

Harriet Finlay-Johnson'ın Drama Yaklaşımı¹

Cemil Sapmaz²

Ömer Adıgüzel³

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2021.014

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 27.02.2021

Düzeltilme 27.03.2021

Kabul 08.06.2021

Anahtar Sözcükler

Harriet Finlay-Johnson

Yaratıcı drama

Yaratıcı dramanın öncüleri

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Öz

Türkiye'de eğitimde yaratıcı drama alanı hızlıca gelişirken, dünya alanyazınına ilişkin çalışmalar ve dramadaki öncü kişilerin drama anlayışlarına yönelik araştırma ve incelemeler yeterli görünmemektedir. Bu çalışmada, eğitimde yaratıcı dramanın öncüsü kabul edilen Harriet Finlay-Johnson'ın dramaya yaklaşımı betimlenmeye çalışılmıştır. Drama alanında ilk çalışmaları yapan Harriet Finlay-Johnson'ın kendi kitabının incelenmesine dayanan bu araştırma, döküman incelemeye dayalı biyografik bir çalışmadır. Biyografik çalışma, bir bireyin yaşam hikâyesi, arşivsel dokümanlar ve kayıtlar kullanılarak tek bir birey üzerine yapılan bir çalışmadır. Bu araştırma türünde bir kişi üzerine odaklanılır; o kişinin yaşamı, öyküleri, çalışmaları, özel olayları, vb. olaylar ve durumlar araştırmanın konusunu oluşturur. Araştırmada verilerin toplanması işi, "doküman incelemesi" yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmaya konu olan Harriet Finlay-Johnson'ın, "yeni bir okul geleneği" oluşturmayı hedefleyerek gerek kendi dönemi gerekse günümüzde "devrimci" sayılabilecek kadar sıradışı bazı görüş ve uygulamalar ortaya koyduğunu, öte yandan günümüzdekilerle bazen benzerlik gösteren kimi görüş ve uygulamalarının, bazen de tam olarak örtüştüğünü, dolayısıyla onun bu alanda "öncü" sıfatını layıkıyla hakkettiğini göstermiştir. Sonuç olarak, onun eğitim sahnesinden (sıradışı evliliğinden dolayı) kendisine yönelik baskılar nedeniyle çekilmesinin üzerinden bir asır geçmiş olmasına karşın, Harriet Finlay-Johnson'ın görüş ve uygulamalarından bazılarının hala günümüze ışık tutmakta olduğu ve diğer bazılarının – denendiği takdirde – belki de geleceğe giden yolda da önümüzü aydınlatabileceği yargısına varılmıştır.

1 Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında 2010 yılında Ankara Üniversitesi'nde yapılan yüksek lisans çalışmasından geliştirilmiştir.

2 Öğr. Gör. Atılım Üniversitesi Yabancı Diller Okulu Temel İngilizce Bölümü, Ankara, Türkiye. e-posta: cemilsapmaz@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4961-1588>

3 Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye. e-posta: omeradiguzel@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9492-6231>

Harriet Finlay-Johnson's Approach to Drama

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2020.001

Article History

Received 27.02.2021

Revised 27.03.2021

Accepted 08.06.2021

Article History

Harriet Finlay-Johnson

Creative drama

Pioneers of creative drama

Article Type

Research paper

Abstract

While the field of drama in education has been rapidly developing in Turkey, both the studies within the literature throughout the world and the research and studies on the views of the pioneers of drama do not seem satisfactory. In this study, it was aimed to describe the drama approach of Harriet Finlay-Johnson, who is acknowledged as a pioneer of drama. This research, based on the examination of the book of Harriet Finlay-Johnson, who made the first pioneering studies in the field of drama, is a biographical study based on document analysis. A biographical study is a study of a single individual using an individual's life story, archival documents, and records. This type of research focuses on a person, their life, stories, work, special events, etc. events and situations form the subject of the research. In this study, on the data was gathered by using the method of "document analysis". With this aim, the written resources containing information about the facts and phenomena which are subject to study have been scanned within the purpose of this study, and the data gathered through this scanning have been processed in the relevant sections and within a plan according to the aims determined beforehand. The evidence found out through this study indicates that Harriet Finlay-Johnson, who is the subject matter of this study, aims at an "a new school tradition" and put some opinions and applications into practice, which can be considered "revolutionary" both in her day and today; on the other hand, some of her views and practices are sometimes similar to the ones existing today and sometimes completely overlap them; and therefore, she duly deserves the epithet "pioneer". Consequently, although it has been a century since she stepped down the stage of education due to the pressure on her (because of her uncommon marriage for her time), it has been concluded that some of Harriet Finlay-Johnson's views and practices still illuminate the present day, and some others – if attempted – would be able to shed light on the way to our future.

Giriş

Dramanın önemli bir öğrenme yolu olduğu düşüncesinden hareketle İngiltere’de ilk adımlar, Harriet Finlay-Johnson tarafından atılır. 1913 yılında yayınlanan Dramatik Öğretim Yöntemi (The Dramatic Method of Teaching) adlı kitabı Harriet Finlay-Johnson’ın bu alanın öncülerinden biri olduğunu göstermektedir. Bolton’a göre Finlay-Johnson, yaptığı çalışmada kuramsal bir ifadenin değil, bir eğitim deneyiminin betimlenmesi amacını güder. O dönemde oldukça devrimci sayılabilecek sıra dışı bir eğitsel anlayışa sahiptir.

“O, çocuğun dramatik içgüdüsüne inanır; dramatize etme sürecini, üründen daha önemli görür; hem doğaçlamalı hem de senaryolu çalışmaya değer verir; izleyicinin önemsiz olduğunu düşünür ve ‘gösteri için oynama’yı (acting for display) engeller; çocukların kendi drama çalışmalarının yapısını oluşturma konusunda öncü olmalarına izin verir; çocukların mutluluğunu bir öncelik olarak görür” (Bolton, 1984, s. 11).

Türkiye’de eğitimde yaratıcı drama alanı hemen hemen pek çok alanda hızlıca gelişirken, dünya alanyazınına ilişkin ilk çalışmaları yapan ve dramada ilk öncü olarak adlandırılan Harriet Finlay-Johnson’un drama anlayışlarına yönelik araştırma ve incelemeler yeterli görünmemektedir. Her ne kadar diğer öncüler için lisans üstü tezler yazılsa da öncülere yönelik çalışmalara sık rastlanmamaktadır (Özen, 2011; Metinnam 2011; Çelik Özçelik ve Öztürk, 2013; Uştuk 2014; Kömür Aksak, 2014; Gümüş, 2019; Cömert, 2019). Bu nedenle, alanın öncülerinden biri olarak gösterilen Harriet Finlay-Johnson’ın drama anlayışı konusunda Türkiye’de hemen hemen hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Bugüne kadar, Harriet Finlay-Johnson’ın kendi kitabının özgün halinden yararlanılarak bir analiz çalışması yapılmamıştır. Türkçe kaynaklara dayalı olarak yapılan araştırmada Harriet Finlay-Johnson’ın anlayışının ayrıntılı olarak anlatıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle Türk drama eğitmenleri/liderleri, Harriet Finlay-Johnson hakkında onun drama uygulamalarını ilk başlatan kişi ve “Dramatik Öğretim Yöntemi” (Dramatic Method of Teaching) kitabının da yazarı olduğu bilgisinin dışında fazla bir bilgiye sahip görünmemektedir. Türk eğitim dizgesi içerisinde, Harriet Finlay-Johnson’ın eğitim ve drama anlayışına, uygulama örneklerine ilişkin ayrıntılı bilginin ve alanyazında drama alanına ilişkin yazılan ilk kitap olma özelliği taşıyan “Dramatik Öğretim Yöntemi” kitabının içeriğinin ortaya koyulmasına gereksinim bulunmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, eğitimde drama alanında ilk öncülerden biri kabul edilen Harriet Finlay-Johnson’ın bu alandaki görüşlerini betimlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Harriet Finlay-Johnson’ın yaşam öyküsünde drama nasıl yer almıştır?
2. Harriet Finlay-Johnson’ın eğitimde drama hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Harriet Finlay-Johnson’ın eğitimde drama uygulama örnekleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Drama alanında çalışmalar üretmiş bir eğitimcinin kendi kitabının incelenmesine ve elde edilecek verilerin Türk drama eğitimine katkısı bağlamında değerlendirilmesine dayanan bu araştırma, nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve döküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bu çalışma nitel araştırma çalışmalarından döküman incelemeye dayalı biyografik bir çalışmadır. Biyografik çalışma, bir bireyin yaşam hikâyesi, arşivsel dokümanlar ve kayıtlar kullanılarak tek bir birey üzerine yapılan bir çalışmadır (Creswell, 2013, s. 47-50). Bu araştırma türünde bir kişi üzerine odaklanılır, o kişinin yaşamı, öyküleri, çalışmaları, özel olayları, vb. olaylar ve durumlar araştırmanın konusunu oluşturur.

Harriet Finlay-Johnson tarafından yazılan “Dramatik Öğretim Yöntemi” (Dramatic Method of Teaching) adlı kitabı araştırmanın ana odağını oluşturmuştur (Finlay-Johnson, 2013, Sapmaz, 2010). Bu nedenle bu kitaptan çok sık göndermeler (atıflar) yapılmıştır. Ayrıca oyun, dramatizasyon ve drama konusunda Harriet Finlay-Johnson ile ilgili yapılan çalışmalar da incelenmiş ve elde edilen verilerden araştırmada yararlanılmıştır.

Verilerin Toplanması, Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Bu çalışma, Harriet Finlay-Johnson’ın yaşam öyküsünün ve dramayla ilgili tek kitabının incelenmesine dayalı olduğu için araştırmada verilerin toplanması, doküman incelemesi yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Araştırmada elde edilen veriler, tematik analizle incelenmiştir. Tematik analizde kaynağın paylaştıklarına odaklanılır. Tematik analiz yaklaşımı bir dizi olayı kuramsallaştırırken kullanışlıdır. Araştırma sürecinde verilerin elde edildiği bağlamdan ziyade elde edilen verinin içeriği önemlidir (Saban ve Ersoy, 2017). “Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.187).

Dolayısıyla bu süreçte:

1. Konu ile ilgili yazılı kaynaklar araştırmanın amacı doğrultusunda taranmıştır.
2. Kaynak taraması sonucu elde edilen veriler, belirlenen amaçlar yönünde ilgili bölümde ve plan çerçevesinde işlenmiş, genel bir sonuca ulaşılmış ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Bu bağlamda araştırma, ağırlıklı olarak Harriet Finlay-Johnson’ın “Dramatik Öğretim Yöntemi” (Dramatic Method of Teaching) adlı kendi kitabıyla, araştırmanın amacı bağlamında ulaşılabilen diğer Türkçe - İngilizce yabancı kaynaklar ve dolayısıyla bu yayınları Türkçe’ye çeviren araştırmacının yorumu ile sınırlıdır.

Bulgular

Harriet Finlay-Johnson'ın Yaşam Öyküsü

Harriet Finlay-Johnson, 12 Mart 1871'de Hampstead'te doğmuş, annesi ve kızkardeşi Emily ile birlikte yaşamıştır. Tifodan ölen başka kızkardeşleri bulunan Finlay-Johnson da gençliğinde bu hastalıktan muzdarip olmuştur. Bir inşaat ustası olan babası, trajik bir şekilde öldürülmüştür. Finlay-Johnson aileyi geçindirmek için çalışmak zorunda olduğu için bir yandan da geceleri ve cumartesi sabahları öğretmenlik sertifikası edinmek için öğrenim görmüştür. Sertifika sınavlarını (ikinci kısım) 1892'de geçmiş ve sertifikayı iki yıl sonra almıştır. Harriet Finlay-Johnson 14 Haziran 1897'de Sompting Okulu'nda Başöğretmen olarak memuriyetine başlar. Çamaşırhane ve ev işi konusunda eğitilmiş olan kardeşi Emily, yuva bölümüne bir yardımcı öğretmen olarak atanır (Bowmaker, 2002, s. 17, 18)

Bowmaker, Finlay-Johnson ve kızkardeşi Emily'nin okuldaki ilk gün, okul binasına yaklaşmakta olan çocukları sınıfın penceresinden izlerken bir gerginlik havası içinde olmaları gerektiğini düşünür. Çünkü herkes, bu ilk tanışmanın önemini çok iyi bilmektedir. Söylentiler küçük topluluğun her tarafında büyük bir hızla yayılmıştır. Okul binasının yeni sakinlerinin gelişi hakkındaki dedikodular ortalığı kasıp kavurmaktadır. Köyden hemen hemen beş mil uzaklıktaki en uzak çiftliğin sakinleri bile, onlar neredeyse okul binasının eşliğinden adım attıkları anda kızkardeşlerin gençliklerini ve 'tarzları'nı duymuşlardır. Genel bilgiye göre, onların mobilyası, ceviz ağacından yapılmış güzel bir kır evi piyanosunu içermektedir. Bu piyano, parlak kırmızı renkli satenden dantelli bir kumaşa sahip olup, ince oymalı bir ön panonun arkasında yer almaktadır. Kitap dizileri, tablolar, notalar ve gazeteler, evde değerlerinin bilineceği bir yere konmak için – yazın gün ışığına çıkma sıralarını bekler durumda – istiflenmiştir (Bowmaker, 2002, s. 39, 40).

Dönemin teknolojik bakımdan gelişmeleri, Viktorya döneminde yaşayanların önceki herhangi bir dönemden daha fazla buluş üretmiş olmaları dolayısıyla, kendi zamanlarına göre şu an karşılaşılanlar kadar şaşırtıcı ve devrimcidir. Dünya, aniden bilimdeki şaşırtıcı birçok yeni buluşun farkına varmış, uzun pineklemesinden çıkıp birden garip görüntülerin içine dalmıştır. Arabalar, trenler, uçaklar ve yeni sesler: kurmalı gramfon, telsiz telgraf, hareketli resimler. Şaşırtıcı buluşlar ile yaşamın birçok alanında ve dünyanın birçok bölümünde karşılaşılır. Harriet Finlay-Johnson, bu önemli olaylara ayak uydurmaya yetecek kadar 'yaşam dolu' ve 'eğitilmiş' dir (Bowmaker, 2002, s. 2).

Bowmaker'ın belirttiğine göre "Sanatsal becerisi olan biri olarak Finlay-Johnson mükemmel bir piyanistti ve çizimde de çok başarılıydı (...). Onun fırsatları değerlendirme duygusunu (sense of opportunity), Sompting Okulu kütüklerine hassas bir şekilde çok sayıda kayıt tutmuş olmasından anlıyoruz. O, köylüler arasında 'mesafeli' olarak algılanırdı. 'Her santimiyle başöğretmen gibi görünürdü', 'yeri geldiğinde sivri dilliydi'. Ama bu algılara ters düşen şey, otuzlu yaşlarının sonunda, gelecekteki eşi George Weller'in bir fotoğrafının çevresine bir kalp çizmesiyle ortaya çıkan sevgisini gösterme tarzıydı. Emily'nin daha cana yakın olduğu düşünülürdü, ancak Sompting Okulu'ndaki işinde Emily, küçük çocukları sopalamasıyla hatırlanan birisiydi, oysa Finlay-Johnson, çocuklara düşkünlüğüyle sevgi gösteren, şefkatli ve kendini esirgemeyen biri olmasıyla hatırlanırdı. Eski öğrencileri, onun çocukların mutlu olmasını istediğini ve bir 'doğal öğretmen' olduğunu vurgulamaktadırlar" (Bowmaker, 2002, s. 18, 19).

Küçük Sompting Okulu'nun 1897'den 1910'a kadar başöğretmeni olan Harriet Finlay-Johnson, kendi ilerici (öğretim) yöntemini konu alan *Dramatik Öğretim Yöntemi* (The Dramatic Method of Teaching) adlı bir kitap yazmış ve kitabı, Amerika ve Japonya kadar uzak ülkelerde övgülerle karşılanmıştır (Bowmaker, 2002, s. 1).

