

62560

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TİYATRO ANABİLİM DALI

**EĞİTİMDE DRAMA VE TÜRK ÇOCUKLARININ RİTÜEL
NİTELİKLİ OYUNLARININ EĞİTİMDE DRAMADA
KULLANIMI**

DOKTORA TEZİ

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Metin AND

TÜLİN SAĞLAM

ANKARA 1997

**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM BAKANLIĞI
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
GİRİŞ	iii
I- DRAMATİK EĞİTİM	1
A.Dramatik Eğitimin Amaçları	3
B.Dramatik Eğitimde İki Temel Yaklaşım	7
a. Öğretmede Dramatik Yöntem	11
b. Oyun Yolu	13
c. Yaratıcı Oyunlar veya Oyun Yapma	15
d. Çocuk Draması	18
e. Eğitimde Drama	24
NOTLAR	
II- KÜLTÜR KİŞİLİK İLİŞKİSİ	30
A.Kişilik	31
B.Kültür	33
C.Kültür-Kişilik	37
NOTLAR	
III- RİTÜELLERİN DRAMATİK ÖZELLİKLERİ	46
A.Ritüel Çeşitleri	51
c. Av Ritüelleri	53
d. Mevsim Ritüelleri	56
e. Erişkinliğe Geçiş Ritüelleri	59
f. Geçiş Ritüelleri ve Performans	62
B.Ritüel Nitelikli Türk Çocuk Oyunları	72
g. Çiğdem Adeti	81
h. Yağmur Ritüeli	85
i. Ölüp-Dirilme ve Kız Kaçırma	92
SONSÖZ	102
NOTLAR	
KAYNAKÇA	
ÖZET	
SUMMARY	

ÖNSÖZ

En genel tanımıyla eğitimde dramanın kullanımı anlamına gelen Dramatik Eğitim başta İngiltere ve Amerika olmak üzere bir çok ülkede 20. yüzyılın ilk yarısından başlayarak yapılan çalışmalar yoluyla yaygınlaşmış, yerleşmiş ve eğitim sisteminin bir parçası haline gelmiştir. Özellikle II. Dünya Savaşından sonra ortaya çıkan umutsuzluk ortamında eğitimciler, eğitim sistemindeki bir çarpıklığın ya da yanlışlığın da bu savaşların yaşanmasında etkisi olabileceğini düşünmüşlerdir. “İyi insan” yetiştirebilmenin yolları aranırken, eğitimde insan malzemesinin gözardı edildiği, çocuklara sadece belli bilgilerin verilmesiyle yetinildiği gerçeği su yüzüne çıkmış. Uzun süren araştırmaların, çalışmaların sonunda daha iyi bir eğitim vermenin yollarından biri olarak Dramatik Eğitim yöntemi geliştirilmiş ve bu yöntem hızla yaygınlaşmaya başlamıştır. Şu anda bir çok ilk, orta ve lise düzeyinde okulların ders programlarına girmiş olan drama, ya belli konuların-İngilizce, Tarih, Coğrafya gibi- öğretilmesi amacıyla bir öğretme yöntemi olarak ya da çocuğun veya gencin kişilik gelişimi için başlı başına bir ders olarak programlarda yer alıyor; ya da her iki amaç için bir arada kullanılıyor.

Hemen tüm dünyada kabul gören dramatik eğitim son yıllarda giderek sınıfların dışına taşmaya ve yaş sınırlarını aşmaya başlamış durumdadır. Bu gün sakatların, yaşlıların, psikolojik sorunları olanların eğitiminde de drama tekniklerinden yararlanıldığını ve sonuçların çok başarılı olduğunu görüyoruz. İnsanın en kolay oyunla, bir rolü oynamakla, taklitle öğrenebileceği kabul edildiği takdirde, dramanın kullanım alanları sınırsız görülüyor.

Ülkemizde bu alanda öncü nitelikli çalışmalar İsmail Hakkı Baltacıoğlu zamanında başlatılmış ancak geliştirilip, yaygınlaştırılamamıştır. Son on yılda özellikle Batı’da yapılan çalışmaların etkisiyle bu konuya tekrar dönülmüş, eğitimciler, tiyatrocular bu alana ilgi duymaya başlamışlardır. Konunun bilimsel bir

yöntemle ele alınması, kuramsal ve uygulama yanının ayrı ayrı ve detaylı olarak irdelenmesi ve bu alanda öncü olan ülkelerin deneyimlerinden yararlanılması, yapılan çalışmaları sağlam bir zemine oturtacaktır. Ancak bu arada gözardı edilmemesi gereken konulardan biri de kültür-eğitim-kişilik gelişimi arasındaki bağlantıdır. Geliştirilecek bir drama programının hedefleri saptanırken çalışmanın yapıldığı ülkenin gerçekleri göz önüne alınmalıdır. Bu gerçekler ışığında belirlenen hedefler seçilecek malzemeyi, malzeme de kullanılacak yöntemi etkileyecektir. Bu nedenle Türkiye’de bir dramatik eğitim programı geliştirilirken Türk insanının, toplumunun ve kültürünün kendine has özellikleri irdelenmeli ve bu özelliklere en uygun malzeme ve yöntemin ne olacağı saptanmalıdır. Kendi kaynaklarımızdan beslenmek kendimize en uygun yöntemi geliştirmemiz konusunda bize ışık tutacaktır.

Bu çalışmada, bu düşünceden yola çıkılarak, Türk çocuk oyunlarının dramatik eğitim içinde kullanılma olanakları araştırılacaktır. Anadolu’nun ritüeller bakımından zenginliği, ritüellerin yerel kültür özelliklerini en bozulmamış biçimiyle yansıtmaları ve ritüellerin dramatik özellikler taşımaları ritüel nitelikli çocuk oyunlarına yönelinmesini sağlamıştır. Ritüellerin dramatik eğitimde nasıl kullanılabileceğini irdelemeye başlamadan önce, ilk bölümde Dramatik Eğitim’in ne olduğu, tarihsel gelişim süreci ve teknik kavramları ele alınacaktır.

GİRİŞ

20. yüzyılın ilk yarısından başlayarak dramatik eğitim Amerika, Kanada, İngiltere ve Avusturalya'da hızla yaygınlaşmıştır. 19.yüzyılda drama, okullarda sadece okul temsili olarak yer alıyordu. Bir oyun sahnelenmesi her zaman müfredat dışı bir etkinlikti. Drama ve öğrenme birbirinden ayrı konulardı; öğrenme sınıf içi drama ise oyun saati etkinliği idi. Dramanın önemli bir öğrenme yolu olduğu düşüncesi bu yüzyılın başlarında ortaya çıkmıştır. İlk adımlar İngiltere'de Harriet-Finley Johnson ve Caldwell Cook, Amerika'da Winifred Ward tarafından atılmıştır. Eğitsel dramanın tarihsel gelişimini anlatan kitaplarda adı hemen hemen hiç yer almamakla birlikte The Dramatic Method of Teaching (tarihsiz) adlı kitabı Harriet-Finley Johnson'ın bu alanın öncülerinden biri olduğunu göstermektedir. Johnson, çocuğun doğal oyun oynama içgüdüsüne inanmış ve çocuğun doğrudan görerek ve yaparak daha iyi öğrendiğini savunmuştur. Diğer bir öncü olan Caldwell Cook, The Play Way (1917) adlı bir kitap yazmış ve burada oyun faaliyetinin eğitimin temeli olduğunu vurgulamıştır. Cook'a göre yapmak, oynamak ve kendiliğindenlik öğrenmek için bir anahtar oluşturur. Dramanın bir öğrenme aracı olarak önemi üzerinde anlaşsalar da bu öncülerin dramayı kullanma amaçları farklıydı. Johnson müfredattaki her konuyu dramatik eylem aracılığıyla öğretmeye çalışırken Cook, dramatik yöntemi Shakespeare ve oyunlarını öğretmek için kullandı. Ona göre Shakespeare'in oyunları çalışmak için değil oynamak içindi. Bu sıralarda Amerika'da Winifred Ward çocuklarla doğaçlama drama çalışmaları yapmaya başladı ve bu yolla çocukların kendi oyunlarını kendilerinin üretmelerini amaçladı. Ward'un kitabı Creative Dramatics, 1930 yılında basıldı. Onun eğilimi çocuğu her yönüyle eğitmekti; çocuğun sadece zihnini eğitmek değil. Bu nedenle Ward dramayı hem bir öğretme aracı hem de yaratıcı bir eylem olarak kullandı.

Atılan bu önemli adımların ardından İngiltere ve Amerika'da eğitsel drama alanında sunulan yayınların sayısında hızlı bir artış olmuş, drama ve tiyatro öğretimi konusunda kurslar ve dereceler veren yüksek okul ve üniversiteler sayıca çoğalmıştır. Drama sürekli ve emin adımlarla okullarda başlıca öğrenme yolu olarak gelişirken, aynı zamanda, drama kullanımında değişik yaklaşımlar, farklı teknikler ve etkinlikler ortaya çıkmaya başlamıştır. 1954 yılında Peter Slade'in Child Drama adlı kitabının yayınlanması okullardaki dramatik aktivitenin tüm yapısında önemli bir değişikliğe yol açmıştır. Slade, çocuk dramasının kendi başına bir sanat formu olduğunu ve müfredatta kendi başına, kendisi için yer alması gerektiğini savunmuştur. Ona göre bu faaliyet başkalarına göstermek için değildir ve çocukları gösteri yapmak için eğitmek tehlikelidir. Peter Slade'in yakın bir arkadaşı olan Brian Way, drama kullanımını öğrencilerin kişilik gelişiminin temeli olarak gördü ve düşüncelerini 1967 yılında basılan kitabı Development through Drama'da ortaya koydu. Bu arada Kanada ve Avusturalya, İngiltere ve Amerika'da yapılan çalışmaları kendi durumlarına uyarlayan kendi öncülerini yarattı. 1960 ve 70'lerde İngiltere'de Dorothy Heathcote, Amerika'da da Viola Spolin'in fikirleri bu alandaki bir çok kişiyi derinden etkilemiştir. Heathcote dramayı bir öğrenme aracı olarak gördü. Onun amacı çocuklara eğitsel bir olanak sunmaktı, yoksa dramayı kendisi için desteklemek değil. Heathcote, dramayı bir öğrenme aracı olarak algıladığı için kendini, öncelikle bir öğretmen, sadece ikincil olarak bir drama eğitmeni olarak gördü. Viola Spolin ise ilk kez, tiyatro oyunları aracılığıyla amatörler oyuncululuğu öğretme metodunu yarattı. Improvisation for the Theatre (1963) adlı kitabında bu oyunların nasıl kullanılması gerektiği konusundaki görüşlerini açıkladı ve bir dizi tiyatro oyunu sundu.

Bu katkılar eğitsel drama alanının zenginleşmesini sağlarken bir yandan da, doğal olarak, farklı yaklaşımları tarif edecek bir çok farklı kavramın ortaya çıkmasına neden oldu. Bu kavramlardan bazıları bu alanda kullanılan farklı yaklaşımları, bazıları farklı teknikleri ifade ederken bazıları ise farklı biçimlerde kullanıldıkları halde aynı sürece işaret ederler. Sonuç olarak, eğitsel drama alanındaki teknik kavramlar, özellikle bu konuyla yeni ilgilenmeye başlayanların

zaman zaman kafasını karıştırarak denli çoğalmış ve çeşitlenmiştir. Bu nedenle, bu çalışmaya eğitsel dramanın ne olduğu ve kullanılmakta olan terimlerin gözden geçirilmesiyle başlanması yararlı olacaktır. Burada amacımız bu kavramları kısaca açıklamak ve bunu yaparken de kronolojik bir sıra takip ederek eğitsel dramanın tarihi gelişimine ışık tutmaktır.



I. BÖLÜM: DRAMATİK EĞİTİM

Dramatik Eğitim eğitimdeki tüm yaratıcı, dramatik yaklaşımları kapsayan genel bir terimdir. Dramatik eğitimin merkezinde çocuk ve dramatik deneyim vardır. Temel düşünce şudur: Çocuk kendini ve çevresini rol alma deneyimi yoluyla öğrenir; dramatik faaliyet bir insanın dünyayı ve onun içinde kendi yerini öğrenmesini sağlayan doğal ve etkin bir yöntemdir, ayrıca da yararlı bir eğitim aracı olduğunu kanıtlamıştır. Hilton Francis'in yaptığı genel bir tanıma göre Dramatik Eğitim "Dramanın, bir kişisel gelişim aracı ve öğretme tekniği olarak tatbik edilmesidir"¹ Bu tanım dramanın eğitimde kullanımındaki iki farklı uygulamayı içine alır. Birinci uygulamada drama başlı başına bir konu olarak düşünülürken, ikincisinde başka konuları öğretmek için bir araç olarak görülür. Drama ister bir öğretme aracı olarak kullanılsın ister kendi başına bir sanat formu olarak görülsün, her iki halde de Dramatik Eğitim, içinde taklit ve/veya özdeşleştirmeyi barındıran Dramatik Oyun'a dayanır.

Dramatik Oyun'un niteliği ve işlevine ilişkin araştırmalar, bütün insanların bu tür oyunu kendileri ve çevreleri hakkında daha çok şey öğrenebilmek için kullandığını gösterir. Bu süreç doğumda başlar ve bütün yaşam boyu devam eder. Dramatik oyun, çocukluğun ilk yıllarında bir çocuğun deneysel olarak öğrenme yoludur ve bunu hiç kimse bilgi verme yoluyla öğretmez. Bu, küçük çocukların taklit etmesi ve bu yolla öğrenmesidir. Bilim adamları bu oyunun çocuğun yaşamında çok önemli bir rolü olduğu konusunda görüş birliği içindedirler. İngiliz Çocuk Drama (Child Drama) uzmanı Peter Slade, bu oyunun çocuğun yaşamındaki önemli rolünü şöyle belirtiyor: "Oyun çocuğun düşünme, kanıtlama, rahatlama, çalışma, hatırlama, cesaret etme, deneme, yaratma ve anlama yoludur."² Sosyal Psikolog Carl Seashore oyunu büyümenin başlıca aracı olarak görür. Ona göre "Oyun olmadan normal bir yetişkin zihinsel yaşantısı olamaz; oyun olmadan sağlıklı bir duygusal yaşantı gelişimi olamaz; oyun olmadan karar verme gücü tümüyle gelişemez."³ Çocuk daha neredeyse doğar doğmaz hareket etmeye başlar

ve üç yaşına geldiğinde çocukların çoğu dramatik oyunu başlıca öğrenme yöntemi olarak kullanırlar. Dramatik oyun en genel tanımıyla yaşamı daha iyi anlayabilmek için onu taklit etmek, oynamaktır. Dramatik oyunda çocuk bir rol alır ve başka birisiymiş gibi davranır. Dramatik oyun süreci taklit, rolle özdeşleşme ve dönüştürme eylemlerini kapsar. Bu özgür oyun yoluyla çocuk kendisi için yeni bir çevre yaratır. Bu hayali dünyada, etrafında olup bitenlere bir anlam verebilmek, olanları kavrayabilmek için çevresinde duyduğu, gördüğü, hissettiği şeyleri taklit eder. Rolle özdeşleşmede çocuk kendini başka birisinin yerine koymaya çalışır ve bu süreç onun kendini ve diğerlerini daha iyi anlamasını sağlar. “Dönüştürme, tam kavranamayan bir düşünceyle karşılaşıldığında onu bir başka açıdan görebilmek için çocuğun o düşünceyi dönüştürmesi veya değiştirmesi sırasında gerçekleşir.”⁴ Freud’a göre dramatik oyunun bu değişik şekilleri çocuğun çevresine hükmetmesini, onunla başetmesini sağlar. Bu yolla çocuk, eğlenirken öğrenir ve bu durum da dramatik oyunu öğrenmenin doğal ve kolay bir yolu haline getirir.

Dramatik Eğitim dramatik oyunun bir uzantısı olarak başlar. Nellie McCaslin oyun oynama dürtüsünün, cesaretlendirilmesi halinde, sürekli bir öğrenme yöntemi haline gelebileceğini söyler.⁵ Bu düşünce dramatik eğitimin temelidir. Dramatik eğitim dramatik oyuna dayanır ve bizim dramatik oyuna dair en temel deneyimlerimizi kullanarak çocuğun gelişimine destek olmaya çalışır. Dramatik oyun sürecinde çocuklar, yaratıcı hayal güçlerini, çok da fazla çaba sarfetmeden, tam bir dikkat ve konsantrasyonla kullanırlar. Böylece, bu yöntem çocuklar tarafından kullanıldığında güçlü bir öğrenme aracı olur ve yaşam boyu öğrenmek için kullanılmaya devam eder. Bir çok eğitimci çocuğun en iyi, yaratıcılığını ortaya çıkarabileceği bir ortama yoğun bir biçimde dahil olduğu zaman öğrendiğini savunur. Bu süreç çocuğa edilgin bir alıcıdan çok etkin bir kullanıcı olma şansı verir. Bu konuyla ilgili uzmanların hemen hepsi dramanın çocuğun sosyal gelişimine, hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirmesine yardım ettiğini kabul eder.

DRAMATİK EĞİTİMİN AMAÇLARI

Eğitimde dramayı kullanmanın amaçları çocukların yaşına, içinde bulunulan koşullara ve liderin hedeflerine göre değişir. Bu farklılıklara rağmen, yaş, koşullar ve hedeften etkilenmeyen genel amaçlar vardır. Bunların en önemlilerini şöyle sıralayabiliriz: Duyguların sağlıklı bir biçimde dışa vurulmasını sağlamak; çocuğun yaratıcı hayal gücünü geliştirmek; çocuğa bağımsız düşünebilme ve ifade etme şansı vermek; çocuğun sosyal farkındalığını ve işbirliği bilincini geliştirmek. Bu maddeleri tek tek ele alarak, bu amaçlara nasıl varılabileceğini göreceğiz.

1. Duyguların Sağlıklı Bir Biçimde Dışa Vurulması

Tüm insanlar zaman zaman korku, endişe, kızgınlık, kıskançlık gibi güçlü duygularını ifade etmek ihtiyacı duyarlar. Bir çok durumda bu duyguları bastırmak sağlıksız bir duygusal ve zihinsel gelişime yol açar. Drama, diğer sanatlar gibi, eğitimde kullanıldığında çocuğa, bu duyguları kanalize edebileceği, yapıcı olabileceği yolları estetik bir tatminle sunar. Dramatik bir ortamda oynanan rol yoluyla çocuk, hem bu duyguları ifade etme hem de gerginliğini azaltma olanağı bulur. Örneğin ana-baba-çocuk ilişkisine dair bir oyun oynandığında çocuk, gerçek hayatta söyleyemediği düşüncelerini, duygularını bir oyun ortamında özgürce ifade eder. Bu ortam çocuğa bir yandan kendisine zararlı olabilecek duygularını boşaltma şansı verirken bir yandan da onu sanatın estetik hazzıyla mutlu eder. Buna ek olarak, bir çok değişik rolü oynama, çocuğa, değişik durumlarla karşılaştığında onları anlayabilme ve ayırdedebilme şansı da verir.

2. Çocuğun Yaratıcı Hayal Gücünü Geliştirme

Çocukların hayal güçlerinin ne kadar zengin olduğu bilinen bir gerçektir. Ancak bu zenginlik özellikle eğitim sisteminin öğrenmeye değil ezberlemeye, tartışmaya değil kabul etmeye, aktif değil pasif olmaya yöneltmesiyle yıllar içinde neredeyse yok olup gitmektedir. Bu nedenle hayal gücünü, yıllarca kullanılmadan

kalmış, artık kullanılmaz duruma gelmiş yetişkinlerde geliştirmek oldukça güçtür. Onu daha taze ve güçlüyken, yani çocuklukta geliştirmeye başlamak gerekir. Oyun oynamak hayal gücünü geliştirmek için çok iyi bir olanaktır. Kendini başkasının yerine koymak, onu anlamaya, onun gibi hissetmeye ve davranmaya çalışmak hayal gücünü gerektirir. Çocuklar oyunları kendileri ürettikleri zaman ise hem yaratıcılıkları hem hayal güçleri bir arada işlemeye başlar. Sonuç olarak dramada kullanılan egzersizler yoluyla hayal gücü harekete geçirilir ve güçlendirilir.

3. Çocuğa Bağımsız Düşünebilme ve İfade Etme Şansı Verme

Bir olayı dramatize etme ve oyun üretme süreci o gruptaki her bir kişinin düşüncelerine başvurulmasını gerektirir. Bu suretle ele alınan projenin planı yapılır ve ortaya toplu bir üretim çıkar. Her bir katkı çok önemli olduğu için, her bir grup üyesi düşüncelerini söylemesi için cesaretlendirilir. Çocuk, bir kere düşüncelerine değer verildiğini ve onların ortaya çıkan ürüne katkısı olduğunu görünce, düşüncelerine ve duygularına saygı duymaya başlar. Bu süreç, çocuğun bir grubun önünde düşüncelerini korkusuzca ve güvenli bir biçimde ifade etmesini de sağlar. Ancak bu süreç sadece kendi ayakları üzerinde durup düşüncelerini özgürce ifade edebilme yetisini kazandırmaz, aynı zamanda başkalarının duygu ve düşüncelerine karşı daha da duyarlı olunmasını sağlar. Bu da bilindiği gibi gerçek bir iletişimin ön şartıdır.

4. Çocuğun Sosyal Farkındalığını ve İşbirliği Bilincini Geliştirmek

Kendini başkasının yerine koymak, başka bir insanı anlamak ve farkındalığı geliştirmek için bir yoldur. Bir çocuk bir dramatizasyon sürecine katılıp bir rol aldığı anda, o karakterin ne hissettiğini, neden o biçimde davrandığını, sorunlarıyla nasıl başa çıktığını anlamaya çalışır. Sonuçta çocuk o karakter hakkında bir çok bilgiyle donanır. Bir çocuk drama sürecinde ne kadar çok yer alırsa diğerlerinin duygu ve düşüncelerini o kadar çok anlayacak ve onlara karşı duyarlı olacaktır. Karakterlere duyulan ilgi beraberinde içinde bulunulan grupla daha iyi işbirliği

yapma yetisini getirir. Grup çalışmasında çocuk, arkadaşlarını anlamaya çalışır, diğerleri tarafından kabul görmediği zaman düşüncelerini ikinci plana atmaya öğrenir, projeyi bitirebilmek için çaba sarfeder ve ona kendisinin de katkısı olmasından hoşlanır. Böylece çocuk eğlenirken işbirliği yapmayı öğrenir.

Dramanın eğitsel değeri konusunda genel bir anlaşma olmasına rağmen, eğitimde dramanın işlevi ve önemi konusunda ortak bir anlayış yoktur. Drama ders programına bir araç olarak mı yoksa başlı başına bir ders olarak mı konmalıdır? Yani drama bir öğretme aracı olarak mı kullanılmalıdır yoksa kendi başına bir disiplin olarak mı algılanmalıdır? Üzerinde anlaşma sağlanamayan en önemli konulardan biri budur. Bazı eğitimciler dramanın başka amaçlar uğruna istismar edilmesine karşı uyarılarda bulunurken, bir kısım eğitimciler ise dramanın eğitim içindeki asal işlevinin bu olduğunu savunuyorlar. Bir başka anlaşmazlık konusu da dramada sürecin mi yoksa sonucun mu daha önemli olduğudur. Dramanın eğitsel değeri deneysel ve araştırıcı olmasında mıdır yoksa bir gösteriye yönelik olarak yapılıncı mı geçerlidir? Bazıları dramanın gösterme ve tiyatroyla hiç bir ilgisi olmadığını; aksine bunların dramaya ve çocuğa zarar verebileceğini söylüyor. Bazıları ise bu sürecin mutlaka bir gösteriyle sonuçlanması gerektiğine inanıyor. Ancak burada bir noktayı açıklamakta yarar var; burada sözü edilen gösteri bizim anladığımız anlamda bir tiyatro gösterisi değil, çocukların yaptıklarını arkadaşları ve aileleriyle paylaşabilecekleri bir ortamın oluşturulmasıdır. Tabi bu iki anlayış arasında yer alan görüşler de var. Dramanın ilk ve orta okullarda sadece bir süreç olarak yaşanması gerekirken, liselerde, gençlerin de isteği doğrultusunda bir tiyatro gösterisine dönüşebileceği söyleniyor. Bir başka görüşe göre de drama her aşamada sadece yaşanan bir süreç olarak kalabilir ya da bir gösteriye dönüşebilir; bu çocukların isteğine bağlıdır. Bu değişik bakış açıları doğal olarak beraberinde bir çok farklı tekniği getirmiştir. Çocuk merkezli grup doğaçlamaları, öğretmen yönetiminde drama, rol-oyynamaya dayanan öğretmen kontrolü altında drama, çocuk oyunlarına dayanan drama, gösterim tekniklerini öğretmeye yönelik drama bu tekniklerden bazılarıdır. Drama bir çok eğitsel düşünceyi bir araya getirdiği, içinde barındırdığı ve çok kişisel bir konu olduğu için, öyle görülüyor ki drama

okullarda kullanılmaya devam edildiği sürece dramatik eğitim hakkındaki bu tartışmalar da sürecektir.



DRAMATİK EĞİTİMDE İKİ TEMEL YAKLAŞIM

Dramatik Eğitim alanındaki temel yaklaşımları detaylı bir biçimde incelemeye başlamadan önce eğitsel drama çalışmalarında oyun (play) ve drama kelimelerinin birbirleri yerine kullanılabildiğini belirtmek gerekir. Bu bağlamda her iki kelime de katılımcıları tarafından yaratılan dramayı (informal drama) tanımlamak için kullanılır. Daha önce belirtildiği gibi dramatik eğitim dramatik oyunun bir uzantısı olarak başlar. Eğitimde, dramatik oyunun unsurları (taklit ve özdeşleşme) kullanılır fakat bu unsurlar, çocukların yaratıcı form kullanımını cesaretlendirmek yönüne kanalize edilir. Başka bir deyişle dramanın dramatik oyundan farkı bir formu olması ve dolayısıyla ondan daha fazla bir kurguya sahip olmasıdır. Eğitimde drama kelimesi seyirciye sunulan bir gösteriyi, yani tiyatroyu (formal drama), tarif etmek için kullanılmaz. Bazen çocuklar bir gösteri yoluyla yaptıklarını paylaşmak isteseler de, bu her zaman olan bir durum değildir ve eğitimde dramayı kullanmanın amacı da değildir. Eğitsel bağlamda drama bir liderin rehberliğinde, bir grup tarafından yaratıcı bir biçimde geliştirilen bir oyun anlamında kullanılır. Bu nedenle drama ve oyun birbirlerinin yerine kullanılabılırler. Tıpkı dramatik oyunda olduğu gibi bu oyun (drama) da doğaçlamadan oluşur. Diyaloglar oyuncular tarafından doğaçlama olarak yaratılır ve bunlar yazılmaz, ezberlenmez. Çocuklar kendi oyunlarını yaratmak için cesaretlendirilirler. Eğitimde drama, formal dramanın aksine, öncelikle dramatik süreçle ve bireylerin gelişimiyle ilgilidir. Yaratılan sahneler tekrar tekrar oynanabilir, her oynamada daha detaylandırılır ve daha iyi organize edilebilir. Ancak tekrar tekrar oynamada amaç ürünü mükemmelleştirmek değil, grubun her bir üyesine oynama fırsatı vermek ve bu yolla onların anlayışlarını ve yaratıcı kabiliyetlerini geliştirmektir. Dramada seyirci ile iletişim kurmakla değil, katılımcıların kazandığı deneyimle ilgilenilir. Bu nedenle çocuklardan bir oyun sunmaları istenmez. Onlar bir gösteriyi sahnelemiyorlar, Gavin Bolton'un dediği gibi "drama oyunu oynuyorlar."⁶

Daha önce de söylendiği gibi dramatik eğitimde temel iki yaklaşım söz konusudur: 1. Bir sanat olarak drama . 2. Bir öğretme aracı olarak drama.

1. Drama bir sanat olarak ele alındığında ders programında ayrı bir konu olarak yer alır. Bu durumda dramatik oyun, çocuğun kişilik gelişimine destek olmayı amaçlayan ayrı bir aktiviteyi oluşturur. Bu yaklaşımda vurgu, katılımcıları oyun yaratma sürecine dahil ederek dramatik süreci geliştirme ve anlama üzerindedir. Nihai hedef bir oyun yaratmaktır ama gösteri değil. Bu süreç yoluyla çocuklar temel drama kavramlarını araştırır, onlara aşina olur ve hayal güçlerini, yaratıcı ve algılayıcı güçlerini geliştirirler. Drama derslerinde yaratıcı hareket, doğaçlama ve yaratıcı konuşma konuları üzerinde durulur. Öğretmenler bu yetileri geliştirmeye yarayan bir dizi oyunlar, dramatik durumlar yoluyla, çocuklara hem kendilerinin, hem çevrelerinin hem de yaptıkları işin daha çok farkında olmaları, bunlara daha bilinçli yaklaşımları için yardımcı olurlar. Çocuklar kendi düşüncelerini ve yorumlarını ifade etme ve öneriler sunma konusunda cesaretlendirilirler. Kendi oyunlarını oluşturma ve oynama sürecinde çocuklar üç temel rolü üstlenirler: oyunculuk, oyun yapımcılığı ve seyirci olmak. Her bir rol katılımcıların değişik yetilerini geliştirmelerine katkıda bulunur. Örneğin oyunculuk rolünü üstlendiklerinde belirli duyguları ve düşünceleri ifade edebilmek, iletebilmek için vücutlarını nasıl kullanmaları gerektiğini öğrenirler. Oyunlarını kendileri yarattıkları için bu süreç onlara aynı zamanda bir karakter yaratmak ve diyalogları oluşturmak için gerekli yazarlık maharetleri hakkında da ipuçları verir. Oyunu oluşturma sürecinde yapı bilincinin gelişmesi; seyirci rolünde alıcı ve değerlendirci olarak kendilerini geliştirmeleri bu süreçlerde elde edecekleri kazançlardan bazılarıdır.⁷ Bu yaklaşımın amaçlarından belli başlıları şunlardır: hayal gücünün, yaratıcılığın, problem çözme yetisinin, sosyal farkındalığın, dil ve iletişim becerilerinin gelişmesi ve aynı zamanda tiyatro sanatının tanınması, daha iyi anlaşılması. Bu yaklaşım açıkça çocukların bir dramatik sanat anlayışı kazanırken öğrenmesi ve gelişmesine yardımcı olmayı amaçlıyor. Çocuklara “içinde en yaratıcı düşüncelerinin ve en güçlü duygularının aktığı kaynaklarını keşfetmeleri için yardım ediliyor.”⁸

2. İkinci yaklaşımda-bir öğretim aracı olarak drama- dramatik oyun ders programında yer alan tarih, dil, matematik gibi değişik konuları öğretmek için kullanılır. Bu yaklaşım diğerinden öncelikle amaç konusunda ayrılır. Bir çok benzer ya da aynı süreçler ikisinde de kullanılabilir ancak dramayı bir öğretme aracı olarak ele alan öğretmen, bu süreçleri, çocukların diğer alanlarla ilgili kavram ve gerçeklere dayalı bilgiyi öğrenmeleri için kullanır ve çocukların gerçek yaşamda karşılaşabilecekleri sosyal deneyimleri kurgulayarak oynamalarını sağlar. Bu süreçte çocuklar çalışılan konuya deneysel olarak katılırlar. Çocuklar kendilerini öğretilen konuya ilişkin bir dramatik anın içinde varsayarlar ve böylece o konuya daha yakından ve kişiselleştirerek bakabilirler; konuyu daha derinlemesine inceleyip öğrenirler. Katılımcılar bir rol üstlenirler ve kendilerini, örneğin tarihi veya hayali bir kişiliğin yerine koyarlar. Böylece gerçeğe fantazi yoluyla bakmayı, yüzeyde görünenin altında yatanı görmeyi öğrenirler ve bu onların farkındalıklarını geliştirir. Burada amaç oyun yapmaktan çok anlamaktır. Zaman zaman süreç içinde oyun çıkarıldığı da olur ama amaç bu değildir. Fakat açıktır ki, bu süreci kullanmada başarılı olmak için bazı temel dramatik yetilere sahip olmak gerekir. Çocuk, konsantrasyon, hayal edebilme ve vücudunu kontrol etme gibi bazı temel yetilere sahip olmalıdır ki verilen bir durumda hayali bir karakteri yaratabilsin, onun gibi konuşabilsin. Yani, asal amaca- bilgi kazanmak- ulaşabilmek için dramatik süreç bir araçtır ve bu aracı iyi kullanabilmek gerekir.

Açıkça görüldüğü gibi dramatik eğitimde bu iki yaklaşımdan birincisi-bir sanat olarak drama- asal olandır. Eğer drama kendi başına ve kendi için var olmazsa, onu başka konuları öğretmek için kullanabilmek oldukça zordur. Brian Way'in dediği gibi “drama diğer konuları öğretmek için iyi bir araçtır....fakat ancak drama kendi başına var olduktan sonra. Rakamla ilgili bir deneyim yaşayıp, onu iyice öğreninceye kadar rakamı ilginç bir problemi çözmek için kullanamayız: aynı biçimde dramayı da, onunla ilgili deneyimimiz olmadan, dramanın kendisine ait bazı temel yönleri iyice öğrenmeden, tarih, İncil öyküleri veya edebiyatı anlamak,

deneyim kazanmak için kullanamayız. Sonuç olarak, drama yararlı bir araçtır, fakat öncelikle aracın kendisi yapılmalıdır.”⁹

Dramatik Eğitim konusuyla ilgili yazarlar, uygulayıcılar, bilim adamları değişik yaklaşımları tarif etmek için değişik terimler kullanmışlardır. Aynı zamanda bu alandaki belli başlı yöntemleri de gösteren bu terimlerden en önemlileri şunlardır: Öğretimde Dramatik Yöntem, Oyun Yolu, Yaratıcı Oyunlar veya Oyun Yapma, Çocuk Draması ve Eğitimde Drama. Bir sonraki bölümde bu yaklaşımların her biri kronolojik bir sırayla ele alınarak incelenecektir. Bunun amacı, bir yandan dramatik eğitimin tarihsel sürecine ışık tutarken bir yandan da asal yöntemleri detaylıca tanıtmaktır.



ÖĞRETİMDE DRAMATİK YÖNTEM (THE DRAMATIC METHOD OF TEACHING)

Harriet-Finlay Johnson, 20. yüzyılın başlarında İngiltere’de bir köy okulunda öğretmenlik yapıyordu. Okulda öğrencilere geleneksel biçimde davranıldığını, onlara “sınıf” olarak muamele edildiğini gözlemledi. Kendisi orada müdür olunca öğretim yönteminde kökten bir değişiklik yapmaya karar verdi. Öğretimde dramatik süreci kullanarak denemeler yaptı ve bunu “Dramatik Yöntem” olarak adlandırdı. Johnson çocukların gerçekten görerek ve yaparak daha iyi öğrendiklerine inanıyordu. Çocuklar için öğrenmeyi zevkli bir hale getirmek için öğretilebilecek her konuyu (Tarih, Shakespeare, Coğrafya ve Matematik) dramatik eyleme uyarlamaya başladı. Onun ilgisi dramayı drama olarak öğretmek değil, onu bilgiyi aktarmak için kullanmaktı. Bu amaçla çocukların üzerinde çalışılan konu hakkında deneyler yapabileceği ve öğrenmeye istekli olacakları bir dramatik yöntem geliştirdi.

