

Dorothy Heathcote'un Yaratıcı Drama Yaklaşımları*

Zeki Özen¹

Ömer Adıgüzel²

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2017.001

Makale Geçmişi

Geliş tarihi 01.12.2016

Düzeltilme 09.12.2016

Kabul 18.04.2017

Anahtar Sözcükler

Yaratıcı drama

Dorothy Heathcote

Karmaşa içindeki insan

Uzman mantosu

Rolün yuvarlanması

Komisyon çalışması

Öz

Bu çalışmada eğitimde yaratıcı dramanın öncülerinden olan Dorothy Heathcote'un özgün yaklaşımları incelenmiştir. Nitel araştırmaya yöntemlerinden anlatıya dayalı biyografik çalışma türünde gerçekleştirilen araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme, doküman inceleme ve gözlem notları kullanılmıştır. Araştırmada Dorothy Heathcote yaklaşımını incelemek üzere görüşme soruları hazırlanmış, hazırlanan görüşme soruları iki farklı alan uzmanı tarafından değerlendirilerek geliştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından 13 sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmış, 3 farklı atölye oturumu gözlemlenmiş ve 40 farklı doküman incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular; Dorothy Heathcote'un eğitimde yaratıcı drama alanına sunmuş olduğu ve uygulama açısından kimi benzerlikler gösteren dört farklı yaklaşımının; öğrenenleri toplumsal duyarlılık açısından bilinçlendirdiği, okul ortamında öğrenilen bilgilerin gerçek yaşamla bağlantısını daha kolay kurulabilmesini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dorothy Heathcote's Creative Drama Approaches

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2017.001

Article History

Received 01.12.2016

Revised 09.12.2016

Accepted 18.04.2017

Keywords

Creative drama

Dorothy Heathcote

Man in a mess

Mantle of the expert

Rolling role

Commission

Abstract

The purpose of this study is to investigate the contribution of Dorothy Heathcote's unique approachments which were developed by her for the field of drama in education. In this study, narrative-biographical study, which is a type of method for making qualitative research, was used by the researcher. Semi-structured interview, documents survey and observation notes were used for data collection by the researcher for this study. For composing the data collection tools, interview form including 13 questions was prepared, 3 different workshops were observed and the observations were noted and 40 different documents were scanned by the researcher. Findings of this study pointed out that the four different approachments which were developed and presented by Dorothy Heathcote to the drama in education field, are having some differences in the application process and this approachments are useful for building up social sensitivity and consciousness. These approachments are providing the opportunity of making an easier connection between the knowledge and the real life.

* Bu makale Zeki Özen tarafından 2011 yılında Doç.Dr. Ömer Adıgüzel danışmanlığında tamamlanan "Dorothy Heathcote'un yaratıcı drama yaklaşımları." başlıklı yüksek lisans çalışmasından üretilmiştir.

1 Arş.Gör. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, E-posta: zekioz@gmail.com

2 Prof.Dr.Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, E-posta: omeradiguzel@gmail.com

Giriş

1970’li yıllarda İngiliz drama eğitimcilerinden bir grup yeni bir tartışma konusu açarak eğitimde drama ve eğitimde tiyatronun amaçlarını karşılaştırmaları sonucunda geleneksel, öğretmen merkezli üretim ile öğrenci merkezli süreç arasında açık bir ayrım yapmışlardır. Drama ve tiyatro kuramcısı olan Brian Way; “Çocuklar profesyonel aktörler olarak mı yetiştirilmeli yoksa deneyimin imgesel doğası kendi içerisinde eğitimsel değeri barındırıyor mu?” sorgulamasıyla tartışmaları daha da derinleştirmiştir. Brian Way herhangi bir performansın ya da oyunun dramının bir parçası olup – olmaması gerekliliğini sorgulamıştır. Bu tartışmaların sonucunda yeni bir anlayış olarak” drama ve tiyatro üretime odaklanmadığı zaman neyi kolaylaştırır?” sorgulaması ortaya çıkmıştır. Bu tartışmaların sonucunda “Eğitimde Drama” kavramı alandaki adını almaya başlamıştır (Weltsek, 2008).

İngiltere’de gelişen “Eğitimde Drama” alanındaki gelişmelerde, söylemleri ve uygulamaları ile farklılaşan uzmanlardan birisi Dorothy Heathcote olmuştur. Heathcote, yapmış olduğu çalışmalarla eğitimde drama alanına yeni yaklaşımlar sunmuş; öğrenci, öğretmen ve drama ilişkisini yeniden yapılandırmıştır. Bu yaklaşımları ile diğer alan uzmanlarından farklılaşan Heathcote, yapmış olduğu özgün çalışmalarıyla kendisinden önce gelen drama anlayışlarını eleştirmiştir. Heathcote’un çeşitli deneyimler sonucunda ortaya koymuş olduğu yaklaşımlar ‘dünya insanı yetiştirme’ amacı doğrultusunda bireyi merkeze alan yaklaşımlar olmuşlardır. Gerçek yaşamda var olanı sorgulayan Heathcote yapmış olduğu çalışmalarla öğrencilerinin sosyal olaylara karşı duyarlı, kendisine güvenen ve tepki veren bireyler olmalarını sağlamaya çalışmıştır.

Heathcote ve onun geliştirdiği özgün yaklaşımlar Türkiye’de yaratıcı drama alanında yeterince bilinmemekte ve akademik çalışmalarda çok az temel alınmaktadır. Heathcote, eğitimde drama alanında kendine özgü yaklaşımlara sahip bir “öncü” olduğundan onun drama anlayışının detaylı olarak incelenmesinin, Türkiye’deki drama eğitimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle Türkiye’de Heathcote’un yaklaşımlarının daha fazla irdelenmeye gereksinimi vardır. Çalışma bu gerekçeye dayalı olarak yapılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma çalışmalarından anlatıya dayalı biyografik çalışmadır (narrative-biographical study) (Creswell, 2007; Fraenkel & Wallen, 1996). Bu araştırma türünde bir kişi üzerine odaklanılır, o kişinin yaşamı, öyküleri, çalışmaları, özel olayları, vb. olaylar ve durumlar araştırmanın konusunu oluşturur. Bu çalışmalarda kısaca üzerinde çalışılan kişiyle ilgili farklı kaynaklardan veri toplanarak o kişiye ait bir portre betimlenmeye çalışılır (Creswell, 2007).

Varolan çalışmada eğitimde yaratıcı drama alanının öncülerinden biri olan Dorothy Heathcote’un öğretim yaklaşımları incelenmiştir. Yapılan çalışmada nitel araştırma yöntemlerinin en sık kullanılanlarından olan, yarı yapılandırılmış görüşme, gözlem ve doküman analizi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman 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).

Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi

Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini artırmak için, farklı kaynaklardan verilerin toplanması oldukça önemlidir. Buna veri üçlemesi adı verilmektedir (Merriam, 2009; Yin, 2003). Verilerin üçlemesinin yapılması için üç farklı yolla nitel veri toplanmıştır. İlki, araştırmacı tarafından yürütülen yarı yapılandırılmış görüşmelerdir. İkincisi, Heathcote'a ait ya da onun hakkında yazılmış olan dokümanların incelenmesidir. Son olarak ise Heathcote'un yürüttüğü atölyelerin gözlemlenmesidir.

Tablo 1. *Veri Toplama Araçları, Veri Kaynakları ve Süreleri*

Veri Toplama Araçları	Veri Kaynakları	Süre
Yarı Yapılandırılmış Görüşme	Dorothy Heathcote'un kendisi	6-8 Temmuz 2010 tarihlerinde günde 6 'şar saatten oluşan görüşmeler
Doküman İnceleme	Dorothy Heathcote'un yazdığı makaleler ya da kendisi hakkında yazılan makaleler	Ocak 2009 - Şubat 2011
Gözlem Notları	Araştırmacının Dorothy Heathcote'un atölye uygulamaları esnasındaki gözlemleri	26-28 Ekim 2009 21-24 Kasım 2008

Verilerin Toplanması

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve geliştirilmesi

Araştırmada Heathcote yaklaşımını incelemek üzere araştırmacı tarafından görüşme soruları hazırlanmış ve hazırlanan görüşme soruları iki farklı alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda araştırma amacına hizmet edebilecek sorular uzmanlar tarafından araştırmacıya önerilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından 13 sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu formun araştırma sorularını yanıtlayabilecek sorulardan oluşup oluşmadığını belirleyebilmek amacıyla alandan iki uzmanın görüşüne başvurulmuş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda sorular düzeltilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Daha sonra soru biçimleri ve ifadeleri verilen geri bildirimler doğrultusunda düzenlenmiştir. Görüşme yapılacak dil "İngilizce" olduğundan düzenlenen yeni soru ifadeleri araştırmacı tarafından İngilizce'ye çevrilmiştir. Yapılan çevirilerin doğruluğu da İngilizce bilen bir alan uzmanı ile aktif bir biçimde İngilizce öğretmenliği yapmakta olan bir öğretmen tarafından incelenmiş ve görüşmeciye yöneltilecek sorular oluşturulmuştur. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda eğitimde yaratıcı drama alan uzmanlarından olan Dorothy Heathcote'un yöntembilimi incelenmiş, Heathcote'a özgü olan yaklaşımlar ayrıntılandırılarak bu yaklaşımların uygulanma biçimlerinin benzerlik ve farklılıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Doküman İnceleme

Bu çalışmada Dorothy Heathcote'a ait kırk kadar doküman incelenmiştir. Bu dokümanların bir kısmı onun doğrudan kendisinin kaleme aldığı (yirmi iki) bir kısmı ise (on sekiz) onun hakkında başka araştırmacı ve alan uzmanlarının yazdığı yazılardır. Dokümanların çoğunda doğrudan bir araştırma

anlatılmamakta, Heathcote'a ilişkin ayrıntılar ve yaklaşım örnekleri sunulmaktadır. Bu dokümanlara Manchester Metropolitan Üniversitesinde bulunan Dorothy Heathcote adına düzenlenen arşivde inceleme yapılmıştır. Araştırma konusu ile ilgili olabileceği düşünülen kaynaklar arşiv sisteminde anahtar sözcüklerle taratılmış ve ilgili kaynaklardan araştırmalar gerçekleştirilmiştir.

Gözlem Notları

Bu çalışmada Dorothy Heathcote'a ait üç farklı atölye gözlemlenmiştir. Bunlardan biri Heathcote'un kendisi ile beraber incelenmiş ve yorumlanmıştır. Diğer ikisi ise araştırmacı tarafından incelenmiştir (Heathcote, 2008; 2009). Araştırmacı bu iki atölyeye gözlemci olarak katılmıştır. İlk atölyede katılımlı gözlem yaparken, Heathcote'un öğrencilerle yürüttüğü ikinci atölyede ise katılımsız gözlem yapmıştır. Süreçte ayrıntılı gözlem notu tutulmuş ve atölye sonrasında bu notlar üzerinden kodlar belirlenmiş ve araştırma temaları dikkate alınarak değerlendirme yapılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmacı tarafından toplanan veriler öncelikle deşifre edilmiş video ve ses kayıtları İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlemesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde veriler kodlanır, temalar bulunur, veriler kodlara ve temalara göre düzenlenir ve tanımlanır, elde edilen bulgular yorumlanır. Bu analizde hedef, kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu yöntemde betimlenen, yorumlanan, neden-sonuç ilişkileri irdelenen verilerden elde edilen sonuçlar, görüşülen bireylerin görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak açıklanır.

Araştırmacı tarafından toplanan veriler tümevarımcı bir analize tabi tutulmuş ve görüşme verilerinden çıkarılan kavramlara göre bir kodlama gerçekleştirilmiştir. Bu kodlamalardan yola çıkarak oluşturulan temalarda Dorothy Heathcote'un yöntembiliminde önemli olacak roller üç ana başlıkta belirtilmiştir. Buna göre Heathcote yaklaşımında öğrenci rolü, öğretmen rolü ve ders rolü oluşturulan temalar arasında yer almıştır. Bununla beraber Heathcote'a özgü yaklaşımlar olan İnsanları Keşfetmek için Drama/Karmaşa İçindeki İnsan, Uzman Mantosu, Rolün Yuvarlanması ve Komisyon Çalışması gibi temalar araştırma öncesinde belirlenmiş olup araştırma çerçevesinde bu temalara ait kavramlar daha kolay kodlanmıştır.

Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için tüm verilerin kodlanması sürecinde üç araştırmacı yer almış, bu üç araştırmacı verileri ayrı ayrı kodladıktan sonra, ortak olmayan kodlar üzerinde görüş birliğine varmak için bir arada çalışmışlar ve temaları bundan sonra oluşturmuşlardır. Bu süreçte araştırmacının önceden hazırladığı kodlar dışında sürecin kendisinin getirdiği yeni kodlar da ortaya çıkmıştır. Bu kodlardan oluşturulan temalar çerçevesinde bulgular düzenlenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

1950'li yılların başında profesyonel olarak çalışmaya başladığı Durham Üniversitesi'nde dramayı; öğrencilerin sanata olduğu kadar insanlığa ve bilime olan saygı ve ilgilerinin artması amacıyla kullanan Dorothy Heathcote kendi yaklaşımlarını geliştirmiştir (Bolton, 1984). Dorothy Heathcote'un getirmiş olduğu yeni yaklaşım ile eğitimde drama kavramı, kendi disiplini içerisinde yeni sorularla tanınır. Onun yöntemini anlamak diğer eğitimciler için kolay olmamıştır. Dorothy Heathcote'un çalışmalarında kendisini açıkça gösteren bu açı, dramanın büyük bir grup etkinliğine dayalı olmasında yatmaktadır. Dorothy Heathcote'un sunmuş olduğu tekniklerin ve yaklaşımların

arasında bir seçim zorluğu olmasına rağmen risk alınan bir pedagojik yaklaşım olan “Öğretmenin Role Girmesi Tekniği“ (Teacher in Role) onun en iyi tanındığı teknik olarak değerlendirilir (Bolton, 1984).

Öğretmenin role girmesi, eğitimi kolaylaştırmak adına drama tekniklerinden yararlanan bir öğretim tekniğidir. Teknik; eleştirel düşünmeyi, ahlaki ve duyuşsal düşünceye dönüştürmeye çalışan, gerçeklere dayanan bilgileri ve öğrenim deneyimlerini daha görünür biçimde; her türlü yaşam durumlarına aktarmaya çalışan bir tekniktir.

