

Hans Wolfgang Nickel'e Göre Oyun ve Tiyatro Pedagojisi: Bir Anlatı Araştırması¹

Tuğba Tüzün²

Ömer Adıgüzel³

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2022.005

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 26.05.2021

Düzeltilme 26.07.2021

Kabul 06.12.2021

Anahtar Sözcükler

Oyun pedagojisi

Tiyatro pedagojisi

Okul oyunu

Yaratıcı drama

Öz

Bu çalışmada Almanya'daki oyun ve tiyatro pedagojisi anlayışının öncüsü olan Hans-Wolfgang Nickel'in çalışmaları ve yaklaşımları incelenmiştir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden anlatı araştırması ile desenlenmiştir. Anlatı çalışması türlerinden ise biyografi çalışması yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmada oyun ve tiyatro pedagojisi alanında öncü olan Hans-Wolfgang Nickel ile ilgili yapılmış olan kaynak taramasının (bibliyografya çalışmasının) ardından, güncel bilgilere birincil ağızdan ulaşabilmek için farklı veri toplama yöntem ve tekniklerinden yararlanılmıştır. Görüşmelerde elde edilen veriler, anlatı analizi türlerinden, tematik analizle incelenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular Hans-Wolfgang Nickel'in oyun ve tiyatro pedagojisi yaklaşımının, Almanya'da 60'lı yıllardan bu yana çalışılan; amacı öğretmenler ile öğrencileri etkin kılmak olan, pek çok farklı alandan beslenen bir yaklaşım olduğunu göstermiştir. 80'li yıllardan itibaren kurulan iletişim ile de Türkiye'de yaratıcı drama alanının gelişmesinde önemli katkıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Makale Türü

Derleme Makale

1 Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden geliştirilmiştir.

2 Blm. Uzm. Almanca Öğretmeni. E- Posta: t-tuzun@hotmail.com Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0001-6525-2952>

3 Prof. Dr. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi E- Posta: omeradiguzel@gmail.com Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0001-9492-6231>

Giriş

Hans-Wolfgang Nickel çocukluğundan itibaren oyun ve tiyatro ile iç içe olan, öğretmen olduktan sonra da bu alanların en doğru biçimde, eğitim için kullanılması gerektiğini düşünen bir eğitimcidir. Geleneksel eğitim anlayışından uzaklaşarak insanların eylem, etkileşim halinde olduğu bu yaklaşım daha sağlıklı, daha sanatsal öğrenme süreçleri ve daha insani iletişim biçimleri geliştirmeye katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu yaklaşımın bir yanında da Nickel, toplumsal olanla daima ilgilenerek, insanları gözlemleyerek çalışmaktadır. Bir eğitimci olarak onu diğerlerinden ayıran en önemli özelliği; oyun ve tiyatro alanını, eğitim çatısı altına aldırması; bu alanın bir bilim dalı olarak ele alınmasını sağlayan kişi olmasıdır. Oyun ve tiyatro pedagojisi alanı, Nickel'in çalışmalarıyla, önce yüksekokul olan, sonra üniversiteye dönüşen bir kurumun bünyesinde, ayrı bir alan olarak var olmuştur. Oyunu ve tiyatroyu tüm bileşenleri ile eğitimde bir araç olarak görmüş ve bilimsel çalışmalarla bunu kabul ettirmiştir.

Aynı yıllarda İngiltere'de Nickel'in çağdaşı Peter Slade (1954); 'çocuklarla yapılan drama' kavramını ortaya koymuştur. Buna göre lider çocuğun yaptığı dramayı hiçbir biçimde yönlendirip eleştirmemelidir. Slade'in öğrencisi olan Brian Way (1967); yaratıcı dramanın sınıfta kullanımı üzerine öğretmenler için el kitabı niteliğinde 'Drama Yoluyla Gelişim' kitabını yayımlamıştır. Dorothy Heathcote, 1970'lerde dramayı yeniden tanımlamıştır. Eğitimde dramanın öğrenme için etkin bir yöntem olduğunu söylemiştir. Slade'in aksine süreçlerin, deneyimleri sorgulatacak biçimde yapılandırılması gerektiğini ifade etmiştir. Gavin Bolton da Heathcote ile aynı yaklaşım içinde; dramanın öğrenme için bir araç olduğu düşüncesini savunmuştur (Adıgüzel, 2018; Taylor, 2020). İngiltere'de bu çalışmalar ve tartışmalar sürerken, Nickel Almanya'da farklı bir adlandırmayla da olsa benzer çalışmaları yapmış, süreci önemsemiş, oyun ve tiyatro pedagojisini önemli bir araç ve sanat eğitimi alanı olarak görmüştür.

Türkiye'de drama çalışmalarının yapılmaya başlandığı ilk yıllarda, Türkiye'de yaratıcı drama konusunda öncü çalışmaları yapan Tamer Levent, Uluslararası Amatör Tiyatro Derneği AITA/IATA Eğitim Komitesi'nin düzenlediği kongreye katılmıştır. Wolfgang Nickel de 1975 yılında AITA Eğitimde Drama Komitesi'nin üyesi olmuştur. Levent ile Nickel arasında ilk temas bu kongrede gerçekleşmiştir. Bundan sonra Nickel, Levent'i Berlin Sanat Yüksekokulu'nun (HdK) düzenlediği yaz kurslarından birine atölye yürütmek üzere davet etmiştir. Bu süreçte Nickel, Ankara'da 1985'te yapılan ilk uluslararası kongre için Levent'e fikir vermiş ve böylece birlikte yapılacak pek çok çalışmanın da önü açılmıştır. 1. Eğitimde Dramatizasyon (Drama in Education/Spiel- und Theaterpädagogik) semineri adıyla anılan daha ilk seminerden itibaren Nickel'in Türkiye'de alanın gelişiminde önemli katkıları olmuştur.

Bu çalışma, Almanya'da oyun ve tiyatro pedagojisinin öncüsü olan, Berlin Sanat Yüksekokulu, daha sonraki adıyla Berlin Sanat Üniversitesi çatısı altında tiyatro, müzik, devinim, sessiz-sözsüz oyun, anlatı gibi pek çok farklı çalışma alanını ve uzmanı bir araya getiren Hans-Wolfgang Nickel'in, 1960'lı yıllardan itibaren yaptığı çalışmaları incelemek amacıyla yapılmıştır. Nickel, Tamer Levent ile karşılaşmasından sonra, ilk seminerin hazırlanmasında ve gerçekleşmesinde verdiği destek ve sonraki yıllarda da birlikte yürütülen çalışmalarla alanın Türkiye'de yerleşmesini sağlamıştır. Ancak Türkiye'de eğitimde drama ile ilgilenen pek çok kişi Almanya'nın bu önemli temsilcisini ve anlayışını tanımamaktadır. Nickel'in çalışmalarına yönelik yeterli çalışmalar da Türkçe kaynaklarda bulunmamaktadır. Onun yaklaşımının, savunduğu görüşlerin yaratıcı drama eğitimi uygulayan

eğitimciler tarafından bilinmesi Türkiye'de yaşanan terminoloji sorununun çözümüne de katkı sağlayabilir. Hans-Wolfgang Nickel'in yaşamı Türkiye'deki alana ilişkin yeri ve katkıları, oyun ve tiyatro pedagojisi kavramlarına ilişkin anlayışı ve bu anlayışın Türkiye'de yaratıcı drama alanının gelişimine ilişkin katkıları bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, bir nitel araştırma çalışmasıdır. 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).

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan anlatı araştırması ile desenlenmiştir. Anlatılar, insanların bireysel deneyimlerini içsel süzgeçlerden geçirerek başkalarına aktarma yolu olarak tanımlanmaktadır (Saban ve Ersoy, 2017, s.253). Anlatı çalışması türlerinden ise; biyografi çalışması yaklaşımı kullanılmıştır. Anlatı araştırmaları, insanların bir konuya veya duruma ilişkin deneyimlerini yaşamış oldukları hikayeler ile inceler. Araştırmacı veri toplarken, anlatıcının deneyimlerini yazılı veya sözel olarak hikaye ederek, deneyimlerini ve bunlara yüklediği anlamları inceleme konusu yapar (Gay, Mills ve Airasian, 2011). Araştırmacı, insan deneyimlerini amaçlı ve sistematik bir biçimde inceleyerek, anlamlı ve kronolojik bir biçimde sunar (Saban ve Ersoy, 2017, s.243). Biyografik çalışma; araştırmacıya anlatılmış veya arşiv materyalleri ve dökümanlar içerisinde yer alan, tek bir birey ve bu bireyin deneyimleri hakkında bir çalışmadır. Araştırmacı başka birisinin yaşamındaki deneyimleri kaydeder ve yazar (Creswell, 2018, s.282). Araştırmada oyun pedagojisi ve tiyatro pedagojisi alanında öncü olan Hans-Wolfgang Nickel ile ilgili yapılmış olan kaynak taramasının ardından, güncel bilgilere birincil ağızdan ulaşabilmek için farklı veri toplama yöntem ve tekniklerinden yararlanılmıştır.

Görüşmelerde elde edilen veriler, anlatı analizi türlerinden, tematik analizle incelenmiştir. Tematik analizde anlatım biçiminden çok anlatılana, 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, s.244).

Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Anlatı hikayeleri çeşitli veri toplama teknikleri kullanılarak elde edilmektedir. Bunların başta geleni mülakatlar olmakla birlikte gözlem, dökümanlar ve diğer nitel veriler de kullanılmaktadır. Nitel görüşme; görüşülen kişiye, bir konu hakkında, nitelikle ilgili sorular sorarak ayrıntılı bilgi almaktır. Araştırmada tam yapılandırılmış görüşmeler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Sonda sorularla görüşme ayrıntılandırılmıştır. Sonda soruları, konuşma anında sorulan ve gelişigüzel ortaya çıkan sorulardır. Görüşmenin akışı bu sorularla ayarlanabilir. Sonda ayrıntılar hakkında daha çok soru sormak şeklinde olabilir veya açıklama, örnek almak olarak düzenlenebilir (Merriam, 2018, s.8).

2009, 2011 ve 2012 yıllarında elektronik posta yoluyla tam yapılandırılmış görüşmeler yapılırken 2012 yılında yarı yapılandırılmış görüşme şeklinde yapılan görüşmelerde açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Görüşme başlıkları bir alan uzmanının yönlendirmesi ile belirlenmiş, sorular araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Görüşmeler kamera ile kayda alınmış ve bireysel görüşme biçiminde uygulanmıştır.

2010 ve 2013 yıllarında, uzmanın Türkiye’de yürüttüğü iki farklı atölyesi de gözlemlenmiş ve atölye notları olarak içeriğe eklenmiştir.

Doküman İnceleme

Araştırmaya Hans-Wolfgang Nickel’in kendisi tarafından yazılan kitaplar ve makalelerin incelenmesiyle başlanmıştır. Farklı araştırmacıların kendisi ile yaptığı söyleşiler incelenmiştir. Daha sonra kendisi ve öncülüğünü ettiği alan hakkında yurt dışında kaleme alınmış çalışmalar incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış sorularla yapılan görüşmeler 14 Ocak 2012 ve 18 Şubat 2012’de gerçekleştirilmiştir. İlk temas 16 Haziran 2009 tarihinde gerçekleştirilirken, 4 Aralık 2011-8 Mart 2012 arasında elektronik posta yolu ile yapılan tam yapılandırılmış görüşmeler kaydedilmiştir.

Hans-Wolfgang Nickel’in kendi yazdığı kitaplar ve makaleler ile kendisi ve oyun ve tiyatro pedagojisi alanı hakkında yazılmış kaynakların önemli bir bölümüne Berlin Sanat Üniversitesi Volkswagen Kütüphanesi’nden ulaşılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmacı tarafından yapılan tam yapılandırılmış görüşmelerde elde edilen veriler Almancadan Türkçeye çevrilerek analizi yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde alınan video kayıtları öncelikle deşifre edilmiş, daha sonra Almancadan Türkçeye çevrilmiştir. Atölye gözlem notları da veri olarak kullanılmıştır. Verilerin çözümlemesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, genellikle diğer yöntemlerle birlikte kullanılır. Özellikle gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde kullanılan bir yöntemdir. Metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli sözcüklerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır. Araştırmacı bu sözcük ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek metinlere ilişkin çıkarımlarda bulunur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Görüşme kayıtları aktarılırken, yarı yapılandırılmış görüşme kayıtları ve sempozyum notları kaynağın ağızından birebir aktarılmıştır. E-posta aracılığıyla kayıt altına alınmış tam yapılandırılmış görüşme kayıtlarının aktarımında ise kaynağın sorulara yanıt verme biçimine bağlı olarak, kendi görüşlerini ifade etti ise kaynağın ağızından birebir; başka bir doküman kullanarak yanıt verdi ise araştırmacının ağızından yorumlanarak aktarılmıştır.

Bulgular

Hans Wolfgang Nickel’in Kısa Yaşam Öyküsü

Hans-Wolfgang Nickel, 1933 yılında Dortmund’da doğmuştur. Tiyatroyla tanışması okulöncesi eğitim yaşlarında, kilise tiyatrosu aracılığıyla olmuştur. 1949 yılından itibaren, okul tiyatrosu ve amatör tiyatro ile ilgilenmiştir. Saarbücken, Paris ve Viyana’da eğitim yaşamını sürdürmüştür. Saarbücken ve Berlin’de konservatuar ve tiyatro eğitimleri almıştır. Paris’te National d’Art Dramatique Konservatuarı’nda konuk öğrenci olarak bulunmuştur. Burada aldığı eğitimler sırasında, çağdaş tiyatro ve avangart tiyatro ile ilgilenmiş ve tiyatrolarda oynamış; yeni, bilinmeyen, unutulmuş, eski, ya da belirli güncel temalarla, toplumsal tiyatro metinleriyle çalışmış, tiyatro yapmıştır. Bu aynı zamanda kendisinin öğretim elemanı olduğu yıllardaki yaklaşımını da etkilemiştir. Üniversitede de öğrenciler ile avangart, tematik tiyatro üzerine çalışmıştır. Viyana’da tiyatro bilimi, Alman filolojisi, eğitim bilimleri ve kültür tarihi eğitimleri görmüştür. Doktora sınavını Viyana’da

Tiyatro Bilimi bölümünde vermiştir. Doktora tezinin başlığı 'Paris'te Alman Tiyatrosu'dur. 1955'ten sonra, yükseköğrenim öğrencileriyle tiyatro çalışmaları yapmış; oyun ve rejî konularında çalışmıştır. Berlin'de öğretmenlik sınavını vermiştir. Anadolı Almanca Öğretmenliğidir. İlkokul ve ortaokul öğretmenliği yapmıştır (2-10. sınıflar arası). 1958'den sonra Pommersfelden Sarayı, Recklingshausen, Korbach, Scheersberg, daha sonra da Belçika, Hollanda, Avusturya ve İsviçre'de oyun ve tiyatro pedagojisi atölyeleri yürütmüştür. 1959-1966 yılları arasında Berliner Lehrerbühne yani Berlin Öğretmen Sahnesi'nin kuruluşu ve yönetiminde görev yapmıştır. 1961'den 1964'e kadar Sınıf Öğretmeni ve Müzik Öğretmeni olarak çalışmıştır.

1964'de Berlin Pedagoji Yüksekokulu'nda öğretim görevlisi olmuş ve okul oyunu alanının kuruluşunda görev almıştır. Almanya'da bulunan bu yüksekokullar, Türkiye'deki fakülteler denklığında akademik çalışmalara olanak tanımaktadır. Nickel, Pedagoji Yüksekokulu'nda Stüdyo Grubu da kurmuş ve bu grupla deneysel tiyatro çalışmaları yapmıştır. 1972'de ilk kitabı 'Rollenspielbuch - Theorie und Praxis des Rollenspiels' yani Rol Oyunları Kitabı - Rol Oyunlarının Teori ve Pratiği'ni hazırlamıştır. 1973'ten sonra da Oyun ve Tiyatro Yaz Okulu'nun planlanmasında çalışmıştır. 1974 yılında Oyun ve Tiyatro Pedagojisi bölümünde çalışırken profesör olmuştur. 1987-1988 yıllarında Zürih'te Kjtz Tiyatrosu, çocuk ve gençlik tiyatrosunda 'Krakepuku' adlı oyunun rejî çalışmasını, Ursula Lehner ve Urs Häussermann ile birlikte yürütmüştür. 1980-1981'de İsviçre, Hollanda, Fransa ve İngiltere'ye öğretim ve araştırma gezileri yapmıştır.

1981'den itibaren Berlin Sanat Yüksekokulu, Oyun ve Tiyatro Pedagojisi Enstitüsü'nde çalışmıştır. Çalışmalarının ağırlık noktası çocuk tiyatrosu, mini-monodrama gruplarının yapılandırılması ve yönetimi, animasyon tiyatrosunun biçimleri ve oyunları olmuştur. 1983-1992 yılları arasında Eyalet Oyun ve Tiyatro Çalışmaları Topluluğu (Landesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater-LAG Spiel und Theater)'nda başkanlık yapmıştır. 1987-1993 yılları arasında aynı zamanda Almanya Oyun ve Tiyatro Çalışmaları Üst Çatısı (Bundesarbeitsgemeinschaft-BAG Spiel und Theater)'nda Yönetim Kurulu'nda görev almıştır. 1985-1989 yılları arasında Berlin Sanat Yüksekokulu (HdK Berlin)'nun başkan yardımcılığını yürütmüştür. Yurt içi ve yurt dışında geniş gruplarla oyun ve tiyatro atölyeleri yürütmüştür. 1998'de emekli olmuştur. Rejî, Kibutz Tiyatrosu, oyun ve tiyatro pedagojisi teorisiyle ilgili kitap projeleriyle uğraşmıştır. Aynı zamanda doktora tez danışmanlıkları da yapmıştır. 1998 yılında emekli olana dek Oyun ve Tiyatro Pedagojisi Enstitüsü'nün yöneticisi olarak kalmıştır.

'Okul Oyunu'ndan 'Oyun ve Tiyatro Pedagoji'sine

Tiyatro Pedagojisi'nin Arkeolojisi başlıklı kitap için Hentschel'in Nickel ile yaptığı söyleşide, kendisine, okul oyunu ve tiyatro pedagojisi kavramlarının nereden çıktığını, ilk kez zaman ne zaman kullanıldığını ve kim tarafından ortaya sürüldüğünü sorduğunda şu yanıtı vermiştir (Hentschel, Poppe, Ruping ve Streisand, 2005, s. 60).

Aslında bu gerçekten araştırılmalı. Berlin'de Pedagoji Yüksekokulu'na başlarken biz 'okul oyunu' kavramı ile başlamıştık. Bu kavram benim için çok önemliydi. Çünkü bu kavramla birlikte yaşamın iyi olacağını kabul etmiştim. Ve bu şeyi nasıl isimlendirdiğimiz sorusu bence çok geç zamanlarda ortaya çıktı, tüm her şey hazırlandığında, Hans Martin Ritter de oradaydı. İlk kez bir öğretim yılı içerisinde, bizim için müzik alıştırmasından daha fazlası demek olan bir çalışma esnasında bunun üzerine çok düşündük. Kavramlar üzerine denemeler yaptık ve oyun, tiyatro ve etkileşim pedagojisini birleştirdik. Biz bu üç şeyi

birbirine bağladık. Etkileşim bizim için bütün süreçte çok önemliydi. Bu yüzden bunu da eklemiştik. Ve etkileşim pedagojisi, Berlin Sanat Yüksekokulu, enstitü olduktan sonra tekrar ortadan kaldırıldı. Oyun tiyatro ve etkileşim pedagojisi kavramlarının karışması çok kolaydı, başlık olmak için de çok uzundu. Bu yüzden bu öğelerden birini feda etmemiz gerekiyordu. Biz ‘canlandırma oyunu’nu bazı Almanlar gibi ‘okulda oyun ve tiyatro’ alanının yerine geçebilecek bir işaret olarak göstermedik. Kavramın gelişimine tarihsel olarak bir kez daha bakılmalıdır. Kavramın o öğretim yılında doçent olan ve yarı misafir olarak bizimle çalışan, Stankewitz ve Möbius’tan *çıktığını düşünüyorum*. Möbius tiyatrodan geldi. Belki kavramı öne süren o olmuştur ama bundan emin değilim. Oyunu biz her zaman okul oyunu aracılığıyla kullandık. Okul tiyatrosu daha eski, tarihi bir kavramdır.

Oyun ve tiyatro pedagojisi adlandırması bana ait değil. Oyun ve tiyatro kavramlarını çok söyledik, çok kullandık. Başlarda gerçekten pedagoğlarla çalışıyorduk. Okullarda çalışacak olan öğretmenlerle çalışıyorduk. Ve böylece ‘Oyun ve Tiyatro Pedagojisi’ demiş olduk. Bu çok normaldi. Etkileşim daha yeni bir kavramdı. O zamanlarda bu kavram sosyal öğrenme ile ilgiliydi. Okullarda çocuğun ilgisi, keyfi olmadığında işler yolunda gitmez, önce sosyal öğrenme gerekir, birlikte bir şeyler yapması gerekir. Bu bizim için işin merkezidi. Bir grupta birileri ile birlikte öğrenmek, arkadaşlık etmek önemlidir. Yani sosyal öğrenme için, bir bilimsel kavram olarak, iletişim ya da etkileşim kavramını kullanacaktık. Etkileşim biraz daha yeni bir kavramdı. İletişim deyince de normalde konuşma ya da işaretler akla gelir. Ama etkileşim deyince daha gerçek bir temas, bedensel bir hareket akla gelir. Ama durum da vardır içinde (14 Ocak 2012 tarihinde yapılan görüşmeden alınmıştır).

Alan oluşturulurken, okul oyunu alanı içinde Almanya’nın yanı sıra, farklı ülkelerin, farklı kültürlerin çocuk oyunlarından büyük ölçüde yararlanılmıştır. Aynı şekilde farklı ülkelerle de etkileşime geçilerek bilgi aktarımı ve paylaşımı yapılmıştır. Wolfgang Nickel, bu temasları şu biçimde betimler:

İngiltere’den, Britanya’dan ve Hollanda’dan çok fazla öğrendik. Kısmen İsviçre’den aldık, öğrendik. Avusturya’ya, İsrail’e, İsviçre’ye ve Türkiye’ye de pek çok şey aktardık, verdik. Fransa’yla çok az bağlantımız oldu. Çocuk oyunlarına baktık, inceledik. Onları biraz değiştirmeye çalıştık. Bazı çocuk oyunları kazanma üzerine fazlaca odaklanmış durumda. Bizim için iş birliği daha önemli. Bu yüzden oyunu kendi yönümüze göre değiştirdik. İngiliz bir grup vardı. Çocuk oyunlarını kullandılar. Oyun kataloglarımız vardı o dönem. Bunlar oldukça erken zamanlarda oluşmuştu. Sonra yine profesyonel tiyatro vardı Almanya Federal Cumhuriyeti’nde. Yeni başladığımız dönemlerde, yani yalnızken, iş birliğine gönüllü olabilecek insanlar arayışındaydık. Nerede ne var diye bakınıyorduk. Oyuncuların eğitimi ile temas halindeydik. Oyuncu eğitiminin içinde de modern yaklaşımlar vardı. Bunun içinde de önce oyunların, sonra rol oyunlarının olduğu biçimler vardı. Moreno da örneğin; önce çocuk oyunlarını gözlemledi. Sonra psikodrama yaptı. Levine de mesela önce gözlem yaptı. İyi öğretmenler, önce çocukların ne yaptığını gözlemler ve çocuklardan öğrenir. Gözlemlediği şeyleri saçma olarak nitelendirmez. Mantıklı taraflarını görmeye çalışır. Çocuklar bu oyunları kendileri icat ediyorlar. Devam edebilmeleri için yardım etmek gerekiyor. Eğitimde tiyatroyu da aslında çocuklar icat etti. Çocukların “Ben bunu göstermek istiyorum” demeleri ile çıktı ortaya. Oyun bizim anne sütümüz, kaynağımız gibi (14 Ocak 2012 tarihinde yapılan görüşmeden alınmıştır).

Oyun kavramının uzaklaşmasıyla, rol oyunları da gelişim sürecinde alandan uzaklaşmıştır. Nickel rol oyunlarının terapide, terapistler tarafından ve koçluk (antrenörlük) eğitimlerinde kullanılmış

olduğunu, ancak aslında tiyatro pedagojisinden kaybolduğunu ifade eder. Rol oyunlarının oyun ve tiyatro pedagojisindeki yerini de şöyle açıklar:

Rol oyunlarına ilişkin iki kavram var. Tiyatro yapıyorsanız, oyuncu bir rol oynar. Ve buna da rol oyunu denebilir. Tiyatro oyuncusu bir role çalışırken, hazır olana kadar rol çalışmaları yapar. Bu anlamdaki rol oyunu elbette ki tiyatro pedagojisine aittir. Ama sadece kendisi için bir şeyler oynayan, bunları gösterme, sergileme amacı olmayan bir grupta da rol oyunu vardır. Örneğin 8 yaşındaki bir çocuk posta oyunu oynar. Amaç bir şeyi göstermek değil, sadece bir postacının nasıl posta dağıttığını, mektubu, posta kutusunu öğrenmekse bir posta oyunu oynanır. Bu da rol oyunu kavramının başka bir yönüdür. Bir şey göstermek için, hayatı tanımak için, kendini tanımak için kullanılan bir biçimdir. Canlandırmacı oyun gibi. Ama canlandırmacı oyun da iki türdür. Okulda canlandırmacı oyun yaparken, canlandırmacı oyunu kısmen kendiniz için yaparsınız. İlk baharı oynuyoruz örneğin, hepimiz çiçeklersiniz, şimdi büyüyebilirsiniz, çiçek açabilirsiniz, diyerek oynayabilirsiniz. Ama bazen de göstererek canlandırmacı oyun oynarsınız. Bazen de bu canlandırmacı oyun, yine tiyatro olur. Yani birbirleri ile akrabalar. Ama rol oyunu tiyatroya dönmek zorunda değil. Ama tiyatro rol oyununa ihtiyaç duyar. Başka türlü olmaz. İlk yıllarda, rol oyunu, oyun ve tiyatro pedagojisi içinde, kendi başına bir biçimdi. Bu enstitü, artık 'Oyun ve Tiyatro Pedagojisi' değil, 'Tiyatro Pedagojisi' adıyla anılıyor. Bu da rol oyununun kenara itildiğinin bir işareti olarak görülebilir (18 Şubat 2012 tarihinde yapılan görüşmeden alınmıştır).

