

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK TİYATROSU OYUN-TİYATRO-DRAMA
ANABİLİM DALI**

**CECILY O'NEILL'IN SÜREÇ DRAMA YAKLAŞIMI VE
SÜREÇ DRAMANIN BİLEŞENLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı:
Doç. Dr. Tülin SAĞLAM

Özgehan UŞTUK
10911695

Ankara, 2014

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK TİYATROSU OYUN-TİYATRO-DRAMA
ANABİLİM DALI**

**CECILY O'NEILL'IN SÜREÇ DRAMA YAKLAŞIMI VE
SÜREÇ DRAMANIN BİLEŞENLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı:
Doç. Dr. Tülin SAĞLAM

Özgehan UŞTUK
10911605

Ankara, 2014

1. Jüri Üyelerinin İmza Sayfası

**CECILY O'NEILL'IN SÜREÇ DRAMA YAKLAŞIMI VE
SÜREÇ DRAMANIN BİLEŞENLERİ**

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Tülin SAĞLAM

Adı – Soyadı

İmzası

Tez Sınav Tarihi: _____

2. Önsöz

Drama, eksikliği sadece öğretim programlarında hissedilen bir yaklaşım değildir. Kişilerin gerek sosyal hayatlarında, gerek estetik yaşantılarında gerekse bireysel gelişimlerinde bu eksiklik ortaya çıkmaktadır. Drama kendini dramatik oynamaya dayandıran süreçleri içerir. Burada dramatik kelimesinin özellikle altının çizilmesi gerekmektedir zira dramatik olan yaşamın ta kendisidir. Dramatik olanın çözümlenmesi ve kavranması bireyin kendini gerçekleştirme yolculuğunda aşılması gereken çok önemli bir basamaktır.

Süreç odaklı dramatik eğitim anlayışının önemli bir temsilcisi Cecily O'Neill, kendi süreç drama yaklaşımıyla öğrenciyi ve öğrenme deneyimini merkeze almıştır. Katılımcılara, bir estetik yaşantının hem objesi hem süjesi olabileceğini çok özel bir öğrenme deneyiminin kapılarını açmıştır. Bu nedenle O'Neill'in yaklaşımı, dramayı derslerinde bir şekilde kullanan her eğitimcinin incelemesini gerektirecek bir yaklaşımdır.

Bu tez çalışması sırasında her aşamada bana yardımcı olarak, danışmanlığını yapan değerli hocam Doç. Dr. Tülin SAĞLAM'a, tez jürimde yer alan Doç. Dr. Ömer ADIGÜZEL ve Doç. Dr. Ayşe OKVURAN hocalarıma, benim dramayla tanışmamı sağlayan ve tez yazımı aşamasında bana her türlü desteği sağlayan Umut Özgün TEZBAŞARAN'a ve Portre Sanat ailesine, drama yaşantım boyunca bana bir çok katkıda bulunan tüm öğretmen ve öğrencilerime, eğitim yaşamımın her kademesinde bana destek olan babam Ali UŞTUK ve annem Nilhan UŞTUK'a ve tez

Çalışmamın yazım aşamasında ihtiyaım olan her anda yanımda olan arkadaşım
Sinem GÜNDÖĞDU'ya teşekkür ederim.

3. Özet

Bu çalışmada Cecily O'Neill'in geliştirdiği ve çalışmalarında kullandığı süreç drama yaklaşımının incelenmesi ve bu inceleme yoluyla süreç dramaya dair bir çözümleme yapılması amaçlanmıştır. Çalışmanın başındaki kuramsal analiz bölümü, farklı drama uygulayıcı ve kuramcılarının drama anlayışlarının sentezlenerek ortak bir drama tanımının yapılmasıyla başlatılmıştır. Bu tanımlamadan hareketle süreç dramanın yapısal özellikleri incelenmiş ve dramatik ve epizodik yapılar bağlamında ele alınmıştır. Bu yapı çözümlemelerden sonra süreç dramaya ilişkin noktalar belirlenmiş ve bu noktalar Cecily O'Neill'in kendi çalışmalarından alınan örnekler üzerinde incelenmiştir. Yapılan çözümlemede elde edilen veriler, örnek çalışmalara uygulanarak O'Neill'in süreç drama yaklaşımının yapısı ve işlevi etraflıca analiz edilmeye çalışılmıştır. Çalışma kapsamında yapılan örnek ders çalışmaları Türk eğitim sistemine tabi, ilköğretim 2, 3 ve 4. Sınıf öğrencileriyle bir drama atölyesinde gerçekleştirilmiştir.

4. Abstract

This study aims at inspecting the Process Drama approach, which is developed and used by Cecily O'Neill in her practices, and analysing it through this inspection. The theoretical analysis part that is found in the beginning of this study begins with building a common definition of drama by analysing different approaches of different drama theorists and practitioners. Based on this definition, the characteristic features related to the structure of process drama are analysed and dramatic and episodic structures are addressed in this context. After this deconstruction, the extracts of process drama are identified and are studied by using examples that are taken from Cecily O'Neill's own works. The data that are obtained as a result of this deconstruction are applied into sample practices in order to analyse construction and function of O'Neill's process drama approach. The sample practices are realized with participants attending to 2nd, 3rd and 4th grades of primary education level of Turkish schooling system in a drama workshop.

5. İçindekiler

i. Jüri Üyelerinin İmza Sayfası	2
ii. Önsöz.....	3
iii. Özet	6
iv. Abstract.....	7
v. İçindekiler.....	8
vi. Giriş ve Metodoloji	10
1. 1920'LERDEN GÜNÜMÜZE DRAMA YAKLAŞIMLARINA TARİHSEL BAKIŞ.....	17
1.1. Harriet-Finlay Johnson	18
1.2. Caldwell Cook	20
1.3. Winifred Ward.....	21
1.4. Peter Slade	22
1.5. BrianWay.....	26
1.6. Dorothy Heathcote.....	29
1.7. GavinBolton.....	33
1.8. John O'Toole	36
1.9. John Somers	39
1.10. NellieMcCaslin	42
1.11. Philip Taylor.....	44