Heathcote rol içinde olmayı, ilk öğretmenlik yıllarında daha çok aktif bir biçimde yapmıştır. Bir duygu hakkında konuşmanın hiç bir zaman ona verilecek tepkinin yerini almayacağını savunan Heathcote'un belirgin özelliği, başlarda bir role girip onu yüksek derecede ithamlarla ve genellikle agresif bir yolla oynamak biçiminde olmuştur. Bu durum, sınıfın yanıt vereceği bir ortamı oluşturmuştur. Öğrencilerin çalışmaları güçlendikçe, Heathcote kendi rolünü biraz daha aşağıya çekmiştir (Wagner,1999).

Heathcote, öğretmenlerin alabilecekleri rol çeşitlerini ilerleterek tiyatro metaforlarını da genişletmiştir. Öğretmenlerin rol alma biçimlerine örnek olarak aşağıda yer alan maddeler gösterilebilir:

- Öğretmenin geri bildirim vermek ve düşünceleri temizlemek amacıyla genel görüşün tamamen karşısında olan kişi rolüne girmesi
- Bir grup üyesi olarak düşünceleri destekleyen kişi rolüne girmesi
- Tartışmalarda arabulucu olan kişi rolüne girmesi
- Olayları gösteren ve duygu durumunu ayarlayan anlatıcı kişi rolüne girmesi
- “Bırakalım yapsınlar“ diyen pozitif uzlaşıcı kişi rolüne girmesi
- Açık bir biçimde anlamayan ve her şeyin ayrıntısıyla anlatılması gereken bir kişi rolüne girmesi
- Çocukların ifadelerini değerlendiren yansıtıcı bir kişi rolüne girmesi... vb. (Hesten, 1993)

çeşitlemelerine yer vermiş ve o anda işlediği dersin yapısına uygun olan aynı zamanda öğrencileri de harekete geçirecek rolleri derslerinde etkin bir biçimde kullanmıştır.

Heathcote, katılımcıları birer uzman uzaklığı, nesnelliği ve serinkanlılığı içinde tutacak bir süreci yapılandırırken, Bolton dramının içeriği ile katılımcının kişisel ilişki kurmasına olanak verecek bir süreci kurgular (Sağlam, 2006). Dorothy Heathcote, kendisiyle yapılan görüşmede uzun yıllar beraber çalıştığı meslektaşısı Gavin Bolton ile öğretmen yaklaşımı konusunda ayrıldığı noktaları şu tümceler ile ifade eder:

“Gavin, ‘uygun öğretmen’ dediğim öğretmenlerdendi. Gavin, benim hiçbir zaman öğrenmediğim ama her öğretmenin yapması gerekenleri öğrendi. Genç birisi olarak; benim hiçbir zaman katılmadığım, uygun öğretmen olma yolunu öğrendi.”

Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton ilk tanışmalarında; eğitimde drama alanında farklı biçimlerde çalıştıklarına tanık olurlar. Bu çalışmalarını ve ilk karşılaşmayı Dorothy Heathcote şöyle anlatır(2010):

“Gavin ile ortak bir arkadaş aracılığı ile tanıştık ve şuna karar verdik: Karşılaştığımız ilk anda beraber ders verecektik. Bir okula gittiğimizde önce o ardından ben ders verecektim. Çünkü başlangıçtan bu yana Gavin ve ben hiçbir zaman rakip olmadık hep iş arkadaşı olduk ve birbirimize karşı hep açıksözlü olabildik.

Böylece bir okula gittik ve Gavin’i ders verirken izledim ve etkilenmişim, çünkü bütün çocukların yere uzanmalarını isteyerek derse başladı. Birçok egzersiz yaptılar. Kendi kendime bunun drama hakkında bir şey öğrenme ile hiç alakası yok diye düşündüm. Ancak ardından sanırım sizin şu anda süreçsel drama diyeceğiniz şeyi yaptı. Acaba sessiz mi kalmalıydım yoksa ne düşündüğümü söylemeli miydim? Mutlaka ne düşündüğümü söylemem gerekiyordu. Ve dedim ki:

Dorothy: Neden hepsi yere yattı?

Gavin: Çünkü egzersizler yapıyordum.

D: Ne ile ilgili egzersiz?

G: Bütün drama sınıfları egzersiz ile başlar.

D: Bu delilik, neden hevesli çocuklar birden yere yatıp dalgın, düşünceye dalmış hale gelsinler ki?

G: Bu bana öğretilen yol

Ardından ben hiç egzersiz olmadan kendi dersimi yaptım şu anda ne hakkında olduğunu hatırlamıyorum ama Gavin, “Çocukların böyle çalışabileceğini hiç düşünmemiştim.” dedi.

Eğitimde drama alanında yeni görüş ve uygulama biçimleri ile diğer öncülerden farklılaşan Dorothy Heathcote, Drama Eğitimi Ulusal Derneği, NATD (The National Association For The Teaching Of Drama) konferansındaki bir konuşmasında özgün ve kendisine ait olan dört farklı modelden söz eder. Bunlar:

1. İnsanları Keşfetmek İçin Drama/ Karmaşa İçindeki İnsan (Drama Used To Explore People/Man in a Mess)
2. Uzman Mantosu (Mantle Of The Expert)
3. Komisyon Çalışması (Commission Model)
4. Rolün Yuvarlanması (Rolling Role) (Heathcote, 2002)

Bu modeller öğretim programı, öğretmen sorumlulukları, öğrenci sorumlulukları, ders içeriği, öğrenci yaş dönemi gibi özellikleri dikkate alır ve kendi yapısına uygun uygulanma ortamlarını kullanır. Her model farklı işlev ve niteliklere sahip olduğundan kazanımlara ulaşma yolunda tercih edilen model değişebilmektedir. Öğrenme ortamı, etkinliğe katılacak grup, işbirliği yapacak disiplinler, çalışma süresi, öğrenci ve sınıf sayısı, öğretim programı gibi parçalar, bu bütün içerisinde hangi modelin daha işlevsel olacağını belirlemektedir

Dorothy Heathcote tarafından 1970’li yıllarda ortaya çıkan uzman mantosu yaklaşımı (mantle of the expert) öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya koyarak, belirli ve özel bir alandaki uzmanların rollerine kurgusal bir dünya içerisinde dahil oldukları bir drama yaklaşımıdır. Öğrenciler; doğaçlamalar, aktiviteler, tartışmalar ve araştırmalarla bu tekniğe bununla beraber işlenen konuya dahil olabilmektedirler. Heathcote’un kendine özgü yaklaşımlardan en çok bilineni ve en çok kullandığı yaklaşım olan uzman mantosu (mantle of the expert) yaklaşımına ilişkin örneklere ulaşabilirken

diğer yaklaşımları hakkında pek fazla bilgiye ulaşılamamaktadır. Bu yaklaşımlar, uygulanma biçimi, öğrencileri içeriğe dahil etme derinliği, sürdürülebilirliği, diğer disiplinlerle olan doğrudan iletişimi, gerçek yaşamda karşılığını bulması gibi noktalarda birbirlerinden ayrılabilirler.

Karmaşa İçindeki İnsan (Man in a Mess)

Karmaşa içindeki insan, Dorothy Heathcote'un ilk drama uygulamalarında sıkça kullandığı dramatik durumların tümüne verdiği isimdir. Gerilim içeren her türlü an karmaşa içindeki insana örnek gösterilebilir. Okullar ve toplum arasında bir bağ kurarak aktif bir öğrenme bağlamı oluşturmaya çalışan Dorothy Heathcote'un yapmış olduğu ilk uygulamalar insanların kendilerini keşifleri doğrultusundadır. Bireyin kendini tanınması ve bu yolla davranışları ve tepkisini gözden geçirebilmesi için çeşitli ortamların yaratıldığı drama uygulamalarını, insanların keşfi için kullanılan drama anlamına gelen "Drama used to explore people" olarak adlandırırken drama alanı içinde beraber çalışmalar yürüttüğü yakın arkadaşı ve dramanın öncülerinden biri olan Gavin Bolton ise 'karmaşa içindeki insan' anlamına gelecek "Man in a mess" olarak adlanmıştır. Heathcote, kendisi ile yapılan görüşmede bu modele ilişkin olarak şu vurguları yapar:

"...Birinci model'e Gavin'in verdiği isim Karmaşa İçindeki İnsan (Man in a mess Drama)... Benim ilk uygulamalarım hep aynı bakış açısına sahipti. İlk modelim hep çocuklara bazı dönüm noktaları, kriz durumları veriyordu ve bu şekilde çocuklara önderlik yapıyordu. Bu hep bizim o anda yaptığımız, şimdiki zaman ögesi taşıyan çalışmaları temel alıyordu. Eğer öykümüzde bir gemi varsa bizim çözmeye çalıştığımız durumlar da bu gemi ile ilgili oluyordu. Benim bu ilk modelim içerisinde çocukları çekmeye çalıştığım çözülecek noktaların hepsi çocukların sosyal sağlıkları için uygun olan durumları..."

Heathcote'a göre (2002), kendisinin geliştirmiş olduğu tüm drama yaklaşımları gerçek temelli, türetilmiş ve kararlaştırılmış bir kurgu yoluyla inşa edilmiştir. Söz edilen "kurgu", drama sözcüğünü de içermekte ve olayların olasılıklarını genişletmektedir. Bu genişletilmiş olay yelpazesi; dramayla karşılaştırıldığında daha çok kapsayıcı bir ifade olan 'kurgu'ya ilişkin kendi görüşlerini açıklamamış olmasından dolayı eleştiri almıştır. Gerçek temelli türetilen kurguya kendisinin 26 – 28 Ekim 2009 tarihlerinde Ankara'da gerçekleştirdiği Uzman Mantosu yaklaşımını anlatan "Su" temasından yola çıkarak yetişkinlerle gerçekleştirdiği atölyesinde de rastlanmaktadır (Atölye Gözlem Notları, 2008).

Dorothy Heathcote'un Manchester Metropolitan Üniversitesi'nde bulunan arşivinde yer alan bu yöntemlerle yapılandırılmış ve farklı öğretmenlere ait uygulamalar bu konuda önemli ipuçları sunmaktadır. Heathcote kendisine getirilen eleştirilere yanıt olabilecek ders işleme biçimini Drama Eğitimi Ulusal Derneği (NATD) (2002) konferansında şu anlatımla dile getirmiştir:

"Öğretmenler kullandıkları yöntemlerle, sınıflarının-öğrencilerinin gerçekleştirilen süreçten korkmasını ve sürece olumsuz bakış açılarıyla yaklaşmalarını engelleyebilirler. Her zaman ne pahasına olursa olsun bu düşüncemden vazgeçmedim ve kendi yaklaşımlarımı geliştirdim. Bazı gözlemciler derslerim başladıktan sonra uzun zaman geçmesine rağmen derslerimin başlamadığını düşünüyorlardı ancak ben sınıfı ayağa kaldırmak için bir uzlaşma ve ilgi oluşturmam gerektiğinin farkındaydım. Bu yüzden çizimlerim, role girişim ya da durumun nasıl tasarlanacağına karar vermek sürecin zamanını da etkiliyordu. Bundan dolayı benim derslerim bu açıdan 'geriden ileriye' ya da 'durağan' gibi algılanabiliyordu. Daha sonraları, üretken bir gerilim oluşturmak için bu materyal hazırlıklarını gerçekleştirdiğimin farkına vardım. Bu durum Bruner'in aşamalandırma sistemi ile

tanışmadan çok zaman önceydi. İkonik - iconic (resmi algılamak); sembolik - symbolic (konuşma ve yazma etkinlikleri ile tanıdık bir şekil haline getirmek); anlamlandırma – expressive (o anda yapmak). İnsanları zorunlu olarak bu aşamalardan geçirmek benim stratejik sözcük dağarcığının gelişmesini sağladı” (Heathcote , 2002).

Bruner’in aşamalandırma sisteminin, kendi özgün yaklaşımlarının planlanmasında önemli bir nokta olduğunu vurgulayan Heathcote, kendisi ile yapılan görüşme sırasında yarı yapılandırılmış sorulara yanıt vermiş; daha önceden yapmış olduğu uygulamalarda Bruner’in aşamalandırma sistemini nasıl kullandığına ilişkin açıklamalarda bulunmuştur. Heathcote’un 26 – 28 Ekim 2009 tarihlerinde Çağdaş Drama Derneği tarafından düzenlenen Ankara’da gerçekleştirdiği Uzman Mantosu yaklaşımını anlatan atölye çalışmasına katılan öğrencilerin kendi çalışma masalarını resim ve çizimlerle hazırlamaları, Ikarus adı verilen şirkete ait arabaların resimlerini çizmeleri, bu arabaların işlevlerinin anlatıldığı sunumları yapmaları ve arabaların nerede kullanılacağına ilişkin çalışmaları ikonik, sembolik ve anlamlandırma aşamalarının kullanıldığı bir örnek olarak gösterilebilir.

Heathcote, kendisi ile yapılan görüşmede “Blackely and Broadene Ayakkabı Fabrikası” adlı çalışmasında Bruner’in aşamalandırma sistemini nasıl kullandığını şu örnekle açıklamıştır.

“...Eğer çocukların birlikte düşünmelerini ve ortak bilgiler edinmelerini istiyorsanız 3 şeyi unutmamak gerekir. Bruner’in ikonik sistem dediği sistemi kullanmalıyız.

Resimler ve çizimlerimiz var, bu yolla aynı uzaklıkta bilgiyi elde etmiş oluyoruz. Birinci aşama **ikonik aşama**, ben bunu yaşamımda öğretmenlik yaptığım her gün hatırlayarak işime başlıyorum ve bunun üzerinden yola çıkarak işimi yapıyorum. İkinci aşama **sembolik** aşama. İkonik aşamada bardağı çizersiniz, sembolik aşama ise ‘bardak’ sözcüğüdür. Dil semboliktir, ikonik değildir. Sadece çizimler için ikonik diyebiliriz. Üçüncü aşama **anlam** aşaması, bu aşamada bardağı kullanıyoruz.

Eğer fabrikada neden bardağı kullandığımı soracak olursan, sadece bir masa ile başlıyorum başka hiçbirşey yok. ‘Bu masaya 27 tane bardak sığdırabilir miyiz?, Eğer burası bizim molalarda kahve içeceğimiz yer olacaksa; 27 tane bardağı buraya nasıl sığdırabiliriz?’