Nickel (2010); okul oyunu alanının kuruluşunu 1964 olarak açıklar. Çalışmalarına Berlin Sanat Yüksekokulu'nda başlamıştır. Okullarda oturarak, düşünerek, yazarak, dinleyerek değil, bedensel devinim, oyunsal, teatral tepkilerle, durumların denenmesiyle sahnelerin ve oyunların gerilimiyle çekici kılındığı düşüncesini savunur. Nickel, okul oyununun, oyun, tiyatro ve etkileşim pedagojisinin pratiği ve teorisini yapılandırmak için çalışmıştır. Bunun için ilk olarak oyunlar ve rol oyunları üzerine çalışmalar ve araştırmalar yapmıştır. Nickel için, oyun kurallarını ve oyun biçimlerini araştırmak ve denemek, alan için öncelikli önem taşımaktadır. Rol oyunlarının türleri ve çalışma grupları araştırılmış, denenmiş ve sistematikleştirilmiştir. Alanın içerik yapısı Nickel'in yanı sıra; dil ve müzik konusunda çalışan Hans Martin Ritter, etkileşim konusunda çalışan danışman göreviyle Barbara Rüter tarafından geliştirilmiştir. Rüter, pantomim ve figür oyunları daha sonra da maske oyunları üzerine çalışmıştır. Ritter daha sonra Brecht'in öğretici oyunları üzerine, Rüter ise psikodrama üzerine de çalışmalar yapmıştır. Beden oyunları, devinim oluşturma konularında da daha en başlarda Köln Spor Yüksekokulu'ndan Wolfgang Tiedt gelmiştir. Bu gelişmelerle birlikte tüm alanlara hakim olunamayacağı ortaya çıkmıştır. Fakat bunlar, doğaçlama oyun olarak, eğitim programı içindeki yerini hep korumuştur. Benzer deneyimler, bir kez de eşli akrobasi alanında yaşanmıştır. Akrobatik devinimler etkileşim açısından çok değerli bulunduğu için, Akademi Utrecht örneğinden sonra birlikte yoğun bir çalışma yapılmıştır. Fakat bu çalışma da eğitim süresinin, akrobasi idmanları için yeterli olmadığını göstermiştir. Psikodrama denemesi de hızlı bir biçimde bitirilmiştir. Oyun ve tiyatroyun sağaltım olanakları gözlenmiştir. Az da olsa eğitim programına eklenmiş ve yarar sağlamıştır. Daha sonra yoğun bir maske çalışması gelmiştir. Uwe Krieger yıllar boyu bu çalışmalarını yürütmüştür. Krieger, Bread ve Puppet Tiyatrosu'ndan gelmektedir. Aynı zamanda Klaus Hoffman'la iş birliği yapılmıştır ve daha sonra da Berlin Sanat Yüksekokulu'nun Oyun ve Sahne Atölyesi ile yani Hertha Schönewolf'la maddi olanakların kolaylaştırılması adına iş birliği yapılmıştır. Bunca uzun süren çabaya rağmen maske eğitiminin oluşturulması sağlanamamıştır. Fakat öğrencilerin ilgi duydukları alanda uzmanlaşması hep mümkün olmuştur. Örneğin çocuk tiyatrosu alanındaki okul

oyunundan gelişerek hala varlığını koruyan çocuk ve gençlik oyun atölyesi kurulmuş, daha sonra da Mutabor, Theater Logo gibi kimi tiyatro grupları oluşmuştur. Yetişkin tiyatrosunda 'Transit' aldı bir tiyatro kurulmuştur. Burası aynı zamanda palyaçolar için bir eğitim merkezidir. Anlatı tiyatrosu alanında da 'Ensemble Fabula Drama' adlı bir oluşum bulunmaktaydı. Anlatı başta bir doğaçlama türü olarak görülmüştür. Fakat sonra Kristin Wardetzky yoğun biçimde çalışmış ve bir kaç öğrenci bu konuda profesyonelleşmiştir. Berlin Sanat Üniversitesi'nde anlatı konusunda ileri eğitim veren bir program bulunmaktadır. Tüm bu ilerlemelerin yanında okul oyunu alanının temelinde var olan oyun formu 'tiyatro' unutulmamalıdır. Deneysel öğrenci tiyatrosundan çok daha fazlası doğaçlama biçimleriyle ve çocuk tiyatrosu, gençlik tiyatrosu, okul tiyatrosu gibi özel hedef gruplar için devam etmiştir. Hans Martin Ritter bu tiyatro çalışmalarına yoğunlaşmış ve geliştirmiştir (Nickel, Bischoff ve Brandi, 2010, s. 225 - 226). Nickel, etkileşimde bulunan bu diğer çalışma alanlarını şöyle açıklar:

Tüm disiplinler işin içindeydi denebilir. Oyun, grup dinamiği, psikoloji, rol oyunu, sosyoloji, tiyatro, medya, tarih, beden, biyoloji... Ama bütünsel bir yaklaşım vardı. Tüm bilim dallarına ihtiyaç duyarsınız. Tabi ki her şeyi bilemezsiniz. Ama her şeyi entegre edebilirsiniz. Bedeni çokça kullanıyoruz. Bu yüzden bir oyun pedagogu, beden hakkında bilgi sahibi olmalı. Dili çok kullanıyoruz. Dil hakkında bilgi sahibi olmalı. Müziği kullanıyoruz örneğin. Müzikten biraz anlamalı. Nesnelere ve optikten yararlanıyoruz. Biraz görsel sanatlardan anlamalı. Bir oyun pedagogu öğrencilere oyunun, tiyatronun içinde dünyayı açıklamaya çalışır. Bu yüzden dünyayı da biraz anlamalı. Her şeyden önce insanın rolle nasıl bir şeyleri anlayabileceğini anlamalı. Nasıl deneyim toplayabileceğini bilmeli. Başkalarına da yardım etmeli ama önce kendi deneyimini toplamayı bilmeli. Başka türlü olmaz. Berlin Sanat Üniversitesi'ndeki eğitim elbette ki bunlar için yeterli değil. Beş yaşam üç yüz sömestre ihtiyaç var tüm bunları verebilmek için. Ama buradaki öğrenciler, oyuncularla birlikte tiyatro tarihi çalışıyorlar. Çocuk psikoloji hakkında meslektaşlarımızla çalışıyorlar. Önceden de vardı, hala var: Büyük branşlar için teorik dersler ya da alıştırmalarla, alan uzmanlarından destek alıyoruz. Ama her şeyi yapamayız. En azından her şey için açık olmamız gerektiğini görmeliyiz. Belirleyici olan daha çok, çocuklar nasıl oynar, gençler nasıl oynar, konularını görmek oluyor. Ne oynamak istiyorlar, oyunlarından ortaya ne çıkar, oyunlarının içinde neler var, oyunların daha da derinlerine inme olanakları ve tekrar oyunlardan çıkma olanakları üzerine yoğunlaşmak gerekir. Bunlar bu 'yapma' işinin merkezidir. Eylemin ne olduğuyla ilgileniyoruz. Biz oturmayız. Hareket ederiz. Bağırırız, çağırırız, güleriz. Teorik olarak her şeyden biraz anlamamız gerektiği ileri sürülebilir. Bu tabi ki bir aşırı taleptir. Ama temelde olması gerekir. Çocuklarla nasıl bir proje yaptığına göre de değişir, çocuklarla birlikte yaparken de gelişir, keşfedersin. Üniversitedeki öğrencilerimiz ev ödevi gibi, evde neyi nasıl yapabileceklerini düşünürlerdi. Küçük bir araştırma yaparlardı. Bir araya geldiğimizde pek çok deneyim edinirdik, farklı şeyler denerdik, birlikte anlardık, bazen nesnelere devreye sokardık, dünyayla ilgili bir şeyleri öğrenirdik. Belki yeni sorular devreye sokar ve tekrar denerdik. İşte biz de alanı geliştirirken böyle birlikte gelişip keşfettik (14 Ocak 2012 tarihinde yapılan görüşmeden alınmıştır).

Bu denemeler yapılırken, okul oyunu alanı, ikinci seçmeli alanken, esas alan haline gelmiştir. Okul oyununda üç önemli nokta için çalışılmıştır: uygulama keşfi, sistematığın geliştirilmesi ve alanın reklamı, tanıtımı, dışarıya propagandası. Bunlar için, tatil kursları, misafir öğretim üyeleri, araştırma seminerleri, sempozyumlar, tiyatro oyunları ve gösterimler gibi uygulamalardan yararlanılmıştır. Tatil kurslarında çocuk tiyatrosu, gençlik tiyatrosu, mini-mono drama, beden ve devinim, ses ve nefes, rol,

kadın çalışmaları, masal, maske, oyun, mekân gibi pek çok konu üzerine yoğunlaşmıştır. Nickel, bu tatil kursları geleneğinin başlamasının ardındaki sebebi ve sonuçlarını şu biçimde özetlemiştir:

Bu tatil okulları geleneği biraz farklılaşmakla birlikte hala sürmektedir. Geleneğin başlamasındaki temel düşünce sömestr sürecinin bazı yoğunlaşmalar için yeterli olmamasıydı. Bu kurslar sadece bölümdeki öğrenciler için değildi, dışarıya açık bir kurs olması da istenmişti. Böyle olunca da tiyatro insanlarının, oyuncuların katıldığı kurslar haline geldi. Böylece de çocuk tiyatrosu, gençlik tiyatrosu, tiyatro ve üniversite, yüksekokul, okul birlikteliği sağlanmış oldu. TUSCH (Theater und Schule/Tiyatro ve Okul) projesi de bu karşılaşmaların bir sonucudur. Düşünce yaz kurslarından gelişmiştir. Bu tatil okulları ilk zamanlarda senede iki kez yapılırken, artık maddi sebeplerden ötürü bir kez ve kış sömestrinden önce düzenlenmektedir (18 Şubat 2012 tarihinde yapılan görüşmeden alınmıştır).

Sanat Akademisi ile iş birliği içinde hazırlanan birkaç haftalık bir Çocuk Tiyatrosu Akademisi ve hatta çocuk tiyatrosu, gençlik tiyatrosu ve oyun ve tiyatro pedagojisi eğitimleri de verilmekteydi. Aynı zamanda bunun öncesinde yeni kurulan ve okul oyunu ile bir şekilde paralel bir gelişim sağlayan Berlin çocuk tiyatrolarıyla da yoğun işbirlikleri kurulmuştu.

Yüksekokulun, Berlin Sanat Üniversitesi'ne dönüşmesinden sonra bölüm iki yıllık eğitim veren üniversitede okuyan öğrencilerle sadece oyun ve tiyatro yapılan bir biçime yöneldi. Bundan sonra her kış sömestrinde yeniden büyük, gerçek bir tiyatro gösterimi hazırladık. Bu tiyatro oyunları 16. yy. eski okul tiyatrosunun özel metinlerinden hazırlanmaktaydı. Böylece eş zamanlı olarak okul tiyatrosunun tarihi de keşfedildi ve yeniden çalışıldı (14 Ocak 2012 tarihinde yapılan görüşmeden alınmıştır). Bununla birlikte bölümde okuyan öğrenciler uygulamalarını yapmak için çok farklı gruplarla çalıştılar. Tutuklularla, sokak çocuklarıyla, yaşlılarla vb. çalışıldı. Sokak çocuklarının içinde, evlerinden kaçan da vardı. Hep birlikte toplanmışlardı. Örneğin bir öğrenci sokaklarda yaşayan bu insanlarla çalıştı, bir diğeri yaşlılarla. Sonra bu grupları bir araya getirip birlikte çalıştılar. Güzel olan, bu çocuklar evlerine geri döndüklerinde anne babalarıyla çoğunlukla yine kavga ediyorlardı. Ama büyükanne, büyükbabalarıyla, yani yaşlılarla artık pek de kavga etmiyorlardı. Ve büyük anne ve babalar da çocuklara karşı daha anlayışlılardı. Artık iyi anlaşıyorlardı. Berlin'den uzak bir kalede, bu yaşlılar ve sokak çocukları birlikte bir gösteri yaptılar. Daha zor olan bir şey ise; beş gün bu kalede kaldılar. Bunu kabul etmeleri pek kolay olmadı. Öğrenciler bu grupları kendileri aradılar ve buldular (18 Şubat 2012 tarihinde yapılan görüşmeden alınmıştır).

Bölüm yetmişli yılların yarısında gözde bir hale gelmiştir. O zaman için, üç yüzün üzerinde öğrencisi vardır. Berlin üzerinde, oyun ve tiyatro pedagojisi düşüncesi ve uğraşı, bölgesel olmaktan çıkan çerçeve ile uluslararası bir çerçeve arasında döner bir levha haline gelmiştir. 2018-2019 kış dönemi ile birlikte bölüm, Sahne Sanatları Fakültesi bünyesinde Tiyatro Pedagojisi/Tiyatro Öğretmenliği adı altında varlığını sürdürmektedir. Bölümün amacı şu cümleleriyle açıklanır:

“Çocukları, gençleri ve genç yetişkinleri tiyatroya ısındırmak, kendi sanatsal gelişimlerini korumak ve geliştirmek önemli bir toplumsal görevdir. Bu da her şeyden önce öğretmenlerle okullarda gerçekleşir. Bölümün amacı tiyatro öğretmenliği için birleştirilmiş ortaokullar ve liselerde, sanatsal, pedagojik ve bilimsel bilgi ve becerileri eğitip yetiştirmektir.”

Burada öğrenim görenler, birleştirilmiş ortaokullar, yani liselerde ders vermek isteyen öğretmenler, tiyatroyla ilgili bir bölümden mezun olan kişilerdir. Buradaki eğitim sanatsal-bilimsel bir eğitimidir. Uygulamalı alan (oyunculüğün temelleri, dil eğitimi, beden ve devinim, projelerde

sahnesel çalışmalar vb.), bilimsel alan (tiyatro teorisi ve tiyatro tarihi, dramaturji vb.) ve öğretim alanı (grup çalışması ve proje çalışmasının temelleri, tiyatro grubu oluşturma, sahnese tasarım süreçlerinin yönetimi vb.) ana başlıklarıyla eğitim verilir. Kademeli bir lisans ve yüksek lisans eğitimi mevcuttur. 6 dönemlik bir lisans eğitimi buna ek olarak 4 dönemlik bir yüksek lisans eğitimi ile yükseköğrenim amacına ulaşır. Yüksek lisans bir dönemlik bir uygulama dönemi de içerir. Bu uygulama benzer eğitim veren, öğretmen yetiştiren Berlin üniversiteleri iş birliği ile yapılır. 2021-2022 kış döneminden itibaren de yüksek lisans programına öğrenci alacaktır (<https://www.udk-berlin.de/index.php?id=10821>).

Yaratıcı Drama ve Almanya-Türkiye Bağlantıları

1985 yılındaki 1. Eğitimde Dramatizasyon semineriyle başlayan iş birliği sürecinde Nickel'in beraberinde getirdiği Dans ve Performans eğitimcisi Ulrike Sprenger, Spor Akademisi'nden Wolfgang Tiedt'in yanı sıra Marlies Krause, Dagmar Dörger ve Karl A.S. Meyer'de Türkiye'de çalışmalar yürütmüştür. Bu bağlantılar sayesinde Marlies Krause, İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi'nde; Karl Meyer İstanbul Şehir Tiyatroları'nda çalışmıştır (Meyer, 2014, s. 54).

16-27 Kasım 1987 tarihlerinde yapılan ikinci seminer 'Eğitimde Drama II' başlığında gerçekleşmişti. Seminerin konusu 'Yaratıcı Drama ve Yaşamsal Önemi'dir. Seminerde Londra'dan John Hodgson, Scott Richards ile Prof. Dr. Hans-Wolfgang Nickel, Dagmar Dörger ve Marlies Krause atölye çalışmaları yürütmüştü. Konferans, seminer ve açık oturumlarda 'Yaratıcı Oyunculuk' ve 'Dramatik Durumların İnsan Yaşamındaki Önemi' üzerine durulmuştur (Adıgüzel, 1993, s. 198). Seminer; dramatizasyon ve o dönem yeni kullanılmaya başlanan eğitsel drama kavramlarının yaşamsal önemini vurgulamaya yönelikti. 17-23 Nisan 1989'da yapılan üçüncü seminerde 'Çocuklarla Oyun, Çocuklara Oyun' yöntemleri, yeni oyun (drama) biçimlerini, anıları, özellikle çocuk oyunlarını, bunlardan yola çıkarak nasıl yeni deneyimlere geçilebileceğini, hem eğitsel hem de teatral anlamda nasıl özgün ve yeni oyunlar kurabileceği incelenmiştir. Bu seminere müzik, dans, devinim gibi yeni boyutlar da eklenmiştir (San, 2003). 23-26 Nisan 1991 tarihlerindeki dördüncü seminerde Berlin'den Hans-Wolfgang Nickel'in yanı sıra Dagmar Dörger, Marlies Kraus, İngiltere'den Pamela Bowell, Hugh Lovegroove da atölye yürütmüşlerdir. Atölyeler ve tartışmalarda 'Oyun yönetmeni için neler önemlidir, drama sürecinde kullandığımız malzemeler, öğretmen eğitiminde drama, sınıfta çocuklarla drama çalışması, yaratıcı drama bir güzel sanatlar eğitimi mi bir eğitim yöntemi mi, kültürlerarası etkileşimde drama' gibi konular üzerine tartışmalı çalışmalar yapılmıştır (Adıgüzel, 1993, s. 201). Bu seminerden iki yıl sonra Wolfgang Nickel, 5-10 Mart 1993 tarihlerinde İstanbul'da Tiyatro Araştırmaları Laboratuvarı (TAL)'nda Alman Kültür Merkezi ve Devlet Tiyatrosu Opera ve Balesi Çalışanları Yardımlaşma Vakfı (TOBAV) iş birliğiyle 'Animasyon Tiyatrosu' konusunda Dagmar Dörger ile birlikte bir atölye yürütmüştür. 15-20 Mart 1993'te yapılan 5. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri'nde yine Hans-Wolfgang Nickel, Ulrike Sprenger, Dagmar Dörger, Pamela Bowell ve Naci Aslan; oyun kurma, öğretim bilgisi çalışmaları, hareket ve devinim, drama ve toplumsal konular ile temel drama, kolektif oyun yazma, özel eğitim ve drama çalışmaları üzerinde durdukları atölyeler yürütmüşlerdir (Adıgüzel, 2018). Bu seminer Hans-Wolfgang Nickel'in önerisiyle 'Drama ve Öğretim Bilgisi' başlığıyla düzenlenmiştir. Bu seminer için Türkiye'ye gelen Hans-Wolfgang Nickel'e Çağdaş Drama Derneği fahri üyeliği belgesi verilmiştir. Seminer kapsamında Nickel'in Dörger ile birlikte yürüttüğü 12 saatlik atölye, drama uygulamalarının kuramsal bağlamdaki tartışmalarını ve sistematizasyonu irdelemekteydi. Atölye kapsamında daha çok

yazma çalışmaları yapılmıştır. Bir oyunun yani drama çalışmasının, oyun kuralları, oyun yöneticisi ve oyuncu grubundan oluşan didaktik bir üçgen oluşturduğu; bu üçgenin nitelik ve içerik yönünden farklı oluşları dolayısıyla ne kadar değişebileceği, öznelikten nesnelığe, demokratiklikten anti demokratikliğe vb. geçişler üzerinde durulmuştur. Oyun eylemi üzerine durulmuş, katılımcıların çocukluklarında oynadıkları oyunları anımsamaları istenmiştir. Nickel kolektif bir tiyatrosal oyun metni yazılmasını, kahraman-engeller-eylem üçlüsü içinde ve 'oyun başlığı, oyun fablı, prolog, gelişim ve son' bağlamında ele almıştır. Sonuçta altı-yedi kişiden oluşan beş grubun her birinden birer oyun kısmen bütünü planlanmış, kısmen sonu belirsiz olarak ortaya çıkmıştır. Seminerin sonunda Nickel'in ortaklaşmacı oyun yazma atölyesinde ortaya çıkan oyunlar; taslak olarak, fabl olarak ve bir diğeri de küçük bir eser biçiminde sunulmuştur. Seminer kapsamında bir panelde Nickel, Oyun ve Tiyatro Pedagojisi Enstitüsü'nde "Reji-Yönetmen hangi sınırlar içinde oyuncularını hazırlar, doğaçlamadan nasıl yararlanır?" konusunda bir Türk gencinin doktorası ile 'Oyun ve Tiyatroda Dilin Rolü-Metinle Oyunun İlişkisi' konusunda diğeri bir Türk gencinin çalışmasının sürdüğünü de ifade eder. Enstitüde üzerinde durulan en önemi konulardan biri de dramının, kültürlerarası ilişkiler açısından (özellikle Türk-Alman ilişkileri) katkısının ne olabileceği konusu olduğudur.

26 Şubat-3 Mart 2001 tarihinde yapılan 8. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri 'Geriye Bakış ve Yeni Perspektifler' başlığıyla gerçekleştirilmiş Hans-Wolfgang Nickel, Renate Breitig, Ulrika Sprenger, Dagmar Dörger ve David Davis süreçsel drama, zaman, devinim konularında atölyeler yönetmişlerdir. Nickel'in yönettiği atölyenin başlığı 'Doğaçlama ve Doğaçlama Tiyatrosu'dur. Bundan sonra Hans-Wolfgang Nickel bir süre kongre ve seminerlere katılmasa da Alman liderler ile temaslar devam etmiştir. Karl Meyer, Günter Mieruch, Barbara Rüter, Nadja Raszewski, Ines Honsel gibi Almanya'dan gelen uzmanlar, alana destek vermeyi sürdürmüştür.

01-05 Eylül 2011 yılında İstanbul'da düzenlenen 17. Uluslararası Yaratıcı Drama Semineri ve Kongresi'nde 'Yaratıcı Drama Yoluyla Sosyal Bilinçlenme ve Haklar Eğitimi' başlıklı kongrede Hans-Wolfgang Nickel ile Dagmar Dörger, Gerd Koch, John Sommers, Oxford Üniversitesi'nde görev yapan Jamie McLaren, Bergen Üniversitesi Drama Bölümü'nde görev yapan Mette Boe Lyngstad, aynı üniversitede görev yapan Janecke Thesen ve Tinnti Karpinnen atölyeler yürütmüşlerdir. Bu kongre için Türkiye'ye davet edilen Nickel'e alana sağladığı katkılar için, Çağdaş Drama Derneği tarafından Yaşamboyu Başarı Ödülü verilmiştir. Kongre kapsamında Nickel, 'Sözcükler, Cümleler, Öyküler, Sahneler: Anlatı ve Animasyon Tiyatrosu' başlıklı bir konuşma yapmış, bununla birlikte 'Anlatı ve Animasyon Tiyatrosu' konulu bir atölye çalışması yürütmüştür.

Wolfgang Nickel Türkiye'ye son olarak 2013 yılının Mayıs ayında gelmiştir. 17-19 Mayıs 2013 tarihleri arasında gerçekleştirilen, Oyun ve Tiyatro Akademisi Derneği (OYTAD)'nin düzenlediği 1. Oyun ve Tiyatro Pedagojisi Sempozyumu'nda 'Oyun Liderinin Oyun Yönetimindeki Rolü ve İşlevi' başlıklı bir atölye yürütmüş ve açılışta sempozyuma katılan diğeri liderler ile birlikte bir panelde 'Almanya'da Oyun ve Tiyatro Pedagojisinin Gelişimi, Gelenek ve Kırılmalar' isimli bir konuşma yapmıştır. İki gün süren atölye çalışmasında tiyatrocular ve öğretmenlerden oluşan bir grupla atölyesini gerçekleştirmiştir. Rol oyunları, etkileşim oyunları, anlatı ve doğaçlama üzerine çalışmalar yapmıştır.

Türkiye-Berlin bağlantılarından bir tanesi de 1980'li yılların başında Schaubühne am Halleschen Ufer'da bulunan Peter Stein öncülüğündeki Türk tiyatro topluluğudur. İstanbul Şehir Tiyatroları'ndan Beklan Algan ve Ayla Algan da bu topluluğun üyelerindendi. Bu insanlar sonrasında

İstanbul'da Tiyatro Araştırma Laboratuvarı (TAL)'nı kurmuşlardır. Karl Meyer burada bursiyer öğrenci olarak Türk tiyatro öğrencileri ile çalışmıştır. 'İstanbul'u dinliyorum-İch höre Istanbul' adlı müzikal performansı sergilemişlerdir. Dagmar Dörger ve Hans-Wolfgang Nickel de bu laboratuvarında mini-monodramalar sahnelemiş, yani animasyon tiyatrosu oynamışlardır. Bu aynı zamanda oyun pedagojisinden çıkıp Türk çocuk tiyatrosuna bir sıçrayış olmuştur. O dönemde Türk çocuk tiyatrosu kostüm, müzik ve dekor açısından folklorik bir oyundur. Çocuklar sadece sahnenin karşısında oturup hayretle etrafa bakarlar. Nickel ve Dörger'in çalışmaları sonucu sahneye taşınan eserlerde ise, bir anlatı ile başlayıp sonrasında oyuna geçen, izleyicileri de hızlı bir şekilde oyuna dahil eden, basit ve sade oyun biçimleriydi. Bu biçimleri anlatmak için Tiyatro Araştırma Laboratuvarı'nda iki atölye düzenlemişlerdir. Bu çalışma kendileri için de yeni bir gelişmeydi. Çünkü tanıttıkları oyun formu Berlin Sanat Yüksekokulu'ndaki orijinal oyun ve tiyatro pedagojisi biçimi değil Berlin Sanat Üniversitesi tarafından geliştirilen bir oyun ve tiyatro pedagojisi biçimiydi (Meyer, 2014, s. 55).

Başka bir Türkiye-Berlin bağlantı noktası da üniversite üzerinden gelişti. Üniversitede hemen her sene Türk öğrenciler bulunmaktaydı. İki tür Türk öğrenci tipi vardı. Bunlardan biri Almanya'da doğmuş ya da küçük yaşlarda Almanya'ya gelmiş olan eğitimini Almanya'da alıp sonra Berlin Sanat Üniversitesi (UdK)'ne başvuran Türk öğrencilerdi. Bu öğrenciler eğitim sonrası genellikle Türkiye'ye dönmüyorlardı. Diğer tip ise; Türkiye'de eğitim görüp yurt dışı tecrübesi için ya da lisansüstü eğitim için Berlin Sanat Üniversitesi'ne gidenlerdi. Bunlar da genellikle Türkiye'ye dönüyorlardı. Bunların içinde Nickel'in doktora öğrencisi olan Ankara Üniversitesi Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi Tiyatro Bölümü'nde Öğretim Üyesi olarak görev yapan Doç. Dr. Kadir Çevik de bulunmaktadır (Meyer, 2014, s. 56). Ayrıca 1996-1998 yılları arasında Berlin Sanat Yüksekokulu'nda Kültür Pedagojisi bölümünde araştırma ve incelemelerde bulunan ve 1998 yılında aynı fakültenin (HdK) Oyun ve Tiyatro Pedagojisi Enstitüsü'nün programını tamamlayan Prof. Dr. Ömer Adıgüzel de Berlin Sanat Üniversitesi'nde eğitim alan Türk öğrencilerdendi.

