beraber çalışmayı öğrenirler. Drama tümel bir sanattır ve bu tümellik her insan için gereklidir (Mc Caslin 1990:2).

Başka bir anlamda drama; öğrenmek, sahneye çıkmadan ve oyunda rol yapmadan yaşam deneyimini genişletmek demektir. İnsan içgüdüğü hep “inançsız bir ertelemeye isteklidir”. Bu içgüdü bir kitabın kapağını ya da gözlerimizi açtığımız anda başlar ve biz bir hikaye veya oyun için hayallerimizin kontrolünü elimizden alan bir hareketi bekleriz. O harekete inanırız. Kovboyu atın üzerinde seyrederek ve gerilimi hissederiz. Gerilim pusu yerinin 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 okul gösterilerindeki kitapları boyamaya ya da bayan kostümlerine sahte mücevherler kondurmaya benzemez, ancak insanın doğasında yatar ki ilk defa kendi varlığından çıkar sanar. İnsan kendi “durum”larından öğrenir, görür, okur, paylaşmanın heyecanını duyar (Heatcote, Materyal).

Yaratıcı drama pek çok başka kavramla ifade edilebilir. Sözelimi; oyun pedagojisi, etkileşim pedagojisi, yaratıcı oyun, informal drama, gelişimsel drama, eğitsel drama, tiyatro pedagojisi, doğaçlama, animasyon, gibi.

Yaratıcı drama, Amerika’daki en büyük Çocuk Tiyatrosu Derneğine göre şu şekilde açıklanmıştır:Doğaldır, yazılı bir metni yoktur, sunuşsal değildir yani sahnelenmesi gerekmez, olay merkezlidir, lider tarafından rehberlik edilen katılımcılar, yaşadıkları ve hayal ettikleri durumları yaratıcı drama şekli içinde yansıtırlar. Lider

grubun keşfetmesi, gelişmesi, fikirlerini ve duygularını dramatik oyunlar yoluyla ifade etmesi için rehber olur (Heinig, Stillwell 1981:Ömeroğlu 1991:368). Yaratıcı dramanın doğal ya da doğaçlama şeklinde olması, sunuşsal olmaması, onun seyircilere sergilenmesinin gerekli olmadığını göstermektedir. Yaratıcı dramanın sunuşsal olmaması onun seyircilere sergilenmesinin gerekli olmadığını gösterir. Yaratıcı dramanın doğal sunuşsal olmaması onun seyircilere sergilenmesinin gerekli olmadığını gösterir. Yaratıcı dramaya katılan kişilere katılımcı, yöneten kişilere de öğretmen yerine lider denmektedir (Rosenberg 1987; Ömeroğlu 1991:89).

Yaratıcı drama ve oyun yapma birbirinin yerine kullanılabilir. Çünkü her ikisi de, katılanlar tarafından yaratılan, formel olmayan dramaya denk düşerler. Oyun yapma, dramatik oyunu amaç ve niyet bakımından aşar. Başlangıcı ortası ve sonu olan bir öykü kullanabilir, geliştirilebilir ve açıklanabilir. Konu çok bilinen bir öyküden ya da orijinal bir öyküden alındığı halde, diyaloglar oyuncular tarafından idare edilir. Liderin amacı oyuncuların optimum bir biçimde gelişmesini ve serpilmesini sağlamaktır. Sahnelerin tekrar oynanması, grubun her üyesine değişik karakterleri oynamasına fırsat verilen, formel yapıdaki bir oyunun provasından farklı şeydir. Öykünün kaç defa oynandığının önemi yoktur. Tekrar, oyuncuların anlayışlarının derinleştirilmesi ve güçlendirilmesi amacıyla yapılır. Bir yapım ortaya koymak amacıyla yapılmaz. Dekor ve kostümlerin yaratıcı dramada bir yeri yoktur. Yine de bazı dekor ya da kostüm parçalarının kullanımına imaj yaratmak için izin verilebilir. Bazı araçların kullanılması, üretilen ya da ortaya çıkartılan değerın yükselmesine yol açacağı gibi bir düşünceyi de içermemelidir. Pek çok grup böyle araçlara gerek duymayabilir ve onlarsız kendilerini daha özgür hissedebilir (Mc Caslin 1990:5-6).

Drama sözcüğü edebiyat (tiyatro metni) anlamında da kullanılmaktadır. Şimdi ki kullanımında ise, yazılmış bir oyunun oynanmasının tersine, bir grup tarafından yaratılan, geliştirilen bir oyun anlamında kullanılmaktadır. Diyalog, öğretmen ya da öğrenci tarafından yazıldığında otomatik olarak doğal bir dramaya dönüşmektedir. Bu aslında yaratıcı yazıma örnek olabilir. Genelde buna yer vermek mümkündür ve o zaman ödüllendirici de olabilir, ancak eğer oyun Yaratıcı Drama şeklinde tanımlana-

caksa, yazılı bir metinden çok “doğaçlama” ya yer verilmesi daha uygundur (Mc Caslin 1990:6).

Eğitimde drama, bir yaşam felsefesidir. İnsanın kendini başkalarının yerine koyarak çok yönlü gelişmesi, bireyin eğitim ve öğretiminde aktif rol alması, kendini ifade edebilmesi, yaratıcı olması, yaşamı çok yönlü algılaması araştırma, istek ve duygusunun gelişmesi, bireyin eğitim ve öğrenme isteğini arttırıcı bir eğitim yöntemidir (Güneysu 1991:84).

San, 1992 yılında İzmir 1. Eğitim Kongresi’nde “Yaratıcı Drama Eğitsel Boyutları” adlı bildirisinde yaratıcı dramanın ne olmadığı ve ne olduğu üzerinde durur; Ona göre Yaratıcı Drama çalışmaları ne tiyatro yapmak ne de oyunculuktur. Yaratıcı drama tiyatro formlarını kullanır, özünde de oyunculuk sözcüğünün kökündeki “o-yun” kavramı bulunur. Tıpkı bir tiyatro ürününün sahneye konuş süreçlerinde yaşandığı gibi, drama çalışmalarında da katılımcılar belli bir atmosferi, oyun oynamadan duyulan hazı paylaşır. San, oyun ya da drama yönlendiricisini de bir bakıma tiyatro yönetimine benzetir. Fakat drama olgusu bir tiyatro ve oyunculuk örneği sergilemek değildir. Yazılı bir metne dayanmaz, sahneye konmaz. Drama etkinliğine katılanların, en başta grup içi bir çalışmaya hazır olmaları; kendilerini rahat ve güvenli duyumsamaları, yeni ve değişik şeyler keşfetmeye hazırlıklı olmaları gerekli ve yeterli önkoşuldur (San 1992:1).

Eğitimde Yaratıcı Drama. Doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin, bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikir, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerinin yeniden gözden geçirildiği “oyunsu” süreçlerde, anlamlandırması, canlandırmasıdır (San 1991:1 TED).

İnsanın kendini ve başkalarını tanıma, anlama, anlatma, iletişim kurma isteği onun en temel özelliklerindendir. Yaşam bir dramadır ve bizler bu yaşamda giyimi-miz, atmosferde işgal ettiğimiz hacmimiz, tüm etkinliklerimizle çeşitli roller oynarız. Yaşamda bizim için önceden yazılmış bir senaryo yoktur. Bu yüzden sürekli doğaç-

lamalar yapmak durumundayızdır. Bu doğaçlamalar içerisinde zaman zaman komedi zaman zaman da trajedi onları kendiliğinden oluşur ve biz genellikle her an, her gün önüne geçilemez bir merakla daha sonra ne olacak diye düşünürüz. Bu nedenle yaşam, dramatik durumların art arda sırlanmış halidir denilebilir (Levent 1989:4).

Oyun süreçlerindeki ve yaşam durumlarındaki dramatik anların uzmanlarca, grup içi etkileşim süreçleri içinde yaratılması, yaratıcı drama çalışmaları olarak nitelenmektedir. Yaratıcı Drama kavramı daha çok ABD’de kullanılan bir kavramdır. İngiltere’de ki yaratıcı dramanın eğitim süreçlerinde kullanılması bakımından en deneyimli ülkedir, daha çok “Eğitimde Drama” kavramı kullanılmaktadır. Federal Almanya’da yerleşmiş kullanım ise, “Okul Oyunu” ya da “Oyun ve Etkileşim” olup, bu konuyla kuramsal ve uygulamalı olarak ilgilenen alan da “Oyun ve Tiyatro Eğitimi” ya da “Oyun ve Etkileşim Eğitimi” adını alacaktır (San 1990:574).

4.12. Yaratıcı Dramanın Amaçları

Tüm eğitimcilere düşen asıl görev çocukların ve ergenlerin yaşadığı çevreyi, dünyayı algılayabilip, anlayabilmeleri, kendilerini tanıma ve başkalarıyla iletişime geçip, çeşitli etkileşimleri yaşamaları için olanaklar hazırlayıp, ortam sunmaktır.

Özellikle günümüzde, okulda ve evde çocuklara ve ergenlere bu bakımdan sağlanan olanaklar kısıtlı olup, üstelik çevresi ve dünyası ile kurduğu iletişimde, arada hep bir araç bulunmaktadır. Ya öğretmen, ya ders kitabı ve yazarı ya da bir kitle iletişim aracı. Böylece çocuğun duyuşsal alanı ve özellikle duyguları ile düşünsel dünyası ve bilişsel alanı ve özellikle duyguları ile düşünsel dünyası ve bilişsel alanı ister istemez birbirinden ayrılmakta, öğrenme yaşantısı olmaktan çıkıp, salt bilişsel yoldan gerçekleşmekte, ve işlevsel kılmasına çok az olanak tanınmaktadır. Oysa öğrenme süreçlerine duyuşsallığı, “affective” yaşantıları da katmak gerekir. Öğrenme sürecine çocuğun etkin katılımı için duygularını, düşlem gücünü, imgeleme yetisini, imgesel düşünceyi ve hatta düşlerini de devreye sokabilmesi gerekir.

Artık bilinmektedir ki, yaratıcı drama çalışmaları, yukarıda sayılan yeti ve değerlerin öğrenme süreçlerine katılmasını olanaklı kılmaktadır (San 1992:5).

Eğitimin en sık üzerinde durulan amaçlarından birisi çocuğun bir birey ve toplumun bir üyesi olarak maksimum bir şekilde büyütülmesidir. Bunu gerçekleştirmek için bazı eğitimsel amaçlar oluşturulmuştur. Bu amaçlar değişse, bile, sanattaki yeteneklerin edinilmesi, değerlendirilmese ve bilginin gerekliliği üzerinde genel bir anlaşma vardır. modern eğitim programları çocuğun:

1. Okuma, yazma, aritmetik, fen, sosyal çalışmalarda ve sanatta önem verilen yetenekleri geliştirmesini
2. Fiziksel ve zihinsel sağlığını geliştirmesini
3. Düşünme yeteneğini geliştirmesini
4. Değerler oluşturmalarını, inanç ve umutlarını ifade edebilmesini
5. Estetik anlayışı geliştirmesini, sözcükler, renkler ses ve hareket gibi araçları kullanabilmesini
6. Yaratıcı bir şekilde büyümesini ve kendi yaratıcı gücünü denemesini sağlamaya çalışmaktadır (Mc Caslin 1989:3-4).

Yaratıcı dramının eğitim programlarındaki kapsamı, bu amaçların kapsamı, bu amaçların tamamını karşılayacak niteliktedir diye bir iddiaya da girmemek gerekir. Ama modern eğitim ve yaratıcı drama yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümü ve programların gelişimi açısından pek çok amacı paylaşırlar.

Modern eğitim sistemi içinde yaratıcı dramının hedefleri şöyle sıralanabilir:

Yaratıcılık ve estetik gelişimi sağlama,

Eleştirel düşünme yeteneği kazandırma,

Sosyal gelişim ve birlikte çalışma yeteneği kazandırma,

Moral ve manevi değerlerin gelişmesi ve çocukların ahlaki değerleri keşfetmelerine olanak sağlama,

Kendine güven duyma, teşvik ve karar verme beceriler kazandırma,

Dil ve iletişim becerilerini geliştirme,

Farklı olay ve durumlarla ilgili deneyim kazanma,

Bireylerin hayal gücünü, hislerini ve düşüncelerini geliştirme,

(Mc Caslin 1987, 1990; 6, Stabler 1978; Ömeroğlu 1990:44).

Çocuk ve ergen iletişim içinde iken düşünceleri, tutum ve davranışları değişebilir, etkilenebilir ve gelişebilir. Dil becerisini kullanan çocuk kendi kimlik ve kültürünü de tanımaya başlar.

Kimlik ve ön koşul oyuncunun, teşhis ettiği kişi, nesne ya da fikirler doğrudan duyumsayamaya dayalı bir ilişkiye sahip olması gerektiğidir. Brian Way'in ünlü "oldukları yerden başlama" biçimindeki sözü yeni bir anlam verir. Bu anlam çocukların mekanından, zamanından, bilincinden ve onların dünya görüşünden başlama demektir. Bu onların kim olduğunu açıklar (Courtney 1988:18). Drama çocuğun ve ergenin kimliğini bulmasında gereksinim duyacağı becerileri kazanması için onu eyleme geçirmeyi amaçlar.

Özetle yaratıcı drama kişinin kendi bedenine, duygularına düşüncelerine ve çevresinde olup bitenlere karşı bilinçli olmasını amaçlar... Ayrıca oyun pedagojisi içinde yer alan çağrışımların, duyguların, bilgi ve deneyimlerin özgürleştiği bir ortamın sağlanması da yaratıcı dramanın 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 edinme'nin yanı sıra, sözel anlatımın gelişmesi ve toplumsallaşmanın sağlanması da yer almaktadır (San 1990:3).

Eğitimde yaratıcı dramayı yöntemsel olarak düşündüğümüzde, eğitim ortamında değişik konuları öğretmek gibi bir amacı olduğunu da unutmamak gerekir. Çocukların ve ergenlerin ilgilerin genişletmek, gerçekliğe imgeleme aracılığı ile bakabilmeleri ve ulaşabilmelerini, onların oynamaktan çok anlamalarını sağlamak bu amacın içerisinde yer alır.

Dramanın yöntemsel kullanımlarında karakterlerden çok davranışlar ana konudur. Ve herhangi bir konuyu öğretmek esastır. Sınıf öğretmenleri için bu tekniğin çocukların bir konuya ilgi duymalarını sağlamak için önemli bir araçtır. Sözelimi çocukların bir öyküyü dramatize etmek ya da bir oyunu geliştirmekten çok dramanın bir anında, maden kazası, grev, altına hücum, seçim gibi konular işlenebilir. Çocuklar buradan yola çıkarak konuyu daha çok inceler ve öğrenirler. Öğretmen tüm çalışmalarda rehberlik eder ve çalışma bir oyunla sonuçlandırılabilir, ama bu dramanın mutlak bir amacı değildir (Mc Caslin 1990:10).

Eğitimde Yaratıcı Dramanın eğitsel amacı, “bir kavramın, bir ders konusunun, bir metnin daha iyi anlaşılır kılınması, bireyce ve grupça özümseme içsel yaşantıya dönüşmesi, gözden geçirilerek, üzerinde düşünülerek dışa vurulmasıdır (Nickel 1986:Schuldrama md)”.

4.13. Yaratıcı Dramanın Aşamaları ve Yöntemleri

Drama çalışmalarında grubun yapısı ve katılımcıların özellikleri de dikkate alınarak bir esneklik içerisinde izlenmesi gereken bir sıralama bulunmaktadır.

1. Isınma Çalışmaları: Çeşitli yöntemlerle beş duyuyu kullanma, gözlem, yetisinin geliştiği, bedensel ve dokunsal alıştırma yapıldığı; tanışma, etkileşim kurma, güven ve uyum gibi özellikleri katılımcıya kazandıran ve oldukça kesin kurallarla belirlenen, grup liderinin yönlendiriciliğinde yapılan çalışmalardır.

Rahatlama ve hareket çalışmaları olarak da adlandırılabilen ve her ikisini de kapsayan ısınma çalışmaları,

1. Psişik ve bedensel açıdan kendini tanıma
2. Psişik ve bedensel açıdan karşısındakini tanıma
3. Karşılıklı iletişim kurma ve giderek daha çok kişili iletişim ve etkileşime geçme
4. Grup dinamiğini oluşturma
5. Sözellendirme ve etkileşim çalışmaları, öykü, anı anlatma
6. Diğer bir aşamaya geçme, biçiminde süregelir.

2. Oynama: (pandomim ve rol oynama) Belirlenmiş kurallar içinde özgürce oyun kurma ve bu oyunları geliştirme çalışmalarından oluşur. Yaratıcılık ve imgeleme boyutları özellikle işin içine girer.

3. Doğaçlama Çalışmaları: Daha az kesin olarak belirlenmiş bir süreç olup saptanan bir konu ya da tema'dan çıkılır ya da saptanan bir hedefe doğru belli aşamalarla yol alınır. Bireysel ve grupsal yaratıcılığın en çok ön plana çıktığı çalışmalardır.

4. Oluşumlar: Bu süreç özellikle önceden hiç belirlenmemiş bir çıkış noktasından başlar. Sürecin nasıl gelişeceği ve nereye varacağı önceden belirsizdir (San 1992:12).