Öğrencilerin hepsi kendi bardağını çizip, kestikten sonra büyükçe bir kâğıda hepsini yapıştırdık işte bu ikonik aşamadır. Orası bardakların yeri haline geliyor ardından öğlen yemeğinde kantin olarak kullanılacak bir yer oluyor.

Ardından sembolik aşamaya geliyoruz: ‘Bardaklarınıza isimlerinizi yazar mısınız? James ‘in bardağı gibi’ eğer sadece resim ya da çizim olursa o herkesin bardağı olabilir ama şimdi belirli bir kişiye ait oluyor. Sembolik aşama, benim bardağım dediğin aşama. Yine sembolik olarak kantini yazıyoruz ve orası kantin oluyor ya da ‘ - bardaklarınızı yıkamayı unutmayın!’, ‘ – kahveyi kontrol edin’ gibi tümcelerle sembolik aşamayı ortaya koyuyorsunuz. Bir nevi yazı çalışması yapmış oluyoruz ancak bu yazının gerçekten de anlaşılır bir biçimde yazılmış olması gerekir. Bu durum bizim işimiz oluyor bu konuda konuşmaya başlıyoruz, yazmaya, karalamaya başlıyoruz. Sonra sözgelimi ‘şeker’ in yeri belli oluyor. Böylece sınıfımızda çocukların karar verdiği ve sadece yazılardan oluşmuş, komik gibi görünen birçok köşe oluşturmuş oluyoruz.

Son olarak biz kendi gerçek bardaklarımızı getiriyoruz. Bir kağıda yapıştırılmış ve gerçek olmayan kağıt bardaklarımızı molalarda bir şeyler içmek için kullanamayız. Bundan dolayı ifade – anlam aşamasına geçmemiz gerekiyor. İşte bu noktada molada, gerçek bardaklarımız elimizdeyken ayakkabı yapımı ve fabrikanın problemlerini tartışabiliyoruz ve çocuklar bu noktaya geldiklerinde

gerçekten de istekle çalışıyorlar, çalışmayı seviyorlar. Bu noktada ben farklı konuları, sorunları onlara sunabiliyorum. İçinde bir şey olmayan bir bardakla öylece ayakta bekleyip mola vermişlerken bir problem getiriyorum ortaya...”

Heathcote tarafından görüşme sırasında örnek olarak verilen tüm uygulamalara bakıldığında; ortaya konan sorunları Heathcote'un öğrencileri ile birlikte çözmeye çalıştığı gözlemlenmiştir. Toplumsal sağlığı geliştirmek adına yapılandığı derslerde Heathcote, öğrencilere rol içerisinde sorduğu sorular ve sunduğu ortamlar ile rehberlik etmektedir. Gerçek yaşamda bulunana ilişkin yapılandığı yaratıcı drama çalışmalarında öğrencilerinin üretken ve kendini ifade eden bireyler olarak yetişmesini hedefleyen Heathcote, öğrencilerin kendi dünyasında var olandan yola çıkarak evrensel olanı tartışmaları için onlarla beraber çalışır. “Drama yolu ile Politik Duyarlılığı Öğretme” (Teaching Political Awareness Through Drama) başlıklı atölye çalışmasında Heathcote, öncelikli olarak bir ailede yaşanan ve herhangi bir ailede de yaşanması muhtemel olabilecek bir örnek olay üzerinden “Güç” kavramını tartışmaktadır. Ardından özel bir örnek üzerinden bu tartışmayı devam ettiren Heathcote “Güç” kavramını Chisso Fabrikası Olayı ile ilişkilendirmeye çalışır. Yakından uzağa doğru yol alan bu çalışmalarda Heathcote sürekli olarak “beraber” çalışmanın önemini fark ettirecek sorunların çözüm yollarını tartışır ve tartışılmasını sağlar. Yapılan bu tartışmalar yoluyla Heathcote'un ilk modeli olan İnsanları Keşfetmek İçin Drama/Karmaşa İçindeki İnsan modelinde öğrencilerin kendilerini tanımaları ve işlenen temaya ilişkin düşüncelerini, eylem noktaları ile ilişkilendirerek ifade ettikleri görülmektedir.

İnsanların daha çok tanışık olduğu birinci modelde drama; İnsanları keşfetmek, davranışlar, durumlar, şartlar, kendilerini etkileyen olaylara karşı verdikleri tepkiler için kullanılır. Tiyatronun sanatsal boyutu, sözgelimi oyunlar, kişisel doyum elde edilebilecek etkinliklerdir. Tiyatro, onu yapan kişilerin hareketleri ve eylemleri ile kendi geleceğini oluşturur. Bundan dolayı bir bakıma, öğretmenler ve sınıflar gayet meşru sayılabilecek bir biçimde tiyatro yaparlar ve seyircileri kullanırlar. Bu ‘saf’ formdan yola çıkarak birçok öğretmen, insanları keşfetmek adına, kendi ilgi ve inanışlarını aktaracağı yeni ve değişik formlar geliştirmiştir. Bu bir ‘şekil değiştirme’ dir ve kendi içerisinde birçok farklı formu barındırabilir. Bu formların drama çalışmaları ile ilişkilendirilmesi durumunda bazı özelliklere de sahip olması gereklidir (Heathcote, 2002). Buna göre drama:

1. Sosyal işbirliği yolu ile çalışır.
2. Her zaman katılımcıların olaylardaki birinci tekil şahıs insanları olarak ‘Ben yapıyorum’ diyebilecekleri, şimdiki zaman ögesinin keşfini barındırır.
3. Katılımcıların; sosyal politikanın üç aşamasını göz önünde bulundurdıkları durumları içermelidir. Bu, kişileri olaylara sürükleyen bireysel psikoloji, toplumların antropolojik sürükleyicileri ya da gücün nasıl çalıştığını gösteren sosyal politikadır. Bu yandaş ve karşıt olabilecek üç biçim, katılımcıların dünya ile ilgili olana ve genel olana ilişkin çalışmalarını daha anlamlı hale getirir.
4. Drama her zaman, davranışların biraz değiştirilmiş hallerine gereksinim duyar. Böylece kurgu, insanların normal davranışları ile karıştırılmamış olur. Drama, sınırlandırılmış bir seçicilik ister.
5. Olayın mutlaka bir odak noktası olmalıdır ve genelde odak noktasının içine bilinçli bir şekilde, üretken bir gerilim noktası dahil edilir.

Dorothy Heathcote'un diğer anlayışlarına da öncülük eden bu ilk yaklaşımı, insan ögesini merkeze alır. Kurgusal dünya içerisinde sunulan farklı durumlar, öğrencilerin kendilerini ve tepkilerini tanımalarına olanak sağlar. Öğrenciler, drama sürecini paylaştıkları insanlarla beraber kendi yaşamları ile ilgili olabilecek konular hakkında drama yaşantıları gerçekleştirirler. Ortaya konan durum ya da irdelenecek konu ile ilgili o anda yaşananlar, öğrencilerin yapmış oldukları rol oynamalarla kendini geliştirir ve yeni kurgusal durumlar için çıkış noktaları oluşturulmuş olur. Drama sürecinde tartışılan konulara ilişkin kendi düşüncelerini rol oynamalar ve tartışmalarla ortaya koyan öğrenciler, süreci paylaşan diğer insanların da konu ile ilgili görüş ve tutumlarını deneyimler. İşbirliği içerisinde çalışan öğrenciler böylece, kurgusal dünyada yaşanan zengin paylaşımlarla öğrencilerin gerçek dünyada var olan olaylar karşısında verebilecekleri tepkileri çok seçenekli hale getirmiş olurlar.

Süreçsel Drama (Process Drama)

Süreçsel drama yaklaşımı, Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'un öncülüğünü yaptığı ve İngiltere'de gelişen, ancak şu anda dünyanın diğer ülkelerinde özellikle Kanada ve Avustralya'da geniş bir biçimde uygulanan bir yaklaşımdır. ABD'de ise bu yaklaşım daha az bilinmektedir. Heathcote'a göre doğaçlamanın son çıktısı, her zaman kendini deneyimlemesi ve ürettiklerinin yansımaları olmalıdır. Heathcote'un çalışmaları temel olarak 'tiyatro formlarının anlaşılması' üzerine kurulmuştur. Heathcote, dramanın sadece olaylar üzerine anlatılan öyküler olmadığını, aynı zamanda insanların onları değiştiren durumlara karşı durmalar ve mücadele ettikleri durumlarla yüzleşmeleri olduğunu ifade eder (Taylor, Warner, 2006).

Yapılan görüşme sırasında Heathcote, "Süreçsel drama" (process drama) kavramına ilişkin, kendi yaptığı drama çalışmalarının belirli bölümünün bu kavramı kapsadığını ancak asıl olarak başka insanların bu kavramı adlandırmasını gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Heathcote, kendisiyle yapılan görüşmede ikinci model olarak süreçsel dramadan söz etmiş ancak daha önce 2002 yılında NATD konferansında yayınlamış olduğu 'Aktif Öğrenme için Bağlam-Okullaşma ve Toplum Arasındaki Bağlantıları Düzenlemede Dört Model' (Contexts for Active learning - Four models to forge links between schooling and society) başlıklı bildiride süreçsel drama (process drama) modeline yer vermemiştir. Heathcote, kendisiyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede süreçsel drama kavramından söz ederken genel olarak şu düşüncelerini belirtmiştir:

"İkinci model olarak insanların şu anda süreçsel drama (process drama) dedikleri modeli söyleyebilirim, bu model genellikle "karmaşa içindeki insan"da bulunan kriz durumlarını, dönüm noktalarını içeriyor. Başlarında bir problem bulunan insanlar... Çünkü tiyatro da sürekli olarak bundan söz ediyor. Aslında süreçsel drama, eğitimde dramanın içinde yer alıyor. Süreçsel dramada da eğitimsel bir düzenlemenin içinde yer alıyorsunuz hâlâ okulda oluyorsunuz, belirli bir zaman çizelgesi ve yaş alanı var. Peki o zaman benim çalışma biçimimle birçok öğretmenin yapmaktan hoşlandığı süreçsel drama arasında ne fark var? Süreçsel dramada sorumluluk üretilmiyor, çok ilginç bir drama üretilmiş oluyor, ama sorumluluklar değil. Uzman Mantosu, öğrencilerin çok ciddi bir biçimde çalışarak baştan aşağı değiştiği bir durum. Çünkü öğrenciler artık öyküde olmadıklarını bir işi işletmenin ne demek olduğunu anlıyorlar..."

Heathcote 21-23 Kasım 2008 tarihleri arasında Çağdaş Drama Derneği tarafından düzenlenen 13. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama / Tiyatro Kongresi'nde Adıgüzel ile gerçekleştirmiş olduğu röportaj içeriğinde süreçsel dramanın tarihçesi ve uygulanması ile ilgili olarak, "Süreçsel dramanın

öncüsü kimdir? sorusuna yanıt verirken yine farklı isimlerin olabileceğini dile getirmiş ve bu konu ile ilgili olarak 1950'li yıllarda eğitim dizgesi içerisinde etkin bir biçimde ders anlatan İngilizce öğretmenlerini işaret etmiştir. Kongre tarihleri arasında gerçekleştirilen söyleşide, Heathcote görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir (Adıgüzel, Özen ve Güven, 2010):

“...Süreçsel drama hiç durmadı, bildiğiniz gibi ben 1951 yılında sürece katıldım. Ben okulda öğrenciyken de süreçsel dramayı biliyordum. Hatırladığım kadarıyla; ilk olarak kullanan sanırım İngiltere'deki İngilizce öğretmenleriydi, çünkü onlar insanların öyküleriyle uğraşan kişilerdi. Onlar şunu düşünüyorlardı: Bir öyküyü canlandırırırsan daha iyi anlayabilirsin. Genellikle İngilizce öğretmenleri sorumlulardı, bunu şimdi tartışmayacağım, sadece okulları hiçbir zaman değiştirmeyeceğini düşünüyorum ve ben okulların değişmesini istiyorum. Öğretmenleri farklı biçimde eğitmemiz gerektiğini düşünüyorum...”

Uzman Mantosu (Mantle of The Expert)

Uzman Mantosu, 1970'li yılların sonunda Newcastle Upon Tyne Üniversitesi'nde Dorothy Heathcote tarafından bulunan ve geliştirilen, öğrenme-öğretme yaklaşımlarını temele alan bir dramatik sorgulamadır. Bu yaklaşımda önemli düşünce, sınıftaki öğrencilerin tüm program çalışmalarını uzmanlar grubuymuş gibi yapmalarıdır. Öğrenciler laboratuvarda çalışan bilim adamları olabilirler ya da bir lahitte, kazı yapan arkeolog ya da bir afet olay yerinde, kurtarma ekibi elemanları olabilirler. Bir fabrikayı, bir taşınma şirketini ya da bir dükkanı işletebilirler. Kendi öğrenmelerini keşfederken çocuklar 'Uzmanlarmış' gibi davranarak, spesifik bir bakış açısından çalışırlar. Bu durum onlara özel sorumluluklar, dil gereksinimleri ve toplumsal davranışlar kazandırır. Yapılan bu etkinlikler ve görevler çerçevesinde öğrenciler yavaş yavaş arkeologların, bilim adamlarının ya da kurtarma ekiplerinin gerçek yaşamda karşılaşabileceği sorunlarla, sorumluluklarla ve sorunlarla uğraşırlar

Dorothy Heathcote'un geliştirmiş olduğu uzman mantosu (mantle of the expert) yaklaşımı, eğitim programını bir bütün olarak öğretmek amacını taşır. Bu süreçler içerisinde öğrenciler gerekli olunan yerlerde ve farklı program alanlarında çalışma olanağı bulurlar ve bir kuruluşun işletmesinden sorumlu olurlar. Bu işletmeler öğrenmeye yeni yaklaşımlar sunabilen farklı işletmelerden seçilirler (Toye&Prendville, 2000). Bu süreçler içerisinde öğrenciler birbirileri ile uyum ve işbirliği içerisinde, karşılaştıkları durumlara ilişkin farklı öğretim alanlarını içine alan konularda, bir işletmede çalışan ve söz sahibi olan insanlar olarak çalışmaktadırlar.