Nickel'e bu Türkiye bağlantıları sorulduğunda İnci San'ın öğrencilerinden olan Ömer Adıgüzel'in de yoğun ve uzun süreler Berlin'de bulunarak gözlemlerini ve deneyimlerini taşıdığını aktarır. Bu bağlantılarla Prof. Dr. İnci San'ın kuruculuğunu ve uzun süre başkanlığını yaptığı Çağdaş Drama Derneği'nin daha sonra Prof. Dr. Ömer Adıgüzel başkanlığında pek çok organizasyon yürüttüğünü ifade eder. Derneğin öncülüğünde okullara ders programı, eğitim programı, lisansüstü eğitim programı gibi pek çok girişimde bulunulmuştur (Meyer, 2014, s. 56).

Oyun ve Tiyatro Pedagojisi

Almanya'da okul oyunu, okul tiyatrosu ya da canlandırmacı oyun olarak farklı adlandırmalarla anılan alan, Birinci Dünya Savaşı öncesine kadar dayanan bir geçmişe sahiptir. Okul tiyatrosu, 1. Dünya Savaşı sonrasında gençlik hareketleriyle de ilişki içerisinde gelişme kaydetmiştir. 2. Dünya Savaşı sonrasında daha da güçlenmiştir (Meyer, 2008). Akademik kimliğe kavuşma ise Hans-Wolfgang Nickel ile Berlin Yüksekokulu'nda başlamıştır. Nickel, drama kavramı yerine okul oyunu, oyun ve tiyatro pedagojisi gibi kavramların kullanımının nedenini şu yaklaşımıyla açıklar:

Drama kavramının kökeni Yunanca dran sözcüğünden gelir, bu sözcük etmek, eylemek anlamlarına gelir. Fakat bu güçlü, düşünülen bir eylemdir. Kökeni tam da eğitimde drama olarak anılabilen disiplinindeki eylemi, etkinliği karşılar. İngilizcedeki drama sözcüğündeki anlamı ise yine düşünülen, oyunsal bir eyleme, hatta bir –miş gibi yapma etkinliğine işaret eder. Tiyatro ile drama arasındaki fark da; tiyatro halk için ve halkın önünde oynanan oyunsal

bir harekettir, drama ise bir grup içinde yapılan seyircinin olmadığı yine oyunsal bir harekettir. Fakat grubun çoğunlukla bir kısmı yaparken diğer kısmı izler. Bu da bir şekilde tiyatroya geçiş olarak görülebilir. Dramayla tiyatro arasındaki farklar; drama çoğunlukla doğaçlamalarla ya da kısa anlaşmalar, konuşmalarla ilerler, tiyatro ise pek çok kez provaya ihtiyaç duyar. Bununla birlikte doğaçlama tiyatro (improvizasyon tiyatrosu) da vardır. Fakat Almandada drama sözcüğü sadece tiyatro metinlerini işaret etmek için Schiller dramaları, Fırtına ve Coşku (Sturm und Drang) dramatiği gibi yapılar içerisinde kullanılmaktadır. Tiyatro sözcüğü ise; seyircinin, halkın önünde yapılan doğaçlamalardan, doğaçlama oyunlarından söz ederken, beden oyunlarından, beden alıştırmalardan, rol oyunlarından, etkileşim oyunlarından söz ederken kullanılır (27 Temmuz 2009 tarihinde yapılan görüşmeden alınmıştır).

Bununla birlikte Nickel, yaratıcı drama ya da informal dramanın pedagojiden geldiğini söyler. Çocukların sahneleri ya da çevrelerindeki yaşantıları ya da kendilerine verilen öyküler ile oynadıkları bir doğaçlama yöntemi olarak tanımlanır, çocuklar kendileri oynar ya da kukla oynatırlar. Hazır bir metnin oynanmasıyla değil; sanat durumu içinde grup süreci ve bireysel olarak fiziksel deneyimlerle ilgilidir. Doğaçlamanın amacı, çocukların yaratıcılığını artırmak ve canlandırmaktır. Sadece estetik yönden değil sosyal yönden gelişimi de hedefler. Sorunların çözümünden keyif almalı ve ilişkilerin değişimini zevkli bulmalıdır. Nickel'e göre, yaratıcı drama; yaratıcılık (sanat ve aynı zamanda sosyal hayal gücü alanında), duyarlılaştırma (günlük hayatla ilgili dokunma, görme, işitme duyularının eğitimi), doğaçlama dönüşüm becerisinin eğitimi, esneklik (hızlı değişen olaylara sürekli uyum), orijinallik (bireyin kendisini keşfetmesi ve gruba karışması), terapötik etki (duygusal denge), iş birliği (grup çalışması), bedensel etki (beden çalışması, bedenin olanaklarının geliştirilmesi) üzerine çalışır. Nickel'e göre; Winifred Ward, yaratıcı dramanın en anlamlı öncülerinden biridir. Ward'ın çalışmalarında, yaratıcı drama, çocuklarla kullanmak için bir çeşit tiyatronun okulöncesi eğilimi idi (Nickel, 1984b, s. 346 - 347).

Wolfgang Nickel, 'Uygulamalı Tiyatro Araştırmaları' isimli çalışma grubundan Volker List'le yaptığı söyleşide kendisinin ilkokulda öğrenciyken, öğretmenlerinin kürsüde oturup öğrencilere yönergeler verdiği bir eğitim sisteminden geldiğini aktarır. Ona göre bu eğitim sisteminde içerik iyi yapılandırılmıştır. Kolaydan zora ilerlemektedir. Ama iletişim kolay iletişimden zora doğru ilerlememektedir. Yüzeysel bir iletişimden yoğun bir iletişime ilerlememektedir. Sınıf içinde hem öğrenci hem öğretmen açısından devinim yoktur. Kendi eğitim yaşamında da içinde bulunduğu bu eğitim sistemi Nickel'in oyun ve tiyatro pedagojisi yaklaşımını geliştirmesinde önemli bir etkiye sahip olmuştur. Çalışmalarında etkileşimi, iletişimi, devinimi hep ön planda tutmuştur.

Wolfgang Nickel, oyun ve tiyatro pedagojisi ile ilgili en temel amacını ve uygulamalarındaki yaklaşımını şu şekilde aktarır:

Oyun ve tiyatro pedagojisinde pek çok şeyi yapmaya çalışıyoruz. İnsanlar düşünebilmeliler, yazabilmeliler, metin oluşturabilmeliler. Ama hepsi doğaçlama ile olmalı, canlı kalmalı yapılan şey. Hazır bir şey kullanılmıyor. Katılımcılar çocuklar birlikte hareket edebilmeli. Jestlere, mimiklere dayalı oyun oynuyoruz. Çok az makyaj kostüm, maske vs. kullanıyoruz. Çocukların hemen sürece girmesi için bu zorunlu. Çocukların muhteşem oyuncular olmasını değil; düşünmeyi ve hissetmeyi öğrenmelerini istiyoruz. Kişisel olanı objektif olandan daha çok önemsiyoruz. İş açık olmalı ki herkes kendini katabilsin (18 Mayıs 2013 tarihli atölye notlarından alınmıştır).

Nickel oyun, tiyatro ve etkileşimin toplumsal işlevini ve iletişimle bağlantısını ise şöyle ifade eder:

Tiyatro ve oyunları düşünmek için kullanırız. Düşünmek için araç sadece. Kişiler arasında olduğu gibi sosyal roller arasında da etkileşim vardır. İçinde olduğumuz bir toplum var ve biz birbirimizi karşılıklı olarak baskı altına alırız. Özgür bir toplum, ütopya... Oyun, terapi açısından çok önemli bir araçtır. Dans, yine oyun ve tiyatro pedagojisinin içinde vardır. Dil kullanımı ve kabare kullanımını da vardır. Tiyatro politikanın çok yakınında, savaşmak zorundayız. Yalnız başına olmuyor, birlikte olunca güçleniyor insan. Tamamiyle rol oyununa bakarsak dil, konuşma, hareket, duruş, tutumlar, aksesuar, kostümler var. Her ayrıntıdan bütüne doğru gidebiliriz. Aksesuarla örneğin bir şapkayla başlayabiliriz. Ya da başka başlıklar kullanabiliriz. Her başlıkla başka bir rol söz konusu olacaktır. Bir Alman tiyatro insanı olan Paul Gardner üç kere üç adında bir doğaçlama tiyatro biçimi geliştirdi. Bir gardiropta dokuz başlık bulunur. Üç oyuncu gelir şapkaları takarlar ve başka başka kombinasyonlarla oynarlar. Birçok rol söz konusu. Başlık daha somut bir şey, ama biz tamamen soyut başlayabiliriz. İktidar-güçsüzlük, güçlü-zayıf karşıtlığından başlayabiliriz. Oynayarak oyuna dökerek bunu somutlaştırabiliriz. Binlerce rol var böyle. Sizin için oyun lideri olarak önemli olan şey; siz yapının, iskeletin resmine sahip olmalısınız. Böylece birçok yolu deneyebilirsiniz ve bunların birçoğu tesadüfi olmaz. Paul Wattzlawick iletişim ve etkileşim üzerine çalışmıştır. “İletişime geçmemek mümkün değildir (sadece sözcüklerle olması gerekmez), çünkü her iletişim bir davranıştır. Nasıl ki insanın davranışı olmazsa olmaz, iletişim de olmazsa olmaz” demiştir. Bir mekandaki insanlarla konuşmasan bile bir iletişim vardır. O ötekileştirildiğinde bunu hissedecek, ben de hissedeceğim. ‘İstemiyorum istemiyorum’ deyip bakmasan bile bir itki vardır. İletişim ve etkileşim sürekli vardır. Bunların iyisi de kötüsü de vardır. Bazıları insanı hasta eder. Bazıları ise iyi hissettirir. Bu anlamda tiyatro ve oyun bir dildir (18 Mayıs 2013 tarihli atölye notlarından alınmıştır).

Nickel’in Oyun ve Tiyatro Pedagojisi yaklaşımıyla ilgili olarak sıklıkla kullandığı temel kavramlar şu şekilde açıklanabilir.

Okul Oyunu

1964’de Nickel, Berlin Pedagoji Yüksekokulu’nda öğretmen adayları için seçmeli ders olarak ‘Oyun’ dersinin yanı sıra ikinci seçmeli ders olarak ‘Okul Oyunu’ derslerini oluşturmuştur. Bunun için ayrı bir kürsü kurmuştur. Dersin kabulü 1981’de Hans Martin Ritter ile birlikte Berlin Sanat Yüksekokulu çatısında Oyun ve Tiyatro Pedagojisi Enstitüsü’nün kurulmasının ilk sinyali olmuştur (Meyer, 2014, s. 51). Nickel, Volker List ile yaptığı söyleşide, okul oyunu kavramının, eski amatör oyun (Laienspiel) hareketinden geldiğini aktarır.

Nickel okul oyununun, branş öğretmenleri tarafından da, sınıf öğretmenleri tarafından da kullanılabileceğini söyler. Bunun için bir örnek olarak şöyle bir çalışmayı aktarır. Öğretmen, öğrencileriyle bir temel sessiz-sözsüz oyun (pantomim) çalışması yapar. Sınıfta maskeler ya da figürler oluşturur. Bunlardan oyunlarda yararlanır. Ve sonunda velilere yapılacak gösteride kullanılır. Sınıf birlikte yaşama sorunu üzerine canlandırmalar yapar. Bunun üzerine anne babalarıyla bu konu üzerine konuşurlar. Sınıfta iletişim yapıları üzerine araştırmalar ve çalışmalar yapılır. Oyunlar yardımıyla iletişim yapılarının iyileştirilmesi üzerine çalışılır. Örnekten de görülebileceği bu çalışmaların yapılabilmesi için farklı alanlarda bilgi sahibi olunması gerektiğini belirtir. Metin, içerik, müzik, sahne, sahne resmi, mekân oluşturma, rejî gibi konular bu alanlardandır. Her oyuncunun ve grubun

oyunsal ifade becerilerini geliştirmek, grubu oluşturmak ve bulmak yoğun çalışma gerektirir. Bu alanda grup oluşturma, ifadelerin ve algıların gelişimi, iletişim ve etkileşim becerileri çalışmalarının vurgusunda yatar. Oyun liderinin oyun, alıştırma bilgisinin fazla olması ve bunların etkilerinin grup dinamiği ve psikolojik açılardan bilinmesi gerekmektedir (Nickel, 1979, s. 1 - 2).

Kendisine okul oyunu kavramına ilişkin görüşleri sorulduğunda açıklaması şu şekilde olmuştur:

Ben aslında bir tiyatroseverdim. Hep tiyatro yaptım. Sonra Pedagoji Yüksekokulu'nda bitirme sınavını verdikten sonra öğrenciler için öğretmen tiyatrosu yaptım. Okuldaki insanlar da bunun iyi olduğunu gördüler ve yapmak istediler. Fransa'dan Beckett ve Ionesco gibi isimlerin modern oyunları ile başladık. Bir sene sonra bunun çok saçma olduğunu düşünmeye başladım. Burada okuyan öğretmenler çocuklarla uğraşacaklardı. Beckett'la ne ilgileri olabilirdi. Öğrenciler için neyin gerekli olduğunu düşünmeye başladık ve bulduğumuz şeyi 'Okul Oyunu' diye isimlendirdik. Sadece tiyatroyla değil, tiyatroya hizmet eden beden kullanımı, rol oyunları gibi diğer etkinlikleri de kullandık. Bu bugüne kadar benim öncelikli başlangıç noktamdı. Öyle de kaldı. Sadece tiyatro yapmak değil, insanların büyümesini ve gelişmesini sağlamak. Oyun, yapmak, eylemek... Sanat için değil, insanlar için olmalı. Sanat yine olabilir ama sadece grupta yapılanlar, çemberde olanlar önemlidir. Biz bunu o zamanlar okul oyunu diye adlandırdık. Öğretmenler ya da öğretmen olmak isteyenler, öğrenimleri boyunca gelip 2-3 saat ya da belki biraz daha fazla alıştırma katılıyorlardı. Sonra bir öğrenim reformu yaşadık ve okul oyunu bir alan haline geldi. Tek başına değildi ama Almanca ve okul oyunu, İngilizce ve okul oyunu ya da tarih ve okul oyunu gibi yan alan biçimindeydi. Dolayısıyla eğitimde bir yöntem olarak kullanıyorduk da denebilir. Bütünsel olarak bakıldığında okul oyununu pedagojik bir deneyim olarak değerlendiriyor, bir metot, yöntem olarak görmüyorum. Çünkü metot, dolaysız, doğrudan bir yoldur. Deneyim ise; iletişimsel, denenen, keşfedilen, bilinmeyene gidilen, maceraperest bir yoldur. Okul oyununa, pedagojik bir sanat biçimi de denebilir (14 Ocak 2012 tarihinde yapılan görüşmeden alınmıştır).

Oyun

Nickel, yaklaşımının önemli bir bölümünü oluşturan oyunla ilgili düşüncelerini ise şu şekilde açıklar:

Oyun bir insan davranışı biçimi olarak tanımlanır. Ancak hayvanlarda da en azından memelilerde de oyun davranışının var olduğu bilinmektedir. Oyun ve pek çok sanat formu arasındaki akrabalık da açıktır. Kostas Axelos'a göre oyun temel güçlere aittir. Doğa filozofları Manfred Eigen ve Ruthild Winkler oyunu evrensel bir model olarak kullanır. Kültür tarihçisi Johan Huizinga, kısa ve öz bir saptama yapmaya cesaret ederek "Her şey oyundur" demiştir. Herakleitos "aionu" yani sonsuz yaşam süresini; çocuğun dama taşlarını oynattığı, sonsuzluk olarak adlandırmıştır (Nickel, 1998, s.6). Benim temel inancıma göre; oyun biçimlerinin temellendirmesi, maymunlarda ve memeli hayvanlarda bulunur. Tüm çocuklar bunu beraberlerinde getirirler. Kendiliğinden gelişir. Antropolojik olarak oradadır. Bu geliştirilebilir. Muhteşem bir tiyatroya kadar, güzel sanatlara kadar gelişebilir. Ama her çocuk resim çizer, bir şeyler karalar. Bu da güzel sanatlardır. Bu da canlandırmadır (18 Şubat 2012 tarihinde yapılan görüşmeden alınmıştır).

Nickel'e göre, oyunun genel özellikleri şöyle sıralanabilir. Oyunun belirlenmiş kuralları vardır ve bu kurallar içerisinde kalmak kaydıyla özgürlükler sunar. Oyun sadece ve sadece kendi

amacına yöneliktir, kendi amacı dışında başka hiçbir şeyi hedeflemez. Kendi sınırları içerisinde sonsuzdur. Yani oyun tekrar edilebilen bir olgudur, bu yüzden dairesel bir yapı gösterir. Ancak kısır döngü yoktur. Her defasındaki oyundaki gerilim ve zevk birbirinden farklıdır. İçsel anlamda sonsuzdur. Oyun yapıttır. Oyun ve gerçeklik arasındaki ilişki sonsuzdur. Gerilimin, heyecanın, merak unsurunun olmadığı oyun ölüdür (Çevik, 2013, s. 54 - 55).

Scheuerl, oyunu devinimin ilk görüngüsü olarak, altı temel belirtinin bütünlüğüyle tanımlar. Bu belirtiler kısmen Roger Caillois'un listesiyle de aynıdır.

1. Özgürlük belirtisi
2. İçsel sonsuzluk belirtisi
3. Hayali olma belirtisi
4. Değişkenlik belirtisi
5. Birlik belirtisi
6. Şimdiki zaman belirtisi (Nickel, 1976a, s. 45).

Nickel; pedagojik oyunun geçmişi üzerine uzun süreli bir araştırma yaptığını ifade etmiştir. Özellikle Avrupa'da 16. ve 17. yüzyıllardaki biçimlerini ortaya çıkarmaya, eğitim ile oyun biçimlerinin iç içe olduğu yüzyıllardan sonra, bu denli eskiye dayalı bir geleneğin sönmüş bulunmasına karşın, çağcıl olarak neler yapılabileceğinin incelenmesine yönelmiştir (San, 2003, s.9).

Wolfgang Nickel, oyunla ilgili ilk çalışmaları yaparken beslendiği kanallardan biri olan Ed Bermann'ın alana etkisini şu şekilde aktarır:

Oyun kavramını çok önemseydiğim için çocuk oyunlarından ve Büyük Britanya'dan Ed Bermann'ın etkileşim oyunlarından, özellikle oyun denemelerinden çok etkilendim. Ed Berman tiyatro üzerine değil temel etkileşim oyunları üzerinde çalışmaktaydı. Oyuncu değildi. Küçük bir topluluk içine, etkileşim oyunlarının yardımıyla sosyal davranışları düzeltmek için çalıştı. Oyun yöntemleri hakkında çalıştı. Berman'dan pek çok etkileşim oyunu aldık. Bu etkileşim oyunları rol oyunları değildi. Örneğin, eşinin gözü kapalıyken elinden tutarak mekanda gezdirmek bir etkileşim oyunudur. Ya da mekanda topu fırlatıp birinin ismini söylemek de bir tür etkileşim oyunudur. Bu gelişmelerden sonra, başlangıçta da bizim için önemli olan çocuk oyunlarına tekrar baktık Çocuk oyunlarından yarışma öğelerini çıkarmaya ve oyunları daha iletişimsel hale getirmeye çalıştık. Bu şekilde çocuk oyunları etkileşim oyunlarına mükemmel bir uyum sağladı. Ed Berman çok erken dönemlerde bizimle ve öğrencilerimizle birlikte kurs da yürüttü (18 Şubat 2012 tarihinde yapılan görüşmeden alınmıştır).

Wolfgang Nickel, bir oyun kurmak istenildiğinde oyun kuralları, grup liderleri ve oyun grupları faktörlerinden oluşan didaktik üçgenin oluşması gerektiğini söyler. Bu etkenler birbiriyle uyumlu olmazsa, oyun iyi olmaz. Oyun grupları; grup lideri tarafından belirlenebileceği gibi kurullarla, rastlantısal olarak, serbest seçimle, kısa süre için ya da kısa süre içinde belirlenebilir. Önemli olan grubun şeklinin gruba ve bir sonraki oyuna uygunluğudur. Bir grup lideri ortamı, atmosferi görmek için hem oynamalı hem de dışardan görmek için gözlem yapmalıdır. Nickel'e göre;

- Oyunlar her zaman bir bütündür.
- Her oyun gerçektir.
- Her oyunda değerler vardır.

- Her oyunda kendini ifade etme ve ileti verme söz konusudur.
- Her oyunda algılama süreçleri vardır; insanlar görür, duyar, hisseder.
- Oyunlarda genellikle birden çok içerik bulunabilir (San, 2003, s.49).

Oyun, eğlenceli, oyuncuyla bağlantılı bir araçtır. Bundan dolayı cazip, motive edici, canlandırıcıdır. Oyun çocuksu, olağan bir araçtır. Her oyun beceri gerektirir, çünkü başka türlü oyun olmaz. Aynı zamanda karmaşık bir araçtır. Oyuncunun dikkatini sıklıkla dar bir biçimde sınırlandırılmış bir alana yönlendirir. Etkinliği, onu bütün bedeniyle katılıma iter. Bunun yanında Caillous'a göre; oyunun işlevi bir yeteneği geliştirmek değildir, oyunun amacı oyunun kendisidir (Nickel H. , 1976a, s. 56 - 57). Oyun; insanla bağlantılı olduğunda biraz daha karışık hale gelir. Ancak şöyle özetlenebilir: Oyun rastlantılar ve kurallarla belirlenir. İnsan oyunları, oyuncunun katılımı ve zaman ile mekânın berraklığıyla ortaya çıkar. Oyun, keyiften yani oyuncunun kendi bedensel etkinliğinin keyfinden beslenir. Sonuçtan değil süreçten motive olur. Oynayanın uygulamaları, oyunun soyut kurallarını, oyuncu aracılığıyla somutlaştırır ve güncelleştirir (Nickel, 1976a, s. 46). Oyun; hayal ve düşünce oyunlarını dikkate almadığımızda, somut bir araçtır, nesnelere ya da içeriklere bağlıdır. Bu yüzden nesnelere ve içeriklere aracılığıyla öğrenme olanağı sağlar. Oyun gerçekliğin tamamını resmetmez, azaltır ve soyutlaştırır. Sıklıkla resimler ve işaretlerle oynar. Gerçekte zor ya da tehlikeli olan konularla ilgilenmeyi mümkün kılar (Nickel, 1976a, s. 57).

Rol Oyunu

Rol kavramı 1920'li yıllardan beri toplumun işlevini anlaşılır kılmak için sosyal bilim yapısı olarak kullanılır. Rol oyunu kavramı da, somut bir gerçeklik; insani davranış biçiminin oyunsal bir taklidi olarak tanımlanır (Nickel, 1976a, s. 72). Rol oyunu çocukların bedensel bir etkinliğidir. İki üç yaşlarında doğaçlama biçimde ortaya çıkar. Günümüz pedagojisinin bir icadı, modern çocuğun keşfi değildir. Örneğin, küçük Friedrich Schiller de, mutfak sandalyesinin üzerine çıkarak bir papazı oynamıştır. Harun Reşit, çocukları mahkeme oyunu oynarken gözlemlemiş ve bir yargıya varmak için onlardan ilham almıştır. Klasik Yunan vazolarından çocuk oyunlarını tanırız, Eski Mısır'dan kalan oyuncaklar hala korunmaktadır, çocuk rol oyunları 'şimdiye kadar hep' vardı. Çocuk oyunlarının eğitimciler tarafından kullanılması da eski zamanlara dayanır. Didaktik yönetilen rol oyunları, uzun bir geleneğe sahiptir. Ayrıca modern sosyolojide rol kavramıyla toplumdaki insani rol davranışı, sosyolojik rol teorisi ile açıklanmaya çalışılır. Bu teori Jacob Levy Moreno ve Ralph Linton'un erken dönem çalışmaları ile George Herbert Mead'in sembolik etkileşim anlayışına dayanır. Bu yaklaşımlar Talcott Parsons, Ralf Dahrendorf'tan Jürgen Habermas ve Lothar Krapmann'a kadar uzanan yaklaşımlardır. Moreno, sosyodama ile farklı gruplarla dramatik-oyunsu tartışmalarını, yüz yüze görüşmeyi ve oyun içinde açıklamaya çalışmayı kastetmiştir. Bu nedenle sosyodrama rol oyunlarının bir biçimidir. Her rol oyununda üyelerin farklı sosyal grupların iş birliği yapması, rol oyunlarının bileşenidir. Rol oyunları ve rol alıştırıcıları, Moreno'ya göre, bir rol araştırması ve rol değişimi deneyimidir. Bu oyunların içinde bir oyuncu grubu seçilmiş koşullar altında seçilmiş rolleri dener. Oyuncular, oynadıkları rollerin, oyun alanı dışında gerçeklikte hoş ve yararlı olan etkilerini inceler ve gözden geçirirler (Nickel ve Stöhr, 1974, s. 1 - 2); (Nickel, 1976a, s. 74); (Nickel, 1983, s. 446).

Nickel (1974), rol oyununu bir süreç olarak adlandırır. Rol oyunu, oyun mekânında prova yapmaktır. Rol oyunu, aktörlerin aynı anda içinde buldukları rollerin arasında (kurgusal rolleriyle

oyuncu olarak ve gerçek hayatlarındaki kişiler olarak) nadiren buluşmanın olduğu, birbirine bağlı olan oyunsal doğaçlamalardır. Bu rol oyunları, çocuk oyunlarında da spontan biçimde ortaya çıkar. Çocuğun yaşı büyüdükçe, önce yalnız başına sonra başka oyuncularla birlikte, daha farklı rollerin üstesinden gelebilir. Doğaçlama olarak oynanan çocuksu rol oyunu korkuları rahatlatır ve problemleri arıtır. En önemli çocuksu öğrenme aracı ve besinidir. Fakat bazen de çocuklar rol oyunlarında çevrelerinde gördüklerinde ve deneyimlediklerinden, oyuncakların sunduğundan, oyun arkadaşlarının taleplerinden yola çıkarlar. Doğaçlama rol oyunu değişken bir dünyada oynamak için pek uygun değildir, bilinmeyen çözümler aramaya götürmez. Oyun lideri tam olarak burada devreye girer. Oyun önerileri didaktik amaçlı olabilir. Hem sahnede, seyircilerin önünde sahnelenecek teatral bir role hazırlık için, hem de yarının değişken dünyasında toplumsal bir rol için olabilir. Gördüğünü basitçe taklit etmekle yetinmemeli, gerçeklik önünde sorumluluğu üstlenmelidirler. Bedensel ve ruhsal aydınlanma getirmelidirler. Bugünkü ve gelecekteki dünya için, kullanılabilir olan yetenekleri paylaşmalıdırlar (Nickel, 1972, s. 11). Etkileşim pedagojisi ve tiyatro pedagojisi yöntemi olarak rol oyunu, tiyatro ve rol oyununu ilk olarak bir el aleti olarak görür. Bu el aletinin yardımıyla gerçekliğin önemli hamlelerini anlamak ister. Bunları gerçeklikle açıklamak ister. Nickel için rol oyununun, vatandaş olarak mevcut toplumu iyileştirmek gibi bir amacı da vardır. Çalışmanın insancılılaşması, silahlanma zorunluluğunun giderilmesi, başarı fetişizminin giderilmesi, serbest dolaşımın çoğalması, öz yönetimin güçlendirilmesi gibi sosyopolitik konularda iyileştirme sağlayabileceğini ummaktadır (Nickel ve Stöhr, 1974, s. 17).