Bu aşamaların herbirinin ya da bir kaçının ardından tartışma açılması "Ne yaşadınız?", "Neler hissettiniz?", "Nerede güçlük çektiniz?" gibi soruların tartışılması ve katılımcılarca yanıtlanması drama çalışmalarının önemli aşamalarından biridir. Özellikle doğaçlama ve rol oynama çalışmalarında yaratıcı bir yaklaşım içinde başka kişilerin davranış biçimleri, düşünme biçimleri, duydukları ve deneyimlerini yaşamak ve bunlarla ilgili eleştiri ve değerlendirmelerle kendi yaşamını daha bilinçli düzenlemek son derece önemlidir (San 1992:12).

4.14. Yaratıcı Dramanın Özellikleri

Drama gerçek dünya ile kurgusal dünya ikilisinin etkileşiminden örülüdür. Sözgelimi 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 kişi için o kılıç hala gerçek dünyadaki kılıç değildir. Çocuk ya da birey bu durumun ayırtındadır. Demek ki drama zihinsel bir durumdur. Drama bir eylem bir edim durumu olması yanı sıra bir de zihinsel durumu içerir. Bu da dramanın bir soyutlama olduğunu açıkça gösterir. Oynayan kişi tarafından drama, gerçekmiş gibi duyumsanır ve 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 (San 1992:9-10).

Drama çalışmaları grup etkinlikleri biçiminde yürütülür ve katılımı gönüllülük esastır. Drama liderinin yönlendirmesi ile birlikte birey, konu ya da konuları grup içi etkileşim yoluyla yaşar, dener ve öğrenir. Bireyin kazanacağı ya da kazandığı tüm beceriler onun katılımı ile gerçekleşir. Aktif bir katılım söz konusudur.

Yaratıcı drama etkinliklerine okul öncesi yaş çocuklarından, orta hatta ileri yaşlara kadar olan katılımcılar katılabilir. Yaratıcı drama sadece çocuk oyununun gelişmiş bir halidir. Dramatik oyunun pek çok özelliğini içerdiği gibi kendine özgü de özellikleri vardır. yaratıcı dramanın bir öğrenme yolu olarak en önemli varlığı; zihinsel sosyal ve psikomotor yeteneklerle bütünleşmiş olmasıdır. Her öğrenme şeklinde bulunan pek çok beceri yaratıcı dramaya katılım yoluyla elde edilir (Ömeroğlu 1991:89). Oyunu oynayan kişide “mış gibi yapma” özelliği belirgindir. Burada soyutlama ve gerçeklik ikilisi söz konusudur. Soyutlama ve gerçeklik arasındaki gidip gelmelerde oyuncu her ikisinden de zevk alır.

Yaratıcı drama beş altı ya da daha büyük yaşta çocukların doğaçlama dramasını tanımlamak için kullanılır ama belirli bir yaş düzeyine ait değildir. Lise ve yüksekokul öğrencilerinin doğaçlamalarını anlatmak için de kullanılabilir (Mc Caslin

1990:5). yaratıcı drama katılımcıları merkeze alır. Tasarlanmış bir paylaşım söz konusu değil, anında yaratılan ürünün paylaşılması önemlidir. Grupta oyuna katılmayan ya da bir görevi olmayan üyeleri izleyici değil, gözlemcidirler. Bu özelliği ile drama tiyatrodan ayrılır.

Olay, olgu, yaşantı ve bilgileri yeniden yapılandırmaya yönelik olan drama çalışmalarında, tiyatro olgusunda olduğu gibi, bir başlangıç ve bir son bölümü olmayabilir. Ama bildiğimiz çocuk oyunlarındaki gibi, belli kuralları ve belli kurallar içinde sonsuz özgürlükleri içerir. Drama çalışmalarında ortaya konulanlar o anda yaratılanlardır, ilk kez vardılar, dolayısıyla ortaya çıkan şeyler'in doğrusu yanlışı yoktur. Sonradan üzerinde tartışıldığında daha iyi yollar olabileceği ortaya çıkarsa, bu yollar denenebilir. Kısaca dramada yanlış yapma korkusu egemen olmaz, olmamalıdır... Gruptaki bireyler kendilerince saptanmış olan bir genel çerçeve içinde kalırlar, ama bu çerçeve içinde birey, kendi yaratıcılığı, içselliği, önceki yaşantıları bilgiler ışığında, deneyim ve izlenimlerinin etkisi ve rehberliğinde alabildiğine özgündür, dolayısıyla da özgürdür. Gene birey, canlandırmalar süresinde, tiyatrodaki olduğu gibi tipler, roller ve kişilikler yaratıp bunları deneyebilir (San 1990:4).

Dorothy Heatcote, sembollerin yaşamımızda çok önemli yeri olduğunu ileri sürer. Ona göre her şey sembol olduğu halde çocuklar oynadıkları zaman roller içten ve yaratıcı olabilir. İnsanın gerçek içgüdüleri onlarda bütün naifliği ve doğallığı ile gözlemlenebiliyor. Heatcote çocuklarla yaptığı çalışmada bir gün çocuklarla cam müzesine gitmeye karar verirler. Ancak bu gidiş müze için çok tehlikeli olacağından, önceden müzeye kendisi ve yardımcıları gider, . Müzenin yerleşimine göre bütün müzenin fotoğrafını çekerler. Sonra aynı sergiyi müzedeki yerleşime uygun olacak şekilde okulda açarlar. Fotoğrafların altına da o parçanın adının, öneminin ve öyküsünün anlaşılacağı numaralarla kodlarlar. Ancak sırf bir işaret olsun diye bazı cam fotoğrafların altına numara koyarken yanlış yapmış gibi birisini karalayıp yanına yenisin yazarlar. Bu çocukların çok ilgisini çeker ve o parçaya daha dikkat etmelerine neden olur. Daha sonra günü gelip de gerçek müzeye gittiklerinde öğrenciler daha önce hakkında bilgi sahibi oldukları parçaları büyük bir hayranlık ve ilgiyle izlerler (Levent 1990:42).

Drama, doğasından dolayı ilk el (süzgeçten geçmemiş) etkileşim deneyimlerine şans tanır. Çocuğa öğretilmek istenen şeyin ne olduğunu planladıktan sonra drama aracılığı ile bir dünya yaratıp çocuğu aktif olarak konunun içine sokunca, çocuğun kendi yöntemleri ile olaya girip dünyayı araştırarak, keşfederek gözlem yaparak olaya katılır. Çocuğun bir şeyi öğrenmesi ve öğrendiği şeyi unutmayıp uygulamaya sokabilmesi günlük yaşamda kullanılabilir hale getirmesi için bir neden yani gereklilik lazımdır. İşte drama öğretmen için gerekliliği yaratmada araç olabilir (Güneysu 1991:84).

Rahat ve baskısız bir sınıfta yaratıcı dramaya katılma ve iyi oyunları örme fırsatı verilen çocuk yaşamının sınırlarını genişletme olanağına kavuşur. Bu zenginlik bolluğu ile drama ve tiyatronun özenli bir sanat olduğu, tamamlanmasının zor uygulanmasının pahlı olduğu inancı yaygındır. Oysa yaratıcı drama özel bir stüdyo ve sahne – zaman – mekan gereksinimindedir. Dramada gerekli olan coşkulu, iyi hazırlanmış bir liderdir (Mc Caslin 1990:3). Richard Courtney'e göre gelişimci drama insan uygulamasında gelişen olguları çalışmaktır. Drama iç dünyamızla çevre arasındaki etkin bir köprüdür. Çalışkan gelişimler hem kişisel, hem kültürel. Ve her biri bir diğeriyle etkileşim içindedir. Bu çalışmalar başka alanlara da girmektedir; bunlar psikoloji, felsefe, sosyoloji ve kültürel düzeyde antropolojidir. Bu değişik alanlardaki çalışmalara ve kullanıma rağmen, gelişimci dramanın odağında daima "Dramatik Sanat" vardır. Bu teorik düşüncelerden o yol çıkılarak spesifik alanlarda izlenimler elde edilebilir (Mc Caslin 1990:9-10).

Yaratıcı drama çalışmalarında genel kanı; katılımcıları hangi yaş grubundan olurlarsa olunlar. Yaratıcı oyunlar ile önemli değerlerin kazanılacağıdır. Ancak burada unutulmaması, gereken şey grubun özelliklerine göre plan yapmak ve katılanların ihtiyaç ve ilgilerini göz ardı etmemektir. Her yaş düzeyi için birincil gereksinim bazı temel değerlerin yaratıcı drama çalışmaları ile kazandırabilmektir. Bu temel değerleri şöyle sıralayabiliriz:

Hayal gücünü geliştirerek; Hayal gücü başlangıçta kazandırılması gereken en önemli değerdir. Katılımcı, çalışmalara katılabilmek için önce buranın ve şimdinin

sınırlarından kurtulup, başka bir duruma ya da başka bir insanın yaşamına kendini geçirebilmesi gerekir. Bu tür çalışmalarda hayal gücünü geliştirebilen birkaç aktivite vardır. küçük çocuklar kolayca Yap-İnan dünyasına girerler. Büyüdükçe, insan kapasitesinin yok sayılması ve hatta önüne geçilmesi nedeniyle hayal gücünün gelişimi ve öğrencinin doğal cevap verebileceği düzeye gelmesi çok fazla zaman almasına yol açar ama bu tatmin edici bir çalışmada ilk adım olarak değerlendirilebilir. Duyarlı bir öğretmen ya da lider başlangıçta çok fazla şey istemeyecektir ama yeni başlayanın problem çözümünde hayal gücünü kullanmasının ilk girişimlerini coşkuyla kabul edecektir. 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 (Mc Caslin 1990:12).

Bağımsız düşünebilme; Yaratıcı drama çalışmalarında bağımsız düşünme ve tasarım olanağının sunulması kazandırılan başka bir değerdir. Drama tamamen bir grup çalışması olması karşın her bireyin toplamından oluşur ve her parça önemlidir. Grup birlikte planlayarak her üyeye kendi fikirlerini anlatma cesaretini verir. Böylece bütüne katkıda bulunulur. Lider her çocuğun oynadığı bölümü ve planlamanın çocuğa verdiğini kabul eder. Eğer grup çok büyük değilse, aktiviteden önce başka fırsatlar da yer alır. Düşünme; Karakterler kim/ Neye benzerler/ Hangi bölümü oynarlar? Niye öyle davranırlar? Hangi sanatlar önemli? Niye bu eylemi ya da mekanı önerebiliriz? gibi sorulara bağlıdır. İyi planlanmış bir yaratıcı drama süreci eleştirel düşünceye egzersiz sağladığı gibi, yaratıcılık için de fırsat sağlar (Mccalin 1990:12).

Yaratıcı Drama grubun kendini geliştirmesi için de olanak sağlar. Bireyin gelişme ve büyüme şansı, fikirlerin keşfedildiği, değerlendirildiği değiştiği ve kullanıldığı grup için de geçerlidir. Çeşitli yaş gruplarına ait üyeler, duyarlı ve yetenekli liderin idaresinde birbirlerini kabul etmeyi, değerlendirmeyi ve teşvik etmeyi de öğrenirler. Yaratıcı drama, bir grup çalışması içerisinde fikirlerin paylaşılması ve problemlerin çözülmesi için bir olanak sunar. Ancak yazılı metinlere bağlı kalarak oynanan oyunlarda çeşitli problemlerle gündeme gelse bile grubun atılğanlığını engelleyebilir. Çünkü yazılı metin doğaçlamanın yer almadığı bir yapıyı gruba sunar. Oysa doğaç-

lamaya dayalı oyunlar oyuncuları güçlendireceği gibi grubun da dostça ilişkisini kurar.

İşbirliği yapabilme; grubun bir şeyi birlikte yapabilmesi iyi bir dersi öğrenmek gibidir. Çeşitli sosyal farklılıklara rağmen birlikte oynamanın hazzını alan katılımcılarda işbirliği duygusu gelişecektir.

Mc Caslin bu konuya ilişkin bir örnek verir; Jack adında bir çocuk 3. Sınıf okul arkadaşlarının katıldığı bir dramının yer aldığı komşu bir sınıfa girer. Dışardan biri olduğu için ve kendisi de her hangi bir oyuna katılmak için gönüllü olmadığı için hiç bir şey yapmak ve kimse tarafından bir oyun için seçilmez. Diğer çocuklar “Yoldaki Taş” adlı bir öyküyü dramatize etmeye karar verirler. Yol boyunca eşiği ile giden bir çiftçi karakteri canlandırmaları istenir. Bir çoğu hareketi pandomimle 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 pandomimi ile sınıf şaşırtır ve o andan sonra sınıf içindeki pozisyonu değişir.

Alış – verişe dayanan bir ortamda yapılan ortak bir çalışma “demokratik – ortaklık” ilişkileri için de bir deneyimdir. Bu da Jack’lar için bir grubun başarısına katılmak ve o başarıyı kabullenebilmek için bir grubun başarısına katılmak ve o başarıyı kabullenebilmek için fırsat sağlar.

Sosyal Duyarlık Yaratma: anlayış ve duyarlık geliştirmenin bir yolu da kendini ve bir başkasının yerine koymadır. Zamanla bir oyuncu, bir karakterin, kim olduğunu, neden öyle davrandığını, diğer insanlarla nasıl ilişki kurduğunu, problemlerini hangi yolla ele aldığına karar verir. Hatta çok genç ve deneyimsiz oyuncular da insanları ve yaşamı anlamaya yardım eden ince noktaları bir an görebilirler. Edebiyat ve orijinal öyküler oyuncuya insan doğasını anlama fırsatı verir.

Sözelimi on yaşındaki çocuklardan oluşan bir sınıfta bir öğretmen (lider), çocuklara okula gelirken sabah yolda dikkat ettikleri 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, orijinal öyküleri için en iyi üç konuyu seçmelerini ister. Bundan sonra sınıf her grupta 6 – 7 kişi olmak üzere üç gruba ayrılır ve seçtikleri kişiler hakkında bir hikaye kurmaları için fırsat sağlanır. İlk grup Peter'in önerdiği apartmanın merdivenlerinde oturan yaşlı bir adamı ele alır. Çocuklar yaşlı adamın emekliliğinde sabahları okula giden çocukları izlemekle geçiren bir okul yapıcısı olduğuna karar verirler. Bu karardan sonra yaşlı adamın hafızasındaki bir çocuğun hayatını kurtarma düşüncesi hemen gerçeğe dönüşür. Bir çocuk topu almak için karşıya geçtiğinde, yaşlı adam otomatik bir reaksiyonla çocuğu arabanın altında kalmaktan kurtarır.

Geçmişte olan bu sahneyi bugünün koşullarına uyarlayan bu öykü, oynayanlar ve izleyiciler (sınıfın geri kalanları) için de dramatik ve heyecanlıdır. Daha da iyisi yaşlı adamın sıcak ve sempatik portresidir (Mc Caslin 1990:14).

Duygunun sağlıklı bir şekilde boşalımı ve kontrolü bir birey için oldukça önemlidir. Çocuklara büyüdükçe duygusal tepki verebilme fırsatı televizyon ve filmlerle sık sık sınırlar. İzleyici olmakta bir değer olduğu halde, çok gerekli olan aktif katılım zaman zaman eksik kalmaktadır. Duygunun denetlenmesi, onun bastırılması anlamına gelmez. Güçlü duyguların uygun ve kabul edilebilir kanallar yoluyla sağlıklı ve serbest bırakılışı anlamına gelir. Bütün insanların zaman zaman hissettikleri öfke, korku, kaygı, kıskançlık, dargınlık gibi duygularının ifade edildiği oyunlarda rol alarak boşaltılabilir ve gerilimden kurtulunabilir. Bir çocuğa güvenli ve ciddiye alındığı bir ortamda özgürce oynamasına izin vererek onun, çok önemli problemleriyle, sağlıklı ve tatminkar bir şekilde ilgilenmesini sağlamış oluruz (Mc Caslin 1990:15). Unutulmaması, gereken bir şey vardır: o da katılımcıların sorunlarını gidermede etkili olacak boşalımı sağlamak, yaratıcı dramının temel amaçlarından ya da özelliklerinden değildir. Drama çalışmalarında bu amaçla yola çıkılmaz. Ancak katılımcı çalışmalar sonucunda gerilimlerinden kendiliğinden arınabilmişse, bunu dramının gizli bir işlevi saymak daha doğru olacaktır. Aksi taktirde yaratıcı drama

psikodramanın alanına girer ve uzmanı olmayan bir çalışma anında olumsuz sonuçlarla karşılaşılabilir.

Yaratıcı Dramanın kazandırdığı başka bir değer de dil gelişimi ve daha iyi konuşma alışkanlığıdır. Yaratıcı Drama da bir tür iletişim biçimidir. Çocuk bu etkinlikler içinde yer aldığı zaman konuşma, düşünme, dinleme, anlatma ve birbiriyle iletişim kurma becerisi de kazanır. Çocuk tüm bu becerileri yaratıcı drama çalışması içerisinde plan yaparken, problem çözerken ve grupla kurduğu etkileşim sonucunda verdiği doğal tepkilerle ulaşır.

