

Dramatik Eğitim: Amaç mı? Araç mı?

Dramatic Education: Aim or Medium?

Tülin Sağlam *

ÖZET

Eğitimde oyun ve 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 ve belli başlı yöntemleri kısaca tanıtılmaya çalışılmıştır. Ardından bu alandaki iki temel yaklaşım - dramanın bir araç ve amaç olarak ele alınması - bu yaklaşımların belli başlı temsilcileri olan Peter Slade ve Dorothy Heathcote yöntemleri irdelenerek açıklanmaya çalışılmıştır.

Abstract

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 especially in Great Britain and America. 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. In this article it is tried to clarify these methods briefly and to do so essentially in a chronological order reflecting the ways in which dramatic education has developed historically. In the second part of the article, the two major approaches in Dramatic Education - drama as an art form and drama as a teaching tool - are tried to be examined through the investigation of the two pioneers' -Peter Slade and Dorothy Heathcote-methods.

Oyunun yaşamın vazgeçilmez bir parçası olduğu bilinen bir gerçektir; özellikle de çocuğun ve gencin yaşamında. Gelişmekte olan çocuk ve gencin fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimi üzerindeki olumlu etkileri oyunun, her zaman eğitimin bir parçası olarak görülmesini sağlamıştır. Toplumun gelenek ve göreneklerini topluluğun yeni bireylerine düzenledikleri çeşitli ritüellerle aktaran, böylece eğitime oyunu dahil eden ilk insanlardan

* Yrd.Doç.Dr. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Tiyatro Bölümü

bu yana eğitimde çeşitli oyunlardan yararlanılmıştır. Fiziksel aktiviteye dayanan oyunlar, zeka oyunları, dramatik oyunlar ve tiyatro temsilleri bu oyunların en yaygın olanları arasındadır. Okullarda bu oyunlar, özellikle de tiyatro, 19.yy'dan itibaren yaygınlaşmış ve okul temsilleri giderek eğitimin bir parçası haline gelmeye başlamıştır. Ancak 20.yy'ın başlarına kadar oyun ve tiyatronun öğrenmeyle doğrudan ilişkilendirilmediği ve sınıflarda bir öğrenme aracı olarak yer almadığı bilinmektedir. Bunlar birbirinden ayrı konular olarak görülmüş; öğrenme bir sınıf içi faaliyeti iken oyun bir boş zaman faaliyeti olarak ele alınmıştır.

20. yüzyılın başlarında, eğitim anlayışındaki önemli bir değişim oyun ve tiyatronun okullarda yer alma biçimini de değiştirmiştir. Geleneksel eğitim anlayışının çağın gereklerine uygun düşmediği, çağın gereksinmelerini karşılamakta yetersiz olduğu saptamasını izleyen bu değişim, en genel anlamıyla eğitimin merkezine bilginin yerine çocuk ve gencin konulmasını öngörür. Geleneksel eğitimin ağırlıklı olarak bilgi aktarımına dayandığı; bilgi aktarımının çocukları edilgin, ezberci ve özgür düşünemeyen bireyler haline getirdiği; dolayısıyla eğitimde asal hedef olması gereken insan malzemesinin ihmal edildiği gerçeği eğitimcileri harekete geçirmiştir. Eğitimin çocuğun kişilik gelişimini de gözönüne alarak biçimlendirilmesi ve zevkli olması, çocuğun edilginlikten kurtarılıp etkin hale getirilmesi ve öğrenmeyi isteyen bireyler olarak yetiştirilmesi bu eğitimcilerin en önemli hedeflerindendi. Böylece, çağdaş eğitim anlayışının merkezine birey konulmuş ve eğitime onun olduğu yerden başlanması çağdaş eğitimin gereği olarak kabul edilmiştir. Bu anlayış değişikliği okullarda oyun ve tiyatronun artık bir boş zaman değil, sınıf içi etkinliği olarak sınıfların içine girmesini sağlamıştır. Artık oyun ve tiyatronun bir eğitim ve öğretim yöntemi olarak değerlendirilmesidir söz konusu olan.