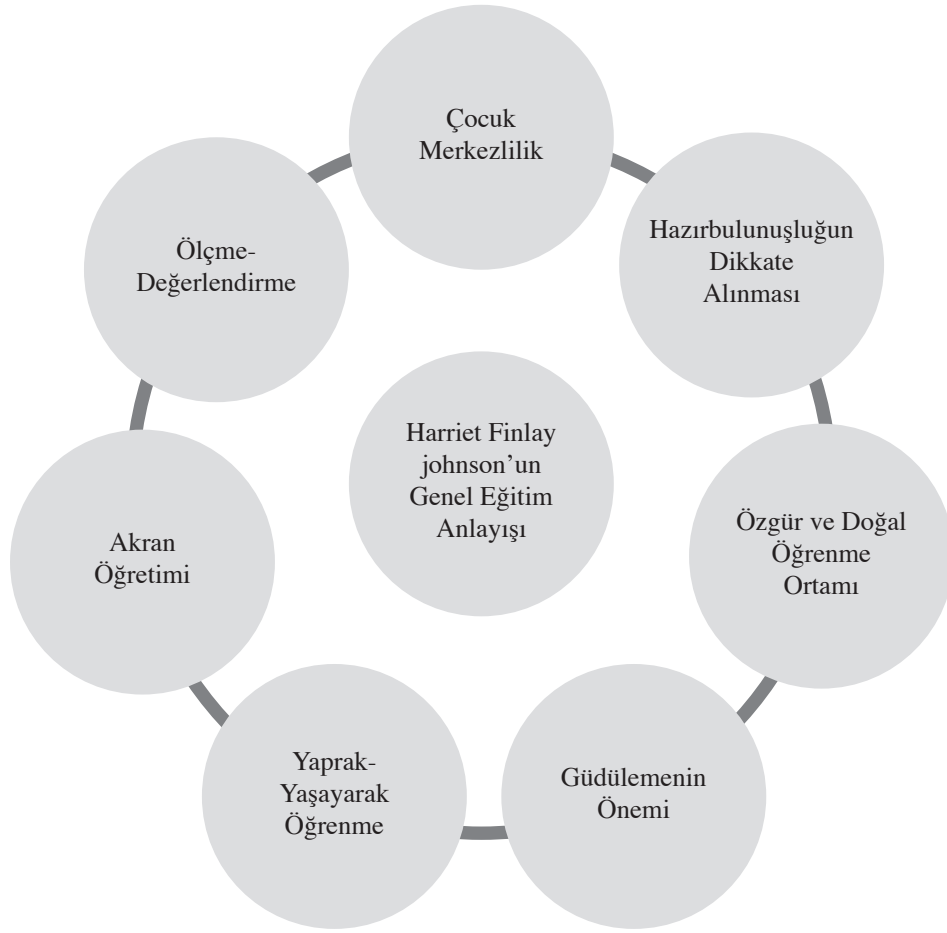
Bowmaker'ın (2002) belirttiğine göre *Dramatik Öğretim Yöntemi*, 1911 yılında ortaya çıkmıştır. Kitabın Ellen M. Cyr'ın editörlüğünü yapmış olduğu 1912 tarihli baskısı Amerika'da yayımlanmıştır. Kitabın daha sonra İngiltere'de yayımlanmış olan ikinci baskısında ise kitabın yazarı olarak sadece Harriet Finlay-Johnson'ın kendi adı görülür. Kitabın bu araştırmaya kaynak oluşturan ve İngiltere'de yayımlanmış olan orijinal baskısında, kitabın basım tarihi belirtilmemiştir. Bununla beraber, internet üzerinden yapılan araştırma sonucunda bazı kaynaklarda bu tarihin 1913 olarak verildiği görülmüştür (Finlay-Johnson, 1913). Dolayısıyla kaynakçada, elde başka bir somut bilgi bulunmadığı için (yanılma payı olduğu yadsınmadan) bu tarih kullanılmıştır.

İncelenen ikinci baskı ile birinci baskı arasında, başka bir araştırmaya konu oluşturabilecek kadar farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Sözgelimi birinci basım kitabın adının başında “the” tarif edatının bulunması, kitabı yayıma hazırlayan bir editörün adının geçmesi, yayınevi, yayın tarihi ve yayın yerinin farklı olması dışında, birinci baskıda yer alan bazı fotoğrafların ikincide, ikinci basımdaki bazılarının ise birincide görülmeşi, fotoğraf dışındaki çizimlerin temaları aynı olmakla birlikte çizim üsluplarının farklı (birinci baskıda, göreceli olarak daha eski bir anlayışla) çizilmiş oluşu, birinci baskının sonuna bir indeks eklenmiş olması, ama hepsinden önemlisi, ikinci baskıdaki yazılarda bazı ekleme, çıkarma, değişiklik ve düzeltmelerin yapılmış olması, sözkonusu farklılıklardan göze çarpan bir kaçına örnek olarak verilebilir.

Harriet Finlay-Johnson *Dramatik Öğretim Yöntemi* adlı kitabında, eğitim anlayışının ve yaşam görüşünün bir ölçüde anlaşılmasına yardımcı olan, çoğu “sıradışı” sayılabilecek bazı düşüncelere yer vermiştir. Ancak Finlay-Johnson kitabında, kuramsal ifadeler kullanmaktan kaçınıp, daha çok eğitim uygulamalarından edinilen deneyimleri aktarmayı özellikle tercih etmiştir. Yine de Finlay-Johnson kitabında, o dönemdeki eğitim ortamını çeşitli bakımlardan eleştirmekten geri durmamıştır. Bu eleştiriler, o dönemde yaygın olan eğitim yaklaşımı ve uygulamalarına ilişkin önemli ipuçlarını da ortaya çıkarır. Bunların yanında kitapta, Finlay-Johnson'ın Sompting Okulu'nda çalıştığı on iki yıl boyunca yapmış olduğu-çoğunlukla kendine özgü-eğitim uygulamaları ve bunlar hakkındaki yorumları bulunur. Bowmaker'a göre o, kitabında eğitimin istenen her yönüne değinmeye çalışmıştır (Bowmaker, 2002, s. 21).

Dramatik Öğretim Yöntemi, toplam on iki bölümden oluşmaktadır. Kitabın son bölümü dışındaki bölümlerinde “on dört yaşın altındaki öğrenciler için İlkokul'da kullanılan Dramatik Yöntem'i ele aldığım” belirten Finlay-Johnson, son “kısa bölümde ise daha çok, okulda başlamış olan çalışmanın, köydeki evlere ve okul sonrası yaşama girme biçimini ana hatlarıyla kısaca belirtmek istediğini” açıklamaktadır (Finlay-Johnson, 1913, s. 253).

Genel Eğitim Anlayışı



Şekil 1. Harriet-Finlay Johnson'un Genel Eğitim Anlayışına İlişkin Alt Kategoriler

Finlay-Johnson'ın *Dramatik Öğretim Yöntemi* adlı kitabının birinci baskısının editörlüğünü yapmış olan Cyr, sözkonusu kitabın önsözünde, “Eğitim, yaşamın kendisidir, yaşam için bir hazırlık değildir yalnızca...” saptamasını yaptıktan sonra adını belirtmediği bir eğitimciden aldığı şu görüşlere yer verir: “Mutlu olanlar, çocukluk çağının kendiliğinden olan (spontane) etkinliklerini (activities) bastırmak yerine, kötü olanı iyiye dönüştürmenin yolunu öğrenmeye çalışarak, onları yönlendirmenin bilgisine ulaşmanın özlemine çekenlerdir, çünkü onlar mutlu, becerikli ve terbiyeli çocuklar yetiştirecektir” (Cyr, 1912). Cyr'ın kendi eğitim anlayışına ilişkin olarak söylediği bu sözler, aynı zamanda Finlay-Johnson'ın genel eğitim anlayışını da özetler niteliktedir.

Bolton'a göre Finlay-Johnson, “o dönemde bazı sıradışı anlayışlara sahiptir” (Bolton, 1984, s.11). O, dramanın eğitim alanında bir öğretim yöntemi olarak kullanılması bağlamında dünyadaki ilk öncü sayılabilir. Finlay-Johnson, göreve başladığı Sompting Okulu'nda o dönemin anlayışına uygun olarak yürütülen eğitim etkinliğinde “kökten bir değişikliğe gereksinim olduğu sonucuna vardığını” belirterek “Girişkenlik ve özgünlük adına çocukların kendi payına düşen o kadar azdı ki bir cerrahi müdahaleden – yani eski alışkanlıkların hepsini kesip atıp yeni bir okul geleneği oluşturmaktan – daha küçük hiçbir müdahalenin gereksinimi karşılamayacağından emindim.” (Finlay-Johnson, 1913, s.15). görüşünü vurgular. Finlay-Johnson'ın bu sözleri, onun yaşadığı döneme uymayan “sıradışı”

eğitim anlayışının ve bu anlayış doğrultusunda ortaya koyduğu çağının çok ötesindeki yeniliklerin gerekçesini özetlemektedir.

“Çocuğun” Merkezde Yer Alması

Bolton’a (1984) göre Finlay-Johnson, yaptığı çalışmada kuramsal bir ifadenin değil, bir eğitim deneyiminin betimlemesi olma amacını güder. Çocukların eğitimi söz konusu olduğunda “sadece en iyinin yeterince iyi olacağı” görüşüne sahip olan Finlay-Johnson, bu “en iyiyi arayış” sırasında çocuğun mutluluğunun gözardı edilebileceği kaygısını taşıdığını şöyle ifade eder:

“Ancak bizim (en dikkatli olanlarımızın bile), bu en iyiyi titizlikle ararken, yöntemin peşine düşüp çocuğu gözden kaçırabileceğimizi de düşünmeden edemiyorum. Beni, ilk çabayı giderek artan oranda çocukların kendileri için göstermeye yönelten şey, yöntem ve kuramlardan çok çocuklarla ilgilenmeye çalışmamdır” (Finlay-Johnson, 1913, s. 15).

Bununla beraber Finlay-Johnson’ın hiçbir yonteme bağlı kalmadan bazı gelişigüzel uygulamalar yaptığını düşünmek doğru değildir. Çünkü bir yandan kendi “çocuk merkezli” görüşleri doğrultusunda oluşturduğu, salt kendisine özgü bir *yöntemi* uygularken diğer yandan en iyiyi bulma yönündeki titiz arayışını aralıksız olarak sürdürmüştür.

Öğrencinin Hazır Bulunuşluğunun Dikkate Alınması

Finlay-Johnson, özellikle küçük yaştaki çocukların eğitimi söz konusu olduğunda, eğitimin başarısının büyük ölçüde çocuğun hazırbulunuşluk düzeyine uygun bir içeriğin oluşturulmasına ve yine uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmasına bağlı olduğunun bilincindedir. Dolayısıyla kendi öğrencilerinin yaşına uygun olmadığını düşündüğü “ilkokul geleneği”ne, gerek kitabında yer verdiği görüşleriyle gerekse Sompting Okulu’nda görev yaptığı dönemde (1897-1910) “geleneğe aykırı bir yöntem” izleyerek karşı çıkmıştır.

Finlay-Johnson, kendi uyguladığı öğretim yönteminin öğrencilerinin hazırbulunuşluğuna uygun ve dolayısıyla onlar için doğru bir seçim olduğunu savunmak amacıyla şu saptamayı yapmaktadır: “Başka bir okuldan bizim okula giren genç öğrenciler, farkına varmadan çok kısa sürede bizim usullerimize ve disiplinimize uyum sağlamaktaydılar; bence bu durum, bizim yöntemimizin, genellikle geçerli olana zıt olmasına karşın, işe yaradığını gösteriyordu” (Finlay-Johnson, 1913, s. 32).

Öğrencinin “Güdülenmesi”nin Sağlanması

“Okul yöntemi meselelerine ilişkin hep bir aksiyom olagelmiştir; buna göre, herhangi bir konuyu öğretmenin ilk esaslarından birisinin ‘önce, *bilme isteği* uyandırın’ olması gerekir.” saptamasını yapan Finlay-Johnson (1913, s.36-37), kendi öğrencilerinin “derslerini dramatize etmeye başladıklarında, o zamana kadar onlara tümüyle yabancı gelen konulara ilişkin bir çok şeyi öğrenmek için hemen çok güçlü bir istek geliştirdiklerini” belirterek öğrencinin güdülenmesine verdiği önemi vurgulamaktadır.

Bilindiği gibi, eğitimde yaratıcı drama etkinlikleri sırasında öğrencinin gönüllü katılımı esastır. Drama çalışmalarını ilk olarak okul dışındaki “doğa incelemesi” sırasında başlatmış olan Finlay-Johnson, bu etkinliklerini okul içine taşıma kararı almasına ilişkin kararını açıklarken, yağmur nedeniyle inceleme gezisine çıkamadıkları bir gün, çocukların “oynama güdüsü” ile yaptıkları konuşmaların kendisinin bu yöndeki tüm kuşkularını yok ettiğinden söz eder. Böylece Finlay-Johnson

“hapsolmuş bir enerji ve emretmeye hazır bir ‘oynama güdüsü’nden oluşan iyi bir donanımla” işe girer (Finlay-Johnson, 1913, s.35).

“Özgür ve Doğal Bir Öğrenme Ortamı”nın Sağlanması

Finlay-Johnson’a göre iyi bir eğitimin en önemli koşulu, öğrencilerin “girişkenlik”, “özgüven” ve “özgünlük” niteliklerini ortaya çıkarması ve çocukların bu niteliklerini geliştirmelerini sağlaması; onların bilmedikleri konularda bir şeyler yapmaya zorlanmamalarıdır. Ancak dönemin okullarında, “okulda konuşmak kurallara aykırıdır” kuralı geçerlidir ve öğretmenler Finlay-Johnson’ın deyimiyle “Ayakta dur ve Anlat” (Stand-and-deliver) tutumunu benimsemişlerdir. Finlay-Johnson kitabında, bu kural ve tutuma, öğrencinin özgürlük, doğallık ve kendiliğindenliğini engellediği yönünde bir eleştiri getirmektedir.

Öğrencilerin “özgünlüğünün” engellenmesi hakkında, “bütün çocuklar, özgünlüğe önem verildiği ölçüde, özgündür” düşüncesini dile getirerek bu özelliğin çocukların doğasında zaten var olduğu olgusuna vurgu yapan Finlay-Johnson, derslerin salt anlatım ve soru-cevap prensibine göre işlenmesini çocuğun doğasının engellenmesi olarak değerlendirip “bu durumdaki bir çocuk, kendini ifade etmeyi değil, kendini – özgünlüğünü – bastırmayı öğrenmiş olacaktır” demektedir. Onun “uygulamalarıyla yoğurulmuş” tüm eğitim görüşleri bir bütün olarak ele alındığında, çocuğun söz konusu özelliklerinin engellenmeyip, tam tersine bunların ortaya çıkarılmasına özen gösterilmesinin onun “olmazsa olmazları arasında yer aldığı görülür (Finlay-Johnson, 1913, s. 20).

“Yaparak ve Yaşayarak Öğrenme”nin Sağlanması

Finlay-Johnson, içinde özgünlükten eser taşımadığını düşündüğü “gerçek öğretimi”ne (fact teaching), yani bağlamından koparılmış soyut kuru bilginin anlatım ve soru-cevap yöntemleriyle öğrenciye “ezberletilip” sonra da öğrencinin bu bilgiyi öğretmenine “papağan gibi” aktarması biçimindeki geleneksel, edilgen eğitim anlayışına karşıdır. Ona göre, öğrendiklerinin kalıcı olabilmesi için çocuğa “yaparak ve yaşayarak öğrenme” olanağının sağlanması gereklidir.

Finlay-Johnson’a göre, “sıralarda kıpırdamadan oturan, alışlagelmiş bir sınıf dolusu çocuk, kendilerinin sadece çocuklardan oluşan *bir sınıf* olduklarını hissederek eylemlerin nedenlerini veya sonuçlarını araştırmakla yeterince ilgilenemez de ilgilenmeyebilir de. Çok kısa bir süre önceki hariç, ne duyduklarını bile hatırlayıp hatırlamayacakları kuşkuludur. Öğretmenler, çocukların sadece dinlemelerini veya aldırış etmelerini değil ama duyduklarını hatırlamalarını da sağlamak için sürekli olarak düşünüp planlar tasarlarlar. Gerçek şu ki fiilen gördüğümüz ve yaptığımız şeyleri, sadece duyduğumuz, belki de kendimizi duymaya zorladığımız veya duymaya zorlandığımız şeylerden daha iyi hatırlarız” (Finlay-Johnson, 1913, s.96).