Bu yöntemde çocuklar ele alınan konuyu kendi başlarına çalışıyorlardı. Malzeme toplamaya başlayan çocuklar onları gizli oldukları yerlerden bulup çıkarıyor, hepsini toparlayıp bir biçime sokuyor, diyalogları yazıyor, öyküyü dramatize ediyor ve oynuyorlardı. Bu süreçte öğretmen, öğrencilere eşlik eden, onlarla birlikte çalışan bir arkadaş olmalıydı ve öğrencilerin kendilerini özgür hissetmelerini sağlamalıydı. Johnson toplanan malzemeden çocukların yazdığı oyunlar yanında, eğer uygunsa yazılı metinleri ve adaptasyonları da kullanıyordu. Rol oynamak bu yöntemin bir parçasıysa da amaç, seyirciye bir gösteri sunmak değildi. Çünkü Johnson şuna inanıyordu: “Bilinen okul eğlencesi anlayışı içinde göstermek için oynamak düşüncesi bu yöntemin eğitsel değerini ciddi ölçüde azaltır çünkü bu utangaçlığın ve sinirliliğin artmasına sebep olur”¹⁰

Johnson kısa sürede bu yaklaşımın değerini çocuğa, içinde bilgiyi kendine maledebileceği, zihnini, kendine güvenini, becerilerini, ve yaratıcılığını test

edebileceği bir ortam sunmak olarak görüyordu. Uzun dönemde ise bu yöntem çocuk için erişkin yaşamına hazırlanma yolu olacaktı. “Onlar, en azından kendilerinden öncekilerden daha dolu dolu bir çocukluk yaşayacaklar ve biz, okulda kendi parçalarını iyi oynamış olarak, onları geleceğe güvenle göndereceğiz; hatırlamalıyız ki “tüm dünya bir sahnedir”. ”¹¹

Johnson dramatik bir yöntem kullanmış olduğu halde, bunun içinde dramaya drama olarak bir yer olmadığı açıkça görülüyor. Drama gerçeklere ışık tutmak ve bilgiyi aktarmak için kullanılmıştır. Çocukların yazılı bir metin oluşturarak ya da yazılı metinleri kullanarak oynamaları dramanın asal niteliklerinden biri olan doğaçlamayı ortadan kaldırmaktadır. Ayrıca, yöntemin ağırlık noktası çocuğa yaslanmıyor, Bolton’un dediği gibi “çocuğun kültürle, daha çok da yetişkin kültürüyle ilgilenmesine dayanıyor”¹²

OYUN YOLU (THE PLAY WAY)

Dramatik eğitim alanında, dramatik eylemin öğrenmek için oldukça etkili bir yol olduğu hakkındaki temel düşünce asıl olarak Caldwell Cook tarafından formüle edilmiştir. Bir öncü çalışma sayılan kitabında (*The Play Way*, 1917) Cook, eğitimin doğası hakkındaki düşüncelerini tartışmaya açmış ve oyun eyleminin eğitimin temeli olması gerektiği görüşünü geliştirmiştir.

Bir öğretmen olarak Cook, oyunun eğitsel potansiyelini değerlendirmiş ve ilgi olmadan öğrenme olmayacağını, çocuğun asıl ilgisinin oyun olduğunu ve bu nedenle de eldeki yöntem her ne olursa olsun oyun-yöntemi olması gerektiğini belirtmiştir.¹³ Cook'a göre iş ve oyun birbirinden ayrıldığı zaman ikisinin de yaşamda hiçbir değeri yoktur ve yapmaya değer tek iş gerçekten oyundur. Cook oyunla ne kastettiğini şöyle açıklıyor: “herhangi birşeyi ona yüreğinizi koyarak yapmaktır.”¹⁴ Çocuğun en doğal ve eğlenceli eylemi oyun olduğuna ve çocuk bu yolla çevresini iyice öğrenip ona hakim olabildiğine göre, en doğal eğitim de oyunla, uygulamayla, yaparak olur; öğretmeyle değil. Öğretmenin söyledikleri çocuğun uğraşına hizmet eder, yoksa onun yerine geçmez. Cook, öğrenme sürecini zevkli ve daha etkili hale getirmek için öğretimine oyunu dahil etti, fakat Oyun Yolu’nun sadece uğraşlara ilgiyi eklemek düşüncesi olmadığını da ısrarla belirtti. Cook kendi yöntemini şöyle tarif etmektedir: “Oyun Yolu ciddi bir çalışma, inceleme, derin bilgi kazanımı kovalamacasını zevkli hale getirmek için yapılan bir icatlar demeti değil, zevkli kovalamacaları değerli kılmak için aktif bir felsefedir.”¹⁵ Hedefin değil yolculuğun istendiği bu yöntemde oyun, kendi başına sonuç olan bir araçtır. Cook, dramatik süreci bir deneyim ortamı olarak kendi başına değerli görür. Onun ilgisi, öğretilen konunun gerçeklerine dramatik süreç aracılığıyla ışık tutmak değil, çocuklara deneyim yapma şansı vermek ve bu süreç yoluyla konudan zevk almalarını sağlamak üzerindedir. Bu nedenle, dramanın içeriği ilk amaç değil; sonuca varmak için bir araçtır.

Bu yöntemde başlama noktası çocuğun ilgisidir; bu ilgi çocuğu doğru motive edebilmek için en iyi araç olarak görülür. Çünkü öğrenmenin en etkin yolu “şeyler”i istekle yapmak yoluyla gerçekleşir. Böylece oyun süreci yoluyla çocuk, çalışılan konuya etkin bir biçimde katılır. Cook bu sürecin çocuğa ilgilenilen konu üzerinde deneyim yapma, düşüncelerini, hayal ettiklerini kendisini en cezbeden yolla ifade etme şansı verdiğini; bu nedenle de Oyun Yolu’nun çocuğa, ilgilenilen konuyu gerçek yaşamdaki olaylarla daha iyi ilişkilendirebilme ve yaratıcılığını geliştirme konusunda yardım edeceğine inanıyor.

Cook’a göre Oyun Yolu herhangi bir ders öğretmeni tarafından, kendi özel koşullarına uyarlanarak kullanılabilir. Bir İngilizce öğretmeni olarak Cook, bu yöntemi öğrencilerinin İngiliz dili ve edebiyatı konusunda deneyim yapmaları ve ondan zevk almaları için kullanmıştır. Dramatik biçim içinde öğrencilere İngiliz edebiyatını takdir etmenin de öğretilebileceğini savunan Cook, öğrencilerini Shakespeare oyunlarını oynama konusunda cesaretlendirmiş, ancak onlara oyunculuk becerilerini öğretmeye hiç yeltenmemiştir. Cook öğrencilerinden sadece oyundaki olayları bir seyirci için anlaşılır, açık seçik hale getirmelerini istedi. Bu süreç yoluyla öğrenciler, sanatsal bir ortam içinde İngiliz dilinin güzelliklerini ve olanaklarını öğrenecekler ve Shakespeare ve diğer klasik yazarların ustalıklarını takdir edebileceklerdi. Cook, öğrencilerinin estetik bir deneyim yoluyla edebi ustalığı kavrama alışkanlığını kazanmalarını bekledi.

Açıktır ki Cook da dramayı drama olarak öğretmemiş, dramatik süreci öğrencilerine estetik ve zevkli bir deneyime sahip olma şansı vermek için kullanmıştır. Bu deneyim, öğrenme sürecini, öğretmeye dayalı geleneksel eğitime göre daha etkili ve etkin kılacaktır. Amaçları ve yöntemleri farklı olmasına rağmen Hem Cook hem de Johnson dramayı bir öğretme aracı olarak görmüşlerdir. Bu görüş, dramatik eğitimin gelişiminde ilk aşamadır.

YARATICI OYUNLAR VEYA OYUN YAPMA (CREATIVE DRAMATICS OR PLAYMAKING)

Amerika'da gelişen tüm harekete adını veren Winifred Ward'un Yaratıcı Oyunlar yaklaşımı, belki de dramatik eğitimin gelişmesinde ikinci aşama olarak görülebilir. Sonuç olarak Oyun Yapma olarak isimlendirdiği, başta Yaratıcı Oyunlar dediği yöntemini Ward, Creative Dramatics (1930) ve Playmaking with Children (1947) adlı kitaplarında detaylı bir biçimde açıklıyor. Bu yöntem Cook ve Johnson'nın yönteminden farklıydı. Cook ve Johnson oyunun bir çalışma aracı olarak önemini vurgularken Ward, tiyatro sanatının sadece başka konuları öğretmek için bir araç olarak kullanılmasına kesin bir biçimde karşı çıktı. Ward da dramanın öğretim yöntemi olarak önemini vurguladı ancak o, aynı zamanda, doğal oyunun kendi başına da eğitsel olarak önemli olduğunu savundu.

Ward'a göre okul çocuğa şu anda zengin bir yaşama sahip olma şansı vermeli ve çocuğun sadece zihnini değil bütünü eğitmelidir. Çünkü bu tür bir eğitim çocuk için yetişkin hayatına hazırlanmanın en iyi yoludur. Çocukların çocukluklarını doya doya yaşamalarını sağlamak için oyun aktivitesinin okulda bir yeri olmalıydı. Ward da çocukların en iyi, doğrudan deneyim yoluyla öğrendikleri ve ilgilerini çekecek aktivitelere doğrudan katılmanın sonucunda yapıcı, olumlu bir biçimde büyüdükleri düşüncesine katılıyordu. Doğrudan katılma yoluyla deney yapma ve oynama fırsatı veren Doğa Drama, oyunla eğitimin buluşma noktasıydı. Bu nedenle Ward, grubun sadece eğlenmesi için doğaçlama oyunlar yaratılmasını da savundu ve grubun, hikayelerden ya da şiirlerden kendi oyununu yaratabilmesi adına ona rehberlik edebilmek için oyunun temel unsurlarını bu sürece dahil etti. Görülüyor ki doğaçlama drama kullanımını çocuğun tümünü -aklını, bedenini ve duygularını- eğitebilmek için etkili bir yol olarak görmüştür Ward. Dramatize etme süreci dramanın içeriğinin yaşamla ve anlamla soluk almasını sağlar ve çocukların yaratıcı kabiliyetlerini drama becerileriyle birlikte geliştirebilirdi.

Ward'un yöntemi edebi temellidir. Ward, çocukların ilgilerini çekmeyi amaçlayarak derslerini, edebi niteliği için seçilmiş şiirlere ve dünya çocuk

edebiyatından seçilmiş öykülere dayandırdı. Böylelikle çocukları, kendi eğlenceleri için, bu türlerden seçilmiş örneklerle dayalı doğaçlama oyunlar yaratmaları için motive edebilecekti. Fakat Ward, bu öğretim malzemesinin dikkatli seçiminin önemini vurgulamış ve şöyle demiştir: “Malzeme çocukların yaşına ve zevkine uygun olmalıdır ve yeteneklerini geliştirmeyi kamçılmalıdır ancak kendilerini tatmin edecek biçimde dramatize edebilmeleri için de çok zor olmamalıdır.”¹⁶

Bir oyun yapma dersinin amacı hikaye dramatize etmektir. Bu süreçte öğretmen, bir yönetmen gibi değil bir rehber gibi davranmalıdır. Onun rolü, öğrencilerin satırların arasında olanı görmelerini ve hikayenin olanaklarını farketmelerini sağlamak için yardımcı olmaktır. Rehber, çocuklardan fikirleri almalı, onların diyalogları yaratmalarına izin vermeli, üründen çok sürece yoğunlaşmalı, çocukların başarının keyfini yaşamalarını sağlamalı ve hiç bir zaman unutmamalı ki oyun çocukların oyunu olmalıdır.¹⁷

Öğretmen ya da rehberin bir oyun yapma oturumunda iki amacı vardır. İlk amaç konsantrasyon, gözlem, pantomim ve diyalog yaratma gibi drama becerilerini geliştirmektir. İkinci amaç ise içeriktir, yani dilbilgisi, tarih veya dürüstlük, arkadaşlık gibi öğrenilecek konu ya da değerdir. Öğretmen amaçlarını belirler ve buna uygun öğretim malzemesini seçer -şiiirler, hikayeler, resimler, müzik vb-. İlgiyi harekete geçirmek için düzenlenmiş bir ısınma çalışmasından sonra öğretmen, planlama-oynama-değerlendirme sürecini işletmeye başlar. Hikaye okunarak ya da anlatılarak sınıfa sunulur. Bu hikayenin nasıl oyuna dönüştürüleceği sıralama, karakterler, yer, zaman, giriş-çıkışlar ve dekor bağlamında öğrencilerle tartışılır. Sonra, ilk sahne gönüllüler tarafından oynanır. İlk sahnenin değerlendirilmesinden sonra, aynı sahne bir daha oynanır. Grup bu sahneden tam anlamıyla hoşnut kalıncaya kadar bu tekrarlanır. Arkasından ikinci sahne planlanır, oynanır ve değerlendirilir. Sonunda tüm oyun oynanır. Dersin sonunda, grubu gerçek yaşama dönmeye hazırlayacak “soğutma” egzersizleri yapılır. Ward’a göre, her bir oyun yapım sürecinde çocuklar, çözülmesi gereken yeni sorunlarla ve öğrenilecek yeni şeylerle karşılaşılır. Böylece bu süreç yoluyla çocukların problem çözme yetileri

gelişir, doğrudan katılmayla öğrenmeyi kavrarlar ve bunlarla beraber bir oyun yapısı bilinci ve dramatik becerileri artar. Diğer bir deyişle her bir oyun çocuğa yaratıcı ve sosyal bir birey olarak, drama aracılığıyla eğitimini genişletme olanağı sunar.

Bu yöntem, ilk kez dramanın kendi başına da önemi olduğunu vurgulaması açısından önemlidir. Ancak drama dersleri özellikle doğaçlamaya hemen hemen hiç yer vermeyerek, dramanın asal niteliğini göz ardı etmektedir. Çocukların, tümünü bildikleri bir öyküyü doğaçlamak yerine onu nasıl oynayacaklarını düşünecekleri, diyalogları yaratmaktan çok düzenleyecekleri açıktır. Çocuklar ele alınan konuya ilişkin bir sorunu çözmeye çalışmıyorlar çünkü o çözüm metnin içinde var. Ayrıca, bu yöntemde her ne kadar dramanın önemi vurgulanıyorsa da, yine de o bir araç olarak kullanılmaktadır.



ÇOCUK DRAMASI (CHILD DRAMA)

Peter Slade, Çocuk Draması adında kendi başına bir sanat formu olduğunu söyleyen ilk eğitimcidir. Yirmibeş yıllık gözlemleri sonucunda Slade, çocuğun bebeklikten başlayarak yeni becerileri kazanma yoluyla kendi dramasını yarattığını ve bu dramanın, desteklendiği takdirde, okul çağından sonra bile gelişmeye devam edeceğini gözlemlemiştir. Bu, bizim tiyatro diye bildiğimiz şeyden oldukça farklı bir yaratımın ve ifade etmenin niteliğidir ve bunu çocuk doğal olarak yapar; bu sanatın kendine ait bir biçimi ve gelişimi vardır. Slade, Child Drama (1954) adlı kitabında bu dramanın tiyatro ile karşılaştırılmaması fakat tanınması, saygı duyulması, kendi başına korunması ve çocuğun kişilik gelişimi adına okul programlarında bağımsız bir yer alması gerektiğini belirtmiştir. Bu, dramatik eğitim alanında öylesine yeni ve etkileciyi bir görüştü ki okullarda yer alan drama aktivitelerinin tüm yapısında bir değişikliğe yol açtı. Söz konusu yaklaşımda dramatik aktivite bir yöntem olarak değil; ders programında yer alan Matematik, Coğrafya, Dil Bilgisi gibi ayrı bir konu olarak görülüyordu. Böylece o zamana kadar kullanılan çeşitli yöntemler-dramayı başka konuları öğretmek için kullanmak, dramadan hem bir öğretim yöntemi hem de yaratıcı bir eylem olarak yararlanmak-bir araya getiriliyordu. Drama hiç bir biçimde bir sonuca ulaşmak için kullanılan bir araç değil; kendi başına bir sanat formuydu ve ders programlarında bağımsız bir yeri olmalıydı. Bu drama çocukların duygusal eğitimine yardımcı olabilir ve onların kişiliklerini, yaratıcı ve sosyal bireyler olarak geliştirebilirdi.

Slade'e göre, drama çok erken yaşlarda başlar ve küçük çocukların bir çok aktiviteleri açık ya da yarı açık dramatik niteliklere sahiptir; yoğun bir dramatik niteliğe sahip oyunun beş yaşına kadar, dramatik oyunun ise yedi yaşına kadar kurulması gerekir. Bebeğin, örneğin anlamsız sesler çıkarması, el çırpması, yumruğunu belirli bir ritmle vurması ve başını sallaması gibi hareket ve sesle ilgili ilk denemeleri, drama, sanat ve müziğin embriyo halindeki biçimleridir. Sanatsal yaratıcılığın ilk açık işaretleri yapılan küçük düzenlemelerdir; örneğin yerdeki kir parçalarıyla ya da kibrit çöpleriyle yapılan düzenlemeler. "Bunlar çok genç bir

insanın tatlı uğraşlarıdır, bütün gün yaparak ve ederek bize yaşamda ne kadar yol aldığını anlatır”¹⁸ Slade tüm bu aktiviteleri drama olarak gördü, çünkü ona göre drama “yapmak”tı (doing). Slade’in gözlemleri çocuğun bir yaşına geldiğinde oyun oynamaya başladığını ve bu oyunlarda taklit unsurunun yer almaya başladığını gösteriyordu. Slade bir konunun altını ısrarla çiziyordu: “O küçük bedeninin ve kişiliğin tümünün bir şeyi resmetmek üzere kullanıldığı veya oyuncaklarla, bebeklerle oynarken olduğu gibi tüm zihnin bir yaşam durumuna konsantre olduğu tüm durumlar açık seçik drama kanıtlarıdır.”¹⁹

Slade, bebeğin dairesel hareketlerine dikkatleri çekti. Bebeğin bir daire içinde emeklemesi, yürümesi veya bir nokta üzerinde kendi etrafında, bir dans adımıyla dönmesi, onun kendi kişisel çemberini çizmek için ilk denemeleridir. Bu aynı zamanda bizim ilkel toplulukların dansıyla olan ilk bağımızdır. Bir yaşından sonra herhangi bir zamanda çocuk tempoyu denemeye başlar, buna tekrarı dahil eder ve bu süreç yaratıcı ritm denemelerini geliştirir. Slade bu çabaları müzik ve dramadaki ilk gelişmeler olarak değerlendirir.

Oyunun tanınmasından sonra, oynama eylemi hızla gelişir ve yürüme oyuna bir çok olanaklar sunduğu için bir ile beş yaş arasında dramatik denemeler hızla artar. Kişilik gelişiminin de hızlı olduğu bu dönemde yürüme ve koşma gücüne sahip olmak bu gelişime destek verir.²⁰ Slade çocuğun oynadığı oyunları ikiye ayırır: Kişisel Oyunlar (Personal Plays) ve Tasarlanan Oyunlar (Projected Plays); bunların ikisi de dramatiktir.

Kişisel Oyun’da insanın tümü kullanılır ve karakterizasyon ile hareket bu oyunun tipik özellikleridir. Koşma, top oyunları, dans, yüzme gibi aktiviteleri içine alan Kişisel Oyun, bu aktiviteler yoluyla bazı eyleme biçimlerini geliştirmeye yardım eder. Bu oyunları tam bir sadakatle oynamaları çocukların içtenlikli, dürüst olmalarına, bu özelliklerini geliştirmelerine yardım eder. Tasarlanan Oyun’larda ise

tüm zihin kullanılır, vücut o kadar çok kullanılmaz. Bu oyunlarda çocuk tam bir zihinsel konsantrasyonla kendini, hayali bir dramatik durumun içinde tasarlayarak kendi dışındaki nesnelere yönelir. Bu yolla çocukta zihinsel konsantrasyon, gözlem yapma ve organize etme gücü, sabretme özelliği, ve yazma, okuma, enstrüman çalma, resim yapma gibi bazı sanatsal beceriler gelişir.²¹ Slade oyunu, çocuğun kişisel ritmini bulması için temel bir yöntem, tutku ve erdemleri dengelemek için en iyi araç ve takım ruhu ve sosyal farkındalığı geliştirmek için bir yol olarak değerlendiriyor. Dramatik oyunun en önemli değerinin duygusal boşalım sağlamak olduğunu savunan eğitimci, çocuğun bu yolla duygularını kontrol edebildiğini ve bir iç disiplin kazandığını özellikle vurguluyor.

Slade'e göre çocuğun kendi yarattığı dramının organik gelişimi durmaz fakat ona rehberlik etmek gerekir. Beş yaşından itibaren çocuğun yaşamına okul girer, fakat o halâ oyun oynama ihtiyacındadır. Çocuk Draması, çocukların kendi kendilerine oynadıkları evcilik türü (make-believe) oyunların bir devamı olarak okulda tanınmalı ve beslenmelidir. Bu çağda açıkça tasarlanan, niyet edilen kişilikler başlar; daha çok kopye etmek vardır; bebekler, taşlar, kağıtlar gibi oyuncak olarak kullanılan eşyalar şimdi duyguları boşaltmak, onlardan kurtulmak için kullanılır ve çocuk bebeklerini veya diğer nesneleri severek ya da onlardan nefret ederek gerilimini azaltır. Çocuk Dramasında hareket oyunları büyük bir yer tutar çünkü henüz konuşmada ustalık kazanılmamıştır. En iyi oyun açık havada, düz bir alanda yer alır, çünkü bu çağda çocuk henüz yeterli perspektif ve derinlik duygusu geliştirememiştir; büyük bir alanda özgürce hareket etmekten, nesneleri bir yerden bir yere götürmekten ve mekanı diğerleriyle paylaşmaktan hoşlanır. Çocuğun bu çağda hareketleri daireseldir; çocuk herhangi bir yöne gider, nereye gidecekse oraya doğru hareket eder çünkü henüz seyirciden habersizdir. Doğru bir ortamda, beş ile yedi yaş arasında, çocuğun dramatik oyunu yavaş yavaş öykü biçimine doğru gelişir. Yedi-oniki yaşları arasında grup (gang) olma aşaması görülmeye başlar ve drama küçük daireler içinde yer alır. Böylece grup yaratımı ve grup duyarlılığı gelişir; çocuklar tarafından öyküler ve düşünceler geliştirilir, doğaçlama olarak oynanır; bu da dilin gelişmesine yardımcı olur. Çocuklar halâ

seyirci ile ilgili değildir ve oyunlarını daireler içinde oynarlar. Drama halâ akıcıdır ve düz bir alanda yer alır ancak çocuklar zaman zaman alanın ortasında bir sıra ya da kürsü gibi yüksekçe bir yer bulurlar çünkü bir sahne oluşturmak isterler. Buna ek olarak, ortaokulun sonlarına doğru çocuklar perspektifi algılamaya başlarlar. Bu gelişime paralel olarak, düz bir alanda oynarken derinliği farkederek. Bunlar çocukların üç boyutlu tiyatroya yaklaşımlarının ilk işaretleridir. Ancak formal tiyatro düşüncesi ve onun ışık, kostüm, yazılı metin ve sahne gibi unsurları halâ çocuğun kişisel ve sosyal gelişiminin ötesindedir. Bu aşamada teatral kavramları sunmak, çocuğun hayal gücünün ve yaratıcılığının gelişimini önler çünkü yeteneklerini kullanmak yerine en yakında olanı, hazır olanı kullanır. Bundan da öte, bu teatral malzeme, içtenlik ve konsantrasyonun tam zıddı ve bunlara zarar verebilecek olan göstermeyi, gösteriş yapmayı cesaretlendirir. Slade'in gözlemlerine göre, gösteriş yapmanın gelişmesi ile “bu iki nitelik ölür; onlarla birlikte çocuk draması da”²² Oniki yaşından itibaren cılganmış doğaçlamalar ve oyun yazımı başlar ve sözcük hazinesinin zenginleşmesi beraberinde dil gelişiminin hızlanmasını getirir. Gelişmiş perspektif ve derinlik duygusu ile lise düzeyindeki çocuk, odanın bir tarafına doğru hareket etmeye başlar ve seyirciyi dikkate alır. Çocuk artık kesinlikle yetişkin tiyatrosu biçimine doğru gidiyordur. Bu dramatik aktivitenin gelişimindeki son aşamadır.

Görüldüğü gibi Çocuk Draması kendi biçimine ve gelişimine sahiptir ve onun kökleri oyundadır. Çocuk Dramasının asal karakteristikleri şunlardır: Yolculuk (tüm aktivite akışkandır), Daire (çocuklar bir daire içinde hareket etme eğilimindedirler), Dairesel Hareketlerle Oynamak, Seyirci Katılımı (çocuklar bir seyirciye gereksinim duymadıkları için, seyirci olmak isteyenlerin katılmaya cesaretlendirilmesi gerekir), Absorbe Etme (çocuklar bir seyirci isteği duymadan yapılan şeye tümüyle kendilerini verirler) ve İçtenlik (herhangi bir sahne hilesi olmadan çocuklar dürüstçe ve kendilerini vererek oynarlar). Çocuk Dramasının tarzı doğaçlamadır, niteliği kendiliğinden olmasıdır, tavrı “rol yapmaktan ziyade

paylaşmaktır” ve işlevi çocuğu, kendini yaratıcı bir biçimde ifade etmesi yoluyla geliştirmektir.

Slade’e göre okulda öğretmen sevecen bir arkadaş olmalıdır. Bu arkadaş, çocukların kendi dramalarını ve gelişimini görmeli; bu yaratımı çocukların kendi hızlarını göz önüne alarak beslemeli ve bunu yaparken çocukları, oyunu drama olarak algılamaları konusunda acele ettirmemelidir. Öğretmenin işlevi, gösteri sanatını ve becerilerini öğretmek değil, çocuğun kendinin farkına varmasını cesaretlendirmek, onun doğal gelişimini teşvik edecek bir ortam yaratmaktır. Slade, öğretmenlerin öyküleri ve her türlü sesi (davul, zil, ısıklık gibi) oyunu harekete geçirmek için kullanmalarını önerir. Öyküler başlangıçta kısa ve basit olmalıdır ve çocuklar onlar hakkında önerilerde bulunmak konusunda cesaretlendirilmelidir. Çocuklar büyüdükçe öyküler uzun ve daha detaylı olabilir. Bu aşamada çocuklar kendi öykülerini yaratmak ve oynamak için cesaretlendirilmeli fakat doğaçlamalar çok fazla cilalanmamalıdır. 12-13 yaşlarındaki öğrencilerle yapılan çalışmada daha fazla cilalanmış doğaçlama ve sahne kullanımı yer alabilir. Ondört yaşından sonra hazır oyunlar değerli olabilir.

Slade yöntemini geliştirirken “Düşünce Oyunu” (The Ideas Game) dediği bir oyun yaratmıştır. Bu oyunu çocuklardan yetişkinlere kadar her yaş grubuyla yapılan çalışmalarda başlangıç için yararlı bulmuştur. Bu oyunda öğretmen çocuklardan kendisine bir fikir vermelerini ister; bu bir ya da birkaç kelimeyle olabilir. Öğretmen bu fikirleri kullanarak bir öykü yaratır, çocukların buna daha fazla düşünce eklemesini ister ve onları bu öyküyü oynamaya davet eder. Bu aşamada doğaçlama başlar. Ancak, çocuklar için bir öykü içinde doğaçlama yapmak oldukça güçtür. Tüm öyküyü duyduktan sonra çocuklar onu doğaçlamaya değil oynamaya niyetlenirler. Bu nedenle sonuç olarak ortaya çıkan kendiliğinden gelişmiş bir dramatik oyun olmaz. Gavin Bolton’un dediği gibi “Çocuk şimdiki zamanla meşgul olmaz, fakat daha çok bir sonraki ana gitmekle ilgilenir.”²³ Böyle

bir süreçte doğaçlama ancak öykünün, örneğin sadece ilk kısmı önceden kurulursa yer alabilir. Slade bu yöntemi de önermiştir.

Slade, Çocuk Dramasının en değerli özelliğinin duygusal eğitim olduğunu belirtmektedir. Dramatik eylem çocuğa meşru bir zeminde, anlayışlı bir rehberlik altında, kendi deyimiyle “günah olmayan bir deney” içinde enerjisini boşaltma şansı verir. Bu yolla çocuk, becerilerini geliştirir, daha fazla duyarlık ve dramatik doygunlukla zenginleşmiş deneyimler kazanır. “Yapma yoluyla çocuk sadece nasıl yaşanacağını değil, yaşamayı sevmeyi de öğrenir.”²⁴ Çocuk Dramasının amaçlarından belli başlıları şunlardır: Tüm kişiliğin gelişmesi, dengeli ve mutlu bir birey yaratılması, çocuğun kendinin en iyi öğrenme yöntemini keşfetmesi ve başarı standartlarını yükseltmesi.

Açıkça görülmektedir ki bu çocuk merkezli yaklaşımda drama, sanat eğitimi kapsamı içinde bağımsız bir alan olarak görülmektedir. Drama, başka sonuçları elde etmek için istismar edilmeden, çocuğun kişilik gelişimi için kendi başına ve kendi için kullanılır. Drama derslerinin asal aktivitesi müdahale edilmeden oynanan dramatik oyundur. Öğretmenin rolü, yaratım ve keşfetme için uygun ortamı sağlamaktır. Çocukların kendilerinde var olan potansiyeli, kendi oyunları yoluyla, kendilerinin keşfetmesi beklenir. Yöntemin merkezinde çocuk vardır ve işe onun bulunduğu yerden başlanır. Drama sürecinde çocuğun algılama hızına ayak uydurulur; çocuk hiç bir şey için zorlanmaz. Ancak bu süreç öğretmenin rolü gibi, dramanın içeriğinin önemini de azaltmaktadır. Çocukların bir bilginin peşinden koşması, onu elde etmeye çalışması, bu amaçla motive edilmesi kaygısı çok azdır. Ancak bu eleştirilerin hiç biri bu yöntemin, dramatik eğitim alanında neredeyse devrim niteliğinde bir değişikliğe yol açtığı ve uzun yıllar yapılan titiz gözlemler ve araştırmalar sonunda ilk kez dramanın kendi başına önemini, bilimsel bir yöntemle gözler önüne serdiği gerçeğinin gözardı edilebilmesine olanak vermez. Slade kendi yöntemini sunduktan kısa bir süre sonra, özellikle İngiltere ve Avusturalya’da onu

izleyen yüzlerce eğitimci, okullarda bu yöntemi kullanmaya başlamışlar; böylece dramatik eğitimin niteliğinde önemli bir değişim olmuştur.



EĞİTİMDE DRAMA (DRAMA IN EDUCATION)

Slade'in etkisinin sonucunda sınıflarda yapılan drama etkinliği öğrencilerin kişilik gelişiminin temeli olarak görülmüştür. Ancak 1960'lı yılların ortalarından itibaren bu ilgiye doğru yönelmiş olan gidişte bir değişiklik olmuş ve drama eşsiz bir öğretim aracı olarak görülmeye başlanmıştır. Drama anlayışını bir anlamda eski haline dönüştüren ve değiştiren başlıca güç Dorothy Heathcote olmuştur. Dramayı bilgi edinmenin bir aracı olarak gören; bunun doğal sonucu olarak öğretmenin rolü ve öğretme tarzının değişmesinde önemli bir rol oynayan Heathcote, tıpkı Slade gibi bu alanda önemli bir yön değişikliğine neden olmuş ve bir çok kişiyi etkilemiştir. Heathcote'un bir önceki yönetime temel itirazı onun içerikten yoksun olmasıydı; ona göre içeriği olmayan bir drama aktivitesi anlamsızlaşıyordu. Sadece çocuğun kişilik gelişimi açısından ele alınan dramatik aktivite Heathcote'a göre seçici değildi ve karmakarışık. Heathcote dramayı güçlü bir öğretim aracı olarak gördü ve onun, çalışmayı motive etme yöntemi olarak kullanılmasını savundu. 1950'lerden başlayarak otuz yıldan fazla bir süre çocuklarla, Newcastle'daki öğrencilerle ve dünyanın dört bir yanında öğretmenlerle çalışan Heathcote, dramatik eğitime çok büyük ve önemli bir katkıda bulunmuştur.

"Eğer dünyayı çocuklar için daha basit ve anlaşılabilir yapacak bir yol varsa, neden kullanılsın? Bu bana akla uygun geliyor."²⁵ Heathcote'un bu cümlesi açıkça gösteriyor ki, tıpkı Harriet-Finlay Johnson gibi o da dramayı eğitsel bir ortam olarak değerlendirmiştir. Fakat Heathcote'un amacı farklıdır; Heathcote sadece bir konuyu bu yolla öğretmeyi amaçlamamış aynı zamanda çocukların, gerçeklerin ötesinde, herhangi özel bir konunun daha evrensel olan boyutlarını görmelerini sağlamaya çalışmıştır. Öğrencilerini rol alma yoluyla dramatik aktiviteye duygusal olarak katılmaları için teşvik etmiş, aynı zamanda da konuya sosyolojik bir perspektiften bakmalarını istemiştir. Bu yolla öğrenciler, sadece kendileri değil, insanlık hakkında da daha derinlemesine bilgi sahibi olabilecekler ve

aynı zamanda içinde yaşadıkları toplumun geçmişi, şimdiki zamanı ve geleceği hakkında bir anlayışa sahip olacaklardır.²⁶

Heathcote, dramanın asıl cevherinin topluluk halinde yapılmasında olduğuna inanmıştır. Oyuna dayalı bir grup çalışması olarak drama, öğrencilerin farklılıklarını toplumsal bir ifadeyle bir araya getirmelerini, birleştirmelerini sağlar. Çocuklar kendi deneyimlerini ve bakış açılarını diğerlerine karşı test ederler ve nerelerde farklı olduklarını, hangi konularda benzeştiklerini görürler. Bu yolla da ait olma duygusu kazanırlar.

Heathcote dramanın fonksiyonunu doğaçlama ve dramatik aktiviteler yoluyla yerine getirdiğini kabul etmiştir. Doğaçlama öğretmenler tarafından esnek bir biçimde kullanılacak bir araçtır. Dramatizasyon yoluyla bir olay yalıtılarak çalışılabilir. Günlük yaşamda aynı anda dikkat etmek, göz önüne almak zorunda olduğumuz bir sürü şey vardır ve genellikle alınmış bir kararı tekrar gözden geçirip düzeltmeyiz. Oysa dramatize etmek bir sorunu seçme ve onu tüm boyutlarıyla derinlemesine irdeleme olanağı verir; ele alınan sorun o anda yaşanmadığı için güvenle ve sağlıklı bir biçimde incelenebilir. Aynı zamanda drama eylem içindeki insanlar yoluyla yapıldığından ve günlük yaşamda bulunan kuralların aynısını kullandığından biz o olayı o anda yaşıyormuş gibi de hissedebiliriz. Yani drama bir tür yaşam pratiği olabilir.

Heathcote'un öğretme yönteminde öğretmen, grubun en olgun üyesi olarak önemli bir rol üstlenir. Açıklamaya gerek duyulduğuna inandığı zaman dramayı durdurma hakkı ve sorumluluğu vardır öğretmenin. Öğrenme araya girmenin bir ürünüdür. Yansıtma, ilgilenilen konuya ilişkin hakikati ortaya çıkarmak için en iyi yollardan biri olduğuna göre, öğretmenin hevesini göstermek, öğrencileri motive etmek, onlardan daha çok istemek ve kendi katılımını göstermek için çalışmayı

durdurması gerekir. Heathcote için drama kullanımında öncelik oyun yapmaktan çok öğretmektir. Heathcote bu düşüncelerini şöyle dile getiriyor:

“Ben öncelikle öğretme işinin içindeyim, oyun yapma değil; hatta oyun yapmaya dahil olduğum zaman bile. Ben herşeyden önce çocukların düşünmesi, bir şeyi başka şeylerle ilişkilendirebilmesi, iletişim kurması için yardım etmekle meşgul oluyorum. Ben öncelikle sınıfın ilgi alanlarını genişletmesine ve yeteneklerini diğer insanlarla ilişki kurmak üzere dönüştürmesine yardım etmekle ilgiliyim. Bu sürecin sonunda iyi bir tiyatro da ortaya çıkabilir; fakat ben önce bu süreçten iyi insanların çıkmasını istiyorum.”²⁷

Heathcote çocukların sahip olduğu bilgi ve deneyimlerin değerini çok iyi biliyordu ve kendini bunları keşfetmeleri, bilincine varmaları için çocuklara yardım etmeye adanmıştı. Drama sınıflarında öğretmenin bir başlık seçip dersi önceden planlamasını, kurgulamasını fakat gerektiği yerde gerekli değişiklikleri yapmasını önerdi. Öğretmen şunu anlamalıdır ki, “Drama yeniden anlatılan hikayeler değil, bireylerin gerçek yaşam hızında birbirleriyle karşılaşmalarıdır.”²⁸ Tekrar gözden geçirmek üzere yalıtılan bir olay ya da konu çocuklarla tartışarak yer, zaman, karakterler, mevsim gibi konuyu belirli bir ortama yerleştirecek unsurlarla donatılmalıdır. Çocukların yaptıkları seçimler onların önyargılı bakış açılarını yansıtır ve bunların bilincine vardırır. Bu bilgi öğretmene işe öğrencinin bulunduğu yerden başlama olanağı verir. Öğretmen bir rol alır, öğretmek istediği şeye ulaşmak amacıyla çalışmayı ilerletmek için gerektiğinde drama aktivitesini durdurur. Ancak öğretmen bu süreçte çocukların katkısını gözardı etmemeli, tersine onları o konudan kendi orijinal oyunlarını yaratmak için cesaretlendirmelidir. Sınıflarda ele alınacak konular günlük olaylardan alınabilir, sosyal konular olabilir, ahlaki ve etik sorunlar olabilir, aynı zamanda ders programlarındaki konular da olabilir.