Canlandırma Oyun (Darstellendes Spiel) ⁴

Koch ve Streisand (2003), canlandırma oyunu; 1970'li yıllara dayandırırken Wolfgang Nickel çok daha eskilere gider:

1933'ten önce de kullanılan bir kavramdı. Okul oyunu kavramı gibi okullarda kullanılıyordu. Bu ikisi de eski ve uzun süredir kullanılan kavramlardır. 1920-30'larda tek tek insanların yaptıklarını söyledikleri canlandırma oyun uygulamaları da oldukça farklıydı. Konuyla ilgili eğitimleri yoktu. 20. yy.ın başlarında bir özgürleşme hareketi başladı. 1960'da ilk gezici grup Berlin Steglitz'e geldi. Büyük şehirlerden uzaklaşmak istiyorlardı. Protest bir hareketti. Bu sebeple Alman Gençlik Hareketi haline geldi. 1933'e kadar sürdü. Tiyatro da yaptılar bu gençler. Kendi aralarında tiyatro oynadılar. Rol oyunları da oynadılar. Halk için değildi. Kendileri için yaptılar. Ama küçük amatör oyunlar sergiledikleri de oldu. O zamanlarda onların arasında da canlandırma oyun kavramı vardı. Canlandırma oyun kavramı altında pek çok farklı yöntem gizlidir. Bir tanesi sahneleme yöntemidir, bir diğeri oyun yöntemidir. Canlandırma oyununun içinde önceden öyküler okuduk ve bunları oynadık. Bu noktada da doğaçlama oyundan söz ettik. 1920'li 30'lu yıllarda doğaçlama oyun (Stegreifspiel) kavramı, rol oyunu için pek sık kullanılan bir kavram değildi. Doğaçlama (Improvisation) da kullanılmazdı. Emprovizasyon daha yeni bir kavram. Bugün sözcük olarak, daha çok emprovizasyon kullanılıyor. 20'lerde 30'larda Stegreifspiel sözcüğü kullanılırdı. Hala bu sözcüğü kullananlar da var. Hala özdeş anlamı taşıyor. Ama bu kavramlar karışık. Birbirinin içine girmiş durumda. Neyin ne kastedilerek kullanılacağı bilinmiyor. Örneğin, Stegreifspiel dendiğinde, tam olarak ne yapıldığı anlaşılamayabiliyor. Ama bakıldığında, incelendiğinde, evet bunu yapıyor, denebiliyor. Biri uygulamasını tam olarak açıkladığında, biraz daha anlaşılabilir. Ancak sözcük olarak bakıldığında, canlandırma oyun yapıyorum,

4 Darstellendes Spiel kavramının Türkçe karşılığı olarak Canlandırma Oyun kavramının kullanımı tercih edilmiştir.

dendiğinde, pek bir anlama gelmiyor. Tiyatro yapıyorum, demek biraz daha belirgin. Ama bazı insanlar tiyatro yapıyorum, diyorlar ve bunu sergilemiyorlar, kendileri için yaptıklarını söylüyorlar. Bu durumda ben bunun doğaçlama oyun ya da rol oyunu olduğunu söyledim. Bu yüzden insanlar net bir şekilde, bu kavramın altında bunu anlıyorum, diye söylemek zorundalar (18 Şubat 2012 tarihinde yapılan görüşmeden alınmıştır).

Günümüzde canlandırmacı oyun, okul tiyatrosunun önemli bir parçasıdır ve Almanya'nın bazı eyaletlerinde gönüllü tiyatro çalışmaları topluluklarında geleneksel tiyatronun yerine geçmiştir. Tiyatro topluluklarındaki serbest biçimle seçmeli ders olarak canlandırmacı oyunun farkı, belli bir öğretim planı veya çerçeve plan içinde okulun normal ders planlarında öğretiliyor olması ve sınıflandırmayla ve performans değerlendirme sınavıyla, okul hayatıyla birleştirilmiş olmasıdır. İlkokul için, birinci kademe I (5-10. Sınıflar) ve ikinci kademe II (10-11-12-13 Sınıflar) için geçerli olan öğretim planı veya çerçeve plan, estetik yetenek (alan öğretim programı) ve sosyal ve kişisel yetenekler noktalarında farklılaşır. Alan olarak canlandırmacı oyunun eğitilimi, bu yeteneklerin bir tiyatro projesinde bütünsel bir çalışmayla kazanılabilmesi üzerinedir (Koch ve Streisand, 2003, s. 67 - 69); (Nickel, 1984b, s. 346).

Sanat biçimi olarak tiyatro ile ilgili bir tartışma sürer, ama canlandırmacı oyun hep eş zamanlı olarak, sosyal davranış biçimlerinin uygulaması ve kendine has kişiliğin gelişimi için gerekli bir eylem ve deneyim alanıdır. Canlandırmacı oyunda; tiyatro projesi, bir yönetmen veya tiyatro öğretmeni tarafından yönetilen, gösteriyi amaç edinmiş bir grubun merkezindedir. Canlandırmacı oyun kendini ifade etme, algı becerisinin ve öz bilincin gelişimi, grup süreci ve iş birliği yapabilme gibi kazanımları barındırır. Ama bunları terapötik süreçlerle değil, meraklı bir seyirciye yapılan başarılı bir sahne temsilinin estetik-sanatsal düzeniyle kazandırır.

Canlandırmacı oyun; proje odaklı, uygulama odaklı, ürün odaklı, beden odaklı, devinim odaklı ve öğrenci odaklı olması nedeniyle, pek çok farklı yöntemle dersin ve okulun değişimine katkı sağlar. Canlandırmacı oyunda sınıf birlikteliğini ve grup dinamiğini iyileştirmek gibi ve şiddetin önlenmesi gibi önleyici hedefli olarak, sosyal kapsayıcı amaçlar için oyunların ve alıştırma kullanımı son yıllarda güncel bir eğilimdir. Dil gelişimi ve okuma gelişimi de bütünsel odaklı tiyatro çalışmalarının ayrılmaz ve merkezi konularıdır. Canlandırmacı oyun sanatsal talebini, pedagojik oyun, psikodrama, okul oyunu ya da jeux dramatiques gibi birbiriyle ilişkili disiplinlerden çıkarır. Canlandırmacı oyunu Büyük Britanya ve Hollanda gibi ülkelerden eğitimde tiyatro, eğitimde drama gibi kavramlar da beslemiştir. 1980'lerin başında canlandırmacı oyunu ilk yerleştiren eyaletler Hamburg, Bayern, Berlin ve Bremen olmuştur. Bremen'de ve Hamburg'da uzun yıllardır bitirme sınavı canlandırmacı oyun alanıyla da verilebilmektedir. Son 20 yıldaki bu gelişmeler öğretmen eğitiminde de canlandırmacı oyunu beraberinde getirmiştir. 1900'lü yıllardan beri hemen hemen tüm eyaletlerde pek çok farklı alanda sunulan ileri öğretmen eğitimleri bulunmaktadır. Pek çok tiyatro öğretmeni de bu eğitimleri katılmaktadır (Koch ve Streisand, 2003, s. 67 - 69).

Oyun Pedagojisi

Oyunlar, kurallar ve özgürlükler tarafından yönetilen süreçlerin etkileşimi, iş birliğidir. Sadece kurallardan oluştuğunda, her sonuç öngörülebilir, tanımlanmış ve belirlenmiş olduğunda oyunlar ölüdür. Sadece özgür süreçlerden oluştuğunda ve akış bütünüyle özgür olduğu için akış hakkındaki her bir tahmin, her bir varsayımın gerçekleşmemesi gerektiğinde de oyun ölüdür. Oyun pedagojisi bu durumu avantaja dönüştürebilir, özgürlük ve kuraldan oluşan bir karışıma yönelebilir,

kurallar oyunu çok fazla baskı altına aldıysa özgürlüğün yolunu açabilir ya da çok fazla özgürlük oyuncularını endişeli hale getirdiyse, oyunu kurallarla koruma altına alabilir. Oyun hesaplanabilir ve sıkıcı hale geldiğinde yeni kurallar konabilir, oyun fazla zorlayıcı olduğunda da kurallar kaldırılabilir (Nickel ve Salje, 1986, s. 32).

Oyun pedagojisinin geçmişinde Weimar Cumhuriyeti, barok okul tiyatrosu ve antik retorik geleneği de bulunmaktadır. Oyunların tarihselliğinde biyolojik-tarihi, toplumsal-tarihi ve bireysel-tarihi yönleri ayırt edilir. Oyun tiyatro etkileşim pedagojisinin oyunları, çocuk oyunlarından, tiyatro oyuncusu eğitiminden, oyun gruplarının oyunsu buluşlarından, günlük durumların bilinçli indirgenmelerinden, edebi (dramatik) metinlerden, oyun pedagojisi geleneğinden geliştirilmiştir (Nickel, 1976a, s. 60 - 61).

Hans-Wolfgang Nickel için oyun pedagojisi, yönetilen ve eşlik edilen oyundur. Oyun taşı, oyuncu ve kural koyucu olarak, yaşayabildiğimiz ve deneyebildiğimiz, dünyayı formüle eden ve değiştiren oyunlardır (Dörger ve Nickel, 2005, s. 35). İletişimi öğrenmektir, insanlığın bilinçli bir deneyimidir (Nickel ve Salje, 1986, s. 30). Lider, mekân, zaman gibi birbirine bağlı etkenler örgüsü oluştururlar (Nickel, 1976b). Nickel, 1985 yılında Türkiye’de düzenlenen ilk kongrede yaptığı konuşmada oyun pedagojisine ilişkin görüşlerini aktarmıştır. Ona göre, oyun pedagojisi, iletişim ve insanlık aracılığıyla öğrenmektir. Kuralların esnekliğine dayanır. İnsanlar olarak, eylemlerimizin etkisi için, sorumluluğu üstlenmemizin ifadesidir. Oyun pedagojisi, oyunda kuralların serbest olması olanağını kullanır. Oyun lideri, bundan sonra oyun grubu için aracılık eder, daha sonra özerk ve kendi sorumluluğunu kazanmış oyun gruplarına aktarır. Bu değişen kurallar içinde deneyimler mümkün kılınır. Belirli değildir, her zaman kuralın önünde, kuralın reddini ya da değişimini getirecek özgürlük yer alır. Çocuğun kendini keşfettiği ve sonra boşa çıkardığı bir bilinçsiz süreç yer alır. Süreç oynayanların gelişimini bilinçli hale getirir. Ve daha sonra bilinçli bir süreç olarak devam eder. İlk olarak oyun lideri, sonra grup, kuralların oturması için sorumluluğu üstlenir. Önerilen kuralların içinde yıkımın da olup olmadığını bilmeleri gerekmektedir. Oyun pedagojisi iki kez tekrarlanan zorlamadan, iki kez tekrarlanan boyun eğmeden: oyunun zorlamasına ve kural içinde zorlamadan kaçınmalıdır. Oyun sadece bu şekilde gelişebilir. Sadece o zaman, yani kurala iç özgürlük tanındığında, eylemler oyun olabilir. Gelişim yolu oyun grubuna, kuralların içinde, dünyadaki kendi oyunlarındaki gibi kural koyma özgürlüğü de getirir. Sonunda oyun alanından yaşamın gerçekliğine; kendimizle ve dünyayla gerçek oyuna aktarımını da getirir (Nickel ve Krause, 1986).

Tiyatro Pedagojisi

Tiyatro pedagojisi, oyun, tiyatro ve pedagoji alanlarının bir arada bulunduğu bir disiplindir. Oyun, daha çok sahneye veya role dönüktür. Okul tiyatrosu ve amatör tiyatro, tiyatro pedagojisinin ilk ivmelerini oluşturur (Adıgüzel, 2018, s. 274).

Ayrıca tiyatro pedagojisi, tiyatro sanatı ile iç içeliği dolayısıyla profesyonel tiyatro insanının, yönetmenin, sahne ve kostüm tasarımcısının ve özellikle oyuncu-sanatçı yetişmesini de sağlayabilmektedir (San, 2006, s. 8).

Nickel (1971); tiyatro pedagojisinin bilimsel temellendirmesini yaparken, ilişkili olduğu bilim dallarını şu şekilde sıralar: felsefe, matematik, antropoloji, insan biyolojisi, psikoloji, sosyoloji, iletişim bilimi, kibernetik, eğitim bilimleri, basın-yayın bilimleri, edebiyat, dil, sanat bilimleri, tarih, politoloji ve futuroloji. Bir tiyatro pedagoğunun bu alanların hepsine hâkim olmasını beklemenin

doğru bir yaklaşım olamayacağını, Berlin Sanat Üniversitesi (UdK)'nde de bu hâkimiyeti sağlayacak bir eğitim verilemediğini de belirtmekle birlikte en azından temel düzeyde bilgi sahibi olmanın oyun ve tiyatro pedagoğunun işini kolaylaştıracağını da eklemektedir. Pedagoğun çalışma alanının insan olmasından kaynaklı olarak böyle ayrıntılı bir altyapıya ihtiyaç duyulmakta, farklı alt alanlarda uzmanlaşan kişilerin de bu uzmanlaşmaya bağlı olarak bu sayılan bilimlerin bazılarında daha fazla bilgiye sahip olması gerekmektedir.

Özellikle tiyatro ve seyircisi arasında önemli sayılabilecek bir kopukluğun, iletişimsizliğin yaşanması, eğitimcileri ve tiyatrocuları bir araya getirmiş ve tiyatro pedagoğu gibi bir meslek dalının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Tiyatro pedagoğu; tiyatroya karşı merakı uyandıran sanatsal bilgilere sahip, oynanacak oyunun seçiminde söz hakkı olan, tiyatroya yeni seyircilerin gelmesi için projeler üreten ve uygulayan, tiyatro yönetimi, oyuncular, yönetmenlerle ilişki içinde, seyirci ile bunlar arasında bağ kuran, belli bir tiyatro oyununu konu alan atölye çalışmaları düzenleyen, aynı zamanda tiyatronun dışında da etkin ve etkili olan, oyuncu çalıştırma yöntem ve yaklaşımlarını bilen, uygulayan, okullarda, sosyal merkezlerde ve tiyatronun yöntemleri ile hemen her alanda kişilik gelişimini sağlamak amacıyla çalışmalar yürüten kişidir. Tiyatro pedagoğu mesleği Almanya'da 1990'da kurulan Tiyatro Pedagojisi Birliği (Bundesverband Theaterpädagogik/BuT) ve Berlin Sanat Üniversitesi Tiyatro Pedagojisi Enstitüsü'nün çalışmaları ile önemli bir yere gelmiştir (Adıgüzel, 2018, s. 275). Tiyatro pedagoğları planlayıp uyguladıkları oyun öncesi ve oyun sonrası atölyelerle seyirciler tarafından oyunun daha iyi anlaşılmasını, oyuna daha farklı gözlerle bakılabilmesini sağlamaya çalışırlar. Bu sayede seyirciler sahneleme süreci ve oyunculuğa ilişkin de fikir sahibi olabilirler. Bu atölyeleri tiyatro binası içinde yapabildikleri gibi tiyatro oyununu izleyen öğrencilerin okullarında da yapabilmektedirler. Atölyeler çocuklar ve gençler için düzenlenebildiği gibi yetişkinler için de düzenlenebilmektedir. Bununla birlikte Türkiye'de yaratıcı dramının uygulanması gibi, tiyatro pedagoğları okullarda ders olarak da tiyatro pedagojisini uygulamaktadır. Süreç sonunda bir gösteri sunulabileceği gibi grubun ihtiyacı olan gösteri yapmak değil sadece grup içinde oynamaksa gösteriye dönüştürmek gibi bir zorunluluk da yoktur.

Nickel (2002); tiyatro pedagojisi disiplininin, diğer disiplinlerin altında indirgenerek oluşturulan ve özel becerilerle sınırlandırılan bir biçimde yapılandırıldığını ifade eder. Birbirini etkileyen üç faktör olan, oyun kuralı, oyun lideri ve oyun grubunun, oyun ve tiyatro pedagojisini yapılandırdığını belirtir.

Tiyatro pedagojisinin temel amacı; kültürel ve kültürler arası eğitim sürecinde çocuğun, gencin ve yetişkinin eğitimini, tiyatronun temel yöntem ve bileşenlerinden yararlanarak; yaratıcı, iletişim ve estetik değişimi sağlamaya dönük olarak geliştirmektir (Adıgüzel, 2018, s. 275). Gerd Koch, tiyatro okulundan Mario Portmann'ın, tiyatro pedagojisinin tiyatro aracılığıyla eğitmediğini, aksine içimize, buluşlarımıza ve yaratıcılığımıza giren engelleri ve zorlamaları ortadan kaldırmak istediğini söyler (Koch, 2008, s. 82).

Etkileşim Pedagojisi

Etkileşim insanca birlikte yaşamının zorunlu bir parçasıdır. Etkileşim kavramı, insanca birlikte yaşama kavramındaki 'birlikte' sözcüğü için bir ifadedir. Karşılıklı duran iki insan bir etkileşim içinde olmaz, A kişisi B kişisini, B kişisi A kişisini etkiler. Etkileşim bir insanın bir diğerine göre kendini uydurması, karşılıklı koşullandırılmalı davranışlarda birinin etkinliğini diğerininin

izlemesi, ama ikincisinin etkinliğinin aynı zamanda yine onun etkinliğinden devinim kazanmasıdır. Bu uyarın-tepki şeması, bu karşılıklı birbirine uyma, bu birinin etkinliğinin diğerinin etkinliğini takip ettiği karşılıklı şartlı davranış etkileşim olarak anılır. Örneğin, top oynayan iki kişiden birinin ‘Haydi tut’ diye bağırması bir sözel uyarandır. Topu tutmak için kollarını kaldıran, ellerini kullanan ve yüzündeki anlatım ile de bu eyleme katılan karşıdaki kişi, dikkatini de yoğunlaştırarak sözsel olmayan uyarınları da işe koşacaktır. Demek ki bir etkileşimde böylesi sözel ya da bedensel işaretler bulunmaktadır. Bunlar karşılıklı kullanılır, algılanıp yorumlanır. Bu oldukça karmaşık bir düzenektir, ama kuşkusuz öğrenilen bir süreçler bütünüdür (San, 2006; Nickel, 1976a).

Yaşamda ve oyunlardaki temel yapıların benzeşmesi, oyundaki etkileşim ile toplumsal gerçeklikteki etkileşimin de temel yapılarının benzer olması, oyunun eğitimde kullanılmasının başlıca etmeni olmuştur (San, 2006).

Nickel (1972) etkileşim pedagojisini; rol teorisi ve tiyatro pratiği merkezli oyun grubu pedagojisi olarak yorumlar. Grup dinamiği ile ilgili hem sözsüz hem sözlü etkileşim alıştırmaları ve temel etkileşim pedagojisi deneyimi, rol oyunundan ayrılır.

Etkileşim pedagojisi insani davranışların, insanların aksine, öğretilbilir ve **öğrenilebilirliğini** amaç edinir. Öğrenene, kendi araçlarıyla yardım sunmaya çalışır. Ancak bu alanda kitaplarla ve okumalarla çok az şeyin düzenlenebileceğinin farkında olunmalıdır. Davranış biçimleriyle ilgili bir rehberin paylaşılması da bu noktada yarar sağlamaz. Yeni durumlardaki davranışların ortak saptamaları öğrenilmelidir, etkileşimler sınanmalıdır. Bu denenen, açık, ortak bir biçimde doğrulanan davranışlar, başkalarıyla birlikte öğrenirken, sadece otomatik denemeye izin verir. Böyle deneme olanaklarına da ihtiyaç vardır. Bu ilişki içinde oyun sosyal öğrenenin temel öğrenme materyalinden hep daha fazlası olarak görünür. Kendi eylemine, gerçek hayatta etkileşim halinde olunan kişiye, “Sadece olağan dışı davrandığımda ne olacağını görmek istedim” dendiğinde kırılabileceği hatta kızabileceği için yapılamayan hatalara ve dolambaçlı yollara izin verir.

Beden alıştırmaları ve beden oyunları, etkileşim pedagojisine dâhildir. Çünkü beden yapmaya hazır olmazsa etkileşim içinde olunamaz. Sinyal gönderilip sinyal alınmaz. Dilsel sinyaller olmadan da bir beden alıştırmaları yapılabilir. Ama konuşma sanatını öğrenmek ve geliştirmek gerekir. Retorik alıştırmaları ve oyunları da etkileşim için önemlidir. Zaman ve mekân da yine etkileşimin içeriklerindedir. Etkileşimin olması için kişilerin zamanının olması ve uygun bir ortamlarının da olması gerekir. Çevrelerini iyi tanırlar, oyun materyalini iyi bilirler (Nickel, 1979, s. 15).

Mini-Monodrama

Mini-monodrama, az çabayla, profesyonel tiyatro oyuncularını ya da tiyatro pedagoğları tarafından, sınıflarda ya da küçük gruplar için oynanabilecek olan küçük tiyatro oyunlarıdır. Seyircileri herhangi bir biçim içinde etkin hale getirip oyuna dâhil ederler. Okulla profesyonel tiyatro arasında duran bir ara form sergiler (Dörger, 1985, s. 7).

Monodrama: bir canlandırıcının (oyuncunun), tüm bir oyunu ayrıntılı bir monolog biçiminde aktarmasında önemli bir rol oynar. Tiyatroda bu haliyle sıklıkla yer almaz. Ancak sürekli denenir. Tiyatro tarihinde de bir dönem, lirik drama olarak ve enstrümantal müzik eşliğinde uygulanmıştır. Kahramanca ve içli ya da lirik monologlar biçiminde yer almıştır. Rousseau bu biçimi 1792’de Pygmalion’da uygulamıştır. Bilinen diğer örnekler de 1778’de Brandes tarafından yazılan Ariadne Naxos’da (Ariadne auf Naxos) ve 1778’de Goethe tarafından yazılan Proserpina’dır. Sonrasında

monodrama okul oyunuyla bağlantı içinde kullanılır. Bir oyunun bir anlatıcı tarafından, bir sınıf ortamı içinde, bir sınıf için oynanması anlamına gelir. Monodrama aynı zamanda, bir tiyatrolun oynanma biçimidir. Bununla beraber sıklıkla öğrencilerin birlikte oynadığı, öğrenciler arasındaki konuşma ve tartışmayı da içine alan çok yönlü grup çalışmasına bağlı bir biçimdir. Monodrama bunların yanında bir öğretmenin her gün yaptığı işi (Öğretmenin kendi kendine konuşarak yaptığı iş kastedilmez). Sadece ayakta durarak değişen konuları doğaçlamayla anlatan bir öğretmen kastedilir. Mono dramada doğru planlama ve doğru deneme önemlidir. Teatral olanakların kullanımında çok daha zengindir. Ders ve tiyatrolun oynanması arasında karışık bir biçimdir. Tiyatrolun bir sınır durumu, dersin farklı bir biçimidir. Bir anlatıcı sıkıcı olmaz. Kendisini farklı rollere sokabilir. Ses bandını, araçları, duruşları içine alabilir. Farklı harcamalar olmadan sınıf ortamında her şeyi olanaklı kılabilir (Nickel, 1979, s. 7 - 8).

Minidrama birkaç canlandırıcının (oyuncunun) olduğu geliştirilmiş bir biçimdir. Ama yine bir izleyen gruba (bir sınıf ya da genç bir grup) dayanır. Olanaklar geliştirilmiştir. Daha fazla kişiyle oluşturulmuş bir sahne teknik yardım araçları olmadan gerçekçi bir hale getirilebilir. Özellikle aktif aşama daha da yoğun hale getirilebilir. Sınıf farklı gruplara ayrılabilir ve her grup bir anlatıcıyla çalışabilir (Nickel, 1979, s. 7 - 8).

Bununla birlikte, minidrama, monodramayı oluşturur. Mekansal, dekor düzenlemesiyle ilgili, teknik gerekler, her sınıf ortamında bulunabilecek olanlar gibi yoksuldur. Bunun yanı sıra dramatik açıdan güçlüdür ve öğretmenin tiyatro yönünde açılmasına olanak sağlar (Nickel, 1979, s. 7 - 8).

Mini-mono drama, okul oyunu alanı içinde Berlin Pedagoji Yüksekokulu'nda Hans-Wolfgang Nickel'in temel düşüncelerini oluşturmasıyla ortaya çıkmıştır. 1977 yılının yaz döneminde Oyun ve Tiyatro Pedagojisi Enstitüsü'nde teatral edim süreci içinde seyircinin katılımı için denemeler başlamıştır. Hans-Wolfgang Nickel'in liderliğindeki bir öğrenci grubuyla pek çok sömestr içinde deneysel olarak geliştirilmiş, tasarlanmış, denenmiş, yazılmış ve gerçekleştirilmiştir. İlk dört sömestr içinde çok farklı biçimler ve programlar üzerine çalışılmıştır. Süreç içinde Recklinghausen'da, Korbach'da Bad Segeberg'de Bremerhaven'da sunulmuş ve Berlin'de de geniş bir halk kitlesinin görmesi sağlanmıştır. 1980 yılı Ocak ayında Hans-Wolfgang Nickel, Dagmar Dörger ve Günter Jannkowiak'ın birlikteliğinde 'Berlin Oyun Atölyesi' adında bir araştırmacı çocuk ve gençlik tiyatrosu kurulmuştur. Almanya'nın yanı sıra Avusturya ve İsviçre'de de sık sık oyunlar oynanmış ve bu tiyatro biçiminin kullanışlılığı denenmiştir (Nickel, 1979, s. 7 - 8); Akt. (Meyer, 2013, s. 207); (Dörger, 1985, s. 7). Wolfgang Nickel, mini-monodramaya ilişkin ilk çalışmaları ve amacını şu sözlerle betimler.

Mini-monodrama; bir biçimde animasyon tiyatrosunun ilk biçimi gibidir. Dagmar Dörger, Pedagoji Yüksekokulu'nda öğrenci iken grup içerisinde çocuklar için oyun öncesi kullanılabilecek küçük biçimleri denedik. Bu çalışmalar çocuk tiyatrosu ve gençlik tiyatrosunun bir biçimiydi. Ama aynı zamanda doğaçlama tiyatrolun da bir biçimiydi ve her zaman seyircinin paylaşımına açıktı. Adı: mini-monodrama idi. Öğrenciler sözel olarak katılabilecekleri gibi birlikte de oynayabiliyorlardı. Amaç onları özendirmektir (animieren), canlı hale getirmektir. Bunun için animasyon tiyatrosu kavramı ile deneyler yapılmaya başlandı (18 Şubat 2012 tarihinde yapılan görüşmeden alınmıştır).