Oyun ve tiyatronun eğitimde yer alma anlayışının ve yönteminin değişmesi doğal olarak alanda yeni kavramların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Yeni eğitim anlayışı, bu hareketin öncüsü olan İngiltere'de **Dramatik Eğitim** ya da **Eğitimde Drama** olarak adlandırılmış, ardından **Yaratıcı Drama, Eğitsel Drama, Oyun ve Tiyatro Pedagojisi** gibi aynı ya da benzer süreçleri tanımlayan kavramlarla alana ilişkin terminoloji zenginleşmiştir. Bu yazıda **Dramatik Eğitim** kavramı kullanılacaktır.

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. 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 almakta; ya da her iki amaç için bir arada kullanılmaktadır.

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. Dramatik eğitimin 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 dramatik (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 eserinde oyun faaliyetinin eğitimin temeli olduğunu söylemiştir. Cook’a göre yapmak, oynamak ve kendiliğindenlik öğrenmek için 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 oynanmak 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; yalnızca zihinsel yönden 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 dramatik eğitim alanında sunulan yayınların sayısında hızlı bir artış olmuş ve drama ve tiyatro öğretimi konusunda kurslar ve dereceler veren yüksek okul ve üniversitelerin sayısı çoğalmıştır. Aynı zamanda, drama sürekli ve emin adımlarla okullarda başlıca öğrenme yolu olarak gelişirken, drama kullanımında değişik yaklaşımlar, farklı teknikler ve faaliyetler 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 savundu. 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 Avustralya, 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 , ikincil olarak da bir drama eğitmeni olarak gördü. Viola Spolin ise, ilk kez, tiyatro oyunları aracılığıyla amatörlerce oyunculuğu öğretme metodunu yarattı. Improvisation for the Theatre (1963) adlı kitabında bu oyunların nasıl kullanılması gerektiği konusundaki görüşlerini açıkladı ve bir dizi tiyatro oyunu sundu.

Eğitimde oyun ve tiyatronun yeni bir bakışla değerlendirilmesi sürecine işaret eden dramatik eğitim, eğitimdeki tüm yaratıcı, dramatik yaklaşımları kapsayan genel bir terimdir. Dramatik eğitim özünde dramatik olan, eğitsel amaçlar yolunda öğrencilerin zihinleri ve duygularına odaklanan bir süreçtir. Bu süreçte oyun ve tiyatronun çeşitli biçimleri yer alır; hayali düşüncenin, empati, özdeşleşme ve kişileştirme yoluyla eyleme dönme sürecine hizmet edebilecek her tür oyun, rol oynama, doğaçlama ve benzeri yaratıcı etkinlikler. Dolayısıyla **drama** tüm bu etkinlikleri kapsayan bir kavramdır. Eğitsel bağlamda **drama** bir liderin rehberliğinde, bir grup tarafından yaratıcı bir biçimde geliştirilen, dramatik bir süreci içeren bir oyun anlamında kullanılır.

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 oyuna dayanır.

¹ Hilton Francis, *The Vocabulary of Educational Drama* (Oxon:Kemble Press,1981),s. 14

Dramatik oyunun 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 oyunun çocuğun yaşamında çok önemli bir rolü olduğu konusunda görüş birliği içindedirler. İngiliz Çocuk Drama uzmanı Peter Slade, oyunun çocuğun yaşamındaki önemli rolünü şöyle belirtiyor: “Oyun çocuğun düşünme, kanıtlama, rahatlama, çalışma, hatırlama, cesaret etme, deneme, yaratma ve anlama yoludur.”¹ 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.”² 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, 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.”³ Freud’a göre dramatik oyunun bu değişik şekilleri çocuğun çevresine hükmetmesini, onunla başatmasını 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.⁴ 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,

¹ Peter Slade, *Child Drama* (London:University of London, 1971),s. 42

² Carl Seashore, *Psychology in Daily Life* (New York: Appleton,1916), s.16

³ Judith Kase-Polisini, *The Creative Drama Book:Three Approaches* (New Orleans:Anchorage Press,1989), s.41

⁴ Nellie McCaslin, *Creative Drama in the Classroom* (New York: Longman,1984),s. 5

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.