Çocukların kelime hazineleri iki yolla gelişir. 1. Yaratıcı Drama sanatıyla 2. Yaratıcı Drama veya doğaçlamanın konularıyla. İlk olarak çocuk yaratıcı dramanın kavramlarını ve sürecinde yer alan kelimeleri öğrenir. Daha sonra dramadaki değişik etkinliklerde rol alarak, duygular ve hareketler yoluyla kelimeler arasında ilişki kurar, birleştirir. Böylece kelime hazinesinde artma görülür (Siks 1983; Ömeroğlu 1990:45).

Drama çocuğun dil kullanım alanlarını ve kalitesini genişletir. Değişik konuşma yöntemlerini denemek için çeşitli fırsatlar yaratır. Kendi içinde bir dil biçimi olan drama, öğrencilere kendi ve başkalarına karşı eleştirel değer biçme fırsatı sunar (Niwon 1987:1). 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 fırsat sağlar. Yaratıcı dramada duyabilirlik, açık seçiklik ve ifade gücü, standart bir konuşmadan daha çok ilgi çeker (Mc Caslin 1990:15-16).

Yaratıcı drama etkinliklerinde çocuk sözel olmayan iletişimi de öğrenir. Örneğin vücut hareketleri esnasında vücut parçalarını yani gözlerini, başını, yüzünü, ellerini kollarını vb. kullanarak nasıl iletişim kuracağını keşfeder (Siks 1983; Ömeroğlu 1990:45).

Drama yöntemiyle üç tip sözlü dil kullanımından söz edebiliriz:

1. Karar Verme ve Hazırlama. Drama çalışmaları içerisinde bir hareketin değişik biçimlerini ortaya koymak ve anlamlandırabilmek için grupta bulunması gereken önemli özelliklerdir. Katılımcıların roller, ilişkiler ve gözlemler hakkında kesin kararlar alabilmesi ve fikir bütünlüğüne varabilmeleri dil kullanımında başarıyı getirir.

2. İnceleme ve Şekil Verme: Bu tür çalışmanın amacı, öğrencilerin tartışmalı durumlarda ilgilerini belli bir konu üzerinde toplamak farklı görüş açılarını etkili bir biçimde ifade olanağı sağlamak, ahlaki ve politik durumların dolaylı anlatımını denemektir. Bütün bunlar katılımcıların sahip oldukları dilin çeşitli konuları incelemesi ve ona bir şekil vermesi ile mümkün olabilir.

3. Yansıtma ve Değer Biçme: Katılımcıları ilgilendiren dramatik etkinliklerle ilgili soruları hedef alır. Sözelimi çalışma, dramanın beklentileriyle uyum içinde midir? Öğretmen ya da lider bir görevi diğerinden niçin daha açık ister? gibi sorularla katılımcılara eleştirel tutum geliştirmelerinde yardımcı olur. Katılımcılar liderin verdiği rollerde oynayarak olaylara ve karakterlere farklı görüş açılarından bakar ve böylece çeşitli durumlarıyla da karakterleri değişik şekillerde yansıtırlar ve değer biçerler (Nixon 1987:9-10).

Tom Stabler, bir araştırması sonucunda eğitimde drama çalışmalarında değerlerden biri olan dilin gelişimiyle ilgili hedefler şu şekilde belirtmiştir:

1. Konuşmada güven
2. Konuşma becerisinde gelişme
3. Akılcılıkta gelişme

4. Sözcük bilgisinde gelişme
5. Düşüncelerin ifadesi ve gelişimi
6. İnsanlarla ilişki kurabilme beceresi
7. Dinleme becerisinin kazanılması
8. Farklı durumlarda farklı dilin kullanılması
9. Tartışma, ayırım yapma ve değer biçme becerisi (Nixon 1987:9-10).

Yaratıcı Drama tiyatroya başvurabilme değerini de kazandırır. Sanat insana bir yaşam görüşü sunan, evrensel geçerliliği olan bir ifade biçimidir. Drama öncelikle katılım üzerine yoğunlaşsa da tiyatro gibi yaşamın basit çelişkileri ve durumları ile uğraşır. Böylece tiyatronun inandırıcılığını sağlayarak genç oyunculara “Büyü”nün ilk tadını sunar. Oyun aracılığı ile tiyatro ile ilk kez karşılaşan çocuklar belli bir düzeye eriştikten sonra, oyunda eğlenceden daha çok şey arayabilirler. Yaratıcı Drama dramatik oyun ile formal tiyatro arasındaki inandırıcılığı belirler (McCasl 1990:16).

4.15. Drama Sürecinin Öğeleri

Yaratıcı drama süreci birbirini tamamlayan, çeşitli öğelerden oluşan ve bu öğelerini aralarındaki ilişkinin süreci belirlediği bir bütündür. Bu bütünün öğelerinden en önemlileri grup lideri, oyun grubu, çalışmanın kendisi ve çalışma mekanı (çevresi, ya da atmosferi) dir.

4.15.1. Drama Lideri

Öğretmen, yönetici, yönlendirici ya da en çok kullanılan haliyle drama lideri drama çalışmalarında katılımcılara “rehberlik” eden kişidir. Drama lideri drama sürecinin temellerinden ve önemli öğelerinden biridir. Çünkü bir grup çalışması içerisinde, bireylerin bir yaşantıyı ya da bir olayı kendi deneyimlerini de işin içine katarak eylem ve edim durumlarında oynayarak canlandırması ve anlamlandırması liderin hedefleri ve yöntemleri ile ortaya çıkar ve belirlenir. Drama sürecinde ilk ivmeyi veren, sunan, değerlendiren ve yeniden uygulayan liderdir.

Bu nedenle lider her şeyden önce drama ve oyun tekniklerini iyi bilen, tiyatronun tekniğinden yararlanabilen ve aynı zamanda yaratıcı nitelikler taşıyan biri olmalıdır (San 1990:580). Oyunculuk ve tiyatro yapma hakkında az da olsa bir eğitim almış olması gerekir.

Drama çalışmalarını her yaş için yürütebilecek olan bir lider mesleki formasyonunu; eğitim, psikoloji, gelişim psikolojisi, tiyatro, müzik, plastik sanatlar, oyun ve tiyatro pedagojisi gibi alanlarla tamamlamalı, disiplinler arası bir ilişkide kendini yetiştirebilmelidir. Bu da değişmeye açık, gelişmeye elverişli esnek bir kişilikle mümkün olabilir. Sözelimi bir lider okul öncesi çocukların yer aldığı bir grupta çalışıyorsa o yaş grubunun gelişimsel özelliklerini bilecek birikimi olmalı ya da bilgiye ulaşacak kaynağı bulabilmelidir. Bir lider gerekli durumlarda farklı meslek uzmanları ile iletişime geçip, işbirliğine gidebilmelidir. Bir çalışmada grup dinamiğinin ayarlanması, gerekli durum ve zamanlarda müdahale ederek akışın değiştirilmesi için, oldukça önemli olan ısınma alıştırma çalışmalarını çok iyi bilmesi, alıştırma dağarcığını genişletmesi ve kullanabilmesi, gereklidir. Lider farklı özelliklere sahip gruplarla yaptığı çalışmalarda, katılımcılardan aldığı her tür tepkiyi iyi gözlemleyebilmesi ve elde ettiği sonuçları tutarlı yorumlayıp, başarılı sonuçlara ulaşabilmelidir. Ayrıca lider durumlara anında çözüm getirici yaklaşımlar ve tutumları ile grubun güvenini kazanmalıdır.

Bir drama liderinin bir grupta çalışmaya başlamadan önce yapacağı ilk iş; hedeflerini, yöntemlerini, içeriğini ve değerlendirmesini planlamış, kullanacağı malzemeyi sağlamış, çalışma ortamını da çalışma yapabilecek hale getirmiş olmaktır. Kendinden emin, ne yapacağını bilen ve iyi hazırlanan bir lider grup üyelerinin kendisine güven duymasını kolaylaştıracak, hızlandıracaktır. Liderin diğer bir görevi grubun dinamiğine giden yolda, onların tanışma ve kaynaşmalarını 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 lider amacının önemli bir bölümüne ulaşmış demektir.

Eğitimde drama açısından karakteristik olan, oyun yöneticisinin, drama öğretmeninin ya da Fransızların deyimiyle animatörün kişiliğidir. Her toplumda varolan ve vakit geçirmeye dinlenmeye ya da topluluk içinde bir yer kazanmaya yönelik oyunlar için hiçbir formasyon gerekmez ve profesyonel bir oyun yönlendiricisine de gereksinme duyulmaz. Oysa, çocuğun oyun oynama yetisinin korunarak ya da yeniden ortaya çıkarılarak ve geliştirilerek, üzerinde düşünülüp tartışılan ve sorumluluk duyulan bir oynamaya dönüştürülmesi için pedagojik formasyonu olan bir kişiye gereksinme vardır. bu kişinin aynı zamanda, ısınma çalışmaları, oynama, doğaçlama ve oluşumları, gösterime hazırlamayı, danışma, görüşme ve bilgi edinmeyi, oyun grubunun alıştırmalarını yürütmeyi ve en sonunda bu tür çalışmaları grupla birlikte geliştirmeyi öğrenmiş olması ereklidir. (San 1991:6).

Bir lider dramayı ister bir yöntem olarak belli bir dersi daha aktif hale getirebilmek için olsun, isterse bir disiplin olarak saklı enerjileri ortaya çıkarıp bireyin her yönden gelişmesi ve yaratıcı kılmasını amaçlasın, amacı diğer yöntemler ve disiplinler gibi çocuğu ve ergeni yaşama hazır hale getirip onu olgunlaştırmaktır. Lider çocuk ya da ergende oyuna karşı bir gereksinim duyurmalıdır. Onu mitlerle, efsanelerle, masallarla, gerçek olaylarla donatıp, kendi dramatik yapıların ortaya çıkarma ve yaratmasına fırsat 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 gerekçe ile liderin yaratacağı atmosfer ile katılımcılarını drama sürecinde kazanacakları arasında yakın bir ilişki vardır. sözgelimi lider – grup arasındaki ayrım ortadan kaldırabilmesi için liderin drama çalışmalarında etkin bir rol alması ile mümkün olabilir.

Lider (ya da öğretmen) drama çalışmalarının her anında gözlem becerisini etkin kullanmalıdır. Yaşanılan olayların çözümünde analizler yapabilmeli, her çocuğun, ergenin ya da katılımcıların duygularının, düşüncelerinin önemli olduğunu kabul etmelidir. Özellikle kültürel farklılıkların belirgin olduğu bir grupta lider elde edeceği sonuçların da farklı olabileceğini kestirebilmeli ve esnek olabilmelidir. Çünkü kültürel farklılıklar nedeniyle hedeflere ulaşamayan, beklentilere cevap vermeyen

katılımcılar da olabilir. Lider tüm fikir ve davranışlarını katılımcıların kendilerini korkmadan ifade edebilecekleri sürece kabul etmelidir.

Drama liderinin amaçlarını şöyle sıralayabiliriz: Bir drama lider.

1. Öğrencinin dramada; grup bilincine alıştırmayı, diğer ve fikirlerine yanıt verip, geliştirebilmesi, bir rolü benimseyip oynayabilmesi, rolü, çeşitli durumları söz ve devinimlerle inceleyebilmesi için deneme olanağı sağlamalıdır.

2. Lider, çocuğun ileriki dönemlerinde kendi duygu ve düşüncelerini seçip, bunları drama ile şekillendirip sunarak, yaşam deneyimini arttıracak cesareti vermelidir.

3. lider öğrencilerin sözlü ve yazılı dil kullanım alanlarını genişletmeli, etkili bir dil kullanımına ve gelişimine ilgi göstermelidir.

4. Lider çalışmalarda ve daha geniş çevre şartları içinde hoşnutluklarını ve eleştirel taktirlerini geliştirme, kendilerinin ve başkalarının değerini saptamada etkili ve yardımcı olmalıdır. (Nixon 1987:2).

İngiltere’de eğitimde dramının öncülerinden biri Doroty Heatcote’tur. Heatcote, oyunculuk ve dans eğitimi almış, pedagojik eğitimin de sonradan tamamlamıştır. Heatcote liderlik 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 kuramları da kırmaya başladım. Örneğin derse başlamadan önce çocukları bazı ısınma hareketleri yaptırıyor, sonra da yere yatırıp gevşemelerini sağlıyordum. Tabii karşı çıkanlar oldu. Ama ben devam ettim. Çocuklarla ortaklaya çalışmalarında hiçi bir zaman emir verici olmadım. Örneğin ilk doğaçlamalarından birine “Bana yardım edebilir misiniz? Çocuğumu kaybettim” diye başlıyordum. Ama asla “Bana yardım etmelisiniz” demiyordum. Her seferinde ço-

cukların yanında yer almak istedim. Çünkü bildiğim pek çok öğretmen, orada, çocuklara emretmek için bulunuyor gibidirler. 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 öğelerden birisi, çocuğun öğretmene inanmasıdır. Öğretmenin de bu gelişmeyi kendinde ve çevresinde yaratması, gerçekleşmesi gereklidir (Levent 1990:42). Dorothy Heatcote 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 üzerine uygulamalar, örnek çalışmalar yapar. Eğitimde drama çalışmalarının ilerlediği bir dönemde de tiyatro sanatçılarından gelen bir istekli çeşitli konferanslara katılır. Burada aktörlerin eğitimde drama çalışmalarında nasıl aktif rol oynayabilecekleri üzerinde durur. Çalışmalar sonucunda da çocukla iletişim sırasında sanatçıların da kendilerini yenileyebilecekleri kendi yaratıcılıklarının sınırlarını zorlayabileceklerini gözlemler (Levent 1990:42).

4.15.2. Oyun Grubu

Oyun grubu, bireylerden oluşur. Bireylerin her biri farklı deneyim ve özelliklere sahiptir. Bu yüzden bir drama çalışması bireylerin tüm beklentilerine aynı oranda cevap vermeyebilir. Hatta saptanan hedeflere ulaşamayabilir. Çünkü drama grubunu oluşturan bireylerin her biri değişmeye ve gelişmeye açık, öğrenmeye istekli ve katılım için gönüllü olmalıdır.

Yaratıcı drama bir grup etkinliğidir. Birey bu nedenle grup dinamiğinin oluşurulmasında katkıda bulunmalıdır ve en önemlisi drama çalışmalarına niçin katıldığını bilmelidir.

İletişim, etkileşim, empati, eylem, devinim, rol oynama, hayal gücü, kurgusalılık, doğaçlama ve haz alma gibi öğeler dramanın temellerini oluştururlar.

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, eleştirme 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 1992:2, Assitej).

Gruptaki bireyler, kendilerince saptanmış olan bir genel çerçeve içinde kalırlar, ama bu çerçeve içinde birey, kendi yaratıcılığı, içselliği, önceki yaşantıları, bilgileri ışığında, deneyimlerinin ve izlenimlerinin etkisi ve rehberliğinde olabildiğine özgündür, dolayısıyla özgürdür. Birey çeşitli tipler yaratıp bunları deneyebilir (San 1991:2 TED).

Özetle, drama grubunda birlikte yaşama, üretme ve paylaşma süreci yaşanır. Gönüllülük esastır ve tüm paylaşımlardan estetik bir haz alınır. Sağlıklı sonuçlar alınabilecek bir drama grubunun sayısı, yaş gruplarına göre değişmekle birlikte genelde 10-12 kişilik gruplar ideal kabul edilebilir.

4.15.3. Dramada Uzam

Drama çalışmaları açık-kapalı hemen her uzamda (mekan) yapılabilir. Ancak hemen belirtmek gerekiyor ki açık hava çalışmalarında izleyici fonksiyonunu göz ardı etmek oldukça zordur. Planlamanın çok üzerinde bir grupla çalışma yapılması olasılığı da her zaman düşünülmelidir.

Drama çalışmaları için bir sınıf ortamına benzer bir uzam gereklidir. Ancak bu ortam geleneksel bir sınıftan farklı olacaktır; Ayakkabısız çalışmaların yapılabileceği bir zemini, (halı ya da ahşap parke ile döşenmiş) sabit sıraların olmadığı, her türlü eyleme, olası gürültü unsurlarına ve gerekli olduğunda sergilemeye yapmaya elverişli bir sınıf ortamı olmalıdır. Oda ısısı ve ışığı çalışmaya yapmaya elverişli olmalıdır.

İlk etapta yeterli olabilecek bu tür bir uzama zenginleştirici öğeler olarak şunları ekleyebiliriz: Yazı tahtası, pano, malzeme deposu, küçük bir müzik arşivi, gerekli olduğu zaman kullanılabilecek film-sinema makinesi slayt projektör, tepegöz, video kamerası, fotoğraf makinesi, kırtasiye malzemeleri vb.

4.15.4. Yaratıcı Dramada Değerlendirme

Yaratıcı Dramada değerlendirme, çalışma öncesi, çalışma anı, çalışma sonu ve sonrasında yapılabilir. Dramanın aşmalarının her birinin ya da bir kaçının ardından tartışmanın açılması, eleştiri – özeleştir, soru – cevap etkileşiminin başlaması değerlendirmenin somut başlangıcı olarak kabul edilebilir.

Drama çalışmalarında sonuçtan çok sürecin önemli olduğu daha önceden vurgulanmış. Dramanın aşamalarından geçen katılımcıların çeşitli davranış biçimleri, nasıl düşündükleri, yaşadığı anları gözden geçirip, içsel irdelemeler yapabilmeleri ve kendi yaşamlarında bilinçli ve isteyerek yeni düzenlemeler oluşturabilmeleri değerlendirmenin önemli bir boyutunu oluşturur.