2. SÜREÇ DRAMANIN YAPISAL İNCELEMESİNE BAŞLARKEN

HEATHCOTE VE BOLTON’UN SÜREÇSEL DRAMA YAKLAŞIMLARI .. 49

2.1. Süreç Dramanın Yapısal Özelliklerine Giriş..... 49

2.1.1. Dramatik Yapı..... 50

2.1.1.1. Dramatik Yapıyla Eğitimde Drama Süreçlerinin Ortak Özellikleri 53

2.1.2. Epizodik Yapı..... 57

2.1.2.1. Epizodik Yapı ve Süreç Dramanın Ortak Özellikleri 62

2.2. Heathcote ve Bolton’un Süreç Drama Yaklaşımları 69

2.2.1. Dorothy Heathcote’un Süreç Drama Yaklaşımı..... 69

2.2.2. Gavin Bolton’un Süreç Drama Yaklaşımı..... 75

3. CECILY O’NEILL’IN SÜREÇ DRAMA YAKLAŞIMI..... 80

3.1. Cecily O’Neill’in Süreç Drama Uygulamalarındaki Ana Bileşenler... 81

3.1.1. (1) Ön Metin 81

3.1.2. (2) İç Seyirci Kavramı 86

3.1.3. (3) Epizodik Yapı 92

3.1.4. (4) Başka Bir Yer 100

3.1.5. (5) Rol..... 104

4. YENİDEN YAPILANDIRILMIŞ SÜREÇ DRAMA UYGULAMALARI... 115

4.1. Sokak Hayvanları117

4.2. Türkiye Bilimler Akademisi 145

5. SONUÇ	200
6. KAYNAKÇA.....	210
7. EKLER	213

6. Giriş ve Metodoloji

20. yüzyıla gelene kadar tiyatro ya da daha da temelde oyunun eğitimciler tarafından ders dışı bir etkinlik olarak değerlendirildiği bilinen bir gerçektir. Eğitimin amaçları doğrultusunda çocuğun doğal ve zevkli öğrenme yollarından biri olan oyun oynama etkinliğinin kullanılabileceği düşüncesi 20. yüzyılın başlarında tartışılmaya başlanmıştır. Bu tartışmaların ürünlerinden biri de, **drama** ya da **eğitimde drama** kavramlarının ve yaklaşımlarının oluşmaya başlaması ve alanla ilgili ilk uygulamaların ortaya çıkmasıdır.

1900'lü yılların başından beri çeşitli anlayış, yaklaşım ve tekniklerin tartışıldığı bir alan haline gelen drama, bir yandan insanlık kadar eski oyun ve tiyatronun kesişim alanında dururken bir yandan da yepyeni bir alan olarak ortaya çıktığından, zaman zaman birbirinden oldukça farklı da olabilen anlamların taşıyıcısı olagelmıştır. Bu durum beraberinde drama kavramına yönelik bir bulanıklık, bir anlam karmaşası oluşturmuştur. Bu nedenle bir çok drama kuramcısı ve uygulamacısı yaptıkları çalışmanın başında kendilerinin kavramı nasıl açıklandığını belirtme gereksinimi duymuşlardır. Bu bulanıklık, çağdaş bir eğitimde drama yaklaşımı olan O'Neill'in süreç draması ve diğer süreçsel drama anlayışlarına ilişkin de bir karışıklığı da alana ilişkin bir problem olarak beraberinde getirmiştir.

Bu çalışmanın iki temel amacı vardır. Bunlardan ilki süreçsel drama anlayışlarına ve O'Neill'in süreç dramasına ilişkin bir çözümleme yapmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek sonucu hedeflenenler, konuya ilişkin Türkçe kaynak

sıkıntısının çözümüne katkıda bulunmak, kabul gören bir süreç drama çözümlemesi yapmak, farklı süreçsel yaklaşımları karşılaştırmak ve O'Neill'in uygulamaları üzerine yapılan çalışmaları çoğaltmaktır. Bir diğer amaç ise bu çözümlemeden yola çıkarak drama liderlerinin kendi dinamiklerini göz önüne alarak süreç drama etkinlikleri geliştirmelerini sağlamak adına örnek uygulamalar yapmak ve bu uygulamaların kuramsal analizlerini gerçekleştirmektir. Bu amacın hedefleri ise çalışmanın, liderler tarafından kullanılabileceğini sağlamak ve reelde etkin bir materyal oluşturmaktır. Betimsel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada, klasik eğitimde drama anlayışları ve süreçsel özellik taşıyan çalışmalar ile ilgili döküman incelemesi, veri toplama adına uygulanmıştır.

Tez çalışması kapsamında, farklı drama yaklaşımları ele alınarak bunların ortaklıklarına odaklanılmış ve günümüzdeki drama anlayışlarını kapsayabilen bir genellemeye gidilmiştir. Bunun için tarihsel bir bakışla eğitimde drama, 20.yüzyılın başından günümüze farklı drama kuramcılarının algılayışları göz önünde bulundurularak, kavramsal bağlamda irdelenmiştir. Bu izlekten devam edilerek çalışmada kullanılacak drama kavramının sınırları çizilmeye çalışılmış ve bu tanımlamadan hareketle süreç dramının çözümlemesine odaklanılmıştır. Araştırmada kullanılan **süreç drama** kavramı, Cecily O'Neill'in çalışmalarında kullandığı ve Türkçe'de süreç drama veya süreçsel drama terimlerine işaret etmektedir. Bu terim Cecily O'Neill'in "*process drama*" ve süreçsel drama yaklaşımlarının diğer uygulayıcıları Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'ın uygulamalarını kapsamaktadır. Bu tez çalışmasında O'Neill'in kendi yaklaşımını belirtmek için "**süreç drama**" terimi tercih edilmiştir.

METODOLOJİ

1. TEZİN ADI: Cecily O'Neill'in Süreç Drama Yaklaşımı ve Süreç Dramanın Bileşenleri

2. TEZİN KONUSU: Cecily O'Neill'in süreç drama yaklaşımının, diğer süreçsel drama yaklaşımlarıyla karşılaştırılarak ve tiyatrodaki dramatik-epizodik yapılar bağlamında çözümlenmesi. Bu çözümleme sonrasında bileşenlerinin bulunması ve bu bileşenlerin yeni süreç drama uygulamalarında kullanılarak analiz edilmesi.

3. ARAŞTIRMA PROBLEMİ (SORUN): Süreçsel drama anlayışları incelendiğinde genelde sürecin niteliklerinde uygulayıcıya özgülük olduğu görülmektedir. Bu uygulayıcıların en önemlilerinden biri olan Cecily O'Neill'in ise, süreçsel drama yaklaşımları üzerinde en fazla duranlardan biri olmasına ve kendi "süreç drama" yaklaşımını geliştirebilmesine rağmen, Türkiye'de çok fazla araştırılmadığı ve kendi yaklaşımı olan süreç drama üzerinde yeterli akademik araştırmanın yapılmadığı gözlemlenmiştir. Diğer süreçsel yaklaşımlardan belli özellikleriyle ayrılan süreç drama yaklaşımının sınıflarda nasıl uygulanabileceği üzerine de bir kafa karışıklığı olduğu varsayımından yola çıkarak bu alanın uygulamasında gerekli seviyeye hem nitelik hem nicelik açısından ulaşılamamıştır.

4. TEZİN AMACI: Bu araştırma iki temel amaca sahiptir. İlk olarak, O'Neill'in süreç drama yaklaşımına ilişkin bir çözümleme yapmak ana amaçtır. Bu amaç ile alakalı konuya ilişkin Türkçe kaynak sıkıntısının çözümüne katkıda bulunmak

hedeflenmiştir. Alana dair bilinirliğin çok az olduğu göz önüne alındığında, temel kabul gören bir süreç drama anlayışı sunmak önemlidir. Bu sebeple, üç ana uygulayıcı: Heathcote, Bolton ve O'Neill'in süreçsel yaklaşımlarını karşılaştırarak, O'Neill'in yaklaşımına kendine özgü olduğu kazandıran ana bileşenleri saptamak amaçlanan bu çözümleme için gereklidir. İkinci olarak da yapılan çözümlemelerden yola çıkarak tezin yerelde kullanımını mümkün kılacak uygulamalar gerçekleştirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla, drama liderlerine, program geliştirme ve derslerinde süreçsel etkinlikler düzenlemesine yardımcı olacak bir kaynak oluşturulması hedeflenmiştir.