Dorothy Heathcote kendi söylemi ile Uzman Mantosu'na ilişkin görüşlerini şu şekilde belirtmektedir:

“...Ben çatışma ile ilgilenmiyorum, çünkü çatışma durağanlığı meydana getirir ancak verimli bir gerilim sizi doğrudan problemin içine götürür. Bazen gülersiniz, ciddi durmazsınız gülmek zorunda kalırsınız, işte Uzman Mantosu dediğimiz yaklaşım (Mantle of the expert) bunu çocukların içgüdüleri ile büyük olmayı oynamalarını sağlayarak bozguna uğratar, tamamen oyun güdüsünden kaynak alıyor. Öğretmenler çocuklarla, çocukların, büyümüş oldukları bir dünya yaratabilirler ve işte bu yüzden bir firmayı - kurumu işlettiğinizde orda da küçük bir dünya yaratıyorsunuz. Yarattığınız firma bile insanların nelerle baş etmesi gerektiğine ilişkin her şeyi içeriyor. Her şeyi kapsayıcı bir oluşum yaratıyorsunuz...” (Adıgüzel, Özen ve Güven 2010).

Uzman Mantosu yaklaşımında, her zaman yürütülecek bir 'işletme' olmak durumundadır ve yine her zaman yapılması gereken bir iş için yardım isteyen bir 'müşteri' olmak zorundadır.

Çocukların yapmakla yükümlü oldukları görevlerdeki asıl vurgu, işletmeyi başarılı kılmak ve müşteri isteklerine yardım etmektir (<http://www.mantleoftheexpert.com/about-moe/introduction/what-is-moe/> 20.08.2010).

Bolton, "Uzman Mantosu ya da Alçak Gönüllüğe Ne Oldu" (Mantle of the Expert or What Happened to Awe) 1993 başlıklı konferans konuşmasında, Uzman Mantosu bağlamına ilişkin genel yanlış algılar üzerine yapmış olduğu araştırmasından söz etmiştir. Bu konuşmasında Bolton, Uzman Mantosu'nun anlamını yıllardır gözünden kaçırdığını itiraf eder. Sonuç olarak Bolton, Heathcote'u yapmış olduğu araştırmaya davet eder. Heathcote ise araştırmaya dahil olacağını ancak kendi zamanını kullanmak için kitap yazmanın en iyi düşünce olmadığını ifade eder. Böylece konu hakkında bilgili ama iştahsız ve bilgisiz ama iştahlı iki yazar beraberce çalışırlar (Bolton 1993, akt. Hesten, 1993). Alan uzmanlarının beraber çalışması sonucunda Dorothy Heathcote'un özgün yaklaşımı olan Uzman Mantosu'nun özellikleri daha fazla açıklık kazanmış olur. Bu özellikler şu şekilde gösterilebilir.

1. Öğrenciler mutlaka bir işletmeyi işleten insanlar olarak rol içinde olmalıdır. Bu organizasyonun ya da işletmenin, işletmeden tamamen ayrı, müşteri ya da müşterileri olmalıdır. Bundan dolayı uzman mantosu yaklaşımında her zaman 'biz' ve 'onlar' vardır ancak bu 'biz' ve 'onlar' birbirleri ile hiyerarşik ya da yarışmacı biçiminde değildirlir. Birbirleri ile bağlı ve dayanıştırlar. Yaklaşımın en önemli altın kuralı ise müşterilerin hiç bir zaman ortaya çıkmamasıdır, müşteriler dilerlerse öğretmenin role girmesi tekniği ile kendilerini temsil eden birini gönderebilirler. Müşteriler öğretmen ya da bir yetişkin tarafından yazılan bir mektup gönderirler. Öğrenciler hiçbir zaman müşteri olamazlar ancak kısa süreliğine müşteri yardımcısı olabilirler.
2. Uzman Mantosu; görev odaklı bir çalışmadır. İlk görevler öğrencilerin uzman olabilecekleri konularda olmalıdır. Genellikle küçük gruplara farklı görevler verilerek bir işyeri atmosferi oluşturulur.
3. Okulun öğretim programı (bilgi ve becerilerin tümü) ilk ve sonraki görevlerin neler olabileceğini belirler. Öğretmen bir inanış (İşletmeye ve müşteriye ilişkin bir inanış) yapılandırarak ince bir biçimde öğretim programı konularını genişletir.

Bu görevlerin büyük bir kısmı kağıt üzerinde bir şeyler oluşturmak ya da bir şeyleri okumak ile ilgilidir. 'Bir görüşme ortamı oluşturmak', 'meslektaş- iş arkadaşı' durumunu kullanmak ya da kısa süreliğine 'güvenlik memuru' olduğu durumlar gibi, verilen görevin tek başına aksiyon olduğu durumlarda dahi birileri ya süreç devam ederken notlar alır ya da tüm grup etkinlikler bittikten sonra notlarını alırlar. Bütün bu sunumlar alternatif araçlar olabilecek yazılar, çizimler, haritalar, matematiksel kullanımlar, rol oynamalar ve performanslarla yapılır. Ancak bu sunumlar son ürünler olmazlar tekrar tekrar kullanılacak kaynaklar halini alırlar. Uzman Mantosu yaklaşımında çalışmalar sürekli yeniden işlenir ve kullanılabilir hale getirilir (Bolton 1993, akt. Hesten, 1993).

Uzman Mantosu yaklaşımında öğretmen ve öğrenciler belirli bir konu etrafında uzman rolü olarak çalışırlar. Öğrencilerin bu süreç içerisinde beraber yaptıkları çalışmalar, var olan bir problem durumunu farklı disiplinlerle irdelemelerini sağlar. Bu yaklaşımla işlenen derslerde öğrenciler, problem çözme odaklı çalıştıklarından dolayı, öğrencilerin birbirleri ile girdikleri iletişim ortak hedefe ilerleme yolunda kendi dilini bulur. Kurgu içerisinde devam ettirilen roller; öğrencilerin grup içerisinde çalışmasına, bireysel düşüncelerini özgürce ifade etmesine ve aynı zamanda diğer disiplinlere olan ilgi ve algılarını olumlu yönde geliştirmelerine olanak sağlar.

Heathcote' a göre (2004), Uzman Mantosu anlayışında işlenecek süreci ve seçilecek girişimi sürdüren yedi bakış açısı vardır. Bunlar tüm öğretme sürecinde birbirleriyle ilişki içindedirler. Bu yedi zorunlu öge Heathcote tarafından aşağıdaki biçimde ifade edilmiştir:

1. '- mış gibi' davranışı, tiyatro ve drama elementlerinin 'şimdiki zamanı' nı oluşturur.
2. İşletme/kuruluş, öğretim programına zorunlu giriş sağlamak için seçilmiştir.
3. Bir amaç için çalışma hissi, 'müşteriler' için çalışma hissinden kaynaklanır.
4. İşletme/kuruluş ortada başlar (tüm tiyatrodaki olduğu gibi) böylece bu işletmenin tarihi elementleri oluşur.
5. Zorunlu elementler öğretim programını sağlam bir şekilde ve ilgili seviyelerde kullanılarak pekişmeye başlar.
6. Çalışmanın gelişimi öğrencilerin yanı sıra öğretmenin de yaratıcılığıyla desteklenen "görevleri yerine getirme" temelindedir.
7. Öğretmen kurgunun içinde dili sürdürür. Öğretmen, mesai arkadaşı ve nitelikli davranış akımını düzenleyici gibi rollerde çalışabilir.

Heathcote, Uzman Mantosu'nun işleyiş şemasını iç içe geçmiş bir çember betimlemesi ile anlatmaktadır, buna göre; birinci halkada öğretmen, çalışma içinde 'Sanki biz birer uzmanız' davranışını geliştirmelidir. Bu çeşitli şeylerle ilgili düşünme ve öğrenmeyi, ilgilenilen şey dahilinde düşünmeye doğru değiştirir. Bu durum, öğretim programı uygulanmasının başlaması işletmenin hazırlık sırasında oluşabilecek sorunlar hakkında kararlar alabilmeyi içerir. Heathcote 'a göre bu, tiyatronun 'Şimdi-hemen' zamanıdır. Tüm öğrenciler aynı bakış açısıyla hareket eder. Bir çeşit kuruluşu organize etmek ve yürütmek adına aynı çerçevede çalışırlar. Bu, sınırları ve öğretmenin öğrencilerle işbirliği içinde olma isteği ile ilgili çalışmaların potansiyelini belirler. Sanki bir kuruluş çalışmasını organize eder ve geliştirmiş gibi davranmak, dramının ilk elementini çağırır. Normalde öğrenciler arasında çok da açıkça ortada olmayan bir bakış açısını ortaya koyar ve 'Hemen şimdi yapmak'la ilgili bir kontrat ve kararlar almakla ilgili tüm sorumlulukları üstlenmek haline gelir. Bu durum da, deneme, hata yapma ve hatadan öğrenme hakkını verir. Böylece, çalışmanın gelişmesi adına, katılımcılar kendi hatalarını düzeltme ve eleştirel bakış açısıyla değerlendirme yapabilirler (Heathcote, 2004).

Heathcote, kendisi ile yapılan görüşmede (Özen, 2011) Uzman Mantosu planlamasında öğretmenin rolünü ve öğrencilerin kurgusal dünyasını

"...Öğretmen sınıfındaki öğrenciler için kurgusal dünyayı yaratmalı ve bu durum şimdiki zamanda olmalı oradaki zamanda uzaktaki zamanda değil. Planlamada öğretmen hangi öğretim programının çalışıldığını çok iyi bilmeli. Ondan dolayı birincil olarak öğretim programı geliyor. Sınıfa bir şey söylemeden çünkü öğretmen daha ileri düşünmeli. İkinci olarak bağlamı değiştirmek geliyor. Çocuklar öğrenci gibi düşünmeyi mutlaka bırakmalı ve çalışanlar gibi düşünmeliler avukat, kimyacı ya da aşçıbaşısı olsalarda. Öğretmenin işi bu değişmeyi yapmaktır. Bu noktada öğretmen organize eden yönetici konumunda ve önemli olan, bir şeyler ifade eden sözcükler: biz , (sen ve ben) bize (hepimize) , birlikte, bizim... ondan dolayı öğretmenler 'Sizden yapmanızı istediğim şey' gibi ifadeleri kullanmayı bırakmalı. Sen ya da siz yok 'biz, bize, bizim' var. Bu ifadeler dilbiliminin temelinde de var bu ifadeler aynı zamanda öğretmenin sınıfın içine katıldığının da bir göstergesi..." tümceleri ile açıklamaktadır.

Bu tarz bir dil kullanımı Heathcote'un Türkiye'de 21-23 Kasım 2008 tarihlerinde gerçekleştirilen 13. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama / Tiyatro Kongresinde yetişkinlerle yaptığı çalışma ve 26-28 Ekim 2009 tarihinde ilköğretim ikinci kademe öğrencileri ile yaptığı Uzman Mantosu çalışmasında da gözlemlenmiştir. Heathcote'un atölye süreçlerinin başından sonuna kadar sen-ben dilini bırakıp "biz" dilini kullanarak ortak amaç doğrultusunda çalışmalar gerçekleştirildiğini katılımcılara hissettirdiği gözlemlenmiştir (Atölye Gözlem Notları 2008, 2009).

Ortak amaç doğrultusunda çalışmalarını yürüten öğretmen ve öğrenciler, belirlenen işletmenin çalışmalarını uzman rolleri ile tartışırlar. Heathcote belirlenen işletme için yapılan çalışmaları ve bu çalışmalar doğrultusunda öğretmen, öğrenci rollerini aşağıdaki tümcelerle ifade etmektedir.

Öğretmen 'Bu işletmeyi işimizin gerektirdiği bütün sorumlulukları alarak yapıyoruz' davranışını sürdürerek sürece katılır. Tüm öğrenci ve öğretmenler girişimin herkes için kurguyu sürdürmek adına icat edildiğinin farkındadır. Aslında işletme, doğal bir şekilde, kendi gerektirdiği ve gelişmekte olan tüm yönleriyle sürekli ve gerçek haline gelmeye başlar. Çocuklar, sorumluluk almaktan zevk alırlar çünkü çalışmanın doğasında oyun ögesi vardır. Bu, öğrencileri genelde okul işlerinde geçerli olan ceza korkusu olmaksızın serbest bırakır. Müşterilerin ihtiyacına cevap verme sorumluluğu, standartların değerini kabul ettirir, yaptıkları işin kendileri kadar diğerleri için de önemli olduğunu hissettirir (Heathcote, 2004).

Uzman Mantosu öğretim programında işlenecek konuya hizmet edebilecek farklı işletmeler - kişiler müşteri olabilirler. Bu müşteriler aynı zamanda kendi çalışacakları işletmeleri de dolaylı olarak belirlerler. İstemci ve işletme arasında kurulan bağlantı, yapılacak işler öğretim programında yer alan konulara, dolayısıyla kazanımlara ulaşma yolunda aracı olacağı için bu müşteri-işletme ilişkisini doğru belirlemek uzman mantosu (mantle of the expert) yaklaşımında önemli bir basamak olarak ele alınır.

Öğretmen, işletmeyi/kuruluşu sanki zaten bir geçmişi varmış gibi başlatmalıdır ve bu noktada yeni bir öge geliştirilmelidir. Süreci planlayan öğretmen, öğretme hedeflerini en çok içeren girişimi seçer; girişimlerin tamamı, çeşitli form ve stillerde dili kullanma, okumayı, yazmayı, rakamlardan anlamayı, matematik ve hesap becerilerini de gerektirir. Girişim, tüm bu gereklilikler, toplumsal işbirliği ve içinde bulunulan toplumsal gelişim ile amacına ulaşır. İşletme seçiminde öğretmen, kısa ve uzun dönem öğrenim hedeflerini, sınıfın o anki gereksinimlerini ve öğrenmeyi en iyi sağlayacak strateji çeşitliliklerini göz önüne almalıdır. Her bir işletme/kuruluş, öğrencilerin toplumsal sağlığını ortaya çıkarır (Heathcote, 2004).