Değerlendirmenin niteliğini, dramanın amaçları ve onun doğrultusunda işlenen aşamalar belirler. Yapılan Drama atölye çalışmaları göstermiştir ki dramanın sonuçları çalışmalar bittikten bir süre sonra daha belirginleşmektedir. Dramada değerlendirme liderin ve katılımcıların kendi kendilerini değerlendirmeleri biçimindedir.

Dramanın başlı başına bir “alan” olduğu düşünüldüğünde bir Matematik, Edebiyat, Fizik derslerindeki gibi sınav yapılabilir mi? Başarıyı ölçme ölçütleri nasıl geliştirilebilir? gibi soruları yanıtlamak gerekmektedir.

Geleneksel bir eğitim dizgesinin değerlendirme ölçütlerinden olan sınavlarla dramanın geliştirdiği yaratıcılığı ölçmek mümkün değildir. Ancak bir grup aktivitesi olan dramada bireylerin değerlendirmeleri ilk önce sakıncalı gözükse bile, dramada kendini tanımaya yönelik bir değerlendirme gereklidir. Bu değerlendirmede yüksek veya alçak puan alma gibi dramanın amaçlarıyla ters düşen rekabet unsuru ortaya

çıkamaz. Yaratıcı drama çalışmalarının nasıl değerlendirileceğine ilişkin bir yanıt vermek oldukça zordur. Özellikle bu sorun sınıf ortamında dramayı kullanan lider ya da öğretmen için söz konusudur. Lider hem katılımcıların kendi kendilerini değerlendirmesine yönelik bir yöntem izlemeli hem de katılımcılarda olası ilerlemeyi ortaya çıkarabilecek bir değerlendirme yöntemi izlemelidir.

Bireysel değerlendirme ya da kendi kendini değerlendirme: katılımcıların, lider gibi deneyimlerini aktarmak, kendi zayıf ve güçlüklerini yansıtarak ya da yansıtmayarak değerlendirmesidir. Bu tür bir değerlendirmede çeşitli ölçekler geliştirilebilir. Nixon dramının değerlendirmesinde geliştirilerek hazırlanacak olan şu formu önerir (Nixon 1987:52):

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 tartışabilir muyum?
- Anlamadığım zamanlar öğretmene soruyor muyum?

Ya da kendi kendini değerlendirmeye yönelik açık uçlu sorular sorulabilir:

- Çalışmalar esnasında grubun çalışmasına bulduğum 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, bir sonraki çalışmaya/lara ışık tutmaktır.

4.16. Yaratıcı Dramanın Boyutları

Yaratıcı drama, nerde uygulanırsa uygulansın bir öğrenme yöntemi, kendini ifade etmede bir araç, ya da bir sanat biçimi olarak kabul edilebilir.

Drama; öğretmen ve eğitimcilerin, çocukların ve ergenlerin dünyayı anlayabilmeleri yönünde, onların çevreleri ile başkalarıyla ve kendileriyle etkileşim ve iletişime girmeleri için olanaklar hazırlamak görevlerinde yararlanabilecek bir alandır (San 1990:574).

Drama süreçlerinde bir öğrenme, etkileşim sağlama ve sosyalleşme ile birlikte güven ve kendine saygıyı geliştirir. Ayrıca bir topluma ait olma ya da bir grubun üyesi olmanın getirdiği bir güç, iletişim ve problem çözme yetilerinin de geliştirilmesi yaratıcı dramanın önemli boyutlarından (San 1990:574). Yaratıcı dramanın bir öğrenme yolu olarak en önemli varlığı; zihinsel, sosyal, psiko-motor yeteneklerle bütünleşmiş olmasıdır. Her öğrenme şeklinde bulunan pek çok beceri yaratıcı dramaya katılım yoluyla elde edilir (Rosenberg 1981; Ömeroğlu 1990:42).

Yaratıcı Dramaya katılım yoluyla çocuk dil ve iletişim becerilerini, problem çözme becerisini ve yaratıcılığını getirir, özellikle özel eğitime ihtiyaç gösteren çocuklar için çok önemli bir nokta olan olumlu benlik tasarımı, sosyal açıklık oluşturur, çevresindeki değer ve tutulmaları anlayabilir (Boot 1989; Ömeroğlu 1990:43). Yaratıcı drama etkinliklerinde çocuk sözel olmayan iletişimi önce öğrenir. Örneğin vücut hareketleri esnasında vücut parçalarını yani gözlerini, başını, yüzünü, ellerini, kolla-

rını kullanarak nasıl iletişim kuracağını keşfeder. Kelimeler olmadan, jest, vücut hareketlerini kontrol ederek kendisini ifade edilebildiği zaman sözel olarak iletişim kurmaya hazır demektir (San 1991:6).

Örgün eğitim kurumlarından bir ders işleme yöntemi olarak kullanılan eğitimde drama, bunun dışında başlıca şu alanlarda da başvurulmuş değerli bir kaynaktır. Profesyonel ve amatör tiyatro oyuncusu yetiştirmesinde, küçük çocuk, çocuk ve ergenlerin özgür zaman etkinliğinin önceden belirlenmiş amaçlara uygun biçimde yürütülmesinde, zihinsel ve bedensel özürllülerle, suçlularla, içe kapanıklıklarla, alkol bağımlıları ile, hastanelerde, istismar edilmişlerde... (San 1990:580-581).

Eğitimde dramanın diğer bir boyutu sanattır. 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 yönlendirilirse, drama da bir tiyatro gösterimine varabilir (San 1991:6).

4.17. Dramanın Bazı Ülkelerde Eğitim Alanında Kullanımına Yönelik Tarihsel Yaklaşımlar

Eğitsel dramayı ilerici eğitsel hareketlerle birlikte düşünmek gerekir. İleri eğitim düşüncelerinin kökenini ise 18. yy romantizminde, onun devrimci ruhunda ve Rousseau (1712–1778)’nın “uygarlık öncesi adam” modelinde bulabiliriz. Rousseau’nun kent yaşamının yozlaştırıcı etkisinden uzak, doğal iyilikle bezenmiş soylu yabanisinde, duyguların rehberliğini benimserken, onda eğitsel drama öğrencisinin bir paradigmasını, hayal gibi bir prototipini buluyoruz. Romantizmde geçerli görüşler olan duyguların üstünlüğü ve kişisel ereğin insanın gerçek duygularının ne olduğuna ilişkin bilgiyle sınırlandığı bir duyumsal – duygusal özel dünyaya giriş belirler... Rousseau’ya göre, sahnedeki sanatçı moral duyguların evrenselliğinden kendini uzaklaştırır, kendisinin olmayan bir karakteri kendine geçirerek, kendi özgürlüğünü bu anlamda kaybetmiş olur (Hornbrook 1989:4-5 akt. San).

Hornbrook, Rousseau'nun teatrel illüzyona, taklitçilik sahteciliğe olan sevgisizliğini, özgün, kendiliğinden gelen katılım bir drama olayına karşı duyduğu coşkuyu vurgulamaktadır İngiltere'de ise, Fransa'daki romantik natüralizmde olduğu gibi endüstri devrimine aldırıp ona doğru yönelmişti. Yer kentlerde çalışan işçi sınıfının gettoları natüralizmin antitezi gibiydi orada yaşayanlar da basit pastoral soyluluk ideallerinden o derece uzaktılar. İngiliz romantizmi, kentlerde insanlıktan uzaklaşan bir devrim politikası yerine radikal bireyselliğin duyarlılığın koydu. İnsanlığın kurtuluşu sınıfsal çatışmalar sonucu olarak değil, sevgi yaratıcılık ve kendini ifade aracılığıyla olacaktı. Duygular kendinin ayırtında olacak, daha soylu daha ilerici bir insanlığa yöneltme temel alınacaktı (Hornbrook 1989:5, akt. San). Bu estetiği geliştirmek için kurdukları ilk ilerici okullarda patronlar, zengin ve rahat yeni bir sosyal sınıftandılar. Abbotsholme (1889) ve Bedoles (1893) gibi okullar sevimli, pastoral çevrelerde kurulmuştu, oğullar ve kızlar burada endüstri öncesinin mutlu uğraşlarını sürdürebiliyordu. İngiliz resmi okullarının kurumsallaşmış kabalığından sakınılıyordu. Bireysel duyarlılığın eğitilmesi öngörülüyordu. Öğretmenler de öğrencilerini Rousseau'nun moral ve estetik evrenindeki bozulmamış vicdanına kavuşturmaya çalışıyorlardı. Kendilerini konvansiyonel anlamdaki bir öğretmenden çok, eğitsel yönlendirici olarak görüyorlardı. Bilgi yüklemek yerine öğrenmenin gelişimi için olanaklar hazırlamak onların görevleriydi.

İşte burada eğitimde dramanın radikal anlayışı doğdu. Okulda dramanın savunucuları zaten eğitimde insancıl ve çocuk merkezli bir bireyselliği inanıyor ve kendi kendisine öğrenmenin özgürleştirici gücünden söz ediyorlardı (Hornbrook 1989:6).

1870'lerden başlayarak eğitimde yapılan yenilikler "çocuk merkezli eğitim" kavramına dönüşüyordu. Bunlar doğal olarak Rousseau eski bir bakış açısından kaynaklanıyordu (Balton 1985: San 1990:576). "Boş kap olma" görüşü ile "çiçek açan tohum" (Froebel) modeli karşısındaki savaşım, eğitimde dramanın ve oyun'un kullanımında etkili olmuştu. O dönemlerin ilerici eğitimcileri, özellikle İngiltere'dekiler dramaya özel bir önem vermişlerdi. Çocuk oyunlarından oyla çıkılıyordu ve bu oyunlar artık merkez olan çocuğa yönelikti. Bu oyunlarda ortaya bir ürün çıkmasından çok sürece önem veriliyordu. İngiltere'de dramaya ilgi duyanlar, yolu açan önderler

olarak yeni eğitim akımında yerlerini almışlar ve drama okullara, “çocuğun merkez olması”, “aktif yöntem” ve “kendini ifade etme” parolaları arasında girmişti (San 1990:576).

Çocuğun doğal eğitiminin sağlanmasında onların masum “mış gibi yapma” oyunlarının en yakın yol olduğu düşüncesi ile oyuna kapsamlı bir program hazırlayan ve eğitimde drama kavramını ortaya çıkaran Hensy Caldwell Cook olmuştur (Hornbrook 1989:9, akt. San).

20.yy’ın başında (1911’lerde) sınıfta uygulanan ilk drama dersleri ile ilgili olarak bir köy öğretmeni olan Harriet Finlay Johnson’un adı geçer. Bu ilk uygulamalar “öyleymiş gibi yapma” oyunu biçimindedir. Bu arada eğitimde dramanın kuramsal temelleri atılıyor, pek çok yayın yapılıyordu. Okul oyunu’nun, okul temsilleri ve tiyatro’dan çok farklı bir olgu olduğu, Sully (1897) gibi, daha birçok çocuk psikoloğunca aydınlatılıyordu. Sully şöyle demektedir: “Dramatizasyon çocuğun kendine yeni bir çevre yaratmasıdır. Dramada rol oynayan çocuğun aldığı zevk, herhangi bir izleyicinin değerlendirmesine bağlı değildir. Böylece drama bir süreç ve özellikle bir öğrenme süreci olarak Finlay Johnson’ın çok doğru olarak anladığı biçimde gelişimiyle başladı (San 1990:577).

Demek ki dramatizasyon ağırlı yöntemin okullarda uygulanması eski tarihlere dayanmaktadır. Eski adıyla Sovyetler Birliği’nde, 1918 yılında Anatolyy Yunaçarskiy’nin eğitim bakanı olmasıyla dramatizasyon konusu ilk olarak gündeme gelmişti. Yunaçarskiy’nin başkanlığında ilk kez çocuklar ve gençler için dramatik sanatların, okullardaki dersleri daha canlı ve ilginç kılan bir eğitim yöntemi olarak benimsenmesi önerilmişti (Tekmen 1987:2).

Psikoanalizciler ve Freud sonrası psikologlarca çocuk oyunlarına verilen önem ve yaratıcılığın iç dünyasal bir kavram olduğu ilerici eğitimcilerce kabul gördü ve dramayı meşrulaştırdı. Gerek yaratıcılık gerek içgüdüsel öğrenmenin bir formu olarak bilimsel kabul gördü. Doğallığı ve “hadi öyleymiş gibi yapalım” ögesindeki gücün anlaşılması, özgün otantiklik ile rol oynama arasındaki boşluğun ikna edici bi-

çimde birleşmesine yol açtı... 1952’de de Susan Isaacs şunları söylüyordu: Çocuğun “mış gibi yapma” oyunu, tümüyle geliştirildiğinde sanatçıyı, yazarı, şairi geliştirerek yaratıcılığa yol açacağı gibi, aynı zamanda gerçeklik duygusunu, bilimsel davranış, tutum ve varsayımsal usa vurumu da ortaya çıkaran bir olgu alacaktır.. Masum bir çocuğun düşlemleri, bir oyun alanında ya da sokakta oynadığında gerçek bir drama olarak görülebilir.. Psikoloji kendiliğinden oyun” çocuğun doğru gelişimi için gerekli görmektedir. Bu tür bir etkinlik, diğer sanat etkinlikleri gibi, bilinç altından gelen dürtülerle de öznel duyguların ortaya çıkmasını sağlar... Çocuk psikologları ve psikoterapistlerinin 1930 ve 40’ardaki görüşleri dramayı okul programlarında önemli bir yere oturtmuştu. Drama da teatral hünerler ve egzersizler kazanma değil, baştan bir psikolojik süreç olarak, çocukların estetik ve gelişimsel gereksinimlerini karşılayan bir alan olarak görülmüştür. Okulda drama, bir İngiliz başarısıdır... Moral, öznellik, yaratıcı yeti, kendi kendine başarma, oynamak gereksinimi, eğitimde dramanın sloganları idi. İnsancılığ ve naifliği ve daha iyi bir dünyaya olan özlemi kapsıyordu. Ama henüz can alıcı siyasal ve toplumsal boyutları taşımaktaydı. Oysa ancak bu boyutlarla daha iyi bir dünya imgesine ulaşılabilirdi (Horbrough 1989:2-13, akt. San).

İngiltere’de Bertha Waddel ve Carl Jenner ile süren çalışmalar, 1960 yılında Rosemary adında bir öğretmenin, eğitimde drama kumpanyasını kurarak, okullardaki eğitim etkinlikleri ile bütünleşen tiyatro çalışmalarına öncülük etmesiyle devam etmiştir (Tekmen 1985:2). Okulda drama olgusu, İngiltere’de zaman zaman okul temsilcilerine, retorik çalışmalarına, toplu halde konuşmaların sergilendiği müsamereler şeklinde de devam etmiştir. 1960’larda Dorothy Heatcote ile drama, asıl olması gereken biçimin almaya başladı.

1943’te Eğitsel Drama Derneği kuruldu, aynı yıl Peter Slade, Staffordshire’da drama danışmanı oldu. 1951’de okulda drama, eğitim bakanlığınca çok önemli bir alan olarak tanındı. 1951 Eğitim Bakanlığının raporunda şöyle deniyordu: “Hala birçok okulda dramanın hiç yer almadığı ya da çok az yer aldığı doğruysa da, birçok okulda da şöyle ya da böyle yer bulmaktadır. Kuşkusuz drama okul yaşamının yerleşmiş ve değerli bir parçasıdır. 1954’te Slade’in Child Drama eseri çıktı. Etkisi büyük oldu ve eğitim alanında yapılan politikayı etkiledi. Bu aynı zamanda yeni bir

drama öğretmeni kuşağının yetişmesine yol açtı. (Hornbrook 1989:14-15). Yine 1954’lerde Fnilay-Johnsoy’ın “mıış gibi yapma oyununa doğallık boyutunu katarak kendiliğindenlik ögesinin bugünün kullandığımız anlamda doğaçlama tekniğinin de işin içine girmesine ön ayak olmuştu (San 1990:577).

1960’lar öğretmen yetişiminin çok acil olduğu yıllardı. Drama bilgisi olan öğretmenler (bunlar İngilizce bölümlerinde ya da amatör dramacıardan oluşuyordu) kendilerini öğretmen yetiştiren kolejlerde öğretmen olarak buldular ve eğitimde drama çalışmaları yapmaya başladılar. İyi niyetli ve iyimserdiler ancak kendilerini iyi hazırlayamamışlardı. Genelde bir tek kuramsal kaynağa dayanıyorlardı. O da Child Drama idi... Slade, çocukların yaratıcı bir eğitimle yetiştirebilmeleri için, yetişkin standartlarına göre ölçülmemesi gereğini vurguluyordu. Ona göre çocukta drama başlı başına bir sanattır, çocuğa müdahale edilmemelidir, o sevilen bir katılımcı olmalıdır.