Akran Öğretime (Peer Teaching) Verilen Önem

Bolton’a göre Finlay-Johnson, “Çocukların kendi drama çalışmalarının yapısını oluşturma konusunda girişken olmalarına izin verir.” (Bolton, 1984, s.11). Finlay-Johnson’ın çocuğun “yaparak ve yaşayarak öğrenme”sinin sağlanması gerektiğine olan güçlü inancı, onun dramatik öğretim yöntemi dışında, günümüzde “akran öğretimi” (peer teaching) olarak anılan yönteme benzer bir başka yöntem uygulamasına yol açmıştır. Elbette onun bu yöntemi uygulayış biçimi, günümüzdeki “benzer” yönteme kıyasla yine “sıradışı” bazı niteliklere sahiptir. Ayrıca Finlay-Johnson, bu yöntemi sadece “dersin işlenişi” sırasında değil, “dersin hazırlanışı” aşamasında da uygulayarak hem kendi

döneminin hem de – öğretmen-öğrenci *ilişkisi*'nin hiçbir türünü tanımayı ve çocuğa tanıdığı özgürlüğün “derecesi” dolayısıyla kısmen – günümüz eğitim yaklaşımına da ters bir yaklaşım sergilemiştir.

Onun bu yaklaşımı, günümüzde “eğitişim” diye adlandırılan ve içinde öğretmen ve öğrencinin ders sırasında birbirlerinden karşılıklı olarak öğrenmeleri anlamını barındıran bir yaklaşıma da benzer gibi görünse de Finlay-Johnson’ın eğitim anlayışında öğretmen-öğrenci *ilişkisi*'nin hiçbir türüne hiçbir biçimde yer verilmediği için bu iki yaklaşım daha “temelden” farklıdır.

Finlay-Johnson’ı etkileyen bir başka argümana göre, öğrencinin diğerlerine öğretme sürecinde “akran öğretimi”nin onun kendi eksiklerinin farkına varmasını ve böylece çocuk açısından “tam” bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamasıdır. Başka bir deyişle çocuk bir yandan diğerlerine bir şeyler öğretirken, diğer yandan “kendi kendine öğrenme”sini sürdürmektedir.

“Bir şeyi öğrenmenin en iyi yolunun, onu birisine anlatmak olduğunu çoğu insan bilir. Eğer bilgide herhangi bir eksiklik varsa, bu durum bildiklerimizi art arda anlatmaya çalışırken hemen ortaya çıkar. Örneğin, birisinin kendi botanik numunelerini arayıp bularak onları kendi doğal ortamlarında incelemesi, başka birisi tarafından özenle toplanıp korunan bir dizi kurutulmuş numunenin özellikleri, düzeni, sınıfı ve doğal çevresi hakkındaki tam bir açıklama ve betimlemeyle birlikte doğruca o kişinin eline konulmasından çok daha iyidir” (Finlay-Johnson, 1913, s. 43).

Özetle, Finlay-Johnson’a göre, yine onun esprili terminolojisi kullanılarak denebilir ki, çocuklar kendi yemeklerini kendileri pişirip, yine kendileri servis etmekte ve bu yemeği sadece kendileri yemekle kalmayıp diğerlerine de ikram etmektedirler.

Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı

Her ne kadar Bowmaker, Sompting Okulu kütüklerinde, “hazırlanacak sınavlara ilişkin bilgi verildiği”nden söz ediyorsa da (Bowmaker, 2002, s. 73) Finlay-Johnson’ın kitabında, çocuğun başarı derecesini kendisinin hangi yöntemlerle ölçüp değerlendirdiğine ilişkin açık ve doğrudan bir ifadeye rastlanamamaktadır. Bu durum, “kuramsal bir ifadenin betimlemesi olma amacı güdülmeyen bir çalışma” için yadırgatıcı değildir. Bununla beraber o, kitabının değişik yerlerinde, bu konudaki kendi görüş ve uygulamaları hakkında fikir verebilecek pek çok ipucu sunmaktadır.

İlk olarak Finlay-Johnson çeşitli vesilelerle, döneminde geçerli olan sınama yöntemlerinin – yürürlükteki öğretim yönteminin içerdiği yanlış yaklaşım ve uygulamalardan kaynaklanan nedenlerle – sağlıklı bir değerlendirme yapılmasına yardımcı olamayacağını ileri sürmektedir. Bu görüşlerine bakarak, onun en azından söz konusu yöntemin bu bağlamdaki ne tür tutum ve uygulamaları hatalı bulunduğuna ilişkin genel bir fikir edinmek olasıdır.

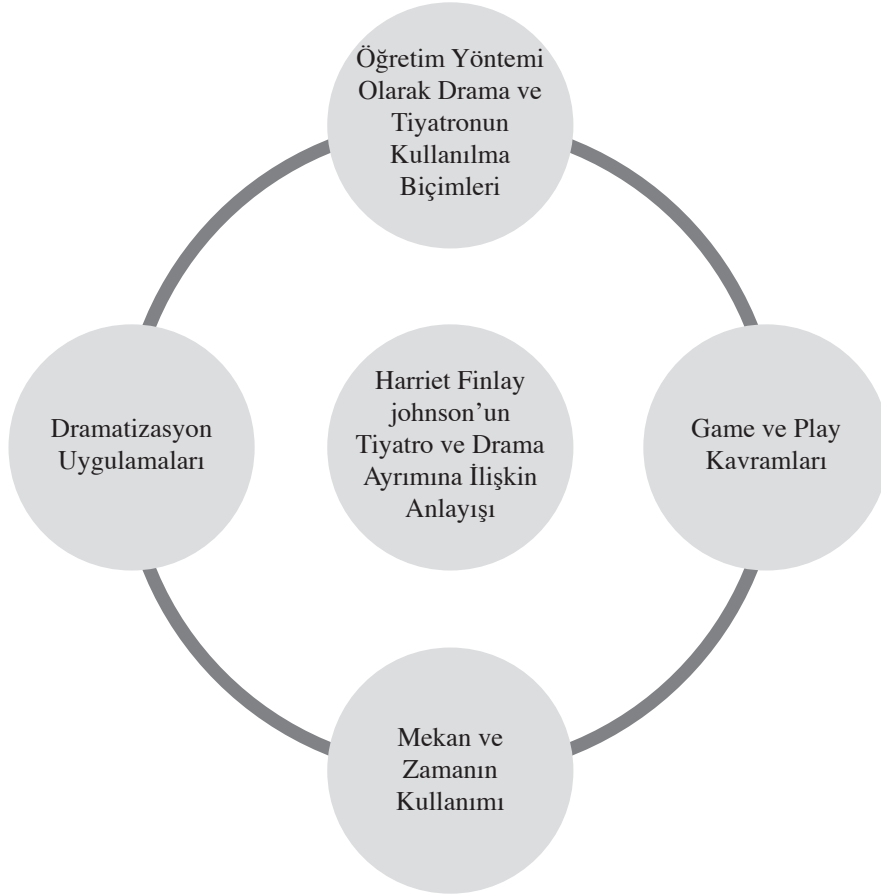
Finlay-Johnson’a göre: “Bir çocuğa belirli bir konuda ders anlatmak ve sonra ona bir ya da iki soru sormak, çocuğun o konuyu öğrendiğini, bildiğini veya onun hakkında her şeyi hatırlayabileceğini kanıtlamaz. Akıl yürütüp yanıtı doğru tahmin edebilir veya o küçük bir ‘papağan’ olabilir” (Finlay-Johnson, 1913, s.97). Bu sözlerinden de anlaşılacağı gibi o, döneminin eğitim sistemi içindeki bir çocuğun gerçekte ne bilip bilmediğini, mevcut ölçme-değerlendirme yöntemlerine başvurarak öğrenmeye olanak bulunmadığı kanısındadır.

Tüm bu görüşler bize, Finlay-Johnson’ın bu konuya ilişkin itirazının ağırlık noktasında geleneksel sınama yöntemlerinden çok, bu yöntemlerle sağlıklı bir değerlendirme yapılmasına engel

oluşturan geleneksel öğretim yönteminin yer aldığını göstermektedir. Onun asıl değiştirilmesini istediği, bilindik ölçme-değerlendirme yöntemlerinden daha çok, öğretim yönteminin kendisidir.

Finlay-Johnson'ın ölçme-değerlendirme anlayışı hakkındaki ikinci ipucu kaynağımız, kendi öğrencileri hakkında kitabında sık sık yer verdiği gözlemleridir. Bu gözlemler, öğrencilerin drama çalışmaları sırasında sergiledikleri çeşitli duyuş, düşünüş ve eylemlerini içermektedir. Finlay-Johnson, çocukların oyunları nasıl hazırladıkları (metin, dekor, kostüm, sahne eşyaları vb); kendilerinin oyunlara nasıl hazırlandıkları; oyunlar sırasındaki değişik tutum ve davranışları (girişkenlik, özgüven, vb.); empati, doğaçlama vb. becerilerini ne ölçüde kullandıkları; oyun sırasında bazı şarkı, şiir ve kompozisyon ("Postane" oyunundaki mektuplar gibi) çalışmalarını nasıl ürettikleri; zihin alışkanlıklarını (yaratıcılık ve sorun çözme becerisi vb.) nasıl kullandıkları; dili ve beden dilini nasıl kullandıkları; bir önceki oyundan bazı dersler alıp sonraki oyunlarında ne gibi değişiklik ve yenilikler yaptıkları; biten bir oyunun başka bir oyuna nasıl esin kaynağı olarak alındığı vb. hakkında gözlem ve değerlendirmelere (hepsine ilişkin örneklerin bu bölümde toplanamayacağı kadar) çok yer vermiştir. Hatta Finlay-Johnson, gözlemlerini "okul" ile sınırlı tutmayıp Sompting Okulu'ndan ayrılan öğrencilerin hayat mücadelesiyle nasıl başarılı bir şekilde baş ettiklerine ilişkin örnek ve değerlendirmelere de yer vermiştir. Ayrıca onun, bu süreçte çocuğun tüm yönleriyle gözlenmesinden elde edilecek sonuçları, değerlendirmeye dahil edilebilecek geçerli bir veri olarak görüyor olması çok olasıdır. Ancak her şeye karşın, ona göre çocuğun gerçek anlamda sınanacağı asıl yer, yaşamın kendisidir.

Bir Yöntem Olarak Drama ve Tiyatro Ayrımı



Şekil 2. Harriet-Finlay Johnson'un Drama ve Tiyatro Anlayışına İlişkin Alt Kategoriler

Finlay-Johnson dramayı bir ders olarak değil, bir öğretim yöntemi olarak ele almaktadır. Her şeyden önce, kitabına *Dramatik Öğretim Yöntemi* (Dramatic Method of Teaching) adını vermiştir. Ayrıca o, kitabının değişik yerlerinde, Sompting’te yaptığı çalışmaların bir yöneme dayandığını açıkça belirtmektedir.

Finlay-Johnson’ın Dramatik Yöntem’i, tiyatro’nun bazı öğelerine ve niteliklerine sahip olmakla birlikte, onun yöntemiyle tiyatro sanatı arasında bazı farklar olduğu görülür. En önemli farklardan birisi dramanın eğitim amaçlı olup, tiyatrodaki olduğu gibi seyirci beğenisi dikkate alınarak yapılmamasından kaynaklanır. “Tiyatro pek çok sanat türü gibi sonuca odaklanır. Eğitimde dramada **sonuçtan çok süreç** önemlidir ve **seyirci** yoktur. Seyredenler drama sürecine katılanlardır. Yani eğitimde dramada çalışma kümesi hem oyuncu hem de seyircidir” (Adıgüzel, 2009, s.10). “Eğitimde drama etkinliklerinin eğitimle ilgili olması, drama sürecini önemli kılar. Gerçi dramanın eğitimde bir amaç mı yoksa araç mı olması gerektiği konusunda farklı yaklaşımlar vardır. Ancak, “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.” (Sağlam, 2004, s. 20-21). Eğitimde dramada amaç, tiyatrodaki gibi sonuca odaklı olmayınca, doğal olarak, seyirci gereksinimi de duyulmaz. Etkinliğe katılanlar bir yandan oyunda rol alırken bir yandan da oyunu seyretmektedirler.

Bolton’a göre Finlay-Johnson da “dramatize etme sürecini, üründen daha önemli görür; (...) izleyicinin önemsiz olduğunu düşünür ve ‘gösteri için oynama’yı (acting for display) engeller” (Bolton, 1984 s.11). Çünkü Dramatik Yöntem’de oynanan oyunlar, “gösteri amaçlı” değil, “eğitim amaçlı”dır. Başka bir deyişle, tiyatrodaki mutlaka bir “seyirci” bulunması zorunluluğu varken, diğerinde “seyirci için oynama” fikrine karşı çıkılır ve gruptaki tüm üyelerin – hiçbir rolü olmayanların bile – oyuna dahil olması sağlanır. Finlay-Johnson bu yaklaşımın, onların doğal olarak kaçınmak istedikleri “seyirciler” ve dolayısıyla “gösteri için oynama” fikri ile sıklıkla gerginliği, ve olası kıskançlık ile kını tümüyle ortadan kaldırdığı kanısındadır.

Diğer bir farklılık, tiyatronun aksine tek kişilik drama çalışması yapılamaz. “Eğitimde drama bir **grup etkinliği**dir ve grup olmadan yapılamaz. Grup yaratıcı drama sürecinin başka bir ögesidir. Kümedekiler gönüllü olabileceği gibi dersi zorunlu olarak alan bir sınıf da olabilir” (Adıgüzel, 2009, s. 10). Tüm eğitimde drama etkinlikleri gibi Dramatik Yöntem de bir grup etkinliği olarak yapılır. Tek kişiyle de tiyatro yapılabilmesine karşın Dramatik Yöntem’de (eğitim amaçlı diğer drama uygulamalarında olduğu gibi) “grup çalışması” esas alınır. Hatta yukarıda söz edildiği gibi, hiçbir rolü olmayan öğrenciler bile bir şekilde oyuna dahil edilirler.

Finlay-Johnson’ın Dramatik Yöntem’inde öğretmen, biçimle tekniğin bütünlüğünü sağlayan bir tiyatro yönetmeni konumunda değil, daha çok oyuncu statüsündedir. Dolayısıyla, Finlay-Johnson’ın bu konudaki görüşleri de günümüz çağdaş eğitimde drama anlayışı ile bir derece örtüşmektedir:

“Öğretmenin oyunu yaratıp yönetmesine izin vermek yerine benim talebim, tıpkı bireyin ‘doğa’yı kendi adına başkalarına incelettirmeyip kendisinin incelemesi gerektiği gibi, oyunun da çocuğun kendisine ait olması gerektiği yönündeydi. Hareket ve diyaloglar yetişkin bakış açısından ham görünse de bunlar çocuğun zihninde varılan gelişim evresini tam olarak açığa vuracak, böylece de bir yetişkinin daha gelişmiş zihnine hoş ama belki bir çocuğa sıkıcı gelen tamamlanmış bir ürün olmaktan çok, bir ifade etme ve özümleme aracı olarak (ki sonunda gereksinim duyduğumuz da budur) ona yarar sağlayacaktır” (Finlay-Johnson, 1913, s.19).

Amaçlarının farklı olması gerçeği, tiyatro ve eğitimde drama **konularının** da birbirinden farklı olması sonucunu getirir. Ancak, Dramatik Yöntem'de durum biraz farklıdır. Finlay-Johnson kendi öğrencilerinin, Shakespeare başta olmak üzere önemli bazı oyun yazarlarının tiyatro oyunlarından veya roman benzeri edebi eserlerden “uyarlama” oyunlar oluşturmalarına izin verir, hatta onları teşvik eder.

Eğitimde dramada bir **metin** zorunluluğu yoktur ama yazılı metinlerden konu olarak yararlanılabilir. Ancak bu yararlanma doğaçlama ve rol oynamaya yatkın özelliklerde olmalı ya da lider yararlanılacak metinleri bu özelliklere uygun hale getirmelidir (Adıgüzel, 2009, s. 10). Metin seçimini çok önemseyen Finlay-Johnson (1913), seçilen metinlerdeki karakterlerin neden hayal ürünü değil de gerçek olmasını arzuladığını şöyle ifade eder: “Çocukların, ilk önce, mitolojik veya masal yaratıkları yerine gerçek karakterleri oynamasını arzu ediyordum. Bu, çekingenlik veya gerginliği besleyerek oyunun eğitsel değerini önemli ölçüde azaltacak olan alışıldık okul eğlencesi biçimindeki gösteri için oynama fikrini bizden uzak tutuyordu.”. Dolayısıyla, öğrencilerin “tiyatro yapar gibi” oynamalarına yol açabilecek türden metinlerden özellikle kaçınıldığını gördüğümüz Dramatik Yöntem'in bu bağlamda tiyatroya benzerlik göstermesi düşünülemez.