Öğrencilerin yapmış oldukları uzman mantosu çalışmasının niteliğini arttırmak için "şimdi ve o anda" gerçekleşen olaylara öğrencilerin sahiplenecekleri anlamlar yüklemek gerekmektedir. Kendisinden hizmet istenen işletmenin bir elemanı olarak öğrenciler birbirileri ile kurdukları "meslektaş" ilişkisinin gelişmesi için çaba göstermelidirler. Böyle bir gelişimin sağlanabilmesi için öğrencilere hangi amaçla ve kimin için çalıştıklarına ilişkin bir anlayışın oluşturulması gerekmektedir.

Öğrencilerin, çalışma mekanı ve materyalleri ile kurmaya başladığı bu iletişim adım adım ilerlenmesi gereken planın bir parçası olarak öğrencileri konunun içine almaktadır. Bir sonraki adım ise var olan işletmenin işlevlerini ve çalışma alanlarını belirleyerek öğrencilerin görevlerini daha açık hale getirmektir. Heathcote (2004) halkanın bu kısmında yer alan; girişimi görevlerle kurmak ve girişimin tarihi elementlerini oluşturmakla ilgili olarak:

“Bir çalışma kurulumunun genel etkinlik alanı tıpkı bir cam kar fırtınası küresinin içindeki parçacıklara benzer. Her bir kar tanesi odaklanılan girişimin bir özelliğini temsil eder- çalışma, öğrenme ve eğitim programını buluşturmayı hedefler. Kar küresi, tanecikleri aktive etmek üzere hareket ettirildiğinde, kar taneleri öğrenme olarak ele alınabilecek eşsiz bir manzarayı oluşturmak üzere düşmeye başlar. Kürenin her bir sallanması, öğretmenin çalışmanın gelişimine uygun zamanlarda sunacağı, tüm katılımcıları etkileyen bir bölüm gibidir. Çeşitlilik, her bir Uzman Mantosu girişiminin ‘kar küresi manzaralarını’ araştırmak bakımından öğretmenin kapasitesine bağlıdır. Tiyatroyu, üretimi, senaryo yazarlığını ve müşteriler gereksinim duyarsa canlandırma yapmayı içerir ifadelerini kullanır.

Müşterilerin gereksinimleri ile şekillenen bütün Uzman Mantosu planlamalarında etkinlik alanını iyi belirlemek ve sınırlamak gerekir. Öğretim programına hizmet etmesi beklenen çalışmanın sınırları öğretmen tarafından belirlenir ve öğretim programında ulaşılabilecek kazanıma göre kendi içeriğini belirler ve besler. Öğretim programına paralel olarak ele alınması beklenen zorlu öğeler, planlama yapılırken öğretmen tarafından belirlenir. Heathcote (2004) ‘a göre bu zorlu öğeler, çalışma sırasındaki disiplinleri belirler ve öğretmen otoritesine değil, girişimin devam etmesini sağlayan katılımcıların davranışlarına aracılık eden materyallerin yaratılmasını sağlar. Çalışmanın sınırları, müşterinin ilk talebiyle belirlenir ve çağrı öğretmen tarafından belirlenen olası öğretim programı etkinliğini yaratır. Dışarıdan bir müşterinin çağrısı, öğretmen tarafından yaratılan ve sınıf tarafından fark edilen dahili tutarlılık ile içten ve güvenilir bir şekilde sunulmalıdır. İçsel çağrının tüm bakış açıları birlikte ele alınmalıdır ve her bir parça diğer tüm yönleri desteklemelidir. Tamamı tutarlı bir şekilde sunulduğunda, çağrı inandırıcı hale gelir ve öğrenciler, isteği yapan müşterilerimiz adına ‘sanki gerçekten’ bu girişimi yürütüyoruz konusunda düşünce birliğine varırlar.

Diğer yandan, eğer öğretmen başlangıçtan itibaren daha zorlayıcı temel öğeler sağlamak isterse, bunlar daha detaylı hazırlık içereceğinden daha belirli ve karmaşık amaçlar ortaya koyacaktır. Sözelimi eğer müşteri tarafından bir anıtın inşa edilmesi istenirse, gerçek mimari planlar ve yönergeler gereklidir, ayrıca finans ve zaman sınırlamaları kayıt edilmelidir. Bir binaya ait elementlerin listesi, bir anıtın yapısal özellikleriyle korunması ve hatta talep edilen belirli bir mimari stil sunulmalıdır. Bunlar, kesinlikle öğretmenin uzman mantosu girişiminin kazanımlarına yardım edecek şekilde seçilmelidir. Hangi sorumluluklara, basit ya da karmaşık hangi görevlere önyak olacağı sorun edilmeden her zaman; güçlü drama, etkin ve anlamlı elementler ortaya çıkmalıdır. Bütün bunlar doğal bir biçimde ortaya çıkacaktır, çünkü herkes müşterinin koşullandığı sınırlar dahilinde, –mış gibi davranmaya uyum sağlayacaktır (Heathcote, 2004).

Heathcote’un farklı zamanlarda uzman mantosu yaklaşımı ile yapılandırdığı atölyelerin videoları ile Türkiye’de gerçekleştirdiği atölyeler incelendiğinde, uzman mantosu yaklaşımında doğal bir yolla, aktif bir biçimde görev alan öğrenciler, edilgen davranışlardan kaçınıp katılımcı oldukları bir ifade sergilerler. Süreç içerisinde gelişen olaylar ve karar verme süreçleri öğrencilere yeni bilgi ve deneyimler kazandırır. “Çalışmanın gelişimi öğrencilerin yanısıra öğretmenin de yaratıcılığıyla desteklenen görevler; ‘işini yerine getirme’ temeline dayalıdır.” Öğretim programı doğrultusunda yapılacak olan işi derinleştirmek ve geliştirmek için öğretmen ile öğrenciler zamanı verimli, etkileşimli ve beraber işleyerek kullanırlar (Atölye gözlem notları, 2008).

Heathcote (2002)’a göre, Öğretmen seçilen girişime yönelik, öğretim programı olasılıklarından sürekli seçim yapar. Öğrencilerin ilgisi, çalışmayı ileri götürür. Öğretmen çatışma

ve geribildirimini devam ettirir, bunun yanısıra bütün çalışmanın kayıt altına alınmasına yardımcı olur. Çalışma sırasında çeşitli uzunluklardaki yazılı çalışmalar ve tarzlar oluşturulmalıdır. Kullanılan dilde süreklilik ve açıklık, uygun sunumlar ve sözlü iletişim çeşitleri için sürekli bir müşteri baskısı olmalıdır. Bu görevlerin bazıları küçük gruplar halinde çalışılacak, bazıları ise planlamaya tüm öğrencilerin katılacağı ve büyük bir takım halinde işbirliği yapılacak şekilde, çok sayıda ve çeşitli olacaktır. Burada, her bir öğrencinin kapasitesine ve beceri seviyesine göre düzenlenebilecek mükemmel bir seçenek çeşitliliği vardır.

Bir uzman mantosu girişimi, toplum kültürünün herhangi bir noktasından başlayabilir. Bu, deneyim derinliğine sahip olmak için, öğrencilerin topluma ve kendi yaşamlarına karşı sorumluluk sahibi olmalarına öncülük eder.

Bu yaklaşıma başlangıç yılı olarak 1974 yılını işaret eden Dorothy Heathcote uzman mantosu (mantle of the expert), modelini uygulamaya başladığından bu yana farklı ülkelerde çeşitli uygulamalar gerçekleştirmiştir. Bu süre içerisinde bu yaklaşımı yayma ve anlatma çabasını devam ettirirken, meslektaşı Gavin Bolton ile birçok defa buluşmalar gerçekleştirip, düşünce alışverişinde bulunmuştur. Gavin Bolton'un yapmış olduğu uygulamalar hakkında:

“Başlangıçtan bu yana Gavin ve ben hiçbir zaman rakip olmadık hep iş arkadaşı olduk. Ve birbirimize karşı hep açıksözlü olabildik. Daha sonraları Gavin ve ben çok defa beraber dersler verdik. Ve her zaman “Mantle of the Expert” i yapamadığını söylerdi sanırım haklı. Neden yapamadığını da bilmiyorum çünkü birçok konuda benden çok daha akıllı ama bir türlü yapamıyor. Ben de onu izlerken içimden “ hayır, hayır bu doğru değil, bu da doğru değil... gibi tümceler kuruyorum”

ifadelerini kullanan Heathcote, Bolton ile gerçekleştirdiği görüşmeler hakkında yaptıkları çetin tartışmalara ilişkin ipuçları vermiştir. Yapılan bu görüşmeler “Öğrenme İçin Drama” (Drama For Learning) kitabı ile önemli ürünlerinden birini vererek, Uzman Mantosu (Mantle of the expert) yaklaşımının eğitimde kullanılmasına ilişkin zengin bir kaynak kitabı alanyazına kazandırmıştır.

Bu kaynaktaki yer alan tartışmalara dayanarak Bolton (1995) Uzman Mantosu yaklaşımını:

“...Dorothy' nin uzman mantosu konusundaki yaklaşımları: sınırları, normal bir sınıf ortamında olması gerekenden daha esnek bir hale getiriyor. Sözelimi, hem öğretmen hem de öğrencilerin birer rol alması bekleniyor. Bu geleneksel bir drama öğretmeni için bir meydan okumadır. Bu büyülenmedeki başka bir neden ise Dorothy'nin en teatral olmayan materyalleri kullanarak gerçekleştirdiği tiyatro kavramında yatar...“ tümceleri ile yorumlar.

Rolün Yuvarlanması (Rolling Role)

Dorothy Heathcote'un drama alanına sunduğu bir diğer anlayış Rolün Yuvarlanması anlayışıdır. Bu anlayış; öğretmene ve öğrenciye, toplum yaşantılarının farklı boyutlarını keşfetme ve irdeleme şansı vererek katılımcılarının yeni toplumlar oluşturmalarına olanak sağlar. Genellikle kısa süreli ya da haftada belirli saatlerle sınıflarıyla buluşan branş dersi öğretmenlerinin derslerde işledikleri haftalık konuların bağlantılarının daha kalıcı olması adına Heathcote tarafından geliştirilen bir modeldir.

Dorothy Heathcote' a göre Rolün Yuvarlanması modeli özellikle öğretmenlerin konu odaklı dersler işledikleri ve haftada bir ya da iki haftada bir konuyu işleyecek sınıf ile temasa geçtikleri liselerde daha yararlı olmaktadır. Rolün Yuvarlanması modelinde temel çalışma bir öğretmenden

diğerine yuvarlanabilir ve böylece birçok sınıf ortak bağlamda paylaşımlarda bulunabilir. Öğretim programı sorumluluğu alanının dışına çıkan öğretmenler, genellikle kendilerini ayrıksılaştırmış hissederler, (Heathcote, 2002). Okullarda bulunan drama uzmanları yakın zamana kadar kendi eğitim programlarını oluşturmak durumunda kalmışlardır. Drama dersleri diğer konulara ne kadar hizmet etse de 'basit' ya da 'rahat' dersler olarak nitelendirilmişlerdir. Bu nedenlerden dolayı Dorothy Heathcote, branş öğretmenlerinin ayrıksı hissetmelerini hafifletmek ve öğrencilerin aynı bağlamı devam ettirmelerine yardımcı olarak konuların birbirileri ile bağlantıları olduğunu farkettilerine adına bu modeli geliştirdiğini dile getirmiştir (Heathcote, 2002).

Heathcote, yapılan görüşmede (Özen,2011) Rolün Yuvarlanması kavramı ile ilgili olarak yaptığı açıklamalarda:

“Okulda işlenen herhangi bir öğretim programı Rolün yuvarlanmasına konu olabilir, öğretmenler kendi programlarını değiştirmeden bir takım oluşturuyorlar ve böylece bir öğretmen takımımız oluyor, gerekli olmadıkça tüm okul bu çalışmaya katılmak zorunda değil, sadece belirli sınıflar katılabilir. Eğer tarih öğretmeniysem tarih dersini öğretmeye devam ediyorum. Takım olarak herkesin hemfikir olduğu durum, 'bağlam'ı belirliyor ve ortak çalışmalarını yürütecek bir drama öğretmene gereksinim var. Ben ilk uygulamalarımda kendime “Hangi sınıflarla? , Haftada kaç kez?, Ne hazırlamalıyız? sorularını sorduğumu hatırlıyorum” ifadelerini dile getirmiştir.

Dorothy Heathcote tarafından ilk olarak 1981 yılında yeni Zelandalı iki öğretmenle beraber uyguladıkları yaklaşımın adı olan Rolün Yuvarlanması modeli hakkındaki ilk yazıya da 1982 yılında rastlanmaktadır (Davision, Cochrane, Berwick, 1990). 1990 yılında Yeni Zelanda Eğitimde Drama Derneği (New Zeland Association For Drama In Education) tarafından yayınlanan drama dergisinde Dorothy Heathcote'un Rolün Yuvarlanması yaklaşımına değinilmiş, yapılan uygulamalar ve önceki yazılardan yola çıkılarak bu modele ilişkin bir tanımlama yapılmaya çalışılmıştır.

“Tipik bir ders programını alın, içerik ne olursa olsun aynı bağlamda olduğunu düşündüğünüz derslerde ısrarcı olun. Bu hazırlığa öğrencilerin bitirmek zorunda olmadıkları ancak sonraki sınıfların çalışabilecekleri bir biçimde ipuçları bıraktıkları belirli, özel çalışmalarını ekleyin, bu çalışmalarını bağlamın içerisinde yer alabilecek farklı gerilim noktaları ile birleştirin ve bu bağlamın tümüne dokunabilecek, her şeyi etkileyebilecek belirli bir değişim noktası belirleyin, Bütün bu hazırlıkları tek bir ortamda konumlandırın. Son olarak farklı sınıfları ve yetişkinleri bu ortamla tanıştırın ve istediğiniz uzunlukta çalışmalarına izin verin işte ortaya çıkan durum öğretim programı içerisinde yer alan derslerin Rolün Yuvarlanması yaklaşımı ile öğretilmesidir “(Davision, Cochrane, Berwick, 1990).

Öğretim programı içerisinde yer alan farklı derslerin işleme biçimi ve bu derslerin işleme süresi öğretmenlerin sıklıkla sadece kendi derslerine odaklanmalarına neden olmaktadır. Bu nedenle öğretim programında yer alan bu konuların diğer derslerle ilişkilendirme boyutu genellikle görmezden gelinmekte ya da çok yüzeysel bir biçimde ilişki kurulmaktadır. Öğretmenler arasındaki iletişimin artması, diğer derslere gönderilebilecek referanslar, öğrenmenin bütünlüklü yapısını destekleyerek söz edilen bir konu ya da kavramın başka anlamlar bulması ile daha çabuk pekiştirilmesine yol açacaktır.