Slade, çocuk psikolojisi bilgilerinde de yararlanarak, spontan karakterdeki drama ile yetişkinlerce tanımlanan anlamıyla tiyatroyu iyice birbirinden ayırmıştır: “Tiyatro eğlenceye fırsat veren bir dizi etkinliktir, duygusal yaşantı paylaşılır, aktörler ve izleyiciler ayrı ayrıdır. Çocuk ise, eğer bozulmamışsa ve hele erken yaşlarında, bu ayrılığı duyumsayamaz, hem aktör hem izleyicidir”... Drama öğretmenleri bu tarihlerde drama sözcüğünün yeniden tanımın yapmaya koyuluşlar, yaratıcılık, içtenlik, gereksinme gibi tüm öğeleri taşıyan tanımlar üzerinde durmuşlardı. Tiyatro ise gelişmeye elverişli olmayan haliyle yine onlara göre iflas etmişti... Slade estetiğinde, kendini ifade etme ve düşünme yoluyla kendi moral gerçeğini bulma karakteristik özelliklerdi. Bu anlayışta özümseme ve içtenlik iki önemli niteliktir. Biri yapılanın yapılmakta olanın ve tüm diğer düşüncelerin sarıp sarmalanma durumudur. İçtenlik ise motivasyonun bir bölümünü içine alırken kullanılan dürüstlük biçimidir. Bu dürüstlükte yoğun bir realite duygusu ve deneyimi birlikte gelişir. Slade kitabında, dramada çocuklara müdahalenin söz konusu olmadığını ileri sürer. Burada ise bir değerlendirme sorunu ortaya çıkmaktadır: çocuklara müdahale söz konusu değilse eğitsel amaçların gerçekleşip gerçekleşmediği nasıl ölçülecektir? Bu durumda drama liderinin kendi kurguladığı dramatik çalışmayı çocukların özümsemesi tek değeren-

dirme ölçütü olacaktı. Ölçülen çocukların bilgileri ya da kazandıkları beceriler, yanıt ve tepkilerinin ne oranda özün olduğu değildir. Bu da Cook'un "doğru yönlendirme" olarak inandığı ve tanımladığı öğenin taşıdığı bir ikilemden doğuyordu. Cook'un kendiliğindenciliğe inancı ve eleştirel olmamalı görüşüne karşılık, Slade yaşam oyununu ve onun kurallarına daha çok inanmaktaydı (Hornbrook 1989:16, akt. San).

1967'Lerde de Brian Way, sınıfta dramayı duyuşal yaşantıları ekledi. Anında yaşanan ve simgesel olmayan duyuşal yaşantılarla, öğrencinin dikkatinin yoğunlaşması, duyarlılığı ve imgeleme gücü gelişecekti. Rol yapma hünerinin edil, yaşamsal becerilerin kazanılması önemseniyordu artık. Öğretmenler de bu gelişmeyi benimsemişlerdi, çünkü böyle bir süreçte kendilerini daha güvenli hissedebiliyorlardı. Ayrıca Way'ın getirdiğı yeni parola, "bireyin bireyselliğinin" ön plana çıkarılmasıydı. Bu yöneliş Amerika'daki hümanist akımlara da uygundu. Yeni eğilim "kendini bulma" idi.

Ancak bugünkü anlamında olduğu gibi dramanın önemi, bireysel yaşantıdan çok ortaklaşmacı bir yaşantı sağlaması; her bireyin nasıl birbirinden ayrı olduğunu vurgulamak yerine, bireylerin hangi bakımlardan birbirine benzediğini, neleri ortak olarak paylaştıklarını ortaya çıkarmasıydı. Drama bu anlamda bir kendini anlatımdan çok grupta sağlanan simgeselliğin, simgesel göstergelerin evrenseli aramasıyla kişisel doğruların ortaya çıkmasıdır (San 1990:577).

1960'lar ve 1970'ler arasında drama üzerinde pek çok kitap yazıldı. Eğitimde dramanın nasıl özgüveni geliştirdiğı, kendinin ve başkalarının ayırtında olmayı sağladığı ya da çocuklara bir grupta nasıl işbirliği yapabileceğini öğrettiğı, hoş görü ve anlayışı nasıl geliştirdiğı gibi sorunlar üzerinde duruldu. Bu yıllarda drama öğretmenleri için geçerli olan, yaptıkları doğaçlama çalışmalarına iyice uyum gösterip öğrencilerin bu olayı özümseyebilmeleri idi. O zaman onların mutluluk verici biçimde geliştikleri varsayılıyordu. Bu dönemlerde disiplin sorunu gerektirmedikçe çocukların doğal yaratıcılıklarına müdahale edilmemesi, ona zarar verilmemesi esastı. Çalışmalar genellikle imgesel alıştırmalar ya da daha sık olarak üzere enerjik drama oyunları ile enerjiyi boşalttıktan sonra, vakit kalmışsa küçük gruplara ayrılıp her gru-

ba kendi gösterisin sunması biçiminde yürüyordu. Eğitsel amacı duyulan kuşku belirligindi. Üstelik daha gelenekçi öğretmenler çıkan gürültüden ve sınıfın anarşik ortamından yakınıyorlardı. D. Heatcote 1973’de, bu alandaki öğretmen yetişim açısından kaygılıydı. Ona göre drama öğretmeni, kişisel karar ve tavırlar üretebilmeli ve bunu anlamlı bir öğrenme sürecinde izlemeliydi.

Öte yandan bu yeni yaklaşım çok radikal bulunmuştu. Heathcote’u çalışırken görenler onun başarılı bir yönetmen tarzındaki aşırı yönlendiriciliğini ve fırsatlardan yararlanarak dramadaki çocuklarla aynı kavramaları kullanan bir katılımcı olmadaki büyük isteğini gözlemliyorlardı. Bunu, tartışmaya ayrılan çok geniş bir zaman, hatta yazmaya ayrılan zaman izliyordu, tüm bunlar öğrencilerin çok bilinçli olarak meydan okumalarına ve kendilerinde fikirlerin çok belirgince biçimlenmesine ters geliyordu. Heatcote’a göre, drama öğretmenin amacı, çocukta bir öğrenmeyi sağlayabilecek ve teşvik edecek en etkili katkıyı yapacak biçimde dramayı kullanmaktır (Horbroke 1989:14, akt. San). Heatcote çalışmalarında çocuk ve ergenlere kendilerini iade etme fırsat ve özgürlüğünü hemen vermemiştir; çünkü ona göre bir çocuk önce kendini ifade etmeye hak kazanmalıdır. Ona göre çocuklar bağımsızlıkları için biraz uğraşmalıydılar. Bu tarz bir öğretmen tipi, yetkeci ve öğrencileri manipüle eden bir tip olarak algılanabilir. Heathcote, öğrencilere güçlerini kullanmayı yavaş yavaş öğretir. Bu yöntem önce kabul görmedi; “Bu drama mı? Bu yaratıcılık mı? Bu eğitim mi?” gibi sorular soruldu. Ancak bir gerçek vardı ki Heathcote’un çalışmalarında duyulan duygular ve coşkular gerçek duygulardı ve öğretmen bunu sağlamak için gerçekten rol yapıyordu (San 1990:578).

Heathcote’a göre öğrenme sürecinde drama, öğretmenin duyarlı aracılığı ile çocuğun imgesel dünyasının ortaya çıkması bir sınıfa yeni iç görüler ve anlayışlar kazandırır. Sanatsallık ve kişisel gelişim kavramların karşıt olarak şimdi bilgi vurgulanmakta ve artık bilgi amaçlanmaktadır. Artık dramanın eğitimi öğretim programları da bilgi kuramı bağlamında ele alınacaktır. Yine Heathcote’e göre drama yoluyla elde edilen bilgi türü özel bir türdür. Amprik yolla ya da mantıksal yolla erişilemeyen, özenle sürecin incelenmesi ve irdelenmesiyle kişiyi ikna eden bir bilgilenme söz konusudur. “Anlamak için drama” ya da “öğrenme için drama” yeni söylemdeki a-

nahtar kavramlar olmuştur. Bu yeni söylemde otantiklik, tartışma ve genel önermeler üzerinde durulmaktadır. Dramatik doğaçlamanın manipule edilmesiyle çocukların gerçek otantik deneyimlere kavuşması, böylece derin bilme denen yaşantıya girmesi, insansal durumlarını temel gerçeklerine inmesi olanaklı oluyordu. dramanın pedagojinin bir konusu yerine, eğitimde drama özel bir pedagojik form olmuştur. Bu da ancak eğitimde belli dönemlerdeki gerilimli yıllardan sonra oluşmuştur. 1970'lerden sonra, 1980'lerde drama öğretmenlerinden pek çoğu yeni metodolojinin kurucusu olarak Heathcote'u biliyordu. Heathcote'un karizmatik nitelikleri giderek daha çok sayıda drama öğretmenini büyülüyor, onun çalışmalarına katılmak isteyenler çoğalıyordu. 1979'da Heathcote'un kitabı çıkmış, eski el kitapları (dramaya ilişkin) da değerini yitirmiş görünüyordu. Dersler hakkında yeni fikirler ortaya çıkıyor, drama deneyimi olan öğretmenlerce Heathcote'un kendine özgü hünere, "rol oynayan öğretmen" kavramıyla veriliyordu. Bu düşünce Heathcote emekli olduktan sonra da yetiştirdiği kişilerde devam etmektedir. Ancak işin başka bir yönü de vardı: Onu tanıyanlar onun tekniklerini sınıflarda taklit etmeye başladılar. Ancak 70 dakikalık derslerde doğal olarak zorluklarla karşılaştılar ve Heathcote'un standartlarına ulaşamadılar. 1979'da "Dorothy Heathcote: Bir Öğretim Yöntemi Olarak Drama" kitabı kitapçıların raflarında yerini almıştı (Horbrook 1989:14-15, akt. San).

İngiltere'de yaratıcı drama okul öncesinden ileri yaşlara kadar herkesin katılıp öğrenebileceği bir eğitim metodu olarak kullanılmaktadır. İlköğretimde özellikle İngilizce derslerinde ve diğer derslere yardımcı olmak amacıyla ortaöğretimde başlı başına bir ders olarak, üniversitelerde ise seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarına ve ilkokullara öğretmen yetiştiren Fakülte ve Yüksekokullarda yaratıcı drama zorunlu ders olarak okutulmaktadır. Ortaöğretime öğretmen yetiştiren fakültelerde ise yaratıcı drama anabilim dalı olarak bulunmakta ve buradan yaratıcı drama öğretmeni mezun olmaktadır. böylece çocuk yaşamının her kademesinde yaratıcı drama ile karşılaşmaktadır (Ömeroğlu 1991:1990).

Almanya'da bir eğitim – öğretim yöntemi olarak okulu öncesinden başlayarak özellikle Doğu'da (Eski D. Almanya) son derece yaygın kullanımı olan drama, ilköğretimde, proje çalışmaları içinde özellikle önemli yer tutmaktadır. Batı'da

gymnasium'larda zorunlu ve seçimlik dersler olarak yer almaktadır. Batı'da 2 – 4 yıllık drama (tiyatro) pedagojisi eğitimi vererek çeşitli branşlarda, ama özellikle öğretmenlikte kullanılmak üzere tiyatro (Oyun) pedagogu yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına bağlı enstitüler bulunmaktadır. Bağımsız tiyatro pedagojisi merkezlerinde de alan eğitimce yetiştirilmektedir. Etkileşim pedagojisi, okul oyunları, oyun ve tiyatro pedagojisi kavramaları, Yaratıcı Drama anlamında kullanılır.

İsviçre'de Zürih Konservatuarı'nda 1972'den bu yana 4 yıllık eğitim veren Yaratıcı Drama bölümü bulunmaktadır. Mezunları çeşitli istihdam alanları dışında, Kantonlardaki Rehberlik ve Danışmanlık merkezlerinde de çalışmaktadırlar.

Avusturya'da Mozarteum Yüksekokulu'na bağlı Oyun ve Tiyatro Pedagojisi Enstitüsü ile Orff Enstitüsü de aynı konuda mezun vermektedir. Ortaöğretim birinci kademe zorunlu – seçimlik ders olarak oyun ve iş oyun – müzik – dans ve serbest çalışmalar gibi adlarla yer almaktadır (San 1992:16, Assitej).

4.18. Dramanın Türkiye'de Eğitim Alanında Kullanımına Yönelik Tarih-sel Yaklaşımlar

Türkiye'de dramanın ya da yaygın kullanımı ile dramatizasyonun, eğitimde ele alınması Cumhuriyet döneminde olmuştur. Hele Meşrutiyetten önceki dönemlerde dramatik etkinliklere yönelik çalışmaları okullarda görmek olanaksızdır. Osmanlı döneminin sonuna doğru bu alanda bir öncü olarak İ. H. Baltacıoğlu'nu görmekteyiz.

Tiyatroyu okullara ve okul gelenekleri arasına yerleştirmek isteyenlerden birisi İsmail Hakkı Baltacıoğlu'dur. Bununla beraber Baltacıoğlu, ilk defa tiyatroya okulda yer verenin Karamürsel'de özel bir okulun öğretmenini Muammer Targaç olduğunu söylemektedir. 1908'de Baltacıoğlu İstanbul'da bakan (Ders nazırı) olunca 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 öğretim ile ilişkisine değinilmiştir (Çoruh 1950:5-6).

Kurtuluş Savaşının önde gelen adlarından Kazım Karabekir Paşa Erzurum’da bulunduğu 1910’lu yıllarda, ilkokullar için okul oyunları yazmış, ayrıca bu oyunların şarkılarını da yazıp bestelemiştir (Kavar 1985:171-178). Dramatik gösterilerin dersler içinde gerçek anlamda bir öğretim ve ifade aracı olarak ele alınması Cumhuriyet döneminde 1926 tarihli İlkokul Programında, ilkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri bölümünde, temsil – dramatik gösteriler temel olarak kabul edilmiştir. Okul tiyatrosunun şekil, içerik ve anlamının eğitim ve öğretimindeki önemini Baltacıoğlu 1938’de “Toplu Tedris” adlı kitabında yeniden vurgulamıştır (Çoruh 1950:10):

“İfade en yüksek, yani en iyi, en doğru ve en güzel şeklini tiyatro sanatında bulur. Öyle ise tiyatro; temsil sanatı, nutuk terbiyesinin en yüksek ve en son aracıdır. Okul bundan yararlanabilmeyi bilmelidir. Beni memnun eden şey; program, temsilleri ifadenin aracı olarak kabul ediyor...”

Daha ileri tarihlerde ilkokul ve ortaokulu programlarında temsil yoluyla canlandırma biçiminde dramatizasyon etkinliklerine yer yer değinilmektedir. Özellikle Türkçe, Tarih, Beden Eğitimi gibi derslerin bu yöntemle verilmesi önerilmektedir (Çoruh 1950:40-47).

1950’de Selahattin Çoruh “Okullarda Dramatizasyon” adında bir kitap yazar (Çoruh, Selahattin, Okullarda Dramatizasyon, Işıl Matbaası, İstanbul:1950). Kitap Öğretmen Dergisi Yayınları arasında çıkmıştır. Çoruh, kitabında dramatizasyonun okullara giriş, Çocuk ve Dramatik etkinlikler, öğretim İlkeleri ve Dramatizasyon, Okul – Aile İşbirliğinde Dramatizasyonun Rolü, Dramatik Gösteriler, Tiyatro, Kuklalar, Karagöz, Radyo Temsilleri, gibi bölümlere yer verir.

1965’de de dramatizasyona yönelik yeni bir kitapçık Emin Özdemir tarafından yayınlanır; “Uygulamalı dramatizasyon” (Özdemir Emin, Uygulamalı Dramatizasyon, Öğretmen İş. Baş. yet. Büro Yayınları İstanbul:1965) adlı kitapçı-

ğında Özdemir, günümüzde gelişen ve değişen eğitim anlayışına eş değer olan dramatizasyon ağırlıklı yöntemin çocukların öykünme güçlerine dayanan doğal bir öğrenme yolu olduğundan onların yaşamında geniş ölçüde yer aldığı görüşündedir (Özdemir 1965:3). Uygulamalı dramatizasyon Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlere yönelik bir hizmet – içi eğitimi çalışmalarına yöneliktir. Kitapçıkta dramatizasyonun tanımı yapılmış, parmak oyunu, sözsüz oyun (Pantomim), öykünmeler, bağımlı ve bağımsız dramatizasyon gibi türlerinden söz edilmiş, ayrıca belli başlı derslerden Sosyal Bilgiler, Yurttaşlık Bilgisi, Coğrafya, Tarih gibi derslere yönelik uygulama örneklerine de yer verilmiştir.

1968 İlkokul programında çocukların ilgi ve ihtiyaçları göz önünde tutulmak şartı ile okum etkinlikleri arasında kitaplardan ve dergilerden hikaye, masal, roman, şiir, temsil doğa hikayelerinin okunabileceğine ve bunlardan bazı parçaların da dramatize edilebileceğine ilişkin tümcelere vardır (MEB, İlköğretim Programı 1968:23). Zevk ve eğlence amacının birinci planda tutulması istenilen bu çalışmalar yanında birkaç öğrencinin bir hikayeyi canlandırarak sınıfta oynaması ya da daha kalabalık kümelerce bir piyesin temsil edilmesi de yine ilkokulun eğitsel etkinlikleri arasında yer almış bulunmaktadır (Oğuzkan F. 1983:235).