Adıgüzel'in yukarıda belirttiği gibi tiyatro sanatını tamamlayan öğeler arasında “**sahne, dekor, giysi, ışık ve ses** gibi donanımlar yer almaktadır, ancak bunlar olmadan da tiyatro var olabilir. Yine yaratıcı drama ve çoğu eğitimde drama çalışmalarında da bu donanımlar zorunlu öğeler değildir.

Sonuç olarak, Finlay-Johnson'ın Dramatik Öğretim Yöntemi, gerek günümüzdeki çağdaş eğitimde drama etkinlikleriyle gerekse tiyatro ile doğal olarak bazı benzerlikler gösteriyorsa da sahip olduğu bazı farklı yaklaşımlar ve uygulamalar dolayısıyla “özgün” olma niteliği taşımayı, döneminde olduğu gibi günümüzde de hala sürdürmektedir.

“Game” ve “Play” Kavramları

İngilizce'de “game” ve “play” kavramlarının her ikisi de oyuna karşılık gelir. “Play”, kuralların olmadığı, serbestçe oynanan oyunlara karşılık gelirken, “game” ise kuralların olduğu ve rekabet içeren, yer yer sıralı oynanan oyunlar olarak adlandırılır. Finlay-Johnson'ın kitabında, hem “play” hem de “game” terimlerinin her ikisinin de kullanıldığı görülmekte fakat ikisi arasında anlam bakımından herhangi bir ayrım yapıldığını gösteren hiçbir bulguya rastlanmamıştır. Tam tersine, kitaptan yapılan aşağıdaki alıntılar, iki terim arasında hiçbir ayrım yapılmadığına kanıt olarak gösterilebilir: “Aritmetik, çoğunlukla oyunlar (**plays**) yoluyla öğretildiği zaman zevkli bir ders olabilir. Biz önce aritmetik oyunlarımızın (**games**) gelişigüzel ve amaçsız olmamasına özen göstererek, onların haftalık Doğa İncelemesi ile ilişkisini ortaya koyduk” (Finlay-Johnson, 1913, s.224). “Ama iyi bir başlangıç yapıldıktan sonra, onların oyunların (**plays**) hazırlanmasında yardım etmelerine ve öneride bulunmalarına, neredeyse coğrafya ve tarih gibi ders konularında olduğu kadar, oldukça güvenli bir şekilde izin verilebilir. İşte I. Sınıf çocuklarının “oluşturmak” için yardım ettiği basit bir oyun (**game**) örneği” (Finlay-Johnson, 1913, s.224,225): “Tüm bu “lezzetli şeyler” oyunlar (**games**) için gerekliydi ve oyunun (**play**) bir parçası olarak yapılırdı” (Finlay-Johnson, 1913, s. 248).

Bu örnekler bakıldığında, Finlay-Johnson'ın “play” ve “game” terimlerini aynı paragraf, hatta aynı tümce içinde birlikte kullandığında bile aynı anlamı kastetmekte olduğu açıkça görülmektedir. Ayrıca, bu örnekler ek olarak Bowmaker da kendi kitabında, Finlay-Johnson'ın “games” sözcüğünü “drama” ya da “oyun” (play) anlamında kullandığını açıkça belirtir (Bowmaker, 2002, s. 81).

Dramatizasyon Uygulamaları

Finlay-Johnson'ın "Dramatik Öğretim Yöntemi" çalışmasında dramatizasyonun uygulanışı ile günümüzdeki uygulanış biçimi arasında bazı benzerlikler olmasına karşın, kimi yönlerden de farklılıklar görülmektedir. Bunların, belli bir metne bağlı kalma (Dramatik Yöntem'deki doğaçlamalı anlık oyunlar hariç), öykü ve karakterlerin taşınması gereken nitelikler, ifade serbestliği (Dramatik Yöntem'de bazı oyunlardaki "süflörler" in sözlerin doğruluğunu denetlemesi hariç) ve son olarak sahne ve giysilerin taşınması gereken nitelikler olduğu görülmektedir. İki uygulama arasındaki farklılıklar ise, bu yöntemlerde yer alan "metin" ve "lider ya da öğretmen" in niteliklerine ilişkindir. Bu iki uygulamada, oynulaştırılacak "metinler" in ve bunların içerdikleri "konu" nun oyun öncesinde seçimi bağlamında yine bu süreçlerde yer alan öğretmenlerin farklı yerlerde konumlandıkları görülür. Dahası, bu öğretmenlerin oyun sürecinde üstlendikleri "görev tanımları" da bazı bakımlardan birbirinden farklıdır.

Dramatizasyon, günümüzde daha çok yazılı bir metne dayalı olarak bir konunun, öykünün, masalın ya da bir durumun canlandırılması anlamında kullanılır (Adıgüzel, 2009, s.6). Finlay-Johnson'ın Dramatik Yöntem'inde de çoğunlukla bir metne bağlı kalınır. Bunun istisnası, oyunun dramatizasyonu sırasında oyuncular tarafından yapılmasına izin verilen "doğaçlamalar"dır. Bolton'a (1984) göre Finlay-Johnson, "hem doğaçlamalı hem de senaryolu çalışmaya değer verir."

"Dramatik Öğretim Yöntemi"nde başvuru olan dramatizasyon tekniği ile günümüzde geçerli olan arasında iki önemli fark ortaya çıkar. Günümüzdeki uygulamada, canlandırılacak konuyu ve metni daha çok öğretmen belirlemekte ve metni ya kendisi hazırlamakta ya da "hazır" bir metni kullanmakta, genellikle de bu metnin (çoğu kez – Finlay-Johnson'ın karşı çıktığı – okul "okuma kitabı" türünden) "tek" bir kitaba bağlı kalınarak oluşturulduğu görülmektedir. Dramatik Yöntem'de ise bu metin çocuklar tarafından çoğunlukla bir edebî eserin orijinalinden (gerekli yardımcı kaynak taraması da yapılarak) "uyarlama" yoluyla ya da çoğunlukla tarih kitapları olmak üzere değişik kaynaklardan yararlanan çocukların kendileri tarafından "özgün" olarak yazılır.

Günümüz anlayışına göre uygulanan "dramatizasyonda metinlerin canlandırılması sırasında tümcelerin aynen söylenmesi gibi bir zorunluluk yoktur" (Adıgüzel, 2009, s.6). Finlay-Johnson'ın yönteminde de aynı "özgürlük" görülür. Sözgelimi, bazen öğrencilerin "repliklerini" ya da şarkı sözlerini unuttukları olur, ancak yerlerine hemen yeni bir şey uydurulur ve bu durum, öğrencilerin gelişmiş mizah ve hoşgörü duyguları sayesinde büyük bir sorun olmaktan çıkar.

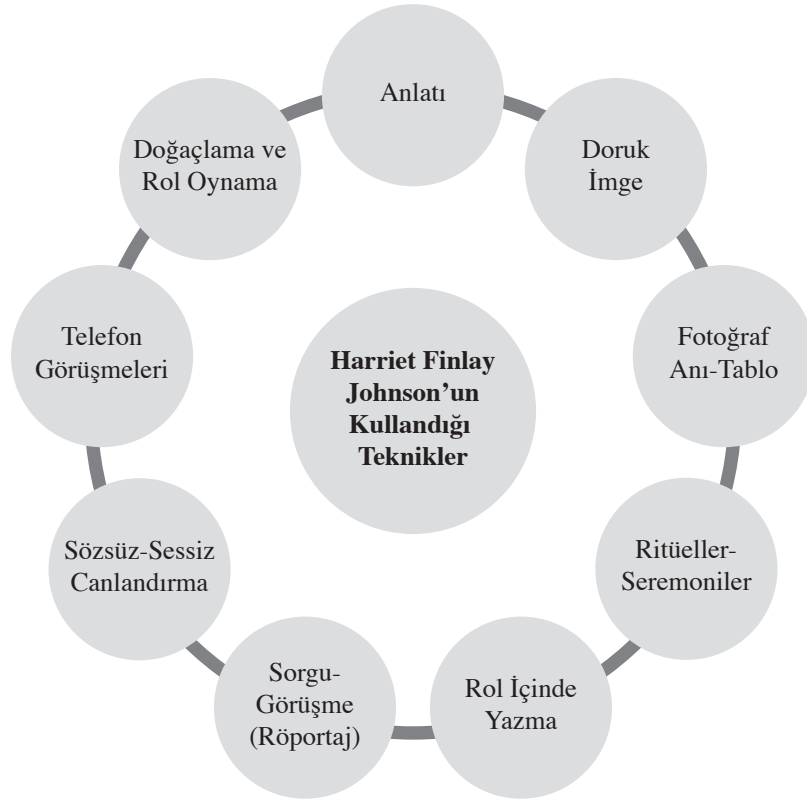
Dramatik Yöntem'deki dramatizasyon ile şu an yürürlükte olan arasındaki en büyük farklardan birisi de öğretmen/liderin görev tanımı arasındaki farktır. Çünkü, Finlay-Johnson oyunlar sırasında, hem bir "öğretmen" ya da "lider" konumunda değildir hem de canlandırma sürecinde bir "öğretmen" gibi değil, bir "iş arkadaşı" gibi etkindir. Yani onun için, günümüzdeki dramatizasyon tekniğini uygulayan öğretmen gibi "akışa yardım etmek üzere sık sık araya girmek" şeklinde bir uyulama söz konusu olamaz, çünkü o zaten "oyunun içinde"dir ve akışa olan katkısını – eğer yapacaksa – yine oyunun içinden yapar. Söylenmek istenilenleri hatırlatma görevi ise koroya aittir. Ayrıca Finlay-Johnson'ın "süreci yönetme" gibi bir görevi de yoktur, çünkü o da sürecin bir parçasıdır; dolayısıyla oyunda rol alan herkes, deyim yerindeyse "kendi kendisinin yönetmeni"dir. Dahası, Finlay-Johnson, günümüzdeki "role girmeyen" öğretmenin aksine, oyunlarda – küçük de olsa – bazı roller aldığından söz etmektedir (Finlay-Johnson, 1913, s. 86).

Mekân ve Zaman

Oyunlarını okulda oynadıkları zaman kullandıkları mekânı Finlay-Johnson (1913, s. 55) şöyle anlatır: "...okulda oynarken – sadece sınıfın önündeki – 6,09 metreye (20 ft) 1,82 metre (6 ft) ya da daha az büyüklükteki – sıradan alanı kullanıyorduk. Oradan dışarıya açılan bir kapı, giriş holüne çıkıyor ve acil bir durumda kullanılabilecek olan başka bir kapı sınıfa açılıyordu. Biz bunu, bir oyuncu, sık sık olduğu gibi, iki karakteri oynamak zorunda kalıp üstünü hemen değiştirmesi gerektiğinde son derece kullanışlı buluyorduk.”

Finlay-Johnson'ın sınıfta oynanan oyunlar için sınıfın bir bölümünü ayırmış olması ve burayı “oyun oynamak için ayrılan mekân” olarak nitelendirip her zaman kullanıma hazır bir “açıklık” (space) olarak tutması dikkate değer bir noktadır. Ancak onun “mekân” kullanımı sınıf ortamıyla sınırlı olmamış; okul bahçesi, köprülerin çevresini de oyun mekânı olarak kullanmıştır. Bu mekânlar çocukların hep ilgisini çekmiştir. Oyun hazırlıkları ve şiir okumaları için çocukların “okuldan arta kalan dakikaları” kullanılmış ve her hafta oynanan iki adet oyunun aldığı zamanın, derslerin aldığı zamanı aşmamasına özen gösterilmiştir. Özetle, Finlay-Johnson'ın zaman ve mekân konusunda gelişigüzel bir tutum sergilemeyip, tam tersine belirli ilke ve kurallar çerçevesindeki bir disiplin içinde davrandığı gözlenmektedir.

Teknikleri Kullanma



Şekil 3. Harriet-Finlay Johnson'un Kullandığı Tekniklere İlişkin Alt Kategoriler

Anlatı Tekniği

Finlay-Johnson'ın Dramatik Yöntem'inde öyküyü, oyunun doğal akışı içinde karakterlerin anlatması tekniği kullanılır. Zaman zaman oyun karakterleri arasında geçen diyaloglar yoluyla, seyirciye oyunun hikâyesi anlatılır. Finlay-Johnson (1913, s. 127-128), çocukların yaratıcılıklarını gösteren bu tekniği onların Shakespeare'in oyunlarından farkında olmadan "kaptıkları"ndan emin olduğunu belirtir.

Donuk İmge

Dramatik yöntemde, "V. Henry" oyunu sırasında konulan bir kural, "bir savaş sahnesinde, çan çaldığında, herkesin bir tür tablo gibi hiç kıpırdamadan durması gerektiği"ni anlatır. Finlay-Johnson (1913, s.106), bu kuralın konulma sebebini ve söz konusu oyununun hangi sahnesinde nasıl uygulandığını şöyle açıklar, "Bu, hiçbir kaza olmamasını sağlama almak içindi. 'Dövüşü' istediğim gibi durdurabilirdim. Harfleur kuşatmasını gösteren sahne bu şekilde çalışıldı. Duvarlar, 'sahne' boşluğunun kıyısı boyunca konulmuş olan sandalyelerle temsil ediliyordu. Henry zafer anının gelmesini arzu ettiğinde, 'Gediğe! Gediğe!' diye haykırarak sandalyelerden birinin üzerine zıpladı. O zaman ben çanı çaldım ve herkes tam buldukları yerde – kimisi 'ölü', kimisi savaşmakla meşgul – bir tavır takındılar ve tablo!"

Görüldüğü gibi Finlay-Johnson'ın dramatik yönteminde "tablo" olarak anılan teknik, bir anlamda günümüzde uygulanan "donuk imge" (still image) tekniğine benzemekle birlikte, uygulanma nedeni ve uygulanış biçimiyle ondan biraz farklıdır. Ancak dramatik yöntemde başvurulan ve yine "tablo" olarak adlandırılan başka bazı uygulamalar, günümüzdeki "fotoğraf anı – tablo" çalışmalarına daha çok benzemektedir.

Fotoğraf Anı – Tablo

Dramatik yöntemde kullanılan ve günümüz "tablo" tekniğine benzerlik gösteren bir başka tablo örneğini Finlay-Johnson, şarkı söylemenin "dramatize edilmesi" olarak adlandırır:

"Ivanhoe'dan sahneleri, dışarıda küçük ormanlık alanda prova ettikleri ilk gün, onların Locksley'i veya Robin Hood'u ve onun kanun kaçaklarıyla haydut yatağı ağacı arasında kendiliklerinden bir ilişki kurdular ve ağaçların arkasındaki gözden uzak bir kızlar korusu, Dr Arne'nin bestesi olan 'Haydut yatağı ağacı altında' (Under the greenwood tree) şarkısını söylerken, koşullar onlara bir akşam istirahatinin tadını çıkaran 'neşeli adamlar' guruhu gibi poz verdirmeliydi... Ben bu tabloyu, onların şarkı söylemelerinin 'dramatize edilmesi' olarak adlandırdım." (Finlay-Johnson, 1913, s. 70, 71).

Ayrıca Finlay-Johnson'ın oynadıkları oyunlara ilişkin kitabında yer vermiş olduğu fotoğraf ve resimlerdeki oyuncuların, adeta bir "tablo" için poz vermiş gibi göründüklerini belirtmek gerekir. Bu fotoğraf ve resimlerin çoğu, bir "tablo" uygulaması sırasında çekilmiş ya da resmedilmiş olsa gerektir.

Ritüeller-Seremoniler

Dramatik Yöntem'de bu tekniğin kullanıldığına ilişkin en iyi örnek "Yeni Zelanda" oyununun üçüncü sahnesinde canlandırılan Maori yerlilerine ait bir cenaze törenidir. Yerli Maorilerin cenaze töreninin, Yeni Zelanda'ya yaptığı bir turdan yeni dönen ve okulu ziyaret eden bir konuk tarafından ayrıntılarıyla açıklanmış olduğunu ama konuşulan sözcükler gibi çoğu şeyin hayal gücüne

bırakıldığını belirten Finlay-Johnson (1913, s. 215-221), onların bu hayal güçleriyle yarattıkları özgün sahne eşyaları ve kostümlerden söz ettikten sonra, “onların yaratıcılıklarını zorlayan bölüme, cenazeye katılan şefler konuşmak zorunda kaldıklarında gelindi.” der. O, söz konusu töreni şöyle betimler: “‘Ağlayan kadın’ (bir erkek çocuk ise de!) *kadının* rolünü titizlikle oynadı, bu yüzden ona, kabile şefleri söyleyecek söz bulmakta zorlandığında yüksek sesle feryat etmesi söylendi.”