5. TEZİN ÖNEMİ: Araştırma, konuya ilişkin Türkçe kaynak sıkıntısı nedeniyle önemli bir odakta gerçekleşmiştir. Cecily O'Neill'in bu alanda yaptığı çalışmalar çok fazla olmasına rağmen dilimizde ona dair yazılanların çok az olması nedeniyle dramada süreçsel yaklaşımların bilinirliğini arttırmak gerekmektedir. Bu tez çalışması, bu açığın kapatılmasına katkıda bulunacağı için önemlidir. Diğer bir önemli nokta da O'Neill'in süreç uygulamalarının Türkiye'deki drama liderleri tarafından ya çok az kullanılması ya da dinamiklerinin çözümlenmeden, sürecin tam kavranmadan, üstünkörü uygulanması gözlemidir. Bu nedenle çalışma, süreç drama çözümlemesinden sonra sürecin temelini oluşturan bileşenleri kullanarak, yerel bazda uygulamalar içermektedir. Bu uygulamaların oluşturulma yolu, drama liderlerinin kendi ihtiyaçlarına yönelik dersler geliştirmesi bakımından önemlidir.

6. KURAMSAL ÇERÇEVE:

6.1. KAVRAM VE TERİMLER: Süreç drama, süreçsel drama, eğitimde drama, dramatik yapı, epizodik yapı, iç seyirci, ön metin, rol, başka bir yer.

6.2. KURAMSAL TARTIŞMA: Çağdaş eğitimde drama yaklaşımlarının gittikçe süreçsel niteliklerde gelişmesi, Cecily O'Neill'in ve süreç drama yaklaşımının uluslararası boyutta önemini çok arttırmıştır. Buna rağmen ülkemizde eğitimde drama anlayışı, oyun bağlamında sıkışmakta ve çocuğun estetik yaşantı kazanabileceği bir sanat olmaktan, gösterilen çabalara rağmen, uzak durabilmektedir. Peki süreç dramayı sıralı oyunlar dizisi olmaktan uzaklaştırmak ve süreç dramanın neliğini kavramak için ne yapılmalıdır? Şüphesiz, süreç dramanın liderler tarafından tam kavranmadan, sadece sezilerek uygulanması beraberinde sürecin sağlıklı gelişmemesini getirmektedir. Bu sebeple, O'Neill'in uygulamaları ve kuramını birleştirerek ve bu analizi de diğer süreçsel yaklaşımlarla karşılaştırarak bir çözümleme yapmak, bu çözümlemeden yola çıkarak da süreç dramanın bileşenlerini bulmak olası olabilir mi? Bu araştırmanın yapılması, bu tartışmaya cevap verebilmesi açısından önemlidir.

6.3. ARAŞTIRMA SORULARI / HİPOTEZLER: Bu çalışma kapsamında şu sorulara yanıtlar aranacaktır:

- Eğitimde drama yaklaşımları, alanın tarihi boyunca nasıl bir gelişim izlemiştir?

- Eğitimde drama, bu yaklaşımlardan yola çıkarak yeniden tanımlanabilir mi?
- Süreç drama ile tiyatrodaki dramatik yapı arasında ne gibi benzerlikler ve farklılıklar vardır?
- Süreç drama ile tiyatrodaki epizodik yapı arasında ne gibi benzerlikler ve farklılıklar vardır?
- Cecily O'Neill'in çalışmaları, bu benzerlikler ve farklılıklardan yola çıkarak analiz edilebilir mi?
- O'Neill'in süreç drama yaklaşımını çözümlerken, belli ana bileşenlere ulaşmak olası mı?
- Bu bileşenlerle, bağımsız hedefler doğrultusunda, yeni süreç drama uygulamaları tasarlamak ve uygulamak olası mı?

7. YÖNTEM: Bu çalışmada, var olan süreçsel yaklaşımlar ile ilgili betimsel bir araştırma uygulanacaktır. Bu araştırma ile ulusal ve uluslararası kaynaklar taranacak, daha önce gerçekleştirilen uygulamalar incelenecek ve bu uygulamalar ve kuramlar karşılaştırılacaktır.

7.1. ARAŞTIRMA EVRENİ VE ÖRNEKLEM: Araştırma evreni olarak, O'Neill'in daha önce uygulamış olduğu süreç drama etkinlikleriyle, Heathcote ve Bolton'un uygulamaları ele alınacaktır. Bu uygulamalar, kuramlar incelenir ve karşılaştırılırken örnek gösterilecektir.

7.2. VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ: Bu çalışma kapsamındaki sorulara, ders örnekleri üzerinden ve kuralsal karşılaştırmalarla yanıtlar verilecektir. Döküman incelemesi yöntemiyle veri toplanacak ve örneklerle kuramlar çözümlenecektir. Çalışma sonucu elde edilen sunum, video, resim ve diğer ders çıktıları araştırmaya eklenecektir.

1. 1920'LERDEN GÜNÜMÜZE DRAMA YAKLAŞIMLARINA TARİHSEL BAKIŞ

Bu incelemeye başlamadan önce, incelenecek yaklaşımların ortak olarak ele aldığı **oyun** kavramı hakkında kısa bir açıklama yapmakta yarar vardır. Oyun kavramı, eğitim bilimlerinden sosyolojiye bir çok bilim dalının çalışma alanına giren bir kavramdır ve dolayısıyla bu konu hakkında bir çok yaklaşım mevcuttur. Bu yaklaşımların en bilinenlerinden **Oynayan İnsan** (*Homo Ludens*) kavramını ortaya atan Johan Huizinga'ya göre oyun, insan kültürü kadar eski bir olgudur (Huizinga, 2006: 35). Oyun, özellikle canlandırma ve –miş gibi etkinliklerine dayalı dramatik oyun, dramanın kullanıldığı eğitim süreçlerinin bir bakıma yakıtıdır denilebilir. Tekerek (2006), oyun kavramıyla ilgili anlayışları derlediği makalesinde, dramatik oyuna ilişkin aşağıdaki toparlamaya yer vermiştir.

“- Oyun öncelikle **“gönüllü”** bir eylemdir. Emirlerle ya da kurallara bağlı tekrarlanan oyunlar ancak bir oyunun zorunlu temsilidir. Dolayısıyla oyun kavramı özgürlük kavramıyla doğrudan ilintilidir. Bu çerçevede denilebilir ki; **Oyun özgürlüktür.**

- **“-Mış gibi Yapma”** ya da **“Gibi Yapma”** diye de ifade edilebilecek **“Oyun”** bu özelliğiyle, **“Gündelik”** ve **“Asıl Hayat”**ın dışındadır. Dolayısıyla gündelik hayattaki eylemleri tayin eden tek düze ve sıkıcı nedensellikler oyunda yoktur.

- Oyun **yalıtılmış** ve **sınırlıdır**. Yani gündelik hayattan, hayatın içinde aldığı yer ve süre ile soyutlanır. Oyun başlar ve belli bir anda biter. Bu özelliğiyle oyun belleklerde manevi bir yaratı ve zenginlik olarak yer edindiği i.in aktarılabilir ve tekrarlanabilir” (Tekerek, 2006: 52 – 53).