Bu yaklaşımı en iyi açıklayan tanımlardan bir tanesinde Heathcote doğum yaptıran bir ebe gibi görülür:

“Hasta - öğretmen, öğrenci veya çocuk- bir bebek doğurmak üzere mücadele ederler. Bu bebek yaratıcı bilgidir. Heathcote orada, kolları sıvalı, görev başındadır. Zaman zaman hastayı zorlar, zaman zaman rahatlatır. Bilginin doğma anı geldiğinde Heathcote onu tartar, ölçer, uygun olduğunu belirtir ve hepsinden en zoru ve önemlisi onu elde etmek için mücadele eden insana geri verir. Ortaya çıkan ürün öğretmen / ebe’nin değildir, fakat öğrenci / annesidir.”²⁹

Bu yöntemin, gerçeklerin ötesinde olanı görmek için sosyolojik bir perspektifle çalışmanın önemini vurgulayarak, aslında drama ortamının doğasını çarpıttığı söylenebilir. Çünkü bu çalışma çocukların nesnelere belli bir uzaklıktan bakmasını gerektirir. Çocuk kendini nesneden koparmalı ve onun evrensel boyutlarını görmelidir. Oysa, dramatik aksiyon yoluyla dünyayla kurulan kişisel etkileşim çocukların dünyayı öğrenmesine yardım eden en uygun yollardan biridir. Ancak bunun dışında Heathcote’un önerileri, dramanın asal niteliğini ve eğitsel değerini ortaya koyan ve onlardan en fazla yararı elde edecek yolları göstermesi bakımından önemlidir.

Heathcote’un tiyatroyu iyi bilmesi, dramatik olanı, dramatik ortamı ve araçlarını böylesine değerlendirebilmesi onun öğretmenlikten önce uzun yıllar amatör ve profesyonel oyunculuk yapmasıyla açıklanabilir. Ancak oyunculuktan sonra eğitimci olması, eğitim alanında da kendini yetiştirmesi, bu iki alanı bir potada akıllıca eritebilmesini sağlayan en önemli özelliğidir. Dramatik eğitim daha çok her iki alanda da yetkin olan insanların katkılarıyla gelişmektedir.

Dramatik Eğitim konusunda belli başlı yaklaşımlar bunlardır. Uzmanlar bunlardan birini, ya da bir kaçını bir arada kullanabilir, ya da kendine ait bir yöntem geliştirebilirler. Bu, daha da önce söylendiği gibi, çocuk veya gençlerin eğitim düzeylerine, içinde bulundukları toplumun yapısına, yaşlarına, kişilik özelliklerine, liderin hedeflerine, seçilen malzemeye, hatta eldeki mekâna ve zamana bağlıdır. Ancak yöntem her ne olursa olsun doğaçlamaya dayanması, çocuk veya gencin

aklı, duyguları ve bedeniyle bu sürece bir rol üstlenerek katılması, yaratıcılık, hayal gücü, konsantrasyon, vücut kullanımı, konuşma gibi dramanın gerektirdiği asal yetileri geliştirici olması; hepsinden de önemlisi içinde yer alan bireyleri mutlu etmesi gerekir.

Söz konusu amaçlara ulaşabilmek için öncelikle gözönüne alınması gereken unsurlar arasında kültürel ortam ve kişilik yapısı da bulunmaktadır. Bireyin kişilik gelişimini hedefleyen bir çalışmanın, bireyin kişilik özellikleri ve bu özelliklerin oluşmasını etkileyen başlıca unsuru-kültürü- dikkate almaması ve ondan etkilenmemesi olası değildir. Kültürün kişiliği etkilediği ve bir bireyin davranışlarının nedenlerini anlayabilmek için ait olduğu kültürü bilmek gerektiği kabul edilen bir gerçektir. Bireylerin nasıl bir toplumdan, çevreden, aileden geldikleri, ne tür inançlara, önyargılara, koşullanmışlıklara sahip oldukları, hangi masallarla büyütülmüş, hangi öykülerle tanışmış oldukları ile ne tür kişilikler geliştirdikleri arasında yakın bir ilişki vardır. Bu ilişkinin niteliği ve sonuçları bir drama çalışmasının amacını, seçilecek malzemeyi, dolayısıyla yöntemini de etkileyecektir. Bu nedenle bir sonraki bölümde kültür kişilik ilişkisi ele alınacak ve kültürün kişiliği nasıl etkilediği konusu irdelenecektir.

NOTLAR

- ¹Hilton Francis, The Vocabulary of Educational Drama (Oxon: Kemble Press, 1981) 14.
- ²Peter Slade, Child Drama (London: University of London, 1971) 42.
- ³Carl Seashore, Psychology in Daily Life (New York: Appleton, 1916).
- ⁴Judith Kase-Polisini, The Creative Drama Book: Three Approaches (New Orleans: Anchorage Press, 1989) 41.
- ⁵Nellie McCaslin, Creative Drama in the Classroom (New York: Longman, 1984) 5.
- ⁶Gavin Bolton, Drama as Education (Singapore: Huntsmen Offset Printing Ltd., 1984) 76.
- ⁷Geraldine Brain Siks, Drama with Children (New York: Harper & Row, 1977) 40.
- ⁸McCaslin 289.
- ⁹Brian Way, Development Through Drama (London: Longman, 1973) 7.
- ¹⁰Harriet Finlay-Johnson, The Dramatic Method of Teaching (London: Nisbet, u.d.) 25.
- ¹¹Finlay-Johnson, 256.
- ¹²Gavin Bolton, 12.
- ¹³H. Caldwell Cook, The Play Way (London: William Heinemann, 1917) 3.
- ¹⁴Cook 4.
- ¹⁵Cook 8.
- ¹⁶Winifred Ward, Playmaking with Children (New York: Appleton-Century-Crofts Inc., 1957) 89.

¹⁷Ward 270.

¹⁸Slade, Child Drama 22.

¹⁹Slade 23.

²⁰Slade 30.

²¹Slade 29-35.

²²Slade 58.

²³Gavin Bolton, Drama as Education 37.

²⁴Slade, Child Drama 68.

²⁵Liz Johnson & Cecily O'Neill, Dorothy Heathcote Collected Writings on Education and Drama (Essex: Anchor Bredno Ltd., 1984) 90.

²⁶Johnson & O'Neill 12.

²⁷Johnson & O'Neill 92.

²⁸Johnson & O'Neill 52.

²⁹Johnson & O'Neill 13.

II. BÖLÜM: KÜLTÜR-KİŞİLİK İLİŞKİSİ

Çağdaş Antropoloji uzmanları yaptıkları kültürlerarası araştırmalarda farklı kültürlerin farklı insanlar ve toplumlar yarattığını gözlemlemişlerdir. Benzer kültürlerde yaşayan insanların benzer kişiliklere sahip olması ve kültürün değişmesiyle kişilik yapılarının da değiştiğinin görülmesi, kişiliğin oluşumunda kültürel faktörlerin çok önemli bir payı olduğu gerçeğini ortaya çıkarmıştır. Kişiliğin oluşumunda kalıtsal özelliklerin de önemli bir rol oynadığını kabul eden uzmanlar, kişiliği bir toplumun kültürü ile bireyin kalıtsal özelliklerinin ürünü olarak tanımlamışlardır. Dolayısıyla bireysel davranışı çözümleyebilmek için kültürel yapıyı anlamak gerekliliği vurgulanmıştır. Ancak birey, bir yandan içinde yaşadığı kültürce yaratılırken, bir yandan da o kültürü değiştirip, biçimlendirme gücüne sahip olduğu için, bir kültürün anlaşılması için de o kültüre katılan bireyi tanımak gerekmektedir. Yani kültür kişiliği etkilerken, kişilik de kültürü etkilemektedir. Kültür ile kişilik arasındaki bu yakın ilişki uzun zamandan beri özellikle psikologların, eğitimcilerin, düşün adamlarının ve antropologların ilgisini çekmektedir. Freud'dan beri çevrenin kişilik üzerindeki etkileri incelenmektedir. Ancak hem Psikoloji hem de Antropoloji'yi ilgilendiren bu alandaki asıl gelişme 20.yy'ın başında bu iki alanın uzmanlarının işbirliği yapmasıyla gerçekleşmiştir. Çağdaş Antropolojinin en yeni alanlarından biri olarak ortaya çıkan Psikolojik Antropoloji ya da Kişilik Antropolojisi uzmanları yaptıkları kuramsal çalışmalar ve özellikle alan araştırmalarıyla bu konuyu daha derinlemesine incelemişlerdir. Kişilik Antropolojisi'nin ilgi alanı kültürün kişiliğe etkileri, kişiliğin kültüre katkıları ve bu karşılıklı etkileşimin niteliğidir. Kişilik Antropolojisi ayrıca, kültürlerin /toplumların kendilerine özgü kişilik yapılarını irdeler ve her toplumda var olduğunu ileri sürdüğü temel kişilik yapısını belirlemeye çalışır. Kültür-kişilik ilişkisini irdelemeye başlamadan önce, kısaca, kişilik ve kültür kavramlarının üzerinde durmak gerekmektedir.

KİŞİLİK

Psikolojide kişilik, bir insanın bütün ilgilerinin, tutumlarının, yeteneklerinin, konuşma tarzının, dış görünüşünün ve çevresine uyum biçiminin özelliklerinin içeren bir terimdir.¹ Bireye özgü duygu, düşünce ve davranışların bütünü olan kişilik, onu diğerlerinden ayıran davranışları içerir. Bir başka deyişle kişilik “bir insanı başkalarından ayıran bedensel, zihinsel ve ruhsal özelliklerin bütünüdür”² Görüldüğü gibi bu tanıma beden yapısı, dış görünüş gibi kalıtımla kontrol edilen özelliklerin yanında daha çok sosyal yapı ve kültürce şekillenen tutum, davranış, alışkanlık gibi etmenler de girmektedir. Başlıca kişilik özellikleri olarak sayılan duygu, düşünce, yetenek, ilgi, tutum ve davranış insanın görünüşü, hareketleri, jest ve mimikleri ve çevreye uyumuyla dışarı yansıtmaktadır. İnsanın dıştan gözlemlenebilecek tepkileri ve görünüşü yoluyla algılanan kişiliğin katmanlarını Özcan Köknel şöyle sıralıyor: En alt tabakada kişiliğin bedensel nitelikleri bulunur. İkinci tabakada, bedensel yapıya biçim ve renk veren iç salgı bezlerinin işlevi, üçüncü tabakada zekâ, dördüncü tabakada içgüdü ve dürtülerden oluşan güdüler, beşinci tabakada güdülerden kaynaklanan duygularım ve coşku alanı (huy/mizaç), altıncı tabakada kişiliğin benliği, yedinci tabakada kişiliğin dışarıya yansıyan, başkaları tarafından algılanan, değerlendirilen duyguları, düşünceleri, tutumları, davranışları, hareketleri, eylemleri yer alır. Sekizinci tabakada kişiliğin benimsediği değer yargılarının toplum değerleri, kuralları ve ahlâk açısından değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkan karakter, dokuzuncu tabaka, kişinin kendini olduğu ya da olmak istediği biçimde kabullenmesi ya da kabul ettirmesi için başvurduğu yöntemler ve ortaya çıkardığı ürünlerden meydana gelir. Onuncu tabakada kişi, kişiliğini oluşturan öbür tabakaların bilincinde olarak akıp giden zaman içinde evrendeki yerini ve değerini saptar.³ Bu katmanların incelenmesinden de anlaşılacağı gibi kişiliğin oluşmasında sosyo-kültürel etmenlerin çok önemli bir rolü vardır. “.... Kişilik, kısmen kalıtım yoluyla kontrol edilen yeteneklerden, kısmen kişinin hayatı boyunca yüklendiği bir çok statü ve rollerden, kısmen de ilgili kültürde ona verilen eğitim sonucu oluşur.”⁴ Birey, doğumdan itibaren, içinde yaşadığı toplumun değerler sistemini, davranış kalıplarını, yaşam tarzını, kısaca

kültürel yapısını çeşitli araçlarla öğrenir. Kalıtsal özelliklerle bu öğrenilen bütünün etkileşimi sonunda her bireyin kendine özgü kişilik yapısı biçimlenir. Asal olarak bireyin davranışları yoluyla dışarı yansıyan kişilik özellikleri onun kültürünün izlerini taşımaktadır. Çağdaş Antropologlarca yapılan çeşitli kültür tanımlarından birisi kültürün, kişilik açısından, öğrenilmiş davranışların bir bütünü olduğudur. “Bir kültürü oluşturan çeşitli davranışlar ve davranış sonuçları kalıplaşmış bir bütün halinde örgütlenmiştir”.⁵ Bu davranış kalıplarının örgütlenmiş bir bütünü olan kültür, insanın davranışlarını, yani kişiliğini, biçimlemede önemli bir etken olduğu için kimi uzmanlar, kültür ile kişiliği neredeyse bir tutmakta ve kültür kişiliktir demektedirler. Bu tanım kültür kavramını daraltmakta ve sadece kişiliğe indirgemektedir ama kültür-kişilik ilişkisinin niteliği hakkında önemli bir noktaya işaret etmektedir. Kültüre ve kişiliğe ait değişkenler birbirine bağlıdır ve aralarındaki ilişkiyi tek hatlı düz bir çizgiye oturtmak olası değildir. Bu, sarmal ve karmaşık bir ilişkidir. Bu ilişkinin niteliği hakkında daha derinlemesine bir inceleme yapabilmek için kültürün tanımı ve niteliği üzerinde durmak gerekmektedir.

KÜLTÜR

Kültür, en geniş anlamıyla “Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün özdeksel ve tinsel değerler ile bunları yaratmada, sonraki kuşaklara iletmeye kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların tümü”dür.⁶ Ancak kültürün başka anlamlarının da olduğu ve çok kapsamlı bu terimin tanımlanmasının güç olduğu bilinen bir gerçektir. Bir başka güçlük de günlük kullanımda kültürün hangi anlamda kullanıldığının açıklanmaması halinde ortaya çıkan belirsizlik durumudur. Örneğin kültür sözcüğünü yukarıda tanımlanan anlamıyla ele alırsak “kültürlü insan” ya da “kültürsüz insan” tanımlamaları bir anlam ifade etmez. Sonuçta herkes bir kültür çevresinde yaşamakta ve ondan etkilenmektedir. Oysa “kültürlü insan” dediğimizde kültürü bir görgü ve bilgi birleşimi olarak kullanmaktayız. Bu kullanımda kültür “Eğitim görmüş ve bu eğitimle beğenisi, usavurma ve eleştirme gücü gelişmiş bir kişilik kazanmış durumda olma”⁷ anlamına gelmektedir. “Kültürel etkinlik” dediğimiz zaman da kültürü, düşünce ve sanat eserleri anlamında kullanmaktayız. Kültür, ayrıca, uygarlık ya da adet ve gelenekler anlamında da kullanılmaktadır. Kuşkusuz bu örnekleri çoğaltmak olasıdır. Kültür kavramının bu çeşitli anlamları onun kapsamının ne denli geniş olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada kültür, tüm bu kullanımları da içine alan, genel anlamıyla kullanılacaktır. Kültür kavramı, bu kullanımında, toplumsal yaşamın din, dil, düşünce, sanat eserleri, adet ve gelenekler, yasalar, üretim biçimleri, kurumlar gibi her türlü maddi ve tinsel ürününü kapsamaktadır. Bu ürünlerin örgütlü bütünü kültürü oluşturmaktadır. Kültürün bir bütün olma niteliği, kültürü oluşturan öğelerin uyumlu ve bütünleşmiş bir sistemi oluşturmak eğiliminde olması olarak açıklanmaktadır. “Ancak tarih ve çevresel etmenlerin etkisi nedeniyle, hiç bir kültürel sistemde sürekli ve tam bir bütünleşme görülmez. Bütünleşmenin gerçekleşmesi uzun zaman alır”.⁸ Dolayısıyla kültür büyük, karmaşık, örgütlü bir sistemdir. Geniş anlamda kültürün, toplumların hayat tarzı, bir ulusun bütün yaşama biçimlerinde birlikli bir üslup kazanması, doğanın yarattıklarına karşın insanoğlunun yarattığı herşey gibi tanımları

yapılmıştır. Tüm bu tanımları da içinde barındıran, genel ve nesnel bir tanımlamayla kültür, “insan türüne özgü bilgi, inanç ve davranışlar bütünü ile bu bütünün parçası olan maddi nesneler”dir.⁹

Emre Kongar, bu bütünü salt çözümleme amacıyla, üçe ayırıyor ve kültürün öğelerini şöyle sıralıyor:

1. Maddi Kültür: İnsanın yarattığı bütün araç ve gereçler; bir başka deyişle teknoloji.
2. Manevi Kültür: İnsanın yarattığı bütün anlamlar, değerler, kurallar; bir başka deyişle ideoloji.
3. Sanat, edebiyat ve düşün yapıtları: Kendilerine has özelliklerinden dolayı ne maddi ne de manevi kültürün kapsamına giren bu eserler her iki kültür kapsamında da değerlendirilebilirler. Örneğin kitap bir madde, içindeki düşünceler manadır.¹⁰ Bozkurt Güvenç, kültürü oluşturan öğeleri daha detaylı bir biçimde, maddi ve manevi kültür öğelerini de tek tek belirterek, sıralıyor: Tarih ve kaynaklar, aile ve akrabalık, sağlık ve beslenme, eğitim süreci, yerleşmeler, ekonomi ve teknoloji, bilimler ve sanatlar, din ve devlet, kişilik sistemi ve dil, kültürel çevre ve tarih çevresi.¹¹

Kültürü oluşturan bu kurumlar, ilişkiler ve değişkenler her sosyo kültürel sistemde vardır. Ancak, her toplumda, bu öğelerin gerek tek tek, gerekse bir bütün olarak örgütlenme biçimi farklıdır. Çocuk yetiştirme uygulamaları, beslenme alışkanlıkları, sağlık sorunlarına yaklaşım, okul eğitimi ve yaygın eğitimin içeriği, devletin yapısı, üretim ve paylaşımın örgütlenmesi ve bunun gibi tek tek öğelerin farklılığı, bunların bir araya geliş biçimini ve birbirleriyle olan ilişkisini de farklı kılar. Dolayısıyla her toplum, kültür öğelerinin örgütlenme ilkesi ve tarzına bağlı olarak kendine has kültürel yapısını, hayat tarzını oluşturur.

Örgütlenmiş insan topluluklarınca yaratılan kültürel sistemler, o topluluk üyeleri tarafından ortaklaşa paylaşılan sayısız davranış ayrıntılarını, alışkanlıkları, tutum ve değerleri içerir. Bir topluluğun üyelerinin gereksinimlerini karşılayan,

onları tatmin eden ve bu nedenle benimsenip kuşaktan kuşağa aktarılan davranışlar, tutum ve değerler, alışkanlıklar o toplumun kültürünü oluşturur. Dolayısıyla, Bozkurt Güvenç'in de belirttiği gibi kültür, tarihi ve süreklidir. "Kültür dendiğinde akla önce töreler gelir çünkü kültürün sürekliliğini gelenek ve görenekler sağlar."¹²

Ancak tarihi ve sürekli olan kültür, değişmez değildir. İnsan bir yandan kültür tarafından yaratılırken, bir yandan da kültürü yaratır. Kültürel değerlerin benimsenmesinin temelinde tatmin olmanın yattığını belirtmiştik. Koşulların değişmesiyle bu işlevini yerine getiremeyen kültürel ögeler, bireylerin yeni talepleri doğrultusunda, üretilen yeni çözüm yollarının denenmesiyle değişmeye başlar. Ayrıca çeşitli kültürlerin birbirinden etkilenmesi de kültürel değişmeye yol açar. Dünyanın dört bir yanında yaşanan toplumsal, siyasal, sanatsal, bilimsel ve teknolojik gelişmelerden neredeyse anında haberdar olabildiğimiz bu çağda, kültürlerarası etkileşimin giderek arttığı bilinen bir gerçektir. 21.yüzyıla damgasını vuracağı şimdiden belli olan bilgisayar teknolojisindeki gelişmelerin, özellikle internet aracılığıyla, bu etkileşimi daha da hızlandıracağı açıktır. Ancak, Bozkurt Güvenç'in de belirttiği gibi, yeni durum ve gereksinimlere bir uyum süreci olan kültürel değişme, sistemin bütünlüğünde hemen gerçekleşmez. Kültürel sistemleri oluşturan öge ve kurumların bazıları daha hızlı gelişirken, bazıları daha yavaş değişiyor ya da değişmiyor gibi görünebilirler. Yeni sorunlar yaratan bu tip farklılaşmalara kültürel geri kalma deniyor. Güvenç, bu sorunlara kalıcı çözüm yolları bulunmasının toplumların yaratıcılığına, eski ile yeninin bütünleşmesine bağlı olduğu gerçeğinin altını çiziyor.¹³

İnsanlar içinde yaşadıkları toplumda kabul edilen davranış, tutum, alışkanlık ve değerleri, çeşitli eğitim olanakları aracılığıyla öğrenirler. Aile, okul ve ilişkide bulunulan diğer insanlar ve kurumlar yoluyla kültür içeriğini öğrenmek, en geniş anlamda eğitimidir. "Eğitim, antropolojik anlamda, kişinin doğuştan itibaren bütün hayatı boyunca, az veya çok daha büyük ölçüde, içinde yoğrulmaya devam ettiği bir süreçtir."¹⁴ Kişiye kültür içeriğini öğretene ve onu kültürün bir parçası haline

getiren bu toplumsal boyutlu eğitim sürecine “kültürleme” adı verilmektedir. Kültürleme süreci doğumdan ölüme kadar devam etmektedir.

Kısaca özetlersek, bir toplumun hayat tarzı olan kültür, kuşaktan kuşağa aktarılarak devamlılığını sağlayan, yeni koşullara uyum sağlayarak değişebilen ve yaygın eğitim yoluyla aktarılan bir varlık alanıdır. “Kültür varlığı ve onun eğitimle kazanılması süreci evrensel görünümündedir. Oysa kültürel içerik toplumdan topluma önemli/anlamalı değişiklikler gösterdiği için, varlık sonucu değişik olmaktadır.”¹⁵ Kültürel içeriğin farklılığı kişilik yapısını da farklı kılmaktadır. Toplumlar arasında olduğu gibi, aynı toplumda yaşayan kuşaklar ya da sosyo-ekonomik sınıflar arasında da kültürel farklar olduğu bir gerçektir. Bir Türk ile İngiliz arasında görülen davranış farkı, ayrı bölge ya da ailelerden gelen Türkler ya da İngilizler arasında da görülebilir. Elbette bunun biricik nedeni kültür farklılığı değildir. Bireyin deneyimleri ve kalıtsal özellikleri de farklı tepkiler geliştirilmesinde etken olan öğelerdir. “İnsan dıştan gelen uyaranlara tepki gösteren bir robot değil, etkin bir kişilik sistemidir.”¹⁶ Bu nedenle yaşanan herhangi bir duruma her bir insanın farklı tepki vermesi, aynı ailede yetişen iki kardeşin farklı kişiliklere sahip olması olağandır. Ancak, kişiliğin oluşumu süreci aynıdır; kişilik, bireysel, toplumsal ve kültürel etmenlerin ortak bir ürünüdür.

KÜLTÜR-KİŞİLİK

İnsan büyük bir kısmı kültürce belirlenen bir çevrede yaşar. Biyo-kültürel ve sosyal bir varlık olan insanın hemen tüm yaşamı çevresine uyum sağlama çabası içinde geçer. Bireyin sosyo-kültürel çevresine uyum sağlaması, bir öğrenme olgusu olarak tanımlanan “sosyalleşme” süreciyle gerçekleşir. Birey, bu süreçte, bir toplum içinde yaşamının gerektirdiği sosyal davranışları öğrenerek toplumsal bir varlık olur ve böylece toplumda kendine bir yer edinir. Sosyalleşme, doğumdan itibaren başlayan, süreklilik gösteren, bireysel ve çevresel faktörlerin etkilediği ve bu nedenle kişiden kişiye farklılıklar gösteren, bireye özgü bir gelişme süreci olarak nitelendiriliyor. Bu gelişim sürecinde bireyin sosyal davranışı öğrenerek, toplumsal beklentilere uygun davranışlar kazanması söz konusudur. Prof.Dr. Haluk Yavuzer, bireyin çevresindeki norm ve değerlere uygun davranış biçimlerini kabul etmesi anlamına gelen sosyalleşmeden, birbiriyle bağlantılı iki ayrı anlamın kastedildiğini belirtmektedir: “Bireyin sosyalleşmesinden, bir anlamda, yaşadığı kültürü ve dolaylı olarak bu kültürle bağlantılı diğer kültürleri öğrenmesi kastedilmektedir. Bir diğer anlamında ise, sosyalleşme, kişinin, grubun kural ve değerlerine uymayı öğrenmesi, bu değerler düzenini benimsemesidir.”¹⁷ Kişinin ne öğrendiği, hangi kural ve değerleri benimsediği, buna bağlı olarak ne tür davranışlar geliştirdiği kişilik oluşumu ve gelişimini etkilemektedir. Birey, doğduğu andan başlayarak, içinde yaşadığı toplumun tarihi, töresi, inançları, değerleri, aile, din ve devlet yapısı gibi kültürel öğelerini ve bunların koşulladığı alışkanlıkları, tutum ve davranışları öğrenip sosyalleşirken, kendisi de bunların içinden bazı alışkanlık, tutum ve davranışları benimser. Bir başka deyişle, kişi sosyal bir varlık olmayı öğrenirken kişiliği de biçimlenmeye başlar ve bu süreçte kişinin içinde yaşadığı toplumun kültür içeriği önemli bir belirleyicidir.

Doğumdan itibaren başlayan sosyalleşme sürecinde olduğu gibi kişiliğin oluşmasında da ailenin çok önemli bir rolü vardır. Değişik kültürler arasında karşılaştırmalı çalışmalar yapan antropologlar, farklı kültür kalıplarının düşünme sürecini, algılamayı, kişilik gelişimini ve benzer olguları nasıl etkilediğini

gözlemlemişlerdir. Bir çok araştırmacı, bu çalışmalarda farklı kültürlerdeki çocuk yetiştirme yöntemlerini karşılaştırmışlardır. Bir toplumun sosyo-kültürel birimlerinden biri olan ailenin çocuğa nasıl davrandığı, o toplumun çocuk yetiştirmeye ilişkin kültür kalıplarını göstermesi bakımından önemlidir. Çocukluk çağında yaşanan deneyimlere değer verilmesinin bir başka nedeni de, kişiliğin oluşmasında ilk çocukluk çağının önemidir. Çağdaş ruhbiliminde kişiliğin sürekli bir gelişim ve değişim içinde olduğu kabul edilmekle birlikte, temel kişilik çatısının çocukluk döneminde kurulmaya başlandığı gerçeği geçerliliğini korumaktadır. “Çocuğun topluma ve sosyal yaşantıya karşı tavırlarının biçimi, başkalarıyla nasıl geçineceği, geniş ölçüde yaşamın ilk yıllarındaki öğrenme deneyimlerine bağlıdır”.¹⁸ Geçtan, kişinin yaşı ile çevrenin bıraktığı izlerin ters orantılı olduğunu, bu yüzden çocukluğun ilk dönemlerindeki yaşantıların daha kalıcı bir nitelik taşıdığını ve etkilerini yaşam boyunca sürdürdüğünü belirtmektedir. “Davranışa yön veren sinir sistemi bağlantıları bir kez oluştuktan sonra temel örüntülerini pek değiştirmezler. Yeni edinilen davranışlar ise bu temel örüntünün çevresinde oluşurlar”¹⁹ İlk çocukluk yıllarında yaşanan deneyimler ile kişilik oluşumu arasındaki ilişkiyi gösteren sayısız araştırma vardır. Örneğin, “... süt verme sırasında sert ve haşın davranan, sevgi göstermeyen annelerin çocuklarının nörotik, saldırgan ve uyumsuz olduğunu kanıtlamıştır”.²⁰ Aile içinde şiddete maruz kalan çocukların şiddete eğilimli yetişkinler oldukları, yakın bir ilgi ve sevgiyle yetişen çocukların etkin, özgür, uyumlu, başarılı bireyler haline geldikleri yaygın olarak kabul edilen gerçeklerdir. Dolayısıyla çocuğun sosyal gelişiminde ve kişiliğinin oluşmasında en etkili kurumlardan biri, özellikle okul öncesi dönemde, ailedir. “Aile kurumu, çocuğun alacağı kavramları seçerek vermekte, onları yorumlamakta ve sonucu değerlendirmektedir. Bu seçici ve değerlendirici süreç, çocukta kişisel ve sosyal davranışlarla ilgili değer duygusunun gelişmesiyle sonuçlanmaktadır.”²¹ Çocuk bu süreçte, kültürel içeriği ya da Cüceloğlu’nun deyişiyle “kültürel varsayımlar”ı bilinçli olarak öğrenmez. “..çocuk ana dilini öğrendiği gibi, farkına varmadan, kendi kültürünün varsayımlarını aile içinde öğrenir”.²²

Çocuğun, özellikle okul öncesi dönemde, başkalarını taklit ederek öğrendiği, oyunlarında anne, baba gibi rolleri üstlenerek kendisini onlarla özdeşleştirdiği ve bu yolla kendini ve çevresini daha iyi tanıdığı bilinen bir gerçektir. “Bu dönemde çocuk, sosyal bir birey olmayı öğrenirken, aynı zamanda en küçük ayrıntısına kadar kopya edeceği bir modele gereksinim duyar.”²³ Yavuzer, kişiliğin oluşumu için gerekli olan bu özdeşleştirmenin, genellikle anne, baba, amca ya da hala gibi aile içindeki yakın üyelerle gerçekleştirileceğini söylüyor. Özdeşleşme sürecinde çocuk, kendine örnek aldığı modelin duyuş, düşünüş ve davranışlarını taklit eder. Yani çocuk, aile yaşantısı içinde bir yandan yaşadığı toplumun kültürel varsayımlarını öğrenir, bir yandan da bunların taşıyıcısı olan aile bireylerini taklit ederek, onların değer yargıları, hareketleri, tutum ve davranışlarını örnek alarak benimser. Dolayısıyla ailenin yapısı, yaşam biçimi, sosyo-ekonomik düzeyi ve çocuklarına karşı takındıkları tavır ve davranışlar yani, toplumun sosyo-kültürel bir kurumunun niteliği, çocuğun duygusal ve toplumsal gelişimini, yani kişiliğinin oluşumunu etkilemektedir. Ancak, burada gözden kaçırılmaması gereken nokta şudur: çocukluk deneyimi yetişkin kişiliğinin temelini oluştursa da onu tam olarak biçimlemez.

Okul eğitimi ve diğer insanlar ve kurumlarla etkileşim, çocuğun, ailede başlamış olan toplumsallaşmasını sürdürürken, bir yandan da yetenek ve bilgilerini geliştirip zenginleştirir. Buna paralel olarak, temel çatısı ilk çocukluk yıllarında kurulmaya başlanan kişilik gelişimi, bireyin bağımsız ve yaratıcı bir yetişkin olmasına kadar devam eder. Uzmanlar kişilik gelişiminde ergenlik döneminin önemini vurgulamaktadırlar. Çocuklukla erişkinlik arasında yer alan, bedensel, ruhsal ve toplumsal değişme ve gelişme süreçlerinin yaşandığı döneme, ergenlik çağı denir. Bir arayış dönemi olarak nitelendirilen bu çağda ergen, kimliğini, kişiliğini bulma, içinde yaşadığı toplumda bir yer ve rol alma çabasıdadır. Gençlik çağında hızlı bir gelişme gösteren toplumsallaşma, kişiliğin oluşmasına yönelir. “Genç, toplum içinde kendini aramaya, kişilik sınırlarını belirlemeye başlar. Kim olduğunu, ne olacağını, nelere değer verip bağlanacağını, amacının ne olduğunu, toplumdaki yerinin neresi olduğunu bulmaya çalışır. Bilinçli ve bilinçsiz olarak

kişiliğini oluşturur”.²⁴ Gencin kimliğini ve kişiliğini bulması özdeşleşme süreciyle gerçekleşir. “Özdeşleşme, gençlik çağına özgü ruhsal yapı içinde aile bireylerinden başlayarak çevredeki kişilere, düşüncelere, kültüre doğru gittikçe genişleyen bir alanda, gencin istemli ya da istemsiz olarak benimsediği, özümlediği, düşünce, davranış, tutum ve eylemlerden oluşan bir süreçtir”.²⁵ Okul öncesi dönemde kendini özdeş tutacağı model olarak anne babasını alan çocuk, ergenlikte daha çok aile dışındaki birey ve gruplara yönelir. Bağımsız olmak isteyen genç, yeni iletişim kaynakları arar. “Her ileti gençte olumlu ya da olumsuz bir iz bırakır, davranış değişikliği yapar. İletişim yaptığı kaynak ve kişilerin özelliğine göre, giyinmesini, oturmasını, yürümesini, çalışmasını, amaçlarını, inançlarını, dünya görüşünü, düşüncelerini etkileyen iletiler alır. Gence her an türlü kaynaklardan gelen iletilerin özdeşleşme süreci içinde bütünleşip genç tarafından benimsenenleri gencin kimliğini, kişiliğini oluşturur.”²⁶ Genç tarafından benimsenen iletiler onun tercihlerini gösterir. Genç, bir yandan kalıtsal özellikleri, bir yandan da içinde bulunduğu çevre, aile ortamı, ilişkileri, deneyimleri ve öğrendiklerine bağlı olarak bazı şeyleri diğerlerinden üstün ya da önemli sayarak kendi tercihlerini ortaya koyar. Yavuzer’in de belirttiği gibi, bu seçim yapma sürecinde bireyin kişiliği gelişir. “Kişiliğin gelişmesi, bir dizi tercihin geliştirilmesiyle olanaklıdır”.²⁷ Bireyin yaptığı seçimler onun duygu, düşünce ve davranışlarına yön veren değerleri temsil etmektedir. Bireyin, özdeşleşme, seçim yapma sürecinde gereksinmelerinin toplum yaşamı içinde ne kadar ve nasıl karşılandığı, amaçlarını gerçekleştirebilmesi, ilgileri, eğilimleri, etkinlikleri için uygun ortam bulabilmesi adına toplumun ne tür olanaklar sunabildiği de kişilik gelişimini etkilemektedir. Toplumla etkileşimin niteliğine bağlı olarak kişi, yeni ilgi alanları ve eğilimler geliştirir, farklı etkinlik alanlarına yönelebilir; değişen ve gelişen kişiliği içinde özdeşleşme, sorumluluk, özgürlük sorunlarına içinde yaşadığı ortamın özelliklerine göre değişik çözümler bulur. Bu süreçte etkili olan toplumsal kurumlardan biri de okuldur. Okulda neyin, nerede, nasıl öğretildiği, okul eğitiminin ne kadar sürdüğü, gencin nasıl bir bilgi ve deneyim birikimine sahip olduğu, doğal olarak, seçimlerini etkiler. Okul eğitiminde nelerin, nasıl, nerede öğretileceğini toplumsal kurum ve örgütler belirler. Evrensel olan eğitim sürecinin içeriği toplumsaldır. Her toplum kendine uygun insanı eğitir

yoluyla yetiştirmeye çalıştığı için, okulda öğretilenler toplumdan topluma değişir. Okul eğitiminin niteliği de ilgili kültürce belirlendiğine göre, bu yıllarda yaşanan ve kişiliğin biçimlenmesinde önemli olan deneyimler de toplumun kültürel içeriğinden bağımsız değildir.