Rol İçinde Yazma

Dramatik Yöntem’de bu tekniğin kullanıldığı oyunlar içinde en tipik olanı, büyük kızların, kompozisyonu ilerletmek ve mektup yazmayı öğretmek için icat ettikleri bir kompozisyon oyunu olan “İş İlanı ve İş Başvurusu Mektubu” oyunudur. Finlay-Johnson, bu oyunun oynanma şeklini şöyle anlatır: “Bir tüccar, ofisinde oturmuş, bir büro elemanına gereksinimi üzerine kendi kendine konuşmaktadır. Bir yerel gazeteye ilan vermeye karar verir ve kalemini alıp çocukta bulmayı beklediği nitelikleri birer birer sayan bir ilan tasarlar. Yazdığı tüm süre boyunca konuşur, böylece sınıf onun yazılmakta olan mektubunu ‘duyar’, o konuşurken de hepsi not alırlar. (Bu, tüm sınıfı meşgul etti ve aslında not tutma konusunda da bir alıştırmaydı.) Zarfı kapatıp adres yazdıktan ve pul yapıştırdıktan sonra, onu bizim minik postanemize bıraktı. ‘Postacı’ olan başka bir çocuk, onu aldı ve gazetenin bürosuna teslim etti. Orada ‘editör’ onu yüksek sesle ve bir pantomim gösterisiyle okudu, ilan basıldı, gazeteler (‘Gazete! Gazeteee!’ diye bağırarak oradan oraya koşturan) birkaç küçük gazeteci çocuğa verildi ve beklediği gibi, fırsat kolladığı varsayılan farklı çocuklar tarafından satın alındı. Bunlardan üçü iş için başvurmaya karar verdi ve biz onların mektuplarının, tüccarın mektubunda yapıldığı gibi yazılıp kompozisyon haline getirilişini izledik. Çocuklar, yazmak için tamamen kendi başlarına bırakıldılar ve yazmak için bekleyenler, diğerlerinin mektuplarını duymamak için kapının dışına çıktılar. Tüm bu mektuplar ‘postalandı’ ve ‘dağıtıldı’, tüccar da onları ofisinde yüksek sesle okudu. En iyilerini seçti ve onlarla bir görüşme kararlaştıran bir mektup yazdı. Çocuklar geldiler ve kendilerine sorular soruldu. Sonunda tüccar, – heceleme, kompozisyon ve yazı bakımından – en iyi mektubu yazmış olanı işe aldı. Sınıf, not almış oldukları mektupların arasından seçim yapmasında ona yardım ederdi. Oyun bittiğinde öğretmen, arkasına mektupları kendisinin de yazmış olduğu kara tahtayı çevirirdi ve kısa bir konuşmayla, eksikliklere veya yanlışlara dikkat çekerdi” (Finlay-Johnson, 1913, s. 237). Finlay-Johnson’a (1913, s. 237) göre, “oyuncuların yanı sıra tüm mektupları sınıfa yazdırmanın amacı, kendilerinin ‘katip’ olma sıraları geldiğinde, zamanlarını boşa harcamaksızın anlaşılabilir bir mektup yazmaya daha iyi hazırlanmış olabilmeleriydi.”

Sorgu-Görüşme (Röportaj)

Günümüz drama çalışmalarında kullanılan “sorgu-görüşme” (röportaj) tekniğinin değişik biçimleri Dramatik Yöntem’de de kullanılmıştır. Bu tekniğin kullanıldığı en tipik örnek, “Gezinti” ya da “Çiçekleri Sorgulama” oyunudur. Bu oyunda, “Okul Müdürü” ile ikişerli sıra halinde “gezintiye çıkmış” olan çocuklar, yolda rastladıkları bir “çiçeğe” sorular sorarak onu daha yakından tanımaya çalışırlar, o da onlara kendisiyle ilgili bilgiler verir. Bir çiçeğin “sorgulanması” bitince, öğrenciler bir sonraki çiçeğe geçerler ve başka bir diyalog gerçekleşir.

“Sorgu-Görüşme” tekniği ayrıca, kız öğrencilerin Doğa İncelemesi ile bağlantılı olarak ve “Gezinti” oyunu üzerine başka bir biçim olarak, içine haftalık Doğa İncelemesi gezilerinden derlenmiş Doğa üzerine hikayeler koydukları “Peri” oyunları sırasında da uygulanır. Her bir peri, kendi kişiliğini ve özelliklerini betimleyen bir şiir hazırlar. Bunlar genellikle, her bir perinin kendisi

tarafından hazırlanmış çift mısralık konuşmalar yaptığı şiirler biçiminde yazılmıştır (Finlay-Johnson, 1913, s.245).

Sözsüz-Sessiz Canlandırma (Pantomim)

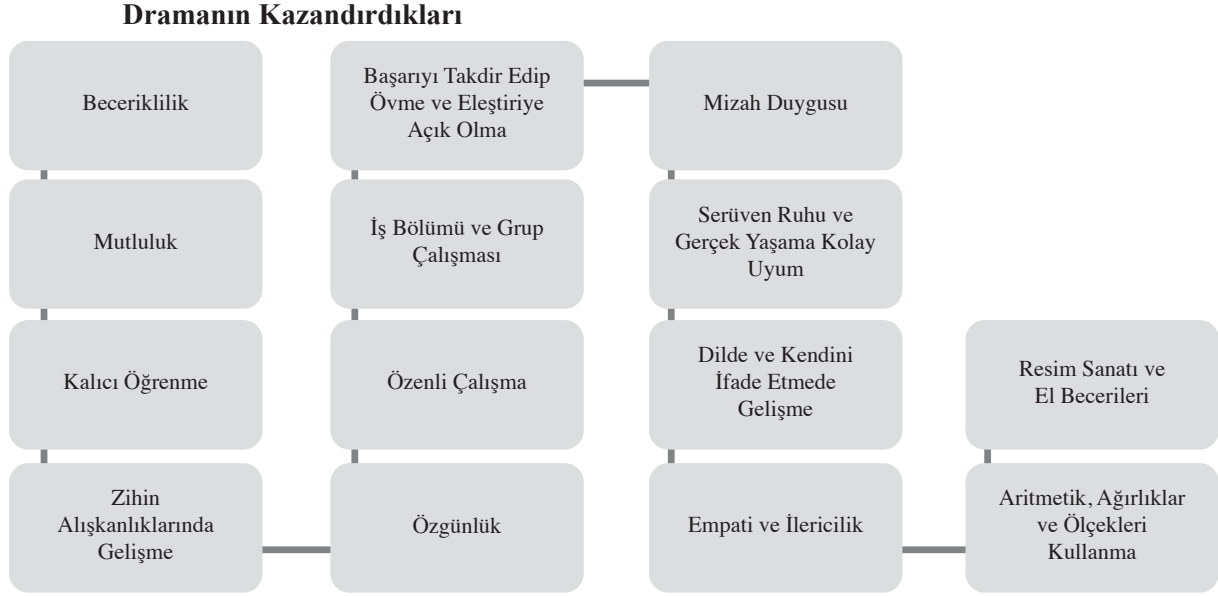
Finlay-Johnson, “abartılı şiir okumalar” olarak adlandırdığı etkinlik sırasında çocukların pantomim yaptıklarından şöyle bahseder: “Çocuklar, şiirlerini çoğunlukla kendi usullerince abartırlardı. Küçük bir kız, bir kızlar korosunu kendisine yardıma çağırmış ve onları pantomim yapmak üzere eğitmişti, bu arada o da hafif müzik, genellikle Mendelson’un “İlkbahar Şarkısı” eşliğinde en esinlenmiş biçimde Wordsworth’ün “Fulyalar”ını ezbere okurdu. Koro, sarı ve yeşil buruşuk kâğıtla giyinmiş olarak fulya numarası yapardı ve şiirin yönlendirdiği gibi dalgalanırlar veya dans ederler veya kafalarını sallarlardı veya uykuya dalarlar ya da kıpırdanırlardı...” (Finlay-Johnson, 1913, s. 164).

Telefon Görüşmeleri

Bu tekniğin Dramatik Yöntem’de kullanıldığına ilişkin bir örnek, coğrafya oyunlarından “Kömür ve Demir Şehirleri”nde karşımıza çıkar. Oyunun “yönetmen”i kendisini, bir “telefon” (her iki ucuna teneke bir kapak tutturulmuş uzun bir ip) ve bir daktilo ile kurulmuş olan bir ofisteki bir tüccar olarak atamıştır. “Tüccar”, Bay Falanca’yı – çocuklardan birinin adını söyleyerek – bir yere yollamak üzere “ofis”e (sınıfın diğer tarafı) telefon eder. Bay Falanca, zamanında gelip onun emirlerini alır. Görevi, İngiltere’nin tüm “demir” şehirlerine gidip bunların her birinden tüccara demir numuneleri getirmektir. Tüccar, firmalara onun geleceğini mektupla bildirmiştir. “Tren”le (bir çocuğun sırtında) yolculuk yapan Bay Falanca, eğer bilgisizliği nedeniyle bir “kömür” şehri istasyonunda inip “Bir demir numunesi” isteğinde bulunursa Tüccar’a “adaminız zamanını Newcastle’da boşa harcıyor!” şeklinde bir telefon mesajı gönderilecektir. Yine eğer o bir “demir” şehri geçip inmeyi başaramazsa, “adaminız Middlesbrough’a uğramayı ihmal etti” gibisinden bir telefon mesajı gönderilecektir. “Tüccar” tüm bu küçük mesajları not eder. Oyun, tüm koronun yolcu olarak payına düşeni yapmasına dek sürer (Finlay-Johnson, 1913, s. 188, 189).

Doğaçlama ve Rol Oynama

Finlay-Johnson’ın dramatik yönteminde, doğaçlama ve rol oynama tekniklerinin ikisinden de yararlandığı görülür. Finlay-Johnson’ın, “gösteri için oynama” düşüncesine karşı olması dolayısıyla, çocukların belirli bir metne aynen bağlı kalmayıp oynadıkları rolü yaşamalarına ve gerek duyduklarında doğaçlama yapmalarına önem verdiği açıkça görülmektedir. Bu yaklaşım, onların bir tiyatro oyuncusu gibi seyirciyi hoşnut etmeyi amaçlamayıp, kendilerini tümüyle oynadıkları role vermelerini, doğal davranmalarını ve konuşmalarını sağlayarak, oyunun kendileri için eğitsel bir nitelik kazanması sonucunu doğurmaktadır. Bu durum, Finlay-Johnson’ın dramayı salt bir “öğretim yöntemi” olarak kullanmayı amaçladığının da açık bir göstergesidir.



Şekil 4. Harriet Finlay Johnson'a Göre Dramanın Kazandırdıklarına İlişkin Alt Kategoriler

Becerikli Olma

Finlay-Johnson, kendi yönteminin yine kendisine göre “en çarpıcı sonucu”nu şöyle saptamaktadır: “Şaşırtıcı olmakla birlikte, okulda ‘oyun’ yoluyla öğretimin en çarpıcı sonucu, bizim uygulamalı dersi göz ardı edip eski Yunan ve Latin edebiyatına önem vermek üzere yola çıkmamıza karşın çocukların – kelimenin tam manasıyla – gerçekten becerikli (practical) olmalarıdır” (Finlay-Johnson, 1913, s. 28).

Aslında dramatik yöntemin bu nihai sonucu, çocuğa kazandırdığı diğer tüm özellikler ve sağladığı yararların bir ürünü olarak ortaya çıkar. Çocuklar sahip oldukları birçok beceriyi gerek oyunlara hazırlık sırasında gerekse oyunlar sırasında kaçınılmaz bir biçimde kullanma gereksinimi duyarlar. Bu beceriler, sürekli olarak kullanılmaları sayesinde gelişir ve öğrencilerin genel anlamda becerikli olmaları sonucunu doğurur.

Mutluluk

Finlay-Johnson, kendi yöntemi sayesinde hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin kendilerini daha mutlu hissettiklerini şu sözlerle savunur:

“Ayrıca, okulda dramatik öğretim yöntemi için diğer bir savunma, bu yöntemin hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin daha mutlu olmalarını sağlamasıdır. Mutlu olduğumuzda hepimiz elimizden gelenin en iyisini yaparız. Çoğumuz, başkalarını memnun ettiğimizi fark edince daha mutlu oluruz. Pek çok kişi, “Öğretmen nasılsa – sınıf da öyledir.” düşüncesindedir. Ben, her durumda, öğretmenin ruh halinin sınıf üzerinde mutlaka bir etki yapacağına inanıyorum ve biliyorum ki sabırsızlıktan kaynaklanan gök gürültüsü bulutları ve düş kırıklığının yol açtığı sisler, ilginç dramatik oyunlarına hevesle başlayan mutlu, sağlıklı çocukların görüntüsüyle birlikte dağılır gider. İyi oynamaya istekli olan, arkadaşları ve öğretmenlerinden görecekları takdirle yüreklendirilmeyi bekleyen çocuklardan çevreye yayılan mutluluğa karşı koyabilen öğretmen katılmış, aslında zayıflamış olsa gerektir” (Finlay-Johnson, 1913, s. 28-31).

Finlay-Johnson, “mutluluğu”, sadece “neşeli zaman geçirmenin bir sonucu” olarak görmeyip, “eğitim amaçlı bir süreç”teki vazgeçilemez koşullardan birisi olarak görmektedir. Ona göre, “tıpkı hoşlanılan yiyeceğin vücuda yaraması gibi hoşlanılan dersler de zihin tarafından kolayca özümlebilir.”

Kalıcı Öğrenme

Okulda dramatik öğretim yönteminin kullanılmasının öğrenmenin kalıcı olmasını sağlaması konusunda Finlay-Johnson, bu yöntem sayesinde hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin daha “mutlu” olduğunu ve çocukların daha “ilgili”, “hevesli” ve “neşeli” biçimde derse katıldıklarını belirttikten sonra şu değerlendirmeyi yapar:

“Ama tüm bu sonuçların sıradan bir okuldaki derste de elde edilebileceği ileri sürülebilir – bu amaca, resimli örnekler vasıtasıyla veya öğretmen tarafından çocuklara ders konularını aşıl原因 hikâyeler anlatılması yoluyla sıradan dersleri daha ilginç kılarak ulaşılabileceği iddia edilebilir. Ben yine de ‘doldurulmayı bekleyen edilgen bir kova gibi’ sürekli oturmamanın çocuk doğasına daha uygun olduğunu yineliyorum. Şunu biliyorum ki bir çocuk olarak, tüm ‘okul’ tarih bilgimi (ki bana, hiç kuşkusuz, en ilginç olması gerektiği biçimde, yani kısa hikâye ve örneklerle öğretilmiştir) hemen unuttuğum halde, okuldan sonraki saatlerde yakın arkadaşlarımla oynadığım tarih bilgileri (ve diğer şeyler) hâlâ net ve canlı bir şekilde belleğimde. Buna karşın, benim öğrencilerim, oyun öncesi hazırlık ve oyun sırasında bilincinde olmadan özümlemiş oldukları çok büyük miktarda ayrıntılı tarih bilgisi ve gerçekleri hatırlamaktadırlar. Üstelik, bu bilgiler, (tüm öğrencilerin derdi olan) soyağacı çizelgeleri, tarihler ve istatistik gibi şeyleri de içermektedir.” (Finlay-Johnson, 1913, s. 31)

Zihin Alışkanlıklarında Gelişme

Finlay-Johnson, kitabının değişik yerlerinde, dramatik yöntemin öğrencilerinin özgüven, girişkenlik (initiative), sorumluluk duygusu, azim (sebat etmek), yaratıcılık ve sorun çözme becerisi (resourcefulness) gibi zihin alışkanlıklarında, onların kullanılmasına olanak tanıyarak bir gelişme sağladığını belirtir. Drama süreçlerinde gerçekleşen öğrenmenin ve sosyalleşmenin dışında, drama, güven ve kendine saygıyı geliştirir; bir grubun üyesi olmanın getirdiği toplumsal gizilgücü vurgular, iletişim ve problem çözme yetilerini geliştirir. (...) Edilgenlik yerine katılımcı olma, bağımlılık yerine bağımsız olma, karar verebilme, yetkinleşme ve demokratikleşme yaratıcı dramının kazandırabildiği diğer niteliklerdir (San, 1990).