1968 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 hikayeyi, 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 edilmesini 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 fırsat hazırlar. Bazen, bir konun sadece hareketlerle ifade edilmesi çalışmalarına da yer verilmelidir (MEB 1968:121-122; Oğuzkan F. 1983:235).

1962 Ortaokul Programı'nda öğrencilerin gördüklerini, okuduklarını ve düşündüklerini “temsil ve ifade etmeye” çalışmaları gerektiği belirtilmiştir. Bundan başka Türkçe dersinde okunan parçaların canlandırılmasında ilkokulda kullanılan türlü teknikler arsında “temsil yoluyla canlandırma (dramatizasyon) dan yararlanabileceğine değinilmiş, öğrencilerin konuşma yeteneklerinin iyi gelişmesinde “karşılıklı konuşma, anlatma, münakaşa ve hikaye etme şekillerinden başka dramatizasyon çalışmalarının da önemli rolü” ne işaret edilmiştir. Ortaokulda Türkçe dersinin çerçevesinde öngörülen etkinlikler yanında, özellikle ilgili ve yetenekli çocukları dramatizasyon çalışmalarına yönlletmeye elverişli imkanlar da sağlanmış bulunmaktadır (Oğuzkan F. 1983:236).

1980'li yıllardan sonra eğitimde dramatizasyon çağdaş yaklaşımlarla ve bilimsel olarak ele alınmaya başlanmıştır. Özellikle A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı Prof. Dr. İnci San ve Devlet Tiyatroları Sanatçılarından Tamer Levent'in Ankara'da birlikte yaptıkları çeşitli çalışmalar sonucunda, eğitimde dramatizasyon, bilinen anlamıyla herhangi bir metni canlandırmanın ötesinde, “Eğitimde Yaratıcı Drama” kavramı olarak yerleştirilmeye çalışılmaktadır. San ve Levent'in yaptıkları çalışmaların özü; en geniş anlamıyla eğitimcilerin önce kendi yaratıcılık yeteneklerini geliştirmek, iletişim becerilerini arttırmak, bireyin kendini ve başkalarını tanımasına yönelik bir dizi drama seminer ve kurslarından geçmek, sonra öğrenilen bir anlayışla kendi hedef kitlelerine yönelip aynı aşamaların bu kitlelerce yaşanmasını sağlamaktır. (Adıgüzel 1993:197)Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

1985 yılı yaratıcı dramının Türkiye'deki çağdaş kullanımının kamuoyuna açılması yönünden başlangıç yılıdır. Ankara'da ilk kez gerçekleştirilen I. Uluslar arası Eğitimde Dramatizasyon Seminerinde “Eğitimde Yaratıcı Drama”nın bilinen “dramatizasyon” kavramından farklı ve çağdaş yönelik genel bir bilgilendirmeyi a-

maçlamıştır. Doğaçlamanın sanat eğitiminde ve genel eğitimde kullanımı hakkında ilk izlenimleri oluşturmada bu seminer başarılı olmuştur denebilir. Seminer atölye çalışmaları, konferanslar ve açık oturumlar şeklinde 5 gün sürmüştür. Berlin'den Prof. Dr. Hans Wolfgang Nickel, Marlies Krause, Köln Spor akademis'nden Wolfgang Tiedt ve Türkiye'den Tamer Levent, atölyeler yönetmiş, konferans ve açık oturumlarda aynı kadronun yanısıra yine Türkiye'den Prof. Dr. İnci San, Prof. Dr. Abdülkadir Özbek, Prof. Dr. Özdemir Nutku, Prof. Cüneyt Gökçer, Prof. Dr. Neriman Samurçay, Prof. Dr. Coşkun San, Doç. Dr. Ertuğrul Özkök ve Dr. Erkan Akın katılmış, seminer ayrıca hafta boyunca hemen hemen 400 kişi tarafından izlenmiştir. Bu çalışmalarla Türkiye'de Yaratıcı Drama alanının kuramsal temelleri kamuoyuna sunulmuştur. (Levent 1999:198).

1987'de Eğitimde Drama Semineri'nin konusu "Yaratıcı Drama ve Yaşamsal Önemi" dir. Seminerde İngiltere'de John Hodgson, Scott Richards ile Almanya Berlin'den Prof. Dr. H. W. Nickel, Dagmar Dörger ve Marlies Krause atölye çalışmalarını yürütmüş, konferans, seminer ve açıktoturumlarda "Yaratıcı Oyunculuk" ve "Dramatik Durumların İnsan Yaşamındaki Önemi" üzerinde durulmuş, insanın kendisi ve çevresiyle olan ilişkileri atölye çalışmalarında dram tekniği ve doğaçlama yöntemiyle incelenmiştir. (Levent 1993:198).

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.

16- 20 Kasım 1987 tarihinde yapılan Semineri sonuç bildirisinde 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”. (Levent 1993:199).

Seminer sonunda uzmanlarınca belirlenen sonuç ve önerilerden bazıları şöyledir:

Yaratıcı Drama çalışmaları, insan varlığını yaratıcı kılınması, yeni kuşakların geleceğe hazırlanması, daha nitelikli insan yetiştirimi, daha nitelikli istemlere yönelebilmesi için evrensel bir gereksinimdir. Gerek Türkiye’de gerek bu çalışmaların çoktan kurumsallaşmış bulunduğu ülkelerde, kuramsal tartışmaların ulusla ve uluslar arası düzlemlerde canlılığını koruması, kültürler arası bir bakış açısı getirilmesi yönünden de gereklidir.. Demokratikleşme süreci içinde ilerlemeler kaydeden Türkiye’de eğitimde yaratıcı dramının, bu sürece katkıları da göz önüne alınarak biran önce kurumsallaştırılması gereklidir... Türkiye’deki seminerlere devam edilmelidir... Başlangıç için kısa ve uzun vadeli hizmet içi eğitim programları ile yaratıcı drama çalışmalarını yürütebilecek elemanlar yetiştirilmelidir... Yaratıcı drama ve tiyatro eğitilimi alanında Federal Almanya ve diğer Avrupa ülkeleri ile yayın ve çeşitli belgelerin mübadelesi gerçekleştirilmelidir. Çeviri etkinliğine de en kısa sürede yer verilmesidir... Uluslararası eleman mübadelesi gerçekleştirilmelidir.... Sonuç olarak seminer eğitimde yaratıcı drama alanının terminolojisi, felsefesi, insan varlığına katkıları ve pratiğinin genişçi tartışıldığı çok yararlı bir forum’u gerçekleştirmiştir (1987, Seminer Bilgileri).

1989 semineri 17-23 Nisan’da yapılmış, özellikle saptanan kimi uzmanlık alanlarında gelişmek isteyenlerin katılacağı bir seminer olarak planlanmıştır. Seminerde Eğitimde Drama Çalışmaları genel başlığı adı altında “O.Ö.E.de Drama” ve “Amatör Tiyatrolarda Yaratıcı Oyunculuk” konuları üzerinde atölye çalışmaları yapılmış, çeşitli oturumlar düzenlenmiştir. Seminere Berlin Güzel Sanatlar Yüksek Okulu Oyun ve Tiyatro Pedagojisi’nden Prof. Dr. H. W. Nickel, Dagmar Dörger, Kalle Mayer ve

Ulrike Sprenger, Marlies Krause; Londra'dan Eğitimde Drama Derneği yönetim kurulu üyesi Pam Bowel; Türkiye'den Prof. Dr. İnci San, Tamer Levent, Prof. Dr. Metin And, Prof. Dr. Cevat Çapan katılmışlardır.

1991 semineri 23-26 Nisan tarihleri arasında “Oyun Yönetmenin Sahip Olması Gereken Özellikler” teması ile yapılmıştır. Seminere Berlin'den Prof. Dr. H. W. Nickel, Dagmar Dröger, İngiltere'den Uluslar arası Amatör Tiyatrolar birliği Başkanı Hugh-Lovegrove ve Pam Bowell katılmış ve atölyeler yönetmişlerdir. Atölyelerde ve tartışmalarda Oyun Yönetmeni için Neler Önemlidir? Drama Sürecinde kullanacağımız Malzemeler Öğretmen Eğitiminde Drama, Sınıfta Çocuklarla Drama çalışması, Yaratıcı Drama Bir Güzel Sanatlar Eğitimi Bir Eğitim Yöntemi mi? Kültürlerarası etkileşimde drama gibi konular üzerinde tartışmalı çalışmalar yapılmıştır. (Levent 1993:201)

Seminerlerin iki yılda bir gerçekleştirilmesine ve yaratıcı Dramanın Türkiye'de kullanımına yönelik olarak devam etmesine çalışılmaktadır. Beşinci Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri 15-20 Mart 1993 tarihinde yapılmak üzere planlanmıştır. (Adıgüzel 1993:201)

1989 yılından başlayarak, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı'nda Eğitimde Yaratıcı Drama, Eğitsel Drama, Yaratıcı Eğitsel Drama gibi adlarla yüksek lisans dersleri açılmıştır. Aynı yıllarda H. Ü. Çocuk Sağlığı ve Gelişimi Bölümü'nde, G.Ü. Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Sağlığı ve Gelişim Bölümü'nde Yaratıcı Drama ya da Dramatik Etkinlikler adıyla lisans, yüksek lisans düzeylerinde dersler açılmaya başlanmıştır. Daha sonraki yıllarda DTCF Tiyatro Bölümü'nde de bu tür dersler açılmıştır. Ankara'da Yaratıcı Drama çalışmalarında, Dramanın ilk defa bir ders olarak Özel İlk adım okulu ders programlarında yer aldığını görüyoruz. San'ın ve Levent'in yönettiği atölye çalışmalarında yetişen drama liderleri artık pek çok merkezde değişik amaçlarda dersler vermektedirler (Adıgüzel 1993:201).

Drama çalışmalarındaki önemli gelişmelerden birisi yine San ve Levent'in öncülüğünde 5 Nisan 1990'da Çağdaş Drama Derneği'nin kurulmasıdır. Dernek, yaratıcı drama çalışmalarının eğitimde ve tiyatrodaki yaygınlaştırılması konusunda araştırmalar yapmak, tiyatro ve eğitim ilişkisini incelemek amacıyla kurulmuştur (Çağdaş Drama Derneği Tüzüğü, 1). Yaratıcı drama/eğitsel dramanın ülkemizde yaygınlık kazanabilmesi, çocuk ve gençlerde yaratıcı kişilik gelişimini sağlamak ve/veya hızlandırmak bakımından bir öğretim yöntemi ve ayrıca başlı başına bir disiplin olarak yerleşmesine, tiyatrodaki da bir eğitim yöntemi olarak yaygınca kullanılmasını sağlamak, bu konularda araştırma yapmak ya da yapılan araştırmalara destek olmak, bunun için seminer ve kurslar düzenlemek de derneğin amaçları arasındadır (Adıgüzel 1993:201).

Dernek ilk olarak TED Ankara Koleji İlkokulu öğretmenlerinin tümüne Eğitimde Drama Semineri uygulamıştır. Seminerin genel amacı eğitimde dramanın ne olup olmadığı konusunda katılımcıları bilgilendirmektir. Seminerde dramanın tanımı, amaçları ve yöntemleri üzerinde durulmuş, katılımcıların iletişim ve etkileşim becerilerini, ifade güçlerini geliştirecek çalışmalar yapılmıştır. Ayrıca daha önceden ya da o anda saptanan çeşitli durum, sözcük, tümce ya da olayın canlandırılması da bu seminerde yer almıştır (Levent 1993:202).

Çağdaş Drama Derneği 1992 Ocak, Şubat, Mart ve Nisan ayları boyuca bir drama kursu açmış, uyguladığı eğitim programlarında çeşitli branşlardaki öğretmen, çocuk gelişimcisi, amatör tiyatrocusu ve sosyal hizmet uzmanları ile drama çalışmaları yapılmıştır. Nisan 1992'de Tamer Levent ve İnci San'ın çeşitli çalışmalardan ve derneğin kurslarından yetişen elemanlar, 2. Dünya Çocukların Tiyatroları Festivali'ne katılmış, farklı kültürlerden gelen çocukların "drama" ile kaynaştırılmasında ilke kez uluslararası bir deneyim de kazanarak çeşitli atölye çalışmalarını yönetmişlerdir (Levent 1993:202).

1983 yılında MEB Yüksek Danışma Kurul Başkanlığı Türkiye'deki Güzel Sanatlar Eğitiminin geliştirilmesine Yönelik öneriler içeren bir rapor yayınlanmıştır.

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 becerilerle, 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 1983:1)... 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 sürdürülmesidir. 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 1983:2-3)... Sözlü Anlatım ve Dramatizasyon dersi Türkçe dersinden bir saat alınıp işlenmelidir ve bu ders için ders kitabı hazırlanmalıdır (MEB 1983:6)... Ortaokullarda Türkçe derslerinde tiyatro bilgilerine, diksiyon ve dramatizasyon ağırlıklı olarak yer verilmelidir. (MEB 1983:7).

1991 yılında Türkiye’de sanat eğitiminin başlıca sorunlarından söz edilen Türkiye’de Güzel Sanatlar Eğitimi Geliştirme Özel İhtisas raporunda da drama, dramatik boyut gibi kavramlar kullanılmıştır. Rapora göre sanat eğitiminin fonetik, plastik ve dramatik boyutları arasında sağlıklı bir denge kurulamamaktadır (MEB 1991:14, md.7). Sanat eğitiminde dram’ın kendine özgü çok önemli bir eğitim kolu ya da dalı olmasının yanı sıra son derece etkili bir eğitim yöntemi ve tekniği olarak da iş gördüğü halde onun bu özelliğinden henüz yararlanılmamaktadır (md. 9, 14).

Bu sorunlara yönelik geliştirilen öneriler şöyledir:

Sanat eğitimin fonetik, plastik ve dramadaki boyut ve öğeleri arasında her zaman sağlıklı ilişkiler ve dengeler bulunmasına özen gösterilmelidir (md. 8:18)... Sanat eğitiminde “drama”ya 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. 9:18).... Sanat, O.Ö.E. 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 olmasına 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. 1:20)... 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. 8:22 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. 8:23)... Profesyonel sanat eğitimine ilişkin önerilerden biri Tüm öğretmen yetiştirme programlarında “drama” zorunlu bir ders olarak okutulmalıdır (md. 8:24). Sanat eğitiminin bütünüyle ilgili sorunlara yönelik olan önerilerde de Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin Drama Bölümü’nü de içeren “Çerçeve Bölüm Programları” hızla Talim ve Terbiye Kurulu’ndan geçirilmelidir (md. 5:25).

Raporları karşılaştırmalı olarak değerlendirdiğimizde. 1983 tarihli rapor, dramanın sözcük olarak kullanıldığı, bazı derslerde yöntemsel yer verilmesi gerektiği, etkinlikler açısından da dramanın önemli etkinlik dalı olabileceğinin kabul edildiği bir rapordur.

1991 raporunda ise dramanın genel eğitim ve sanat eğitimi içerisinde geniş kapsamlı bir öğren alanı olduğunda 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 boyutlarında biridir.



V. BÖLÜM

SONUÇ, YARGI

SONUÇ

A) Yaratıcı Drama Bir Sanat Eğitimidir!

Eğitimin genel amacı, bireyde kişiliğin gelişmesine yardımcı olmak yanında, kişinin içinde bulunduğu, ait olduğu toplumsal grubun örgensel birliği ile uyumunu da sağlamaktır. Bunu gerçekleştirmek için sanat eğitimi yada estetik eğitim şarttır.

Sanat eğitimi, yeni, özgün ve çağdaş düşünceler üreten bireyleri yetiştirmeyi öngörür. Sanat eğitimi yaratıcı bir zihinsel eğitimi gerektirir. Yaratıcılık gerek bilim ve teknikte gerekse düşünsel, sanatsal ve kültürel alanda yeni ürünler verme demektir ve sanat eğitiminin temel yönelimi çocuk ve ergenin yaratıcılığını geliştirmektir.

Sanat eğitiminin ve Eğitsel Yaratıcı Dramanın amaçlarını, ilkelerini, çalışma alanlarını gözden geçirdiğimizde benzer yönlerin çokluğu dikkatimizi çeker. Dramada çocuk ve ergenler, kendilerinden farklı olan insanların, yerine geçerler. Bu tıpkı profesyonel oyuncuların yaptığı gibidir. Katılımcılar çeşitli roller üstlenirler ve üstlendikleri sorumlulukları grupla beraber yaparlar.

Drama, bütün sanatlar içinde katılanı entelektüel, duygusal, fiziksel, sözel ve toplumsal olarak en çok kuşatan bir alandır. Oynayarak canlandırılan şeylerin gerçek olmadığını katılımcılar bilir ve çocuk oyunlarının belirgin özelliği olan”mış gibi yapma” dramada da ortaya çıkar. Ortaya çıkan tüm konuların doğrusu – yanlışsı yoktur ve o anda yaratılırlar.

Eğitimde yer alan güzel sanatların dalları olan görsel, plastik, sessel, devinimsel, sözel ve dramatik sanatlar her türlü yaratıcılığı içermektedir. Yaratıcı Dramada yaratıcılık eğitimi bir tür hedeftir ve yaratıcılığı doğal yollardan geliştirmek önemli-

dir. Yaratıcı dramanın özü çocuk oyunlarıdır ve oyun, öğrenmenin en doğal yollarından biridir.