Mini-monodramanın temel düşüncesi, doğaçlama grubunun az sayıda oyuncusuyla, izleyicilerin fikirlerine ve yönergelerine göre oynanmasıdır. Nickel'e göre seyircinin katılımı

kaçınılmaz bir biçimde oyuncunun doğaçlamasını gerektirir (Nickel, 1993, Meyer, 2013, s. 207). Dörger (1993)'e göre; spontanlık, gerçek bir seyirciyle birlikte oynama deneyimine ulaşmak için kesinlikle ve mutlaka korunan bir esastır. Bu esasın üzerine birlikte oynamanın daha ileri düzey işlevleri geliştirilebilir.

Animasyon Tiyatrosu

Pedagoji Yüksekokulu'nda Nickel'in Dörger ile birlikte denediği, oyun öncesi bir form olan mini-monodrama denenmiştir. Çocuk tiyatrosu, gençlik tiyatrosu aynı zamanda doğaçlama tiyatrosunun da bir biçimi olan form seyircinin katılımına açıktı. Almanca özendirme, canlandırma anlamlarına gelen animieren fiilinden türemiş olan 'animation sözcüğü işte bu biçimin, izleyicinin katılımını daha da özendirmek için geliştirilmiş bir biçimdir, denebilir.

Dörger, animasyon tiyatrosuna ilişkin yaklaşımını şu şekilde açıklar. Onun için, seyirci tiyatrosunun içindedir ve tiyatroyu yapılandırıcı bir etmendir. Seyircinin bu etkin çalışması duygusal olduğu gibi bilişsel alanda da yer alır. Animasyon tiyatrosu, fiziksel katılımın olmasını da ister, seyircinin içsel etkinleştirmesinin dışarıyla paylaşılmasını ister. Animasyon tiyatrosunda iletişim yapıları tiyatrodan daha karmaşıktır. Animasyon tiyatrosu, seyircinin eylemlerini görülebilir ve duyulabilir kılmaya ve onları pragmatik olarak içine almaya çalışır. Animasyon tiyatrosu kavramı seyretmekten öte seyircinin katılımı demektir (Dörger, 1993, s. 34).

Hans-Wolfgang Nickel 1993 yılında İstanbul'da Tiyatro Araştırmaları Laboratuvarı'nda Dagmar Dörger ile birlikte Animasyon Tiyatrosu atölyesi yürütmüştür. Bu çalışmadan bir kaç gün sonra Ankara'da düzenlenen 5. Eğitimde Drama Semineri'nde düzenlenen panelde Animasyon Tiyatrosu konusunun bir başka ilgi çeken ve analizinin yapılmasına çalışılan alan olduğu üzerinde durmuştur. O tarihlerde Oyun ve Tiyatro Pedagojisi Enstitüsü'nde Dagmar Dörger'in 'Animasyon Tiyatrosu, İletişimsel Yapısı ve Eğitimde Kullanılabilirliği' başlıklı doktora tezinin tamamlanmış olduğu bilgisini aktarmıştır (San, 2003, s.9).

Dagmar Dörger seyircilerin sadece izlemediği, aynı zamanda katıldığı, eyleme geçtiği teatral sonuçların araştırılması gerektiğini söyler. Bu eyleme geçme öncelikle çocuk ve gençlik tiyatrosunda yer almıştır. Nadiren de olsa Boal ve Pörtner örneklerinde de olduğu gibi yetişkin tiyatrosunda da yer alır. Bu süreç 'oyuna katılma' olarak adlandırılır. Oyuna katılma ya da oyuna katılma tiyatrosu kavramı olarak tanımlanmamıştır. Bu yüzden belirsizdir ve yanlış anlaşılmaya uygundur. Bu yüzden farklı yardımcı yapılandırmalar kullanılmakta, birlikte yapma tiyatrosu, birlikte düşünme tiyatrosu, birlikte şarkı söyleme tiyatrosu, birlikte karar verme tiyatrosu gibi kavramlar kullanılmaktadır. Bu yüzden Dagmar Dörger, Animasyon tiyatrosu kavramını benimsemiştir. Nickel animasyon sözcüğünün Fransız, Avusturya ve İtalyan dil kullanımlarında, oyuncuların seyirciler önünde yalın bir sunum yaptıkları, halkı eyleme geçiren bir tiyatro pedagojisine ilişkin bir amaç için yerleştiğini söylemektedir. Bu kavram gerekli tiyatro biçimlerini içine almaya izin verir. Bunlar seyircilerin bir gösteri üzerinden etkin hale geldikleri ve çok çeşitli eylem biçimlerini kullandıkları ve uyardıkları, tiyatro üzerinde sıkı anlamlar çıkaran tiyatro formlarıdır. Örnek olarak İngiltere'de eğitimde drama biçimleri vardır. Bunlar birlikte tiyatro oynama kavramını nadiren kapsar. Buna rağmen teatral ve pedagojik kalitesi bu ilişkiyi örnek olarak ortaya koyar. Özetle animasyon tiyatrosu kavramı alanı geliştirmiştir. Aynı zamanda bir üst kavramdır. İncelenen teatral sonuçlara, en küçük ortak paydayı

gösterir. Bu sayede daha kesin olunmasını ve daha az yanlış anlaşılmanın olmasını sağlar. Gerekli tanımlamaların yerine geçer (Nickel, 1988a, s. 3 - 4).

Animasyon tiyatrosunun uygulama aşamasında, kurallarla özgül bir yapı belirlenir. Kural paylaşımının hazırlığı aşamasında seyirciler yokken tiyatro insanları tarafından çerçeve koyma çalışması yapılır. Niyetleri ve dilekleri ile belirlenir. Seyirci grubuna karar verilir. Fiziksel olanaklar ve iletişimsel olanakları çerçeve koyma süreci belirler. Kural paylaşımı her temsilde halkla yapılan iletişim kabulüyle sonlanır. İletişimin yoğunlaştırılmasına ihtiyaç duyulur. Özel bir iklim gelişimi, iletişim biçimleri ve yoğunluklarının belirlenmesi, izleyenlerden beklenen paylaşım gösterisi için önemlidir. Yani birinci aşama çerçeve koyma seyirci yokken, ikinci aşama özgül kuralların paylaşımı seyirci varken yapılır ve üçüncü aşama paylaşılan kurallar içinde iletişim, yani oyun/tiyatrodur (Dörger, 1993, s. 315 - 316).

Nickel 2010 yılında 17. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresi kapsamında 'Sözcükler, Cümleler, Öyküler, Sahneler – Anlatı ve Animasyon Tiyatrosu' başlıklı bir atölye yürütmüştür. Bu atölyede sözcükler, anlatımlar üzerinde durmuştur. Sözcüklerin yaptığı çağrışımlarla bir öykü oluşturma ve canlandırma çalışması yapmıştır. Epik anlatım ile dramatik anlatım arasında farka değinmiştir. Öyküyü oluşturan kişi önce anlatırken kendi oynar, daha sonraki aşamada öyküyü oluşturan kişi anlatırken grup içerisinde başka bir kişi ya da kişiler de doğaçlama olarak ya da planlanmış, rol dağılımı yapılmış olarak oynar, sözlü canlandırma yapar. Öykü ve canlandırma arasında geçişler olur. Anlatı tiyatrosuna ilişkin farklı uygulama örneklerini atölye içerisinde aktarır. Öyküye ilişkin ayrıntıların öğrencilerden alınabileceğini ifade eder. Öyküye başladıktan sonra öğrencilerin canlandırmanın içine çekilebileceğini de söyler. Anlatıcının olmadığı, rol içinde bir kişinin canlandırma ile öğrencileri/izleyicileri oyunun/öykünün içine çektiği biçimi daha çok animasyon tiyatrosu olarak tanımlar (Kırkar ve Yılmaz, 2015).

Anlatı Tiyatrosu

Tiyatro pedagojisinin Berlin'de gelişmeye başladığı ilk yıllarda anlatı tiyatrosu doğaçlama türü olarak görülmekteydi. 'Ensemble Fabula Drama' adlı bir oluşum mevcuttu. Fakat zaman içerisinde Kristin Wardetzky yoğun biçimde bu alan üzerine çalışmıştır. Günümüzde Berlin Sanat Üniversitesi'nde anlatı üzerine ileri eğitim verilmektedir (Nickel, Bischoff ve Brandi, 2010, s. 225 - 226). Wolfgang Nickel, anlatıya bakış açısını ve ilk çalışmaları şu biçimde anlatır:

Gelişim sürecinde biz de anlatıyı kullandık, öğretmenlerin anlatıyı bilmeleri gerektiğini düşünüyorum. Öğretmen küçük bir öykü uydurabilmeli, öykü ile oynayabilmelidir. Wardetzky'den *eğitim almış olan* Maren Schmidt, Susan Weisse gibi kişilerin de çalışmalarıyla anlatı yeni bir uzmanlık, yeni bir meslek kolu oldu. Halka açık anlatımlar, organizasyonlar da düzenlenmektedir. Tiyatrolarda ya da dezavantajlı sınıflarda anlatı üzerine çalışmakta ve örneğin çocukları sakinleştirmek için anlatıyı kullanabilmektedirler (18 Şubat 2012 tarihinde yapılan görüşmeden alınmıştır).

Wolfgang Nickel, forum tiyatrosu ve playback tiyatrosunun da anlatı biçimleri olduğunu ifade eder ve bu türlerle ilgili görüşlerini ve temaslarını şöyle aktarır:

Playback tiyatroyu aslında kullanmadık. Biraz daha sonradan geldi Playback. Aslında çok basit bir uygulama. Ben küçük bir öykü anlatıyorum, örneğin sınıfa gelip diyebilirim ki; "Bir cüceyle karşılaştım. Ayakkabılarını unutmuş. Etraftaki insanlara ona bir ayakkabı bulabilirler mi ya da hediye edebilirler mi diye soruyordum". "Sen cücesin, sen kimi oynamak istiyorsun, tamam hadi oynayalım,"

diyerek oynanabilir. Burada anlatı da var, playback de var, bu, öyküyü oynamak. Ama Jonathan Fox çok daha geniş bir çerçevede çalıştı. *Öyküyü halkın önünde oynayacak grup*, birlikte alıştırma yapıtı, küçük gruplarla sahneleme çalışmaları yaptı. Bu da küçük bir doğaçlama oyun biçimiydi, üzerine uzmanlaşıldı ve böylece gelişti. Biz playback tiyatroyu biçim olarak kullanmadık ama temel biçim olarak kullanmış olduk. Forum tiyatroyu da yine benzer. Yine bir uzmanlaşma alanı, bir genişleme biçimi. Sen bir rolü oynuyorsun, başkası gelip aynı durum içinde başka bir rol oynuyor. Başka bir oyuncu, başka bir strateji ile oynuyor. Augusto Boal' i çok çok erken zamanlarda bir tatil kursu için davet etmiştik. Çok erken zamanlarda iletişimimiz olmuştu. Ama biraz pahalı ve gösterişliydi (18 Şubat 2012 tarihinde yapılan görüşmeden alınmıştır).

Nickel, anlatının sunuluş tekniğinden öte, anlatı ile ilgilenir. Ona göre; anlatılar yalnızca anlatılanla ilgili değildir. Anlatıcı ve anlatılan bir bütündür. Her öykü için iki soru sorulmalıdır. “Anlatı, anlatıcı hakkında ne söylüyor?” ve “Anlatı, anlatılan hakkında ne söylüyor?” sorularının yanıtları düşünülmelidir (Nickel ve Salje, 1986, s. 12).

Sonuç

Hans-Wolfgang Nickel, öğretmenin tepeden baktığı, didaktik eğitim sistemini değiştirmek, dünyayı güzelleştirmek gibi kaygılarla eğitim ve tiyatro altyapılarını birleştirerek Oyun ve Tiyatro Pedagojisi alanının oluşmasını sağlamış, alanla ilgili ilk çalışmaları yapmış olan Alman bilim insanıdır. 1960'lı yıllarda Nickel'in Berlin Sanat Yüksekokulu ve sonrasında Berlin Sanat Üniversitesi'nde öğretmen eğitimi için kullanarak yapılandığı alan öğretmenlerin öğrencileri ile kullanmasıyla yaygınlaşmıştır

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, tarihsel sıralamaya bakıldığında Türkiye'de yaratıcı drama atölyelerinde kullanılan pek çok oyun ve rol çalışmasının Nickel'le 1985'te kurulan ilk bağlantıdan sonra alan uzmanları tarafından aktarılarak katılımcılara ulaştığı ortaya çıkmıştır. Kendi anlatımlarında da Türkiye'yle pek çok kez bağlantı kurulduğu ve 1960'lı yıllardan itibaren Almanya'da oluşturulan birikimin yaratıcı drama alanında çalışmakta olan insanlara aktarıldığı somutlaşmıştır.

Nickel için, oyun ve tiyatro kavramlarının her ikisi de kuralları olan ancak bu kurallar içinde özgürlük sunan yapılardır, Bu sebeple geliştirdiği yaklaşım içinde bu kavramları bir araya getirmiştir. Nickel, geliştirdiği alanın, tiyatro, müzik, dans gibi öğeler aracılığıyla sanatla yakın ilişkisini kurar ve toplumsal bir işlevi olduğunu da ifade eder. Oyunları çocukların icadı olarak görür ve oyunları sürdürebilmeleri için yardım etmek gerektiğini düşünür. Oyunun çocuğun içinde zaten var olduğunu, oyun ve tiyatro pedagojisi süreçleriyle sanat biçimlerini ekleyerek kaybolanı yeniden oluşturduğunu söyler. Öğrencilerin oyun yoluyla var olan gerçekliğe yeniden ulaşması önemlidir. Oyun, bir tür yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenmedir. Tiyatro ve oyun bir iletişim dilidir. Bu iki kavramı, çocuk ruhunun derinliğinden gelen yaşamsal bir güç olarak betimler. Oyun ve tiyatroyun ortak özelliği, kurallar içinde özgürlük sunan yapılar olmalarıdır. Nickel bu sebeple bu iki alanı bir araya getirir. Bununla birlikte farklılaştıkları nokta ise; öğretmenin, yönetmen gibi her şeyi düzenleyen, yönlendiren değil öğrencilerin kendi uğraşlarına olanak tanıyan, özgürlüklerin paylaşılmasını sağlayan bir yaklaşımda olmasıdır. Süreçlerinde atölyenin çerçevesini belirler, baştan sona bir atölye planı tasarlamaz. Öğrencilerin süreci nereye taşıyacağıyla ilgilenir. Gerektiğinde kendisi de role girerek öğrencilere yardımcı olur. Ona göre, oyun ve tiyatro pedagojisi oyuncuya özgürlük tanıyarak, baskı

yapmadan kendisini geliştirmesi için yardım etmelidir. Çocukların kusursuz oyuncular olmaları değil, düşünmeyi ve hissetmeyi öğrenmelerini bekler. Oyun ve tiyatro pedagojisi bir tür yaşam okulu, yaşam sanatıdır.

Oyun ve tiyatro pedagojisi, Nickel'in öğretmenleri sınıf içerisinde etkinleştirme isteğiyle geliştirdiği bir alandır. Etkin öğretmenin öğrencileri de etkinleştireceğini düşünür. Öğretmenlerin iyi gözlemci olmaları gerektiğini, öğretmenlerin de öğrencilerden öğrenebileceğini belirtir. Çocukların eylemlerine ilişkin gözlemlediklerini anlamsız olarak nitelendirmek yerine mantıklı yönlerini görmeye çalışmalarını, çocukların zaten kendi yaratımı olan oyunlarında, çocukların tıkanıklıkları noktalarda eylemlerini sürdürebilmeleri için onlara yardım etmeleri gerektiğini ifade eder. Wolfgang Nickel için oyun ve tiyatro pedagoğu öğrencilere özgürlük sunan ve bu özgürlüğün herkes tarafından paylaşılmasını sağlayan bir kişidir.

Nickel, yöntem sözcüğünü kullanmaktan kaçınsa da, onun için bu yaklaşımın hem amaç hem de araç olduğu söylenebilir. Kendisi uygulamalar ve tanımlamalar noktasında çok keskin yargılar kullanmaz. Kullandığı temel kavramları da keskin çizgilerle birbirinden ayırmaz. Birlikte çalıştığı grubun duyuşsal, bilişsel ve devinişsel ihtiyaçlarına öncelik verir. Bunun için çalıştığı grubu dinler ve gözlem yapar. Kazanma-kaybetme duygusundan çok iletişim ve etkileşime yoğunlaştığı oyunları kullandığı süreçlerde rol oyunlarına ve etkileşim oyunlarına ağırlık verir. Oyunların oyun ve tiyatro pedagojisi içinde çok önemli bir yer tuttuğunu ve süreçten çıkarılmaması gerektiğini savunur.

Alanla ilgili ilk çalışmaları yaparken Nickel, okul oyunu ismini kullanır. Çalışmalar daha kapsamlı hale geldiğinde, çalışma arkadaşlarıyla süreç devam ederken isim oyun, tiyatro ve etkileşim pedagojisine evrilir. Bir süre sonra alanın ismi bu haliyle çok uzun olduğu ve etkileşim kavramı biraz karmaşık olduğu için etkileşim kavramının kullanımından vazgeçilir. Uzun yıllar oyun ve tiyatro pedagojisi olarak anılmış, alanyazında bu isim kullanılmıştır. 2000'li yıllara gelindiğinde oyun kavramı da başlıktan silinir ve alan daha çok tiyatro pedagojisi olarak anılmaya başlar. Canlandırmacı oyun ise, süreçlerde tiyatro yapılan bir alan olarak varlığını sürdürmektedir.

Prof. Dr. Hans-Wolfgang Nickel'in Türkiye'de yaratıcı drama alanının gelişmesinde çok etkili izleri ve katkıları olmuştur. Alanla ilgili ilk çalışmaların yapıldığı 80'li yıllardan bu yana kopmayan iletişim, özellikle İnci San ve: Ömer Adıgüzel'in bağlantıları ve birikimi aktarma çalışmaları ile Alman ekolü, Türkiye'de gelişen yaklaşımı önemli ölçüde beslemiştir.

Berlin'deki uygulamalar oldukça benzer olsa da günümüzde Almanya'da Nickel'in ilk çıkış noktasından uzaklaşmış durumdadır. Nickel'in çıkış noktası Türkiye'de yaratıcı dramının geçmişten bu yana kullanılma biçimiyle daha çok benzerlik göstermektedir. Nickel'in tiyatrosever bir öğretmen olarak, alanın kurulmasındaki amacı; öğretmenlerin yaratıcılık, etkileşim becerilerini geliştirerek derslerde oyunu ve rol oynamayı kullanmalarını sağlamaktır. Günümüzde gelinen nokta, tiyatro pedagoglarının tiyatro çatısı altında görev alarak öğrencileri oyunlar ve rol oyunlarıyla tiyatro yapmaya hazırlama noktasına daha yakındır. Daha çok tiyatroya hizmet etmektedir, denebilir. Öyle ki Berlin Sanat Üniversitesi'nde bölümün adı da 'Tiyatro Pedagojisi/Tiyatro Öğretmenliği' olarak güncellenmiştir. Nickel'in ağırlık merkezi olmaması ile birlikte bu haliyle de alan özündeki insanların kendilerini ifade etme becerilerini geliştirme ve iletişim, etkileşim, empati becerilerini geliştirme, bireysel ve toplumsal farkındalık, edebiyat, müzik gibi farklı sanat dallarını kullanma gibi temel amaçları barındırmaktadır. Türkiye'de yaratıcı drama okullarda disiplin olarak ve yöntem olarak oldukça yaygınlaşmış durumdadır. Bununla birlikte alanda yaratıcı dans, yaratıcı okuma, yaratıcı

yazma, okulöncesinde drama, anlatı gibi farklı alanlarda uzmanlaşmış kişiler bağımsız atölyeler düzenlemektedir. Ancak Türkiye’de henüz Almanya’da olduğu gibi tiyatrolar bünyesinde görev alan tiyatro pedagogları ya da yaratıcı drama eğitmenleri bulunmamaktadır.

Wolfgang Nickel oyun ve tiyatro pedagoglarının beden, dil, müzik, kukla, sessiz-sözsüz oyun (pantomim), sosyoloji, tarih, tiyatro, psikoloji, görsel sanatlar gibi pek çok alanda kendisini yetiştirmesi gerektiğini düşünür. Profesyonel anlamda olmasa bile doğaçlama çalışmalar yapacak ve öğrenciler için gerekli itkiyi sağlayacak kadar bu alanlar hakkında bilgi sahibi olunması gerektiğini ifade eder. Yaratıcı drama ile oyun ve tiyatro pedagogjisi disiplinler arası çalışmalara bakış biçimleri açısından da benzerlik göstermektedir.

Hans-Wolfgang Nickel, ilkokul yıllarında aldığı geleneksel eğitimin ve gençlik yıllarında dünyanın içinde bulunduğu iletişimsizlik ortamının etkisiyle geliştirdiği oyun ve tiyatro pedagogjisi anlayışını, yaşamı iyileştirecek ve güzelleştirecek bir alan olarak görür. “*Önünüzde bir öğrenci varsa o bütün dünyadır. Siz o çocukla birlikte ilerlerken de dünya yine etrafınızdadır. Siz onunla, dünyanın içinde dolaşıyor olmalısınız. İçsel dünya ve dışsal dünyadan söz ediyoruz burada... Bunun için tüm bilim dallarına ihtiyaç duyarsınız. Başka türlü olmaz. Çocuklarla çalışmaya başlarsanız ve onların kendilerini ifade etmeleri için özgürlük tanırırsanız, dünyanın tümüne sahipsiniz demektir*” sözleriyle oyun ve tiyatronun kendisi için işlevini özetlemektedir.

Kaynakça

- Adıgüzel, H. Ö. (1993). *Oyun ve drama ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. .
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri : beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma desenleri*. (M. Bütün, ve S. B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çevik, K. (2013). Oyun ve tiyatro pedagogu: alanı, işlevi. (35), 53 - 66. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*.
- Dörger, D. (1985). *Mini-mono dramen. Eine anleitung zu theatralen kleinformen*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen.
- Dörger, D. (1993). *Animationstheater. Kommonikationsstrukturen und pädagogische implikationen*. Frankfurt: Brandes Apsel Verlag.
- Dörger, D., Nickel, H. W. (2005). *Spiel- und theaterpädagogik studieren*. Milow: Schibri Verlag.
- Gay, L., Mills, G., Airasian, P. (2011). *Educational research: competencies for analysis and application*. Tenth Edition. New Jersey: Prentice Hall.
- Hentschel, U., Poppe, A., Ruping, B., Streisand, M. (2005). *Generationen im gespräch*. Archäologie der theaterpädagogik I. Berlin Milow Strasburg: Schibri Verlag.
- Kırkar, A., ve Yılmaz, N. (2015). 17. Uluslararası eğitimde yaratıcı drama kongresi. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Koch, G. (2008). Tiyatro oyunları yaratıcılığı teşvik eder ve yaratıcı davranışa gereksinim duyar. Bu husus Bertolt Brecht’in kötü ve asosyal Baal örneğinde gösterilmiştir. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(5).
- Koch, G., Streisand, M. (2003). *Wörterbuch der theaterpädagogik*. Berlin: Schibri Verlag.
- Merriam, S. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Yayın.

- Meyer, K. (2008). *Improvisation als flüchtige kunst: und die folgen der theaterpädagogik*. Berlin Milow Strassburg: Schibri Verlag.
- Meyer, K. (2013). *Das Nickelsche improvisieren und seine bedeutung für die weiterentwicklung der spiel- und theaterpädagogik*. U. Hentschel ve H.M. Ritter (Editörler), *Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik*. 205 - 218. Milow: Schibri Verlag.
- Meyer, K. (2014). Bir "kamu hizmeti!": Türkiye'de oyun ve tiyatro pedagojisi üzerine. Ö.Adıgüzel, U. Handberg, G. Koch. (Editörler). *Drama ve Toplum – Yaratıcı Biçim Vermek! (Theater und Community – Kreativ Gestalten!)*, 41 - 60. Münih: Kopaed.
- Nickel, H. (1976a). *Spiel- theater- interaktionspädagogik*. Recklingshausen. LAG Materialien 16.
- Nickel, H. (1976b). *Spiel in der schule*. H. Frommberger, U. Freyhoff, W. Spies (Editörler). *Lernendes Spiel Spielendes Lernen*. Hannover: Schroedel.
- Nickel, H. (1979). *Spiel und theater. Das darstellende spiel in der schule*. Berlin: LAG Materialien.
- Nickel, H. (1983). *Lehrer, eltern, schüler spielen*. Kreuzer, K.J. (Editör). *Handbuch der Spielpädagogik, Band 2*. 443-457. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel.
- Nickel, H. (1984a). *Spiel und theater. Beobachtungen zur dramaturgie des amateurtheaters*. Beispiele vom schülertreffen Berlin 1984 und der theaterwoche Korbach 1984. Berlin: LAG Materialien 12.
- Nickel, H. (1984b). *Theater mit kinder – theater für kinder*. K.J. Kreuzer (Editör). *Handbuch der Spielpädagogik, Band 3*. 333-359. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel.
- Nickel, H. W. (1988a). *Spiel und theater. Animationstheater*. Berlin: LAG Materialien 20.
- Nickel, H. W. (1972). *Rollenspielbuch – theorie und praxis des rollenspiels*. Recklingshausen: LAG Spiel und Amateurtheater in NRW. (9. Heft).
- Nickel, H. W., Brandes, E. (1971). *Beiträge zu einer interaktions- und theaterpädagogik*. Berlin: Pädagogik Zentrum.
- Nickel, H. W., Krause, M. (1986). *Spiel und theater in der Türkei*. Berlin: LAG Materialien 15.
- Nickel, H. W., Lenakakis, A. (2002). *Theorie und empirie des spiel und theater pädagogik. Denkschritte zur Konstruktion einer Theorie der Spiel und Theaterpädagogik (zur Sympion Februar 2001)*, (s. 1-3).
- Nickel, H. W., Salje, D. (1986). *Spiel und Theater. Der spielleiter zwischen pädagogik*. Berlin: Wissenschaft und Kunst : LAG Materialien 14.
- Nickel, H. W., Stöhr, U. (1974). *Curriculum – kindertheater. Erfahrungen und möglichkeiten langfristiger theaterarbeit*. (Spiel für kinder – spiel mit kinder). Berlin: BAG-LAG-PH. LAG Materialien 3.
- Nickel, H. W., Bischoff, J., Brandi, B. (2010). *Ben Akibaba oder "alles schon dagewesen"*. über (miss) erfolge und erfahrungen beim bemühen um eine schulkultur. Räume im dazwischen. Lernen mit kunst und kultur. Merseburg: Shaker Verlag.
- Saban, E., ve Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- San, İ. (2003). *Drama ve öğretim bilgisi*. Ankara: Natürel Yayıncılık.
- San, İ. (2006). *Tiyatroya rağmen yaratıcı drama. Yaratıcı Drama Dergisi, 1(1)*, 5-11.
- Taylor, P. (2020). *Drama sınıfı. Eylem, yansıtma, dönüştürme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Play and Theater Pedagogy According to Hans Wolfgang Nickel: A Narrative Study¹

Tuğba Tüzün²

Ömer Adıgüzel³

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2022.005

Article History

Received 26.05.2021

Revised 26.07.2021

Accepted 06.12.2021

Keywords

Play pedagogy

Theater pedagogy

School play

Creative drama

Abstract

In this study, the studies and approaches of Hans-Wolfgang Nickel, the pioneer of play and theater pedagogy in Germany, were examined. The study was designed with narrative research, which is one of the qualitative research methods. The biography study approach was used among the types of narrative work. In the research, after the literature review (bibliography study) about Hans-Wolfgang Nickel in the field of play and theater pedagogy, different data collection methods and techniques were used to reach up-to-date information in the primary resource. The data obtained from the interviews were analyzed by thematic analysis, which is one of the types of narrative analysis. The findings obtained from this research have shown that Hans-Wolfgang Nickel's approach to play and theater pedagogy, which has been studied in Germany since the '60s, is an approach that feeds on many different fields, and aim of which is to make teachers and students active. It has been also concluded that it made significant contributions in the development of creative drama in Turkey with communication established since the '80s.