Ortak bir öykü çerçevesinde yapılandırılan Rolün Yuvarlanması (Rolling Role) uygulamalarında öğretmenler kendi derslerine uygun olan öğretim programlarının dışına pek çıkmazlar. İşlenecek konu var olan öykü içerisinde öğrencinin keşfine ve sorgulamasına sunulurak

öğretilir. Bu uygulama gerçekleştirilirken Rolün Yuvarlanması (Rolling Role) uygulamasında yer alacak derslerin öğretmenleri birbirileri ile uyum içerisinde çalışmalı ve planlama yapılırken öğrencilerin toplum içerisinde yeni deneyimler kazanabilecekleri ortamlar hazırlamalıdır. Böylece öğrencilerin toplum içerisindeki gelecek rolleri aile beklentileri, çevre baskısı, bölgesel çevre şartları gibi rastlantısal olan belirleyicilerden uzaklaşmış olunur.

Heathcote'a (2002) göre Rolün Yuvarlanması modelinde katılımcılar bir toplumun farklı yönlerini keşfederler. O toplumun bir üyesi değildiler ancak toplumun nasıl oluştuğuna, şu anda nasıl olduğuna, gelişmesi için hangi güçlerin mutlak kullanılması gerektiğine ilişkin sürekli çalışma hakkına sahiptirler. Bu sebepten ötürü öğretmenler bir yerde toplumun gelişmesi adına toplumla ilişkili olan zorunlu hatları var ederler. Bu model kısa süreli ve uzun süreli derslerin birleşerek, beraber hareket etmesine olanak sağlayan bir model olarak ele alınır. Yapılan iş tamamlanmadan bırakılabilir, böylece bir başka sınıf yapılan işi daha ileriye taşıyabilir ya da bir grubun yapmış olduğu çalışmada ortaya çıkan ürün kendini yenileyerek başka bir alanın öğretim programında kullanılır.

Sınıftan sınıfa devam eden ilerlemeler her ne kadar bazı değişiklikleri içerse de bu durum dramının doğası için gereklidir. Bu süreçte yer alan sınıflar devam eden deneyimin bir parçası olduklarını mutlaka hissetmelidirler. Ortaya koydukları ve mekana bıraktıkları şeyler ne olursa olsun, ortak deneyime hizmet edecek diğer sınıflar ve öğrenciler için önemli ve değerlidir. Öğrenciler Rolün Yuvarlanması uygulamasının yapıldığı mekana geri döndüklerinde kendi çalışmalarının meyvelerini ve bu yapılanlardan yola çıkarak diğer sınıfların ekledikleri gelişimleri görürler. Karşılaştıkları bu yeni ortamlar ve başkalarının materyallerini kullanarak kendi gelişimlerini devam ettirirler (Davision, Cochrane, Berwick, 1990).

Rolün Yuvarlanması modeli hem uzun konuların hem de kısa konuların öğretilebileceği bir model olarak kullanılmaktadır. Bu modelin kullanımı ile, bazı durumlarda öze ilişkin önemli keşifler geliştirilmekte, bir sınıfın hazırlamış olduğu ortam ve durumlar başka bir sınıfa aktarılmaktadır. Yapılan bu keşifler materyallerin yeniden değerlendirilmesi ile farklı derslerde ancak aynı mekanda kullanılmaktadır. Her ders kendi işlenme biçimi ile yeni materyaller doğurmakta ve bir sonraki derse daha zengin miraslar bırakmaktadır.

Heathcote (2007), bu konu ile ilgili bir örneği şu şekilde açıklamaktadır:

“Sözelimi herhangi bir sınıf gerçek yaşamda var olan bir evin öyküsünü yaratabilir, bu durum tarihi bir döküman yaratılmasını sağlayacaktır. Ardından bir başka sınıf bu öyküyü o evde bir zamanlar yaşamış olan bir ailenin yaşanmışlıklarını bir günlük oluşturarak daha ileriye yuvarlayabilir. Bir başka sınıfta bu gelişimi devam ettirerek tarihi dökümanları, notları ve günlüğü kullanıp orada yaşayan aileyi anlatan bir televizyon programı oluşturabilir ve rolü başka bir noktaya yuvarlamış olur.

Bir evin öyküsünü yazma dili; bilgiç bir biçimde verilen tarihi ve mimari bilgilerle beraber kendine özgü farklı bir dil gerektirir. Oluşturulan ailenin yaşantısı ve günlüğü, belirli noktaları genişletecek ve değişik tarzda bir yazım dili kullanılmasına neden olacaktır. Bu durumda muhtemelen ailenin yaşam ağacı isimleri kişiler arasındaki bağlantılar başka bir sınıf tarafından genişletilecektir. Çevrede yer alabilecek bitki çeşitleri, hayvanlar, hava şartları dikkate alınarak doğa tarihi yeni çalışılacak konu olarak belirlenebilir ya da inşa edildiği dönemin özelliklerine sadık kalarak evi yeniden restore etme, mimari boyut ve ayrıntılı çizimlerle yuvarlanacak yeni rolü oluşturabilir. Bu örneklerin süreçte yer alması durumunda her yeni uygulanan özelliğin, işlenen konuları doğal bir yolla ileriye yuvarladığı görülecektir (Heathcote, 2007).

Heathcote'a (2007) göre bu 'ev' çalışmasında ortaya çıkanlar daha sonra evin satılması gibi gerçek olabilecek bir amaç için kullanılabilir. Bu durumda daha önce kullanılanlardan daha farklı bir dil kullanılacaktır.

Rolün Yuvarlanması çalışmaları hiçbir zaman öğretmenlerin eve götürüp not verecekleri çalışmaları içermez. Rolün Yuvarlanması yaklaşımında drama unsuru insanların yaşamlarında ve şimdiki zaman içerisinde karşılaştıkları olaylara ilişkin bir inanış oluşturulmasında bulunmaktadır (Heathcote, 2002).

Rolün Yuvarlanması uygulaması ile ilgili olarak 1985 yılında Voula Foscolo tarafından gerçekleştirilen bir örnek çalışma Dorothy Heathcote'un Manchester Metropolitan Üniversitesinde bulunan arşivinde yer almaktadır. "Rolü Yuvarlama" (Rolling The Role) (Arşiv Ref. – Dosya No.CB022) başlıklı çalışma Newcastle Upon Tyne Üniversitesinde gerçekleştirilmiş olup çalışma ile ilgili önemli ayrıntılar Dorothy Heathcote tarafından da incelenmiştir.

Foscolo planlamanın daha işlevsel olabilmesi için yaptığı planlamaya ilişkin bazı sorular getirir. Bu soruları getirdikten sonra Rolling Role uygulamasının genel çerçevesini belirleyecek ve diğer alanların da dahil olabileceği bağlamı oluşturma adına, çıkış noktası olabilecek bir öykü oluşturur. Öykü oluştururken toplumun göçebe olmaya başlaması, mimari yapıda ortaya çıkan gelişmeler, ticaret ve sanat gibi alanların zenginliğinden etkilendiğini dile getiren Foscolo, İngiliz tarihinin en parlak dönemlerinden biri olarak gösterilen Tudor dönemine ait bir öykü oluşturur. Seçtiği konuyu sınırlamak ve daha net bir biçimde odaklanabilmek adına etki alanını belirleyecek noktaları belirler. Bu doğrultuda öyküde 'önce' yi ve 'şimdi' yi anlatabilecek bir ev seçer ve bu eve, nedenini tam olarak bilmesede önemli olduğunu sezdiği için bir isim verir 'Frampton Hall'. Foscolo tarafından oluşturulan öykünün belirleyici noktası olan Frampton Hall 1. Elizabeth devrinde yaşamış olan ve majestelerine göstermiş olduğu hizmetten dolayı baronluk ve toprakla ödüllendirilen Sir Giles Frampton'un evidir. Öykü ile ilgili çalışmaları tamamlayan Foscolo doğru çalışma biçimini gerçekleştirmek için öğrencilerin farklı çerçevelerde çalışmaları gerektiğine dikkat çeker.

Belirlenen çerçeveden sonra farklı grupların işleyebileceği bölümlerin oluşturulması, Rolün Yuvarlanması uygulamasını gerçekleştirecek dersler ve öğretim programları arasındaki ortak bağlamı ortaya çıkarır. Sınıfların kendi öğretim programları doğrultusunda üretmiş oldukları yeni materyaller diğer bir grup tarafından kullanılacak biçimde içeriğe hizmet eder ve var olan bağlamın, sınıf ortamının, çalışma arzusunun daha güçlü olmasını sağlar. Bu konu ile ilgili olarak Heathcote kendisiyle yapılan görüşmede Rolün yuvarlanmasına ilişkin öğrencilerin ortaya çıkardıkları işlerin çalışma amacına dolaylı olarak hizmet ettiği noktalar:

"Rolün Yuvarlanması uygulamalarında toplum ve değişenler önemli, çalışmada tam olarak burada başlıyor. Bir sınıfın yapmış olduğuna bir başka sınıf gelip yeni bilgiler ekliyor. Bir sınıfın koyduğu ismi bir başka sınıf kabullenmek zorunda, böylece öğrenciler beraber çalışmayı öğrenmiş oluyorlar" tümceleri ile ifade etmiştir.

Gerçekleştirilen örnek çalışmada ise Foscolo (1985); Rolün Yuvarlanması uygulamasının ilerleyişine ilişkin, belirlenen çerçeveden yola çıkarak belirli bölümlerin şekillenmeye başladığını:

"Gördüğüm yeni bölümler sadece öykünün diğer parçaları, doğrusal düzeni değildi aynı zamanda odaksal bir noktanın başka bir bakış açısından görünme anıydı" tümceleri ile ifade eder. Her grup için yapılacak görevleri içselleştirebilecekleri bir biçimde çözümlenmeye çalışan Foscolo

(1985) grupları ve bölümleri uygun bir biçimde eşleştirmeye çalışır bu noktada birbirini destekleyen ilişkiler yakalar. Birbirinden ayrıksı gibi görünen bölümler, bütünlüklü bir biçimde bir gruptan başka bir gruba yuvarlanır.

Rolün yuvarlanması uygulamalarında yer alan ‘bölümler’ ve ‘bağlam oluşturma’ başlıklarını öğretim programının farklı derslerine ve kazanımlarına hizmete edebilecek çıkış noktaları olarak düşünmek uygun olacaktır. Bu çıkış noktaları işlenirken sorulacak doğru sorular bölüm içeriği planının, amaca yönelik oluşmasını sağlamaktadır. Öğretim programında tasarlanan ders planları o ders süresi ve sonrasında öğrencilerde gözlemlenebilecek ya da ne kadar ulaşıldığının ölçülebileceği kazanımlara ulaşmayı hedefler. Bu açılarından rolün yuvarlanması uygulamalarında yer alan içerik planları da doğrudan ulaşılmak istenen kazanımlara yönelik yapılan planlar olarak düşünülmelidir.

Heathcote’un uzman mantosu (mantle of the expert) yaklaşımında olduğu üzere, rolün yuvarlanması uygulamalarında da öğrenciler bir işletmeyi yürütebilirler. Beraber çalışma ögesinin merkeze alındığı bu uygulama biçiminde ortak bağlamı belirleyecek ve içerik planlarını oluşturacak öğretmenler birbirileri ile işbirliği ve iletişim içerisinde olmalıdırlar. Uygulamanın gerçekleştiği ortak mekandaki gelişmeler ve değişimler çalışmanın kalitesini doğrudan arttıracak unsurlar olduğundan rolün yuvarlanması uygulamasına dahil olan öğretmenler mekanda yapılan değişiklikleri kendi içerik planlarını geliştirmeden önce incelemeli ya da yaptıkları değişiklikleri diğer öğretmenlere aktarmalıdırlar. Sağlıklı kurulması gereken bu iletişim ve çalışmanın, sağlıklı yürütülebilmesi için Heathcote yapılan görüşmede aşağıdaki önemli açıklamayı yapmıştır.

“Rolün yuvarlanması uygulamalarının, çok fazla konu ve öğretmen dahil edilmeden ve çalışmayı çok uzun tutmadan gerçekleştirilmesini öneriyorum “

Öğretim programlarında ve ders planlarında yer yer atıfta bulunulan disiplinlerarası çalışmalara yeni bir anlayış getirebilecek bir yaklaşım olan Rolün Yuvarlanması uygulamaları kullandığı materyal, sunduğu ortam, öğretmen iletişimi, öğrenci yaratıcılığı, öğretim programı konularına yaklaşım biçimi ile eğitim dizgemize yeni bir anlayış getirecek niteliklere sahiptir. Öğrencilerin ortaya çıkardıkları materyaller ile kendisine yeni yollar ve içerik yaratan rolün yuvarlanması uygulamaları yuvarlanan roller ile devingen yapısını korur. Kendi düşüncelerinin ve ürettiklerinin başka bir sınıfta aktif bir biçimde anlam bulması, Rolün yuvarlanması uygulamasına katılan öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerine ve düşüncelerini daha rahat ifade etmelerine yardımcı olacaktır.

Komisyon Çalışması (Commission Model)

Dorothy Heathcote tarafından geliştirilen öğrencilere ve öğretmenlere yaptıkları işi gerçek yaşamda deneyimleme olanağı sunan Komisyon modeli ortak görevlerle yapılandırılan bir yaklaşımdır. Komisyon çalışması, öğretim programında yer alan herhangi bir konunun gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi hususunda öğrencilerin derin araştırmalar, sunumlar, eğitim gezileri, uzman ziyaretleri gibi insanla daha çok temas edecekleri yöntemleri kullanmasına olanak sağlamaktadır.