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.

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 araştırmacı 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. Tabii bu iki anlayış arasında yer alan görüşler de bulunmaktadır. 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-oyunmaya 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 kişisel bir konu olduğu için, öyle görülüyor ki drama okullarda kullanılmaya devam edildiği sürece dramatik eğitim hakkındaki bu tartışmalar da sürecektir.

Dramatik Eğitimde İki Temel Yaklaşım

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 aşına olur ve hayal güçlerini, yaratıcı ve algılayıcı güçlerini geliştirirler. Drama derslerinde yaratıcı hareket, doğaçlama ve yaratıcı konuşma konuları üzerinde durulur. Bu yetileri geliştirmeye yarayan bir dizi oyunlar, dramatik durumlar yoluyla öğretmenler, çocuklara hem kendilerinin, hem çevrelerinin hem de yaptıkları işin daha çok farkında olmaları, 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 yapıcılığı 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 maharetlerini hakkında da ipuçları verir. Oyunu oluşturma sürecinde yapı bilincinin gelişmesi; seyirci rolünde alıcı ve değerlendirici olarak kendilerini geliştirmeleri bu süreçlerde elde edecekleri kazançlardan bazılarıdır.¹ 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

¹ Gavin Bolton, *Drama as Education* (Singapore: Huntsmen Offset Printing Ltd., 1984), s. 76

gelişmesine yardımcı olmayı amaçlıyor. Çocuklara “içinde en yaratıcı düşüncelerinin ve en güçlü duygularının aktığı kaynaklarını keşfetmeleri için yardım ediliyor.”¹

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, öğretilen konuya dair bir dramatik anın içinde varsayarlar kendilerini ve böylece o konuya daha yakından ve kişiselleştirerek bakabilirler. Bu süreç de onların konuyu daha derinlemesine incelemesini ve öğrenmesini sağlar. Çocuklar bir rol üstlenirler ve kendilerini tarihi veya hayali bir kişiliğin yerine koyarlar. Böylece gerçeğe fantezi 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.

Bu iki temel yöntemin başlıca temsilcileri Peter Slade ve Dorothy Heathcote'dur. Slade ve Heathcote yöntemlerini irdeleyerek söz konusu iki yaklaşımı detaylıca açıklayabiliriz.

Çocuk Draması (Child Drama)

Peter Slade, Çocuk Draması adında kendi başına bir sanat formu olduğunu ilk söyleyen 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 yaratım 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

¹ Geraldine Brain Siks, *Drama with Children* (New York:Harper &Row, 1977),s. 40

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 etkileyici bir görüşü ki okullarda yer alan drama aktivitelerinin tüm yapısında bir değişikliğe yol açtı. Bu 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. 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 ritimle 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"¹ 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 bedenin 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.²

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

¹ Peter Slade, *Child Drama* (London:University of London, 1971), s. 22

² *A.g.e.*, 23.

ritm denemelerini geliştirir. Slade bu çabaları müzik ve dramadaki ilk gelişmeler olarak değerlendirir.

Oyunun (game) tanınmasından sonra, oyun (game) 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.¹ 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, fakat vücut o kadar çok kullanılmaz. Bu oyunlarda çocuk tam bir zihinsel konsantrasyonla kendini, hayali bir dramatik durumun içinde tasarlayarak 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.²

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 nesnelere sevrerek ya da onlardan nefret ederek gerilimini azaltır.

¹ A.g.e., 30.