Finlay-Johnson’a göre kendisinin “canlı” öğretim yöntemi, öğrencinin beynini aktif biçimde kullanmasını ve dolayısıyla işlek bir zekâyâ sahip olmasını sağlamaktadır. O, bu saptamasını şöyle dile getirir: “Bu en canlı türden öğretimin etkisi altında, artık II. Richard ve Wat Tyler gibi tarihi karakterler, tuhaf isimleri, sıkıcı eylemleri ve anlaşılmaz dönemleri olan belirsiz, gerçekdışı kişiler değildirler. Kuşkusuz, sadece onlar gerçek olmakla kalmaz (çocukların somut olanı sevdiğini de biliriz) ama böyle bir ders sırasında herhangi bir öğrencinin sönük olması veya beyninin atıl olması olasılığı ortadan kalkmaktadır” (Finlay-Johnson, 1913, s. 134).

Finlay-Johnson, öğrencilerin beyinlerini daha etkili kullanmalarını sağlayan bu drama çalışmalarının öğrencilerin sorun çözme becerilerini kullanıp geliştirmesini sağladığına ilişkin bazı örnekler vermektedir: Sözelimi “Ivanhoe’nun sahnelerinin birbiri ardından her bir sunumu, doğru türden bilgi ve zekada olağanüstü bir gelişme olduğunu gösterdi. Öğrenciler kendi başlarına, kitapta harfi harfine kayıtlı olmayan olası konuşmalar icat ederken bile, bilinçli veya bilinçsiz olarak kendi

diksiyonlarındaki üslup ve “dönem”i değiştirmeden korudular. Çocuklar, erkek veya kızların okuldan temelli ayrılmaları veya geçici olarak devamsızlık yapmaları durumunda ortaya çıkabilecek türden zorlukların üstesinden gelme konusunda en üst seviyede sorun çözme becerisi (resourcefulness) sergilediler. Her zaman birisi veya diğeri, gereken işi yapmaya hazır ve istekli olarak yardım önerirdi” tümceleri bu görüşü desteklemektedir (Finlay-Johnson, 1913, s. 38).

Özgünlük

Çocukların özgünlüğünün ortaya çıkarılması ve geliştirilmesine çok büyük bir önem veren Finlay-Johnson (1913, s.119), kendi yönteminin çocuğa bu yöndeki katkısını şu cümleyle özetlemektedir: “Çocukların Shakespeare’in (...) oyunlarını sunmasındaki çekicilik, onların bunları özgün biçimde işlemelerinde ve yorumlamalarında, onların özgün ‘sahne eşyaları’ ve jestlerinde yatıyordu.”

Finlay-Johnson (1913), çocukların gerek sözel gerekse bedensel özgün yorumlarına bir örnek olarak, Shakespeare’in “Venedik Taciri” oyununu gösterir: “Çeşitli rollerin onlar tarafından yapılan canlandırması, (küçük çocukların karmaşık karakterleri oynamaya girişmeleri durumunda görülmesi beklenebilecek olan) bir gülümsemeye yol açma olasılığından çok uzak biçimde, ciddi ve ilginçti. Oyunun başarısının büyük kısmı kendilerine bağlı olan Shylock ve Portia, rollerini harika oynadılar ve roller özgün bir biçimde oynandı, çünkü hareket ve jestler kendilerine aitti, ne bir eğitmen tarafından öğretilmiş ne de önceden izlenmiş oyuncularından örnek alınmıştı. Ellerindeki güvenilir tek şey, sadece Shakespeare’in metniydi. Bunu doğru biçimde okuduklarını kanıtlayan bir olgu, Shylock’un “O, yaltaklanan bir vergi tahsildarına nasıl da benziyor!” diye başlayan konuşmalarında, çocuk oyuncunun kin dolu bir fısıltı kullanmasıydı; ve ardından ne zaman Bassanio girse ve Shylock “Şimdiki dükkanım hakkında düşünüp taşınıyorum,” vs. demek zorunda kalsa, oyunda o yönde hiçbir açıklama olmamasına karşın çocuk, ses tonunu hemen gönül alıcı, yaltakçı bir tona çevirirdi.”

Ayrıca Finlay-Johnson, erkek öğrencilerin özgün çalışmalarına örnek olarak, onların “Nelson”, “Kırım” ve Hafif Süvari Birliğinin Saldırısı” gibi oyunlardaki ezberden şiir okumaları sırasında rollerine kendilerince katmış oldukları küçük üslup değişikliklerini verir ve üslup değişiklikleri katma konusunda erkekler kadar kızların da “kendi usullerince çok özgün” olduklarını belirten Finlay-Johnson bu savına, onların kendi düzenledikleri bazı oyunları da örnek olarak gösterir.

Özenli Çalışma

Finlay-Johnson'ın kitabında, çocukların özenli çalışmalarına örnek olarak onların Shakespeare oyunları sırasındaki gönüllü “süflörlük” yapma biçimlerini gösterir: “Çocukların satırlarını harfi harfine söyledikleri Shakespeare oyunları ile ilişkili olarak kendisini daha belirgin ortaya çıkaran bir başka nokta da korodaki küçük öğrencilerin kendilerini ilerlemekte olan oyunun bir kopyasıyla donatacak ve kendilerini ‘süflörlük’ olarak seçecek olmalarıydı. Ben, on dört kadar kitabın üçüncü sınıf öğrencileri tarafından, kişi başına iki kez olmak üzere dikkatle taranmakta olduğunu gördüm ve o zaman, ‘Ne kadar mükemmel bir özene sahip bir okuma sınıfı!’ diye düşündüm. Üstelik, onların hepsinin özenli olduğundan emindim, çünkü oyuncular tek bir sözcük kaçırırlarsa her çocuk, gerekli düzeltmeyi hemen yapardı” (Finlay-Johnson, 1913, s. 120, 121).

Bir diğer örnek ise, çocukların “Dükkanlar” oyunundaki titiz çalışmalarıdır: “‘Alışveriş’ sabahları öğrenciler her zamankinden daha erken, sabah 8’den hemen sonra gelirlerdi, ben de ‘dükkan’ı benim gelişimle nihayet çalışmaya başlamış bulurdum; dükkan, gösterimdeki malların

asılmış olduğu iplerle, mallarla kaplı tüm pencere pervazlarıyla ve – olumlu anlamda önemseme duygusuyla dolup taşarak – malları etiketleyen ve mal sayımı yapan mal sahibi veya sahibesiyle gerçek bir dükkana oldukça benziyordu” (Finlay-Johnson, 1913, s. 234).

İş Bölümü ve Grup Çalışması Yapma Becerisi

Öğrencilerin, sıralarında oturup sadece kendilerine anlatılanları dinlemesi halinde, eylemlerin sebeplerini veya sonuçlarını araştırmakla yeterince ilgilenmelerinin kuşkulu olduğunu düşünen Finlay-Johnson, çocukların bunları ancak işbirliği içinde araştırma yapmak ve oyundaki tarihi kişileri bu bilgilere hâkim olarak canlandırmak yoluyla öğrenebileceğine inanmaktadır. Kendi öğrencilerinin bu konudaki başarısı, onu bile şaşırtmıştır:

“Çocukların, tarihte öğrenmek ve öğretmek istedikleri konuları – muhtemelen ancak bir öğretmenin vurgulanması gereken şeyler olarak not edeceği türden konular – ortaya çıkarmak için işbirliği yapma biçimine şaşmadan edemiyorum ve buna rağmen hepsi, hiç çaba harcamaksızın yapıldı. Kuşkusuz bunun sebebi, her bir oyuncunun gözünün kendi rolü üzerinde olması ve sebepleri ve sonuçları dâhil olmak üzere tüm “nedenleri” ve “niçinleri” oldukça iyi bilecek kadar rolün içinde olmasıydı (Finlay-Johnson, 1913, s. 95, 96).”

Somut bir örnek ise, “oyun okuma” şeklinde sahnelenen “Beğendiğiniz Gibi” oyununda gözlenir. Eserdeki Celia ve Rosalind’i canlandıran iki öğrenci, çok iyi arkadaşlıklar ve oyuncuların çoğunda kendi bölümlerinin kopyası olduğu için rollerini akşamları evde birlikte çalışırlar. Bu sayede, hem okuma hem de aynı zamanda rol yapma konusunda kısa zamanda oldukça ustalaşırlar; her ikisinin de okumalarının son derece geliştiği görülür (Finlay-Johnson, 1913, s. 147,148).

Finlay-Johnson (1913, s. 223) kitabında, “coğrafya” oyunları sırasında ortaya çıkan “sağlıklı bir rekabet duygusu”na ilişkin bir gözlemini şöyle aktarır:

“Ara sıra, oyunların “üreticiler”i, tüm söylediklerinin kapsandığından gerçekten emin olmak üzere koroya ortaya çıkmaları için başvurup onlara, “rollerimizin ayrıntıları üzerinde durup duramadığınızı gözden geçirin” diyeceklerdi. Yapabildiler mi? Bu, baş roller için, zorluğuna aldırılmadan yapılan sadece bir koşuşturma sorunuuydu. Elbette bu, sadece büyük öğrencileri rollerini tam ve daha mükemmel yapmak konusunda teşvik etti, ve böylece, farklı sınıflar arasında sağlıklı bir rekabet desteklenmiş oldu.”

Başarıyı Takdir Edip Övme ve Eleştiriye Açık Olma

Finlay-Johnson’ın öğrencileri, oyunlar sırasında gösterilen her türlü başarıyı takdir edip övmekten geri durmazlar. O bu durumu, Dickens’in “Noel Şarkısı”ndaki Scrooge karakterinin kara tahtayı yaratıcı biçimde bir pencere dekoru olarak kullanması vesilesi ile şöyle anlatır: “Sınıf, bundan son derece hoşlandı ve mucit yüksek sesle övüldü. Bu, çalışma yönteminin çok göze çarpan bir sonucuydu: Öğrenciler, diğerlerinin iyi işlerini hep överlerdi ve eğer arkadaşları övgüde bulunma zamanının geldiğinden habersiz görünürlerse, oyuncular tarafından yapılan iyi işe dikkat çekerlerdi.” (Finlay-Johnson, 1913, s. 55, 56).

Finlay-Johnson’ın okulunda “İzne tabi olmayan bolca özgürlük” vardır. Öğretmen oyunda “mutlak hükümdar” olarak yer almayıp, “çocukların kendileriyle aynı zeminde” bulunmaktadır. Böylece o, öğrencilerin oyun eşi ve iş arkadaşı olarak onlara güçlü bir moral desteği sağlar ve ve bir vatandaşlık hakkı olan fikir sahibi olma – kulak verilme – hakkına katılır. Dolayısıyla hem öğretmen hem de öğrenciler, oyuna katılmayan arkadaşlarını veya katılanların performanslarını eleştirme

hakkına eşit olarak sahiptirler. Aynı şekilde, böyle eleştirilen kişiler, konuya iyi tarafından bakmayı ve hatalarını düzeltmeye çalışmayı bir onur sorunu olarak görürler (Finlay-Johnson, 1913, s. 22-25).

Mizah Duygusu

“Mizah duygusunun – hakkıyla kullanıldığında – bir işadamı için bile değerli bir nitelik olduğunu düşünüyorum” diyen Finlay-Johnson, kitabında bu konuya ilişkin bir örneğe yer verir:

“Bir seferinde, Jack Cade ayaklanmasını oynuyorduk, ve Cade, İden'in bahçesinde katlediliyordu. Cade'in şöyle demesi gerekiyordu: ‘Ah! Katledildim! Ne kıtlık ne de başka bir felaket katletti beni.’ Onun söylediği ise şuydu: ‘Ah! Katledildim! Ne alabalık ne de başka bir felaket katletti beni.’ Çocuğun güzel ölüm söylevinin sonu, çınlayan kahkahalarla bölündü. Biz ona dilinin sürçtüğünü açıkladığımızda, çocuğun attığı kahkahalardaki çınlama herkesinkini bastırdı. Ama asıl dikkat çekici olan şey, kahkahalar makul ve doğal bir şekilde durduğunda herkesin yeniden oyuna dönmüş olmasıydı” (Finlay-Johnson, 1913, s. 33).

Finlay-Johnson'ın çocukların ahlak ve kişilik gelişmelerinde özellikle Dickens'ın eserlerine büyük önem vermesinin nedenlerinden birisi de onun eserlerinde “iyi mizah” unsurunun bulunmasıdır. Onun belirttiğine göre, Dickens'ın “Noel Şarkısı” oyunu sırasında “Cratchitt'lerin Noel Akşam Yemeği”ni oynayarak başlayıp olayın havasına son derece içtenlikle giren büyük erkek ve kız çocuklar, iç sıkıcı, kasvetli, yağmurlu kış öğleden sonralarında, okul şöminesinin önüne bir masa çekerek Dickens'ın aşlamak niyetinde olduğu iyi mizah ve merhamet havası içinde mest olurlar (Finlay-Johnson, 1913, s. 164, 165).

Serüven Ruhunu Koruma ve Gerçek Yaşama Kolay Uyum Sağlama

Finlay-Johnson, “Bevis” oyununa başlarken karşılaştıkları bazı zorluklara hem kendisi hem de çocukların içlerinde taşıdıkları “bastırılmaz bir serüven ruhu” sayesinde aldırmadıklarına dikkat çeker: “Ambalaj kasaları ağırdı, Temmuz geceleriye sıcak ama biz, aşağı derelere doğru, o zamana kadar gördüğüm en sıcak günde birbirimize merhaba dedik. Hava sıcaktan titreşiyordu, en ufak bir gölge parçası – bir akdiken bile – bulamadık. Ama içimizde serüven ruhu vardı ve bastırılmazdı” (Finlay-Johnson, 1913, s.175). Ayrıca Finlay-Johnson bu duyguya verdiği önemi kitabında, aynı serüven ruhunun erkekleri yolculuğa çıkıp ufuklarını ve deneyimlerini genişletmeye sevk ettiğinden ve bu sayede ticaretin gelişmiş olduğundan söz ederek gösterir. Finlay-Johnson, kendi yönteminin çocukları yetişkin yaşamına hazırlamakta başarılı olduğuna ilişkin olarak, okuldan ayrılan bir kız öğrenciyi örnek gösterir.

Dilde (İngilizce) ve Kendini İfade Etmede Gelişme

Finlay-Johnson, çocukların “İngilizce” dersini dramatik yöntemle işlemeleri sayesinde elde ettikleri kazanımları, onların Shakespeare oyunlarını oynarken gösterdikleri başarıya göndermede bulunarak şöyle açıklar: “...onların ‘İngilizce’ dersi de tarih derslerindekiyle aynı yeni heyecanla – gerek öğretmen gerekse çocuğun payına çok az sıkıntı yaşanarak – çeşnilendirildi; onun hazırlanmasında sıradan bir oyundan kesinlikle ne daha fazla sıkıntı yaşandı ne de daha fazla emek verildi: buna karşın, sonunda, daha geniş bir bakış açısı, insanlığın daha yakından incelenmesi, zenginleşmiş ve güçlenmiş bir hafıza, dilimizin güzelliklerine ilişkin (uygun bir ifade takınma sanatı konusunda eski bir ustanın zihniyle ilişki kurarak sezgisel olarak kapılan) daha fazla bilgi gibisinden kalıcı sonuçlar içeren ne görkemli bir hasat elde edildi ve tüm bu kalıcı hazine okuldaki bir oyundan ve o oyun yoluyla özümsemi!” (Finlay-Johnson, 1913, s. 141)

Oyunun – daha çok özgün oyun – öğrencilerin **konuşma ve diksiyon**larında ister istemez büyük bir gelişmeye yol açtığını belirten Finlay-Johnson’a (1913, s.100) göre, onun öğrencileri, doğal olarak serbestçe konuşmayı, açıkça ifade etmeyi ve mırıldanmak veya lafi gevelemekten kaçınmayı, ayrıca deyişlerini özenle seçmeyi ve düşüncelerini uygun sözcüklerle anlatmayı öğrenmişlerdir

Empati ve İlericilik

Finlay-Johnson’ın eserinde, çocukların oyunlar sırasında “empati” becerilerini kullandıklarına ilişkin örnekler, “İlericilik” bağlamında ele alınan aşağıdaki örnekte olduğu gibi genellikle “üstü kapalı” olarak ya da başka bağlamlar içine yedirilmiş olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin, yukarıdaki “Zihin Alışkanlıklarında Gelişme” bölümünde “I. Charles” oyununa ilişkin olarak verilen bir örnekte, “Coke” karakterini temsil eden çocuğun, eline geçen fırsatın Charles’ın hatalarını çok daha ayrıntılı biçimde saymakta yattığını farkettiği; “Cromwell”i temsil eden çocuğun da haklı olarak konuşmasını kısa kesebileceğini ve ayrıntıları ‘Coke’a bırakabileceğini farkettiği”nden söz edilmektedir. Zihin alışkanlıklarından, “girişkenlik”, “yaratıcılık” ve “sorun çözme” yetenekleri bağlamında verilen bu örnek, aynı zamanda çocukların birbirleriyle “empati” kurduklarını gösteren bir örnek olarak da değerlendirilebilir.