Dördüncü modeline Komisyon Çalışması adını veren Heathcote (2002) daha iyi bir terim bulana kadar “commission” yaklaşımını bu isimle adlandırmaya devam edeceğini belirtmiştir. Bütün okulda gerçekleştirilebileceği gibi Rolün Yuvarlanması uygulamalarında olduğu üzere belirli sınıf ve çalışanlarla dahil edilerek gerçekleştirilebilecek bir yaklaşım olan model ‘okul içinde okul’ çalışması gibi çalışma alanları yaratır. Komisyon çalışmasında, ‘Rolün Yuvarlanması’ yaklaşımında olduğu üzere okul ders programını çalışmaya uydurmak zorunlu değildir bununla beraber öğrenciler ve

görevliler toplum tarafından kendilerinden istenmiş olan görevlere cevap veren işçilerdir. Okul ve gerçek yaşamı birleştirecek bu yaklaşımla ilgili olarak Heathcote, Komisyon çalışması ve bu modelin eğitim dizgesi içinde yer bulması ile ilgili hayalini

“Henüz gerçekleşmeyen bir hayalim var; öğrencilerden öğretmenlerinin onlara öğrettikleri şeyleri öğrenenler değil, Öğretmenlerinin kendilerine getirdiği dışarıdaki dünya ile ilgili sorunları çözen insanlar olmasını isterdim. Okul müdürlerinin işi ise gerçek yaşama gidip bu eylemleri bulmak görevleri getirmek olmalı. Okulların birşeyler hakkında derste öğrenmelerinden öte, gerçek görevlerle çalışmasını hayal ediyorum... Bu aslında radikal bir öğrenme biçimi, öğrencilerin dünya insanı olmasını istiyorum. Komisyon çalışmaları, uzman mantosu çalışmalarını gerçek dünyaya taşıyor. Öğretmenlerin bildiklerini bırakıp bunları anlatmalarını isterdim. Komisyon çalışmaları bizim için dışarıda bekliyorlar. Öğretmenlerin buna inanması lazım”

İfadeleri ile dile getirmiştir.

Belirlenmiş bir biçimde, belirli amaca yönelik ve sınırlandırılmış bir zaman diliminde gerçekleştirilen Komisyon Modeli çalışmalarında kurallar önemlidir ve çalışan grup; kendilerinden istenileni, isteyen kişi ya da işletmeyi, çalışmanın teslim edilme tarihini çok iyi bilmelidirler. Kendisi ile yapılan görüşmede, Komisyon Modelinin amacı, çalışma biçimi ve işlevini Heathcote şu tümcelerle açıklamaya çalışmıştır:

“Komisyon modelinde çalışmanın biteceği tarih net olmalı ve yerine getirilen görev mutlaka yayınlanmalı. Komisyon model, tamamlanması gereken görevleri içerir bundan dolayı mutlaka verilen görevi kabul etmeliyiz. Öğretmenler okulun dışına çıkıp gerçek yaşamdaki görevlere bakabilirler. Komisyon için; ‘dışardan gruba getirilen ve çözülmesi gereken bir problem’ gibi düşünebiliriz ve bu problem belirlenen bir süre içerisinde bitmek zorunda... Bu durum benim kısa süreli işler yapmamı sağlıyor. Sözgelimi fazla zaman harcayamayacak olan okullarda ya da yıl sonuna yaklaşılacak zamanlarda Komisyon çalışması yapılabilir ama hep bir yayınlama olmalı. Bir diğer nokta ise Komisyon onu deneyimleyen insanlara sonuçlarını sunarken önemli bir olay yaratılmalı. Avrupa Parlamentosu biraz buna benzer çalışıyor bütün ülkeler yetkili kişilerini, vekillerini (Commissioner) gönderiyor. Daha önceden anlattığım hastane bahçesinin oluşturulması ile ilgili olan çalışma bir Komisyon çalışmasıdır... Doktor hastaneden geldi ve bizimle konuşup hastanenin bahçesini tasarlanmasını istiyorum dedi işte bu bir ortak görev, (commission) ‘dir. Biz işi yaparız dedik ve doktor bize 21 Haziran’a kadar yapabilir misiniz? diye sordu görüldüğü üzere belirlenmiş bir zaman var. Bu belirlenmiş zaman, verilmiş söz, sürekli olarak kafamızda kalıyor “

Heathcote, Komisyon Modelinin zorunlu aşamaları arasında; verilen görevlerin mutlaka halkla buluşması gerektiğinden bahsetmiştir. Komisyonların çalışmaları ve çalışmalarının sonuçları mutlaka yayınlanmalıdır. Bu durum belirli standartları ve çalışmanın kendi kalitesini inşa eder çünkü yayınlama işi gerçek komisyonlara sunulmaktadır. Bundan dolayı sınıf çalışması; çalışmanın başlangıcından itibaren dikkate alınması gereken üç öğrenme değeri ile: titizlik, sorumluluk ve farkındalık ile ilişkilendirilmelidir. Bunların ardından genelde okullarımızda unuttuğumuz, yapmadığımız ancak çok anlamlı olan bir etmen gelmektedir. Bu etmen, daha önceden farkında olmadığımız öğretilerimizin farkında olmak ve bu öğretileri yaşamımızda kullanılabilir hale getirmektir (Heathcote, 2002).

Bir hastane bahçesinin tasarlanması ile ilgili yaptığı çalışmada yayınlama biçimine ve öğrencilerin bu sonuçları yayınlama noktasına getirinceye kadar ne gibi ayrıntılarla uğraştıklarını ve rol oynamaların çalışma içeriğine nasıl dahil olduğunu şu tümceler ile ifade eder:

“Komisyon da mutlaka bir yayınlama olmalı dedik bu örnekte bizim yayınlama dediğimiz durum; doktor, çevre mühendisleri ve hastanenin önde gelen insanların yaptığı sunumlar ve çözümlerimiz oldu, bir öğleden sonra zamanında anlatmak durumundaydık. 10 farklı sunum yaptık. Bu sunumlarda, bahçenin su problemini, güneş ışığı problemini, bitkilerin nasıl yetişeceği vb. konularını paylaştık... Yayınların sunumunu gerçek insanlara yapıyoruz. Bu örnekte doktorlara yapılan sunumun yanısıra halka nasıl sunum yapılacağını da düşündük. Açılışı bir ekrandan verebilir miydik? Bahçe küçük olduğu için çok insan açılışı izleyemeyecekti halkı bu açılışla nasıl buluşturacaktık? Bütün bunları düşündük.

Bütün bunların hepsi alınması gereken birçok kararları içeriyor. Çocuklar hastane bahçesi ile ilgili röportaj yapacaklardı... Okul zamanı mı yapacaktık, okuldan sonra mı? Nerede gerçekleştirecektik? Çocuklar dört farklı büyük markette bu röportajları gerçekleştirmeye karar verdiler. Tabii ki burada röportaj yapmak için izinler alınması gerekiyor. Bir markete öylesine girip insanları durdurup röportaj yapamazsınız, o marketin yöneticisinde izin almanız gerekir. Okul üniformalarımızla mı olacağız? Bütün bunlara hep beraber komisyonerlerle karar veriyoruz.

Bu konuda fazla düşünmeyen bir öğretmen doğrudan görev dağılımı yapıp ‘sen şu markete git, sen şu markete’ gibi ifadeler kullanabilir. Öğrencilerin bana dediği şeylerden bir tanesi de her marketin farklı alıcısı var bazıları daha pahalı ve gelir düzeyi daha yüksek olan kişiler orayı tercih ediyor. Öğrencilerle gidip o market içerisinde en iyi röportaj yapılacak yer neresi onu belirledik.

Bütün bunların hepsi beraber belirlenen ve alınan önemli kararlar. İstatistik öğretmeni ve birkaç öğrenci mağaza yöneticileri ile nasıl iletişim kuracaklarını nasıl izin alacaklarını düşündüler. Herşey hazır. Röportaj yapacağımız kişilere yaptığımız işi anlatan broşürler tasarladık.

Ama asıl problem bizi bekliyordu. İnsanları nasıl durdurup bizimle röportaj yapmalarını sağlayacaktık? Neden insanlar üniformalı iki çocukla röportaj yapmak için dursunlardı ki? Zamanı olmayan, bir yerlere yetişmeye çalışan insanları durdurmak ve konuşmak zor olacaktı. İstatistik öğretmeni bu konuşmanın bir tür sorguya çekmek olduğunu düşünüyordu ben de olabileceğim en kibar biçimde bunun üstesinden gelebileceğimizi söyledim.

Bir marketteyken insanların gelip hastanenin yeni bahçesi hakkında ne düşünüyorsunuz diye sorması gerçekten garip gelebilir, insanların böyle birşeyden haberi olmayabilir ve doğal olarak söyleyecek birşey bulamayabilirler. Tabii ki bu konu ile ilgili rol oynamaları gerçekleştirdik böylece sorguya çekmek değil bir tartışmanın içine girmeye başlıyor olacaktık.”

Yapılan tüm bu komisyon çalışmaları dikkatle incelendiğinde, Türkiye’de var olan yaratıcı drama anlayışlarında daha açık biçimde gözlemleyebildiğimiz canlandırma ve rol oynamalar farklı bir biçimde karşımıza çıkmaktadır. Heathcote bu modelde rol oynamalar ve canlandırmaların süreçteki varlığına ilişkin kendisine yöneltilen soruyu şu şekilde yanıtlamıştır:

Komisyon modelinde öğrenciler her bulduğumuzda devamlı olarak konu ile ilgili yeni gelişmelerde bulunurlar. Komisyon çalışmasını yapacak araçları uyguluyoruz ancak canlandırmalar gerekli değilse kullanmak durumunda değiliz. Biz bu hastane bahçesi ile ilgili konuda rol oynamaları şu şekilde gerçekleştirdik. Birçok eski öğrencim bu rol oynamalarını gerçekleştirmek için yanımıza geldi. Gavin Bolton da geldi. Marketi ziyaret edebilecek birçok insan ve durum belirledik. Sözelimi: “Çok acelesi olan ve tiyatrodaki provasına yetişmek isteyen biri” aslında gerçek yaşamda olan durumlar bunlar. Bütün çocuklar, insanları durdurup röportaj yapmaya çalışıyorlardı ve belirli yerinde

ben yapılan canlandırmayı durdurup, rol içinde olan öğrencilerime ve misafirlerimize soruyordum: “Gerçekten de bu konuşma içerisinde işe yarayan durumlar, konuşmalar nelerdi ?”

Sözgelimi, Gavin işe yarar gördüğü şeyi “yeni hastanenin modelini gösterdiler, gerçekten ilginç ve işe yarar buldum çünkü o kadar büyük bir hastane olacağını bilmiyordum“ olarak ifade etti. Biz de fotoğrafın önemli bir öge olabileceğini düşünmeye başladık. Bir başka öğrencime sorduğumda resmi fark etmediğini ve iyi işitemediğini söyledi. Marketlerin sesli ortamlar olabileceğini ve yaşlı insanların da oraya gelebileceğini bu konu hakkında da düşünmemiz gerektiğini düşündük“ buna benzer rol oynamalar gerçekleştirdik. Buradan yola çıkarak elde ettiğimiz veriler sonucunda yeni düzenlemeler yaptık ve yüzlerce insanla konuşma başarısını elde ettik.

Heathcote'a (2002) göre Komisyon Modeli diğer yaklaşımlarda olduğu üzere toplumsal ögeler taşır. Bu toplumsal ögeler, okulun ilgileri ve çevresinin ötesinde doğrudan toplum içerisinde kendisini gösterir. Bundan dolayı öğretmenlerin aktif bir biçimde Komisyonlar araması ve hayal güçlerini kullanıp çalışmaya dahil olabilecek işletmeleri bulmaları gerekmektedir.

Dorothy Heathcote Komisyon Modelinin daha küçük yaş dönemindeki çocuklarla uygulanmasına yönelik bazı öneriler getirmektedir. Heathcote'a (2002) göre, özellikle erken yaş dönemine yönelik uygulamalar için Komisyon çalışmasını dışarıda aramaya gerek olmayabilir. Öğretmen; grubun gereksinimini dikkate alarak öğretim programı temelli komisyonlar, görevler oluşturabilir, üretebilir. Sözgelimi çocuk odası için bir keçe ya da kolaj çalışması gibi. Böylece çocuklar paylaşım ve işbirliğinin yanısıra ölçme, tasarım ve dil becerilerine de yönelik gerçekçi ve inanılır bir yolla çalışmış olurlar. Bu tür çalışma öğretim programının ilgili bölümleri ve zaman çizelgesi ile öğretmenin amaçlarını destekleyecek bir Komisyon çalışmasına dönüşür ancak unutulmaması gereken önemli noktalardan birisi Komisyon Modelinin bir 'Proje' olmadığıdır.

Diğer yaklaşımlarında da olduğu üzere Heathcote Komisyon Modelinde de bir inanış oluşturulması gerektiğinden söz etmektedir. Heathcote'a (2002) göre özellikle de erken yaş dönemine seslenen öğretmenler üretilmiş, gerçek olmayan komisyon çalışmalarında bulunabilmektedirler ancak bir grup inanışı inşa etmelidirler. Böylece, daha sonra yapılması olası toplum sorunları ile ilişkili olan karmaşık komisyonların gerçekçi ve inanılır hale gelmesi sağlanacaktır.

Bu inanışı daha sağlam bir biçimde oluşturmaya hizmet edebilecek ipuçlarını Heathcote şu şekilde açıklamaktadır :

“Çalışan herkese yetkili, komisyoner, deniyor. Birbirimize seslenirken kullandığımız böyle bir terimsel ifade de bize sürekli bir hatırlatıcı oluyor. Komisyon yaklaşımında hepimiz gönüllü olarak çalışıyoruz. İşimiz belli, yapacağımız şey belli, ölçüler belli, vereceğimiz tarih belli bunlarla oynayamıyoruz. O görevi aldıktan sonra öğretmenin görevi ise bu işi tamamlamak ve yerine getirebilmek için yollar bulmak. Öğretmen olarak benim yaptığım şey: her buluşmamızda öğrencilerin konu hakkında daha derinlemesine düşünmelerini sağlayacak yollar bulmak.”

Dorothy Heathcote'un kendisine mal olmuş farklı yaklaşımların çıkış noktaları ve yaklaşımların altında yatan felsefe benzer yönler gösterse de bu yaklaşımlar bazı noktalarda birbirlerinden farklı noktalar gösterirler. Bu benzer ve farklılıklar Heathcote'a göre şöyledir: uzman mantosu ve Rolün Yuvarlanması çalışmaları öğrencilerin olgun birer insan olarak kendi kapasitelerini sınama ve kuşkusuz kendi ilgi ve becerilerini gösterme olanağı verir. Komisyon Modeli ise dünya işleri ve beraber öğrenmede etkin katılım diyebileceğimiz iki noktada kusursuz bir bağlantı oluşturur (Heathcote, 2002).