² A.g.e., 29-35

Çocuk Dramasında hareket oyunları büyük bir yer tutar çünkü henüz konuşmada ustalık kazanılmamıştır. En iyi oyun açık havada, düz bir alanda oynanır, çünkü bu çağda çocuk henüz yeterli perspektif ve derinlik duygusu geliştirememiştir; büyük bir alanda özgürce hareket etmekten, nesnelere 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 ve doğaçlama olarak oynanır, bu da dilin gelişmesine yardımcı olur. Çocuklar halâ seyirci ile ilgili değillerdir 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 fark ederler. Bunlar çocukların üç boyutlu tiyatroya yaklaşımlarının ilk işaretleridir. Ancak formel 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 tersi olup 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"¹ Oniki yaşından itibaren cilalanmış 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 Yolculuk (tüm aktivite akışkandır), Daire (çocuklar bir daire içinde hareket etme eğilimindedirler), Dairesel Hareketlerle Oynamak, Seyirci Katılımı (çocuklar bir seyirciye gereksinim duymadıkları

¹ A.g.e., 58

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 çevre yaratmaktır. Slade, öğretmenlerin öyküleri ve her türlü sesi (davul, zil, ıslık 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. Lise düzeyinde 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 ziyade bir sonraki ana gitmekle ilgilenir.”¹ 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” yapabileceği bir aktivite içinde enerjisini boşaltma şansı verir. Bu yolla çocuk, becerilerini geliştirir, ekstra duyarlılık ve dramatik doygunlukla zenginleşmiş deneyimler kazanır. “Yapma yoluyla çocuk sadece nasıl yaşanacağını değil, yaşamayı sevmeyi de öğrenir.”²

Çocuk Dramasının amaçlarından belli başlıları şunlardır: Tüm kişiliğin gelişmesi, dengeli ve mutlu bir birey yaratılması ve çocuğun kendi en iyi öğrenme yöntemini keşfetmesi ve başarı standartlarını yükseltmesi.

Açıkça görülmektedir ki bu çocuk merkezli yaklaşımda drama, sanat eğitimi kapsamı içinde bağımsız bir dal olarak görülmektedir. Başka sonuçları elde etmek için istismar etmeden drama, çocuğun kişilik gelişimi için kendi başına ve kendi için kullanılır. Drama derslerinin asal aktivitesi müdahale edilmeden oynanan dramatik oyundur. Öğretmenin rolü, yaratım ve keşfetme için uygun ortamı sağlamaktır. Çocukların kendilerinde var olan potansiyeli, kendi oyunları yoluyla, kendilerinin keşfetmesi beklenir. Yöntemin merkezinde çocuk vardır ve işe onun bulunduğu yerden başlanır. Drama sürecinde çocuğun algılama hızına ayak uydurulur; çocuk 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 ilk kez dramanın kendi başına önemini, uzun yıllar yapılan titiz gözlemler ve araştırmalar sonunda bilimsel bir yöntemle gözler önüne serdiği gerçeğinin gözardı edilebilmesini getirmez. 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.

Eğitimde 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

¹ Gavin Bolton, *Ön.ver.*, s. 37.

² Slade, *Ön.ver.*, 68

aracı olarak görülmeye başlanmıştır. Drama anlayışını bir anlamda eski haline dönüştüren ve değiştiren başlıca güç Dorothy Heathcote idi. Dramayı bilgi edinmenin bir aracı olarak gören; bunun doğal sonucu olarak öğretmenin rolünün ve öğretme tarzının değişmesine yol açan Heathcote, tıpkı Slade gibi bu alanda önemli bir yön değişikliğine neden olmuş ve bir çok kişiyi etkilemiştir. Heathcote'un bir önceki yöneme 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.”¹ Heathcote'un bu cümlesi açıkça gösteriyor ki, tıpkı Harriet-Finlay Johnson gibi o da dramayı eğitsel bir ortam olarak eğlendirmiştir. Fakat Heathcote'un amacı farklıdır; Heathcote sadece bir konuyu bu yolla öğretmeyi amaçlamamış; fakat çocukların, gerçeklerin ötesinde, herhangi özel bir konunun daha evrensel olan boyutlarını görmelerini sağlamaya çalışmıştır. Öğrencilerini rol alma yoluyla dramatik aktiviteye duygusal olarak katılmaları için kamçulamış ve aynı zamanda buna 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.¹

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- birini başkasının yerine koymak ve ona

¹ Liz Johnson & Cecily O'Neill, Dorothy Heathcote *Collected Writings on Education and Drama* (Essex:Anchor Brendon Ltd., 1984),s.90