Dolayısıyla, gencin ne tür seçimler yapıp hangi değerleri benimseyeceği, kimleri kendine model olarak seçeceği, toplumda kendine nasıl bir yer edineceği, yani nasıl bir kimlik ve kişiliğe sahip olacağı içinde yetiştiği çevrenin ekonomik ve sosyo-kültürel koşullarının etkisi altındadır. “O halde gencin kişiliğini, bir başka deyişle, duygu, düşünce, tutum, eylem ve davranışını değerlendirmek, ancak onun içinde yaşadığı ya da içinden çıktığı çevreyi tanımak, bu çevre içinde sözü edilen temel kavramların ne biçimde geliştiğini bilmekle olur”.²⁸

Kısaca özetlersek, temel çatısı okul öncesi dönemde kurulmaya başlanan kişilik oluşumu ergenlikte hız kazanır ve gencin yaratıcı, bağımsız bir birey olmasına kadar devam eder. Kişilik oluşumu ve gelişiminde kalıtsal özelliklerin yanı sıra, aile, okul, arkadaşlar, toplumdaki diğer bireyler, gruplar, kurumlar ve örgütler rol oynar. Birey, içinde yaşadığı toplumun alışkanlıklarını, tutum ve davranışlarını öğrenir, seçimlerini yapar, onları kendinin kılar ve böylece kişiliği biçimlenmeye başlar. Ailede başlayan bu öğrenme süreci okul eğitimiyle zenginleşerek sürer ve hemen tüm yaşam boyu devam eder. Bireyin bu süreçte ne öğreneceği içinde yaşadığı toplumun kültürüne belirlenmektedir. Kültürden edinilen bilgi, anlayış, görüş ya da kültürel değişkenler kişinin davranışlarını biçimlemek ve yönlendirmekte önemli bir rol oynar. İnsan, önce diğer bireylerin ona davranışları yoluyla içinde yaşadığı toplumun kültür kalıplarından etkilenir; daha sonra toplumun karakteristik davranış kalıplarını gözlemler, öğrenir ve sonunda yeni bir duruma tepkisini taklit, akıl yürütme ya da deneme yanılma yoluyla geliştirir. Yani kişilik, bireyin kalıtsal özellikleriyle içinde bulunduğu toplumsal, kültürel sistemin etkileşimi sonucu biçimlenen ve içeriği kültür tarafından belirlenen bir öğrenim sürecinin ürünüdür.

Toplumsal ve kültürel etmenlerin kişiliğin oluşumundaki rolünün günümüzde daha iyi anlaşılması araştırmacıları daha çok farklı kültürlerdeki farklı kişilik tiplerini araştırmaya yöneltmiştir. Bu araştırmalarda farklı kültürlerin farklı kişilikler yarattığı, toplumsal ve kültürel etmenlerin değişmesiyle kişiliklerin değişebileceği gerçekleri gözlemlenmiştir. Aynı kültür ortamında yaşayan insanlarda görülen ortak kişilik özellikleri, “temel kişilik tipi” ve “ulusal karakter” kavramlarının geliştirilmesini sağlamıştır.

Prof.Dr.Nermin Erdentuğ, herhangi bir toplumun üyelerinde “ortak kişilik elemanları dizileri”nin bulunduğunu ve bu “ortak kişilik elemanları”nın toplum içinde, bir bütün halinde, “temel kişilik tipi” (basic personality type) denebilecek, oldukça iyi bir biçimde bütünleşmiş bir “görünümü” oluşturduklarının antropolojik ve bilimsel bir gerçek olduğunu belirtiyor.²⁹ Ralph Linton, bağımsız düşünebilme, hissetme ve eylem yapma gücüne sahip olan bireyin, bu bağımsızlığının sınırı olduğunu ve hemen tüm tepkilerinin içinde bulunduğu toplum ve kültürüyle bağlantılı olduğunu belirtmektedir.³⁰ Kültürün davranışın biçimlenmesinde ne denli önemli bir etken olduğunu yaptığı uygulamalı çalışmalarla da ortaya koymuş olan Ruth Benedict, *Patterns of Culture* (1934) adlı yapıtında her kültürün kendine özgü amaç ve motivasyonlarının bulunduğunu ve kültürlerin kendi amaçlarına uygun davranış biçimleri seçtiklerini söylüyor. Bu davranışlar kalıplaşmış bir bütün halinde örgütlenir ve her kültürün kendine özgü kültür kalıplarını oluştururlar. Kültürün şartladığı davranış kalıpları, insanların belirli durumlarda ortak davranışlar yapmalarını sağlar. İşte bu ortak davranış kalıpları bir toplumdaki temel kişilik tipini oluştururlar. Temel kişilik yapısı toplum üyelerine ortak değerler ve anlayış kazandırır ve ortak değerleri içeren durumlar karşısında toplum üyelerince ortak duygusal tepkiyi olanaklı kılar. Cinsiyet, sosyal statü ve benzeri sınıflandırmaların farklı tepkileri olabilir ancak farklı tepkiler temel kişilik yapısının üstüne binerler. Yani bir kültürde tek değil, pek çok kişilik tipi vardır. Ancak bunların çoğu kültürün şartladığı anlayış, değerler ve davranışlarla yoğruldukları için ilgili kültürün özelliklerini yansıtır. Böylece her toplumun kendine özgü olan bu ortak anlayış ve değerleri, bir toplumun kimliğini diğerlerinden ayırır.

Prof.Dr.Bozkurt Güvenç, kültür-kişilik konusunda söylenenlerin ortalama bir eğilimi yansıtabileceğini ve büyük sayılar ile normal dağılım yasalarına göre her toplumda tipik ya da istatistik açıdan anlamlı sayılan (%40 dolayındaki) çoğunluğu temsil eden (modal) kişilik tipinin bulunduğu varsayılabilirliğini belirtiyor. Modal kişilik tipiyle bağlantılı olarak kullanılan “ulusal karakter”in son derece dikkatli kullanılması gereken, oldukça sakıncalı bir araç-kavram olduğunu ve örneğin ortalama Türk kimdir? Nasıl tanımlanır? sorularının cevabının çok zor olduğunu belirtiyor Güvenç. “.... ulusal karakter kavramının istatistik bakımdan doğru yorumu şöyle olabilir: Bir ülkede, nüfusun %35-45 arasındaki (modal) tipik çoğunluğunu oluşturan bir grubun, gözlemlenip ölçülebilir bazı davranış nitelikleri açısından başka bir ülkedeki (modal) tipik bir çoğunluktan biraz daha şu ya da bu yönde olduğu söylenebilir”.³¹ Yani, bir toplumu oluşturan tüm bireylerin benzer davranış özelliklerine sahip oldukları ve ulusal karakter özelliklerini taşıdıkları söylenemez. Ancak, bazı benzer davranış biçimleri %40 civarındaki bir çoğunlukta gözlemlenebilir. Kısaca özetlersek, toplumların kendilerine özgü amaç ve motivasyonları vardır; bu kültürel değişkenler ve onların şartladığı davranış biçimleri toplumun ortalama %40’ını temsil eden, temel bir kişilik tipi yaratır; bundan yola çıkarak toplumların ulusal karakterlerine özgü ipuçları elde edilebilir. Dolayısıyla toplumların amaç ve motivasyonlarının değişmesi, kültür kalıplarının farklılaşması temel kişiliğin ve ulusal karakterin de değişmesine yol açar. Örneğin, feodal düzende otoriteye bağımlı, saygılı, edilgen olan bireylerin kapitalizmin gelişmesiyle, bu sistemin istediği biçimde kendine yeterli, dinamik, hırslı, yarışmaya hazır, çok çalışıp çok tüketen bireyler haline geldikleri bilinen bir gerçektir. Çağdaş kapitalist sistem varolduğu her yerde birbirine benzer bireyler yaratsa da ilgili toplumun ve kültürünün kişiler üzerinde etkisini sürdürdüğü bilimsel çalışmalarla gösterilmektedir. Benzer ekonomik sistemlere sahip olan bir Japon’la bir Amerikalı’nın, bir Fransız’la bir İngiliz’in bir çok ortak yönleri olmasına karşın, farklı kişilik özelliklerine sahip olması bu yüzdendir. Dolayısıyla bir bireyin davranışlarını, o davranışa yön veren nedenleri tam olarak anlayabilmek için içinde yoğun olduğu kültürü; bir kültürü tam olarak anlayabilmek için de içinde yer alan bireylerin davranışlarını bilmek gerekir.

Bireyin kalıtsal özellikleriyle içinde yaşadığı kültürün ürünü olan kişilik, dramının başlıca ilgi alanlarından biridir. Dramanın eğitimde kullanılmasının en önemli amacı, çocuğa ve gence kendini daha iyi tanıyabileceği, yetenek ve becerilerini geliştirebileceği, sosyal farkındalığını arttırabileceği ve yaratıcı bir birey olarak kendini gerçekleştirebileceği bir ortam sunmaktır. Bireyin doğrudan kişilik gelişimiyle ilgili olan bu alanın, bireyin içinde yaşadığı ve kişiliğini biçimleyen en önemli etkenlerden biri olan kültürün özelliklerini dikkate almaması ya da ondan etkilenmemesi söz konusu olamaz. Dolayısıyla, bir drama programı hazırlarken içinde bulunulan toplumun kültür değerleri, kültürün şartladığı davranış kalıpları, temel kişilik yapısı gibi kültürel değişkenleri bilmek ve elde edilen verilerden yararlanmak programın başarılı olma şansını arttıracaktır. Hangi ortamda, hangi koşullarda yaşayan, ne tür koşullar ve önyargılara sahip olan, hangi değerleri benimseyen insanlarla birlikte olunacağını bilmek, geliştirilecek drama programının amacını, içeriğini ve biçimini etkileyecektir. Söz konusu programın alıcısı olan bireyler gibi, programı geliştiren insanlar, elde olan veya ulaşılabilecek malzeme, programın gerçekleştirileceği ortam gibi belirleyici etmenler de içinde yaşanan toplumun ürünü olan ya da ondan etkilenen unsurlardır. Bu nedenle ancak kim olduğumuzu, kiminle olduğumuzu, nerede, hangi koşullarda yaşadığımızı bilerek ve bu bilgiden beslenerek çocuğa ve gence kendini geliştirebileceği sağlıklı bir ortam sunabiliriz.

Biz Türkler kimiz? Nasıl bir kültüre sahibiz? Kişilik yapımız ve ulusal karakterimiz nedir? sorularına kolay yanıt verilemeyeceği açıktır. Geniş bir coğrafyada farklı topoğrafya, iklim koşulları ve ekonomik gelişmişlik düzeyine sahip bir çok kültürü barındıran bir toplumuz. Birbirinden farklı kültürlerle sahip bölgelerde kişilik yapıları ve kimlik seçimleri de farklı olmaktadır. Bunun yanı sıra hızlı toplumsal değişim geleneksel değerleri ve inançları sarsmakta ve insanlar değişmektedir. Ayrıca Cumhuriyet reformlarından bu yana toplumumuzda bir arada varolan iki farklı değer düzeni-özgürlükçü çağdaş uygarlık değerleriyle geleneksel otoriter değerler- farklı kişilikler yaratmakta, kimlik bunalımına neden olmaktadır. Kaderci, tutucu, otoriteye saygılı, din ve devlet ayrımı yapmayan,

kadın erkek eşitliğine inanmayan, insan aklına güvenmeyen, zamana saygılı olmayan, yarışkanlığı ayıplayan geleneksel kültür değerlerinin yanısıra, insan aklına güvenen, bireyin bağımsızlığını, yarışkanlığı, eşitliği, laisizmi, değişmeyi, zaman planlamasını önemli sayan çağdaş değerler bir arada yaşamaktadır.ⁱ Cüceloğlu ailede geleneksel değerlerle yetiştirilen çocukların okulda çağdaş değerleri öğrenmeye başladığını; ancak öğretmenlerin bu değerleri otoriter kültür yöntemleriyle öğretmeye çalıştıklarını; yöneticilerin çoğunun da geleneksel otoriter kültür değerleriyle biçimlenmiş insanlar olduğunu belirtiyor.ⁱⁱ Bu iki düzeyli yaşam biçimi değerler karmaşası yaratmaktadır. Dolayısıyla Türk kültürü bir bütün, bir örnek değildir ve toplumumuzda birbirinden oldukça farklı kişilik tipleri vardır. Ancak yine de davranış bilimcilerinin yaptığı çalışmalar, Türk kişiliği ve ulusal karakteri ile ilgili bazı ortak özelliklerin varolduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu konuda genel olarak sözü edilen özellikler şunlardır: Türk toplumunda bireyler daha çok edilgen, içedönük, saldırgan ve buyurgan kişilik özellikleri göstermektedir. Ancak unutmamak gerekir ki bu özellikler ençok %40 dolayında bir çoğunluğu temsil etmektedir ve cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, sosyal statü ve benzeri farklılıklar kişilik yapısını farklılaştırmaktadır.

Bireyin içinde yaşadığı toplum ve kültürüyle sahip olduğu kişiliği arasında ne denli yakın bir ilişki olduğu açıkça görülmektedir. Bu nedenle yapılacak bir drama çalışmasında genel olarak toplumun kültürel yapısı ve bölgesel özellikler dikkate alınmalı, söz konusu kültüre ve onun bireylerine uygun programlar geliştirilmelidir. Ritüeller bu amaca hizmet edebilecek geleneksel kültür ürünleri olarak zengin bir kaynaktır. Bir sonraki bölümde göreceğimiz gibi ritüeller, dramatik nitelikleri, yaratıcılığı ve değişmeyi uyarıcı niteliklerinden dolayı uzun yıllardır tiyatro adamlarının ilgi odağı olmuşlardır. Eğitimde dramatik yöntemlerin gelişmesiyle ritüeller eğitim malzemesi olarak da değerli görülmüştür. Ritüellerin hem tüm toplumlarda görülen evrensel nitelikleri, hem de içinde yer aldıkları toplumun kültürel özelliklerini yansıtmaları, ikili bir işlevi yerine getirmelerini olanaklı kılmaktadır. Ritüeller yoluyla bireyler hem kendi toplumlarının hem de kendilerinin daha fazla farkına varacaklar, aynı zamanda da günlük yaşamın ritüel yapısını kavrayacaklardır.

NOTLAR

- ¹ Prof.Dr.Gölgün Yanbaşı, Kişilik Kuramları, (İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi, 1990) 10.
- ² Özcan Köknel, Kişilik, (İstanbul: Altın Kitaplar, 1982) 21.
- ³ Köknel 26-27.
- ⁴ Prof.Dr. Nermin Erdentuğ, “Sosyal Antropoloji Eğitiminin Türk Kişiliğinin Korunmasına Katkısı”, Türk Kültürü, 292 (Ankara: XXV) 487.
- ⁵ Erdentuğ 485.
- ⁶ “Kültür”, TDK Türkçe Sözlük, (Ankara: Türk Tarih Kurumu,1983) 775.
- ⁷ Prof.Dr.Bedia Akarsu, “Kültür”, TDK Felsefe Terimleri Sözlüğü , (Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1979) 119.
- ⁸ Prof.Dr.Bozkurt Güvenç, İnsan ve Kültür , (İstanbul: Remzi Kitabevi, 1994) 104.
- ⁹ “Kültür”, AnaBritannica, Cilt 14(İstanbul: Ana Yayıncılık A.Ş, 1989) 175.
- ¹⁰ Emre Kongar, Kültür Üzerine, (İstanbul: Çağdaş Yay, 1982) 16-17.
- ¹¹ Güvenç 105-108.
- ¹² Güvenç 101-102.
- ¹³ Güvenç 104.
- ¹⁴ Erdentuğ 487.
- ¹⁵ Güvenç 281.
- ¹⁶ Prof.Dr.Engin Geçtan, Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar , (İstanbul: Remzi Kitabevi, 1994) 18.
- ¹⁷ Prof.Dr.Haluk Yavuzer, Çocuk Psikolojisi, (İstanbul: Remzi Kitabevi, 1994) 50.
- ¹⁸ Yavuzer 52.
- ¹⁹ Geçtan 15.
- ²⁰ Yavuzer 85.
- ²¹ Yavuzer 136.

-
- ²² Doğan Cüceloğlu, Yeniden İnsan İnsana, (İstanbul: Remzi Kitabevi, 1994) 245.
- ²³ Yavuzer 135.
- ²⁴ Prof.Dr.Özcan Köknel, “Ergenlik Dönemi” , Ana-Baba Okulu, (İstanbul: Remzi Kitabevi, 1994) 91.
- ²⁵ Prof.Dr.Haluk Yavuzer, Çocuk ve Suç, (İstanbul: Remzi Kitabevi, 1994)112.
- ²⁶ Köknel 88.
- ²⁷ Yavuzer, Çocuk Psikolojisi 136.
- ²⁸ Yavuzer, Çocuk ve Suç 112.
- ²⁹ Erdentuğ 486.
- ³⁰ Ralph Linton, The Tree of Culture, (New York: Alfred A.Knopf, Inc., 1955) 29.
- ³¹ Güvenç 303.
- ³² Cüceloğlu 252.
- ³³ Cüceloğlu 253.

III. BÖLÜM: RİTÜELLERİN DRAMATİK ÖZELLİKLERİ

Ritüeller, Eğitsel Drama alanında çok amaçlı olarak kullanılan malzemeler arasında yer alır. Bu alandaki bir çok kuramcı ve uygulamacı ritüelleri, eğitimsel değerleri ve dramatik oyun için bir çok olanaklar yaratma güçlerinden dolayı kullanmışlar, kullanılmasını önermişlerdir. Buna ek olarak, ritüeller, toplumların saf-bozulmamış- kültürel kalıplarını yansıtan sözlü kültürel miraslardan biri olarak çocukların kullanımına da uygun hale getirilerek, onların kendi kültürlerini daha iyi tanımlarına ve onunla özdeşlik kurmalarına yardımcı olabilir. Bu durumda şu soruların cevaplarını bulmamız gerekir: Ritüellerin eğitsel değeri nedir? Ritüeller hangi yolla dramatik anlar yaratabilirler? Ritüeller çocukların kendi kültürel miraslarıyla yakınlık kurmalarına nasıl yardımcı olabilir? Kısacası ritüellerin eğitsel ve dramatik özellikleri nedir? Bu bölümde üzerinde durulacak asıl konu budur.

Ritüellerin dramatik ve teatral özellikleri antropologlar ve tiyatro adamlarınca uzun yıllardan beri incelenmektedir. Ritüellerin özünde dramatik olduğu düşüncesi genel olarak kabul görmekle birlikte ritüellerle tiyatro arasındaki bağ konusu halâ tartışmalıdır. Bazı bilim adamları bu ikisi arasında sıkı bir bağ olduğunu savunurken, bazıları bu bağın çok gevşek olduğunu, bazıları ise böyle bir bağın hiç olmadığını söylerler. Ritüellerin dramatik özelliklerini incelemeden önce kısaca bu farklı teorileri gözden geçirmek yararlı olacaktır.

Tiyatronun köklerinin ritüellerde olduğunu kabul eden bilim adamlarının çoğu Sir James Frazer'in çalışmalarından etkilenmişlerdir. 1890 yılında ilk cildi çıkan ve tamamı oniki cilt olan The Golden Bough'da Frazer, antik ve ilkel mevsim ritüellerinin incelemiş, bir çok mitteki ölüm-yeniden doğuş öykülerini açığa çıkarmış ve mimetik unsurların ritüelden mite ve tiyatroya nasıl geçtiğini göstermiştir. Frazer'in bu çalışmasının etkisi altında kalan antropologlardan Jane Ellen Harrison (1935), Gilbert Murray (1959) ve Francis Macdonald Cornford (1961) ritüel kalıplarla tiyatro arasındaki yapısal benzerlikleri incelemişlerdir. Bu bilim adamlarının geliştirdiği teoriye göre mevsim ritüellerinin yapısı özel olarak Antik

Yunan tiyatrosunun genel olarak da tüm tiyatronun temelini oluşturur; bu suretle de Aristoteles'in Poetika'sındaki antik teoriyle uyum içindedir. Aristoteles, ritüellerle tiyatro arasında sıkı bir bağ olduğunu ilk öne süren insandır. Poetika'sında Aristoteles, Yunan tragedyasının Dithyrambos şarkılarından, komedinin ise phallic şarkılardan ortaya çıktığını yazmıştır. Yukarda sözü edilen antropologların yaptıkları çalışmalar sonucunda tiyatronun Dyonisos onuruna yapılan ritüellerden doğduğu iddiası yaygın bir kabul görmüştür. Bir halkbilimci olan Theodor Gaster (1977) Yakın Doğu'daki mevsim ritüelleri ve mitlerinin izlerini araştırmış ve Yakın Doğu'da tiyatronun mevsimlik festivallerde oynanan ritüel eylemlerinden oluşan bir program olarak doğduğu sonucuna varmıştır. E.R. Dodds (1963) ve E.T. Kirby (1975), Hindistan, Çin, Japonya ve Antik Yunan gibi dünyanın çeşitli yörelerindeki tiyatro biçimleri ile şamanistik ritüeller arasındaki benzerlikleri incelemişlerdir. Kirby bütün tiyatronun özünde şamanistik olduğu teorisini ileri sürmüştür. Ancak bu görüşlere karşı çıkan ve Yunan tiyatrosu ile ritüeller arasındaki bağı tümüyle reddeden bilim adamları da vardır; Gerald Else (1972) ve Brian Vickers (1973). Vickerd ve Else tragedyanın ilk olarak Atina'da M.Ö.6.yüzyılda ortaya çıktığı görüşünü savunarak sadece Atina'daki gelişmeyle ilgilendiler. Onlara göre tragedya yavaş yavaş olan bir gelişmenin sonucu değil, iki üstün yetenekli, yaratıcı insanın -Thespis ve Aeschylus- bir ürünüdür. Else ve Vickers, ilk olarak ve giderek düzenli bir biçimde, Atina'daki Dionysos törenlerinde sergilenmesi dışında tragedyanın Dionysiac olduğuna dair herhangi bir somut kanıt olmadığını gözlemlediler. Görülüyor ki henüz tiyatro-ritüel ilişkisi hakkında bir görüş birliği yoktur; bilim adamları görüşlerini destekleyecek yeterince somut kanıttan yoksun bir takım teoriler öne sürmekte ve bulunan kanıtlar uzun uzun tartışılıp sonunda farklı teorileri destekleyecek biçimde kullanılmaktadır. Bizim amacımız tiyatronun kökenini araştırmak olmadığı için, bu konuda derinlemesine bir inceleme yapmaya gereksiz olacaktır. Ancak şunu hatırlamakta yarar vardır; bu alanda çalışan bilim adamları, ister tiyatro-ritüel bağına kabul etsin isterse reddetsinler, ritüellerin dramatik özellikleri olduğunu kabul ederler. Bu çalışmanın amacı bakımından önemli olan da ritüellerin dramatik bir yapıya ve teatral niteliklere sahip olmasıdır. Ritüellerin teatral nitelikleri, özellikle Antonin

Artaud'nun görüşlerinden etkilenecek gelişen günümüz tiyatrosunda da tartışılmaktadır. Aristocu dram modeline karşı çıkan Avant-garde tiyatrocular ve sonrasında performans kuramcılar, oyunun yapısını parçalayan, metnin değerini azaltıp görsel unsurları ön plana çıkaran yeni bir tiyatro anlayışını savunmuşlar ve bu tiyatroyu gerçekleştirmek için ritüellere yönelmişlerdir. Ritüel yapı ile performanslar arasındaki benzerliklere dikkat çeken çağdaş tiyatro adamları, tüm performansların ritüel bir çerçeveye sahip olduğunu ileri sürmektedirler. Ritüel çeşitleri incelenirken bu görüşlere daha ayrıntılı olarak yer verilecektir.

İnsanlık kadar eski olan ritüel tüm toplumlarda ve dinlerde görülür. Ritüel asıl olarak performans niteliğine sahip bir grup eylemidir. İnsanlar hem eğlenmek hem de gösteri yoluyla belli sonuçları elde edebilmek için toplanırlar. Ritüel ilk insanların doğayı kontrol altına almak için yaptıkları dini veya sosyal eylemlerinden doğmuştur. İlk insanlar doğadaki değişimlerin gerçek nedenlerini anlayamadıkları için bu değişimleri kontrol ettiğine inandıkları bir takım doğaüstü güç veya güçleri hayal etmişlerdir. Bu doğaüstü güç ve ruhlar adına yaptıkları ve katı kuralları olan ritüel gösterileri yoluyla ilk insanlar, varoluş savaşımalarında onların gönlünü almak, iyi niyetlerini kazanmak istemişlerdir. Yani, bu insanlar, gizemli olaylar ve krizlerle başedebilmek için ritüel eylemi kullanmışlardır. Bu eylemin özünde, olması istenen şeyin simgesel bir biçimde taklit edilmesi vardır (sympathetic magic) ve bu nedenle ritüel temel olarak mimetik dansa dayanan vücut hareketi üzerine yoğunlaşmaktadır. Farklı nedenlerle, örneğin verimliliği sağlamak, mevsimlerin dönüşümünü gerçekleştirmek veya genç insanlara bilgi vermek, onları topluma erişkin birer üye olarak kabul etmek için yapılan tüm ritüeller, taklit unsurunu içeriyordu. Zaman içinde, daha sonra göreceğimiz gibi, bir çok ritüelde taklidin yanı sıra tanrıların ve kahramanların canlandırılması yer almaya başladı. Ritüeller özel elbiseleri, sembolik hareketleri, özel zaman ve mekanlarda yapılmasıyla stilize edilmiş bir tavra sahipti. Ritüellerde davranış tekrarlarına dayanıyor ve bilinçli olarak bir modeli izliyordu. Bir çok toplumlarda bu ritüeller neredeyse yok oldu veya zaman içinde bambaşka şekiller aldıysa da, özellikle çağdaş antropologların ve

etnologların yaptıkları çalışmalar, Afrika, Avusturalya, Amerika yerlileri gibi bazı toplulukların yaşamında ritüellerin halâ önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Ritüel, insanoğlunun en eski kültürel miraslarından biri olarak, uzun zamandan beri araştırma konusu olmuştur, halâ da olmaya devam etmektedir. Antropoloji, sosyoloji ve psikoloji gibi disiplinlerden gelen bilim adamları ‘ritüel’ kelimesini değişik şekillerde tarif etmişlerdir. En genel anlamda ritüelin farklı iki kullanımı vardır ve bunlar iki farklı ölçüte dayanır; davranış ve inanç. Bazı bilim adamları ritüelin ayırıcı özelliğinin davranışa eşlik eden inanç olduğunu söylerken, bazıları da asal meselenin davranışın kendisinin niteliği olduğunu savunurlar. Dini içeriğe göre açıklandığı zaman bu terim, özellikle dinsel gösteriyle ilişkili bir dizi gelenek-göreneğe işaret eder. Bu bağlamda ‘ritüel’ kutsal olan şeylerle ilintili davranışa gönderme yapar. Ölçüt davranış olduğu zaman ritüel, belirgin olarak mantıksal olmayan veya biçimlendirilmiş sembolik davranış nitelemek için kullanılır. Fakat, açıktır ki mantıksallık (akla uygunluk) ve kutsallık kültürel bakış açısına bağlı olan kavramlardır. Şu anda bize açıkça mantıksız gelen bir davranış ilk insanlara tümüyle mantıklı gelebilirdi. Tylor ve Frazer gibi bilim adamları ritüelin orijininde doğayı kontrol etmek için yapılan pragmatik bir çaba olduğunu ve bilimsel olarak hastalıklı bulunsa bile mantıklı bir eylem olduğunu belirtiyorlar.¹ Kutsallık da aynı şekilde mutlak (absolute)değil, göreceli bir niteliktir. Bir çok antropolog ‘kutsal şeyler’in belirli bazı koşullar altında aynı zamanda ‘dünyevi (profane) şeyler’ olduğunu ya da tersini göstermişlerdir.² Bazı çağdaş antropologlar, bu konudaki anlaşmazlığa dikkat ederek, kendilerini bu tartışmanın dışında tutacak başka tanımlamalar önermişlerdir. Örneğin Edmund Leach ritüeli toplumsal bir iletişim biçimi olarak görmüş ve şunu savunmuştur “kültürel olarak tanımlanmış davranış grupları bir dil işlevi görebilirler,.. ve ritüel kelimesi en iyi davranışın bu iletişimsel boyutunu göstermek için kullanılır.”³ Evan M. Zuesse ritüeli “evrensel yapılara ve/veya kutsal varlıklara odaklanmış, bilinçli ve gönüllü, tekrara dayanan ve stilize edilmiş sembolik eylemler olarak tanımlar.”⁴ Görüldüğü gibi tüm bu tanımlamaların ortak bir noktası var: ritüel, tekrarı ve sembolik davranış kullanan bir eylem tarzıdır; ritüelin dili harekettir. Dini veya sosyal bir içeriği olabilir, mantıksal veya mantık dışı diye yorumlanabilir, ama ritüel, bir grup

eylemidir, bir grup gösterimidir ve “dans etme, şarkı söyleme, maske ve kostüm giyme, diğer insanları, hayvanları veya doğaüstü güçleri canlandırma (veya onlar tarafından sahip olunma), öykü oynama, avı tekrar anlatma, birinci zamanı ikinci zamanda sunma, bu gösterilerin sunulması için özel yer ve zamanları hazırlama ve prova yapma”⁵ gibi unsurları kullanır. Açık olarak görülüyor ki bunlar gösteri unsurlarıdır. Ancak her gösteri dramatik değildir. Şimdi ritüel gösterisini dramatik yapan unsurların ne olduğunu araştırmalıyız. Ancak bundan önce, ‘dramatik’ kelimesi ile neyi kastettiğimizi açıklamak yerinde olacaktır.

Dramatik dediğimiz zaman asal olarak iki unsurun varlığından söz ederiz; eylem (action) ve çatışma. Bu eylem rol oynama yoluyla insanların kendilerini başka insanlarla ilişkilendirerek onları canlandırmasına dayanır. Oyuncular bir rol alır ve o roldeki insanmış gibi davranırlar. Bu temel olarak taklide dayalı bir eylemdir ancak yaşamın cansız taklidinden ibaret değildir. Dramatik bağlamda yaşam suni araçlarla yeniden yaratılır. Dramatik dünya ile gerçek arasındaki bağ metaforiktir. Dekor, kostüm, maske, makyaj, müzik, dans, stilizasyon vb. dramatik aksiyonun metaforik dünyasını yaratmak için yardımcı unsurlardır. Bununla beraber canlandırmaya dayalı bütün eylemler dramatik değildir. Gerilim, bir durumu ya da eylemi dramatik yapan en önemli niteliktir. Dramatik aksiyon çatışmalı bir durumu ve bu duruma karşı verilecek bir tepkiyi gerektirir. Çatışmalı bir durumun sürüp gitmesi onu dramatik kılmaz; içinde bulunulan durumu değiştirmek için bir karar verilmesi ya da verilmeye çalışılması gerekir. Bu çatışma yoluyla duygular uyandırılır. Bu çatışmalı durum bir olaylar dizisi içinde ve çatışma, kriz, ve sonuç biçiminde sunulur. Olaylar dizisi mantıklı bir gelişim izler, yani bir baş, orta ve son vardır. Herşeyin uyum içinde olduğu bir ortamda dramatik aksiyondan söz edemeyiz. Dramatik aksiyonun diğer bir özelliği de doğrudan doğruya, dolaysız olmasıdır; o burada ve şimdi olur. Geçmiş zaman, aksiyon içindeki insanların o anda görülmesiyle şimdiki zamana dönüştürülür. Kısaca, aksiyon dramatik ‘dünya’yı yaratır; gerilim aksiyona dramatik niteliğini kazandırır. Bu, yaşamın aksiyon biçiminde yeniden yaratılmasıdır ve özel bir zaman ve mekanda yer alır.

RİTÜEL ÇEŞİTLERİ

Bu bölümde ritüellerin dramatik nitelikleri ve tiyatro sanatı ile ilişkisi, antropoloji ve tiyatro alanında ortaya çıkan yeni görüşlerle ilişkilendirilerek irdelenecektir. 19. Yüzyılın sonunda yapılan antropoloji çalışmalarında, bazı ritüel kalıplar ile Antik Yunan Tiyatrosu arasındaki benzerliklere işaret edilmiştir. Bu çalışmaları yapan bilim adamları kültürün ilkinden karmaşığa doğru düz bir gelişim izlediğini; en gelişmiş kültürün de Batı Avrupa kültürü olduğunu savunmuşlardır. Buna bağlı olarak ritüeller de ilkinden karmaşığa doğru sıralanmış ve giderek Antik Yunan tiyatrosuna yaklaşan bir modele doğru geliştiği gösterilmiştir. Bu bölümde ritüeller önce bu görüşe uygun olarak, belli bir sıra içinde ele alınacak ve Aristocu dram modeline uygunlukları gösterilecektir. İkinci kısımda ise çağdaş görüşler incelenecektir. Çağdaş bilim adamları kültürün ve ritüelin bu sıralamasını reddetmişler, her toplumun kendine has kültürü ve bu kültürü yansıtan ürünleri olduğunu savunmuşlardır. Değişen antropoloji anlayışı tiyatro adamlarını da etkilemiş ve tiyatrodaki ritüeller değişik toplumların kültür kalıplarını yansıtan örnekler olarak değerlendirilmiştir. İkinci kısımda özellikle Arnold van Gennep'in Geçiş Ritüelleri kavramına temellendirilen ve ritüeli bir performans olarak gören bu çağdaş ritüel ve tiyatro anlayışı irdelenecektir.

İlk bölümde ritüeller, farklı bilim adamlarının görüşlerinden genellenerek ve yukarıda sözü edilen gelişmeyi gösterecek biçimde sıralanmıştır. Bilim adamları bu ritüelleri asal olarak iki yolla sınıflandırmaktadırlar: yapılarına ve işlevlerine göre. Örneğin Durkheim bütün ritüelleri yapılarına göre iki başlık altında toplamıştır: Pozitif ve negatif ritüeller. İlk kategoriyi iki alt başlık altında incelemiştir: Taklitli Ritüeller ve Bir Şeyin Anısına yapılan (Commemorative) ya da Temsil Niteliği Olan Ritüeller olarak. Loomis Havemeyer ritüelleri işlevlerine göre sınıflandırmış ve her bir türdeki dramatik unsurları göstermiştir. Bu durumda ritüeller Hayvan Besini (Animal Food), Bitki Besini (Plant Food), Kabul Töreni (Initiation) ve Dramatik Savaş Seremonileri olarak sınıflanmıştır. Jane Ellen Harrison aynı grup

ritüelleri şöyle sınıflandırmıştır: İlkel Ritüeller: Pantomimik Danslar, Periyodik Seremoniler: Bahar Festivali. Bu bilim adamlarının görüşlerinden genelleyerek biz, buradaki amacımıza uygun olarak ritüelleri işlevlerine göre sınıflandıracak ve şu başlıklar altında inceleyeceğiz: Av Ritüelleri, Mevsimlik Ritüeller ve Erişkinliğe Geçiş Ritüelleri.