Heathcote kendisiyle yapılan görüşmede ise “Komisyon Modeli” ve “Uzman Mantosu” yaklaşımlarının birbirinden ayrılan noktalarını şu şekilde ifade etmiştir:

“Komisyon uygulamaları sonsuza dek sürebilecek uzman mantosu uygulamaları değildirler. Komisyon çalışmasında da görev; bir otorite tarafından veriliyor oysa uzman mantosunda iş yürütücüsü biz oluyoruz, sadece bir otorite yok ‘biz’ varız ancak komisyon çalışmasında birisi bize bir görevi yerine getirip getiremeyeceğimizi soruyor”.

Komisyon modelini en iyi betimleyecek şey ısıtma hava ile uçan balondur. Balonun altında yer alan sepet: işletmeyi destekleyecek, rehberlik edecek, gücü üreten, insan enerjisidir. Bu enerjinin sınırları ve limitleri vardır ancak net bir biçimde o işletmeyi tanımlar. Sepeti, yukarıda bulunan gölgeliğe kadar destekleyen ipler ise sürecin sonuca doğru yol almasını sağlayan bilgi, beceri ve inanıştır. Yukarı doğru yükselen ve balonun gölgelik kısmında toplanan bu çok ama çeşitli olan teller çalışmayı kendi istikametinde ileriye doğru taşır. Yolculuk başladığında ise hayale kapılırsınız (Heathcote, 2002).

Okulların hedeflediği kazanımlardan biri olan bireyi gerçek yaşama hazırlamak olgusu genellikle okul binasının içinde gerçekleşmekte, dışarıda akan gerçek dünya ile okulda öğretilen bilgiler arasında kopukluklar yaşanabilmektedir. Oysa okulda öğrenilenlere gerçek yaşantıları eklemek ve var olan bilginin kaynağına inmek, öğrencilere önemli deneyimler yaşattıracaktır.

Öğrencilerin ilgi ve isteklerini sürece katan paylaşımlar göstererek, gerçek dünyada var olan toplumsal sorunların farkında olma ve bu problemlere duyarlılık gösterip çözüm üretmeye gönüllü olmalarını komisyon (commission) modelinin hedefleri arasında sayabiliriz. Bu farkındalık ve çözüm üretme yolunda öğrenci, öğretmen ve diğer çalışanlar ortak bir amaç doğrultusunda birbirlerinin düşüncelerinden gerçek anlamda yararlandıkları bir süreç yaşarlar. Belirlenmiş ve sınırlandırılmış bir zaman içerisinde yapılması gereken bu paylaşım ve araştırmalar okul yaşantısını devam ettiren öğrencilerin gerçek yaşamda var olan, dolaylı ya da doğrudan kendilerine dokunan sorunlara dahil olmalarını sağlar. Gerçek dünyada var olan bir soruna okul süreci devam ederken dahil olan öğrenciler ‘topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler’ olarak tepki verirler. Komisyon çalışmaları ile dünya insanı olma yolunda attıkları bu adım okul ve gerçek dünya ilişkisini somut anlamlarla birleştirir. Komisyon çalışmasının sonunda yaptığı sunumlarda ortaya koydukları düşüncelerin kendi yaşam kalitelerini etkilediğini, açık bir biçimde gören öğrenciler bu kaliteyi arttırmak adına daha fazla tepki veren bireyler haline gelirler. Böylece Heathcote’un söyleşisinde ifade ettiği “Dünyayı bulduğumdan daha güzel bırakmaya çalışıyorum” amacına hizmet eden dünya insanı olma yolunda adımlar atarlar.

Sonuç ve Öneriler

1950’li yılların başında profesyonel olarak çalışmaya başladığı Durham Üniversitesi’nde dramayı; öğrencilerin sanata olduğu kadar insanlığa ve bilime olan saygı ve ilgilerinin artması amacıyla kullanan Dorothy Heathcote, kendi yaklaşımı ile daha farklı bir felsefe yaklaşımı kullanmıştır. Bu felsefik durum bilim için olması gereken yüksek derecede saygıyı içermektedir (Bolton, 1984).

Araştırmada Dorothy Heathcote’un yaklaşımı üzerine elde edebilmek için yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılmış ve görüşme sırasında Dorothy Heathcote’a sorulan soruların yanıtlarından, Heathcote hakkında yazılan kitap ve makalelerin içeriğinden ve Heathcote’un yapmış olduğu uygulama çalışmalarının videolarından yola çıkılarak betimsel analiz yapılmıştır.

Bütün bu çalışmaların sonunda Dorothy Heathcote'u diğer alan uzmanlarından ayıran temel öğeler, kendi özgün çalışma ve yaklaşımları, bu yaklaşımların uygulanma biçimi ve planlanması, biyografik ayrıntılar, drama öğretim programı, drama öğretmeninin rolü, öğrencinin rolü konularına ilişkin veriler bizzat uzmanın kendi örnek ve anlatımları ile açığa kavuşturulmuştur.

Araştırmanın sonucunda Türkiye'de uygulamalarına pek rastlamadığımız İnsanları Keşfetmek İçin Drama / Karmaşa İçindeki İnsan, Uzman Mantosu, Rolün Yuvarlanması, Komisyon çalışması, gibi yaklaşımları incelenmiştir. Bu yaklaşımların farklı yerler, farklı zamanlar ve farklı yaş gruplarına uygulanmış örnekleri, her yaklaşımın planlanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar, uygulama öncesi yapılan hazırlıklar (materyal geliştirme ve içerik açısından) Heathcote'un anlatımlarıyla somutlaştırılmıştır.

Arşivde yer alan Heathcote'un kendi kitapları, hakkında yazılan tez ve makaleler, çeşitli drama dergilerinde yer alan çalışmalar, Dorothy Heathcote danışmanlığında yürütülen tezler kendi öğrencilerinin Heathcote ve yaklaşımlarına ilişkin uygulama örnekleri incelenerek görüşmede elde edilen veriler derinleştirilmiştir.

Dorothy Heathcote'un kendisiyle yapılan görüşme, yaptığı çalışmalar hakkında farklı uzmanlar tarafından yazılan makaleler ve Heathcote tarafından uygulanmış atölye çalışmalarının videoları incelendiğinde daha önceden yönlendiren bir yapıda olduğu bilinen Heathcote'un aslında öğrencilerle var olan güç dengesinin seviyesini önemseydiği görülmüştür. Heathcote, öğrencilerine gücü verdiği anlara ve var olan güç dengesinin eşit seviyede olduğu anlara önem vermektedir. Heathcote'un, kendi anlayışında öğrenci ifadelerinin bu denli değerli olması kendi anlayışının manipülatif bir yapıda olmadığını ipuçlarını vermektedir.

Heathcote'un drama alanına kazandırmış olduğu özgün yaklaşımlar kendisinin öğretmenlik yaşamı boyunca elde ettiği deneyimlerle gelişmiş ve yenilenmiştir. Bu farklı modellerin ortaya çıkması ve kendilerini yenilemelerinin nedeni Heathcote'un sorgulayan ve keşfeden yapısının sürekli enerjisini korumasıyla ilişkilendirilebilir. Heathcote tarafından ortaya konan modeller kimi zaman kendisi tarafından da farklı adlandırmalar ya da gelişmelere maruz kalmıştır. Sözgelimi 2002 yılında Drama Eğitimi Ulusal Derneği (NATD) konferansında kendi yaklaşımlarını dört başlık altında toplamıştır. Kendisiyle yapılan araştırma görüşmesinde ise yaklaşımlarını beş başlık altında toplayarak bu başlıklara süreçsel drama yaklaşımını da eklemiştir. 2008 yılında Ankara'da gerçekleştirilen 13. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama/Tiyatro Kongresi'nde süreçsel drama kavramının kendisinden önce gelen İngilizce öğretmenleri tarafından uygulanmaya başladığını ifade etmiştir. Farklı alan uzmanlarının süreçsel dramanın öncüsü olarak Heathcote'u işaret etmelerinin bu anlayışın öncüsünü adlandırmada karışıklıklara neden olduğu düşünülmektedir. Bununla beraber kendisi tarafından geliştirilen uzman mantosu yaklaşımını daha çok benimseyen Heathcote, süreçsel drama ve uzman mantosu yaklaşımlarını karşılaştırma gereğini hissetmiş ve süreçsel dramanın yeterince sorumluluk oluşturmadığını ifade etmiştir.

Araştırma kapsamında dört başlık altında toplanan Heathcote'a ait özgün modeller, farklı tarihlerde geliştirilmiş modeller olup ders süresi, öğrenci yapısı, öğretim programı, kullanılan araç gereç, diğer disiplinlerle yapmış olduğu işbirliği gibi başlıklarla birbirinden ayrılırlar da birbirini doğurmuş ve hazırlamış yaklaşımlar olarak değerlendirilebilir. Öğretmen, öğrenci ve ders rolünün Heathcote yaklaşımları içerisinde bir felsefesi olduğu ve ortaya konan farklı modellerde, bu felsefenin değişmediği gözlemlenmiştir.

Heathcote tarafından ortaya konan modeller incelendiğinde uzman mantosu modelinin diğer modellerden daha fazla ön plana çıktığı ve kendisi tarafından benimsendiği görülmüştür. Görüşme sırasında verilen örnekler ve incelenen arşivde yer alan kaynakların çoğunluğunu uzman mantosu örnekleri oluşturmaktadır. Bu uygulamanın çokluğu ve İngiltere’de bulunan drama öğretmenlerinin bu yaklaşımı kullanma tercihlerinden dolayı, etkileşimli bir internet sayfası oluşturulmuştur. Heathcote’un yapmış olduğu çalışmalara da ulaşılabilen bu etkileşimli sayfada öğretmenler uzman mantosu uygulamalarına ilişkin planlarını sayfada paylaşabilmektedirler.

Araştırma bulgularından yola çıkarak aşağıdaki öneriler yapılabilir:

1. Türkiye’de yaratıcı drama eğitimi veren kurum ve kuruluşların öğretim programlarında ve lisansüstü programlarda Dorothy Heathcote yaklaşımları uygulamalarla beraber daha derinlemesine ele alınmalıdır.
2. Dorothy Heathcote’un Uzman Mantosu yaklaşımı hesaplama ve sınıflandırma ve organize etme gibi çalışmaların odağa alınabileceği konularda Sosyal Bilgiler, Coğrafya ve Matematik derslerinin öğretilmesinde uygulanmalıdır. Elde edilen veriler yaratıcı dramının genel amaçlarından olan eleştirel ve bağımsız düşünebilme becerisini geliştirme bağlamında karşılaştırılmalıdır.
3. Dorothy Heathcote’un disiplinlerarası çalışmalara olanak sağlayan Rolün Yuvarlanması modeli, belirlenecek pilot okullarda örnek model olarak uygulanmalı ve elde edilen sonuçların niteliği gerekli analizler yapılarak etkililiği araştırılmalıdır.
4. Heathcote, yaklaşımları Türk eğitim dizgesinde farklı derslerde ve farklı okullarda uygulanmalı, elde edilen sonuçlar öğrenci ve okul ortamı gibi değişkenler dikkate alınarak birbirileri ile karşılaştırılmalıdır.
5. Heathcote, yaklaşımlarının öğretim programlarına girebilmesi için gerekli çalışmalar yapılmalı bu doğrultuda alan uzmanları tarafından ortak uzlaşıda bulunulan örnek çalışmalar uygulanmalı program geliştirme çalışmaları gerçekleştirilmelidir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö., Özen, Z., Güven, İ. (2010). 13. Uluslararası Eğitimde Drama/Tiyatro Kongresi 21-23 Kasım 2008 Dorothy Heathcote ile Ömer Adıgüzel söyleşisi. *Yaratıcı Drama Dergisi, Cilt:5, Sayı, 9-10*.
- Adıgüzel, Ö. (2009). "Türkçe Derslerinde Kullanılabilecek Yaratıcı Etkinlikler ve Yaratıcı Yazma Örnekleri" kitap önsözü.
- Bolton, G. (1984). *Drama as education*. Longman.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. California: Sage Publications.
- Davison, M., Cochrane, I., Berwick N. (1990). Rolling role. *NZADIE* December 1990, Volume 13, No 2.
- Foscolo, V. (1985). Rolling the role. *Dorothy Heathcote Archive (Arşiv Ref. - Dosya No.CB022)*
- Harbottle, L. (2006, 21 Mart). Article history. *The Guardian*.
- Heathcote, D.(Senaryo yazarı).(1980). Blackley and Broadene - The Shoe Factory [Televizyon Programı].
- Heathcote, D. (1984). *Collected writings on education and drama Dorothy Heathcote*. Illinois: Northwestern University Press.
- Heathcote, D., Bolton, G. (1995). *Drama for learning Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education. dimensions of drama*. Heinemann Portsmouth.
- Heathcote, D. (2002). Contexts for active learning - four models to forge links between schooling and society. *NATD Conference*.
- Heathcote, D. (2007). Rolling role a model for using drama as a catalyst for learning
- Heathcote, D. (2008). 13. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama / Tiyatro Kongresi, Seminer Notları
- Hesten, S. (1993). *The Dorothy Heathcote archive. (Doktora tezi)*. Manchester Metropolitan University.
<http://www.mantleoftheexpert.com/about-moe/introduction/what-is-moe/>
- Merriam, S.B. (2009). *Dealing with validity, reliability and ethics. qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Özen, Z. (2011). *Dorothy Heathcote'un yaratıcı drama yaklaşımları*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Sağlam, T. (2004). Dramatik eğitim amaç mı? araç mı?. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi,17, 4-21*.
- Taylor, P. Warner, C. D. (2006). *Structure and spontaneti the process drama of Cecily O'neill*. Trentham Books.
- Toye, N, Prendiville F. (2000). *Drama and traditional story for the early years*. Taylor & Francis.
- Wagner, B. J. (1999). *Dorothy Heathcote, drama as a learning medium*. Heinemann, Portsmouth, NH.
- Weltsek, J. G. (2007). Process drama in education general considerations. *Adam, B. (Edt.) Interactive And Improvisational Drama: Varieties Of Applied Theatre & Performance*.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 6. Baskı, Ankara: Seçkin.
- Yujin, Y. (2003). Theatre for children. *Northwestern Magazine*.