¹ *A.g.e.*, s.12

diğerlerinin bakış açılarını anlaması için yardım etmek- öğretmenler tarafından esnek bir biçimde kullanılabilir 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 da 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 öğretim yönteminde öğretmen, dramada 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. Yapılan iş hakkındaki yansıma 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 öğretim 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.¹

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."¹ Tekrar gözden geçirmek üzere yalıtılan bir olay ya da konu çocuklarla tartışarak yer, zaman, karakterler, mevsim gibi onu belirli bir ortama yerleştirecek unsurlarla donatılmalıdır. Çocukların yaptıkları seçimler onların önyargılı bakış açılarını yansıtır ve bunların bilincine vardır. Bu öğretmene, öğrencinin

¹ *A.g.e.*, s. 92

bulunduğu yerden başlama olanağı verir. Öğretmen bir rol alır, öğretmek istediği şeye ulaşmak amacıyla çalışmayı ilerletmek için gerektiğinde drama aktivitesini durdurur. Fakat öğretmen 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 malzeme 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 değil, öğrenci / anne'nindir.²

Bu yöntem, gerçeklerin ötesinde olanı görmek için sosyolojik bir perspektifle çalışmanın önemini vurgulayarak, aslında drama ortamının doğasını çarpıtır. 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 faydayı elde edecek yolları göstermesi bakımından önemlidir.

Heathcote'un tiyatronun olanaklarından bu denli iyi yararlanabiliyor olması, dramatik olanı, dramatik ortamı ve araçlarını böylesine etkili bir biçimde 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, ister bir araç isterse bir amaç olarak görülsün, yetkin ellerde katılımcıya, zihinsel, fiziksel ve duygusal katılım yoluyla dramatik bir ortamda varolma olanağı sunacaktır. Bu ortam, kendi potansiyelini fark etme, kendini ifade etme, yaratıcılık gelişimi, kendini başkalarının yerine koyarak düşünebilme gibi becerilerin

¹ *A.g.e.*, s.52

² *A.g.e.*, 13

gelişimine önemli bir katkı sağlamasının yanısıra, belki de en önemlisi içinde yer alan bireyleri mutlu edecektir. Bu mutluluk sadece oyun oynamanın neşesinden değil, aynı zamanda farkındalığın (bireye, topluma ya da bilimsel bir gerçeğe ilişkin) gerçekleşmesinden kaynaklanır ve tamamlanır.

KAYNAKÇA

- Bolton, Gavin. *Drama as Education*. Essex: Longman, 1984.
- _____. *Towards a Theory of Drama in Education*. Hong Kong: Longman, 1979.
- Cook, Caldwell. *The Play Way*. London: William Heinemann, 1917.
- Courtney, Richard. *Play, Drama and Thought*. 1968; London: Cassel and Collier Macmillan Publishers Ltd., 1974.
- Finlay-Johnson, Harriet. *The Dramatic Method of Teaching*. London: James Nisbet & Co., (Tarihsiz).
- Francis, Hilton. *The Vocabulary of Educational Drama*. 1973; Oxon: Kemble Press, 1981.
- Jackson, Tony. Ed. *Learning Through Theatre*. London: Routledge, 1993.
- Johnson, Liz & O'Neill, Cecily. *Dorothy Heathcote Collected Writings on Education And Drama*. Essex: Anchor Brendon Ltd., 1984.
- Kase-Polisini, Judith. *The Creative Drama Book: Three Approaches*. New Orleans: Anchorage Press, 1989.
- McCaslin, Nellie. *Creative Drama in the Classroom*. 1968; New York: Longman, 1984. Seashore, Carl. *Psychology in Daily Life*. New York: Appleton, 1916.
- Siks, Geraldine Brain. *Drama with Children*. New York: Harper and Row, 1977.
- Slade, Peter. *Child Drama*. 1954; London: University of London Press, 1971.
- _____. *Child Drama and Its Value in Education*. Kent: Educational Drama Association, 1966.
- Ward, Winifred. *Playmaking with Children*. 1947; New York: Appleton-Century-Crofts Inc., 1957.
- Way, Brian. *Development Through Drama*. 1967; London: Longman, 1973.