Ayrıca Huizinga, kurmaca içerikli oyun oynama eylemini şu şekilde açıklar:

“Olağan hayatın dışında olduğu hissedilen, özgür ve ‘kurmaca’ ama yine de, oyuncuyu tamamen içine çekme yeteneğine sahip bir eylemdir. Oyun her türlü maddi

çıkar ve yarardan arınmış bir eylemdir. Bu eylem bilhassa sınırlandırılmış bir zaman ve mekanda gerçekleşmekte, belirli kurallara uygun olarak, düzen içinde cereyan etmekte ve kendilerini gönüllü olarak bir esrar havasıyla çevreleyen veya alışılmış bir dünyaya yabancı olduklarını kılık değiştirerek vurgulayan grup ilişkileri doğurmaktadır” (Huizinga, 2006: 31).

Oyun oynama eylemine dair bu açıklamadan sonra, yaklaşımların kronolojik olarak incelenmesine geçebiliriz.

1.1.Harriet-Finlay Johnson

20. Yüzyılın başlarında, dramının ilk kez sınıf içinde uygulanması bakımından öncü olarak kabul edilen Harriet-Finlay Johnson, anaokulu kademesindeki uygulamalar gibi eğitim – öğretimin her kademesindeki öğrenciler için öğretim süreçlerinde kullanılmak üzere oyunların öğretim programlarına dahil edilmesini amaçlamıştı. Bu konu ile ilgili Johnson şöyle demiştir: *“Neden anaokulunda var olan oyunlar diğer yaş grupları için de devam etmiyor? Ben böyle bir şey yapmak istiyorum, öğretmenin ortaya çıkardığı ya da yönettiği oyun yerine çocuğun kendi oyununu ortaya koymasını sağlamak lazım.”* (Bolton, 1998’den akt. Adıgüzel, 2012: 167). Johnson’ın bu sözlerinden yola çıkarak özellikle her yaş için oyunun eğitimde kullanımını önemsemiş olduğunu öne sürebiliriz. Sapmaz (2010), Finlay-Johnson’ın drama yaklaşımına ilişkin yazdığı tezde onun eğitim felsefesine ilişkin şu belirlemeyi yapmaktadır:

“Finlay-Johnson’ın Dramatik Öğretim Yöntemi adlı kitabının birinci baskısının editörlüğünü yapmış olan Cyr, söz konusu kitabın önsözünde, ‘Eğitim, yaşamın kendisidir, yaşam için hazırlık değildir yalnızca’ saptamasını yaptıktan sonra adını belirtmediği bir eğitimciden aldığı şu görüşlere yer verir: Kutlu olanlar, çocukluk çağının kendiliğinden olan etkinliklerini bastırmak yerine, kötü olanı iyiye dönüştürmenin yolunu öğrenmeye çalışarak, onları yönlendirmenin bilgisine ulaştırmanın özlemini çekenlerdir, çünkü onlar mutlu, becerikli ve terbiyeli çocuklar yetiştireceklerdir’ (Cyr, 1912: v). Cyr’ın kendi eğitim anlayışına ilişkin söylediği bu sözler, aynı zamanda Finlay-Johnson’ın genel eğitim anlayışını özetler niteliktedir.” (Sapmaz, 2010: 21).

Bu eğitim anlayışının beraberinde getirdiği bir çok temel nitelik vardır. Bunların bazıları, çocuğun merkezde yer alması, onun hazır bulunuşluğunun dikkate alınması, öğrencinin motive edilmesini, özgür ve doğal bir öğrenme ortamı, yaparak ve yaşayarak öğrenme ve akran öğretiminin dikkate alınmasıdır (Sapmaz, 2010). Bu niteliklerin, ileri sürüldüğü tarihin 20. yüzyılın başları olduğu gerçeği göz önüne alınarak, dönemine göre çağdaş bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Eğitimde dramatik uygulamaların temellerinin böylelikle atıldığı da ileri sürülebilir. Öğrencilerin istekli olmalarının öğrenme sürecine olumlu etkisini gözlemleyen Johnson, dramayı bir çeşit özendirici olarak kullanmıştır. Dramatize edilen konu öğrenciler tarafından irdelenmektedir. Örneğin öğrencilerle incelediği bir Shakespeare oyununun öğrencilerin diyalog çözümleme, dil bilgisi, tarih ve edebiyat gibi ilgili alanlarda ilgisini arttırdığını görmüştür. Bütün bunlardan yola çıkarak söylenebilir ki Harriet-Finlay Johnson dramayı, eğitim – öğretimde kullanılacak bir isteklendirme, öğrencilerin motive edilmesini sağlayan bir yöntem olarak ele almıştır. Yani, Johnson’a göre dramanın, dramatize edilen ders konularının öğrenciler tarafından irdelenmesi sırasında, öğrencileri konuyla ilgili olabilecek diğer dersler hakkında isteklendirecek bir motivasyon aracı olduğu söylenebilir.

1.2. Caldwell Cook

Drama alanında, bir diğer öncü olarak kabul edilen Caldwell Cook ise 1917 tarihli The Play Way isimli kitabında kendi uygulamalarından yola çıkarak drama anlayışını oluşturmuştur. Cook, oyun oynamayı ve yapmayı – eylemeyi öğrenmek için bir basamak olarak ele alır. Ona göre oyun ve iş birbirinden ayrıldığında değersizleşirler. Oyun, öğrencileri harekete geçiren eğlenceli bir öğrenme etkinliğidir. *“Buna imgesel harekete geçirme de denilebilir. İmgesel olarak da oyunsu süreç yaşanabilir ve söz gelimi çocuklar bu süreçle rahatlatılabilir”* (Cook, 1917’den akt. Adıgüzel, 2012: 199).

İmgesel süreçle rahatlatılan çocuklar artık öğrenme için daha hazırdırlar. Cook’un bu oyunsu süreçleri drama olarak adlandırılabilir zira eğitsel bir amaç uğruna anlamlı eylemler üzerinden bir kazanım edinme niyetiyle bu nitelikteki süreçleri kullanmıştır. Bu açıdan bakıldığında Johnson ve Cook’un, oyunların ve/veya dramatik metinlerin öğretim aracı olarak kullanımı konusunda fikir birliğinde oldukları ileri sürülebilir. Uygulamada farklılaştıkları noktalar da mevcuttur. *“Johnson öğretim programlarındaki her konuyu dramatik eylem aracılığıyla öğretmeye çalışırken Cook, dramatik yöntemi Shakespeare ve oyunlarını öğretmek için kullanmıştır”* (Sağlam, 1996: iii). Cook, oyunun işlevini ve değerini şu sözlerle açıklamıştır: *“Oyun ciddi bir çalışma, inceleme, derin bilgi kazanımı kovalamacasını zevkli hale getirmek için yapılan bir icatlar demeti değil, zevkli kovalamacaları değerli kılmak için aktif bir felsefedir”* (Cook, 1917’den akt. Sağlam, 1996: 16-17). Cook’a göre öğretim programlarının gerektirdiklerine adapte edilerek

“Oyun Yolu”, her derse uygulanabilir ve çocuğun estetik değeri olan bir eğitsel süreç deneyimlemesi için kullanılabilir. Bununla birlikte oyun, Cook için, eğitimde kullanılacak değerli bir yöntemdir. Bütün bunları Sağlam’ın şu görüşleriyle açıklayabiliriz:

“Açıktır ki, Cook da dramayı drama olarak öğretmedi, ancak dramatik süreci öğrencilerine estetik ve zevkli bir deneyime sahip olma şansı vermek için kullandı. Bu deneyim, öğrenme sürecini, öğretmeye dayalı geleneksel eğitime göre daha etkili ve etkin kılacaktır. Amaçları ve yöntemleri farklı olmasına rağmen hem Cook hem de Johnson dramayı bir öğretme aracı olarak görmüşlerdir. Bu görüş dramatik eğitimin ilk aşamasıdır” (Sağlam, 1996: 18).