AV RİTÜELLERİ

Bu tür dini törenlere aslında rit (ayin) demek daha doğru olur. Çünkü ritüel daha biçimlenmiş ve düzenli ibadet türlerini işaret eder. Bu ayinler avcı insanlar tarafından totemic türlerin yeniden üretimini sağlamak ya da avın başarılı olması için düzenlenirdi. Totemler bir hayvan, bitki gibi canlı ya da yağmur, güneş gibi cansız varlıklar olabilirdi. Bu ayinlerin prensibi istenen şeyin taklidini yapmaktır (sympathetic magic). Bir hayvanı temsil eden hakiki bir aksiyonun o hayvanı doğuracağına ve yaratacağına inanılırdı. Rüzgarın sesinin ya da suyun düşüşünün taklidinin ise yağmur bulutlarını oluşturacağına; yağmuru yağdıracağına ya da istenen herhangi bir olayı gerçekleştireceğine inanırdı avcı insan. Ne zaman bu hayvanlara ya da bitkilere ihtiyaçları olsa avcı insanlar tanrılara ya da ruhlara bu ayinler yoluyla yalvarırlardı. Maske ve hayvan postu giyen insanlar dans ederler, taklit yaparlar ve bolluğu, bereketi ve avda başarıyı olması istenen olayları yeniden canlandırarak sağlamaya çalışırlardı. Bu ayinlerde dini düşünce çok güçlüydü. “Eğer bu taklide dayanan (sympathetic magic) ayinler ruhlarca kabul edilebilir eylemlerse, insanlar kendilerine daha çok besin sunulmasıyla kutsanacaklar ve böylece hayat zor koşullar altında biraz daha kolaylaşacaktır.”⁶ Bu nedenle ayin tam olarak, tüm kurallara harfiyen uyularak yapılmalıdır. Unutulmamalıdır ki “klanın üyeleri adını taşıdıkları bitki ya da hayvanın akrabalarıdır. Onlar kendi içlerinde bir hayvansı ya da bitkisel bir tabiatı hissederek”⁷ Bu nedenle ayin, bu tür bir kanbağını ifade etmeye yarar ve aynı zamanda totemik türlerin yeniden üretimini güven altına alma amacını güderdi. Dansçılar tarafından giyilen maskeler totemi temsil eder ve maskeli dansçılar temsil edilen yaratığa dönüştüklerine ya da en azından onun ruhsal varlığıyla donatıldıklarına inanırlardı.⁸

İlk insanlar arasında yaygın olan bu ayinler, belirli bir konu olmadan günlük yaşamın gerçek olaylarını sunarlar. Bir av hikayesi, yağmurun yağışı veya bir bitkinin büyüüşü ilk insanlar tarafından pratik bir sonuç için yeniden yaratılırdı. Loomis Havemeyer, The Drama of Savage People (1916) adlı çalışmasında Mandan Kızılderilileri tarafından yapılan bir hayvan dansını anlatır:

“Avcılar kabilenin besin kaynağı olan buffaloları bulmakta başarısız oldukları zaman, her erkek, kulübesinde bu tür acil durumlar için sakladığı bufalo maskesini getirir. Bufalo başı, boynuzları ve arkada yere doğru sarkan bir kuyruktan oluşan maskeyi giyen erkekler bufalo dansı yaparlar. Bir halka oluşturan on veya onbeş maskeli dansçı davullar, çingiraklar çalar, şarkı söyler, bağırır. Biri yorulduğu zaman pantomim yapmaya başlar ve bu yolla okla vurulmuş, derisi yüzülmüş ve kesilmiş bir bufaloyu anlatır; bu sırada bufalo maskesiyle onun yerini almak için hazır bekleyen bir başkası onun yerine geçer ve dans etmeye başlar. Bu dans böylece sürüp gider; gece gündüz durmadan, bazen iki ya da üç hafta boyunca. Ta ki bu sabır isteyen çabalar bufalo başarısını getirene kadar; ve bir bufalo sürüsü çayırdan görülür.”⁹

Görüldüğü gibi aksiyon taklide dayanır. Erkekler bir av eylemini pratik bir sonuç için taklit ederler. Pratik bir sorundan dolayı bu seremoniyi sunarlar. Olması istenen olay canlandırılır, bu yolla pozitif bir sonuç almak için dileklerini ifade ederler. Pratik bir sonuca yönelik olduğu halde bu tür bir ayini sadece taklit olarak görmek kolay değildir. Bu, içinde tekrara dayanan davranışın yer aldığı, bir öykünün gelişmediği en basit dramatik aksiyondur. Bir adım daha ileri giderek dramatik aksiyonun içinde yaratıcılığın bariz bir biçimde görüldüğü yağmur törenlerinden birini ele alalım. Merkez Avusturalya’da yaşayan Kaitish’ler gökkuşağının yağmurla yakın bir bağı olduğunu düşünürler; gökkuşağı yağmurun oğludur ve onu durdurmak için ortaya çıkar. Dolayısıyla yağmurun yağması için gökkuşağının görünmemesi gerekir. Bu sonuca aşağıda açıklanacağı biçimde ulaşılabileceğine inanırlar:

“Gökkuşağını temsil eden bir resim bir kalkanın üstüne çizilir. Hiç kimsenin görmemesine özen göstererek bu kalkanı kampa kadar taşırlar. Bu gökkuşağı şeklinin görünmez hale getirilmesi, inançlarına göre, yağmuru görünür kılacaktır. Bu arada kabilenin reisi, yanbaşı bir testi dolusu su bulundurarak, bulutları temsil eden bir sürü tüyü etrafa saçar. Yağmurkuşu ötüşünün bir çok kez taklit edilmesinden sonra da tören sona erer. Büyük bir ciddiyetle yapılan bu tören sırasında oyuncu ya da yardımcı olarak törene katılan erkeklerin karlılarıyla hiç bir ilişkisi olmaması gerekir; hatta onlarla konuşmazlar bile.”¹⁰

Kaitish'ler yağmurun yağışını basitçe taklit etmiyorlar, onu stilize ederek sunuyorlar. Bu yaratıcı bir eylemdir. Bununla beraber bu törenlerin hiçbirinde bizim algıladığımız anlamda bir oyunculuk yoktur. Katılımcılar rol oynamıyorlar; bazı yaratıkları veya durumları taklit ediyorlar ya da tanrılarla özdeşleşiyorlar. Büyük vücut hareketleri, atlama- sıçramalar ve kostüm (hayvan postu ve çeşitli yapraklardan oluşan) ile yapılan bu eylemler taklit, dans ve ruhlarla özdeşleşmeyi içermektedir.¹¹ Bundan sonraki ritüel çeşitlerinde göreceğimiz gibi, daha düzenli yapılan mevsim ritüellerinde canlandırma düşüncesi yavaş yavaş ortaya çıkıyor ve ritüeller daha dramatik olmaya başlıyor.



MEVSİM RİTÜELLERİ

Yeni bir yılın, mevsimin ya da tarım sezonunun başlangıcına bir dizi ritüellerle işaret etmek dünyanın hemen her yöresinde ve her çağda gelenek olmuştur. Bu ritüeller mevsimlerin döngüsüne dayanır ve doğanın normal düzenini sürdürmesini, dolayısıyla da verimliliği sağlamayı amaçlar. Bu nedenle mevsimlik ritüeller düzenli olarak yapılır ve yaşamın süregelen, devamlı düzenini (pattern) gösterirler. Bunların ana teması eskinin kovulması (kış/ölüm) ve yeninin (yaz/yaşam) gelmesidir. Doğa periyodik olarak ölüp yeniden canlandığı için periyodik ritüellerin tanrıları da sürekli varolan, uzun süre yaşayan tanrılardır. “Yaşamla ölümün yer değiştirmesinin yerini, belirli bir din adamının, kralın ya da sonuç olarak bir tanrının eylemleri, kahramanlıkları alır.”¹² Bunun sonucu olarak, yaşam ve ölümün mevsimsel döngüsü Tammuz, Dionizos, Osiris veya ölüp tekrar canlanan başka tanrıların öykülerinde olduğu gibi yorumlanır. Bu ritüeller geliştikçe rol oynama düşüncesi ve oyuncu görülmeye başlandı. Bazı insanlar, öyküdeki (ya da mitte yer alan) tanrıları ve kahramanları oynamak üzere görevlendirildiler. Böylece, temel aksiyon profesyonel bir topluluk tarafından oynanmaya başladı. Topluluğun geri kalanı ise eyleme aktif olarak katılan seyirci işlevini yerine getiriyordu. Tanrıların ve kahramanların mitleri öyküyü anlatıyordu; böylece de konu gelişti.

Bu ritüeller, Gaster’in gösterdiği gibi, bir dizi eylemi içine alarak bir töreni oluştururlar ve kalıplaşmış bir düzenleri vardır:

1. Hüküm sürmekte olan kralın devrilmesi, infaz edilmesi ya da geçici olarak aşağılanması, kısa bir süre için sona eren toplumsal hayatı temsil eder ve bunu yeni yaşamın temsilcisi yeni kralın yerleştirilmesi izler.
2. Eski (kış/ölüm) ile yeni (yaz/yaşam) arasındaki törensel savaş sahnelenir, yeniden canlanmayı temsil eden her zaman kazanır, ve bunu çoğunlukla verimliliği garanti etmek için yeni kralın kutsal bir evliliği izler.
3. Toplu ziyafet; ki burada topluluğun bütün tanrılarının varolduğu düşünülür.¹³

Bu ritüelrin dramatik karakterleri açıkça görülür. Bir çatışma vardır; yaşam ve ölüm arasındaki savaş. Mit bir konu oluşturur; bir hikayedeki olaylar (veya epizodlar) gibi birbirini izleyen eylemler. Bu hikaye, tanrı ya da şeytan gibi doğaüstü yaratıkları canlandıran profesyonel bir grup insan tarafından sunulur. Bu insanlar temsil ettikleri tanrıların cisimlenmiş halleri olarak düşünülmezler; onlar bir rol oynayan oyuncularlardır. Geçmiş zamanın öyküleri oynanır; böylece geçmiş zaman sahne eylemi biçimini almış aksiyonların taklidi yoluyla şimdiki zamana dönüştürülür. Sunuşu zenginleştirmek için müzik, dans, maske gibi unsurlar kullanılır; ve böylece dramatik aksiyona ulaşılır.

Bu ritüel törenlerinin ilk örnekleri Yakın Doğu'dan gelir. Bir Mısır tanrısı olan Osiris mitinin en eski dramatik ritüel program olduğu görüşü yaygın olarak kabul görür. Ana konu akıllı, usta, bilgili kral Osiris'in kardeşi Set tarafından öldürülmesidir. Öykü, eski-yıl'ın kralı Seth'in yeni-yıl kralı Horus (Osiris'in oğlu) tarafından nasıl yengiye uğratıldığını anlatır. Bir papirüs üzerine yazılmış metinde, "Birbirini izleyen ritüel eylemler, kral Osiris'in kardeşi Seth tarafından uğratıldığı efsanevi bozgunun bir betimlemesi/sunuluşu biçiminde düzenlenmiştir. Savaş, bu ikisi arasındaki mücadeleyi göstermektedir. Osiris'in oğlu Horus kişiliğinde canlandırılan yeni kral, babasının öcünü alır ve Seth'i yener. Öldürülen kral için yas tutan iki kutsal kadın tanrıça Isis ile tanrıça Nephthys, Osiris için ağlarlar. Tanrılar arasındaki yarışmaya karar veren tanrı Thoth, yeni krala yetki verecek olan resmi görevlidir. Çeşitli süs eşyaları sembolik biçimde açıklanır: yeni krala verilen topuz Seth'in testisleridir; Horus tarafından ondan zorla alınmıştır ve gücünü arttırmak için kendine nakledilmiştir. Harmanın dövülmesi Osiris'in rakibi tarafından dövülmesini temsil eder. Aralara serpiştirilmiş açıklamalar aktörleri mitteki karşılıklarıyla tanımlar ve çeşitli sahneler için gerekli sahne eşyasının listesini verir."¹⁴

Bu tür ritüeller dünyanın bir çok yerinde halâ yapılmaktadır. Katılımcılar bu oyunları oynamaktan zevk alırlar hem de atalarının anılarını korumak isterler. Bu dramatik oyunların çoğunda ölüm ve dirilme öyküleri, hayvan taklitleri, günlük yaşamdan sahneler, mitolojik öyküler ve kukla gösterileri yerli halk tarafından sunulur. Kostüm, makyaj, maske, dans ve müzik bu oyunlarda sıkça kullanılan görsel unsurlardır.



ERİŞKİNLİĞE GEÇİŞ RİTÜELLERİ

Bu kategorideki ritüeller genç bir insanın yetişkinliğe geçtiğine işaret eden törenleri kapsar. Bir genç ergenlik çağına geldiği zaman ona içinde yaşadığı toplumun mythical kültürel mirasının öğretilmesi gerekir. Genç insanların yaşamında bir dönüm noktası olan bu törenden sonra onlar artık çocuk değil yetişkin sayılacaklardır. Toplumun sağlıklı üyeleri olabilmeleri için onun tarihini ve ahlaki değerlerini bilmeleri ve belirli toplumsal koşulları yerine getirmeleri gerekir. İlk toplumlarda bu eğitim karmaşık, ayrıntılı törenlerle verilirdi ve bu törenlerin dramatik bir yapısı vardı. Efsanevi ataların (çeşitli yaratıklar ya da bireyler) günlük yaşamındaki olayları resmeden geçmişin efsaneleri, topluluğun yaşlı üyeleri tarafından oynanır. Havemeyer, Avusturalya yerlileri tarafından yapılan ve geçmişte toplumun ataları olan totemik hayvanların dramatik bir anlatımla sunulduğu bu tür törenlerden birini şöyle aktarıyor:

“Kabul töreninden bir önceki gece bir kutsal toplantıya (corroboree) adanır. Kabilenin bir üyesi bir emu (Avusturalya’da yaşayan ve devekuşuna benzeyen bir kuş) kuşunun hareketlerini taklit edecektir. Diğerlerinden bazıları ava gitme taklidi yaparken bazıları da bir dingo (Avusturalya’da yaşayan bir tür vahşi köpek) taklidi yapmaya çalışacak ve hepsi bu basit dramatik çabadan bütünüyle hoşlanacaklardır. Erkek çocuklar tören için çalılıklara götürüldükten sonra bir dizi pantomim gösterisi yapılır. Bazen taklit edilen hayvan bir kangurudur - adamlar düz bir sırada arka arkaya zıplarlar. İguana, ellerin ve ayakların bu hayvan gibi hareket ettirerek yerde yavaş yavaş sürünen adamlar tarafından sunulur. Çeşitli diğer hayvanlar ve kuşlar taklit edilir.”¹⁵

Hemen her zaman bu törenlerde ahlaki eğitim de yapılır ve gençlere gelecekte yapmaktan kaçınmaları gereken şeyler öğretilir. Bu ya doğrudan bilgi vererek ya da öğretilecek konular oynanarak gerçekleştirilir. Bir gencin bir aşamadan diğer bir aşamaya geçmesi yeni bir doğum olarak algılanır. Törende bu yeni doğum, ölüm ve yeniden canlanma biçiminde ya genç insanların kendileri tarafından ya da onların önünde başka insanlar tarafından, taklit edilir ya da hayali

bir sahne oynanır. Kuzey Amerika’da yaşayan Nootka Yerlileri arasında yapılan bir dramatik kabul ritüeli hem genç insanlara topluluğun mitlerini ve tarihini öğretme törenini hem de ölüm-yeniden canlanma ritüelini kapsar:

“Nootka geleneğine göre bu gizli toplum kurtlar tarafından oluşturulmuştur. Kurtlar bir reisin oğlunu kaçırmışlar, onu öldürmeye çalışmışlar, fakat bunda başarısız olunca onun arkadaşı olmuş, ona bu toplumun törelerini öğretmişler ve onun da eve dönünce bu töreleri arkadaşlarına öğretmesini istemişlerdir. Sonra oğlanı köyüne kadar taşımışlar.... ve Nootka kabilesi bu töreye halâ bağlıdır. Topluluğun her yeni üyesi kurtlar tarafından kabul edilmelidir. Gece, kurt postu ve maskesi takarak kurtları canlandıran bir grup yerli ortaya çıkar, aday olan genci değerlendirir ve onu ormanlık alana taşırlar. Kurtların genci almak için geldikleri duyulduğu zaman kabilenin bütün üyeleri yüzlerini siyaha boyar ve şarkı söylerler. Ertesi gün kurtlar genci ölü olarak geri getirirler; topluluğun üyeleri onu canlandırmak zorundadır. Kurtların gencin bedenine büyü bir taş koyduğu varsayılır ve bu taş çıkmadan genç canlanamaz. Bu işlem yapılınca kadar ölü taklidi yapan genç evin önünde yerde yatar durumda bırakılır. İki büyücü gider ve kuvars taşı gibi görünen bu taşı çıkarırlar; sonra genç canlandırılır.”¹⁶

Hemen bütün kabul törenlerinde müzik, şarkı ve maske törenin duyugusal etkisini güçlendirmek için kullanılır. Böylece, ritüel eylemler ve kullanılan yan unsurlar, hem seyircide hem de törene tabi olan genç insanlarda düşünce, duygu ve hatta bazen de eylem uyandırmayı başarır. Açıktır ki bu oyunlar genç insanlar için, içinde uygulamalı olarak tüm eğitimlerini alabilecekleri bir okul işlevi görmektedir. Bu eğitim genç insanların bir sosyal statüden diğer bir sosyal statüye geçmelerini sağlar. Genç insanlar iki statü arasındayken, oldukça duygusal ve öznel bir deneyim yoluyla eğitimden geçerler. Ritüelin oynanması sırasında gençler, kendi yaşamları ve bu evrendeki yerleri konusunda bir şeyler anlamaya başlarlar. Bu, ritüeli eğitsel olarak değerli kılar, çünkü deneyim yoluyla öğrenmek dramatik eğitimin temelidir.

Ritüellerin, içinde bir öykünün gelişmediği, tekrara ve taklide dayanan en basit dramatik aksiyondan yavaş yavaş bir öyküsü olan, içinde çatışma, kriz ve sonuç biçimindeki gelişime uygun bir konunun geliştiği bir yapıya bürünmesi; herkesin katıldığı bir tören olmaktan çıkıp oyuncu-seyirci rollerinin belirginleştiği, rol oynamaya düşüncesinin geliştiği, profesyonel oyuncuların ortaya çıktığı bir eyleme dönüşmesi geleneksel Batı tiyatro anlayışına uygun görülmüştür. Bu nitelikleriyle ritüeller, tiyatronun kökeninde yer alan dramatik ve dini niteliğe sahip törenler olarak değerlendirilmiştir.



GEÇİŞ RİTÜELLERİ VE PERFORMANS

19. yüzyıl sonlarında özellikle Cambridge Okulu antropologlarınca geliştirilen bu görüşlerin çoğu sonradan geçersiz sayılmış ve Antropoloji alanındaki yeni gelişmeler ritüellere bakış açısını da değiştirmiştir. Çağdaş antropologlar Batı kültürünü en gelişmiş kültür olarak algılayıp, kültürün basitten karmaşığa doğru düz bir çizgide gelişim gösterdiğini savunan anlayışa karşı çıkmışlardır. Çağdaş anlayış, tek bir kültür modelinin geçerli olamayacağını ve kültür yerine kültürlerden söz edilmesi gerektiğini vurgular. Her toplumun kendine has toplumsal örgütlenme biçimi, ekonomik sistemi, eğitimi, dini, inançları, töreleri, yasaları vardır ve bu öğelerin farklı bileşimleri farklı kültürler yaratır. Dolayısıyla ritüeller de belli bir modele doğru düz bir gelişim izlemezler; farklı ritüeller farklı toplumların kültür ürünleridir. Ritüellerin bu biçimde algılanması ve tiyatrodaki kullanılması, 20. yüzyılda ortaya çıkan yeni tiyatro anlayışı ile de paralellik göstermektedir. Tiyatrodaki metnin egemenliğine, çatışma, kriz ve çözümden oluşan dramatik yapıya, başı ortası ve sonu olan, olayların birbirine neden sonuç ilişkisiyle bağlandığı geleneksel oyun yapısına karşı çıkan tiyatro adamları tiyatro düşüncesinde geleneksel anlayışın aşılmasını sağlamışlardır. Tıpkı Batı kültürünün üstünlüğüne olduğu gibi, Batı estetik anlayışının egemenliğine de karşı çıkmıştır. Tiyatronun bir taklit, oyun değil, katılan herkes için gerçek bir yaşantı olması, tiyatro ile yaşamın yakınlaştırılması ve bu amaca ulaşabilmek için görsel olana daha fazla önem verilmesi isteği, bu nitelikleri içinde barındıran ritüelleri gündeme getirmiştir. Tiyatrodan günümüz insanının parçalanmışlığına, güvensizliğine ve içine itildiği yalnızlığa bir çıkış yolu göstermesini bekleyen Tiyatro adamları, gözlerini Doğu'ya, çeşitli ülkelerin yerli halklarının törenlerine, ritüellerine çevirmişlerdir.

Ritüelin, özellikle şaman törenlerinin, kendinden geçme, sağaltma ve bu yolla tedavi etme sürecini önemli gören avant-garde tiyatro adamları çalışmalarını, daha çok Arnold Van Gennep'in Geçiş Ritüelleri kavramına temellendirmişlerdir. Gennep ritüelleri tek bir başlık altında toplamış ve hepsine Geçiş Ritüelleri (Rites of Passage) adını vermiştir. Gennep, The Rites of Passage (1960) adlı eserinde tüm

bu törenlerin hem öz hem de biçim açısından bir geçiş durumuna işaret ettiğini belirtmektedir. Bireysel ya da toplu, yaşamdaki krizler ya da mevsimsel dönüşümlerle ilgili olsun tüm geçiş törenlerinin belli bir düzeni vardır. Gennep'in Ayrılık, Geçiş ve Tekrar Birleşme olarak adlandırdığı bu üç parçalı yapıyı bir çok ritüelde bulmak olasıdır. Törenin ayrı bir mekan ve zamanda yapılması ve katılımcıların önceki çevrelerinden ayrılmaları ilk aşamadır. Geçiş aşamasında, bir önceki ya da sonraki sosyal statü ya da kültürel duruma ilişkin hemen hiç bir niteliğin bulunmadığı soyutlanmış bir durumda belirsiz bir zaman ve mekandan geçilir. Bu aşamadaki eylem, duyumsal yoksunluk ve karışıklık yoluyla katılımcıların doğasındaki bir değişikliği sembolize eder. Üçüncü aşamadaki eylemler toplumdaki yeni, göreceli olarak istikrarlı duruma dönüşü simgeler. Katılımcılar yeni bir grupta fiziksel olarak bütünleşirler. Sembolik davranışın eşlik ettiği bu ritüellerin hemen her zaman bir durumdan diğerine, bir kozmik veya sosyal dünyadan diğerine geçişi beraberinde getirdiğini belirtir Gennep. Bir geçiş ritüeli o anda olan aksiyona duygusal ve fiziksel katılımı gerektirir ve çoğunlukla rahatsız edici, akla uygun gelmeyen yollardan katılımcının değişimini arzular. Tiyatronun yeniden ilkel büyü törenlerindeki niteliklerine ve bu törenlerdeki etki gücüne kavuşturulmasını isteyen avant-garde tiyatrocular, ritüellerin tüm katılımcılar için bir yaşantı niteliğinde olması, stilize hareket, dans, mask ve doğal olmayan jestleri kullanarak büyüsel bir ortam yaratması, oyuncu ve dışardan bakanlar üzerinde karşılıklı etkisi olması, sağaltıcı, tedavi edici ve dönüştürücü niteliği üzerinde durmuşlardır. “Ritüel eylemin retorik ve estetik yapısının özünde teatral” olduğunu belirtmişler ve ritüel ile dramatik biçim arasındaki ilişkiyi vurgulamışlardır.¹⁷ Ritüele özgü olan biçimsel niteliklerin -stilize hareket, doğal olmayan jestler, duygu ve anlamın ifade edilmesi, öncesinde ve sonrasında yer alan törensel eylemler, özel bir yer ve zamanda temsil edilmesi, seslerin kullanılması, büyüsel olması ve anlamın tavırlar yoluyla fiziksel düzleme taşınmasının- ilk dramatik biçimlerin hemen tümünde varolduğu gösterilmiştir. Avant-garde tiyatrocular özünde teatral olan ve ritüele özgü bu nitelikleri günümüz tiyatrosunda kullanarak ritüelin büyüsel ortamını yeniden yaratmaya ve bu yolla insanın

bilinçaltına yönelerek bir sağaltma, iyileştirme işlemini gerçekleştirmeye çalışmışlardır.

Özellikle Antonin Artaud'nun Kıyıcı Tiyatro anlayışından etkilenecek gelişen bu görüş, 1960'larda oldukça etkili olmuş ve günümüzün performans temelli tiyatro sanatı kavramının araştırılmasına da öncülük etmiştir. Peter Brook, Jerzy Grotowski, Eugenio Barba, Richard Schechner gibi yönetmenler yaptıkları deneysel çalışmalarla performans kuramını geliştirmeye çalışmışlardır. Söz konusu yönetmenler bu çalışmalarında bir çok kaynağın yanısıra ritüellerden de yararlanmakta; çeşitli kültürlerin ritüellerini bir araya getirerek, ritüel unsurlarının sentezini yaparak kültürlerarası bir performans anlayışını gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar. Tiyatro ile Antropolojinin birleştiği bir alan olarak karşımıza çıkan performans kuramı konusuna günümüzün önemli antropologlarından Victor Turner, performans antropolojisi alanındaki çalışmaları ve özellikle Schechner ile yaptığı ortak çalışmalar yoluyla katkıda bulunmaktadır.

Turner ritüelin evrensel ve dramatik yapıya sahip bir performans olduğunu söylemektedir. Turner, ritüelin evrenselliğini “sosyal drama” kavramıyla ilişkilendirerek açıklamaktadır. Turner'a göre sosyal yaşamın özünde teatral bir potansiyel vardır ve sosyal yaşam sosyal dramalara gebedir. “Rutin sosyal yaşam”ın yerini “dramatik zaman”ın almasıyla ortaya çıkan sosyal drama, dört parçalı bir yapıya sahiptir: Bozulma, Kriz, Tekrar Düzenleyici Eylem ve Yeniden Birleşme veya Ayrılma. Sosyal drama süreci normal yaşamda bir “bozulma” ile başlıyor; bu sosyal yaşamda varolan bir yanlışlık, bir hatadır. Bu bozulmaya tepki gösterenlerin taraflarını tutması, düşmanlığın açığa çıkması ve tepkinin gelmesi sonucu oluşan kriz, birden bire ortaya çıkan ve görmezlikten gelinemeyecek bir olaydır. Bu soruna çözüm bulmak için yapılan veya yapılmaya çalışılan eylemler üçüncü aşamayı, yani tekrar düzenleyici eylem aşamasını simgeliyor. Bu üç aşamayı kapsayan sürecin iki sonucu olabiliyor; birleşme ya da ayrılma kararı. Turner'ın bir dönüşüm aşaması olarak gördüğü tekrar düzenleyici eylem sürecinde ritüel ortaya çıkıyor. Bu süreçte kopan sosyal bağları onarmak, sosyal dokudaki çatlakları

kapamak, bozulan dengeyi yeniden sağlamak için bir takım kurumlar ve araçlar devreye giriyor. Mahkemelerin hukuki süreçleri işletmelerinin yanı sıra dini kurumların sağladığı ritüel araçlar da bozulan yapıyı onarmaya çalışıyor.¹⁸ Turner, sosyal yaşamda hafifletilmiş, seyreltilmiş bir biçimde yaşanan bu sürecin, estetik drama ve ritüelde yoğunlaşmış bir biçimde yaşandığını; estetik dramanın bunu kısalttığını, ritüelin ise tekrar ettiğini söylüyor. Hemen tüm toplumlar da sosyal dramalar ile kültürel performans türleri birbirine bağlıdır ve sosyal drama bir çok kültürel performans tarzına can veren bir dolyatağıdır. Artaud'nun Tiyatro ve İkizi'ndeki söylemini tersine çeviren Turner, sosyal dramaların kültürel ikizlerini içinde buldukları estetik dramayla aralarında bir yakınlaşma olması gerektiğini söylüyor.¹⁹

Görüldüğü gibi Turner, ritüelin tüm toplumlar da görülen evrensel bir eylem olduğunu, tiyatronun köklerinin sosyal drama da olduğunu ve sosyal dramanın yapısının da Batının geleneksel tiyatro anlayışının çatışma, kriz ve çözümünden oluşan dramatik biçimine uyduğunu göstermektedir. Ancak Turner, tiyatronun modern toplumlar da uzmanlaşmış bir alan haline geldiğini, çeşitli sunuş biçimlerini deneyen bir niteliğe büründüğünü ve Aristoteles'in modelinden bilinçli olarak uzaklaştığını da vurgulamaktadır. Ona göre bu uzaklaşmaların temelinde şu gerçek yatmaktadır: Tiyatro başlangıçta varoluşunu sosyal dramanın üçüncü aşamasına borçludur. Ritüelin ortaya çıktığı bu aşamanın niteliği, Schechner'in dediği gibi "geçmiş yenileme, onarma" süreci yoluyla "dramatik sosyal" olaylara anlam yükleme çabasıdır. Modern tiyatro bu sürece verdiği önemle geleneksel tiyatro anlayışından uzaklaşır. Bu tiyatro "normal sosyal drama modelinin bir tekrarı değil, ritüel ve hukuki süreçlerin bir abartısı, büyümesidir".²⁰

Turner, Gennep'in tanımladığı ritüel yapıdan yola çıkarak, ritüellerin dönüştürme, yaratıcılığı geliştirme ve sosyal değişmeyi uyarma gücüne sahip olduğunu belirtiyor. Bu niteliklere sahip tiyatro da aynı işleve sahip olacaktır. Ritüelin, özellikle geçiş aşamasında yer alan eylemler, sözü edilen işlevi sağlayıcı niteliktedir. Birinci aşamada toplumda önceden işgal ettikleri yerden koparılan, hatta bir süre toplumlarından ayrı yaşayan katılımcılar, sembolik olarak tüm günlük

ekonomik ve sosyal statülerinden soyulmuşlardır. İkinci aşamaya geçildiğinde, sembolik olarak toplumdan, onun normal düşünce ve davranış beklentilerinden soyutlanmış olan katılımcılar, bir anlamda özgürleşmişlerdir. Bir geçiş, dönüşüm süreci olarak görülen bu ikinci aşamada çoğunlukla acılı deneyimler yaşanmaktadır. Bu deneyimler onların topluma içsel bir dönüşüm yaşamış, bazen de dış görünüş açısından da değişmiş olarak geri dönmelerini sağlar. Katılımcılar her ne kadar acılı deneyimler yaşasalar da, bu süreçte temel toplumsal değerleri, görüşleri, kavramları irdeleme, onlar hakkında sorular sorma, toplumsal olarak aykırı görülen davranışları yapma, sözleri söyleme konusunda özgürdürler. İşte bu deneyim onları yaratıcı kılar, “şeyler”e başka açılardan bakabilme yetisi geliştirir ve dönüştürür. Bu bir eylem, bir canlandırma, bir yapmadır (doing). Acılı ama özgürleştirici, dönüştürücü, ve birleştirici bir yaşantı. Bu yaşantı sürecine katılımcıların fiziksel ve bedensel olarak tüm duyuları katılmaktadır: Duaları ve müziği duyarlar, görsel sembollerini görürler, tanrıya adanan yiyeceği tadarlar, tütsüyü koklarlar, kutsal kişilere ve nesnelere dokunurlar; ayrıca dans ve jest kullanırlar.²¹

Performans temelli çağdaş tiyatro anlayışında ritüel, bir yapma (doing) olarak değerli görülmekte ve bu niteliğinden dolayı performansla özdeş sayılmaktadır. İnsanlar orada rol yapmaz, ortaya koyarlar; isteklerini yaptıklarıyla gösterirler. Geçmiş bir zamanı ya da olayı hakiki kılarlar, gerçekleştirirler. Bu gösterim için dansı, müziği, maskı, hareket ve jestleri kullanırlar. Bir çok gösteri sanatını içinde barındıran bir performanstır ritüel.

Sanatsal ifadenin birincil formunun performans olduğu bir kuram öneren ve çağımızın en önemli tiyatro adamlarından biri olan Schechner de, ritüeli bir performans olarak değerlendirmekte ve günümüz sanatıyla ritüeller arasındaki benzerliklere dikkat çekmektedir. Richard Schechner’e göre sanat, gerçeğin taklit edilme yolu değil, bir olay, bir gerçek, bir eylemdir ve performansın kendisi bir sanatsal ifade biçimidir. Drama, metin, tiyatro gibi kavramlar bu asal formu oluşturan unsurları tanımlamak için kullanılır. Performans en genel anlamda bir davranış biçimi, bir eylem, bir deneyim olarak tanımlanmaktadır. Bu anlamıyla

spordan tiyatroya, ritüelden popüler eğlencelere kadar her tür eylem biçimi performans kavramının içine girmektedir. Schechner performansın geniş kapsamlı bir terim olduğunu belirterek, performansın sadece oyuncularını değil seyirciyi de kapsayan bir terim olduğunu açıklıyor: Performans “oyuncuların, dansçıların, müzisyenlerin ve onların izleyici ve dinleyicilerinin eylemleri anlamına gelir”. Bu anlamda “Tiyatro, müzik ve dans eşit terimlerdir, her biri performansın özel bir tarzına işaret eder”.²² Tiyatro anlatıyı, müzik sesi, dans hareketi vurgular. Schechner’e göre ritüel de bir performanstır ve her ikisi de tekrara dayanan, kısa, yoğun ve iletişimsel gösterimlerdir.

Ritüeller insan düşüncesinin ürünüdürler; teatral, kavramsal ve akılla ilgilidirler. Ritüeller bireysel ve toplumsal olarak kendi özel detaylarını geliştirirken bazı sorunlu gizemler ve krizler etrafında toplanırlar; “doğum, ergenlik, evlilik, hastalık, sağaltma ve ölüm, savaş, av, ekme biçme, kuraklık ve yağmür zamanlarıyla mevsimlerin dönüşümü, doğal afet ve karışıklıkların tahmin edilebilirliği ya da edilemezliği”.²³ Bu krizlere çözüm bulmak için tekrar gerçekleştirilmesinin -istenen ve hatırlanan şeyi oynamak, dans etmek, şarkı söylemek - öğrenilmesiyle belirli bir eşik atlanmıştır. Bir kabusun, dünkü avın, ormanda duyulan garip bir sesin performansı “ikinci gerçeklik”tir. Ritüel performanslar yoluyla endişe, korku giderilir, dayanışma kutlanır. İnsan doğasında bunları sadece ifade etmek değil anlamını, açıklamalarını göstermek gereksinimi de vardır. Bu performansların biçimsel özellikleri tekrar, abartı, yoğunlaştırma, basitleştirme ve doğal olmayan davranıştır. Ritmik sesler ve grup hareketleri; kostüm ve mask kullanımı; yürüyüş; yiyecek paylaşımı; ateş yakma; zil çalma; tütsü kokusu: tüm bunlar seyirciye bir cemaat duygusu ve derin bir tatmin sağlar. Yani ritüel, müzik, dans ve tiyatronun birleştiği, tekrara ve stilize hareketlere dayanan, endişe yaratan bir deneyimin ifade edilmesiyle sağaltım gerçekleştiren, dayanışmanın kutlandığı bir grup eylemidir. Bu süreçte tüm verilenler veya hazır yapımlar, kabul edilen metinler, bedeni kullanmanın kabul edilmiş yolları, kabul edilen duygular- yeniden inşa edilir, davranış, duygular, düşünce ve metin unufak edilir. Sonra bu parçalar

yeni bir düzen içinde tekrar bir araya getirilir; bu performanstır. Ritüel süreç, bu anlamda, bir çok gösteri tarzının eğitim, workshop ve prova süreciyle benzerdir.