Article Type

Review Paper

1 This article was developed from the master thesis completed by the first author under the supervision of the second author.

2 German Language Teacher, Turkey, email: t-tuzun@hotmail.com Orcid Id: 0000-0001-6525-2952

3 Prof. Dr., University of Ankara Faculty of Education, Turkey, email: omeradiguzel@gmail.com Orcid Id: 0000-0001-9492-6231

Introduction

Hans-Wolfgang Nickel is an educator who has been intertwined with play and theater since his childhood and thinks that these areas should be used for education in the most correct way after he became a teacher. Nickel saw the play and the theater as a tool in education with all its components and made this acknowledged with scientific studies. In all his works, he was always interested in social things and made his productions by observing the people. The most important feature that distinguishes him from others as an educator is to bring the field of play and theater under the umbrella of education, and being a person who enables this field to be handled as a science. The field of play and theater pedagogy has existed as a separate field within the body of an institution that was first turned into a college and then turned into a university, thanks to Nickel's work. With the understanding of play and theater pedagogy that he pioneered, Nickel moved away from the traditional understanding of education and adopted an approach where people are in action and interaction, and aimed to develop healthier, more artistic learning processes and more humane communication styles.

In the same years, Peter Slade (1954), a contemporary of Nickel in England revealed the understanding of 'drama with children'. According to this understanding, an educator should not direct or criticize the drama of the child in any way. Brian Way (1967); published the book "Development Through Drama" for teachers on the use of creative drama in the classroom. On the other hand, Dorothy Heathcote brought a new approach to the understanding of drama in education in the 1970s and, a kind of, redefined drama in education. She said that drama in education is an effective tool for learning. Contrary to Slade, she argued that processes should be structured in such a way as to question experiences. Gavin Bolton also takes the same approach as Heathcote, and he argued that drama is a tool for learning (Adıgüzel, 2018; Taylor, 2020). While these studies and discussions were continuing in England, Nickel carried out similar studies in Germany, albeit under a different name, paid attention to the process, and saw play and theater pedagogy as an important tool and field of art education.

In the first years of studies in the field of drama or creative drama in Turkey, author and director Tamer Levent who made the pioneering work on this subject, joined the Congress organized by the International Amateur Theater Association AIT / IATA Training Committee. Wolfgang Nickel also became a member of the AITA Education Drama Committee in 1975. The first contact between Levent and Nickel took place in this congress. Then, inviting Levent to one of the organized summer courses at Berlin Academy of the Arts (HdK) to conduct workshops, and then giving an idea to Levent for the first international congress in this area to be held in Turkey in 1985 has opened the way. Since the 1st Dramatization in Education (Drama in Education / Spiel- und Theaterpädagogik) Seminar in Turkey, Hans-Wolfgang's work has had a positive effect on the development of the area.

This study was carried out to examine the work of Hans-Wolfgang Nickel since the 1960s which brings together many experts from different fields of study such as theater, music, movement, silent-nonverbal play, narrative, under the umbrella of the Berlin Academy of the Arts, later known as the Berlin University of the Arts., which is the pioneer of play and theater pedagogy in Germany. Nickel has contributed significantly to the field to spread in Turkey. But many educators interested in drama in education in Turkey do not recognize sufficiently this representative of Germany and his understanding. There are not enough studies on the works of Nickel in Turkish sources either. The fact that knowing his approach and the views he defended by educators who practice creative drama

education may make some terminological problems less experienced. Hans-Wolfgang Nickel's life and his place and contributions in this field in Turkey, his understanding of the concepts regarding play and theater pedagogy and his contribution for the development of creative drama in Turkey, is the problem of this research.

Method

This study is a qualitative research study. Qualitative research can be defined as a study in which qualitative data collection methods such as observation, interview, and document analysis are used, and a qualitative process is followed to reveal perceptions and events in a realistic and holistic manner in the natural environment (Yıldırım & Şimsek, 2006).

The research was designed with narrative research, which is one of the qualitative research designs. Narratives are defined as a way of transferring people's individual experiences to others through internal filters (Saban & Ersoy, 2017). The biography study approach was used among narrative study types. Narrative research examines people's experiences about a topic or situation with the stories they go through. While the researcher collects data, he narrates the experiences of the narrator in written or verbal form and examines his experiences and the meanings he attributes to them (Gay, Mills, & Airasian, 2011). The researcher examines human experiences purposefully and systematically and presents them in a meaningful and chronological manner (Saban & Ersoy, 2017). Biographical work is a study about a single individual and the experiences of this individual, which is told to the researcher or contained in archive materials and documents. Researcher records and writes experiences in someone else's life (Creswell, 2018). In this study, following the literature review on Hans-Wolfgang Nickel, a pioneer in the field of play and theater pedagogy in Germany, different data collection methods and techniques were used to access up-to-date information from the first person.

The data obtained from the interviews were analyzed by thematic analysis, which is one of the types of narrative analysis. In thematic analysis, it is focused on the narrative rather than the narrative style, and on what the source shares. The thematic analysis approach is useful when theorizing a series of events. In the research process, the content of the obtained data is important rather than the context from which the data is obtained (Saban & Ersoy, 2017).

Data Collection Tools and Techniques

A qualitative interview obtains detailed information by asking questions to the interviewee about a subject and qualification. Fully structured interviews and semi-structured interviews were conducted in this research. The interview was detailed with the probe questions. Probe questions are questions asked at the moment of speaking and arise randomly. The flow of the conversation can be arranged with these questions. Probe questions can be in the form of asking more questions about the details or the explanation can be arranged as taking an example (Merriam, 2018).

While fully structured interviews were conducted via electronic mail in 2009, 2011, and 2012, open-ended questions were asked in the interviews held in 2012 as semi-structured interviews. Interview titles were determined by the guidance of a field expert, and the questions were prepared by the researcher. The interviews were recorded with a camera and applied as an individual interview.

In 2010 and 2013, two different workshops of Hans-Wolfgang Nickel conducted in Turkey were observed and added to the contents of the workshop notes.

Document Review

The research started by examining the books and articles written by Hans-Wolfgang Nickel himself. The interviews made by different researchers with him were examined. Later, the studies written abroad about him and the field which he pioneered were examined. Interviews with semi-structured questions were held on January 14, 2012, and February 18, 2012. While the first contact was made on June 16, 2009, fully structured interviews via electronic mail between December 4, 2011, and March 8, 2012, were recorded.

The books and articles written by Hans-Wolfgang Nickel and a significant part of the resources written about him and the field of play and theater pedagogy have been accessed from the Volkswagen Library of the Berlin University of the Arts.

Data Analysis and Interpretation

The data obtained in the fully structured interviews conducted by the researcher were translated from German to Turkish and analyzed. The video recordings taken during the semi-structured interviews were first deciphered and then translated from German to Turkish. Workshop observation notes were also used as data. Content analysis was used to analyze the data. Content analysis is often used in combination with other methods. It is a method especially used in the analysis of data obtained from observations and interviews. It is done to determine the existence of certain words or concepts within a text or a set of texts. The researcher determines the existence, meanings, and relations of these words and concepts, and makes inferences about the texts by analyzing them (Büyüköztürk et al. 2012).

While the interview records were transferred, the semi-structured interview records and symposium notes were conveyed directly from the first person. In the transfer of fully structured interview records recorded via e-mail, depending on the way the source responds to the questions, it was transferred from the first person exactly, if he expressed his own views; and it was transferred with the interpretation from the researcher's words if he answered using another document.

Results

The Short Life Story of Hans-Wolfgang Nickel

Hans-Wolfgang Nickel was born in 1933 in Dortmund. His first encounter with the theater was at the preschool age, through the church theater. Since 1949, he has been interested in school theater and amateur theater. He continued his education life in Saarbücken, Paris, and Vienna. He studied conservatory, theater in Saarbücken and Berlin. He was a guest student at the National d'Art Dramatique Conservatory in Paris. During his education here, he was interested in contemporary theater and avant-garde theater and played in theaters, and he worked with new, unknown, forgotten, old or specific, contemporary themes, social theater texts, and made theater. This also affected his approach during the years he was a lecturer. He also worked on avant-garde, thematic theater with students at the university. He studied theater science, German philology, educational sciences, and cultural history in Vienna. He got his Ph.D. exam in the Department of Theater Science in Vienna. The title of his doctoral dissertation is "German Theater in Paris". After 1955, he made theater studies with higher education students, and he worked on play and direction subjects. He passed

the teaching exam in Berlin. His main branch is German Teaching. He worked as a primary and secondary school teacher (from grades 2-10). After 1958, he conducted plays and theater pedagogy workshops in Pommersfelden Palace, Recklinghausen, Korbach, Scheersberg, and later in Belgium, the Netherlands, Austria, and Switzerland. Between 1959-1966, he worked in the establishment and management of the Berlin Teacher Stage (Berliner Lehrerbühne). He worked as a Classroom Teacher and Music Teacher from 1961 until 1964.

In 1964, he became a lecturer at the Berlin Academy of Pedagogy and took part in the establishment of the school play department. These schools located in Germany give opportunities for the studies with the equivalence to academic studies in faculties in Turkey. Nickel also established a Studio Group at the Academy of Pedagogy and conducted experimental theater studies with this group. In 1972 he prepared the Book of Role Plays - The Theory and Practice of Role Plays (Rollenspielbuch - Theorie und Praxis des Rollenspiels). After 1973, he worked in the planning of the Play and Theater Summer School. He became a professor while working in the Department of Play and Theater Pedagogy in 1974. Between 1987-1988, he directed the play "Krakepuku" at the Kjtz Theater, children's and youth theater in Zurich, together with Ursula Lehner and Urs Häussermann. He made teaching and research trips to Switzerland, the Netherlands, France, and England in 1980-1981.

Since 1981, he has worked at the Berlin Academy of the Arts, Institute of Play and Theater Pedagogy. The focus of his work has been children's theater, structuring, and management of mini-monodrama groups, forms, and plays of animation theater. Between 1983-1992, he chaired the State Play and Theater Studies Society (Landesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater-LAG Spiel und Theater e.V.). Between 1987-1993, he also served on the Board of Directors of the German Play and Theater Studies Upper Roof (Bundesarbeitsgemeinschaft-BAG Spiel und Theater e.V.). Between 1985-1989, he was the vice president of the Berlin Academy of the Arts. He conducted play and theater pedagogy workshops with large groups in Turkey and abroad. He retired in 1998. He has worked on book projects under the concepts of Reji, Kibbutz Theater, play and theater pedagogy. He also provided doctoral thesis advisory services. Until his retirement in 1998, he worked as the director of the Play and Theater Pedagogy Institute.

From "School Play" to "Play and Theater Pedagogy"

In an interview with Nickel for the book titled *The Archeology of Theater Pedagogy*, Hentschel asked where the concepts of the school play and theater pedagogy came from, and when it was first used and by whom, he gave the following answer (Hentschel, 2005, p.60).

Actually, this really needs to be investigated. When we started the Academy of Pedagogy in Berlin, we started with the concept of "school play". This concept was very important to me. Because I accepted that life would be good with this concept. And the question of how we name this thing arose very late, I think, Hans Martin Ritter was there when everything was prepared. For the first time in a school year, we thought a lot about this during a study which meant more than just music practice for us. We experimented with concepts and combined play, theater, and interactive pedagogy. We have linked these three words together. Interaction pedagogy was eliminated again after the Berlin Academy of the Arts became the Institute. The concepts of play, theater, and interaction pedagogy were easy to mix up and were too long to be a title. So we had to sacrifice one of these items. The interaction was very

important to us in the whole process. That's why we added this one too. We did not show the "animation play" as a sign that could replace the "Play and Theater at School" field like some Germans. The evolution of the concept must once again be looked at historically. I think the concept originated from Stankewitz and Möbius, who were associate professors in that academic year and worked with us as semi-guests. Möbius came from the theater. Maybe he was the one who put forward the concept, but I'm not sure about that. We have always used the play throughout school play. School theater is an older, historical concept.

It is not mine to call play and theater pedagogy. We said and used the concepts of play and theater a lot. In the beginning, we were working with pedagogues. We were working with teachers who would work in schools. For this reason, we have called "Play and Theater Pedagogy". This was very normal. The interaction was a new concept. At that time, this concept was about social learning. In schools, things do not go well when the child's interest and enjoyment are not right, they must first learn socially, they have to do something together. This was central to the work for us. It is important to learn and be friends with someone in a group. So, we would use the concept of communication or interaction as a scientific concept for social learning. The interaction was a slightly new concept. When talking about communication, speech or signs normally come to mind. But when it comes to effective interaction, a more real contact, a bodily movement comes to mind. But there is also the case in it. (taken from the interview held on January 14, 2012).

While creating the field, in addition to Germany, children's plays of different countries and different cultures were greatly benefited in the school play field. Likewise, by interacting with different countries, information was transferred and shared. Wolfgang Nickel describes these contacts as follows:

We learned a lot from England. From Britain and the Netherlands. We partially took, and learn it from Sweden. We also transferred, gave so many things to Austria, Israel, Switzerland, and Turkey. We have had little contact with France. We looked at and examined children's plays. We tried to change them a little. Some plays have focused a lot on winning plays. Cooperation is more important for us. That's why we changed the play in our own direction. There was a British group. They used children's plays. We had play catalogs at that time. They were formed quite early. Then there was professional theater again in the Federal Republic of Germany. When we were just starting, I mean when we were alone, we were looking for people who could volunteer to cooperate. We were looking for what is in where. We were in touch with the education of the players. There were also modern approaches to acting training. In this, there were forms in which first plays, then role-plays in it. For example, in Moreno; he first observed children's plays. Then he did psychodrama. Levine, for example, made observations first. Good teachers first observe what children are doing and learn from children. He does not describe what he observed as absurd. He tries to see its logical sides. Children invent these plays by themselves. It is necessary to help them to continue. Children actually invented the theater in education. It came out with the children saying "I want to show this". The play is our breast milk, like our source (taken from the interview on January 14, 2012).

With the divergence of the concept of play, role plays have also moved away from the field in the development process. Nickel states that role plays have been used in therapy, by therapists, and in coaching (coaching) training, but disappeared from theater pedagogy. He explains the role of role plays in the pedagogy of play and theater as follows:

There are two concepts regarding role plays. If I'm doing theater, the actor plays a role. And this can be called role play. While the actor works for a role, he does role work until he is ready. The role-play in this sense, of course, belongs to theater pedagogy. But there is also a role play in a group that only plays for himself, and does not have the purpose of showing or exhibiting themselves. For example, an 8-year-old boy plays the postal service game. A postal service game is played if the goal is not to show something, but only to learn how a postman delivers mail, the letter, the mailbox. This is another aspect of the role-playing concept. It is a form used to show something, to know life, to know oneself. It's like an animative play. But the animation play is of two kinds. While you are doing an animated play at school, you do the animating play partly for yourself. We are playing spring, for example, you can all play as being flowers, now you can grow, you can bloom. But sometimes you play an animation play by showing. Sometimes this animation play becomes theater again. So, they are relatives to each other. But the role-play doesn't have to return to the theater. But theater needs role play. There is no other way. In the early years, role play was a form of its own in the pedagogy of play and theater. This institute is no longer called "Play and Theater Pedagogy" but called "Theater Pedagogy". This can be seen as a sign that the role-play was being pushed aside (taken from the interview on 18 February 2012).

Nickel (2010); explains the beginning of the school play as 1964. He started his studies at the Berlin Academy of the Arts. He argues the idea that learning in schools is made attractive not by sitting, thinking, writing, listening, but by bodily movement, playful, theatrical reactions, and the tension of scenes and plays, and by trying out situations. Nickel did not do theater in these works. He worked to structure the practice and theory of school play, play, theater, and interactive pedagogy. For this, he first made studies and research on plays and role-plays. For Nickel, researching and testing play rules and play styles is of primary importance for the field. The types of role play and working groups have been researched, tested, and systematized. In addition to Nickel, the important content structure of the field was developed by Hans Martin Ritter, who studies language and music, and Barbara Ruster as an interaction consultant. Ruster studied pantomime and figure plays and later on mask games. Later on, Ritter studied on Brecht's didactic plays and Ruster studied on psychodrama. Wolfgang Tiedt, from Cologne Sports College, had the subjects of body plays and creating motion, at the very beginning. With these developments, it has been revealed that all areas cannot be dominated. But these, as improvised plays, have always maintained their place in the curriculum. Similar experiences have been experienced once in the field of paired acrobatics. Since acrobatic movements are found very valuable in terms of interaction, intensive work has been done together after the example of Academy Utrecht. However, this study also showed that the education time is not sufficient for acrobatic training. The psychodrama trial was also completed quickly. Treatment possibilities of play and theater were observed. It was added to the education program, albeit a little, and benefited. Then an intense mask work came. Uwe Krieger has conducted these studies over the years. Krieger comes from Bread and Puppet Theater. At the same time, cooperation was made with Klaus Hoffman, and then with the Play and Stage Workshop of the Berlin Academy of the Arts, Hertha Schönewolf, to facilitate the financial possibilities. Despite all these long efforts, mask training could not be established. However, it has always been possible for students to specialize in the field of their interest. For example, a children's and youth play workshop, which has developed from the school play in the field of children's theater, still exists, was established, and then some theater groups such as Mutabor and Theater Logo were formed. A theater that is called "Transit" was

established in the adult theater. This is also a training center for clowns. There was also a formation called “Ensemble Fabula Drama” in the field of narrative theater. The narration was initially seen as a type of improvisation. But then Kristin Wardetzky worked hard and a few students became professional on it. There is an advanced education program in the subject of narration at the Berlin University of the Arts. In addition to all these advances, the play form “theater” that exists based on the school play field should not be forgotten. Much more than experimental student theater has continued with its improvised forms and for specific target groups such as children’s theater, youth theater, school theater. Hans Martin Ritter concentrated and developed these theater studies (Nickel, 2010, p. 225-226). Nickel explains these other fields of interaction that were interacted as follows:

It can be said that all disciplines were involved. Play, group dynamics, psychology, role play, sociology, theater, media, history, body, biology ... But a holistic approach. If there is a student in front of you, he is the whole world. While you are standing with that child, the world is still around you. You must be wandering around the world with the child. We are talking about the inner world and the outer world. You need all branches of science. It wouldn’t be any other way. Of course, you cannot know everything. But you can integrate everything. We use the body a lot, yes. That’s why a play pedagogue must know the body. We use the language a lot. You must know about the language. We use music for example. You should understand a little of the music. We make use of objects. The student should understand a few visual arts. A play pedagogue tries to explain the world to students within the play, the theater. So, he should understand the world a little too. First of all, he should understand what kind of things people can understand with the role. He should know how to gather experience. He should help others, but he should know to collect his own experience first. There is no other way. Of course, education at the Berlin University of the Arts is not enough for these. But the students here are studying with the actors and different colleagues on the history of theater and child psychology. It was there before, it still exists: we get support from field experts with theoretical lessons or exercises for major branches. But we can’t do everything. At least we should see that we have to be open about everything. What is more important is to see the subjects of how children play, how young people play. It is necessary to focus on what they want to play, what emerges from their plays, what is included in their plays, the possibilities to go deeper into the plays, and the possibilities to exit the games again. These are the center of this “do” work. We are concerned with what the action is. We don’t sit down. We move. We shout we noise, we laugh. It can be argued that theoretically, we should understand a little of everything. This is of course an extreme demand. But basically, it has to be. It also depends on what kind of project you do with the children, and you develop and discover while doing it with the children. Our students at the university used to think about what and how they could do it at home, like homework. They would do a little research. When we got together, we would have many experiences, we would try different things, we would understand together, sometimes we would activate objects, we would learn about the world. Maybe we would introduce new questions and try again. This is how we developed and discovered while we improving the field (taken from the interview on January 14, 2012).

While these trials are being made, the school play subject has become the main subject from the second elective subject. Three important points have been studied in the school play: implementation discovery, development of systematics, and promotion of the field. For these, practices such as holiday courses, guest lecturers, research seminars, theater plays, and displays were used. The holiday courses focus on many topics such as children’s theater, youth theater, mini-mono

drama, body and movement, sound and breath, role, women's studies, fairy tales, masks, plays, space. Nickel summarized the reason and consequences behind the start of this tradition of holiday courses in the following sentences:

Although this tradition of holiday schools differs slightly, it continues. The main idea behind the tradition was that the semester process was not sufficient for some concentrations. These courses were not only for students in the department, they were also intended to be open to the outside. As such, it became courses attended by theater people and actors. Thus, coordination of children's theater, youth theater, theater and university, college, and school was achieved. The TUSCH (Theater and School) project is also a result of these meetings. The thinking has evolved from summer courses. While these holiday schools were held twice a year in the early days, they are now held once and before the winter season for financial reasons (taken from the interview on 18 February 2012).

A few weeks of Children's Theater Academy and even children's theater, youth theater, and play and theater pedagogy education were provided in collaboration with the Academy of the Arts. At the same time, intensive collaborations were established with the Berlin children's theaters, which were established before this and developed in parallel with the school play.

After the college was transformed into the Berlin University of the Arts, the department turned to a form where only plays and theater were performed with the students studying at the university, which provided two-year education. After that, we prepared a large, real theater performance every winter season. These theater plays were prepared from the special texts of the old school theater from the 16th century. Thus, the history of the school theater was discovered and reworked simultaneously (taken from the interview held on January 14, 2012). However, students studying in the department worked with many different groups to make their practices. They worked with prisoners, street children, elders, etc. Among the street children, some ran away from their homes. They all gathered together. For example, one student worked with these people living on the streets, another with the elderly. Then they brought these groups together and worked together. The good thing is that these children often quarreled with their parents when they got back to their homes. But they were not fighting much anymore with their grandmother and grandfather, in other words with the old one. And grandparents were also more understanding towards children. They got along well now. In a castle far from Berlin, these old people and street children demonstrated together. The more difficult thing is that they stayed in this castle for five days. It was not easy for them to accept this. The students searched and found these groups by themselves (taken from the interview held on February 18, 2012).

The department became popular in the half of the seventies. At that time, it has over three hundred students. The thought and pursuit of play and theater pedagogy on Berlin has come to a state that extends to an international framework from the regional framework. With the 2018-2019 winter term, the department continues its existence under the name of Theater Pedagogy / Theater Teaching within the Faculty of Performing Arts. The purpose of the department *"It is an important social duty to make children, young people and young adults familiar to the theater, and to protect and develop their artistic development. This happens above all in schools with teachers. The aim of the department is to educate and train artistic, pedagogical and scientific knowledge and skills in secondary schools and high schools combined for theater teaching"*. Those who are educated here are those who have graduated from a department related to theater, and the teachers who want to teach

in unified secondary schools, that is, in high schools. The education here is artistic-scientific. The education is given under the titles of the applied field (fundamentals of acting, language education, body and movement, stage studies in projects, etc.), scientific field (theater theory and theater history, dramaturgy, etc.), and teaching field (fundamentals of group work and project work, theater group formation, stage design process management, etc.). There is a gradual undergraduate and graduate education. A 6-semester undergraduate education, in addition to a 4-semester master's education, achieves the goal of higher education. The master's degree also includes a one-semester application period. This application is made in cooperation with Berlin universities that provide similar education and train teachers. Starting from the winter term of 2021-2022, students will also be admitted to the graduate program (<https://www.udk-berlin.de/index.php?id=10821>)

Creative Drama and Germany-Turkey Connections

In 1985, during the cooperation process that started with the 1st Dramatization in Education seminar, Dance and Performance educator Ulrike Sprenger, Wolfgang Tiedt from the Sports Academy, as well as Marlies Krause, Dagmar Dörger, and Karl A.S. Meyer, who came with Nickel, have carried out studies for the theater pedagogy in Turkey. Thanks to these connections, Marlies Krause carried out different studies at Izmir Dokuz Eylül University, and Karl Meyer also carried out different studies in Istanbul City Theaters for a while (Meyer, 2014, p.54).

The second seminar was held on 16-27 November 1987 under the title of "Drama in Education II". The subject of the seminar is "Creative Drama and Its Vital Importance". At the seminar, John Hodgson from London, Scott Richards and Prof. Dr. Hans-Wolfgang Nickel, Dagmar Dörger, and Marlies Krause conducted the workshops. In conferences, seminars, and open sessions, "Creative Acting" and "The Importance of Dramatic Situations in Human Life" were emphasized (Adıgüzel, 1993, p.198). It aimed to emphasize the vital importance of the concepts of dramatization and educational drama, which were newly used at that time. In the third seminar held on 17-23 April 1989, 'Play with Children, Play for Children' methods and the new forms of play (drama), memories, especially children's plays, how to start new experiences based on these, how to start with new experiences in both educational and theatrical terms can be set up has been examined. New dimensions such as music, dance, and movement were added to this seminar (San, 2003). Hans-Wolfgang Nickel from Berlin, Dagmar Dörger, Marlies Kraus, Pamela Bowell, and Hugh Lovegroove from England also conducted workshops in the fourth seminar on 23-26 April 1991. In workshops and discussions, controversial studies were conducted on subjects such as "What is important for the play director, the materials we use in the drama process, drama in teacher education, drama work with children in the classroom, is creative drama a fine arts education or an education method, drama in intercultural interaction" (Adıgüzel, 1993, p.201). Two years after this seminar, Wolfgang Nickel conducted a workshop together with Dagmar Dörger on "Animation Theater" at the Theater Research Laboratory (TAL) in Istanbul on March 5-10, 1993, in collaboration with the German Cultural Center and the State Theater Opera and Ballet Employees' Charity Foundation (TOBAV). Hans-Wolfgang Nickel, Ulrike Sprenger, Dagmar Dörger, Pamela Bowell, and Naci Aslan conducted workshops where they focused on play-making, instructional studies, movements, drama and social issues, basic drama, collective playwriting, special education, and drama (Adıgüzel, 2010) in the 5th International Education Creative Drama Seminar held on 15-20 March 1993. This seminar was organized under the title of "Drama and Instructional Knowledge" with the suggestion of Hans-Wolfgang Nickel.