1.3.Winifred Ward

Diğer bir taraftan Amerika’da Winifred Ward, oyun yaratma ya da oyun kurma dediği yöntemle öğrencilere doğaçlamaya dayanan bir takım drama etkinlikleri uygulıyordu. Ward, çocukların kendi oyunlarını yaratma sürecini destekliyor ve bu ilkeyi kendi yöntemi için benimsiyordu. 1930 yılında basılan Creative Dramatics isimli kitabında tiyatro ve dramının çocuklarla kullanımını ele almıştır. Kaynağı yazılı metinlere dayanan doğaçlamalar kullanan Ward, ayrıca tiyatro oyunları ve egzersizlerini de sınıflarda kullanmıştır ancak oyun kurma yaklaşımını sadece buna dayandırmamaktadır. Ward, doğaçlama oyunlarının yaratılmasını öğrencilerin dersten keyif alması adına önemli görür. Ward’ın dramatik eğitime olan yaklaşımını Adıgüzel şu şekilde açıklamıştır:

“Onun yaklaşımı tiyatro anlayışı ve eğitim kuramı anlayışı ile gelişen bir harmandır. Oyunun temel unsurlarını grubun kendi oyununu yaratması adına yönlendirmesi için bir araya getirmiştir. Bu süreç içerisinde çocukların kendileri ve dünyadaki rolleri hakkında bir şeyler öğrendiklerini söylemektedir. Diğer konuların öğretilmesinde bir araç olarak sadece tiyatro sanatının kullanılmasına şiddetle karşı çıkmaktadır” (Adıgüzel, 2012: 241).

Bu çok yönlü yaklaşım Ward'ın çocukları eğitme konusundaki yaklaşımında da kendini göstermektedir. Ward, eğitim anlayışında Dewey'den de etkilenerek, kişinin sadece zekâsını değil bütünü eğitmeyi hedeflemiştir. Hem bireysel hem sosyal hem de bilişsel olarak çocuğu hayata hazırlamak gerektiğini söyler ve buna yönelik bir eğitim programı kurar. *“Onun eğilimi çocuğu her yönüyle eğitmektir; çocuğun sadece zihnini eğitmek değil. Bu nedenle Ward dramayı hem bir öğretme aracı hem de yaratıcı bir eylem olarak kullanırdı”*(Sağlam, 1996: iv).

İngiltere ve Amerika'da drama alanında atılan bu önemli adımların sahipleri olan Harriet-Finlay Johnson, Caldwell Cook ve Winifred Ward dramanın eğitimde kullanılması ya da eğitsel drama anlayışının öncüleri olmuşlardır. Bu öncülerin de etkisiyle drama, okullarda uygulanmaya başlanmıştır. Bu farklı uygulayıcılar hem pratikte hem kuramsal alanda dramanın ilerlemesine katkıda bulunmuşlardır. Drama ve tiyatro eğitimi veren yüksek öğretim kurumlarının ortaya çıkmasıyla kuramsal çalışmalar daha da çeşitlenmiştir. Böylece yüzyılın ortalarına doğru çağdaş drama anlayışının ilk adımları da diyebileceğimiz anlayışlar ortaya çıkmıştır.

1.4.Peter Slade

Dramanın gelişim yüzyılı olan 20. yüzyılın ortalarında dramaya ilişkin araştırmalar yapan Peter Slade, dramayı ayrı bir sanat formu olarak algılayıp öğretim programlarında kendi başına yer alması için çalışmalar yürütmüştür. Çağdaş drama anlayışının kendine özgü, kişisel gelişim odaklı bir kanaldan ilerlemesinde, Peter

Slade'in oyun anlayışının ve bireyin oynama etkinliğinin temeline ilişkin görüşlerinin etkisi olmuştur. Kendisi oyunun araçsallaştırılmasına karşı çıkmış ve dramayı bireysel gelişim için tek başına bir ders hatta bir sanat dalı olarak görmüştür. 1954 yılında Child Drama kitabında çocuklarla bir tiyatro performansına yönelik çalışmaların tehlikeli olduğunu ve belirli bir yaşa kadar bundan uzak durulması gerektiğini öne sürer. Slade bu görüşünü oynama alışkanlığının özelliklerine dayandırmaktadır. *“Ona göre bu faaliyet başkalarına göstermek için değildir”* (Sağlam, 1996: iv).

Peter Slade, çocuğun yetişkinlerden çok farklı bir imgeleme ve anlamlandırma sürecine sahip olduğunu öne sürer. Bu yollardan onun da ilgilendiği en önemlisi oyun oynamadır. Fiziksel ve zihinsel gelişimin el verdiği ölçüde yapılarının ve kapsamlarının da değiştiği oyunlarla çocuklar değişik yaşlarda kendi dünyalarına ilişkin ipuçlarını aslında paylaşmaktadırlar. *“Çocuğun doğal dillerinden biri olan oyunla ilişkisi bu farklı özelliklerin ipuçlarını verir”*(Adıgüzel, 2012: 202). Çocuk oyun oynamaya doğal olarak başlar.

Dramaya bireysel gelişim odaklı yaklaşımı dolayısıyla Slade'in drama anlayışının Piaget'den etkilendiği söylenebilir. Piaget'nin bireyin bazı beceriler kazanmasına odaklanan yaklaşımı gibi Slade de dramayı çocuğun potansiyelini açığa çıkarması ve kendini gerçekleştirmesi için gerçekleştirilen, bedeninin ön planda olduğu oyunlar olarak görür. Oynanılan oyunun içeriği çocuğun anlamlandırma, bazı fiziksel hareketleri deneme, zihinsel faaliyetlere geçişi sağlama gibi becerilerin edinimini doğal olarak kapsar. Bunun yanında dramanın bir grup halinde anlamlı olan eylemler

olduğu da unutulmamalıdır. Bu noktadan hareketle Slade'in oyun oynama etkinliğinin, Vygotsky'nin oyun anlayışıyla da bir bakımdan ilişkilendiği ileri sürülebilir. Bilindiği üzere, Vygotsky de aynı şekilde oyunu bireyin henüz tek başına yapamadığı ancak yakınsak gelişim alanında olan davranışları denediği provalar olarak görmektedir. Ona göre çocuk, oyun oynarken kurmaca bir durum yaratır ve bu oyun davranışı, çocuğun diğer davranışlarından farklı bir niteliktedir (Vygotsky, 1933). Bu farklı niteliğin, çocuğun oyunundaki dramatik unsurlardan kaynaklandığını ileri sürebiliriz. *“Vygotsky’ye göre, gerçek oyun 3 yaş dolaylarında, sosyodramatik oyundan ayrı tutmadığı –mış gibi oyunla başlar. Ona göre oyun daima toplumsal bir sembolik etkinliktir”* (Nicolopoulou, 2004: 146).