B) Yaratıcı Eğitsel Drama Yaratıcılığı Geliştiren Bir Eğitim Yöntemi ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Başlı Başına Bir Alandır!

Dramaya yönelik çağdaş yaklaşımlar 1980’li yıllardan sonra ülkemizde de başlamıştır. Türk eğitim dizgesi içerisinde dramatizasyon ya da rol oynama olarak yönetsel bir işlevi olan yaratıcı dramanın önemli amaçlarından birisi, bireyin kendini tanıması, yaratıcılığını geliştirip çok yönlü kullanabilmesidir.

Genel eğitimin amaçlarına baktığımızda aynı amaçları görebiliriz. Eğitim bireyleri ve toplumları biçimlendirme, geliştirme ve yetkinleştirmede en etkili süreçtir ve bu süreç amaçlarını yaşama geçirecek yöntemleri bulmak ve uygulamaya yansıtmaya zorundadır. Çünkü yetiştirmek durumunda olan çocuk ve ergen yetişkinlerle aynı uzamda yaşamaktadır ve olumlu – olumsuz her öge onların yaşamını da etkilemektedir. Bu nedenle, çocuk ve ergenin çevresine uyum göstermesi, iletişim ve etkileşim geçmesi için çeşitli olanakların hazırlanması eğitimin önemli sorumluluklarından.

İnsan olmanın ve toplumda çağdaş birey olmanın gereği yaratıcı bir düşünce sistemine sahip olmak, yeni tasarımlar ortaya çıkarmaktır. Yaratıcı drama bu yeni tasarımlarda önemli rol oynar.

Drama yöntemi, Tarih derslerinde konunun okutulup ezberlenilmesiyle yetinilmeyip öğrencinin canlandırarak yaşadığı, hissettiği, anladığı son da soluğu kütüphanelerde alıp konunun teknik ve bilimsel yönlerini hiçbir zorlama olmaksızın kendi kendisine araştırdığı bir yöntemdir.

En gerçek öğrenim yolu, yaşamın her anına ilişkin olandır. Sözelimi bir birey kaç yaşında Fatih Sultan Mehmet rolünü oynuyor olursa olsun onun hiç unutmaması ve aklından hiç çıkarmaması gereken şey, İstanbul’u fetheden kişinin kendisi olduğudur.

Drama toplumsal sorunların çözümünde olasılıklar ortaya çıkarmada etkili bir yöntemidir. Cinsiyet kalıplarının ortadan kaldırılmasındaki rolüne ilişkin 1986 yılında İngiliz drama uzmanlarından Marjorie Boyd bir araştırma yapmış ve dramanın cinsiyet kalıplarını değiştirmede fırsatlar sunduğu, katılanların öz saygı kurmada ve öz güveninin geliştirilmesinde duyulan gereksinmeyi karşılayabileceğini, yeni olasılıkların algılanmasında ve kişisel gücün geliştirilmesinde kurtarıcı bir kuvvet olan benlik algısı yaratma olanağını vereceğini savunmuştur. Çalışma 5 ile 7 yaşlarında değişen 32 öğrenci ile yapılmış ve çocuklardan Noel Baba'nın atölyesindeki oyuncakların "Kız çocuklar", "Erkek Çocuklar" ve "Hem Kız hem de Erkek Çocuklar" için ayrılan üç ayrı kutuya ayrılmalrı istenmiştir.

Sonuç olarak söylenebilir ki eğitim dizgemiz ezberci ve bilgilerin depolanmasına yöneliktir. Oynayarak – yaşayarak, kendini tanıyarak, grup dinamiğinden hız alarak, eleştirilerek tartışarak yapılan bir öğrenme, birbiri üzerine yığılan bir öğrenme biçimini aşar. Öğretmenin tek yönlü monologundan çok, öğrencinin çok boyutlu eğitimi, derslerde aktiflik, bireyler arası iletişim, bastırılmış kimliklerin ortaya çıkarılması, yaratıcılık ve kişilik eğitimi gibi pek çok boyut doğal bir öğrenme ortamında gerçekleşebilir.

Drama eğitim ve öğretimde yepyeni bir oluşumdur. Ezbere ve bilgi yığılmacasına dayalı bir eğitim dizgesinde birey, çeşitli uygulamaların yaptırılmalarından kurtulamakta, bilgiyi arayarak, paylaşarak bulamamakta. İşte bu nedenle drama bir eğitim dizgesi için önemli bir gereksinmedir.

YARGI

Yaratıcı drama çağdaş bir anlama bürünmüştür. Bu nedenle de, dramatizasyon, rol oynama, okul oyunu, okul tiyatrosu ve özellikle de oyun gibi kavramlardan oldukça farklıdır. Ancak Yaratıcı drama bu kavramları da önemli ölçüde kapsamaktadır. Sözelimi oyunun, özgürlük, içsel bir sonsuzluk, spontanlık, mış gibi yapma ve haz alma gibi özellikleri yaratıcı dramaya kaynak oluşturur.

Drama, çağdaş insanın yetiştirilmesinde, gereksinimlerinin karşılanmasında eğitim dizgesinin önemli bir eksikliğidir. Çünkü yaratıcı drama yaratıcılığı geliştiren etkili bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren başlı başına bir eğitim alanıdır. Yaratıcı drama bugün ülkemizde eğitim dizgesinde kendisine yer bulmaya çalışmaktadır. Bu konuda yapılan tüm çalışmalarda elde edilen sonuçlara yakın bir zamanda Yaratıcı Dramanın bir yöntem ve bir disiplin olarak Türk ulusal eğitiminde reform niteliği taşıyacağını ve etkili bir yer bulacağını göstermektedir.



ÖNERİLER

Uygucu bir anlayışın egemen olduğu bir eğitim dizgesinde yaratıcılığın geliştirilmesi ve yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi gün geçtikçe zorlaşmaktadır. Bu yüzden eğitsel Yaratıcı Drama Türk eğitim dizgesinde bir yöntem ve disiplin olarak yer almalıdır. Sanat eğitiminde “daram”ya 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.

Yaratıcı Dramanın eğitimde bir alan olmasına yönelik çalışmalar için işe öğretmenlerin eğitiminden başlanılmalı, tüm öğretmen yetiştirme programlarında “drama” zorunlu bir ders olarak yer almalıdır.

Yaratıcı Dramanın kuramsal ve uygulamalı yönlerinde gereksinim duyulan yayınların ortaya çıkarılması çalışmalarına bir an önce başlanmalı, Milli Eğitim Bakanlığı, Kültür Bakanlığı, Çağdaş Drama Derneği, diğer kurumlar ve üniversitelerin eğitim fakülteleri ve eğitimle ilgili bölümleri ile bu konuya ilişkin bir işbirliğine gidilmelidir.

İlkokul, Ortaokul ders programları gözden geçirilmeli, drama bir yöntem olarak ve disiplin olarak programlarda yer almalıdır. Ayrıca okul programlarında olası yer alacak olan drama çalışmaları için çalışmaya elverişli mekanlar düzenlenmelidir.

Anadolu güzel sanatlar liseleri için Drama bölümleri açılmalı ve programlar bir an önce geliştirilmelidir.

Eğitimin çeşitli kademelerinde yer alacak drama dersleri için drama öğretmenliği bölümü açılmalı, kısa vadede hizmet içi eğitim kursları ile drama öğretmeni yetiştirilmelidir.

KAYNAKLAR

ADIGÜZEL, H. Ömer

- 1993 **Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi**, Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

AKARSU, Bedia

- 1975 **Felsefe Terimleri Sözlüğü**, Ankara: TDK Yayınları

AKGÜL, Hasip

- 1987 “Felsefede Sanatta Oyun Kavramı ve Oğuz Atay’a Giriş” **Ekin Belleten Dergisi**, Ankara: Kış, ss.81-87

ALAYLIOĞLU, Ruşen ve F. Oğuzkan

- 1976 **Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü**, İstanbul: İnkılap ve Aka Yayınları

ALKAN, Cevat

- 1992 **Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi**, Ankara: A.Ü.. EBF Yayınları ss.5-8

Ana Britannica İstanbul:

- 1988 Ana Yayınları C.11, Oyun md.

AND, Metin

- 1973 **Oyun ve Büğü** Ankara: İş Bankası Yayınları

-
- 1979 “Çocuklar İçin Tiyatro ve Çocukların Tiyatrosuna Genel Bakış”, **Çocuk Tiyatrosu**, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları
-

- 1979 “Çocuk Oyunlarının Kültürümüzdeki Yeri”, **Ulusal Kültür**, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları. ss.42-46
-
- 1979 “Çocuk Evreninde Oyun İçin Oyun Kuramı”, **Çocuk Tiyatrosu**, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları ss.13-21
-
- 1969 **Geleneksel Türk Tiyatrosu**, Ankara: Bilgi Yayınları
- ARIK, Alev
- 1987 **Yaratıcılık** Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları
- ARNOLD, Arnold
- 1979 **Çocuğunuz ve Oyun** (Çev. Rezsan Mahmudoğlu) İstanbul: Ece Yayınları
- ARİSTO
- 1987 **Poetika** (Çev. İsmail Tunalı) İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları
- AYNAL, Songül
- 1989 **Dramatizasyon Yönteminin Yabancı Dil Öğretimi Üzerindeki Etkisi**, Adana: Ç.Ü. Sos. Bil. Ens. Yayınları, Yüksek Lisans Tezi,
- BAKER, Catherina
- 1991 **Zorunlu Eğitime Hayır** (Çev. Ayşegül Sönmezay Erol) İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- BAŞARAN, İbrahim Ethem
- 1984 **Yönetime Giriş** Ankara: A.Ü.. EBF Yayınları s. 162, 163.
- BERKTİN, Cezmi Tahir
- 1978 “Çocuk ve Oyun” **Okul Öncesi Eğitimi Dergisi**, Ankara: S.15, ss.14-16

BERLYNE, D.E.

- 1976 **Laughter Humor and Play** Üniversity of Toronto, Chapter 27, ss.820-829.

BERNE, Eric

- 1992 **Hayat Denen Oyun**, (Çev. Selami, Sargut), İstanbul: Yaprak Yayınları

BİLEN, Mürüvvet

- 1990 **Plandan Uygulamaya Öğretim** Ankara, ss.96-103

BİLOMİGTON, Butler

- 1973 “Okul – Öncesi Eğitimde Oyun Üzerine En Son Araştırmalar” (Çev. Bozkurt Süral), **Okul-Öncesi Eğitimi Dergisi**, Ankara: S.5, ss.16 – 19.

BODE, U. ve GUNTER O.

- 1979 **Yaratıcılık Eğitimi** (Çev. Berna Can), Boon – Bad, Friedrich Verlag Veelbor.

BOYD, Marjorie

- 1986 **“Drama ve Cinsiyet** (1989 yılı Eğitim Bil. Fak. Eğitimde Yaratıcı Drama Yüksek Lisans dersi çeviri materyali)

BRAUNECK M. ve SCHİNEİLEN G.

- 1986 (Der.) **Theaterlexikon** Hamburg.

BOOK, Peter

- 1990 **Boş Alan** (Çev. Ülker İnce), İstanbul Afa Yayınları

CÜCELOĞLU, Doğan

- 1987 **İnsan İnsana**, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

COURTNEY, Richard

- 1985 “Kültür ve Yaratıcı Drama Öğretmeni” (Çeviri Materyal), **Youth Theatre Journal**, C.3, S.4, ss.18-23

ÇALIŞLAR, Aziz

- 1930 **Gerçekçi Tiyatro Sözlüğü** İstanbul: May Yayınları

ÇEBİ, Ahmet

- 1985 **Aktif Öğretim Yöntemlerinden Rol Oynama** Ankara: A.Ü.. Sos. Bil. Ens. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

ÇELEN, Nermin

- 1992 **4-6 Yaş Çocuklarının Sayı ve Mekan Korunumu Kazanmasında Sembolik Oyunun İşlevi**, Ankara: A.Ü.. Sos. Bil. Ens. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

ÇEVİK, Kadir

- 1988 **Dramatizasyonun Çocuk ve Oyuncu Eğitiminde Yöntemsel Kullanımı**, Ankara: A.Ü.. D.T.C.F. Yayınlanmamış Lisans Tezi.

ÇİLENTİ, Kamuran

- 1988 **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim**, Ankara: Kadioğlu, Matbaası.

ÇORUH, Selahattin

- 1950 **“Okullarda Dramatizasyon” Öğretmen Dergisi**, İstanbul: Işıl Matbaası.

DAVASLIGİL, Ümit

- 1989 “Yaratıcılık ve Oyun”, **Eğitim ve Bilim** Ankara: TED Yayınları S.71, ss.24-33.

DÖNMEZ, Başkoç, N.

- 1985 “Okul – Öncesi Dönemde Oyun ve Önemi” **Okul-Öncesi Eğitimi Dergisi**” Ankara: S.35, ss.4-6.

DÖRGER, Dagmar

- 1985 **Mini und Mono Dramen** “Eine Anleitung zu Theatralen Kleinformen” Berlin: Heinrichafen.

ERDOĞAN, İ. KORKMAZ Alemdar

- 1990 **İletişim ve Toplum**, Ankara: Bilgi Yayınevi, s.1.

ERGİN, Aktif

- 1991 “Eğitim Teknolojisinde Kuramsal Bir Temel Olan İletişimin Öğretimin Niteliğini Arttırmadaki Yeri” **Eğitimde Nitelik Geliştirme**, İstanbul: Kültür Koleji Yayınları ss.149-153.

ERKMEN, Nevzat

- 1991 “**Dünya Bulmaca – Oyun Kongresi**” Cumhuriyet Gazetesi, 1978.

ERTÜRK, Kemal

- 1987 **Çağdaş Bilimsel Eğitim Nedir?** Ankara: Varol Matbaası.

EYÜBOĞLU, İ. Z.

- 1988 **Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü**, İstanbul: Sosyal Yayınları

-
- 1989 **Türkçe Kökler Sözlüğü**, İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları

FİGGE, Von Peter

- 1975 **Lernen Durch Spielen** “Pratische Dramapedagogik und Dramtherapie” QuelleXMeyer Heidelberg.

GEMİER, Firmin

- 1966 “Yeni bir Dram Sanatı İçin” (Çev. Tahsin Saraç). T.D.K., **Tiyatro Özel Sayısı**, S.178, ss.770-771.

GEZEN, Müjdat

- 1985 “Okul öncesi Çocukta: Oyun, Tiyatroyu Tanıma ve Çocuk Tiyatrosu” İstanbul: **Ya-Pa Yayınları Okul Öncesi Geliştirme Semineri**, II, III, ss.65-70.

GÖNCÜ, Artin

- 1990 “Oyunun Çocuk Psikolojisi ve Eğitiminde Yeri” **Cumhuriyet Bilim Teknik**, S.191, ss.6.

- 1991 “Oyunun Çocuk Yaşamındaki Yeri” **Cumhuriyet Bilim Teknik**, S.200, ss.8.

GÜNÇE, Gülseren

- 1979 “Çocukta Zihin Gelişimi Oyun ve Tiyatro” **Çocuk Tiyatrosu**. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları ss.99-103.

*

GÜNDÜZ, Yusuf

- 1976 “Çocuk Gelişiminde Oyunun Yararları” **Okul – Öncesi Eğitimi Dergisi**, Ankara: s.11, ss.13-17.

GÜNDÜZ, Meziyet

- 1984 “Okul – Öncesi Çocukların Oyunları ve Zeka ile İlişkileri” **Okul – Öncesi Eğitimi Dergisi**, Ankara: s.27, ss.5 – 10.

GÜNER, Nur

- 1988 “Çocuk ve Oyun” **Yaşadıkça Eğitim**, İstanbul: S.1, ss.32-36.

GÜNEYSU, Sibel

- 1991 “Eğitimde Drama” Eskişehir: **Ya-Pa 7.Okul – Öncesi Eğitimi Geliştirme Semineri**”, ss.84-88.

Günümüzde Felsefe Disiplinleri

- 1980 (Çev. Doğan Özlem), İstanbul: ss.364-380

GÜVENÇ, Bozkurt

- 1980 “Çocuk, Oyun ve TV”, Ankara: **TRT Çocuk Oyunları Semineri**, 26-28, Ekim 1979, Antalya.

“Drama Meydan Okumadır”

- (Çev. Ersin Aydoğan, Figen Özkınay), Ankara: Deneme Sah. Çal. Yıl ve yazar belirtilmemiş

HUBER, Johanna

- 1962 **Çocuklar İçin Faydalı İşler**,(Çev. H.Gölkıyı),İstanbul: MEB Yayınları

İPŞİROĞLU, Zehra

- 1989 **Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretme**, İstanbul: Afa yay, 2. Baskı

İLHAN, Yusuf Aykut

- 1986 **Çocuk Eğitiminde Çocuk Tiyatrosunun Yeri ve Önemi**, Ankara: A.Ü.. Sos. Bil. Ens. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

HORNBROOK, David

- 1989 **Education and Drama**, Oxford (Çev. İnci San, 1990 seminer notları).

KALKANCI, Aylin

- 1991 **Dramatizasyon Yönteminin Okul Öncesi Eğitimde Kullanımı**, Ankara: A.Ü.. Sosyal Bil. Ens, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

KANER, Sema

- 1990 “Psikodrama – Kuram, Teknik ve Araçlar”, Ankara: A.Ü..EBF. Fak. Der. C.23, S.2, s.457.