Contemporary Drama Association has given an honorary membership certificate to Hans-Wolfgang Nickel, who came to Turkey for this seminar. Within the scope of the seminar, the 12-hour workshop conducted by Nickel together with Dörger was examining the theoretical discussions and systematics of drama practices. More writing activities were carried out within the scope of the workshop. A play, drama work, that is a play, forms a didactic triangle consisting of the play rules, the play director and the actor group, and how much this triangle can change due to its different nature and content, from subjectivity to objectivity, from democracy to anti-democracy and so on, are emphasized. The act of the play was emphasized, and the participants were asked to remember the plays they played in their childhood. Nickel discussed the writing of a collective theatrical script within the hero-obstacles-action trio and in the context of “play title, play fable, prologue, development, and end”. As a result, one play from each of the five groups consisting of six to seven people was partly planned as a whole and emerged as partly the end was uncertain. The plays that emerged in Nickel’s collaborative playwriting workshop at the end of the seminar are presented as a draft, as a fable, and as a small work. In a panel within the scope of the seminar, Nickel expresses that, a young Turk’s doctorate at the Institute of Play and Theater Pedagogy named “What boundaries does the director prepare his actors and how does he benefit from improvisation?”, and another Turk’s study named “The Role of Language in Play and Theater - The Relationship of Play with Text” continue. One of the most important issues emphasized in the institute is what the contribution of drama in terms of intercultural relations (especially Turkish-German relations) (San, 2003).

Hans-Wolfgang Nickel, Renate Breitig, Ulrika Sprenger, Dagmar Dörger, and David Davis conducted workshops on the subjects of process drama, time, and motion at the 8th. Creative Drama Seminar in International Education held on February 26-March 3, 2001 with the title of “Retrospective and New Perspectives. The title of the workshop directed by Nickel is “Improvisation and Theater Improvisation”. After that, although Hans-Wolfgang Nickel did not attend congresses and seminars for a while, contacts with German trainers continued. Experts from Germany such as Karl Meyer, Günter Mieruch, Barbara Rüter, Nadja Raszewski, Ines Honsel continued to support the field.

Hans-Wolfgang Nickel and Dagmar Dörger, Gerd Koch, John Sommers, Jamie McLaren, who worked at the University of Oxford, Mette Boe Lyngstad, who worked at the University of Bergen, and Janecke Thesen and Tinni Karpinnen from the same university conducted workshops with the title of “Social Awareness and Rights Education through Creative Drama” at the 17th International Creative Drama Seminar and Congress held in Istanbul on 01-05 September 2011. Nickel was invited to this congress in Turkey, and Lifetime Achievement Award is given by Contemporary Drama Association to him for his contribution to the fields. Within the scope of the congress, Nickel gave a speech titled “Words, Sentences, Stories, Stages: Narrative and Animation Theater”, and also conducted a workshop on “Narrative and Animation Theater”.

Wolfgang Nickel has finally come to Turkey in May 2013. During the 1st Play and Theater Pedagogy Symposium organized by the Play and Theater Academy Association (OYTAD) between 17-19 May 2013, he conducted a workshop titled “The Role and Function of the Play Leader in Play Management” in the panel, he gave a speech titled “Development of Play and Theater Pedagogy, Traditions and Breakdowns in Germany”. During the two-day workshop, he conducted his workshop with a group of theater actors and teachers. He has worked on role-plays, interaction plays, narrative and improvisation.

One of the links of Turkey- Berlin is also the Turkish theater community, led by Peter Stein in the Schaubühne am Halleschen Ufer at the beginning of the 1980s. Beklan Algan and Ayla Algan from the Istanbul City Theaters are included in this group. These people later established the Theater Research Laboratory (TAL) in Istanbul. Karl Meyer studied here with Turkish theater students as a scholarship student. They performed the musical performance “I am listening to Istanbul-Ich höre Istanbul”. Dagmar Dörger and Hans-Wolfgang Nickel also staged mini-monodrama works in this laboratory, that is, they played an animation theater. This also contributed to a leap from play pedagogy to Turkish children’s theater.

Another link of Turkey-Berlin was developed over the university. There were Turkish students at the university almost every year. There were two types of Turkish students. One of them was Turkish students who were born in Germany or came to Germany at an early age, receiving their education in Germany and then applying to Berlin University of the Arts (UdK). These students often do not return to Turkey after education. The other type is the one who came to Berlin University of the Arts to get educational experience abroad or postgraduate education after their education in Turkey. They generally came back to Turkey. Among them, there is also Kadir Çevik, who is Nickel’s doctoral student and a lecturer at Ankara University Faculty of Language, History, and Geography, Department of Theater (Meyer, 2014, p.56). In addition, Ömer Adıgüzel, who conducted research and examinations in the Department of Culture Pedagogy at the Berlin Academy of the Arts between 1996-1998 and completed the program of the Play and Theater Pedagogy Institute of the same faculty (HDK) in 1998, was one of the Turkish students studying at Berlin University of the Arts.

When asked to Nickel about these connections to Turkey, he states that Ömer Adıgüzel, who is one of the students of İnci San, transferred his observations and experiences with his intense and prolonged stay in Berlin. With these connections, he states that the Contemporary Drama Association, which is founded and chaired by İnci San for a long time, later conducted many organizations under the chairmanship of Ömer Adıgüzel. It has been stated that under the leadership of the association, many initiatives such as curriculum, education program, and graduate education program were made to schools (Meyer, 2014, p.56).

Play and Theater Pedagogy

The field, which is referred to as school play, school theater, or animator play in Germany, has a history dating back to the First World War. The school theater has also developed concerning the youth movements after the First World War. It got stronger after World War II (Meyer, 2008). Achieving an academic identity started with Hans-Wolfgang Nickel at the Berlin College. Nickel explains the reason for using concepts such as school play, play, and theater pedagogy instead of drama with the following approach:

The origin of the concept of drama comes from the Greek word drama, which means to act. But this is a powerful contemplative action. It meets action and activity in the discipline whose origin can be called drama in education. The meaning of the word drama in English, on the other hand, refers to thoughtful, playful action, even an act of pretending. The difference between theater and drama is that; theater is a playful activity for the public and in front of the public, while drama is a playful movement performed in a group without an audience. But mostly one part of the group watches, while the other part acts. This can be seen as a transition to the theater in a way. The difference between drama and theater

is that; drama often proceeds with improvisations or short agreements and talks, while theater needs rehearsals many times. However, there is also improvisation theater. However, in German, the word drama is used only in structures such as Schiller dramas and Sturm und Drang dramatics to indicate theater texts. The word theater is used when talking about improvisations, improvisation plays, the body plays, body exercises, role plays, interaction plays (taken from the interview held on 27 July 2009).

However, Nickel states that creative drama or informal drama comes from pedagogy. It is defined as an improvisation method in which children play scenes or their experiences around them or the stories given to them, children play themselves or play puppets. It is not about playing a ready-made text, it is about the group process and individual physical experiences within the state of art. The purpose of improvisation is to increase and stimulate the creativity of children. It targets not only aesthetic but also social development. The solution to the problems should be enjoyed and the change of relations should be enjoyed. Creative drama works on creativity (in the field of art as well as social imagination), sensitization (training of the senses of touch, vision, hearing in daily life), improvisation, training of transformation skills, flexibility (continuous adaptation to rapidly changing events), originality (self-discovery and intervention in the group) works on therapeutic effect (emotional balance), cooperation (group work), bodily impact (bodywork, enhancement of the possibilities of the body). According to Nickel, Winifred Ward is one of the most meaningful pioneers of creative drama. In Ward's works, creative drama constitutes a kind of preschool tendency of theater to be used with children (Nickel, 1984b, pp. 346-347).

Wolfgang Nickel, in an interview with Volker List from the "Applied Theater Studies" working group, states that when he was a student in primary school, he came from an education system where his teachers sat on the rostrum and gave instructions to the students. According to him, the content is well structured. It progresses from easy to difficult. But communication does not progress from easy to difficult. It does not progress from superficial communication to intense communication. There is no movement in the classroom for both students and teachers. This education system, which is also included in his own education life, has had a significant impact on Nickel's development of his play and theater pedagogy approach. He always prioritized interaction, communication, and movement in his works.

Wolfgang Nickel conveys his main purpose and approach in practice regarding play and theater pedagogy as follows:

We try to do many things in play and theater pedagogy. People should be able to think, write, compose texts. But all of them must be improvised, what is done must stay alive. Nothing ready is used. Participants should be able to act together with children. We play games based on gestures and mimics. We use very little makeup, costumes, masks, etc. This is mandatory for children to get into the process immediately. We want kids not to be great actors but we want them to learn to think and feel. We care more about the personal one than the objective one. The job should be clear so that everyone can participate (taken from the workshop notes dated May 18, 2013).

Nickel conveys the social function of play, theater, and interaction as follows:

We use theater and plays to think. It's just a tool for thinking. There is an interaction between people as well as between social roles. We have a society we are in and we oppress each other mutually. A free society, utopia ... Play is a very important tool for therapy. Dance is also

included in the pedagogy of play and theater. There is also the use of language and cabaret. The theater is very close to politics, we have to fight. It does not happen alone, people become stronger when they are together. If we look at the role play, there are language, speech, movement, posture, attitudes, accessories, costumes. We can go from every detail to the whole. We can start with an accessory, for example with a hat. Or we can use other hats. Each hat will have a different role. Paul Gardner, a German theater person, developed an improvised theater form called three times three. There are nine hats in a wardrobe. Three players come and wear hats and play with other combinations. There are many ways. The hat is something more concrete, but we can start completely abstract. We can start from the opposition of power-weakness, strong-weak. We can make it concrete by playing it and putting it into play. There are thousands of ways like this. What matters to you as the play leader, you must have a picture of the structure, the skeleton. So, you can try many ways, and most of them will not be accidental. Paul Watzlawick worked on communication and interaction. He says “It is impossible not to communicate (not just in words), because every communication is an act. Just as human behavior is indispensable, communication is indispensable as well”. Even if you are not talking to people in a place, there is communication. When he is marginalized, he will feel it, and I will feel it too. Even if you say “I don’t want, I don’t want” and don’t look, there is an impulse. Communication and interaction are constant. There are both good and bad of them. Some make people sick. Others feel good. In this sense, theater and play are a language (taken from the workshop notes dated May 18, 2013).

The basic concepts Nickel frequently uses regarding the Play and Theater Pedagogy approach are stated respectively.

School Play

In 1964, Nickel created the “Play” course as an elective course for prospective teachers at the Berlin Academy of Pedagogy, as well as the “School Play” course as a second elective course. He has set up a separate platform for this. The acceptance of the course was the first signal of the establishment of the Institute for Play and Theater Pedagogy under the roof of the Berlin Academy of the Arts together with Hans Martin Ritter in 1981 (Meyer, 2014, p.51). In an interview with Volker List, Nickel states that the concept of school play comes from the old amateur play (Laienspiel) movement.

Nickel argued that school play can be used by both branch teachers and classroom teachers. As an example of this, he cites the following study. The teacher does a basic silent-nonverbal game (pantomime) study with his students. He creates masks or figures in the classroom. Plays are used in these studies. And at the end, it is used in a show that will be made for parents. The class acts on the problem of living together. Then they talk to their parents about this issue. Researches and studies on communication structures are carried out in the classroom. Efforts are made to improve communication structures with the help of plays. It can be seen from the example that it is necessary to have knowledge in different fields to carry out these studies. Subjects such as text, content, music, stage, stage painting, creating the space, directing are among these areas. It takes hard work to develop the playful expressive skills of every actor and group, and to form and find the group. In this field, group building, development of expressions and perceptions, communication, and interaction skills lie in the emphasis of his work. The play leader should have more knowledge of plays and

exercises and their effects should be known in terms of group dynamics and psychological aspects (Nickel, 1979, p. 1-2).

When he was asked about his views on the concept of the school play, his explanation was as follows:

I was a theater lover. I've always done theater. Then I made a teacher theater for students after I passed the final exam at the School of Pedagogy. The people at the school also saw that it was good and wanted to do it. We started with modern plays of the names such as Beckett and Ionesco from France. After a year, I started to think that was ridiculous. The teachers who studied here would deal with the children. What could they have to do with Beckett? We started thinking about what was necessary for the students and we named what we found as "School Play". We used not only theater but also other activities that serve the theater, such as body use and role-plays. This has been my primary starting point to date. It remained that way. It is not just about theater, but to make people grow and develop. Playing, doing, acting ... should be for people, not for art. Art may still exist, but only what is done in the group matters in the circle. We called it the school play at the time. Teachers, or those who wanted to be teachers, would come during their studies and participate in the practice for 2-3 hours, or maybe a little more. Then we went through a learning reform and school play became a field. It was not alone, but it was in the form of such as German and school play, English and a school play or history and school play. Therefore, it can be said that we were using it as a method in education. When it is viewed as a whole, I consider school play as a pedagogical experience, I do not see it as a method. Because the method is a direct way. Experience is a way that is communicative, tried, discovered, adventurous to unknown. The school play can be called a pedagogical art form (taken from the interview held on 14 January 2012).

Play

Nickel explains his thoughts about the play as follows:

Play is defined as a form of human behavior. However, it is known that play behavior also exists in animals, at least in mammals. The kinship between play and many art forms is also clear. According to Kostas Axelos, the play belongs to the fundamental powers. Nature philosophers Manfred Eigen and Ruthild Winkler use the play as a universal model. The cultural historian Johan Huizinga defended the view that "Everything is a play", daring to make a concise statement. Heraclitus is named the "aion", which is the eternal life span, as the child moves the checkers called infinity (Nickel, 1998, p.6). According to my basic belief, the groundwork for play styles is found in monkeys and mammals. All children bring this together with them. It develops spontaneously. It is there anthropologically. This could be improved. It can evolve up to a magnificent theater, to fine arts. But every child draws a picture, draws something. This is also fine arts. This is also animation (taken from the interview held on 18 February 2012).

According to Nickel, the play has established rules and offers freedoms with the condition of staying within these rules. The play is for its own purpose only, it does not aim at anything other than its own purpose. It is endless within its own borders. So, the play is a repeatable phenomenon, so it shows a circular structure. However, there is no vicious circle. Each time the tension and pleasure in the play are different. It is inherently infinite. The game is an artifact. The relationship between play and reality is endless. The play without tension, excitement, and curiosity is dead (Çevik, 2013, p.54-55).

Scheuerl defines play as the first phenomenon of motion, with the integrity of six basic signs. These symptoms are partially the same as Roger Caillous' list.

1. Sign of freedom
2. Sign of inner infinity
3. Sign of being imaginary
4. Sign of variability
5. Sign of unity
6. Sign of present (Act. Nickel, 1976a, p. 45)

Nickel stated that he conducted long-term research on the history of the pedagogical play. Especially in Europe, he has turned to reveal its forms in the 16th and 17th centuries, and after the centuries when education and play styles were intertwined, despite the fact that such an old tradition has been extinguished, he has turned to examine what can be done modernly (San, 2003).

Wolfgang Nickel conveys the influence of Ed Bermann, one of the channels he had been fed on while doing the first studies on the play, on the field as follows:

As I care about the concept of play, I was very impressed by children's plays and the interaction plays of Ed Bermann from Great Britain, especially the play experiments. Ed Berman was not working on theater but he was working on basic plays of interaction. He was not an actor. He worked in a small community to correct social behavior with the help of interaction plays. He worked on play methods. We took many interactive plays from Berman. These interaction plays were not role plays. For example, it is a play of interaction to hold your partner's hand around the place with his eyes closed. Or throwing the ball in the venue and saying someone's name is a kind of interaction play. After these developments, we looked again at the children's plays that were important to us in the beginning, we tried to remove the competition elements from the children's plays and to make the plays more communicative. In this way, children's plays perfectly fit interaction plays. Ed Berman also conducted a course with us and our students at a very early stage (taken from the interview held on 18 February 2012).

Wolfgang Nickel says that when you want to set up a play, a didactic triangle consisting of play rules, group leaders and play group factors must be formed. If these factors are not compatible, the play will not be good. Play groups can be determined by the group leader or by rules, random, free choice, and for a short time or in a short time. The important thing is that the shape of the group suits the group and the next play. A group leader must both play to see the atmosphere and observe to see from the outside. According to Nickel;

- Plays are always a whole.
- Every play is real.
- Every play has values.
- Expressing yourself and giving messages is a matter in every play.
- There are perception processes in every play; people see, hear, feel.
- Plays may usually contain more than one content (cited in San, 2003).

The play is a fun, player-related tool. Therefore, it is attractive, motivating, uplifting. The play is a childish, ordinary tool. Every play requires skill because there would be no other play. It is also a complex tool. It often directs the player's attention to a narrowly confined space. Its effectiveness pushes him into participation with his whole body. Besides, according to Caillous; the function of the play is not to develop a skill, the aim of the play is the play itself (Nickel, 1976a, p. 56-57). Play gets a little more complicated when it's connected with humans. However, it can be summarized as follows: The play is determined by coincidences and rules. Human plays emerge with the participation of the actor and the clarity of time and space. The play is nourished by joy, that is, the enjoyment of the player's own physical activity. It is motivated by the process, not the result. The practices of the player concretize and update the abstract rules of the game through the player (Nickel, 1976a, p.46). Play is a concrete tool dependent on objects or contents when we ignore imagination and thought plays. Therefore, it provides the opportunity to learn through objects and contents. The play does not paint the whole of reality, it reduces and abstracts it. It often plays with pictures and signs. It makes it possible to deal with issues that are actually difficult or dangerous (Nickel, 1976a, p.57).

Role Play

The concept of role has been used in social science since the 1920s to make the function of society understandable. The concept of role-playing is also defined as a concrete reality a playful imitation of human behavior (Nickel, 1976a, p.72). Role play is a physical activity of children. It comes out with improvisation when they are two or three years old. It is not an invention of today's pedagogy and the discovery of the modern child. For example, little Friedrich Schiller also stood on the kitchen chair and played a pastor. Harun Reşit observed children, who are playing court games, and was inspired by them to make a judgment. We recognize children's plays from classical Greek vases, toys from Ancient Egypt are still preserved, children's role plays have always existed until now. The use of children's plays by educators also dates back to ancient times. Didactic-directed role plays have a long tradition. In addition, with the concept of role in modern sociology, human role behavior in society is tried to be explained with sociological role theory. This theory is based on the early works of Jacob Levy Moreno and Ralph Linton and George Herbert Mead's understanding of symbolic interaction. These approaches range from Talcott Parsons, Ralf Dahrendorf to Jürgen Habermas and Lothar Krapmann. By socio-drama, Moreno meant dramatic-playful discussions with different groups, meeting face to face and trying to explain them in play. Therefore, socio-drama is a form of role plays. The collaboration of different social groups of members in each role-play is a component of role plays. Role-play and role exercises are a role study and role change experience according to Moreno. Within these plays, a group of players tries again selected roles under selected conditions. Actors examine and review the pleasant and beneficial effects of their roles outside the play field (Nickel & Stöhr, 1974.p.1-2; Nickel, 1976a. P. 74; Nickel, 1983. p. 446).

Nickel (1974) calls role play a process. Role play is rehearsing in the play space. Role play is interdependent play-like improvisations in which actors rarely meet between the roles they are in at the same time (as actors with their fictional roles and as people in their real lives). This role play also occurs spontaneously in children's plays. As the child grows older, he can tackle different roles, first alone and then with other players. Childish role play, which is played as an improvisation relieves fears, and purifies problems. It is the most important childish learning tool and nutrition. But

sometimes children start from what they see and experience in their environment in role plays, what the toys offer, and from the demands of their playmates. The improvised role play is not well suited to play in a volatile world, it does not lead to the search for unknown solutions. This is where the play leader comes into play. Play suggestions may be for didactic purposes. It can be both in preparation for a theatrical role to be performed on stage, in front of the audience, and for a social role in the changing world of tomorrow. They should not be content with simply imitating what they see, they should take responsibility in front of reality. They must bring bodily and spiritual enlightenment. They must share the capabilities that are available for the present and future world (Nickel, 1972, p.11). As a method of interaction pedagogy and theater pedagogy, it first sees role play, theater, and role play as a hand tool. It wants to understand the important moves of reality with the help of this hand tool and explain them with reality. For Nickel, the role play also has the purpose of improving the society which exists as a citizen. It hopes that the work can bring improvements in sociopolitical issues such as humanization, elimination of armament requirement, elimination of success fetishism, the proliferation of free movement, and strengthening of self-management (Nickel & Stöhr, 1974, p.17).

The Performing Play (Darstellendes Spiel)

While Koch and Streisand are dating back (2003) the performing play to the 1970s, Wolfgang Nickel goes way back:

It was a concept that was used before 1933. It was used in schools like the concept of the school play. These are both old and long-used concepts. In the 1920s and 30s, the performing play practices that individual people said they did were also quite different. They had no education on the subject. A liberation movement started at the beginning of the 20th century. In 1960, the first traveling group arrived in Berlin Steglitz. They wanted to get away from the big cities. It was a protest action. For this reason, it became the German Youth Movement. It lasted until 1933. These young people also did theater. They played theater among themselves. They also played role games. It was not for the public. They did it for themselves. But they also performed small amateur plays. At that time, there was also the concept of animating play among them. Many different methods are hidden under the concept of animating play. One is the staging method, the other is the play method. We have already read and played stories in the performing play. At this point, we talked about the improvisation play. The concept of improvisational play (Stegreifspiel) was not a commonly used concept for role play in the 1920s and 30s. Improvisation was also not used. Improvement is a newer concept. Today improvisation is used more as a word. In the 20s and 30s, the word Stegreifspiel was used. Some still use this word. It still has the same meaning. But these concepts are mixed. They are intertwined with each other. What is meant to be used for what is not known. For example, when one says Stegreifspiel, it is not clear what exactly is done. But when we look at it, when it is examined, it can be said that yes it does, it can be tried. When one fully explains its implementation, it is a little more understandable. But when you look at it, when you say, I am doing a performing play, it doesn't mean much. It is more specific to say, I am doing theater. But some people say I do theater, and they don't exhibit it, they say that they do it for themselves. In that case, I'd say it was an improvisation play or a role play. So, people have to say clearly that, under this concept, I understand this (taken from the interview held on February 18, 2012).

Today, the performing play is an important part of the school theater and has replaced traditional theater in voluntary theater work societies in some states of Germany. The difference between the free form and the performing play as an elective course in the theater groups is that it is taught in the normal lesson plans of the school within a certain curriculum or framework plan, and it is combined with classification and performance evaluation exams with school life. For primary school, the curriculum or framework plan, which is valid for first grade I (grades 5-10) and second grade II (grades 10-11-12-13), differs in points of aesthetic ability (field curriculum) and social and personal abilities. The pedagogy of the performing play as a field is about the acquisition of these talents through a holistic study in a theater project (Koch & Streisand, 2003. p. 67-69; Nickel, 1984, p. 346).

There is a debate about theater as a form of art, but performing play is always simultaneously a field of action and experience necessary for the application of social behaviors and the development of a unique personality. In the performing play, the theater project is at the center of a group that is directed by a director or theater teacher, with the aim of the show. The performing play includes gains such as self-expression, development of perception skills and self-consciousness, group process and collaboration. However, it brings them not through therapeutic processes, but through the aesthetic-artistic order of a successful stage representation made to an inquisitive audience.

The performing play contributes to the change of the course and the school with many different methods as it is project-oriented, application-oriented, product-oriented, body-oriented, movement-oriented, and student-oriented. The use of plays and exercises for socially inclusive purposes, such as improving class cohesion and group dynamics in a performing play, and with preventive goals such as preventing violence, has been a current trend in recent years. Language development and reading development are also integral and central issues of holistic-oriented theater work. The performing play draws its artistic demand from interrelated disciplines such as pedagogical play, psychodrama, school play or jeux dramatiques. The performing play has also nurtured concepts such as theater in education and drama in education from countries such as Great Britain and the Netherlands. Hamburg, Bayern, Berlin, and Bremen were the first states to adopt the performing play in the early 1980s. In Bremen and Hamburg, for many years, the final exam can also be given with a performing playground. These developments in the last 20 years have brought along performing play in teacher education. In almost all states since the 1900s, there are advanced teacher education courses offered in many different fields. Many theater teachers also participate in these educations (Koch & Streisand, 2003, p. 67-69).

Play Pedagogy

Plays are based on the interaction and collaboration of processes governed by rules and freedoms. Plays are dead when they are just rules, when every outcome is predictable, defined, and determined. Every guess about flow is dead when not every assumption should come true, as it is made up of only free processes and the flow is completely free. Play pedagogy can turn this into an advantage, move towards a mixture of freedom and rule, open the way to freedom if rules put too much pressure on the play, or protect the play with rules if too much freedom has made players anxious. When the play becomes predictable and boring, new rules can be set, and when the game is too challenging, the rules can be removed (Nickel & Salje, 1986, p.32).

The history of play pedagogy includes the Weimar Republic, the baroque school theater, and the ancient rhetorical tradition. In the historicity of the plays, biological-historical, social-historical, and individual-historical aspects are distinguished. The play has been developed from theater interaction pedagogy's plays, children's plays, theater actor education, playful inventions of playgroups, conscious reduction of daily situations, literary (dramatic) texts, play pedagogy tradition (Nickel, 1976a, p.60-61).

For Hans-Wolfgang Nickel, play pedagogy is a moderated and accompanying play. The play stone is the plays that we can live and try as a player and rule-maker, which formulate and change the world (Dörger & Nickel, 2005, p. 35). It is a learning of communication, it is a conscious experience of humanity (Nickel & Salje, 1986, p.30). They form a web of interconnected factors such as leader, space, and time (Nickel, 1976c). Nickel, has conveyed his views on the play pedagogy in his speech at the first congress held in Turkey in 1985. For him, play pedagogy is learning through communication and humanity. It is based on the flexibility of the rules. It is an expression of our taking responsibility as humans for the effect of our actions. Play pedagogy uses the possibility of free rules in the play. The play leader then acts as a proxy for the play group, then transfers it to the autonomous and self-responsible play groups. Experiences are made possible within these changing rules. It is not specific, there is always freedom in front of the rule that will bring about the denial or change of the rule. There is an unconscious process in which the child discovers himself and then breaks it down. The process makes the development of those who play consciously. And then it continues as a conscious process. First the play leader, then the group takes the responsibility for the rules to be settled. They need to know whether the proposed rules include destruction or not. The pedagogy of play should avoid twice repetitive forcing, twice repetitive submission; the forcing of the play, and forcing within the rule. The play can only develop in this way. Only then, when the rule is given inner freedom, actions can be plays. The path of development also brings the freedom to make rules within the rules, as in their own plays in the world. Finally, from the playground to the reality of life, it also brings transfer to the real play with ourselves and with the world (Nickel & Krause, 1986).