Schechner ritüelin biçimsel özelliklerinin tüm gösterilerde var olduğunu söylemektedir. Ona göre bütün gösteriler, kutsal veya dünyasal, ritüelistik bir biçimde çerçevelenmiştir. Bu biçimleme, performansın başlamakta olduğunu ya da normal yaşama dönüşün yakın olduğunu belli ederek zaman, mekan ve/veya bilinçte dönüşümü işaret eder. Bazen bu biçimler o kadar konvansiyoneldir ki, hepsi oradadır ama unutulur: ışıkların karartılması, mumların yakılması, son alkış, kutsal suyun serpilmesi. Ritüele özgü olan bu biçimleme teknikleri modern tiyatrodan da vardır ve dini biçimlerle estetik olanlar arasında bir devamlılık söz konusudur. “Bu biçimleme tıpkı kutsal ritüel biçimi gibi performansın sıradan olanını sıradan olmayandan ayırmak, geçici olanı belirtmek, uzamsal ve psikososyal sınırları işaret etmek üzere işler”.²⁴ Ritüelde kurallara uymak gereklidir, hatalar cezalandırılır çünkü yanlış yapmanın tanrıları kızdıracağına ve başarısızlık getireceğine inanılır. Modern tiyatrodan da uygun çerçeveyi çizmekte başarısızlık, tıpkı ritüel eylemde olduğu gibi, sadece gösteriye zarar vermez, aynı zamanda başarmak olarak belirtilen ürünü de bozar.

Schechner, hem ritüellerin hem de ritüel gösterileri temel alarak kendi geliştirdiği performans anlayışının kendine has bir davranma, düşünme, ilişkilendirme ve yapma tarzı olduğunu söylüyor. Bu tarz, deneyimi ele almanın ve geçmişle şimdiki arasındaki boşluktan atlamanın özel bir yoludur; bu yolu Schechner gerçekleştirmek (actualizing) olarak adlandırıyor. Geçmiş taklit etmek değil, geçmiş bir olayı ya da zamanı şimdi kılmak, onu bugün gerçekleştirmektir bu tarzın yöntemi. Bu tarzın beş temel niteliği vardır. Birinci nitelik asal vurgunun süreç üzerinde olmasıdır. Süreç, şimdi ve burada bir şey oluyor, şu anda yaşanıyor anlamında kullanılıyor. Geleneksel tiyatrodan olduğu gibi oyuncunun canlandığı karakterin değil, oyuncunun kendisinin yaşadıklarıdır önemli olan. Bir başka özelliği, önemli, telafi olunamaz, geri alınamaz-değiştirilemez eylemlerden

oluşmasıdır. Özellikle Eriştirme Törenleri'ndeki eylemler, bu niteliktedir. Burada ve şimdi olan olaylar gerçektir, değiştirilemez. Yani, orada gerçek bir yaşantı sunulmaktadır. Mücadele, çekişme; oyuncular ve seyirciler için tehlikede olan bir şeyin varlığı üçüncü özelliktir. Her an birşey olabilmesine olanak veren esnek bir yapıdadır bu eylemler. Eğer bir şey burada ve şimdi oluyorsa, eğer eylemler ve değiş tokuşlar telafisi olmayan, değiştirilemez nitelikte ise, ve eğer bu durum oyuncular için bir risk taşıyorsa(belki seyirciler için de), o zaman değişimler, bütünlükte ve bütünleşmede yeni boyutlar olacaktır; katılımcıların statüsünde değişim dördüncü özelliktir. Mekanın organik ve somut kullanımı ise son özellik. Geleneksel tiyatro binalarının oyunu, oyuncuyu ve seyirciyi sınırlamasına karşın, bu gösterilerde gösterimin niteliğine uygun olarak mekan düzenlenmekte, mekan gösteriye değil, gösteri mekana biçim vermekte. Schechner, taklitli tiyatronun sunduğu başyapıtları ve oyunculuk anlayışıyla halâ en önemli gelenek olduğunu, ama yanısıra başka performansların da varolduğunu belirtiyor. Kendi geliştirdiği performans anlayışının, ritüellerin bütünleştirici eylemleriyle bu günün insanını, özellikle genç insanları ilişkilendirdiğini belirtmektedir.²⁵ Tüm performans bir deneyimdir, gerçek bir yaşantıdır; hem seyirci, hem de oyuncu için. Performansta tüm ögeler eşit değerde öneme sahiptir. Unsurlar değiş tokuş edilir, birbirlerine içten bağlıdır, dönüşürler ama birinin diğerine üstünlüğü yoktur.

Görüldüğü gibi çağdaş tiyatroda ritüeller, Aristocu dram modeline değil, ona karşı çıkan, geleneksel yapıyı bozan tiyatroya uygunluklarıyla önemli görülmüşlerdir. Ritüel bir oyun değil bir yapma, ortaya koymadır, tüm katılanlar için gerçek bir yaşantıdır; asal vurgu katılımcının yaşadıkları üzerindedir; çeşitli gösteri tarzlarını içerir ve gösterime katılan tüm ögeler eşit değerde önemlidir; tüm katılımcıların fiziksel, duygusal ve zihinsel katılımını gereksinir; dayanışma ve birlik duygusu yaratır; tekrarı, stilize hareketi, abartıyı, garip davranışları içerir; büyümlü bir atmosferi vardır; şaşırtıcı, sarsıcı deneyimler yoluyla öğretir ve sağlar; yaratıcılığı ve sosyal değişmeyi uyarıcı gücü vardır. Metnin değerinin azaldığı, görsel unsurların önem kazandığı, doğaçlamanın, doğrudan deneyimin önem kazandığı, oyun yapısının parçalandığı, oyuncunun ve öncelikle bedeninin ön plana geçtiği

çağdaş tiyatro anlayışında, tiyatrodan ritüellerin işlevine benzer bir işlev yüklenmesi beklenmektedir. Ritüel tiyatro “yabancılaşmışlığı, oyun yoluyla mistik bir yaşantı yaratarak aşmayı amaçlar. Tıpkı ilkelerin törenlerinde, hem doğanın gizil güçlerini çağırmak, hem de onları kabile yararına işletmek için taklitli oyundan yararlanılmış olduğu gibi, bu tiyatroda da aşkın bir tecrübe yaratılarak bireysel ve kollektif bilinçaltınındeşilmesine, bastırılmış güçlerin serbest bırakılmasına ve böylece bir arınma ve yeniden doğma işleminin gerçekleştirilmesine çalışılır”.²⁶

Ritüel ve performans çalışmaları insan bedeninin önceliğini vurgularlar, onun sosyal rolleri canlandırma ve kültürel anlamları çıkarma gücüne dikkati çekerler. Ayrıca metnin değil, görüntü dilinin; oynamanın değil yaşamamanın; sanatla yaşamın birbirinden ayrılmasının değil yakınlaşmasının; tamamlanmış bir bütünün değil, sahne üzerinde tamamlanan bir bütünün önemini belirtirler. Ritüel ve performans yaşamın kendisinin açıklanması, betimlenmesi olarak görülür. “Sosyo-kültürel yaşamın derinliklerinde kalan, günlük gözlem ve mantık yürütme yoluyla ulaşılamaz olanlar performans yoluyla su yüzüne çıkarılır”.²⁷

Görüldüğü gibi ritüeller hem geleneksel Batı tiyatrosu hem de çağdaş tiyatro için zengin bir malzeme olarak değerlendirilmişlerdir. Çağdaş tiyatrodaki ritüellerin evrenselliği ve yaratıcılığı uyarıcı yanı özellikle vurgulanmıştır. Çağdaş görüş ritüelleri tiyatrodan çok yaşama yakın görmekte ve günlük yaşamın dramatik potansiyelinin ve ritüel yapısının altını çizmektedir. Daha önce katı kuralları, değişmez bir düzeni olan, zorlayıcı, hayal gücüne yer vermeyen, kaba ve dini içeriğe dayanan törenler olarak algılanan ritüeller, çağımızda karmaşık, zengin bir biçimde sembolik, dini olan kadar dini olmayan içerik için de etkili görülmektedir. Turner, kuralların performansı çerçevelediğini ama eylemlerin akışı ve o çerçeve içindeki etkileşimin hiç tahmin edilemeyen içgörülerini getirebileceğini belirtir. Bir performans sırasında yeni semboller, anlamlar üretilebilir, “geleneksel çerçeveler yeniden biçimlenebilir; yeni şarap için yeni şişeler yapılabilir”.²⁸

Ritüellerin algılanışındaki bu değişiklik, çağdaş tiyatronun ritüellere verdiği önem, çağdaş eğitimcilerin de ritüelleri eğitim için uygun bir malzeme olarak

görmelerinde önemli bir rol oynamıştır. Eğitimde dramanın ürüne değil sürece, metne değil orijinal oyunlara önem veren, kendiliğinden yaratımı, doğaçlamayı önemseyen, dramanın merkezine çocuğu koyup deneyimleri yoluyla farkına varmasını, öğrenmesini amaçlayan yaklaşımı, performans merkezli kuramla önemli benzerlikler göstermektedir. Bu benzerlikler, her tür performansın ve yaşamın özünde varolduğu söylenen ritüel yapıya tekrar bakılmasını sağlamıştır. Ritüeller bir yandan bu evrensel nitelikleri bir yandan da toplumların en bozulmamış kültürel kalıplarını yansıttıkları için dramatik eğitimin öncelikli hedeflerine ulaşmada yararlanılabilecek kaynaklar olarak görülmektedir. Çocuğun/gencin “farkında olarak”, “bilerek” yaşaması dramatik eğitimin öncelikli hedefleri arasındadır. Bireyin kendini ve etrafında olup bitenleri tanıması, anlamlandırması, öğrendikleriyle dünyada olup bitenleri ilişkilendirebilmesi, yaşamın özünü kavraması istenir. Yaşamın özündeki ritüeli, bu ritüelin içinde yaşadığı toplumda nasıl farklılaştığını, ritüelin yansıttığı inanış, düşünüş, davranış biçiminin mantığını kavramak, söz konusu amaca ulaşmada önemli bir adımdır. Bu nedenle ritüellerin, eğitsel dramanın belirlediği hedeflere ulaşabilmek için uygun bir malzeme olduğu görüşü giderek yaygınlık kazanmaktadır.

RİTÜEL NİTELİKLİ TÜRK ÇOCUK OYUNLARI

Bu bölümde Anadolu'nun çeşitli yörelerinde oynanan ve eski ritüellerin uzantısı olduğu düşünülen çocuk oyunları irdelenecektir. Çiğdem Adeti, Yağmur Ritüeli ve Ölüp-Dirilme ve Kız Kaçırma olmak üzere üç başlık altında incelenecek bu oyunlardan ilk iki grupta yer alanlarda ritüel izler açıkça görülmektedir. Üçüncü grupta yer alan oyunlar ise bugün büyüsel işlevi tamamen unutulmuş, sadece bir oyuna dönüşmüş, ancak ritüel kalıntısı olduğu düşünülen oyunlardır. Aslında çocuk oyunları ile ritüeller arasındaki benzerlikler, bir çok oyunun eski zamanlardaki toplumların ciddi uğraşlarının bir kalıntısı olduğu görüşünü güçlendirmektedir. Oyunun ritüelden çıktığı ve çocukların tutuculuklarıyla bu oyunları koruyarak bugüne getirdikleri yaygın olarak kabul edilen bir görüştür. Çocuk oyunlarının çoğunun dünyanın bir çok yöresinde benzer biçimde oynanması ve çok eski kaynaklarda bu oyunların izlerine rastlanması bu görüşü destekler niteliktedir. Ayrıca çocuk oyunlarının ve ritüellerin belli hareketlerin tekrarına dayanması, her ikisine de ezgili sözlerin eşlik etmesi, bağlayıcı kuralları olması, bu kurallara uymayışın oyunu bozması, oynananın oyun olduğunun bilinmesine rağmen büyük bir ciddiyetle oynanması ve bir gerilim taşıması oyunla ritüelin benzerliğini destekleyen diğer unsurlardır.

Prof.Dr.Metin And Oyun ve Büyü adlı eserinde oyunun büyüsel ve dinsel kökenini oyun sözcüğünün çeşitli dillerdeki kullanılışından ve içerdiği anlamlardan yola çıkarak göstermektedir.²⁹ Prof.And, Türkçede *oyun* sözcüğünün içerdiği anlamların, kökeninde daha çok ritüelde birleştiğini ise *oyun* ve *büyü* sözcüklerinin gelişimini irdelleyerek aktarıyor. Türkçede dans, dramatik gösteri, çocukların oyunu, baht oyunları, sporla ilgili eylemlerin hep *oyun* sözcüğüyle belirtildiğini ve bu anlamların çoğunun şamanın büyüsel törenindeki çeşitli öğelerde varolduğunu söylüyor. “Şaman bu törende dans ediyor, ses ve çalgı müziği yapıyor, yüz kaslarını kullanarak, karnından sesler çıkararak taklit ve dramatik öğeye başvuruyor ve şiir okuyordu”³⁰. Orta Asya şamanının türlü adlarından birinin *oyun* olması; orta şamana *orta-oyun*, yüce şamana *ulahan-oyun*

denmesi, Türkistan'da şaman töreninin tümüne *oyun* denmesi sözcüğünün içerdiği anlamların kökeninde ritüelde birleştiğine işaret etmektedir.³¹

Prof. And *büyü* sözcüğünü irdelerken öncelikle şamana Buryat dilinde *böge* ya da *bö* dendiğini hatırlatıyor. Bugün Anadolu'da güçlü, elebaşı, pehlivan anlamında *böke/büke* sözcüklerinin yaygın bir biçimde kullanılması bu sözcüklerin ne denli eski olduğunu göstermektedir. *Bügü* sözcüğü Uygur hükümdarlarına verilen bir ünvardır ve Uygurca metinlerde hikmet, hakim, doğaüstü güç anlamına gelmektedir. *Bügü kan* diye anılan III. Uygur hükümdarına ayrıca *tengri ilig*, *bilge kagan* ve *tengriken* denmesi de *bügü* ile *tengri*, *bilge* ile *tengriken* sözcüklerinin aynı anlamda kullanıldığını göstermektedir. *Tengri* gök, sema; *bilge* hakim demektir ve buna göre *bügü*, semavi, kutsal, yani hakim anlamına gelmektedir. Orta Asya İslam öncesi Türklerin devlet yönetiminde hükümdara ilahi bir güç tanınmaktadır. Bu güç gökten gelmektedir. Köktürk yazıtlarında bu *kut* sözcüğü ile karşılanırdı. Buna göre *bügü*, *tengri*, *bilge*, *tengriken* ve *kut* aynı anlama gelmektedir. And, metinlere göre *bügü* sözcüğünün türevlerini sıralamaktadır: *Bügülen*= bilmek; *bügülenmek edrem*= doğa üstü güç; *bügüş*= hikmet; *bügülük*= sihirli, büyü; *bügün*= bilmek, öğrenmek. Eski Hristiyan Türklerde *bügü* peygamber anlamına geliyor. *Divanü Lugat-it-Türk*'te *bügü* akıllı anlamında gösterilmiş. Prof.And yine aynı eserde *bügü* ile ses benzerliği gösteren ve oyun, oynamak anlamına gelen sözcükler olduğunu söylüyor. *Büdik* oynayış, zıplayış, raks; *büdhi* oynamak, raksetmek; *büdhi* oyun, raks; *büdhiş* oyunda ve raksta yarışmak; *büdhi* oynatmak anlamına geliyor. And, sözcüğün etimolojisinden yola çıkarak tartımlı hareketlerle doğaüstü bir güç sağlamak anlamında *bü-* diye bir fiil kökü olduğunu göstermektedir. Aynı kökten üretilen sözcükler, iki kavramı ifade etmektedir: Doğaüstü güç yaratmak ve Raks. Yani *büyü* sözcüğü hem doğa üstü güce hem de oyuna işaret etmektedir. Görüldüğü gibi tıpkı *oyun* sözcüğü gibi *büyü* sözcüğünün kökeni de şamanda ve onun eyleminde toplanmaktadır.³²

Oyun ve *büyü* sözcüklerinin içiçeliği, oyunlarda yer alan bir çok ögenin ritüel anlamı ve işlevi olduğu savını güçlendirmektedir. Oyunlarda yer alan söz ögesinin de

böylesi bir unsur olduğu belirtilmektedir. Çocuk oyunlarındaki tekerlemelerin, ezgili sözlerin büyü törenlerinde söylenen sözlere yapı ve biçim bakımından benzerliği buna kanıt olarak gösterilmektedir. Prof. Metin And, eski Türklerde *tarantula* (Divanü Lugat-it Türk'te *böy*, *bi* ya da *bög*) gibi zehirli örümceklerin ısırıldığı kişileri sağaltmak için yapılan büyü törenlerinde okunan afsunların çocuk oyunlarındaki tekerlemelere benzerliğine dikkat çekmektedir. Bu afsunlardan bazıları şöyle başlamaktadır: “Möy, möy, siyah möy, ala möy” ya da “Böy, böy desedi, Biy Bazar evliya darın darın desedi”.³³ Bu bölümde ele alacağımız oyunlarda kullanılan ezgili sözlerin, tekerlemelerin ritüel kalıntısı olduğu, eylemi desteklediği, törensel, büyüsel bir işlevi yerine getirdiği ilerde gösterilecektir. Bu oyunlar gerek söz unsuru gerekse eylemin niteliği açısından ritüele özgü niteliklere sahiptir.

Kriz döneminde başvurulmuş büyüsel bir işlemdir ritüel. Mevsimlerin değişimi, bolluk bereketin sağlanması, ya da sosyal huzurun, evrensel uyumun genel olarak korunması gibi bir sonuç alma beklentisiyle yapılır. Genellikle dramatik bir yapısı vardır; açık ya da gizli yalvarışı ifade etmek amacıyla yapılan canlandırma, kurban etme ya da fedakarlık yapmayı içeren bir eylemdir. Eyleme inanç eşlik eder. Olması istenen şey taklitte canlandırılarak tanrılara seslenilir; tanrıların gönlü hoş tutulmaya çalışılır. Canlandırılan varlık ya da yaratıkla özdeşleşilir. Yapılan törende insanların istekleri, günlük yaşam eylemleri harekete yansır. Dini deneyim için vücut bir araçtır. Söz ögesi hareketi destekler. Belirli bir yer ve zamanda yapılır. Tekrarı ve sembolik davranışı kullanan bir eylem tarzıdır. Stilize tavrı özel kostümleri, değişik konuşma biçimi, özel yerler ve zamanlarda yapılmasıyla ortaya çıkar. Biçimsel özellikleri tekrar, abartı, yoğunlaştırma ve basitleştirme. Toplu katılım esastır; istenen şeyin gerçekleşmesi için herkesin katılması gerekir. Bu nedenle ritüelin oyuncu ve seyirci üzerinde karşılıklı etkisi vardır. Pratik bir yarara dönük, tekrara dayanan, sembolik davranışı, müziği, dansı, kostümü, maskı kullanan, taklitli bir sunuş ya da yeniden sunuştur ritüel. Düzenlenen tören yoluyla endişe ve korkunun giderilmesi, dayanışmanın kutlanması ritüelin en önemli işlevidir. Herkesin katılımıyla gerçekleştirilen eylem topluluk olma bilinci yaratır, o topluluğun insanlarına görev ve sorumluluklarını, toplum yaşamının gereği olarak

uyulması gereken kuralları hatırlatır. Bunun yanı sıra toplumun gelenek ve göreneklerinin aktarılması da insanlar arasındaki bağları güçlendirir. Korku ve endişenin giderilmesi ve tören boyunca, geçici de olsa, tabulardan kurtulma ise katılımcılarda bir rahatlama yaratarak sağaltım işlevi görür.

Anadolu'nun bir çok yöresinde yapılan ve amacı doğayı etkilemek olan ritüel törenlerin bazıları sadece yetişkinler, bazıları yetişkin ve çocuklar, bazıları ise sadece çocuklar tarafından yapılmaktadır. Bu bölümde ele alınanlar sadece çocuklar tarafından gerçekleştirilen ve bugün bazıları sadece bir oyuna dönüşmüş, büyüsel işlevi tamamen unutulmuş, bazılarıysa halâ doğayı etkileyeceği inancıyla oynanan oyunlardır. Bu oyunlarda ritüele özgü hemen tüm nitelikler vardır. Bu özellikler şöyle sıralanabilir:

1. Belli Bir Sorunun Etrafında Toplanma ya da Kutlama: Yağmurun yağmaması ya da güneşin çıkmaması sorun yaratmaktadır. Bu sorun hem eylemle hem de sözle dile getirilir. Dul kadının eşeğe ters bindirilmesi, eşeğin gelin edilmesi, veya yırtık pırtık giysilerin giyilmesiyle varolan sorun gösterilir. Aynı zamanda sözlerle de bu sorunun yol açtığı durum anlatılır. “Yağmur mu yağdı ki bulgur olsun, Para mı var ki yağ olsun” ya da “Yer yarıldı yağ ister, ufacıklar aş ister”. Yağmurun yağmaması kıtlık, açlık demektir.
2. Sonuç Beklentisi: Varolan krizin aşılması; yağmurun yağması, güneşin çıkması, bolluğun bereketin devamının sağlanması için yapılır tören. Beklenen sonuç da söz ve eylemle belirtilir. Çocukların kendilerini yapraklarla donatması ya da evlerden çocukların üstüne su dökülmesi istenen bolluğun ve yağmurun simgesidir. “Yağ yağ yağmur, Teknede hamur, Ver Allahım ver, Sicim gibi yağmur”, “Çiğdem geldi kapıya, Yağ istiy o yapıya” sözleriyle de eylemin gösterdiği anlatılır.
3. Büyüye İnanç: Yağmur yağması, güneş çıkması, toprağın uyanması, bolluk bereketin olması gibi doğa olaylarının gerçekleşmesi tanrının elindedir, insan bunlara ulaşmak için Tanrıyı hoşnut edecek bir eylemde bulunmalıdır. Eğer düzenlenen törende gerekli kurallara uyulursa istenen şeyin gerçekleşeceğine inanılır. Her ev tek tek dolaşılıp hediyeler istenerek büyüün uğuru ve gücü bütün evlere dağıtılır. Toplanan malzemeye tören sonunda yemek yapıp topluca yenmesi tanrıya sunulan armağan

niteliğindedir. “Değirmende oluk taşacak, Gurbalar içeriye kaçacak, Godecuğum bahşış verirse, Rahmet gökten yağacak, Ver Allahım rahmet” sözleriyle bu inanç belirtiliyor. Armağanın verilmesinden sonra dökülen su gibi yağmurun yağacağına inanılır.

4. Taklitli Eylem: Gerçekleşmesi istenen şey taklitte canlandırılarak doğayı etkilemeye çalışılır. Yırtık pırtık giysiler, yüze sürülen kara, eşeğe ters binen kadın, sepet içindeki kurbağalar yokluğu, kıtlığı anlatır. Evlerden çocukların üstüne dökülen su, yağmuru; çocukların örtündükleri bitki yaprakları ise baharı simgeler. Yağmurun yağması, doğanın canlanması sembolik olarak canlandırılır ve tıpkı bu su gibi yağmurun, yemyeşil bitkiler gibi baharın gelmesinin istendiği taklitte anlatılır. Ağaçlara vurarak “telden teleme, sen de ver hadi ama” diye bağrılarak tüm bitkilerin yeşermesinin istendiği gösterilir.
5. Canlandırılan Varlık ya da Yaratıkla Özdeşleşme: Susuz kalmış ya da canlanmış toprak çocukların kendisi gibidir. Çocuklar giyimleri, sözleri, eylemleriyle toprağın kendisi gibi davranır, diğerleri de onları bu biçimde algırlar. Suyu bekleyen, yeşillenmeyi bekleyen doğanın kendisidir çocuklar. Bu nedenle onların üstüne su dökülür; onlar kendilerini yeşillerle donatırlar. Ayrıca tören sonunda yapılan ve tanrıya sunulduğu düşünülen yemeği de çocukların yemesi, onların tanrılarla özdeşleştiğini de gösterir.
6. Vücudun Dini Eylemin Aracı Olması: Düzenlenen tüm tören çocukların bedenlerini kullanımlarıyla gerçekleşen bir eylemdir. Yoksunluk ve olması istenen şey doğrudan çocukların vücutları ve söyledikleri sözlerle aktarılır.
7. Söz Ögesi: Tekerlemeler, maniler ve günlük yaşam diyalogları hareketi destekler, olan durumu ve olması isteneni açıklarlar: “Eşek gelin olur mu? Yer yağmursuz olur mu? Kurbağa susuz olur mu? Yer yanıldı yaş ister, Ufacıklar aş ister, Ekin bol olsun, Madrabazların gözü kör olsun” Sözlerle ayrıca törene katılım zorlanır, katılmayan için sonun kötü olacağı bildirilir. Dam başına boyunduruk, Dura dura yorulduk, vererseniz giderik, vermezseniz dururuk” sözleriyle herkesin katılması gereğini hatırlatırlar. “Çiğdem çiğdem çiçek, Emmim oğlu Musacık, Az verenin kızı olsun,

Çok verenin oğlu olsun” sözlerinden ise katılmayana iyi gözle bakılmadığı ve ailede erkek çocuğun kız çocuktan üstün tutulduğu anlaşıyor.

8. Toplu Katılım: Çocukların her evi tek tek dolaşması, her evden mutlaka hediye alması, vermek istemeyeni buna zorlaması, hediye almadan gitmemesi toplu katılımın gerekliliğini gösteriyor. Yukarda belirtildiği gibi bu gereklilik sözlerle de destekleniyor.
9. Tekrar ve Sembolik Davranış: Her evin önünde aynı tekerleme söyleniyor ve aynı eylem tekrarlanıyor. Eylem simgesel olarak istenen şeyi anlatıyor. Kıtlık yırtık pırtık giysilerle, yağmursuzluk susuz kalmış kurbağa, gelin edilmiş eşekle anlatılıyor. Yağmur dökülen suyla, tanrılara verilen hediye yenen yemekle gösteriliyor.
10. İşbirliği ve Fedakarlık: Tören tüm çocukların birlikte yaptıkları hazırlıklarla başlar. Kuklalar birlikte yapılır, çiğdemler birlikte toplanır, demet yapılır. Tüm çocuklar tören hazırlığı için çalışır. Tören başladıktan sonra tüm evler birlikte dolaşılır, maniler, türküler beraberce söylenir. Çocuklar tüm toplum adına hareket ederler, töreni gerçekleştirirler. Tören sırasında çoğu kez aç dolaşırlar, ayrıca üzerlerine su dökülmesini kabul ederler. Köy halkı ise mutlaka bir hediye verir. Yiyeceği az olanlar bile bir miktar vermek için ikna edilir.
11. Belli Bir Yer ve Zaman: Tören baharın gelişi ya da yağmurun yağmadığı, güneşin çıkmadığı zamanlarda yapılır. Mekan ya köyün meydanı ya da tüm köydür.
12. Stilize Tavır: Törende ufak tefek de olsa kılık değiştirme yani kostüm kullanımı vardır. Eylem semboliktir. Özel bir dili vardır: tekerlemeler ve manilerle anlatılır istenen her şey. Özel bir zaman ve yerde yapılır.
13. Kukla Kullanımı: Orta Asya ve Şaman kültürüne uzanan bir geçmişi vardır. Orta Asya ve Sibirya’da hastaları tedavi etmek, ölenin anısını yaşatmak için yapılan bebek kuklalar olduğu bilinmektedir.

Ritüel nitelikli bu oyunlar eğitimsel işlevlerini hem iletileri hem de biçimsel özellikleriyle gerçekleştirirler. İçerdikleri psikolojik, sosyolojik ve ekonomik iletiler yoluyla o eylem içinde yer alan bireye çevresini ve kendini tanıma olanağı verir;

gerçekleştirilme biçimleri ise bireyin bazı yetilerini geliştirmesine olanak sağlar. Bu oyunların dramatik eğitimde kullanılma amaçları genel olarak şunlardır:

1. Çocuğun/gencin içinde yaşadığı toplumu tanınması: Ritüeller, daha önce de söylendiği gibi insanoğlunun en eski kültürel miraslarından biridir. Toplumların saf-bozulmamış kültürel örneklerini yansıtan ritüeller, içinde bulundukları toplumun sosyo-kültürel aynaları gibidirler. Ritüeller, bir toplumun inançları, töreleri, duyuş ve düşünüş tarzları, ekonomik ve toplumsal yapısı, kısaca yaşam tarzını yansıtır. Drama yoluyla ritüel eylemin içinde yer alan çocuk ya da genç, kendini o eylemi gerçekleştiren bireylerin yerine koyacak; o insanların ne hissettiğini, sorunlarıyla nasıl başa çıktığını, neden o biçimde davrandığını anlamaya çalışacaktır. Bu süreç yoluyla katılımcı, o eylemin gerçekleştiği ortamı tanıma olanağı bulacaktır. Örneğin ele aldığımız kaç göç olmamasına ve tüm ritüeller kız erkek birlikte yapılmasına rağmen, ailede erkek çocuğun üstün tutulduğu, çocuğa toplumda önemli bir yer verilerek bir takım büyüsel işlemlerin onlara bırakıldığı, yoksul insanlar için yağın bulgurdan daha değerli olduğu, büyüye inanıldığı, sorunların çözümü için ortak hareket edildiği, paylaşım ve özveriye dayalı bir işbirliğinin gerçekleştirildiği ele aldığımız oyunların yansıttıkları toplumsal gerçeklerdir. Çocuk eylem içinde bu özellikleri tanıırken, lider de çocuğun bunlara yaklaşımı yoluyla çocuğu daha iyi tanıyacaktır.
2. Kendini tanınması: İçinde yaşadığı toplumun kültürel yapısını kavrayan çocuk/genç, kendi davranışlarının nedenlerinin de farkına varacaktır. Farkına varmadan öğrendiği kültür kalıplarını bilinç düzeyine çıkaracak ve bunları kendi yaşamıyla ilişkilendirecektir.
3. İnsan eyleminin ritüel temelini kavraması: Ritüeller ait oldukları toplumun yaşam tarzını yansıtmanın yanı sıra, insanlığın bir döneminin yaşam serüvenini de anlatmaktadır. Ayrıca ritüeller günümüze uzantılarıyla insanlığın bir tür davranış ve düşünüş niteliğini de yansıtır. Hemen tüm ritüellerde görülen ortak duyuş, düşünüş, davranış biçimini algılayan çocuk/genç günlük

yaşamındaki ritüellerin farkına varacaktır. Topluca yenilen yemekler, spor karşılaşmaları, milli günler, ölüm, doğum, evlilik, sünnet törenleri gibi modern yaşamın ritüellerini kavrayacaktır. Bu farkındalık ona diğer insanların davranışlarının nedenlerini kavrama olanağı sağlayacaktır. Kendi ritüellerinden yola çıkarak diğer insanların ritüellerini fark edecektir.

4. Tiyatronun ritüel temelini kavraması: Tiyatro da tıpkı ritüeller gibi belirli sorunların, gizemlerin canlandırıldığı, insanın yaşamındaki eşiklerin sergilendiği bir eylem tarzıdır. Bu eylemin ritüele özgü bir biçimi vardır: özel bir yerde, zamanda, öncesi ve sonrasında onu normal yaşamdan ayıran simgesel eylemlerle çerçevelenmiştir. Her ikisi de oyuncuların yer aldığı, kostüm, maske, makyaj, dans, müzik gibi unsurları barındıran ve insan bedeninin önceliğini vurgulayan performanslardır.
5. Dil gelişimi: Ritüellerde kullanılan ezgili sözler, mani ve tekerlemeler bir yandan boğumlanması zor sözcükleri söyleyebilme kolaylığı sağlayacak, bir yandan da başka kültürlerin deyişlerini, kendine has sözcüklerini öğreterek sözcük dağarcığını geliştirecektir. Bilindiği gibi sözcük dağarcığının gelişmesi düşünme ve konuşma yetisini de geliştirir. Ayrıca o dili konuşan toplumun yaşam biçimi, çevre koşulları, gelenek, görenek ve inançları, önem verdiği varlık ve kavramlar hakkında bilgi edinecektir.
6. İşbirliği bilincinin gelişmesi: Ritüeller, herkesin katılımıyla gerçekleşen eylemlerdir. Törenin başarılı olabilmesi için herkesin yapması gereken işler, fedakarlıklar vardır. Buna uymayış başarısızlığa yol açacaktır. Dolayısıyla bir sorunun çözümü için birlikte hareket edilmeli, sorumluluklar paylaşılmalı ve herkes özveride bulunmalıdır.
7. Yaratıcılığın gelişmesi: Sembolik eylem ve sembol kullanımı ritüellerin yaratıcılığı uyaran unsurlarından bir tanesidir. Ayrıca ritüeller günlük düşünme ve davranış sınırlamalarının geçici olarak askıya alındığı durumlar olarak görülüp katılımcıya, yargının olmadığı bir çevrede, özgürce düşünebilme

olanağı verebilirler. Bu durumda çocuklar/gençler sosyal yapı ve kültürel kimliğin temel yapı taşlarını yeniden düşünmeye yönlendirilebilirler.

Bu bölümde ele aldığımız oyunlar yukarda sayılan işlevleri yerine getirecek biçimde dönüştürölüp drama çalışmalarında kullanılabilirler. Hangi oyunun hangi amaçlarla ve nasıl kullanılacağı drama çalışmasının yapıldığı ortama, çocukların niteliğine ve liderin hedeflerine göre değişir. Önemli olan ritüellerin bir performans olma ve dramatik ortam yaratma potansiyelini iyi değerlendirmek ve çocuğu bu sürece gönüllü olarak katmaktır. Kabul etmenin ilk yolu gerçekten tanımaktır. Eğer oyun yoluyla çocuk diğerlerinin davranışlarının nedenini anlarsa bunu içselleştirecek ve başkalarına karşı daha duyarlı olacaktır. Buyurgan ve hoşgörüsüz bir toplum olduğumuz söylenmekte. Çok kültürlü bir toplum olma gerçeğimizi lehimize bir durum olarak görüp, ritüelleri bir yandan başka kültürlerle tanışarak ufkumuzu genişletmek, bir yandan da hoşgörü ve demokrasi anlayışımızı geliştirmek yönünde kullanabiliriz.

ÇİĞDEM ADETİ

Bitki kültürüne bağlı ritüel bir oyundur. Karların erimesiyle birlikte toprak uyanmaya ve ilk bitkilerini vermeye başlar. Bunlardan birisi de çiğdem çiçeğidir. Bu çiçek doğanın uyanışını, baharın gelişini müjdelir. Çocuklar, Anadolu'nun çeşitli yörelerinde, mevsimin özelliğine göre şubat, mart ya da nisan ayında baharın gelişini müjdelir ve kutlarlar. Bu kutlamanın amacı bolluğu, bereketi sağlamak, mevsimlerin döngüsünü garanti altına almaktır.

Yozgat'ta yapılan törenin adı *Çiğdem Pilavı*'dır. Çocuklar ellerinde sopalarla grup halinde çiğdem kazmaya giderler. Buldukları çiğdemleri hilâl şeklinde başlarına takarak kendilerini süslerler. Kalan çiğdemleri de bir çalının dikenlerine tuttururlar. Çocuklardan biri eline çalıyı alır, iki çocuk da sırtlarına torba alırlar. Çalıyı çeken çocuk önde, diğerleri arkada köyü gezmeye başlarlar. Evlerin önünde şu tekerlemeyi söylerler:

Çiğdem çiğdem çiçecik
Ebem oldu köçecik
Çiğdem geldi kapıya
Yağ istiyo yapıya
Bir verenin kızı olsun
İki verenin oğlu olsun
Kız çatlasın ölsün
Oğlan yanımıza yoldaş olsun

Ev sahibi çocuklara yağ, bulgur, un, ekmek, odun verir. Çocuklar da ev sahibine çiğdem verirler. Ev sahibi çocuklarla ilgilenmezse, bu sefer aynı tekerleme biraz değiştirilerek tekrar söylenir:

Çiğdem geldi kapıya
Yağ istiyo yapıya
Yağ olmazsa bal olsun
Oğlun uşağın bol olsun
Bir verenin kızı olsun
İki verenin oğlu olsun
Kız çatlasın ölsün

Oğlan yanımıza yoldaş olsun

Ev sahibi yine de ilgilenmezse çocuklar vaz geçmezler ve istediklerini alıncaya kadar orada kalacaklarını belirten başka bir tekerleme söylerler:

Dam başına boyunduruk

Dura dura yorulduk

Verirseniz giderik

Vermezseniz dururuk

Sonunda hediyelerini alır giderler. Bütün köy gezildikten sonra toplanan bulgur ve yağ ile çiğdem pilavı yapılır ve topluca yenir. Bolluk bereket için şükran niteliğinde bir ritüel niteliğinde olan bu eylemin yapılmamasının doğayı, tanrıyı küstürebileceğine inanılır.³⁴

Niğde, Aksaray'da *Çiğdem Bayramı* adıyla yapılan kutlamada çocuklar dağlarda çıkan çiğdemi köye getirirler. Bayramın yapılacağı gün (22 Şubat) bütün köylü köy meydanında toplanır. Dala bağlanan çiğdemlerin kökleri tek tek mavi, kırmızı, yeşil ve sarı kumaşlarla süslenir. Süslenen dalı çiğdem başı eline alır. Öbür oyuncular onun etrafında çiğdem türküleri söyleyerek dönerler. Çiğdem başı diğer arkadaşlarını toplayarak köy evlerinden bulgur, yağ ve ekmek toplar. Toplanan malzeme ile pilav pişirilir ve hep beraberce yenir. Çiğdem Başı (ÇB) ile Ev Sahipleri (ES) arasında şöyle bir diyalog geçer:

ÇB: Ev saabı çiğdem bayramı yapıyoruz. Ne veriyorsunuz?