Vygotsky'nin oyun kuramında bireyin gerçek gelişim alanındaki özelliklerini kullanarak yani halihazırda öğrenmiş olduğu becerileri kullanarak, akran ya da yetişkin yardımıyla yapabileceği beceri ya da öğrenebileceği bilgiler, Vygotsky'nin deyimiyle içselleştirebileceği davranışlara, oyun davranışıyla ulaşılır. Bu durumda oyun oynamak eğitime hizmet eden ama aynı zamanda da bireysel gelişimi destekleyen bir davranış olarak ele alınır ki bu Peter Slade'in oyun oynama anlayışıyla örtüşür. Peter Slade, Vygotsky'ye ek olarak çocuğun en başından beri yaş özelliklerine göre değişen her oyundaki doğal etkinliklerde aynı zamanda dramatik özelliklerin olduğunu da öne sürer. Slade tarafından, oyunun doğası gereği olan bu yapı kendini birçok şekilde gösterebilir ve yaş gruplarının zihinsel ve fiziksel kapasitelerine göre farklı özelliklere sahiptir.

Oyunların dairesel hareketlerle oynanması, seyirci algısının olmaması, çocukların bir seyirci isteği duymadan yaptıkları eyleme kendilerini vermesi, içten doğaçlamaların kendiliğinden olması gibi eğilimler bu oyunların ortak özelliklerindendir. Bunun yanında özellikle rol edinimi süreçlerini içinde barındıran dramatik özellikleri olan oyunlardan da söz edilebilir. Gençlik çağıyla beraber birey, artık seyirciyi dikkate almaya başlamış ve performe etme, gösterme eğilimi kazanmıştır (Sağlam, 2004: 12). Bunu dairesel yapının belli bir yaşta kırılması ve gösterimlerde gençlerin alanın bir bölümünde seyirciyi karşısına alarak oynamaya başlamasında da görebilmekteyiz. *“Çocuk artık kesinlikle yetişkin tiyatrosu biçimine doğru gidiyordur. Bu, dramatik etkinliklerin gelişimindeki son aşamadır”* (Sağlam, 1996: 27). Sonuç olarak Peter Slade’in drama anlayışı ya da onun deyişiyle çocuk draması, çocuklarla yapılan drama, kökenleri oyuna dayanan bireysel bir gelişime sahiptir. Bu gelişimi ve onun gözlenebilir yanlarını Adıgüzel şöyle anlatır:

“Peter Slade’in öğrenimini gördüğü yıllarda sık sık sokakta oynayan çocukları seyrederken onların oyun süreçlerinde yaşadıklarını gözlemlemesi, onu çocuk oyunları ve hareketlerinin kendine özgü özellikleri olduğu anlayışına götürmüştür. Slade’e göre çocuk bir yaşına geldiğinde oyun oynamaya başlar, oynama eylemi hızla gelişir ve yürüme oyuna birçok olanaklar sunduğu için bir ile beş yaşları arasında dramatik denemeler hızla artar” (Adıgüzel, 2012: 204).

Bu dramatik denemeler doğal olarak kendiliğinden gelişen unsurlardır. Bütün bu oyun davranışının yani Slade’in drama görüşlerini dayandığı olgunun amacı kişiliğin bütünsel olarak gelişimi ve antropolojik olarak insanın kendisini ve çevresini anlamlandırma ihtiyacının tetiklediği eğitim – öğrenme ihtiyacının dengelenmesi, dolayısıyla mutlu bireylerin yaratılmasıdır. Böylece çocuk kendisinin anlamlandırma, öğrenme yolunu bulacak, kendine özgü bu öğrenme yoluyla başarı düzeyini arttırabilecektir. Slade’den bu yönde etkilenen drama anlayışları daha çok

bireysel gelişim, kişilik gelişimi temelli, sanat eğitimi kapsamı içinde bağımsız bir dal olarak görülmesi gereken bir etkinlik olarak dramayı ele almışlardır.

1.5.Brian Way

Peter Slade'in drama ile ilgili görüşlerine katılan ve benzer bir şekilde dramaya atıfta bulunan kişilerden biri de 1967 basım tarihli Development Through Drama kitabının yazarı Brian Way'dir. *“Kitap, yaratıcı dramanın ne olduğunu, yaratıcı drama yapmak için nereden başlanması ve yaratıcı dramanın sınıfta nasıl uygulanması gerektiği konularını çok açık bir biçimde ifade ettiğinden, İngiltere’de uzun yıllar, yaratıcı drama uygulamaları yapmak isteyen tüm öğretmenler tarafından el kitabı niteliğinde kullanılmıştır”* (Metinnam, 2011: 55). Brian Way, Slade'in Child Drama kitabının da editörlüğünü yapmıştır ve ikisi, drama üzerine de benzer görüşler ortaya koymuşlardır. Way, dramayı yaşamın uygulanışı olarak görür ve dramanın bireysel gelişimle ilgili olduğunu vurgular ki bu görüşleri bize Slade'in bireysel gelişim sağlayan diğer sanatlardan ayrı bir sanat dalı olarak drama görüşünü de çağrıştırmaktadır. Way, dramanın bir insanı bütünsel olarak geliştirilebileceğini, bu özelliğiyle de eğitim olgusuna dahil edilebileceğini savunur. Bilgiye dayalı akademik eğitimin karşısına alternatif bir eğitim yolu olarak gördüğü deneyime dayalı eğitimi koyan Way, bu görüşünü şu şekilde açıklar:

“Eğitimin amacı, insanı sadece iş hayatına hazırlamak değil, yaşama hazırlamaksa o zaman insan bir bütün olarak ele alınmalıdır. Hayattaki başarı da uygulamaya dayanır. Bu nedenle pratik, hiçbir zaman eğitim programına engel olmaz; tüm mantığıyla yaşamın bir yoludur ve diğer çalışma ve başarılarla da yardımcıdır” (Way, 1967'den akt. Adıgüzel, 2012: 211).

Bu iki çeşit öğrenme yani akademik eğitim ve diğer deneyime dayalı drama yoluyla eğitim ayrımını Adıgüzel, Eğitimde Yaratıcı Drama kitabında şöyle açıklar:

“Brian Way’e göre birçok basit sorunun yanıtını almanın ya o konudaki bilgi ya da o konu ile ilgili doğrudan elde edilen tecrübe ile olmak üzere iki farklı yolu vardır. İlk yanıt akademik eğitime ikincisi de drama alanına aittir. Sözgelimi “kör bir insan nedir?” sorusunun yanıtı “kör insan görmeyen insandır” olabilir. Bu soruya verilecek bir diğer yanıt ise “gözlerini kapat ve bulunduğun yerden çıkmak için yolunu bulana kadar kapalı tut” olabilir. İlk yanıt öz ve doğru bilgiyi içermektedir. İkinci yanıt ise sorgulayanın doğrudan tecrübe edebileceği saf bilginin üstünlüğünü hissettiren, hayal gücünü güçlendirerek, büyük bir olasılıkla duyuların daha aktif olduğu anları yaşatır. Bu durum çok basitleştirilmiş anlamıyla dramanın tam bir fonksiyonudur ve tecrübeye dayalıdır. Doğrudan tecrübe, sayısal olduğu kadar kalite açısından akademik başarıları olanlar için hem tatminkar değildir hem de zaman kaybıdır. Tecrübenin ölçülmesi kolay değildir. Tecrübe, yaşamın en beklenmedik dönemlerinde başarıyı getirir. Buna rağmen her ne kadar tecrübeyi yaşayanlar, bunu gerçek, önemli ve eğlenceli görse de “ilerleme” anlamında tabii ki zor, geçici özellikle değerlendirilir” (Adıgüzel, 2012: 210-211).