KARASAR, Niyazi

- 1981 **Araştırmalarda Rapor Hazırlama Yöntemi**, 3.Baskı, Ankara.

- 1986 **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Bilim Yayınları

KAVCAR, Cahit

- 1985 “Kazım Karabekir Paşa’nın Bir Eseri: Şarkılı İbret (Çocuk Oyunları)”, Beşinci Milletlerarası Türkoloji Kongresinde Sunulan Bildiri, **Tebliğler**, İstanbul: C.1, ss.171-178.

- 1985 “Örgün Eğitimde Dramatizasyon” **Eğitim ve Bilim**, Ankara: TED Yayınları s.56, ss.32-41.

- 1988 “Türkçe Öğretiminde Dramatizasyon Yöntemi” **Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı**, Ankara: A.Ü.. E.B.F. Yayınları ss.83-90.

KAVSAOĞLU, Z. Sinem

- 1990 **1.5 – 2.0 ve 4.5 – 5.0 Yaş Çocuklarının Oyun Yöntemi İle Büyük – Küçük ve Uzun – Kısa Kavramlarının İşlev ve Dil Düzey-**

lerinde Değerlendirilmesi Ankara: H.Ü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

KIRIŞOĞLU, Olcay

1991 **Sanatta Eğitim**, Ankara: Demircioğlu Matbaacılık.

KISAKÜREK, M. Vd.

1987 **İlkokul Programı ve Öğretim Yöntemleri** Eskişehir: AÖF Yayınları ss.60-62.

KONGAR, Emre

1979 “Çocuk Tiyatrosu Üzerine Toplumsal Açından Bazı Düşünceler” **Çocuk Tiyatrosu**, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları ss.81-87.

KÖKNEL, Özcan

1989 “Yaratıcı Gençliğin Yetiştirilmesi” **Yaşadıkça Eğitim**, İstanbul: s.7.

KÖKSAL, Ülker

1979 “Çocuk Oyunu Yazarlığı” **Çocuk Tiyatrosu**. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları .61-81.

KÖNİ, Nilüfer

1989 “İşitme Engelli Çocukların Eğitiminde Yaratıcı Dramatizasyonun Kullanılması” **Okul-Öncesi Eğitimi Dergisi**, Ankara: s.7, ss.11-16.

KREUZER, K.J.

1984 (edt.) **Handbuch Der Spielpedagogik** Spiel im Therapeutischen und Sonderpädagogischen Bereich, Düsseldorf: Schwaan Handbook.

KÜÇÜKAHMET, Leyla

1985 **Öğretim ilke ve Yöntemleri**, Ankara: A.Ü.. EBF, Yayınları

LEVENT, Tamer

1989 “Opera ve Balede Dramatik Anlatım” **Milliyet Sanat**, s.218, s.28-29.

1990 “Bir Parça Anlaşılmak Bir Başka Yapar Dünyayı” **İlkem Gazetesi**, Ankara: s.5, ss.5.

1990 **“Eğitimde Drama”** (Genel Yaklaşımlar, Basılmamış Ders Notları), Ankara.

1990 “Bütün Britanya Adası Oyun Sahnesi” **Milliyet Sanat**, İstanbul: s.212, ss.40-42.

1985 “Özlediğimiz Tiyatro” **Türkiye’de Sanatın Bugünü ve Yarını**, Ankara: H.Ü. GSF. Yayınları

1991 “Ülke Kalkınmasında Sanatın Yeri” **3. Ulusal Sanat Sempozyumu, (Tebliğler)**, Ankara, H.Ü. GSF, Yayınları ss.87-93.

1993 **Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi**, Ankara: A.Ü.. Eğitim Bilimleri Ens. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

MAY, Rallo

1988 **Yaratma Cesareti**,(Çev. Alper Oysal), İstanbul: Metis Yayınları

Meydan Larousse

1988 **Büyük Sözlük ve Ansiklopedisi.** İstanbul: Ara Yayınları C.11.

Mc Caslin, Nellie.

1992 **Creative drama in the Classrom,** Fifth Edition, . 1990 by.
Longman. (S. Sokullu Yüksek Lisans Çeviri Notları)

NERİMAN, Aral vd.

2000 **Drama,** İstanbul: Ya-Pa Yayınları, ss.48-92

NEİL, A.S.

1990 **Bir Eğitim Mucizesi,** (Çev. Güler Dikmen Nalbantoğlu), İstanbul:
Yaprak Yayınları

NICKEL, H.W.

1986 **Spiel und Theater** “Spilleitrasbildung”, Berlin: LAG, 17.

1989 **Spiel und Theater,** Berlin: LAG, 22.

1972 **Spiel, Rollen und Buch,** Berlin: LAF, 9.

1976 **Spiel theater – İnterraktiev Pedagogik,** Berlin: LAG, 10.

1984 **Spiel und Theater,** “Spiel und Natur” Berlin: LAG, 11.

1985 **Spiel und Theater,** Berlin:LAG,12

1985 **Spiel und Theater,** “In Israel” LAG, 13, Berlin.

-
- 1986 **Spiel und Theater**, “Kunst – Pädagogik – Wissenschaft Spiellecker”, LAG, 14, Berlin.
-
- 1986 **Spiel und Theater** “Spiel und Theater in der Türkei” LAG, 15 Berlin.
-
- 1986 **Spiel und Theater** “Soltadenglück oder Spiel und Geschichte” LAG, 16, Berlin.
-
- NIXON, Jon
 1987 (ed.) **Teaching Drama** (Çev. Tülin Şener, Filiz Koç Materyal), London: Ma. M. Educ.
-
- NUTKU, Özdemir
 1979 “Çocuk Tiyatrosu Sahne Uygulaması Üzerine Düşünceler “ **Çocuk Tiyatrosu**, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları ss.45-57.
-
- 1983 **Gösterim Sanatları Terimleri Sözlüğü**, Ankara: Sevinç Matbaası.
-
- 1990 **Dram Sanatı**, İstanbul: Kabalcı Yayınları 2.Baskı.
-
- OĞUZKAN, Ş. Tezcan E. vd.
 1981 **Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri ve Eğitici Oyuncaklar**, İstanbul: Oğul Matbaacılık Sanayi.
-
- 1988 **Yaratıcı Çocuk Faaliyetleri**, 6. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.

-
- 1988 **Anaokullarında Yaratıcı Dramatizasyon Uygulamaları**, Ankara: Ya-Pa Yayınları
- OĞUZKAN, Ferhan
- 1983 **Çocuk Edebiyatı**, Ankara: Gül Yayınevi 3. Baskı.
-
- 1981 **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, Ankara: A.Ü.. Basımevi.
-
- 1987 “Okullarda Teatral Eğitim”, **Haftaya Bakış Haber Dergisi**, Ankara: s.56, ss.24.
- OZANKAYA, Özer
- 1984 **Toplum Bilim Terimleri Sözlüğü**, Ankara: s.49, Savaş Yayınları
- ÖMEROĞLU, Esra
- 1990 **Anaokuluna Giden Beş – Altı Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi**, Ankara: H.Ü. Sağlık Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
-
- 1991 “Okulöncesi Öğretmenin Niteliğinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Drama Eğitiminin Rolü” **Eğitimde Nitelik Geliştirme** Eğitimde Arayışlar 1. Sem.İstanbul: Kültür Koleji Yayınları, no:1, ss.368-369.

- 1991 “Okul Öncesi İşitme Engelli Çocukların Kaynaştırılmasında Yaratıcı Drama Eğitiminin Rolü” **Çağdaş Eğitim**, Ankara: ss.31-33.

- 1991 “Yaratıcı Drama Eğitiminin İngiltere’de O.Ö.E.de Kullanılmasıyla İlgili Bir İnceleme” Ankara: **Ya -Pa O.Ö.E.i ve Yayınları Semineri 7**. Eskişehir, ss.88-95.

ÖNCÜ Türkan

- 1981 **Torance Yaratıcı Düşünme Testleri ve Wartegg Biedma Kişilik Testi Aracılığıyla 7-11 Yaş Çocuklarının Yaratıcılığı ve Kişilik Yapıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Ankara: A.Ü.. Sos. Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

ÖNGEN Demet

- 1991 “Okul Öncesi Çağdaki Çocukların Oyun Konusundaki Toplumsal – Bilişsel Davranış Örüntüleri İle Oyun Materyalleri Arasındaki İlişki” A.Ü.. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

ÖZDEMİR, Emin

- 1965 **Uygulamalı Dramatizasyon**, İstanbul: Öğretmen İş. Baş. Yet. Büro Yayınları

ÖZGÜ, Melahat

- 1979 “Çocuk ve Tiyatro” **Çocuk Tiyatrosu** Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları ss.7-13.

ÖZTÜRK, Mualla

- 1977 “Çocukta Oyun” –Okul – Öncesi Eğitimi Dergisi, Ankara: s.13, ss.9-10.

RAZON, N.

- 1985 “O.Ö.E.de Oyunun, Oyunda Yetişkinin İşlevi” İstanbul; **Ya-Pa** Yayınları. **Okul Öncesi Eğitim Semineri**, s.3, ss.57-64.

- 1990 “Yaratıcılığı Geliştiren Oyunla Eğitim” **Çağdaş Eğitim** İstanbul: Ç.Y.D.D. Yayınları ss. 213-221.

RUSSELS, Bertrand

- 1984 **Eğitim Üzerine** (Çev. Nail Bezel) İstanbul: Say. Yayınları ss.93-103.

SAMURÇAY, Neriman

- 1980 “Dramatik Oyun” **Okul-Öncesi Eğitimi Dergisi**, Ankara: s.19, 20, ss.10-12.

- 1981 “Anaokullarında Dramatik Anlatım Uygulamaları” **Eğitim ve Bilim Dergisi**, Ankara: TED Yayınları S.33, ss.16-24.

- 1981 “Yaratıcılığı Geliştirme Yöntemleri” **Eğitim ve Bilim Dergisi**, Ankara: TED Yayınları S.30, ss.14-27.

SAN, İnci

- 1979 **Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık**, Ankara: İş Bankası Yayınları

- 1982 “Sanat Eğitimi”, A.Ü.. **EBF Dergisi**, Ankara: EBF Yayınları, c.15, s.1, ss.137-147.

-
- 1983 **Sanat Eğitimi Kuramları**, Ankara: Tan Yayınları
-
- 1983 **“Kültür Aktarımı ve Çağdaş Kültür Sorunu İçinde Sanat Eğitiminin Yeri”**, A.Ü.. EBF Dergisi, Ankara: A.Ü.. EBF Yayınları C.16, s.2, ss.137-147.
-
- 1985 **“Yaratıcılık Açısından Sanat Eğitimi” Sanat Üzerine**, Ankara: H.Ü. GSF Yayınları ss.51-61.
-
- 1985 **Sanat ve Eğitim**, Ankara: A.Ü.. EBF Yayınları
-
- 1985 **“Sanat ve Yaratıcılık Eğitimi Olarak Tiyatro” A.Ü.. EBF Dergisi**, Ankara: A.Ü.. EBF Yayınları, C. 18, ss.99-112.
-
- 1990 **“Eğitimde Yaratıcı Drama” A.Ü.. EBF Dergisi**, Ankara: A.Ü.. EBF Yayınları C.23, s.2, ss.573-583.
-
- 1990 **“Güzel Sanatlar Eğitimi Raporu” Ankara: Eğitim Bilimleri 1. Ulusal Kongresi Değerlendirme Raporları**, A.Ü.. EBF Yayınları ss.75-78.
-
- 1990 **“Resim – İş Öğretiminde Yaratıcılık “Resim – İş Öğretimi ve Sorunları**, Ankara: TED Yayınları ss.143-177.
-

-
- 1991 “Eğitim – Öğretimde Yaşayarak Öğrenme Yöntemi ve Estetik Süreç – Olarak Yaratıcı Drama **Eğitimde Nitelik Geliştirme** Eğitimde arayışlar 1. Sempozyum. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları
-
- 1991 “Yaratıcı Drama – Eğitsel Boyutları” D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi. **1. İzmir Eğitim Kongresi**, 25-27 Kasım.
-
- 1992 “Eğitsel Yaratıcı Drama” **Assitej Bildirileri** Ankara: (Materyal).
- San, İnci vd.
1988 **Güzel Sanatlar Eğitimi**, Eskişehir: AÖF Yayınları
- SAN, İnci vd.
1990 **Ankara’da Yaratıcı Drama**, Ankara: Alman Kültür Merkezi Yayınları
- SCHILLER, F. Von.
1965 **İnsanın Estetik Eğitimi Üzerine Bir Dizi Mektup** (Çev. Melahat Özgü) İstanbul: MEB Yayınları
- SCEUERL, H.
1981 “Zur Begriffsbestimmung von “Spiel”! un “Spielen” in: Röhrs, H. Das Spiel ein Viphöngen des lebens, Wiesbaden,ss. 41-49.
- SEL, Ruhi
1983 “Okul Öncesi Çocuklarda Yaratıcılık” **Çağdaş Eğitim**, Ankara. S.80, ss.14-19.

-
- 1985 Oyunlar-Rondlar, İstanbul:Ya-Pa Yayınları
-
- 1985 “Okul Öncesi Kurumlarında Eğitsel Oyunlar ve Uygulama Yöntemleri İstanbul: Ya-Pa Yayınları O.Ö.E. Semineri II.III, ss.26, 38.
- SEVENGİL, R. Ahmet
- 1969 **Eski Türklerde Drama Sanatı**, Ankara: D. Konserv. Yayınları
- SEVİN Nureddin
- 1968 **Türk Gölge Oyunu** İstanbul: MEB Yayınları
- SEYREK, H. Sun. M.
- 1991 **Çocuk Oyunları** izmir: MEY Yayınları
- SİBLER, H.P.
- 1967 **Spile Ohne Sieger**, Ravensburg: mauer.
- SPRING, Joel
- 1991 **Özgür Eğitim** (Çev. Ayşen Ekmekçi) Ayrıntı Yayınları İstanbul.
- STANİSLAVSKİ, K.
- 1988 **Bir Karakter Yaratmak**, (Çev. Suat Taşer) Ankara: Dost Yayınları
- STANİSLAVSKİ, K.
- 1988 **Bir Aktör Hazırlanıyor** (Çev. Suat Taşer) Ankara: Dost Yayınları
- SUNGUR, Nuray
- 1989 “Okul Yöneticisinin Yaratıcılığı”, **Yaşadıkça Eğitim**, İstanbul: s.6

-
- 1992 **Yaratıcı Düşünce** İstanbul: Özgür Yayınları
- ŞENER, Sevda
- 1979 “İ.H. Baltacıoğlu’nun Okul Tiyaytrosundaki Görüşleri”, **Çocuk Tiyatrosu**, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları ss.87-99.
- TAMER, Kemal
- 1987 **Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi**, Eskişehir: AÖF Yayınları ss.35-44.
- TEKMEN, Sıtkı
- 1985 “Dünyada Gençlik Tiyatroları” **Gençlik Tiyatrosu Sem. Bil.**
- Türkiye’de Güzel Sanatlar Eğitimi Geliştirilmesine Yönelik Öneriler**
- 1983 Ankara: MEB. Yüksek Danışma Kurulu Başkanlığı.
- Türkiye’de Güzel Sanatlar Eğitimi Geliştirme Komisyon Raporu**
- 1991 Ankara: MEB. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Türk Dili Dergisi**
- Tiyatro Özel Sayısı, Ankara: TDK Yayınları C.15 s.178.
- Türk Dil Kurumu
- 1979 **Felsefe Terimleri Sözlüğü**, Ankara.
-
- 1974 **Ruhbilim Terimleri Sözlüğü**, Ankara.
-
- 1981 **Sinema ve TV Terimleri Sözlüğü**, Ankara.

- 1975 **Toplumbilim Terimleri Sözlüğü**, Ankara.
- UÇAN, Ali
1988 “Müzikal İletişim” **Çağdaş Teknoloji ve Sanat**, H.Ü. GSF Yayınları. ss.199-223.
- ÜLKÜ Siral
1979 “Öğrenme Yaşantısı Olarak Çocuk Tiyatrosu” **Çocuk Tiyatrosu**, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.ss.103-113.
- ÜSTÜNDAĞ, Tülay
1988 “**Dramatizasyon Ağırlıklı Yöntemin Etkililiği**”, Ankara: H.Ü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- VARIŞ Fatma vd.
1991 **Eğitim Bilimine Giriş**, Ankara: A.Ü.. EBF Yayınları
- WEISSBOURD, Bernice
1991 “Oyunun Önemi” (Çev. Hamdi Erkunt) **Yaşadıkça Eğitim**, İstanbul: S.16, ss.18-19.
- YAVUZER, Halik
1986 **Ana, Baba ve Çocuk**, İstanbul: Remzi Kitapevi Yayınları
- YILDIZ, Mehmet
1985 “Çocuk Oyunları ve Toplumsal Gelişim” Ankara: **Çağdaş Eğitim**, s.103, ss.36-37
- YÖRÜKOĞLU, Atalay
1979 “Çocuk Oyunu ve Yaratıcılık” **Çocuk Tiyatrosu**, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, ss.113-119.

**T.C. YÖKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**