ES: Dedeme danışayım da ne verecekse onu vereyim. Dede ne vereceğim?

Dede: Buyur yavrum, ne istiyorlar?

ES: Bulgur, yağ, ekmek.

Dede: Yavrum yağımız kalmadı. Azıcık bulgurla tuz ver de gitsin. Yağın kilosu 24 lira.
(Günlük yaşamdan alınan konular dahil ediliyor)

ES: (çiğdemcilerin heybelerine vereceklerini koyar) Al sana bulgur, al sana tuz.

Çiğdemciler: (yolda) Çiğdem, çiğdem çiçekcik.

Emmim oğlu Musacık

Az verenin kızı olsun

Çok verenin oğlu olsun

(2. evin kapısını çalarlar)

Bütün evlerde aynı diyalog sürdürülür. Çiğdemciler bütün köyü gezerler. Topladıkları malzeme ile meydanda yemek pişirilir. Burada baba ve dedeler çocuklara nasihat ederler. İlk insanların yaptıkları Eriştirme törenlerinde topluluğun genç insanlarına gelenek ve göreneklerin aktarılması adetini çağrıştıracak biçimde çocuklara gelenek aktarılmaktadır.

Dede- Ey yavrularım daha çiğdem bayramı uzun yıllar devam edecek. Ben 87 yaşındayım, duvar kovuklarında oturuyorum. Fakat sizleri görünce gönlüm şenleniyor.

Baba- Çocuklar karnımız sırtımıza çıktı, bunu eritmek için haydi biraz oynayalım. (Çocuklar türkü söyleyerek çiğdem başının etrafında *Şıkırdım* oyununu oynarlar)³⁵

Yozgat'ın Boğazlıyan kazasında yapılan törenin adı da *Çiğdem Pilavı*'dır. Köyde kış mevsiminin uzun yahut kısa oluşuna göre Şubat veya Mart aylarında çocuklar gruplar halinde çiğdeme giderler. Elllerinde "köküç" denilen bir değnek vardır. Değneğin ucu çiğdem kazılırken yanmasın diye hafifçe yakılır. Bundan başka her çocukta mahalli motiflerle süslü bir örme torba vardır. Kıra çıkınca bu köküçlerle çiğdemler kazılarak kökündeki yumrusuyla birlikte torbalara doldurulur. Çiğdemün çiçeği peygamberin gözyaşı olarak kabul edilir. Bu yüzden yaşlı kadınların birçoğu çiğdem çiçeğini üç kere öperler. Çocuklar çiğdem devşirme anında bir çok oyun da oynarlar. Çelik-Çomak, Değnek Vurma, Sülenke(taş oyunu) gibi. Oyunlar oynandıktan sonra grup toplanır. Torbalardaki çiğdemler sayılır. Çiğdemlerin yumruları kabuklarından soyulur. Bu sırada çiçeğin yumrudan kopmamasına dikkat edilir. Soyulmuş çiğdemler ellişer-ellişer demet yapılır. Bu demetler köküçlerin ucuna bağlanır. Daha sonra türküler söylenerek köye dönülür. Grup şu tekerlemeyi söyler:

Gıdımın geldi kapıya

Yağ çıkarın takıya

Yağ verenin oğlu olsun

Bulgur verenin kızı olsun

Hiç vermeyenin Allah elinden alsın

Diyelim Allah Allah

Daha sonra kapılar çalınır ve evlere çiğdem demetleri verilir. Bu çocuklara yağ, bulgur vermek adettendir. Toplanan yağ ve bulgurla pilav yapılır ve topluca yenir. Bu sırada şarkılar söylenir, oyunlar oynanır. Böylece baharın gelişi müjdelenmiş ve kutlanmış olur.³⁶

Muğla, *Ula-Telden Teleme* de bir bahar oyunudur. İlkbaharda bütün çiçeklerden önce köylülerin kür dedikleri böğürtlen filizlenir. Çocuklar bunun taze yerini koparıp soyarak bir tasa veya çanağa koyar, tuzlarlar. Üstüne de beyaz bir bez ve mendil örtterek bunu ağaçlara vura vura telden teleme diye gezdirirler, koşuştururlar. Bir ağacın altına geldikleri zaman başında çanak olan çocuk “telden teleme” diye bağırınca, diğer bir çocuk o ağacın köküne vurarak “sen de ver hadi ama” der. Çocuklar böylelikle bütün ağaçları gezerler, onları da bahara, filizlenmeye çağırırlar. Sonra köye dönüp evlerin kapılarında bağırarak köylülere de baharın müjdesini verirler.³⁷



YAĞMUR RİTÜELİ

Anadolu'nun bir çok yöresinde, özellikle de Orta ve Güney Doğu Anadolu'da yaz aylarında, kuraklık olduğu zaman çeşitli yağmur duaları yapılır. Çoğu ilk insanların yaptıkları ritüelleri çağrıştıran bu törenlerin bir kısmı sadece büyüklerce, bazıları büyük, çocuk herkez, bazıları da sadece çocuklar tarafından yapılır. Masum, günahsız çocukların dualarının tanrı tarafından kabul edileceği inancıyla bir çok yörede çocukların yaptıkları törenler daha çok önemsenir.

Bir çok yörede *Çomçalı Gelin* adıyla düzenlenen, amacı yağmurun sağlanması olan ritüel nitelikli bu oyun Adana,Kadirli'de gece, dolunayda oynanır. Dolunay gece gezmek için gereken ışığı sağlar. Çomça, yaklaşık 80-100cm boyunda, büyük kazanları karıştırmak için yapılmış ağaç kepçedir. Baş kısmı bir el büyüklüğünde ve çukurdur. Çomçanın baş kısmının hemen altına, 50-60cm uzunluğunda bir çubuk "T" şeklinde bağlanır. İki taraftaki bu simetrik çıkıntılar, oluşturulacak olan "gelin"in kollarıdır. Çomçanın baş kısmı ise "gelin"in kafası olacaktır. Gelinin elbiselerini kızlar hazırlar. Rengarenk basmalardan gelinlik hazırlanır. Baş kısmı Türkmen gelini gibi süslenir.

Çocuklar, bazen bir kaç büyükle beraber köy meydanında toplanırlar ve beraberce Çomçalı Gelin'i hazırlarlar. Çomçalı gelinin iki kolundan bir genç kız ve bir genç erkek tutar. Bu iki kişi özellikle yamalı, yırtık giysiler giyerler. Grubun içinde bir kişi verilecek yiyecekleri toplamak için bir çuval taşır. Yine verilecek yağ ve salçaları koymak için sahan taşıyan iki kişi vardır. Grup herkezin akşam yemeğini yediği varsayılan bir saatte ritüele başlar. (Gruptakiler özellikle yemek yememişlerdir, çünkü törenden sonra kısır yiyeceklerdir.) Yolda hep bir ağızdan :

Yağ yağ yağmur
Teknede hamur
Ver Allhım ver
Sicim gibi yağmur

tekerlemesini söylerler. Evlerin kapısına varıldığında ise söylenen tekerleme şudur:

Çomçalı gelin çom ister

Bir kaşıcık yağ ister

Yağ verenin oğlu olsun

Bulgur verenin kızı olsun

Anadolu'da erkek çocuğa verilen değer ve yoksul insanlar için yağın bulgurdan daha değerli olduğu anlaşılıyor. Tekerlemeyle dile getirilen bu beklentiden sonra ev sahibi genellikle nazlanır;

Yağmur mu yağdı ki bulgur olsun

Para mı var ki yağ olsun

gibi itirazlarda bulunur. Grup onu yağmurun yağacağına, ürünün ve paranın bol olacağına inandırınca da istediklerini verir. Bir ev gruba istediğini verdiği anda onların üstüne su dökme hakkını kazanır. Bu bazen bir tas, bazen bir kova su olabilir. Ritüelin gereği olarak da su mutlaka dökülmelidir.

O gün Çomçalı Gelin oynanacağı bütün evlere duyurulmuştur. Bu yüzden de aileler hem verecekleri malzemeyi hem de grubun üzerine dökülecek suyu önceden hazırlamışlardır. Bu nedenle sudan kurtulmak pek mümkün değildir. Her evden az ya da çok mutlaka birşeyler alınmalıdır, yoksa ritüelin amacına ulaşmayacağına, yağmurun yağmayacağına inanılır. Bütün evler gezilip yiyeceklerin toplanması bittikten sonra artık gece yarısı olmuştur. Bulgur, yağ ve salça hazırlanır, kısır yapılır ve hep birlikte yenir. (Bu ritüelin orijinalinde toplanan yiyeceklerin suya atıldığına inanıyor araştırmacı)³⁸

Urfa, Birecik'te *Çömçe Gelin* adıyla, halâ yapılmakta olan benzer törende çocuklarla büyükler birarada yer alıyorlar. Nisan ya da Mayıs ayında, gece yapılıyor. Mahalleden dul bir kadın eşeğe ters bindirilip kapı kapı dolaştırılır, çocuklar eşlik ederler. Bu sırada çömçe gelin tekerlemeleri söylenir. Çömçe gelin ve beraberindekilere her evin önünde yukardan su dökülür (özellikle kadına dökülür su) ve yağ, bulgur, mercimek vb tür bir yiyecek verilir. Bütün evler gezildikten sonra toplanan yiyeceklerle pilav yapılır. Herkes mahalle meydanında toplanır ve pilav toplu halde yenir.

Çömçe Gelin Tekerlemesi:

Çömçe gelin ne ister

Allahtan rahmet ister

Koç koyun kurban ister

Ver Allahım ver bir yağmur, bir sel

Kara sandık açıldı

Üzüm yere saçıldı

Bir habbeyi beş ettik

Altmış kazan aş ettik

İtlere şoş şoş ettik

Ver Allahım ver bir yağmurdan bir sel

Çömçe gelin olasan

Her kapıda durasan

Uşağların elinden

Mahalleyi dolanasan

Ver Allahım ver bir yağmurdan bir sel³⁹

Kırşehir Merkez Kızılca Köyü'nde yapılan *Yağmur Gelini* her nekad ritüel bir özellik taşıyorsa da çocuklar bunu oyun anlayışı içerisinde gerçekleştiriyorlar. 5-15 yaş çocukları ve gençleri köy meydanında toplanırlar. İçlerinden bir kıza (annenin ilk doğan kızına) uzun, beyaz bir elbise giydirilir. Kolları açık dursun diye çocuğun omuzuna birbuçuk metre uzunluğunda bir sopa bağlanır. Beyaz elbisenin kolları sopanın ucundan geçirilir. İki çocuk ellerine birer çanta veya heybe alırlar. Yağmur gelini önde, diğerleri arkada köyü gezmeye başlarlar. Gezerken “Yağ yağ yağmur...” tekerlemesini söylerler. Evlerin önünde ise

Yağmur yağmur yar ister

Tekne, tekne bal ister

Allahtan korkan

Bir sürü yağmur ister

tekerlemesini söylerler. Ev sahibi yağmur gelininin üzerine su döker, hediyesini verir. Tüm evler gezildikten sonra yemek yapılır ve birlikte yenir.⁴⁰

Zonguldak,Safranbolu-*Gode Gode* (Karadeniz'in bazı bölgelerinde göde/gode kurbağa anlamına gelmektedir) oyununuda 8-13 yaş çocukları toplanır, kabalak ve benzeri iri yapraklı bitkilerin yapraklarını sırkaların üstüne iplerle bağlayıp bunlarla ev ev dolaşırlar, yiyecek toplarlar. Tekerlemesi şöyledir:

Gode- gode göl olsun
Evin önü sel olsun
Arpa buğday çok olsun
Gökten yağmur yerden bereket
Bi değim un bi değim su

Yağ yağ yağmur
Bit bit buğday
Tarlada çamur
Teknede hamur
Ver Allahım yağmur

Değirmende oluk taşacak
Gurbalar içeriye kaçacak
Godecuğum bahşiş verirse
Rahmet gökten yağacak
Ver Allahım rahmet

Evin penceresinden kabalağın üstüne su dökülür, kapıdan yiyecek verilir.

Gode gode göl olsun
Gode bahşişin bol olsun
Evinde dirlik yol olsun
Gökten rahmet yerden bereket
Bi değim un bi değim su

Evlerin tümü dolaşıldıktan sonra yiyecekler bölüşülür ve çocuklar dağılır.⁴¹

Bir başka adet de Çorum'da olduğu gibi *Eşek Gelin Etmek* tir. Bir Alevi adeti olduğu söylenen bu törende ihtiyar bir eşek mahallenin en yaşlısının gelinliğiyle süslenir. Fakir bir kız çocuğu başında kurbağa dolu bir sele, mahalleyi eşekle dolaşır, her evden başına su dökülür, çocuklar şu tekerlemeyi söyler:

Eşek gelin olur mu olur mu?
Yer yağmursuz olur mu olur mu?
Kurbağa susuz olur mu olur mu?
Yer yarıldı yaş ister
Ufacıklar aş ister
Ekin bol olsun bol olsun
Madrabazların gözleri kör olsun⁴²

Urfa'da yapılan *Sapan Harbi*, yağmur oyunlarının içinde en farklı ve belki de en kanlısı. Bu tür çocuk oyunları bize toplumumuzun örf ve adetlerini tanıtırken bir yandan da onlara eleştirel bir gözle bakabilmemizi de sağlar. Oyun bir mahallenin diğer mahalleye karşı savaş ilanı ile başlar. Savaş ilan eden çocuklar öbür mahalleye gider ve bir tekerlemeyle savaş çağrısı yaparlar:

Leş, leş, leş
Mahleyizde böke yok
Leş, leş, leş
Mahlemizde böke yok

Savaş ilan edilen mahallenin çocukları savaş yapıp yapmayacaklarına karar vermek için toplanırlar. Eğer savaş yapmak istemezlerse küçük çocuklardan bir kısmı öbür mahalleye gönderilir ve şöyle söylerler: "Leş, leş, leş, mahleyizde böke çok". Eğer savaş yapılacaksa, ilk tekerleme aynen söylenir. Savaş çağrısından sonra mahalleden seçilen çocuklar savaş tarihini saptamak üzere bir araya gelirler. Sonra iki mahalle de savaş hazırlığı yapar. Savaş günü her iki mahallede de bayram ilan edilir. Davul zurna eşliğinde mahalle dolaşılır ve savaşın yapılacağı yere gidilir. Taraflar sapanla atacakları taşları seçip, bir

küme halinde önlerinde toplarlar. Sapanla taşlar atılmaya başlanır. Ağır yaralıları beyaz bayrak çekilerek çıkarılırlar. Bazen yenilen taraf kaçmak zorunda kalır, yenen taraf onları mahallelerine kadar kovalar ve zafer havası içinde kendi mahallelerine dönerler. İlkbaharda yağmur yağmadığı zaman oynanan bu oyun, kan akıtmakla toprağın verimliliği için gereken yağmurun yağacağına olan inançtan gelmektedir.⁴³

Kayseri’de yapılan *Daş Döğüşü*’nde oyundan sonra kör kalanlar bile olurmuş ama buradaki inanişe göre sapanla taş döğüşü yapılmazsa o yıl üründe bolluk olmazmış.⁴⁴

Karadeniz Bölgesi’nde oynanan *Kuç Kuçura* ise, bölgenin yağmurdan çok güneşe gereksinimi olması dolayısıyla, güneşin çıkması için yapılıyor. Karadeniz kıyılarında genç oğlanlar evleri dolaşırlar, meşaleler taşırlar, şarkı söyleyip dans ederler, evlerden yiyecek alırlar ve güneşin çıkması için ellerindeki ateşleri evlere atarlar.⁴⁵

Bu iki grupta yer alan ve ritüel nitelikleri açıkça görülen oyunların drama çalışmalarında birden çok amaçla kullanılması olasıdır. Öncelikle ısınma çalışmalarında kullanılabilirler. Çocuklarla çalışırken drama dersine onlara yakın gelen, bildikleri bir hareket, şarkı ya da grup oyunuyla başlamak, katılımcıları bir araya getirir ve kendilerini rahat hissetmelerini sağlar. Belli hareketlerin tekrarına dayanan ve çoğunlukla ezgili sözlerin eşlik ettiği çocuk oyunları bu amaç için biçilmiş kaftan gibidirler. Bu oyunlardaki bazı tekerlemeler ve hareketler bu amaç için kullanılabilir. Ritüel biçimi birarada olma duygusu yaratır. Örneğin sadece “Yağ yağ yağmur, tekne de hamur, ver Allahım ver sicim gibi yağmur” tekerlemesi ve bu sözlere eşlik eden ritmik bir hareketle çalışmaya başlanabilir. Hareket ve ezgili sözler yaratıcı oyunlar için kaynak olabilir. Lider bu sözlerden yola çıkarak içinde bulunulan durumu aşama aşama çocuklara hissettirmeye çalışabilir. Çocuk bir yandan bu sözlerin hangi gereksinimden ortaya çıktığını kavrar bir yandan da görünenin altındaki gerçeği görme yetisi kazanmaya başlar.

Lider böyle bir çalışmaya doğrudan sorunu anlatarak da başlayabilir. Çocukların kendilerini bu sorunu yaşayan insanların yerine koymalarını ve onlar gibi düşünmelerini isteyebilir. Bir sorunun etrafında toplanan çocuklar sorunu çözmek için yaratıcı düşünceler üretmeye cesaretlendirilirler. Gruplara ayrılan çocuklara o insanların yerinde olsalardı ne yapacakları, bu sorunu nasıl çözecekleri sorulabilir. Ancak cevap doğaçlama hareketlerle istenmelidir, sözle değil. Ağaç dikmek, yağmur bombası atmak gibi öneriler değerli görülmekle beraber, lider teknolojik imkanların olmadığı, ağaç ile yağmur arasında bir bağ kurulamadığı bir ortamda yaşandığını vurgulamalıdır. Böylece çocuklar günlük düşünme ve davranış kalıplarının dışına çıkmaya cesaretlendirilirler. Çocukların kendilerini böyle bir durumda görmeleri zor olabilir. Bu nedenle lider bazı ezgili sözler ya da müzik kullanarak atmosfer yaratabilir. Liderin görevi çocuklara o ortamı yaşatmak ve çocukların kendilerini o insanların yerine koymasını sağlamaktır. Böylece çocuklar bir başka düşünme ve davranış biçimini kavrayacaktır. Böyle bir çalışma çocuklardan gelen çözüm önerileri doğrultusunda gelişecektir.

Ayrıca böyle bir çalışma, gerekli ısınma çalışmaları yapıldıktan sonra, çocuklardan canlı bir doğa parçası olmaları istenerek de devam edebilir. Toprak, ağaç, çiçek vb olan çocuklara kendilerini bir çölde, ormanda veya buzullarda olduklarını düşünüp bu durumu hissetmeleri istenebilir. Daha sonra hangi ortamda rahatsız olduklarını düşünmeleri ve bu rahatsızlıktan kurtulmak için ne istediklerini göstermeleri istenir. Böylece çocuk taklit yoluyla istediğini anlatmaya yönlendirilmiş olur. Bu çocuğun hem gözlem gücünü hem de vücut kullanımını geliştirecek bir alıştırma. Ayrıca çocuğa ritüel eylem içinde yer alan bireylerin ne hissettiğini anlama olanağı verir. Lider bu alışırmalardan sonra ritüel eylemin tümüyle canlandırılmasına geçebilir.

Bu çalışmalarda amaç çocuğa ritüelin içerik ve biçiminin, anlamının ve işlevinin bir yaşantı yoluyla aktarılmasıdır. Çocuk ritüelin yapısını kavramalı, sembol kullanımını, simgesel eylemi, taklit unsurunu algılamalıdır. Ancak bunlar gerçekleştirildiği takdirde çocuk kendi yaşamıyla ritüel arasında bağ kurabilecek, modern yaşamın ritüellerini algılayacaktır. Çalışmaya çocuğa tanıdık gelen bir toplu bir yemek ve yemek duasıyla da başlanabilir ve geriye giderek bu yemeğin ritüel anlamı, örnek bir ritüelden yola çıkarak gösterilebilir.

ÖLÜP-DİRİLME VE KIZ KAÇIRMA OYUNLARI

Çocuk oyunlarında bir ritüelin izlerinin bazen açıkça, bazen de biçim değiştirmiş bir halde görüldüğü daha önce söylenmişti. İşte bu grupta yer alan oyunlar, ritüel izlerin açık olmadığı, bu gün sadece oyun anlayışı içerisinde yapılmakta olanlardır. Bu oyunların bazılarında sadece ölüp-dirilme (kış/yaz-doğanın ölümü-canlanması), bazılarında ise ölüp-dirilme ve kız kaçırma birlikte vardır; iki konu içiçe geçmiştir. Kız kaçırma ana temayı zenginleştiren bir öge olarak yer alırken aynı zamanda toplumsal bir gerçeğe de işaret ediyor. Kızın kaçırılışı- yokluğun, ölümün; anasına geri verilmesi ise-bolluğun, bereketin simgesidir. Kaçırılan kızın ya da kızların annesine geri verilmesinden sonra bereketin, uyanışın, yazın gelişinin kutlanması gibi oyunlar oynanıyor. Bu gruptaki oyunlar bize aynı zamanda Demeter-Persephone mitini çağrıştırmaktadır. Efsaneye göre Homeros destanlarının “güzel saçlı kraliçe”si Demeter, toprak ve bereket tanrıçasıdır. Demeter’in tanrı Zeus’tan olan kızı Persephone (ya da Kore), bir gün oyun arkadaşlarıyla birlikte çayırda çiçek toplarken, yer altı tanrısı Hades tarafından kaçırlır. Uzun aramalardan sonra kızının yer altında olduğunu öğrenen Demeter, ümitsizliğe kapılır ve Olympos’tan kaçarak ıssız bir yere çekilir. Bunun üzerine toprağın bereketi kalmaz, insanlar kıtlık tehlikesiyle karşılaşır. Zeus, onları barıştırmaya, Hades’i kızı geri vermeye razı etmeye çalışırsa da başarılı olamaz. Bu arada Hades’in sunduğu nar meyvesini yemiş olan Persephone, bu sevgi büyüsüyle yer altı hakimine bağlanmıştır. Sonunda Zeus, Persephone’nin yılın üçte ikisini, yani çiçek açma ve meyve zamanını, anası Demeter’in, geri kalan üçte birini, yani kışı da kocası Hades’in yanında geçirmesini kararlaştırmış. Böylelikle toprağa yeniden bereket gelmiş.⁴⁶

Tokat köylerinde çocukların oynadığı *Deven Nerede* oyununda sadece ölüp-dirilme konusu vardır ve uzunca olan bu oyunda bu konu sadece birinci bölümde yer alır. Çocuklar elele tutuşup ay biçiminde sıralanırlar. Ayın iki başındaki çocuk arasında şöyle bir konuşma geçer:

- Ey efe
- Buyur
- Deven nerede?
- Uludağ'da
- Ne yiyor?
- Yemişen
- Ne pişiliyor?
- Gümüßen
- Kaç kaşık?
- Üç kaşık
- Allahın emri ile kızına dünür geliyoruz. Ne ile gelelim?
- Davulunan zurna ile

Çocuklar davul sesini yansılayarak birbirlerinin kollarının altından geçerler. Ortadakilerin kolları bağlanır. Onlar ölür. Bunları gömmek isterler. Bir de hedef olur. Birer birer kollarından tutulup götürülürler. Ellerini bırakan cehenneme, bırakmayan cennete götürülür. Ölenler dirilirler. Yeniden sıraya geçilir. Baştakiler yine elele tutuşurlar. Ötekiler gelip kollar üzerine yatarlar. Oyun başkanları sorar:Kapıdan mı girersin, bacadan mı? Oyuncu kapıdan derse ayakları üzerine bırakılır, bacadan derse baş üzeri dikerler. Oyunun üçüncü bölümünde ise oyuncular baştakilerin kolları arasına girer, bir yandan sallarlarken şöyle sorulur:

Annen seni nerede doğurdu?

Samanlıkta

Ne ile besledi?

Bal ile börek

Al sana bir kötek

diyerek arkasına bir kötek atıp bırakırlar. Böyle sürerken “ekmek” denirse “al sana deynek” denir; “kaymakam” denirse “al sana dayak” ya da “ayak”; “çorba” derse “al sana bir sopa” denir.⁴⁷

Kız kaçırma motifinin yer aldığı oyunlarda genellikle beş, altı kız çocuğu bir grup olurlar. İçlerinden bir tanesi bu grubun başı olur ve nine, teyze veya koyun gibi bir ad

alır. Kızları kaçıracak olan da genellikle bir erkek çocuktur ve adı ebe, kurt, kara kuş veya Keloğlan (*Ah Tiyojen* oyununda) olur. İki grup arasında, genellikle bir şeyin yokluğundan kaynaklı, bir çatışma meydana gelir ve kız çocuklar ebe tarafından kaçınılır. Kızları kaçınılan kişi üzölür, ağlar ve genellikle sonunda kızlar geri getirilir.

Malatya’da *Limonata Bardak Doldurdum*, *Ah Tiyojen*, *İncili Kız*, *Kurt ile Koç* gibi adlar altında oynanan tüm oyunlarda yukarda sayılan özelliklerin bir çoğı görülür. Beş veya daha fazla kız çocuğı elele tutuşarak ya da arka arkaya, birbirlerinin belinden tutarak dururlar. Başlarında duran teyze,nine veya koyun ile kızları kaçıracak olan adam ya da kurt arasında bir tartışma olur. Örneğın *İncili Kız*’da adam para ister ve ikisi arasında şöyle bir konuşma geçer:

Adam-	Paralarımı ver
İncili Kız-	Samanın altında
Adam-	Yoktur
İncili Kız-	Sobanın altında
Adam-	Yoktur
İncili Kız-	Kazanın yanında
Adam-	Yoktur. Heryana baktım, hiçbir yerde yoktur.
İncili Kız-	Beş kuruş
Adam-	On kuruş
İncili Kız-	Beş kuruş
Adam-	On kuruş... Alacağım kızlarını

Bunu söyleyen çocuk sıranın arka tarafına koşarak kızları çalmak ister. Her bir kız çalındığında oyun yeniden başlar. Kızların hepsi çalınıncaya kadar devam eder.⁴⁸

Tekirdağ’da oynanan *Annem Beni Kaptırmaz Oyunu*’nda çalınan kızların geri verilmesi de vardır. İki baş oyuncudan biri anne, diğeri de tilki olur. Annenin arkasına çocuklar tek sıra halinde dizilir. Tilki “simitçi geldi, simitçi” diye bağırınca çocuklar simit ister. Anne parası olmadığı için alamaz, ama çocukların ağlamasına dayanmayınca daha

sonra ödemek koşuluyla alır. Ama ertesi gün ve daha sonraki günler gelen tilki parasını alamayınca yavrulardan birini almaya karar verir. Tilki çocuklara tehlikeli bir biçimde yaklaşıncı anne onun niyetini anlar ve tilkiyi kovalar. Çocuklar “Annem beni kaptırmaz” diye bağırıp kaçışırken tilki onlardan birini yakalayıp götürür. Anne ağlamaya başlar. Kurt geri geldiğinde niye ağladığını sorar ve der ki “Şu dağın arkasında bir sürü kaybolmuş yavru var, gel bir bakalım”. Birlikte giderler. Anne hepsinin benzediğini ama hiçbirinin onun yavrusu olmadığını söyler. Kurt “sıl gözünün yaşını öyle bak” der. Anne gözyaşını siler ama yine de bulamaz. Sonunda yavrusunu bulur ve ona kızar, nereye gittiğini sorar. Kız “Babaanneme gittim, pastalar, çörekler yedim” der. Anne “peka ya hani bana?” diye sorar. Kız “Avucunu yala” deyince kovalamaca başlar ve oyun biter.⁴⁹

Balıkesir, Merkez Balıklı Köyü’nde oynanan bu tür bir oyunda, kız çocuklar yerine basma ya da testiler çalınıyor. *Basma Oyunu* ve *Testiciler Oyunu*: Çocuklar basma ya da testi oluyorlar. Bir alıcı geliyor, satıcıyı aldatarak bütün malları kaçırıyor. Satıcı ağlıyor. Niye ağladığı sorulunca, basmaları kaçırıldığı için olduğunu söylüyor. Bunu gören alıcı bir müddet sonra hepsini geri getiriyor. Bir tartışmanın ardından satıcı mallarını geri alıyor.⁵⁰

Anadolu’nun bir çok yöresinde bu kız kaçırmı oyunu, ufak tefek değişikliklerle *Pembe Nine* adıyla oynanmaktadır. İçel-Anamur’da oynanışı şöyledir: Pembe Nine ve kızlarının karşısında Oyuncu Başı vardır. Oyuncu Başı bir tür tekerleme söyleyerek gelir:

- OB- Pembe nine pembe nine şanıyla
Nasıl gitsem eniştemin yanına
Bahçelerde demet demet maydanoz
Ağaçların yaprakları salyangoz
Pembe nine, pembe nine
PN- Ne var nine, ne var nine?
O B- Bizim oğlan sizin kıza ne demiş?
P N- Ne demiş?

OB- Evin arkasında saklan da seni kaçırayım demiş

PN- Hangisini?

(OB ve Nine kızlardan birini seçer ve birlikte şarkı söylerler. Böylece bütün kızlar gider. Pembe Nine ağlamaya başlar.)

OB- Pembe Nine niye ağlıyorsun?

PN- Kızlarımı kaçırdılar

OB- Ayaklarını göstersem bilir misin?

PN- Bilirim.

Böylece kızlarını bulur ve nerede olduklarını sorar, onlara kızar.

Kızlar- Teyzemdeydik

PN- Ne yediniz?

Kızlar- Meyve isimleri söylerler

PN- Hani bana?

Kızlar- Avucunu yala

Pembe Nine kızları kovalar ve kovalamaca oyununun neşesiyle oyun biter.⁵¹

Daha bir çok yörede değişik adlarla oynanan bu oyunlarda ölüp-dirilme ögesinin yanında simgesel anlamları olan sözlerin kullanılması, ebe karşılığı kurt, tilki gibi sözcüklerin yer alması ve Persephone'nin Hades'in sunduğu nar meyvesini yemesini çağrıştıran meyve yeme ögesinin bulunması, bu grupta yer alan oyunların eski ritüel törenlerin kalıntısı olduğu varsayımını güçlendirmektedir.

Bu oyunların drama çalışmalarında nasıl kullanılabileceğini bir örnekle açıklayabiliriz. Örneğin *İncili Kız*, *Pembe Nine*, *Ah Tiyojen* gibi isimler altında oynanan oyun, sözsüz olarak, bir drama çalışmasına başlamak için ısınma oyunu olarak kullanılabilir. Bir anne ve kurt seçilir; çocuklar annenin arkasında birbirlerinin bellerine sarılarak kurttan kaçarlara. Kurt kime değerse o oyundan çıkar. Annenin amacı kurtun çocuklarına değmemesini sağlamaktır. Bu tür oyunlar çalışmaya katılanların fazla enerjisini boşaltacak ya da onları harekete geçirebilecek niteliktedirler. Bunun ardından

lider, anne ve kurt rollerini mümkün olduğunca çok çocuğa vererek ve oyunun değişik çeşitlemelerini kullanarak tekrar oynatabilir. Burada amaç, çocuğun anne, düşman ve çocuk olarak değişik rollerde kendini denemesidir. Anne ve çocukların birlikte hareket etmemeleri ve oyuna konsantre olmamaları başarısızlık getirecektir. Çocuklar birlikte hareket etmenin, başkalarını da düşünerek davranmanın sorumluluğunu algırlar; koşmanın ve oynamanın hazzının yanısıra. Daha sonra oyuna sözler katılabilir. Lider ya sözleri çocukların yaratmasını ister ya da orjinal sözleri hatırlatarak oynamalarını ister. Çocukların yaratıcı konuşma yetisini geliştirmek için. bu oyuna uygun sözlerin neler olabileceği tartışılır; çocuklar sözleri bulmaya çalışırken lider, oyunun yapısını hatırlatır, çocukları yönlendirir. Daha sonra lider onlara bir öykü anlatacağını, ama öykünün tümünü değil, yarisını anlatacağını söyler. Öyküyü çocukların doğaçlama bir oyunla tamamlamasını isteyecektir. Demeter-Persephone mitinin konusu, çocukların yaş gruplarına göre basitleştirilerek anlatılır. (Drama dersi öykünün anlatılmasıyla da başlayabilir) Uygun bir yerde kesilen öyküyü çocukların tamamlaması istenir. Burada amaç, çocuğun kendi oyunuyla anlatılan öykü arasındaki benzerlikleri farketmesidir. Lider, bu ilişkiyi anlatmamalı ama çocukların kendilerinin farketmesi için yardımcı olmalıdır. Bir kaç gruba ayrılan çocuklar, değişik doğaçlama ürünleri sunacaklardır. Liderin çocuklardan anlatmalarını değil, göstermelerini istediğini özellikle belirtmesi gerekir. Eğer çocuklar anlatmayı seçerlerse ki en kolay yol budur, sadece zihinsel bir süreçten geçtikleri, bedenlerini kullanmadıkları için öykü ile oyun arasındaki ilişkiyi sezinlemeyebilirler. Bütün grupların sunumu izlenir ve değerlendirilir. En sonda lider öykünün aslını anlatır ve oyunla öykü arasında var olduğunu düşündüğü ilişkiyi açıklar. Çoğunlukla çocuklar bu tür bir ilişki kurmamakla birlikte ikisi arasındaki bağı sezinliyorlar. Eğer istenirse çocukların doğaçlamaları cilalanarak, başı sonu olan bir oyuna dönüştürülebilir.

Elbette bu oyunu dramada değerlendirmenin birden çok yolu vardır. Oyunun nasıl kullanılacağı liderin hedefine göre değişebilir. Ancak dikkat edilmesi gereken en önemli nokta çocuğun kendi oynadığı oyun ile bir mitolojik öykü arasındaki ilişkiyi sezinlemesini sağlamak ve fantazi yoluyla görünen gerçeğin ardındakine ulaşılabilirlik yolu

göstermektedir. Çocuk çevresine bu türlü bakmayı öğrendiği zaman, kendi ile dışındaki dünya arasındaki olayları ilişkilendirebilme yetisi kazanır. Çocuk oyun oynayarak hem bir bilgi edinmiş hem de içgörüsü zenginleşmiş olarak ayrılacaktır drama dersinden.

Anadolu’da bunların dışında da ritüel kalıntısı olduğu düşünülen oyunlar vardır. Evcilik oyunları, tutsak alma, yarışma, bazı taş ve gülle oyunlarının eski ritüel kalıntıları olduğu düşünülmektedir. Bu oyunların bir kaç tanesinin burada örneklenmesinin nedeni, bu oyunların ne denli çok ve yaygın olduğunu göstermek ve bazılarının drama çalışmalarında kullanılmaya elverişli olduklarının düşünülmesidir.