Bu görüşleriyle Brian Way için drama, hayatı tecrübe etme yoluyla öğrenmedir. Ancak diğer derslerdeki konuları öğretme aracı olarak drama dediğimizde Way, ortaya çıkabilecek bir karmaşıklığın altını şu şekilde çizer:

“Biz numaranın kendisini deneyimlemeden ve bir ölçüde onda ustalaşmadan o numarayı ilginç bir problemi çözmek için kullanamayız: artık dramayı tarihi ya da dini hikayeleri ya da edebiyatı anlamada ve deneyimlemede kullanamayız ta ki dramanın kendisinin bazı temel yönlerini deneyimleyene ve onlarda ustalaşana kadar. Sonuç olarak drama değerli bir araçtır ancak ilk olarak aracın kendisi biçimlendirilmelidir” (Way, 1967: 7).

Bu açıklamayla beraber Way, *Development Through Drama* (Way, 1967) kitabında, tiyatrunun belki olabileceğini ama dramanın öğretim programlarında kendi başına yer alarak ele alınmasının yanlış olduğunu düşündüğünü söyler ve dramanın zaten derslerin işlenişine içrek bir yapıda olduğunu belirtir (Way, 1967: 6). Ona göre drama, kişiliğin kendisi kadar elle tutulamaz, soyut bir kavramdır ve insanları geliştirmekle alakalıdır. Yani en temelde drama kendisinin gelişimi ve eğitim

sürecinin dramatik bir temele oturtulmasından öte insanların gelişimi amacına sahiptir (Way, 1967). Hayatı tecrübe etmek üzerine kurulu drama, bireyin bireyselliği ile ilgilenen Way için, bireysel gelişim üzerine kuruludur. Way, bu gelişimi kişiliğin “yedi boyutu çemberi” fikri üzerine somutlaştırmıştır. Way’e göre gelişim çizgisel bir beceri ilerlemesinden çok yedi bireysel boyutun çembersel bir ilerlemesi yoluyla olmaktadır. Bu yedi boyut şunlardır:

- 1- Konsantrasyon
- 2- Duyular
- 3- Hayal gücü
- 4- Fiziksel varlık
- 5- Konuşma
- 6- Duygu
- 7- Zeka (Way, 1967: 13).

Bu yedi boyut ilk olarak kişinin kaynakları keşfi ile başlar, ondan sonra kişi, ikinci aşamada bu yedi boyutu da kullanarak bütünsel olarak gelişir ve bireysel özgürleşme ve bu kaynakların, kullanımındaki uzmanlaşma ile devam eder. Üçüncü aşamada ise birey çevrenin keşfi içinde halihazırdaki uzamı da işin içine katarak, diğer bireylere karşı duyarlılık geliştirmeyi ve böylece empati yeteneklerini geliştirmeyi öğrenir. Son basamakta ise birey artık orada ve o anda olmasa bile, bireysel çevre dışındaki diğer etkilerin zenginleştirilmesine varır (Way, 1967). Bu çemberdeki yedi unsur, kişinin deneyimleri ve eğilimleri ile doğru orantılı olarak farklı gelişebilir; kişi her boyuta farklı zamanlarda varabilir. Esas nokta kişinin kendini gerçekleştirmesidir ki Way’e göre bunun için dramanın etkili bir araç olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak Way, dramayı, bireyin bütünsel gelişimi adına kullanmak için bir yol olarak görmüştür. Onun için kitabının adını Development **WITH** ya da **BY** Drama (ile, aracılığıyla) değil ama Development **THROUGH** Drama yani drama yoluyla, süreciyle gelişim ya da dramanın içinden geçerek gelişim koyduğu ileri sürülebilir. Zira çembersel gelişim yolunda da gördüğümüz gibi dramada amaç dramanın kendisinin gelişimi değil, bireyin kendisinin belirli bir süreçte gelişip kendini tamamlaması, bireyin kendisini gerçekleştirme serüvenidir. Way, bu serüvende dramayı, bilgiye dayalı akademik eğitime alternatif, deneyime dayalı hayatı öğrenme yolu olarak ele almaktadır. Bunu da hem tiyatroyu dramadan ayırarak hem de okulun dramayı kullanabilmesi olanağının altını çizerek şu şekilde açıklar: *“Okullar oyuncu, aktör yetiştirmek için değil, insan yetiştirmek için vardır ve insan yetiştirmekteki en önemli faktörlerden biri de insanın, hali hazırda ya da herhangi bir zamanda verilen herhangi bir konuya, tam ve bölünmemiş dikkatini verme kapasitesini korumak ve zenginleştirmektir”* (Way, 1967: 15). Zaten bu görüşünü çembersel gelişim görüşüyle de açıklamıştır. Bütün bunlardan yola çıkarak denilebilir ki Brian Way için drama, doğrudan deneyim sürecidir ve çocuğun kişiliğini geliştirmek içindir. Bir diğer deyişle amaç, çocuğun drama yoluyla, becerilerinin (yedi kaynak) desteklenmesi süreciyle gelişmesidir.

1.6. Dorothy Heathcote

Slade’in etkisiyle bir kişilik gelişimi yolu olarak algılanmaya başlanılan ve bu yönde kullanılan dramada, aşağı yukarı aynı yıllarda yeni bir yaklaşım kabul

görmeye başladı. Bu yaklaşımın öncüsü Dorothy Heathcote idi. Heathcote, dramayı en temelde bir bilgi edinme, bir farkındalık geliştirme aracı olarak ele almıştır. Slade'in kişilik gelişimi odaklı drama anlayışının yanı sıra bu fikir gelişmiş ve bir çok öğretmen ve drama lideri Heathcote'un eğitimde drama anlayışını takip etmiştir. Heathcote'un Slade'den farklı olan anlayışı onun ve Way'in drama anlayışlarının içerikten, bağlamdan yoksun olduğunu düşünmesiydi. O, dramanın öğretimin hizmetinde olması gerektiğini düşünüyordu. *“Eğer dünyayı çocuklar için daha basit ve anlaşılır yapacak bir yol varsa, neden kullanılsın? Bu bana akla uygun geliyor”* (Johnson & O'Neill, 1984'den akt. Sağlam, 1996: 33) diyerek aslında Harriet-Finlay Johnson gibi Heathcote da çocukların daha kolay öğrenebilmesi amacıyla, eğitimde bir kolaylaştırıcı ve bir motive edici olarak dramayı değerlendirmiştir. Bu öğretme işinin yanında Heathcote, bir konunun evrensel boyutlarının da drama çalışması sırasında irdelenmesi gerektiğini savunarak yapılan etkinliğe evrensel bir bağlam katmayı da amaç edinmiştir. Heathcote'un anlayışındaki bu noktayı Adıgüzel şöyle açıklamaktadır:

“Heathcote sadece bir konuyu drama yöntemiyle öğretmeyi amaçlamamış aynı zamanda çocukların, herhangi özel bir konunun daha evrensel olan boyutlarını görmelerini sağlamaya çalışmıştır. Öğrencilerini rol alma yoluyla dramatik aktiviteye duygusal olarak katılmaları için kamçılarmış aynı zamanda buna sosyolojik bir perspektiften bakmalarını istemiştir. Bu yolla öğrenciler, sadece kendileri değil, insanlık hakkında da daha geniş derinlemesine bilgi sahibi olabilecekler ve aynı zamanda içinde yaşadıkları toplumun geçmişi, şimdiki zamanı ve geleceği hakkında bir anlayışa sahip olacaklardır” (Adıgüzel, 2012: 225).