Theater Pedagogy

Theater pedagogy is a discipline in which the fields of play, theater, and pedagogy coexist. The play is more oriented towards the stage or role. School theater and amateur theater constitute the first accelerations of theater pedagogy (Adıgüzel, 2018, p.274).

In addition, theater pedagogy can provide training of professional theater people, directors, stage and costume designers, and especially actors-artists, due to the close connection between theater art (cited in San, 2006, p. 8).

Nickel (1971); while making the scientific justification of theater pedagogy, he lists the branches of science with which it is related as follows: philosophy, mathematics, anthropology, human biology, psychology, sociology, communication science, cybernetics, educational sciences, media science, literature, language, art sciences, history, politology, and futurology. He also states that it is not a right approach to expect a theater pedagogue to master all of these areas and that Berlin University of the Arts (UdK) cannot provide an education that will provide this dominance, but he adds that having at least a basic level of knowledge of them will make the work of the theater pedagogue easier. Due to the fact that the field of study of the pedagogue is human, such a

detailed infrastructure is needed, and people who specialize in different sub-fields should have more knowledge in some of these sciences depending on their specialization.

Especially the disconnection and lack of communication between the theater and its audience, which can be considered as important, brought educators and theater actors together and led to the emergence of a profession such as theater pedagogue. Theater pedagogue is a profession, who has artistic knowledge that arouses curiosity towards the theater, has a voice in the selection of the play to be played, produces and implements projects for the arrival of new audiences to the theater, establishes a connection with the theater management, actors and directors, establishes a connection between the audience and them, organizes workshops on a particular theater play, who is also effective outside of the theater, knows and applies actor employment methods and approaches conduct studies in schools, social centers and in almost every field with the methods of the theater to ensure personality development. The profession of theater pedagogy has come to an important place with the work of the Theater Pedagogy Association (BuT) established in Germany in 1990 and the Berlin University of the Arts Theater Pedagogy Institute (Adıgüzel, 2018, p.275). Theater pedagogues try to ensure that the play is better understood by the audience and that the play can be viewed with different eyes through pre-play and post-play workshops that they plan and implement. In this way, the audience can have an idea about the staging process and act. They can do these workshops in the theater building or in the schools of the students who watch the theater play. Workshops can be organized for children and young people, as well as for adults. However, in Turkey, such as the implementation of creative drama, theater pedagogues implement theater pedagogy as a subject in schools. At the end of the process, performance can be presented, but if the group needs not to perform but only to play in the group, there is no obligation to turn it into a performance.

Nickel (2002); expresses that the discipline of theater pedagogy is structured in a way that is reduced to other disciplines and limited by special skills. He states that the three factors which affect each other, the play rule, the play leader and the play group, structure the play and theater pedagogy.

The main purpose of theater pedagogy is to develop the education of children, young people, and adults in the cultural and intercultural education process by making use of the basic methods and components of theater in a creative, communication, and aesthetic way (Adıgüzel, 2018, p.275). Gerd Koch says that Mario Portmann from the theater school does not educate theater pedagogy through theater, but on the contrary, he wants to remove the obstacles and constraints that enter our inventions and creativity (cited in Koch, 2008, p. 82).

Interaction Pedagogy

Interaction is an essential part of human coexistence. The concept of interaction is an expression of the word “together” in the concept of human coexistence. Two people facing each other do not interact, but person A affects person B, and person B affects person A. Interaction is the adaptation of one person to another, following the activity of one of the other in mutually conditioned behavior, but the activity of the latter also gains momentum from its activity. This stimulus-response scheme, this reciprocal cohesion, is referred to as mutual conditioned behavioral interaction in which the activity of one follows the activity of the other. For example, one of the two ballplayers yelling “Come on, catch it” is a verbal stimulus. The other person, who raises his arms to hold the ball, uses his hands and participates in this action with his expression on his face, will also concentrate

his attention and use non-verbal stimuli. So, there are such verbal or bodily signs in an interaction. These are mutually used, perceived, and interpreted. This is a very complex mechanism, but it is undoubtedly a learned process (cited in San, 2006; Nickel, 1976a).

The main factors of using the play in education have been the resemblance of the basic structures in life and plays, the similarity of the basic structures of the interaction in the play, and the social reality (San, 2006).

Nickel (1972), interaction pedagogy interprets as playgroup pedagogy based on role theory and theater practice. Both non-verbal and verbal interaction exercises related to group dynamics and the basic interaction pedagogy experience depart from role play.

Interaction pedagogy aims at the ability to teach and learn human behavior, unlike humans. It tries to offer help to the learner with their own means. However, one should be aware that very little can be organized with books and readings in this area. Sharing a guide on behavioral patterns is also not helpful at this point. Common determinations of behaviors in new situations should be learned, interactions should be tested. These attempted, open, commonly validated behaviors allow only automatic testing while learning with others. Such trial possibilities are also needed. In this relationship, play always appears as more than the basic learning material of the social learner. It allows the person, who interacts in real life with, his own action, the mistakes, and detour that cannot be made because it can be offended or even get angry when you say "I just wanted to see what happens when I behave out of the ordinary."

Body exercises and body plays are included in interaction pedagogy. Because if the body is not ready to make it, you cannot interact. No signal can be transmitted and received. Body exercises can also be done without linguistic signals. But it is necessary to learn and develop the art of speaking. Rhetoric exercises and plays are also important for interaction. Time and space are also among the contents of the interaction. For the interaction to take place, people must have time and a suitable environment. They know their surroundings well and know the play material well (Nickel, 1979, p. 15).

Mini-Monodrama

Mini-monodrama is small theater plays that can be played by professional theater actors or theater pedagogues, in classrooms or for small groups, with little effort. They activate the audience in any form and involve them in the play. It exhibits an intermediate form standing between school and professional theater (Dörger, 1985, p. 7).

Monodrama plays an important role in how an animator (actor) conveys an entire play in the form of a detailed monologue. It is not often featured in the theater in this state. However, it is tried constantly. It was used as lyrical drama accompanied by instrumental music for a period in the history of the theater. It took place in the form of heroic and emotional or lyrical monologues. Rousseau applied this format in *Pygmalion* in 1792. Other known examples are *Ariadne Naxos* (*Ariadne auf Naxos*) written by Brandes in 1778 and *Proserpina* were written by Goethe in 1778. Afterward, monodrama is used in connection with the school play. It means that a play is played by a narrator, in a classroom setting, for a class. Monodrama is also the way a theater is played. However, it is a form that depends on multi-faceted group work, which includes conversation and discussion among students, often played together by students. Monodrama is also what a teacher does every day

(It is not meant that the work that the teacher does by talking to herself/himself). It is meant only a standing teacher who improvises the changing issues. Correct planning and correct experimentation are important in monodrama. It is much richer in the use of theatrical facilities. It is a mixed form between the performance of the lecture and the theater. It is a frontier situation of theater and a different form of a lecture. A narrator doesn't get boring. S/he can put himself in different roles. S/he can include the soundtrack, tools, postures. S/he can make everything possible in the classroom environment without different expenses (Nickel, 1979, p.7-8).

Minidrama is an improved form with several animators (actors). But again, it is based on an audience group (a class or a young group). The possibilities have been enhanced. A stage created with more people can be made realistic without technical assistance tools. Especially the active phase can be made more intense. The class can be divided into different groups, and each group can work with a narrator (Nickel, 1979, p. 7-8).

However, minidrama makes up monodrama. The spatial, décor setting, technical requirements are poor, as can be found in any classroom setting. Besides, it is dramatically powerful and allows the teacher to open up in the theater direction (Nickel, 1979, p. 7-8).

The mini-mono drama emerged in the field of the school play, as Hans-Wolfgang Nickel formed the basic ideas of the Berlin Academy of Pedagogy. In the summer of 1977, trials for the participation of the audience started during the theatrical performance process at the Institute of Play and Theater Pedagogy. It has been experimentally developed, designed, tested, written, and implemented over many semesters with a student group led by Hans-Wolfgang Nickel. A wide variety of formats and programs were studied in the first four semesters. During the process, it was presented in Recklinghausen, Korbach, Bad Segeberg, Bremerhaven, and it was made to be seen by a wide public in Berlin. In January 1980, researcher children and youth theater named "Berlin Play Workshop" was founded by Hans-Wolfgang Nickel, Dagmar Dörger, and Günter Jannkowiak. In addition to Germany, plays have been played frequently in Austria and Switzerland and the usefulness of this theater-style has been tested (Nickel, 1979, p. 7-8; cited in Meyer, 2003, p. 207; Dörger, 1985, p. 7). Wolfgang Nickel describes his early work and purpose on mini-monodrama as follows:

Mini-monodrama is somewhat like the first form of animation theater. When Dagmar Dörger was a student at the Academy of Pedagogy, we tried small forms that can be used in pre-play for children in the group. These works were a form of children's theater and youth theater. But it was also a form of improvised theater and was always open to the audience. It was called: mini-monodrama. Students could either participate verbally or play together. The aim was to encourage (animieren) them, to make them alive. For this, experiments were started with the concept of animation theater (taken from the interview held on 18 February 2012).

The basic idea of the mini-monodrama is that the improvised group is played with a small number of actors, according to the ideas and directions of the audience. According to Nickel, the participation of the audience inevitably requires the actor to improvise (Nickel, 1993, cited in Meyer, 2003, p. 207). According to Dörger (1993), because spontaneity is an absolutely preserved basis for achieving the experience of playing with a real audience. More advanced functions of playing together can be developed on this basis.

Animation Theater

A form called mini-monodrama, which is a pre-play form that Nickel and Dörger tried, was tried in the Academy of Pedagogy. Children's theater, youth theater, and the form, which is also a form of improvised theater, were open to the audience. It can be said that the word animation, which is derived from the verb animieren, which means encouragement and animation in German, is a form of this form developed to further encourage the participation of the audience.

Dörger explains his approach to animation theater as follows. According to him, the audience is in the theater and it is a constructive factor for the theater. This effective work of the audience takes place in the cognitive field as well as in the emotional field. The animation theater also wants physical participation, it wants the internal activation of the audience to be shared with the outside. Communication structures in animation theater are more complex than in the theater. Animation theater seeks to make the actions of the audience visible and audible and to contain them pragmatically. The concept of animation theater means the participation of the audience rather than watching (Dörger, 1993, p.34).

Hans-Wolfgang Nickel conducted an Animation Theater workshop with Dagmar Dörger in the Theater Research Laboratory in Istanbul in 1993. A few days after this workshop, he emphasized that the subject of Animation Theater is another area that attracts attention and is tried to be analyzed in the panel held at the 5th International Creative Drama in Education Seminar in Ankara. He informed that Dagmar Dörger's doctoral thesis titled "Animation Theater, Its Communicative Structure and Its Usability in Education" was completed at the Institute of Play and Theater Pedagogy at that time (San, 2003).

Dagmar Dörger says that the theatrical results that the audience does not only watch but also participate and act should be investigated. This action took place primarily in the children's and youth theater. It rarely takes place in adult theater, as in the examples of Boal and Pörtner. This process is called "joining the play". The theater of participating in the play or participating in the play has not been defined as a concept. So, it is ambiguous and apt to be misunderstood. Therefore, different auxiliary configurations are used, concepts such as cooperative theater, thinking together theater, singing together, theater, and decision making together theater are used. That's why Dagmar Dörger has adopted the concept of animation theater. Nickel says that the use of the word animation in French, Austrian and Italian languages are settled for the purpose of a theater pedagogy where the actors make a simple presentation in front of the audience. This concept allows the inclusion of the necessary theatrical forms. These are theatrical forms in which the audience becomes active through a show and use and stimulate a wide variety of forms of action, giving a firm meaning to the theater. For example, there are forms of drama in education in England. These rarely include the concept of playing theater together. However, its theatrical and pedagogical quality sets out this relationship as an example. In summary, the concept of animation theater has developed the field. It is also a supreme concept. It shows the smallest common denominator of the theatrical results examined. In this way, it ensures more certainty and less misunderstanding. It replaces the necessary definitions (Nickel, 1988, p. 3, 4).

A specific structure is determined with the rules in the application phase of the animation theater. During the preparation of the rule sharing, frame-setting work is done by the theater people when the audience is absent. It is determined by their intentions and wishes. The audience group is

decided. Physical possibilities and communicative possibilities determine the framing process. Rule sharing ends with the acceptance of public communication in each representation. There is a need for intensification of communication. A particular climate development, determination of communication styles, and intensities are important for the expected show of sharing from the audience. In other words, the first stage is framing, while there is no audience, the second stage is the sharing of specific rules when the audience is present, and the third stage is communication within shared rules, that is, play/theater (Dörger, 1993, p.315-316).

In 2010, Nickel conducted a workshop titled “Words, Sentences, Stories, Stages - Narrative and Animation Theater” within the scope of the 17th International Congress of Creative Drama in Education. In this workshop, words and expressions were emphasized. He made a workshop on creating and animating a story with the associations made by words. He mentioned the difference between epic narration and dramatic narration. The person who creates the story plays herself/himself when telling the story, and at the next stage, while the person who creates the story is telling, another person or people from the group also plays it improvised or in a planned, role distribution, and verbally animates. There are transitions between story and animation. Transfers different application examples related to the narrative theater in the workshop. Expresses that the details of the story can be obtained from the students. He also says that after the story begins, the students can be drawn into the animation. It defines the form in which there is no narrator and a person in the role draws students/viewers into the play/story as an animation theater (Kırkar & Yılmaz, 2015).

Narrative Theater

In the early years when theater pedagogy started to develop in Berlin, the narrative theater is seen as a genre of improvisation. There was a formation called “Ensemble Fabula Drama”. But over time, Kristin Wardetzky has worked extensively in this field. Today, advanced education on narrative is given at the Berlin University of the Arts (Nickel; 2010, p. 225). Wolfgang Nickel describes his perspective on narrative and early works as follows:

We also used the narrative during the development process, I think teachers should know the narrative. The teacher should be able to make up a small story and play with it. With the work of people such as Maren Schmidt and Susan Weisse, who were educated by Wardetzky, the narrative became a new specialty, a new profession. Public lectures and events are also organized. They study narrative in theaters or disadvantaged classrooms and can use narration to calm children, for example (taken from the interview held on 18 February 2012).

Wolfgang Nickel states that forum theater and playback theater are also narrative forms, and conveys his views and contacts about these genres as follows:

We didn't use the playback theater. Playback came a little later. It is actually a very simple application. I'm telling a little story, for example, come to class and say; “I met a dwarf. He forgot his shoes. He asked the people around if they could find a shoe for him or give him as a gift”. It can be played by saying “You are a dwarf, whom do you want to play, okay let's play. There is a narrative here, there's playback, that's a playing of the story. But Jonathan Fox worked on a much broader framework. The group, who will play the story in front of the public, did exercises together, did stage work in small groups. This was also a small form of improvised play, it was mastered and thus evolved. According to my basic belief; The groundwork for play styles is found in monkeys and mammals. All children bring

this with themselves. It develops spontaneously. It is there anthropologically. This could be improved by itself. It can develop up to a magnificent theater, to fine arts. But every child draws a picture, draws something. This is also fine arts. This is also animation. So, we did not use playback theater as a format but used it as the basic format. Forum theater is also similar. Again, it is a specialization area, it is a form of expansion. You play a role, someone else comes along and plays another role in the same situation. Another player is playing with another strategy. We invited Augusto Boal for a vacation course very, very early times. We had contact in very early times. But it was a bit expensive and flashy (taken from the interview on 18 February 2012).

Nickel deals with narrative rather than the presentation technique of the narrative. According to him; narratives are not just about what is narrated. The narrator and narration are a whole. Two questions should be asked for each story. The answers to the questions of “What does the narration say about the narrator?” and “What does the narrator say about the narrated?” should be considered (Nickel, 1986, p.12).

Result

Hans-Wolfgang Nickel is a German pedagogue who has created the field of Play and Theater Pedagogy by combining the educational and theater infrastructures with concerns such as changing the didactic education system and beautifying the world, which the teacher looks down on. In the 1960s, the area that Nickel used for teacher education at Berlin Academy of the Arts and later at Berlin University of the Arts became widespread with the use of teachers with their students.

According to the findings obtained in the research, it was revealed that many plays and role works used in creative drama workshops in Turkey were transferred by field experts after the first contact with Nickel in 1985 and reached the participants. In his own expressions, it became evident that he had been contacted many times with Turkey and that the accumulation created in Germany since the 1960s was transferred to people working in the field of creative drama.

For Nickel, both the concepts of play and theater are structures that have rules but offer freedom within these rules. For this reason, he brought these concepts together in the approach he developed. Nickel establishes a close relationship with art through elements such as theater, music, and dance, and expresses that it has a social function. He sees plays as an invention of children and thinks that they need to help them to continue their plays. He argues that the play already exists in the child, and it creates the lost one by adding art forms through the processes of play and theater pedagogy. It is important for students to re-reach the existing reality throughout the play. Play is a kind of learning by experience, a kind of social learning. Theater and play are a language of communication. It describes these two concepts as a vital force that comes from the depth of the child's psyche. The common feature of play and theater is that they are structures that offer freedom within the rules. Nickel, therefore brings these two areas together. However, the point where they differ is that the teacher has an approach that regulates not directing everything like a director but allowing the students to pursue their efforts and ensuring the sharing of freedoms. He determines the framework of the workshop in its processes and does not design a workshop plan from start to finish. He is concerned with where the students take the process. He helps students by taking a role when necessary. According to him, the pedagogy of play and theater should give freedom to the player and

help him to develop without pressure. It expects children to learn to think and feel, not to be perfect actors. Play and theater pedagogy is a kind of school of life, the art of living.

Play and theater pedagogy is a field that Nickel developed with the desire to activate teachers in the classroom. He thinks that an effective teacher will also activate the students. He states that teachers should be good observers and teachers can learn from students. He states that teachers should try to see the rational aspects of children's actions instead of describing them as meaningless and that children should help them to continue their actions in the points where they are blocked, in the plays of their own creation. For Wolfgang Nickel, the play and theater pedagogue is someone who offers freedom to students and ensures that this freedom is shared by all.

Although Nickel avoids using the word "method", it can be said that this approach is both a goal and a means for him. He does not use very sharp judgments in terms of applications and definitions. He does not separate the basic concepts he uses with sharp lines. He prioritizes the affective, cognitive, and psychomotor needs of the group he works with. For this, he listens and observes the group he works for. He focuses on role plays and interaction plays in the processes where he focuses on communication and interaction rather than the feeling of winning and losing. He argues that plays have a very important place in play and theater pedagogy and should not be excluded from the process.

Nickel uses the name of the school play when making the first studies on the field. As the work becomes more comprehensive, the name evolves into the play, theater and interaction pedagogy as the process continues with colleagues. After a while, the use of the concept of interaction is abandoned because the name of the field is too long and the concept of interaction is a bit complex. It has been referred to as play and theater pedagogy for many years, and this name has been used in the literature. In the 2000s, the concept of play is also disappeared from the title and the field begins to be referred to as theater pedagogy. The performing play, on the other hand, continues its existence as a field where theater is performed in the processes.

Prof. Dr. Hans-Wolfgang Nickel has been very impressive in the development of creative drama in Turkey. Since the 80s when the first studies on the field were carried out, communication that has not broken off, especially İnci San and. With Ömer Adıgüzel's connections and efforts to transfer knowledge, the German school has significantly fed the developing approach in Turkey.

Although the practices in Berlin are quite similar, today in Germany, it has been moved away from the first starting point of Nickel. Nickel's starting point show more similarity with the use of creative drama in Turkey since the past. The purpose of Nickel in the establishment of the field as a theater-loving teacher enables teachers to use play and role-playing in lessons by improving their creativity and interaction skills. Today, the point, that is reached in Berlin, is closer to the point where theater pedagogues work under the roof of the theater and prepare students to perform theater with plays and role-plays. It can be said that it serves more theater. So much so that the name of the department in Berlin University of the Arts has been updated as "Theater Pedagogy / Theater Teaching". Along with the fact that Nickel is not a center of the subject, it has the main purposes such as improving the self-expression skills of the people in the field and using different arts such as communication, interaction, empathy skills, individual and social awareness, literature, and music. Creative drama is fairly common condition schools in Turkey as a discipline and as a method. In addition, individuals who specialize in different fields such as creative dance, creative reading,

creative writing, preschool drama, and narrative organize independent workshops. However, there is no on-site theater pedagogue involved in theater or creative drama instructor in Turkey as in Germany.

Wolfgang Nickel thinks that play and theater pedagogues should educate themselves in many fields such as body, language, music, puppet, silent-non-verbal play (pantomime), sociology, history, theater, psychology, visual arts. It states that even if not professionally, it is necessary to have enough knowledge about these areas to do improvised work and to provide the necessary impulse for students. Creative drama and play and theater pedagogy are similar in terms of their perspectives on interdisciplinary studies.

Hans-Wolfgang Nickel sees his understanding of play and theater pedagogy, which he developed under the influence of the traditional education he received in primary school and the lack of communication in the world in his youth, as a field that will improve and beautify life. He summarizes the function of play and theater for himself with these sentences:

If there is a student in front of you, he is the whole world. While you are standing with that child, the world is still around you. You must be wandering around the world with the child. We are talking about the inner world and the outer world ... You need all branches of science for this. It wouldn't be any other way. If you start working with children and give them the freedom to express themselves, it means you have the whole world.

References

- Adıgüzel, H. Ö. (1993). *Oyun ve drama ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. .
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri : beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma desenleri*. (M. Bütün, ve S. B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çevik, K. (2013). Oyun ve tiyatro pedagoğu: alanı, işlevi. (35), 53 - 66. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*.
- Dörger, D. (1985). *Mini-mono dramen. Eine anleitung zu theatralen kleinformen*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen.
- Dörger, D. (1993). *Animationstheater. Kommonikationsstrukturen und pädagogische implikationen*. Frankfurt: Brandes Apsel Verlag.
- Dörger, D., Nickel, H. W. (2005). *Spiel- und theaterpädagogik studieren*. Milow: Schibri Verlag.
- Gay, L., Mills, G., Airasian, P. (2011). *Educational research: competencies for analysis and application*. Tenth Edition. New Jersey: Prentice Hall.
- Hentschel, U., Poppe, A., Ruping, B., Streisand, M. (2005). *Generationen im gespräch*. Archäologie der theaterpädagogik I. Berlin Milow Strasburg: Schibri Verlag.
- Kırkar, A., ve Yılmaz, N. (2015). 17. Uluslararası eğitimde yaratıcı drama kongresi. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Koch, G. (2008). Tiyatro oyunları yaratıcılığı teşvik eder ve yaratıcı davranışa gereksinim duyar. Bu husus Bertolt Brecht'in kötü ve asosyal Baal örneğinde gösterilmiştir. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(5).
- Koch, G., Streisand, M. (2003). *Wörterbuch der theaterpädagogik*. Berlin: Schibri Verlag.
- Merriam, S. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Yayın.

- Meyer, K. (2008). *Improvisation als flüchtige kunst: und die folgen der theaterpädagogik*. Berlin Milow Strassburg: Schibri Verlag.
- Meyer, K. (2013). *Das Nickelsche improvisieren und seine bedeutung für die weiterentwicklung der spiel- und theaterpädagogik*. U. Hentschel ve H.M. Ritter (Editörler), *Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik*. 205 - 218. Milow: Schibri Verlag.
- Meyer, K. (2014). Bir "kamu hizmeti!": Türkiye'de oyun ve tiyatro pedagojisi üzerine. Ö.Adıgüzel, U. Handweg, G. Koch. (Editörler). *Drama ve Toplum – Yaratıcı Biçim Vermek! (Theater und Community – Kreativ Gestalten!)*, 41 - 60. Münih: Kopaed.
- Nickel, H. (1976a). *Spiel- theater- interaktionspädagogik*. Recklingshausen. LAG Materialien 16.
- Nickel, H. (1976b). *Spiel in der schule*. H. Frommberger, U. Freyhoff, W. Spies (Editörler). *Lernendes Spiel Spielendes Lernen*. Hannover: Schroedel.
- Nickel, H. (1979). *Spiel und theater. Das darstellende spiel in der schule*. Berlin: LAG Materialien.
- Nickel, H. (1983). *Lehrer, eltern, schüler spielen*. Kreuzer, K.J. (Editör). *Handbuch der Spielpädagogik, Band 2*. 443-457. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel.
- Nickel, H. (1984a). *Spiel und theater. Beobachtungen zur dramaturgie des amateurtheaters*. Beispiele vom schülertreffen Berlin 1984 und der theaterwoche Korbach 1984. Berlin: LAG Materialien 12.
- Nickel, H. (1984b). *Theater mit kinder – theater für kinder*. K.J. Kreuzer (Editör). *Handbuch der Spielpädagogik, Band 3*. 333-359. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel.
- Nickel, H. W. (1988a). *Spiel und theater. Animationstheater*. Berlin: LAG Materialien 20.
- Nickel, H. W. (1972). *Rollenspielbuch – theorie und praxis des rollenspiels*. Recklingshausen: LAG Spiel und Amateurtheater in NRW. (9. Heft).
- Nickel, H. W., Brandes, E. (1971). *Beiträge zu einer interaktions- und theaterpädagogik*. Berlin: Pädagogik Zentrum.
- Nickel, H. W., Krause, M. (1986). *Spiel und theater in der Türkei*. Berlin: LAG Materialien 15.
- Nickel, H. W., Lenakakis, A. (2002). *Theorie und empirie des spiel und theater pädagogik. Denkschritte zur Konstruktion einer Theorie der Spiel und Theaterpädagogik (zur Sympson Februar 2001)*, (s. 1-3).
- Nickel, H. W., Salje, D. (1986). *Spiel und Theater. Der spielleiter zwischen pädagogik*. Berlin: Wissenschaft und Kunst : LAG Materialien 14.
- Nickel, H. W., Stöhr, U. (1974). *Curriculum – kindertheater. Erfahrungen und möglichkeiten langfristiger theaterarbeit*. (Spiel für kinder – spiel mit kinder). Berlin: BAG-LAG-PH. LAG Materialien 3.
- Nickel, H. W., Bischoff, J., Brandi, B. (2010). *Ben Akibaba oder "alles schon dagewesen"*. über (miss) erfolge und erfahrungen beim bemühen um eine schulkultur. Räume im dazwischen. Lernen mit kunst und kultur. Merseburg: Shaker Verlag.
- Saban, E., ve Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- San, İ. (2003). *Drama ve öğretim bilgisi*. Ankara: Natürel Yayıncılık.
- San, İ. (2006). *Tiyatroya rağmen yaratıcı drama. Yaratıcı Drama Dergisi, 1(1)*, 5-11.
- Taylor, P. (2020). *Drama sınıfı. Eylem, yansıtma, dönüştürme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