Aritmetik, Ağırlıklar ve Ölçekleri Kullanma

Finlay-Johnson oynadıkları ilk aritmetik oyunu olan “Manifatura Dükkanı” oyununda gerçekleşen alışverişler sırasında, tüm sınıfın para üstü alıp verirken çeşitli hesapları tutturma konusunda sergiledikleri “dikkat” ve “isteğin”, onların bu oyunları ne kadar ciddiye aldıklarının bir göstergesi olduğunu, şu sözlerle açıklar: “Bunların (alışverişler) tümü doğrudan doğruya sınıfın önünde meydana geldiği için, öğretmenin çocuklara ‘dikkat etmelerini’ söylemesine hiç gerek olmadığını, ne de onun, ödeme zamanı çeşit çeşit hesapların tutturulması konusunda sınıfın tamamen istekli olmadıkları yönünde herhangi bir korku duymasına gerek kaldığını söylememe gerek yok. Eğer öğrenciler, kasiyerin yanlış para üstü verdiğini yakalamak için son derece istekli olmamış olsalardı, gerçek çocuklar sayılmazlardı” (Finlay-Johnson, 1913, s. 232).

Ayrıca Finlay-Johnson, genel olarak aritmetik oyunları sırasında sözkonusu konularda bu denli titizlik gösteren çocuklar arasında bu titizliğe “doğuştan” sahip olanların aslında çok az sayıda olduğuna ilişkin gözlemine yer vererek, kendi dramatik yönteminin çocuğa bu yöndeki katkısına da şu açıklamasıyla dikkat çekmektedir: “Çok az çocuğun ağırlıklar ve ölçekleri kullanırken doğuştan titiz olduğunu fark ettik; bu yolla kendini beceriksizlik ve acemilikten kurtaran az değildi, böylece biz aritmetik dışında önemli bir şey öğreniyorduk” (Finlay-Johnson, 1913, s.234).

Resim Sanatı ve El Becerileri

Finlay-Johnson’a göre, çocuklar kendi yaptıkları kostüm ve dekorlara ilişkin çizimler yaparken bunları olduğu gibi değil, “olması gerektiği gibi” resimlemektedirler. Bu durum bu oyunların, çocuklar tarafından “gerçek” olarak algılanmaları dolayısıyla, onların hem hayal güçlerini kullanma hem de resim yapma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığının bir delilidir: “Ortaya çıkan çizimlerin ilginç yanı, çizimin kostüm ve dekoru, öyleymiş gibi yapma oyunlarında görüldüğü gibi değil, olması gerektiği gibi göstermesi gerçeğiydi. Sözelimi, “Ivanhoe”dan alınan turnuva sahnesinde, resmi çizen çocuk, Ashby-de-la-Zouche’nin Er Meydanları’nı en doğru biçimde hayal

etmişti, çünkü ona göre, okul sıraları ve dolapları oyunda yoktu. Kumaş pantolon giyen küçük okul arkadaşları yerine, zırh giyen kahramanlar çizmişti” (Finlay-Johnson, 1913, s.120).

Derslerin dramatizasyonunun öğrencilerin el becerilerinin gelişmesi konusunda yaptığı katkının geleneksel derslerden farkını Finlay-Johnson (1913,s. 120) şöyle ortaya koyar:

“Resim çizmeye ek olarak hem erkek çocuklar hem de kızlar oyunlarında gerekli olan çeşitli eşyaları yapmaya büyük bir ilgi gösterdiler, ve ben bunun, onların yaratıcılıklarını daha çok ortaya çıkardığını, ve el sanatları üzerine konulan alışılmış resmi – yani, İlkokul çocukları için olan – derslerden daha iyi bir eğitsel değere sahip olduğunu sanıyorum. Bu, hiç olmazsa onların deneme yapmasını sağladı ve bunun sayesinde onlar, kendi yöntem zavıflıklarını ve teknik bilgisizliklerini keşfettiler. Derslerin dramatize edilmesi, aslında, kendisini sanatın olası olan her biçiminde gösterecek olan biraz insani ilgiye temas etmiş gibi görünüyordu.”

“Oyuncak bebek giydirme” oyunu sırasında kızların eğer isterlerse “süslü” dikişler yapmalarını asla kısıtlamadığını belirten Finlay-Johnson (1913,s. 249), bunların onlara katkısını anlatmak için “Süsler çocukların kendileri tarafından örüldü, bu onları incelik ve zarıflığın değerini bilmeye yöneltti ve onlarda oyuncak bebeklerin yanısıra kendileri için giysiler ve danteller yapma arzusu uyandırdı.” diyerek el işi çalışmalarının yararının sadece el becerisinin geliştirilmesiyle sınırlı olmadığına dikkat çeker.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Harriet Finlay-Johnson, döneminin eğitim anlayışına kıyasla sıradışı denilebilecek bazı eğitim görüşleri ve uygulamalar ortaya koymuştur. O, kendisinin “*Her zaman elinizden gelenin en iyisini yapın.*” parolasını, öğrencilerin parolası haline getirmiş; yöntemden çok çocuğu merkeze almış ve her zaman hem öğretmenin hem de öğrencinin “mutlu” ya da “yaşama sevinci dolu” olmasını hedeflemiştir.

Çocuğun “okulda zorla tutulması” yerine, “güdülenmesi”nin ve böylece okula istekle gelip ders konularını öğrenmeyi “gönülden istemesi”nin sağlanması; “öğretmen-öğrenci” ilişkilerinin kaldırılıp yerine “iş arkadaşı” ilişkilerinin kurulması; öğretmenin “ayakta dur ve anlat” ve “soru-cevap” yöntemleri yerine “drama yoluyla eğitim”i uygulaması; çocuğun “doğal (ve spontan), özgüvenli, girişken, sorumluluk sahibi ve özgün” olmasına büyük önem verilmesi; okulda “kuru gerçek bilgisi” yerine “pratikte yarar sağlayan bilgi”nin önemsenmesi; “zihin alışkanlıklarının kazanılması”nın “gerçek bilgisinin ezberletilmesi”ne yeğlenmesi; “sanatı gizleme sanatı”nın kullanılması (hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından), bir başka deyişle, “hoşlanılan derslerin daha iyi özümseceği” düşüncesinden hareketle, derslerin eğlenceli hale getirilip “ders havası”ndan çıkarılmaya çalışılması; “mizah duygusu”nun (hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından) kullanılmasına ve geliştirilmesine önem verilmesi; “boş testi” (empty pitcher) gibi konuşmadan ve kıpırdamadan oturup dinleyen ve sadece kendisine soru sorulduğunda kendisinden beklenen yanıtı vermek için konuşan “edilgen öğrenci” yerine, “olayların neden ve niçinlerini merak eden” ve bu nedenleri yaparak ve yaşayarak öğrenen “etkin öğrenci” tipinin hedeflenmesi ve bu nedenle dersin işlenişinin (hazırlık ve düzenlenmesi dahil) öğrencinin kendisine bırakılması, yani bilginin çocuğa bir başkası tarafından “istiflenmesi” yerine onun kendisi tarafından aranıp bulunarak yine kendisi tarafından kazanılması ve kazanılan bu bilginin “akran eğitimi” yöntemine başvurmak suretiyle diğer arkadaşlar ile gerek sözlü gerekse oyun yoluyla paylaşılması, böylece hem farkedilen eksikliklerin

giderilerek bir tür “sağlaması”nın yapılması hem de içselleştirilmesi; çocuğun okulda öğrendiklerini yeniden gözden geçirmesi ve alıştırmaya yaparak pekiştirmesi amacıyla (o dönemde ilk kez uygulanıyor olması dolayısıyla, velilerin tepkisiyle karşılaşılan bir uygulama olarak) “ev ödevi” verilmesi ve beş yaşın altındaki çocukların okula kabul edildiği bir “ana sınıfı” oluşturulması, Finlay-Johnson’ın temel görüşlerindedir.

Finlay-Johnson’a göre, “öğrenciye ne kadar güvenilirse, onun da o kadar özgüvenli olacağı” düşüncesinden hareketle, bir “serbest disiplin sistemi” uygulanması; “ders kitabı” ve okul “okuma kitabı” yerine değişik “orijinal eserler”den kaynak taraması yapılması; kitapların “kilitli dolaplar” içinde tutulup öğrenciye izinsiz verilmemesi yerine öğrencinin onlara dilediği zaman serbestçe ulaşabildiği “açık kütüphane” uygulamasına geçilmesi; derslerde tarih ve coğrafya kitaplarının yanısıra sanat ve edebiyatın iyi örneklerinin kaynak olarak yararlanılması; çocuğun “küçük bir papağan” olmak yerine sözle, yazıyla, jestle, mimikle ve beden diliyle “doğru ve etkili biçimde kendisini ifade etmesi”ne olanak verilmesi; geleneksel okulun “ezberden okumalar”ı yerine, içinde müzik, şarkı, pantomim ve dansa yer verilen “abartılı okumalar”ın yapılması; çocuğun “hayal kurma”sına izin verilmesi; kişilik gelişimi ve ahlak eğitiminin edebî eserler yoluyla sağlanması; çocukta, geleneksel yöntemde hiç dikkate alınmayan “duygusal değişiklikler” oluşturmanın hedeflenmesi; farklı disiplinlere ait derslerin (“tarih ve coğrafya” ya da “aritmetik ve kompozisyon” gibi) kesişme noktalarının birlikte işlenmesi gerekir.

Finlay-Johnson’ın, kitabında drama, dramatisasyon ve dramatik öğretim yöntemi (ya da dramatik yöntem) terimlerine yer vermiş olmasına karşın, günümüzde kullanılan yaratıcı drama, eğitimde yaratıcı drama, eğitsel drama, oyun ve tiyatro pedagojisi ve dramatik eğitim gibi terimler kitapta hiçbir biçimde geçmemektedir.

Finlay-Johnson, dramayı bir yöntem olarak kullanmıştır. Ona göre, drama çalışmalarında üründen çok süreç önemlidir. Dolayısıyla o dramayı bir “amaç” değil, bir “araç” olarak ele alır. Ancak bu araç, izleyiciyi memnun etmek amacıyla değil, sadece öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak amacıyla kullanılır. Ayrıca ona göre bu tür bir yaklaşım, “sıkılmalı, gerginliği ve olası kıskançlık ve kini tümüyle ortadan kaldırmakta”dır. Oyun, çocuğun kendisine ait olmalıdır. Hareket ve diyaloglar çocuğun zihninde varılan gelişim evresini tam olarak açığa vuracak, böylece tamamlanmış bir ürün olmaktan çok, bir ifade etme ve özümleme aracı olarak (ki sonunda gereksinim duyulan da budur) çocuğa yarar sağlayacaktır. Bu nedenle o, oyunda hiçbir rol bulunamayan öğrencileri bile bir biçimde oyuna dahil etmiş, onların hiçbir şey yapmadan oyuna seyirci kalmalarına asla izin vermemiştir. Yine aynı nedenlerle, özellikle ilk oyunlarda seçilen metinlerdeki karakterlerin hayal ürünü değil de gerçek olması gerektiği düşüncesindedir. Finlay-Johnson, dramayı seyirciyi referans almaksızın bir öğrenme aracı olarak kullanan ilk öğretmendir. Öte yandan o, kendisinin “sahne becerisini öğretmek üzere yola çıkmamasına, ama amacının bunu daha çok geri planda kurmak olmasına” karşın, kendi öğrencilerinin sözde eğitim almış çoğu oyuncudan daha inandırıcı bir biçimde rol yaptıklarını belirtme gereği duyar.

Finlay-Johnson’ın drama anlayışı, zaman zaman oynanan kısa anlık doğaçlama oyunlar dışında, çoğunlukla oyunların yazılı bir metne bağlı kalınarak oynanması dolayısıyla ağırlıklı olarak “metin odaklı dramatisasyona” dayanmakta ancak yine bu yönüyle, birçok yönden benzerlik gösterdiği eğitimde yaratıcı dramadan da ayrıldığı noktalar bulunmaktadır. Bununla beraber, Finlay-Johnson’ın Dramatik Öğretim Yöntemi, günümüzdeki dramatisasyon uygulamalarıyla da birebir

benzeşmeyip, kendine özgü bazı farklılıklar içermektedir. İlk olarak, Dramatik Yöntem'de konu ve metin, öğretmen / lider tarafından seçilmez, öğrenciler konuyu ortak bir kararla kendileri belirler ve hazır bir metni aynen kullanmak yerine, bazen uyarlama bazen de özgün bir oyun metnini kendileri hazırlarlar.

Dramatik Yöntem'de uygulanan dramatizasyon etkinliklerini günümüz dramatizasyon çalışmalarından ayıran bir diğer fark ise, oyunlar sırasında kostüm, dekor, sahne eşyası ile sesli ve görsel efektler kullanılmasına çok büyük önem veriliyor olmasıdır. Çünkü çocuklar tıpkı oyun metinleri gibi bu sayılanları da büyük oranda kendileri üretmekte ve böylece el becerilerinin yanısıra zihin alışkanlıkları gelişmektedir. Dahası, gerek onlar için birer "hazine" değerinde olan sahne eşyaları ve kostümler gerekse dekor ve efektler, çocuklar oyunların gerçeğe uygun görünmesini sağlamak amacıyla bunların üretimine ellerinden gelen özeni gösterdikleri için (hem de tersine, yaptıkları her işe olduğu gibi bu işe de özen göstermeleri nedeniyle oyunlar daha gerçekçi bir görünüm kazandığı için), onların oyunlarında kendi yarattıkları ve kendilerine göre zaten *gerçek* olan bir dünyayı daha da gerçek kılmalarının bir aracıdır. Dolayısıyla bunların hem üretim hem de kullanım aşamaları onların kendilerini gerçekten iyi ve mutlu hissettikleri anlardır.

Dramatik Yöntem'de oyunlarda kostüm, dekor, sahne eşyası ve efektlerin kullanılıyor olması gerçeği, onun günümüzde ya da geçmişte kimi dönemlerde yapılan "tiyatroyarı" çalışmalarla bu yönden bir benzerlik sergilediğinin düşünülmesine yol açabilir. Ancak bu benzerlik, sadece diğer çalışmalarda da bu öğelerin "kullanılması" olgusu ile sınırlıdır; çünkü Dramatik Yöntem'de bunların "kullanılma amacı" farklıdır. "Gösteri amaçlı" tiyatro ya da temsil benzeri çalışmalarda bu öğeler, seyirciyi etkilemek amacıyla oyuna dahil edilirken, "eğitim amaçlı" (dolayısıyla "gösteri"yi amaçlamak bir yana, bu düşünceden özellikle kaçınılan) Dramatik Yöntem'de bu öğelerin oyunlarda kullanılmasına, yukarıda da belirtildiği gibi, sadece çocukların kendi eğitsel ve duygusal gereksinimlerine katkı sağlamak amacıyla izin verilmektedir. Sonuç olarak Dramatik Yöntem, kendine özgü yapısı ve onun temelinde yatan "düşünce biçimi"nin sıradışı bir özgünlüğe sahip olması dolayısıyla, geleneksel bir "tiyatro" ögesini bile, onu içine aldığı andan itibaren, aynı ögeyi aynı geleneksel amaçla yapısında bulunduran diğer çalışmalara kıyasla, sıradışı bir kullanım boyutuna taşımış olmaktadır. Öte yandan bu yönüyle o daha çok, sözkonusu öğelerden bazılarının sadece eğitsel amaçlı olarak kullanıldığı günümüz eğitimde yaratıcı drama yöntemi ile kıyas kabul edebilir.