Muğla Ula’dan *Üç Dede Oyunu*: Bu oyunda gruplar kendi taraflarına üçer taş diker ve taşlar dedeye benzetildiği için oyuna *Üç Dede* denir. İki kişi grupların başı olur. Oyuna girecekler ayrı bir yerde birbirlerine birer ad koyarlar. Bu adlar muhakkak bir kahramanlık ve bir kuvvet ifade etmelidir. Mesela biri dağdelen, biri zincirkıran, yahut biri aslan, biri kaplan olur. Sonra başlarının yanına giderek takma adlarını söyler ve hangilerini seçtiğini sorarlar. Böylece iki gruba ayrılan çocuklar oyuna başlar. Mesafe belirlenir, hudutlar çizilir ve her iki taraf kendi tarafına üçer (dede) taş diker. Oyuna başlayan taraf diğer tarafın diktiği taşları yıkmaya çalışır, kim daha önce yıkarsa o grup kazanır.⁵² Prof. Dr. Metin And, Karaman’da *Dede* adlı törensel oyunda çocukların topraktan, taş parçalarından bir dede heykeli yaptıklarını hatırlatarak bu oyun geleneğinin çok eskiye gittiğini ve çocuk oyunlarının eski ritüel kalıntıları olduğu görüşünü desteklediğini belirtmektedir.⁵³ Karaman’da oynanan *Dede* oyunu: Recep ayının ilk perşembesinde oynanır. Oyunu kadınlar oynar, sayısı sekiz ile on kişi arasında değişir. Evler dolaşılır; sonra bir dedenin bulunduğu avlu, bahçede oynanır. Oyunculara “dede oyuncular” denir. Recep ayında hamurdan yağda kızartılmış bişi adında bir yiyecek yapılır, konu komşuya dağıtılır. Perşembe günü gündüz avluda kerpiç veya taştan, adına dede denilyen kaba bir heykel yapılır (Çocuklar tarafından yapılıyor olsa gerek). Dedenin üzerine cam, renkli çanak çömlek kırıntıları yapıştırılır. Dedenin gözü, ağzı kulağı bu kırıntılarla belirgin bir biçimde gösterilir. Genç kadınlar pişirdikleri bişi (veyşa pişi) ve ellerinde mumlarla dedenin başına gelirler, bişileri dedenin arkasındaki duvardaki çivilere

asarlar. Sonra diğer kadınları çağırmak için ezgili sözler söyler ve hep birlikte türküler okuduktan sonra dedeyi yıkarlar.⁵⁴

Mangala oyunu: Anadolu'nun çeşitli bölgelerinde değişik adlarla oynanan bu oyunun bin yıl ile üç bin yıl gibi bir eskiliği vardır. Oyun çok yaygındır. Hemen her kıta üzerine yayılmıştır. Oyun bir zekâ savaşımıdır. Taşların sürekli bir gözden ötekine aktarılmasına dayanan bir oyundur. Çocuğun zihinsel yetilerini geistirecek niteliktedir. Kimi toplumlarda önemli bir eğitim aracı olan oyun, toplumsal değer yargılarını ve büyüklere saygıyı öğretir. Buna bağlı ritüeller de vardır. Afrika'da yeni bir kral tahta geçerken *Mangala* oynaması, oyun için gerekli tohumları belli bir ağaçtan toplaması ve yurttaşlarından kimseye yenilmemesi gerekir. Kimi yerde ise kabile başkanı olacak iki aday arasında *Mangala* oynanır, kim kazanırsa o başkan olur. Gene Afrika'da oyuna "Tanrı Oyunu" denilmekte ve oyundaki çukurlarla üründe bolluk ve yeterli yağmur yağışı arasında bir ilişkiye inanılmaktadır. Okullarda ders olarak konması uygun görülen bu oyunun matematik eğitiminde yardımcı olduğu görülmüştür. *Mangala* oyununun oynanışı şöyledir: Çoğunlukla iki kişi oynar. Toprağa ya da bir tahta üzerine iki, dört ve kimi durumda üç sıra çukur yapılır. Ve gene sayısı oyunların türüne göre değişen tohumlar, taneler ya da taşlar vardır. Seçilen bir delikteki tohumlar teker teker öteki deliklere dağıtılır. Gene belirli kurallara göre oyunculardan biri hasmının bir ya da iki çukurundaki tohumları ele geçirebilir. Bu el koyma hakkı ya çukurun dolu veya boş olmasına ya da son tohum konulan çukurun durumuna göre değişir. İki sıralı *Mangala*'da her oyuncunun bir sırası vardır ve sırası gelince gerek kendi sırası, gerek karşısındakinin sırasının çukurlarının tümünü dolaşır. Dört sıralı olanda her oyuncunun iki sırası vardır, yalnız kendi sırasındaki çukurları dolaşır.

Dama, tavla, satranç gibi çeşitli kuralları olan *Mangala* oyununun iki sıralı olanı ele geçirme bakımından beşe ayrılabilir.

- a. Oyuncu, belirli bir sayıdaki tohumları hasmının bir çukurunda tamamlarsa, bu çukuru ele geçirmiş olur ve buraya ilerde konulacak tük tohumların sahibi olur.

- b. Yukarıdaki gibidir, ancak çukuru değil içindeki taşları ele geçirir ve kazançlı olarak bir yana koyar.
- c. Ele geçirme yoktur, yalnız bir çukurdan elde edebildiği kadar taş toplayabilmek için bu çukurdan sık sık geçer.
- d. Oyunculardan biri elindeki son taşları kendi boş çukurunda bitirirse, hasmının karşıt çukurundaki taşları alır.
- e. Bir oyuncu elindeki taşları en son boş bir çukurun karşısındaki çukura boşaltırsa, bu boş çukurdan sonraki çukurdaki taşları ele geçirir.⁵⁵

Prof. And, dünyanın çeşitli bölgelerinde değişik adlarla oynanan bu oyunun Anadolu'nun üç ayrı yöresinde ve Mısır'da oynanışını ayrıntılı bir biçimde anlatmaktadır yazısında. Bunlardan bir örnek verelim: Safranbolu ve köylerinde bu oyunun adı *Altiev*'dir. Oynanışı şöyledir: "Otuz santim boyundave onbeş santim eninde bir dikdörtgen toprağa çizilir, bu çizgi üzerine altı bir yana altı bir yana birbirine koştur oniki çukur açılır. Altısı bir oyuncunun, öteki altısı da ikinci oyuncunundur. Bunlara kale denilir. Oyuncular ellerine renkleri iki oyuncuyu belirtecek biçimde ayrı onsekizer taş alırlar. Bu taşları üçer üçer olmak üzere her oyuncu kendi çukurlarına doldurur. İlk oynayacak oyuncu belirlenince, evlerinden hangisini isterse boşaltır, boşalttığı evin üç taşını sıra ile gelen kalelere doldurur. Birinci, ikinci kaleye kor, üçüncüye de üçüncüdeki dört taşı kaldırır, bu kez o kaleyi de boşaltır. Bu dört taşı sıra ile kalelere bölüştürür, bu yolda taşın bittiği her son kaleyi boşaltır. Taşları dolaştıra dolaştıra, öyle olur ki kimi kalede hiç taş kalmaz, kiminde dokuz, oniki, onbeş taş birikir. İşte kaleleri boşaltıp da elde kalan taş kendisinin boş kalesine girdi mi, o kalenin karşısında bulunan kale dolu ise en son taşın rastladığı kalenin karşısındaki kalenin karşısındaki kaledeki taşları alır, kendi çukurlarına boşaltır. Sözgelimi böyle dolaştırırken elindeki en son taşın rastladığı boş kalenin karşısındaki kalede taş bulunmazsa oyunu bırakır. Bu kez karşı oyuncu başlar. Oyun bir oyuncunun hasmının tüm taşlarını ele geçirip kalelerini boşaltıncaya dek sürer".⁵⁶ Görüldüğü gibi oldukça karmaşık kuralları olan, tıpkı satranç oyununda olduğu gibi bir strateji geliştirmeyi ve bu plan dahilinde kendisinin ve karşısındaki oyuncunun hamlelerini önceden kestirme yetisini ve tam bir zihinsel konsantrasyonu gerektiren bu oyun, eğitsel

amaçlarla kullanılabilir niteliktedir. Daha önce de belirtildiği gibi özellikle matematik dersinin oyun yoluyla öğretilmesi adına yararlıdır.

Körebe: Dünyanın bir çok yerinde oynanan bu oyunun “İsveç’te adı “kör keçi” anlamında *Blind Bock*, Danimarka’da *Blinde-buk*’tur. Almanlar, oyuna *Blinde Kuh* yani “kör inek”, Güney Almanya’nın kimi yörelerinde ise gene “kör keçi” anlamına *Blind Bock* demektedirler. Bunun gibi, örneğin Ankara köylerinde körebenin adı *Kör Çebiş*’tir. Çebiş keçi yavrusu demektir, tepesindeki saçları gözlerinin üstüne düştüğünden körebe oyunundaki gözleri bağlı ebeye benzetilmesinden oyuna bu ad verilmiştir. Güney Almanya’da “Kör Keçi” olan ebe, kimin alnına elini iki kez değdirebilirse, değdiğinde “yandı” denilir. “İlkelerde bir kurban ritüelinde rahip hayvan postu giyer, gözleri bağlanır, rastlantı ile eli kime değerse o kurban olarak ateşte yakılır. Ritüelde hayvan postu giymek, oyunda “kör keçi” olma; her ikisinde gözlerin bağlanması; rastlantı ile değdiğinin ritüelde gerçekten yanması, oyunda ise sözle yanması gibi ortak noktalar ister istemez oyunun bu türden bir ritüelin kalıntısı olduğu görüşünü pekiştirmektedir”.⁵⁷ Bu oyun drama çalışmalarında bir çok kişi tarafından zaten kullanılmaktadır. Ancak oyunun bir ritüel kalıntısı olduğunu bilmek kuşkusuz onun daha zengin bir biçimde değerlendirilebilmesini sağlayacaktır.

SONSÖZ

Çocuğun ya da gencin kendisini ve çevresini rol alma deneyimi yoluyla öğrenmesini ve bu yolla duygularını sağlıklı bir biçimde dışa vurmasını, yaratıcı hayal gücünü, bağımsız düşünme ve ifade etme yetisini, sosyal farkındalığını ve işbirliği bilincini geliştirmesini amaçlayan dramatik eğitimin, çağdaş eğitimin belirlediği hedeflere ulaşmada yararlı bir araç olduğu kabul edilmiştir. Dramatik eğitim, dramanın bir araç ya da amaç olması gibi farklı yaklaşımları içermekte ve buna bağlı olarak farklı yöntemleri beraberinde getirmektedir. Ancak hiç bir yöntemde bu yaklaşımlar birbirinden kesin olarak ayrılmamaktadır. Her yöntem dramayı kullandığı için drama kullanımının gerektirdiği bazı temel yetilerin öğretilmesini içermekte ve kullandığı malzemeye belirli bilgileri, duygu ve düşünceleri aktarmaktadır. Bütün yaklaşımların temel hedefi çocuğa ya da gence, kendini yaratıcı bir birey olarak geliştirebileceği bir ortam sunmak ve doğrudan deneyim yoluyla öğrenmesini, fark etmesini sağlamaktır. Bireyin kendini geliştirebilmesi için öncelikle kendini ve çevresini tanıması gereği kabul edilmekte ve drama çalışmaları bu düşünceye temellendirilmektedir.

Bireyin kişilik oluşumunu etkileyen unsurlar içinde yaşadığı toplumun yapısı ve kültürel özelliklerinin önemli bir yeri olduğu, kültürün kişiliği, kişiliğin de kültürü etkilediği bilinmektedir. Bu nedenle bireyin kendini tanıması, davranışlarını anlamlandırabilmesi için ait olduğu toplumun kültürel yapısını bilmesi gereklidir. Birey bu yolla, farkına varmadan benimsediği davranış kalıplarını kavrayacak, çevresinde olup bitenleri anlamlandıracak ve kendisiyle çevresinde olup bitenler arasında ilişki kurabilecektir. Drama çalışmaları bu tanıma sürecini, bilgi aktarımı yerine rol alma deneyimi yoluyla gerçekleştirir. Bu deneyim çocuk ya da gencin kişisel bir yaşantı yoluyla öğrendiklerini içselleştirmesini sağlar. Kuşkusuz drama çalışmalarının tek amacı bireyi kendi kültürüne yakınlaştırmak değildir. Kendi ve çevresi hakkında edindiği bilgileri içselleştiren bireyin, bunlardan yola çıkarak, kendinden farklı olan toplumları,

kültürleri, bireyleri daha kolay anlayacağı, kendini onların yerine koyarak diğer insanlara karşı daha duyarlı olacağı düşünülmektedir.

Bireyin kendini, içinde bulunduğu toplumun kültürünü tanıması ve onun içinde kendine verilen yeri anlayabilmesi için kendi kültürünün izlerini taşıyan malzemeyle çalışması yararlı olacaktır. Ancak gerek malzemenin, gerekse bu malzemeyle yapılacak çalışmanın yönteminin çocuğun ya da gencin, ele alınan durumun evrensel boyutunu da kavramasına uygun olmasına özen gösterilmelidir. Ritüellerin, hem tüm toplumlarda görüldükleri, hem de ait oldukları toplumun kültürel kalıplarını en bozulmamış haliyle yansıttıkları için söz konusu amaca hizmet edecek nitelikte oldukları kabul edilmektedir. Çocuk ya da genç, ritüel eylem içinde yer alarak bir yandan toplumun geleneksel kültür değerlerini tanır, bunlarla kendi düşünüş, davranış biçimleri arasında ilişki kurabilir; bir yandan da özellikle modern yaşamın ritüel törenleri - evlilik, ölüm, doğum törenleri vb. yoluyla günlük yaşamın ritüel temelini kavrar. Bu ona diğer insanlarla kendi arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları algılama, nedenlerini çözme yetisi kazandırır.

Drama çalışmalarında katılımcıya dramatik bir deneyim yaşama olanağı verecek ya da bu amaç için dönüştürülebilecek her tür malzeme kullanılmaktadır. Ritüel, tiyatro sanatına özgü niteliklere sahip olmasıyla bu amaca da hizmet edebilecek bir malzemedir. Ritüel belirli bir sorun ya da kriz içerir. Olayların nedenini bilememekten ya da anlayamamaktan korkan insanın şaşkınlığı ritüelin dramatik özünü oluşturur. Bu korkusunu gidermeye çalışan insanların tüm bedenlerini kullanarak gerçekleştirdikleri taklide dayalı eylem, en basit dramatik aksiyondur. Bir seyirci önünde-seyirci tanrıdır-oynanmak üzere hazırlanan ritüelde, kullanılan ses, müzik, dans, mask, kostüm, jest ve mimiklerle büyüsel bir ortam yaratılarak, olması istenen şey gösterilir. Tekrara dayanan stilize bir harekettir ritüel; belirli bir düzeni ve kuralları vardır; belirli bir zaman ve yerde gerçekleştirilir. Ritüel bu teatral nitelikleri dolayısıyla da drama çalışmaları için uygun bir malzeme olarak görülmektedir.

Zengin bir kültürel miras olarak karşımızda duran ve özellikle eğitsel amaçlarla kullanılabilir ritüelleri ve bu nitelikteki oyunları yaratıcı bir biçimde değerlendirmek, bunlardan ulusal bir eğitim malzemesi oluşturacak yolları araştırıp bulmak önemli görev olarak karşımızda durmaktadır. Çocuğun hayal gücü ve yaratıcılığı bu oyunlarla gelişirken, bu oyunlar da onların üretkenliği sayesinde bizlere zengin bir malzeme olarak geri dönecektir. Bir başkasının ya da yakınında olan ama tanımadığı birinin oyununu, ritüelini oynamak, o ritüelin ardında yatan gerçeği, içinde gerçekleştiği sosyo-kültürel ortamı öğrenmek ve canlandırmak çocuk ve gençlere “şeylere” başka açılardan bakma yetisi ve içgörü kazandıracaktır.

Ritüellerin yanısıra masallarımız, destanlarımız, halk öykülerimiz, geleneksel gösteri sanatlarımız gibi, aslında dramatik eğitim için oldukça uygun çok büyük bir kültür hazinesine sahibiz. Yapılması gereken asal iş bu malzemeyi çağın gereklerine, çocukların ve gençlerin gereksinimlerine ve algı düzeylerine göre dönüştürebilmektir. Çağdaş gereksinimler doğrultusunda biçimlenen her tür geleneksel malzeme çağdaş eğitimin amaçlarına hizmet edecektir.

NOTLAR

- ¹ Evan M. Zuesse, art. "Ritual", M.Eliade (ed), Encyclopaedia of Religion, Vol XII (New York: Macmillan, 1987) 412.
- ² Edmund R. Leach, art. "Ritual", International Encyclopaedia of the Social Sciences, Vol. XIII (The Macmillan Company & The Free Press, 1968) 522.
- ³ Leach 524.
- ⁴ Zuesse 405.
- ⁵ Richard Schechner, art. "Drama: Performance and Ritual", Encyclopaedia of Religion, Vol. IV (New York: Macmillan, 1987) 436.
- ⁶ Loomis Havemeyer, The Drama of Savage Peoples (New Haven: Yale University Press, 1916) 53.
- ⁷ Emile Durkheim, The Elementary Forms of the Religious Life (1915; London: George Allen & Unwin Ltd., 1971) 357-8.
- ⁸ Havemeyer 55.
- ⁹ Havemeyer 48-9.
- ¹⁰ Durkheim 354.
- ¹¹ Richard Courtney, Play, Drama and Thought (1968; London: Cassel & Collier Macmillan Publishers Ltd., 1974) 160.
- ¹² Courtney 162.
- ¹³ Theodor Gaster, art. "Seasonal Ceremonies", Encyclopaedia of Religion, Vol. XIII (New York: Macmillan, 1987) 148-151.
- ¹⁴ Gaster, art. "Drama-Ancient Near Eastern Ritual Drama", Encyclopaedia of Religion, Vol. IV (New York: Macmillan, 1987) 447.
- ¹⁵ Havemeyer 139.
- ¹⁶ Havemeyer 137.
- ¹⁷ Christopher Innes, Holy Theatre (1981; Cambridge: Cambridge University Press, 1984) 17

- ¹⁸ Victor Turner, From Ritual to Theatre (New York:Puj Publications, 1982) 9-10.
- ¹⁹ Turner 90.
- ²⁰ Turner 12.
- ²¹ Turner 81.
- ²² Schechner 436.
- ²³ Schechner 441.
- ²⁴ Schechner 440.
- ²⁵ Richard Schechner, "Actuals: Primitive Ritual and Performance Theory" Theatre Quarterly, Vol. I No.2 (April-June 1971) 49-64.
- ²⁶ Sevda Şener, Dünden Bugüne Tiyatro Düşüncesi (Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi, 1991) 366.
- ²⁷ Turner 13.
- ²⁸ Turner 79.
- ²⁹ Metin And, Oyun Ve Bugü, (İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları:144, 1974) 18-24
- ³⁰ And 25.
- ³¹ And 25.
- ³² And 26-29.
- ³³ And 30.
- ³⁴ Mevlüt Özhan, "Çiğdem Pilavı", III.Millietlerarası Türk Folklor Kongresi Bildirileri, (Ankara: Başbakanlık Basımevi, 1987) 218-9.
- ³⁵ Mehmet Kılıç, Niğde Aksaray Bölgesinde Köy seyirlik Oyunları, (Ankara: A.Ü.D.T.C.F.Tiyatro Bölümü, 1971)(Yayımlanmamış Lisans Tezi)
- ³⁶ Fikret Türkmen, "Çiğdem Pilavı", Türk Folklor Araştırmaları, 242 (Ankara: Eylül 1969) 5389-90.
- ³⁷ Yusuf Ziya Demircioğlu, Anadolu'da Eski Çocuk Oyunları, (İstanbul: Milli Mecmua Matbaası, 1934) 80.
- ³⁸ Oğuz Çağlayan, Adana Kadirli Yöresinde Oynanan Çocuk Oyunları ,

(Ankara: A.Ü.D.T.C.F. Tiyatro Bölümü, 1993) 53-55.(Yayımlanmamış Lisans tezi)

- ³⁹ Urfa-Birecik’li Emin Topçu ile yapılan söyleşiden aktarma.
- ⁴⁰ Mevlüt Özhan, Çocuk Oyunlarımız, (Ankara: Kültür Bakanlığı Halk Kültürünü Araştırma Dairesi Yayınları:142, 1990) 71-2
- ⁴¹ Sadi Yaver, “Safranbolu’da Gode Gode”, Halk Bilgisi Haberleri, (Ankara: 1934) 27-9
- ⁴² Hayri Karamuk, “Çorum”da Yağmursuzluk ve Halktaki Ananeler”, Çorumlu (Çorum: Ağustos,1941) 856-7 28
- ⁴³ Ömer Kaysı, Urfa İli Köy Seyirlik Oyunları, (Ankara: A.Ü.D.T.C.F. Tiyatro Bölümü, 1975) (Yayımlanmamış Lisans Tezi)
- ⁴⁴ And, 283.
- ⁴⁵ And 126.
- ⁴⁶ Azra Erhat, Mitoloji Sözlüğü, (İstanbul: Remzi Kitabevi, 1989) 92-93
- ⁴⁷ And 199-200
- ⁴⁸“Malatya Çocuk Oyunları”, Kültür Bakanlığı, Milli Folklor Araştırma Dairesi Y.B. 92 0005 No’lu Belge.
- ⁴⁹ Erman Artun, Tekirdağ Çocuk Oyunları, (Ankara, 1992) 8-9.
- ⁵⁰ MFAD, Y.B. 92 0083 No’lu Belge
- ⁵¹ MFAD, Y.B. 91 0330 No’lu Belge
- ⁵² Demircioğlu 5-6.
- ⁵³ And 285.
- ⁵⁴ And 96-97.
- ⁵⁵ Metin And, “Çocuk Oyunlarının Kültürümüzde Yeri Ve Önemi (Mangala Oyunu Örneği)”, Ulusal Kültür 4, (Ankara: Nisan 1979) 55-63.
- ⁵⁶ And 64.
- ⁵⁷ And 46.

KAYNAKÇA

Ackerman, R. J.G. Fraser: His Life and Work. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Akarsu, Bedia. Türk Dil Kurumu Felsefe Terimleri Sözlüğü. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1979.

And, Metin. Oyun ve Bügü. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları, 1974.

And. Dionisos Ve Anadolu Köylüsü . İstanbul: Elif Yayınları, 1962.

And. “Çocuk Oyunlarının Kültürümüzde Yeri Ve Önemi (Mangala Oyunu Örneği)”. Ulusal Kültür 4, Ankara : Nisan 1979.

And. “Türk Folklorunda Oyun Kavramı Ve Oyunun Önemi”. I.Uluslararası Türk Folklor Semineri Bildirileri, Ankara: 1974.

And. “Some Notes on Aspects and Functions of Turkish Folk Games”. Journal of American Folklore, XCII/363, January-March 1979.

And. “Çocuk Evreninde ‘Oyun İçinde Oyun’ Kuramı”. Çocuk Tiyatrosu, Devlet Tiyatrosu Genel Müd., Ankara, 1979.

Aristotle. Poetics. London: McMillan, 1907.

Artun, Erman. Tekirdağ Çocuk Oyunları. Ankara, 1992.

Beattie, John H. M. Other Cultures. London:Cohen & West, 1964.

Benedict, Ruth F. Patterns of Culture. London: Routledge & Kegan Paul, 1980.

Bihalji-Merin, D. Masks of the World. London: Thames & Hudson, 1971.

Bolton, Gavin. Drama as Education. Essex: Longman, 1984.

Bolton. Towards a Theory of Drama in Education. Hong Kong: Longman, 1979.

Cambridge, Pickard. Dithyramb, Tragedy and Comedy. Oxford: Clarendon Press, 1962.

Chambers, Edmund K. The Medieval Stage. 2 vols. London: O.U.P., 1967.

Clarke, R.F. The Growth and Nature of Drama. London: Cambridge University Press, 1965.

Cook, Caldwell. The Play Way. London: William Heinemann, 1917.

Cornford, Francis. The Origin of Attic Comedy. London: Garden City, 1914.

Courtney, Richard. Play, Drama and Thought. 1968; London: Cassel & Collier Macmillan Publishers Ltd., 1974.

Crumrine, N Ross & Halpin, M. ed. The Power of Symbols. Vancouver: University of British Columbia, 1983.

Cüceloğlu, Doğan. Yeniden İnsan İnsana. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1994.

Çağlayan, Oğuz. Adana Kadirli Yöresinde Oynanan Çocuk Oyunları, A.Ü.D.T.C.F. Lisans Tezi, Ankara.

Dawson, Sam William. Drama and the Dramatic. London: Methuen, 1970.

Demircioğlu, Yusuf Ziya. Anadolu'da Eski Çocuk Oyunları. İstanbul: Milli Mecmua Matbaası, 1934

.Dodds, Eric R. The Greeks and the Irrational. Berkeley: University of California Press, 1963.

Eliade, Mircea. ed. Encyclopaedia of Religion. 16 vols. New York: Macmillan, 1987.

Eliade. Shamanism: Archaic Techniques of Ecstasy. London: Routledge & Kegan Paul, 1964.

- Else, Gerald F. The Origin and Early Form of Greek Tragedy. New York: W.W.& Norton Company Inc., 1972.
- Erdentuğ, Nermin. "Sosyal Antropoloji Eğitiminin Türk Kişiliğinin Korunmasına Katkısı". Türk Kültürü, 292, Ankara XXV.
- Erhat, Azra. Mitoloji Sözlüğü. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1989.
- Evans-Pritchard, E. E. Theories of Primitive Religion. Oxford: Clarendon Press, 1977.
- Finlay-Johnson, Harriet. The Dramatic Method of Teaching. London: James Nisbet & Co., Ltd., Tarihsiz.
- Fontenrose, Joseph. The Ritual Theory of Myth. California: California University Publications, 1966.
- Francis, Hilton. The Vocabulary of Educational Drama. 1973; Oxon: Kemble Press, 1981.
- Frazer, James G. The Abridged Edition of Golden Bough. London: Macmillan & Co. Ltd., 1963.
- Gaster, H. Theodor. Thespis: Ritual, Myth and Drama in the Ancient Near East. 1961; New York, 1977.
- Geçtan, Engin. Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1994.
- Geertz, Clifford. The Interpretations of Cultures. New York: Basic Books, 1973.
- Gennep, Arnold van. The Rites of Passage. 1909; London: Routledge and Kegan Paul, 1960.

Güvenç, Bozkurt. İnsan ve Kültür. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1994.

Halifax, J. Shamanic Voices. Pelican: 1980.

Harrison, Jane Ellen. Ancient Art and Ritual. 1913; London: Oxford University Press, 1947.

Havemeyer, Loomis. The Drama of Savage Peoples. New Haven: Yale University Press, 1916.

Huizinga, Johan. Homo Ludens-a Study of the Play Element in Culture. Boston: Beacon Press, 1955.

Hunningher, B. The Origin of the Theatre. Amsterdam: Em Querido, 1955.

Innes, Christopher. Holy Theatre. 1981; Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

Jackson, Tony. ed. Learning Through Theater. London: Routledge, 1993.

Johnson, Liz & O'Neill, Cecily. ed. Dorothy Heathcote Collected Writings on Education and Drama. Essex: Anchor Brendon Ltd., 1984.

Karamuk, Hayri. "Çorum'da Yağmursuzluk ve Halktaki Ananeler". Çorumlu, 28 Çorum: Ağustos, 1941.

Kase-Polisini, Judith. The Creative Drama Book: Three Approaches. New Orleans: Anchorage Press, 1989.

Kaysı, Ömer: Urfa İli Köy Seyirlik Oyunları, A.Ü.D.T.C.F. Lisans Tezi, Ankara, 1975.

Kılıç, Mehmet: Niğde Aksaray Bölgesinde Köy Seyirlik Oyunları, A.Ü.D.T.C.F. Lisans Tezi, Ankara, 1971.

Kirby, E.T. Ur-Drama The Origins of Theatre. New York: New York University Press, 1975.

Kongar, Emre. Kültür Üzerine. İstanbul: Çağdaş Yayınları, 1982.

Köknel, Özcan. Kişilik. İstanbul: Altın Kitaplar, 1982.

Landy, J. Robert. Handbook of Educational Drama and Theatre. USA: Greenwood Press, 1982.

Lewis, Ioan M. Religion in Context: Cults and Charisma. Cambridge: U.P., 1986.

Linton, Ralph. The Tree of Culture. New York: Alfred A.Knopf Inc., 1995.

Lommel, Andreas. Masks: Their Meaning and Function. London: Elek, 1972.

Lommel. Shamanism: The Beginnings of Art. New York: McGraw-Hill, 1967.

McCaslin, Nellie. Creative Drama in the Classroom. 1968; New York: Longman, 1984.

Molinari, Cesare. Theatre Through the Ages. London: Cassel, 1975.

Nicoll, Allardyce. Masks, Mimes and Miracles. New York: Cooper Square, 1963.

Oesterley, William O. E. The Sacred Dance. Cambridge: 1923.

Özhan, Mevlüt. "Çiğdem Pilavı". III.Milletlerarası Türk Folklor Kongresi Bildirileri. Ankara: Başbakanlık Basımevi, 1987.

Özhan. Çocuk Oyunlarımız. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 1990.

Redington, Christine. ed. Six Theatre-in-Education Programmes. London: Methuen, 1987.

Ridgeway, William. The Dramas and Dramatic Dances of Non-European Races. 8 vols.Cambridge: 1915.

Rudwin, Maxim. The Origins of German Carnival Comedy. New York: 1920.

Sachs, Curt. World History of the Dance. London: Allen & Unwin, 1938.

Schechner, Richard. Essays on Performance Theory. New York: Drama Book Specialists, 1977.

Schechner. Ritual, Play and Performance. New York: The Seabury Press, 1977.

Schechner. "Actuals: Primitive Ritual and Performance Theory". Theatre Quarterly, Vol.I, No.2, April-June 1971.

Siks, Geraldine Brain. Drama with Children. New York: Harper and Row, 1977.

Slade, Peter. Child Drama. 1954; London: University of London Press, 1971.

Slade. Child Drama and Its Value in Education. Kent: Educational Drama Association, 1966.

Spencer, Paul. ed. Society and the Dance. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

Şener, Sevda. Dünden Bugüne Tiyatro Düşüncesi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi, 1991.

Turner, Victor. Dramas, Fields and Metaphors. Ithaca: Cornell U.P., 1974.

Turner. From Ritual to Theatre. New York: Puj Publications, 1982.

Turner. The Anthropology of Performance. New York: Puj Publications, 1986.

Turner. The Ritual Process. Chicago: 1969.

Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1983.

Türkmen, Fikret. "Çiğdem Pilavı". Türk Folklor Araştırmaları, 242, Ankara: Eylül, 1969.

Vickers, Brian. Towards Greek Tragedy. London: Longman, 1973.

Ward, Winifred. Playmaking with Children. 1947; New York: Appleton-Century-Crofts Inc., 1957.

Way, Brian. Development Through Drama. 1967; London: Longman, 1973.

Winn, Marie. The Plug-in Drug. New York: Viking Press, 1977.

Yanbastı, Gülgün. Kişilik Kuramları. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi, 1990.

Yaver, Sadi. "Safranbolu'da Gode Gode". Halk Bilgisi Haberleri. Ankara, 1934.

Yavuzer, Haluk. Çocuk Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1994.

Yavuzer. Çocuk ve Suç. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1994.



ÖZET

Eğitimde tiyatronun yöntem ve araçlarından yararlanarak dramatik bir ortamın yaratılması, doğaçlama oyunları kullanarak çocuğa veya gence doğrudan katılım yoluyla öğrenebileceği, kendini geliştirebileceği bir ortamın sunulması dramatik eğitimin temelini oluşturur. 20.yüzyılın başlarında gelişmeye başlayan bu eğitim anlayışı, değişik yöntemlerin ve bu yöntemleri tanımlayan farklı kavramların ortaya çıkmasıyla zenginleşmiş, yaygınlaşmıştır. İngiltere ve Amerika'nın öncülük ettiği dramatik eğitim yöntemi, farklı ülkelerce kendi durumlarına uyarlanarak kullanılmıştır. Bu çalışmada dramatik eğitimin tarihsel süreci, belli başlı yöntemleri ve kavramları açıklayacak biçimde aktarılmaya çalışılmıştır. Bu yöntemler ve yaratıcıları şunlardır: Dramatik Yöntem (Dramatic Method)-Harriet Finlay Johnson, Oyun Yolu (Play Way)-Caldwell Cook, Yaratıcı Oyunlar (Creative Dramatics) ve Oyun Yapımı (Playmaking) -Winifred Ward, Çocuk Draması (Child Drama)-Peter Slade ve Eğitimde Drama (Drama in Education)-Dorothy Heathcote.

İkinci bölüm kültür kişilik ilişkisinin irdelenmesine ayrılmıştır. Çağdaş antropoloji ve psikoloji uzmanları kişiliği, bireyin kalıtsal özellikleriyle içinde yaşadığı toplumun kültürel yapısının bir ürünü olarak tanımlamaktadır. Bir bireyin davranışlarını, davranışlarının altında yatan nedenleri gerçekten anlayabilmek için, o bireyin içinde yetiştiği toplumun kültürel özelliklerini bilmek gerekir. Bir drama çalışmasından, içinde yer aldığı toplumun özelliklerine uygun olması, çocuk ve gençlere kendilerini ve içinde yaşadıkları toplumu daha iyi tanıyabilecekleri bir ortam sunması beklenmektedir. Bu hedeflere ulaşabilmek için kültür ve kişilik özelliklerinin tanınması ve bunlardan yararlanılması gereği ortadadır. Bu düşünceden hareketle, ikinci bölümde, kültür ve kişiliğin tanımları yapılmış ve iki unsurun birbirini nasıl etkilediği araştırılmıştır.

Üçüncü bölümde ise ilk olarak ritüeller ve bunların dramatik nitelikleri incelenmiştir. Ardından, Türkiye'de geliştirilebilecek çeşitli yöntemlerden bir tanesine malzeme olabileceği umuduyla ritüel nitelikli Türk çocuk oyunları

irdelenmiştir. Bu oyunlar Çiğdem Adeti, Yağmur Ritüeli ve Ölüp-Dirilme ve Kız Kaçırma Oyunları olmak üzere üç başlık altında toplanmış ve çeşitli yörelerde oynanan değişik biçimleriyle verilmiştir. Bize özgü; bizim toplumumuz, eğitimimiz ve kültürümüze uygun; bize has sorunların çözümü için geliştirilecek bir drama yönteminde, uygarlığın ürünlerinden olduğu kadar kendi geleneksel kültür ürünlerimizden de yararlanılmalıdır. Böylece hem kendimizi daha iyi tanır hem de geleneksel kültür ürünlerimizi çağdaş amaçlar doğrultusunda değerlendirebiliriz.



SUMMARY

The basic idea of dramatic education is that the child learns about himself/herself and the world around him/her from his/her experience of “role-taking”; dramatic activity is an effective and natural method of learning. Drama functions through improvisation and dramatic activities. From the first decades of the twentieth century, dramatic education has become increasingly widespread. At the same time, while drama has been growing steadily, different approaches, techniques and activities have been adopted in its use. Meanwhile some other countries, especially Canada and Australia produced their pioneers, who began to adapt the methods to their situation. Writers on the subject employed various terms to describe the methods that they wish to promote, e.g, The Dramatic Method, The Play Way, Creative Dramatics, Playmaking, Child Drama, Drama in Education. We tried to clarify these terms briefly and to do so essentially in a chronological order reflecting the ways in which dramatic education has developed historically.

In the second chapter, the relation between the personality configuration and the culture of the society to which the individual belongs has been examined. It has been accepted that cultures affect personality and personalities affect culture. The society derives all its qualities from the personalities of the individuals; and the personality of every individual within the society develops and functions in constant association with its culture. Therefore, it is necessary to know the characteristics of a culture and of an individual's personality in it to make the drama program useful and effective.

In the third chapter, rituals and their dramatic nature have been examined first. Rituals, because of their educational value and power to create possibilities for dramatic playing, are one of the materials that could be used as a context and/or structure for drama. Additionally, rituals, as one of the oral cultural heritage of

societies reflecting pure (or virtually pure) cultural patterns, could be adapted for use by children so that they may become more familiar with their culture and identify with it. Considering these facts, in the second part of the second chapter, the Turkish children's ritualistic games studied under three headings: games for celebrating the coming of spring, games to make the rain fall, and death and resurrection games.