Yapılan inceleme sonucunda Finlay-Johnson'ın herhangi bir eğitim kuramından esinlendiğine ilişkin bir bilgiye rastlanmamıştır; dolayısıyla onun görüş ve uygulamalarının bir özgünlük içerdiği sonucuna varılmıştır. Onun kitabında, genel anlamda eğitime ilişkin olarak sınırlı sayıda bazı yaygın aksiyom ve argümanlara göndermeler yapılmış olmasına karşın, özel olarak "drama" konusunda kendisini etkileyen hiçbir görüş ve uygulamadan söz edilmemektedir. Onun çalışmasının döneminde yaratmış olduğu dünya çapındaki etki de bu çalışmanın bir benzerinin Finlay-Johnson'dan önce hiç yapılmamış olduğunun bir başka kanıtıdır.

Dolayısıyla bu çalışma sonucunda, Finlay-Johnson'ın sadece kendisine özgü olduğu sonucuna varılan eğitimde drama anlayışını, günümüzde anlaşıldığı ve kavramlaştığı biçimiyle başka yaklaşımlarla birebir özdeşleştirmenin yanlış olacağı görülmektedir. O halde, kendi deyimiyle "eski alışkanlıkların hepsini kesip atıp yeni bir okul geleneği oluşturmak" ülküsüyle yola çıkan Finlay-Johnson'ın "yöntem"ini şu anda varolanların dışında başka bir terimle açıklamak gereği ortaya

çıkılmaktadır. Aslında bunun ne olması gerektiğinin yanıtı, onun kendi özgün ifadesiyle verilmiştir. Harriet Finlay-Johnson'ın yönteminin, kendisinin bulduğu ve kitabına isim olarak uygun gördüğü **Dramatik Öğretim Yöntemi** (Dramatic Method of Teaching) ya da kendisinin de kitabında yer yer kısalttığı biçimiyle **Dramatik Yöntem** (Dramatic Method) terimiyle anılması uygun olacaktır.

Öte yandan Finlay-Johnson'ın günümüzden yüz yıl önce yapmış olduğu drama çalışmaları, günümüz drama anlayışına göre daha naif ve basit ve yine kendiliğinden ve doğaçlama çalışmalarına daha az yer veriyor gibi görünmesine karşın, tam anlamıyla bu günkü yaratıcı dramının ilk ivmesini vermesi açısından önemlidir.

Finlay-Johnson'ın günlük yaşama ilişkin görüşlerinin ağırlıklı olarak romantizm ve idealizmden izler taşımakta olduğu görülmekle birlikte, tarih ve doğaya yaklaşımı konusunda ise tarihsel olayların ve doğal oluşumların belli nedenlerden kaynaklandığına ve bu nedenlerin bir bilim insanı titizliği ile araştırılması gerektiğini düşünmesi dolayısıyla, materyalist denebilecek bir yaklaşım sergilediği görülmektedir. Finlay-Johnson, her şeyden önce insana ve insanın ürettiklerine, en az doğanın kendisine verdiği kadar değer verir ve insanın tarihsel gelişimine kendince inanç besler. Ancak, yaptığı her şeyin mükemmel olabildiğince yakın olması gerektiğini düşünen Finlay-Johnson, çevresindeki insanların da toplumsal statüsü ne olursa olsun yaşam karşısında aynı özenli duruşu sergilemesini arzulamaktadır. Ona göre, insanlar sadece işçi ya da köylü oldukları için, kaba ve cahil olmak zorunda değildir. O hep, "ince ve aydın *olmayan* işçilerin sıradışı kabul edileceği bir toplum" hayal etmekte ve bir gün bunun gerçekleşeceğini savunmaktadır. Böyle bir toplum, eski dönemlerde bir süre görüldüğüne inanılan "Neşeli İngiltere"ye benzeyecektir.

Finlay-Johnson'ın "neşe" ve "sevinç" sözcükleriyle kastettiği anlam her zaman "yaşama sevinci ve neşesi"dir. Ona göre insanın bu sevinci içinde duyabilmesinin önkoşulu ise, özgürlüğünün kısıtlanmayıp doğal ve kendiliğinden davranmasına olanak sağlanmasıdır. Ancak ona göre, yaşama sevinci duyabilmek için sadece doğal olmak ve doğa ile içiçe yaşamak yetmez; ayrıca yaşanılan ana kadar insanlar tarafından oluşturulmuş ve oluşturulmakta olan kültür mirasını *görmek*, anlamak ve sevmek, dahası ona katkıda bulunmak gereklidir. O, kendi yaşam biçimiyle, özlemine çektiği ideal toplumun bireylerine bir örnek oluşturur. Bir yandan Sompting'te kır gezintileri yaparak doğal güzelliklerden ya da Londra'da gezdiği bir sergi, izlediği bir tiyatro oyunu veya dinlediği bir konserden esin alırken, diğer yandan almış olduğu bu esin ile resim yapmakta, piyano çalmakta ya da eşinin satışını yaptığı bahçe mobilyalarının tasarlanması konusunda "yaratıcı becerilerini kullanmakta"dır.

Öneriler

Finlay-Johnson'ın görüş ve uygulamaları, ondan hemen sonra gelen Henry Caldwell Cook, Peter Slade, Brian Way, ve özellikle de kendisine büyük ölçüde dayanak olduğu düşüncesini belirten Dorothy Heathcote'un drama anlayışları ile karşılaştırılarak incelenmelidir (Özen 2011; Metinnam, 2011).

Finlay-Johnson'ın kitabındaki derslere yönelik uygulama örnekleri değişik eğitim ortamlarında yeniden denenerek incelenmeli ve çalışmaların belirgin özellikleri ortaya çıkarılmalıdır. Günümüzde bir teknik olarak yer alan dramatisasyon çalışmalarında Finlay-Johnson'un çalışmalarına örnek ve ilk etkinlikler olarak yer verilmeli, karşılaştırmalı olarak incelenmelidir. Yaratıcı drama alanının eğitimine yönelik olarak yürütülen eğitim programlarında Harriet Finlay-Johnson'a ve uygulama örneklerine yer verilmelidir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2009). *İlköğretimde drama*. Ali Öztürk. (Ed.). *Dramada Temel Kavramlar*. (2. Baskı) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, ss. 1-18.
- Bolton, G. (1984). *An argument for placing drama at the center of the curriculum*. Longman Group Ltd.
- Bowmaker, M. (2002). *A little school on the downs*. West Sussex, England: Woodfield Publishing.
- Cömert, D. (2019) *John O'Toole'un yaratıcı drama yaklaşımının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cyr, Ellen M. (1912). *The dramatic method of teaching*. Boston: Ginn and Company.
- Creswell, J.W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal Yayınları.
- Çetin Özçelik, A. ve Öztürk, A. (2013) Yaratıcı drama alanında gavin bolton'ın drama anlayışı *Yaratıcı Drama Dergisi*. 8 (16) 1-14.
- Finlay-Johnson, H. (1913). *The dramatic method of teaching*. (Second Edition). London: James Nisbet & Co., Limited.
- Finlay-Johnson, H. (1913). *The dramatic method of teaching*. (Baskı 2). Web: <http://books.google.com.tr/books?id=Dn4WAAAIAAJ&q=harriet+finlay-johnson+dramatic+method+of+teaching&dq> adresinden 12 Ocak 2010'da alınmıştır.
- Gümüş, N. (2019). *Yaratıcı drama alanında H. Caldwell Cook'un drama anlayışının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kömür Aksak, İ. (2014) *Yaratıcı drama alanında Peter Slade'in drama anlayışının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Metinnam, İ. (2011) *yaratıcı drama alanında Brian Way'in drama anlayışının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özen, Z. (2011). *Dorothy Heathcote'un yaratıcı drama yaklaşımları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2017) *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sağlam, T. (2004). Dramatik eğitim: amaç mı? araç mı? *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*. (17), 4-22.
- San, İ. (1990) Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 23 (2) 573-582.
- Sapmaz, C. (2010). *Harriet Finlay-Johnson'ın Genel Eğitim Anlayışı İçinde Dramaya Yaklaşımının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uştuk, Ö. (2014) *Cecily O'Neill'in süreç drama yaklaşımı ve süreç dramının bileşenleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract Harriet Finlay-Johnson's Approach to Drama⁴

Cemil Sapmaz⁵

Ömer Adıgüzel⁶

Introduction

The first steps in England were taken by Harriet Finlay-Johnson, having the idea that drama is an important way of learning. Her book titled "The Dramatic Method of Teaching" shows that Harriet Finlay-Johnson is one of the pioneers of this field. The purpose of this study is to delineate Harriet Finlay-Johnson's views on this field. This research aims to answer the questions "What are Harriet Finlay-Johnson's views?" and "What are her examples of application?"

Method

This research, which is based on the examination of the book of Harriet Finlay-Johnson, who made the first pioneering studies in the field of drama, is a biographical study based on document analysis. A biographical study is a study of a single individual using an individual's life story, archival documents, and records (Creswell, 2013, s. 47-50). This type of research focuses on a person, their life, stories, work, special events, etc. events and situations form the subject of the research

Findings

Especially when it comes to the education of young children, Harriet Finlay-Johnson was aware that the success of education highly depends on creating a content appropriate to the child's level of learning readiness and also using appropriate methods and techniques. In order to prove the teaching method she applied herself was appropriate to her students' readiness and therefore it was the right choice for them, Finlay-Johnson stated that "Young scholars entering the school from another school very soon fell into the ways and discipline of ours; which, I think, showed that our method worked on natural lines, although it was a contrast to that generally prevailing" (Finlay-Johnson, 1913, s.32).

According to Finlay-Johnson, the most important condition of good education is to enable students to bring out their powers such as "initiative", "self-reliance" and "originality", and help children develop such powers of them; not to force them to do something on issues they do not know. However, in schools at those times the rule "talking in school is against the rules" was valid and teachers adopted the "stand-and-deliver" attitude. In her book, Finlay-Johnson criticizes both this rule and attitude stating that they hinder student's freedom, naturality and spontaneity.

4 This article has been developed from the postgraduate study which the first author has completed under the supervision of the second author.

5 Retired Lect. Atılım University School of Foreign Languages Department of Basic English, Ankara Turkey. Email: cemilsapmaz@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4961-1588>

6 Prof. Dr. Ankara University Faculty of Educational Sciences Department of Fine Arts, Ankara, Turkey. Email: omeradiguzel@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9492-6231>

According to Finlay-Johnson, educational experiences should involve learning by doing and seeing things. She gives great importance to this kind of learning. In addition, she gives a lot of importance to Peer Teaching, which should be more intensively applied especially in integrated classes, and applies these approaches of hers through drama techniques.

Finlay-Johnson claims on various occasions that available testing methods in her time cannot help to make accurate assessments – because of the reasons deriving from the wrong approaches and applications that the current teaching method involves. She believes that it is impossible to learn what a child studying in the education system of her time really knows and does not know by applying the current assessments and evaluation methods.

Finlay-Johnson does not take drama as a lesson but as a teaching method. Although Finlay-Johnson's Dramatic Method has some elements and qualities of theatre, it is seen there are some differences between her method and the art of theatre. One of the most important differences derives from the fact that drama is based on educational purposes and, unlike theatre, it is not performed considering the audience's appreciation. Since the purpose of drama in education is not focused on the result, as it is in theatre, naturally there is no need for an audience. Those who participate in the action both take a role in the play and meanwhile watch it.

Although there are some similarities between the application of Finlay-Johnson's dramatization and the way of application of today's dramatization, some differences are also seen in some aspects. These arise as being based on a text, the qualities that the story and characters should have, freedom of expression, and lastly, the qualities that the stage and clothes should have. The differences between these two applications are related to the qualities of the "text" and "leader or teacher" taking part in these methods. In these two applications, it is seen that the teachers taking part in these processes take different positions in terms of the choice of the "texts" and the "topics" before the play. Moreover, the "job descriptions" the teachers undertake during the process of a play are different from each other in some ways.

It is seen that Finlay-Johnson used techniques such as Narration Technique, Still Image, A Moment in Time Photography (Tableau), Rituals – Ceremonies, Writing in Role, Inquiry – Interview (Reportage), Pantomime, Telephone Conversations, Improvisation and Role Play in all her applications. She states that via these techniques there occurred an improvement in qualities such as Being Practical, Happiness, Permanent Learning, as well as an improvement in the Habits of Mind like Sense of Responsibility, Perseverance, Ingenuity and Resourcefulness by her allowing these habits to be used. It is also seen that she tried to bring in basic behaviours and skills such as Originality, Working Attentively, Skill of Making Cooperation and Group Work, Appreciation and Praise of Success and Being Open to Criticism, Having a Sense of Humour, Maintaining a Sense of Adventure and Adapting to Real Life Easily, Empathy, and Developing Language (English) and Self Expression Skills. Finlay-Johnson, aside from these skills and behaviours, also explains the studies she carried out on the issues of Drama and Arithmetic, using Weights and Scales, Art and Manual Work by giving examples.

Results and Recommendations

Harriet Finlay-Johnson put forth some educational views and applications that can be called extraordinary compared to the educational mentality in her time. She got her students to adopt her motto "Always do your best", which put the child rather than the method at the centre, and always encouraged both the teacher and the student to be "happy" or "full of joy of life".

According to Finlay-Johnson, having the idea that “the more you trust the students, the more trustworthy and unsuspecting they become”, it is necessary to apply a “free system of discipline”; read up material from various “original books” instead of “text-books” or school “readers”; turn to the “open library” application which allows students to reach books freely whenever they want instead of storing the books behind “locked doors, or in elaborate cupboards” and not giving them to the students without permission; utilize the good samples of art and literature as well as history and geography books as resources during lessons; enable children to “express themselves duly and effectively” via verbal expressions, written texts, gestures, mimics and body language instead of being “a little parrot”; perform exaggerated recitations which include music, songs, pantomime and dance instead of traditional “recitation”; let the child “dream”; provide personality development and moral training through works of literature; aim to form “emotional changes” in the child, which is ignored in the traditional method; and to give the lessons from different fields (e.g. “History and Geography” or “Arithmetic and Composition”) together in their cross-section points.

Finlay-Johnson used drama as a method. According to her, the process is more important than the product in drama practices. Therefore, she takes drama as a “means” rather than a “purpose”. However, this means is used just to help students learn, not to please an audience. Finlay-Johnson’s view of drama is predominantly based on text-centered dramatization since the plays are mostly played by sticking to a text except for the instantly improvised short plays being played occasionally, yet still in this aspect, there are some distinctive points differentiating it from Creative Drama in Education which it resembles in many aspects.

Another difference between the dramatization activities applied in Dramatic Method and the Dramatization practices today is giving great importance to using costume, decor, properties, and sound and visual effects during plays.

Having carried out the study, no information which shows that Finlay-Johnson was inspired by any educational theory was found; thus, it is concluded that her views and applications contain originality. Therefore, it is seen that it will be wrong to identify Finlay-Johnson’s view of drama, which was concluded that it is her original view, with other approaches in the way they are understood and conceptualized today. In that case, a need arises to express the “method” of Finlay-Johnson, who set out with the idea in her own terms “a complete cutting away of old habits and the formation of a new school tradition”, with a different term. Actually, the answer to what it should be was given in her original expression. It will be appropriate to mention Harriet-Finlay’s method with the term Dramatic Method of Teaching, which she found and used as the proper name for his book, or with the term “Dramatic Method” as the way she shortened it in some places of her book.

On the other hand, although drama studies carried out by Finlay-Johnson a hundred years ago seem to be more naive and simple compared with today’s drama mentality, and also she seems to include less spontaneity and improvisation studies, they are important in terms of providing the initial momentum of today’s Creative Drama.

The samples of application intended for the lessons in Finlay-Johnson’s book should be studied by experiencing them again, and the salient features of the studies should be found out.

In the dramatization studies appearing as a technique, Finlay-Johnson’s studies should be included as examples and first activities, and they should be studied comparatively.

Harriet Finlay-Johnson and the examples of her application should take place in the educational programmes carried out for the education of the field of Creative Drama.