Bu açıdan öncü kabul edilebilecek Heathcote, drama anlayışının eğitsel özellikte olduğunu vurgular. Eğitim için etkin bir yöntem olan drama onun için yaşamın pratiğidir. Bu yaşam pratiği en doğru, gruba dayalı çalışmalarla sağlanabilir ki zaten konuların çoğu sosyolojik bir perspektiften incelenmektedir. Bu sayede

katılımcılar dramatize edilmek suretiyle derinlemesine ele alınan konuya karşı hem kendi görüşlerini keşfederler hem de bir grubun içinde kendi görüşlerini tartarlar, ait olma hissi geliştirdikleri grupla hangi noktalarda benzeştiklerini, hangi noktalarda ayrıştıklarını görebilirler. Süreçteki rol edinimi de çocukların ya da katılımcıların genellikle başka bir role girip, o rolün konuyu ele alışını anlaması üzerine kurulmuştur. Mesela bu yaklaşımı Heathcote'un en önemli tekniklerinden biri olan **Uzman Görüşünde** (*mantle of expert*) görmekteyiz. Uzman görüşü de katılımcıların kurgusal olarak bir takım konularda uzman rollerine girmesi dolayısıyla farklı bir bakış kazanması anlayışına dayanmaktaydı. Bununla birlikte yaratıcı drama ya da eğitimde drama anlayışında Heathcote öncelikle, dramayı katılımcıların öz farkındalıklarını, diğer insanları ve hep birlikte yaşadıkları ortamı anlamalarında kullanılabilecekleri eğitimsel bir araç olarak görür. Bu nokta Heathcote'un anlayışı için önemlidir, zira o dramada her zaman öğrenmeyi ana hedef olarak belirlemiştir. *“Heathcote olay kurgularının oyun haline getirilmesinden çok grubun ortaya çıkardığı anlara odaklanmaktadır. Drama kullanımında öncelik oyun yapmaktan çok öğretmektir anlayışı onun savunduğu görüştür”* (Adıgüzel, 2012: 226). Bu doğrultudaki görüşünü Heathcote yine şu sözleriyle açıklar:

“Ben öncelikle öğretme işinin içindeyim, oyun yapma değil; hatta oyun yapmaya dahil olduğum zamanlar bile. Ben her şeyden önce çocukların düşünmesi, bir şeyi başka şeylerle ilişkilendirebilmesi, iletişim kurması için yardım etmekle meşgul oluyorum. Ben öncelikle sınıfın ilgi alanlarını genişletmesine ve yeteneklerini diğer insanlarla ilişki kurmak üzere dönüştürmesine yardım etmekle ilgiliyim. Bu sürecin sonunda iyi bir tiyatro da ortaya çıkabilir; fakat ben önce bu süreçten iyi insanların çıkmasını istiyorum” (Johnson & O'Neill, 1984: 92'den akt. Sağlam, 1996: 34-35).

Heathcote'un drama derslerinde öğretmen bir role girebilir ancak sürekli bu rolde kalmaz ve ani çıkışlarla katılımcıların oyun sürecinde olduklarını onlara sürekli hatırlatır ve bir bakıma onları sürece yabancılaştırır. Ancak bu yabancılaştırmanın

onların nesnel bir çıkarım oluşturabileceğine yardımcı olacağını düşünür. Öğretmen, katılımcıların da sürece katkısıyla, öğretmek istediği şeye ulaşmak amacıyla etkinliklerini ilerletir. Bu süreçte ele alınacak konular sosyal hayatı ilgilendiren çeşitli konular olabilir. Genel olarak Heathcote'un drama anlayışını Johnson ve O'Neill şu şekilde açıklar:

“Hasta-öğretmen, öğrenci veya çocuk bir bebek doğurmak üzere mücadele ederler. Bu bebek yaratıcı bilgidir. Heathcote orada, kolları sıvalı, görev başındadır. Zaman zaman hastayı zorlar, zaman zaman rahatlatır. Bilginin doğma anı geldiğinde Heathcote onu tartar, ölçer, uygun olduğunu belirtir ve hepsinden en zoru ve önemlisi onu elde etmek için mücadele eden insana geri verir. Ortaya çıkan ürün öğretmen / ebenin değil, öğrenci / annenindir” (Johnson & O'Neill, 1984: 13'den akt. Sağlam, 1996: 36).

Heathcote bu yaklaşımıyla, katılımcının kendini ve çevresini anlamaya çalışmasına ve yaratıcı bilgiyi aramasına yardımcı olur. Heathcote'un ayrıca, bu yaratıcı bilgiyi evrensel bağlamda anlamlandırmaya çalışan ve nesnel olmak adına yabancılaştırma yoluyla, dramatik ortamın yapısıyla oynama pahasına işleyen bir öğretme yöntemi olarak dramanın altını çizdiği söylenebilir. Bu yaklaşımın amacını ve önemini Sağlam şu şekilde anlatır:

“Bu yöntem, gerçeklerin ötesinde olanı görmek için sosyolojik bir perspektifle çalışmanın önemini vurgulayarak, aslında drama ortamının doğasını çarpıtır. Çünkü bu çalışma çocukların nesnelere belli bir uzaklıktan bakmasını gerektirir. Çocuk kendini nesneden koparmalı ve onun evrensel boyutlarını görmelidir. Oysa, dramatik aksiyon yoluyla dünyayla kurulan kişisel etkileşim çocukların dünyayı öğrenmesine yardım eden en uygun yollardan biridir. Ancak bunun dışında Heathcote'un önerileri, dramanın asal niteliğini ve eğitsel değerini ortaya koyan ve onlardan en fazla faydayı elde edecek yolları göstermesi bakımından önemlidir” (Sağlam, 1996: 36).

1.7. Gavin Bolton

Heathcote ile beraber öncelikle İngiltere’de sonra da tüm dünyadaki drama liderlerince benimsenen ve takip edilen bir diğer kuramcı da Gavin Bolton’dır. Bolton’ın, ilk kez süreçselliğin ön plana çıktığı drama anlayışının temelinde dramanın “oyununu” açıklamak vardır. Bolton, Drama as Education (Bolton, 1984) kitabında önce **dramatik oynamayla** (*dramatic playing*), **performans kipi** (*performance mode*) arasındaki farkı açıklar. Ona göre dramada katılım iki farklı yoldan gerçekleşebilir. Drama oyunu ya da diğer bir deyişle dramatik oynama kipinde gruptaki her katılımcı belli bir deneyimi paylaşmaktadır. Teatral performans kipinde ise bir grup aktör bir performans sunmaktadır. Böylece seyirci bu sefer belli bir deneyim elde edebilecek, bir seyir durumu yaşayabilecektir.

Bolton’ın, kendi dramatik görüşünü açıklarken dramadaki duygu meselesinin önemini vurgular. Bolton, dramada katılımcının yaşadığı duygunun tamamıyla gerçek olduğunu ancak bunun, aynı katılımcının aynı durumu gerçekten yaşaması ile hissedeceği duygunun değiştirilmiş bir versiyonu olduğunu da belirtir. Bu dramatik etkinlik sırasında deneyimlenen değiştirilmiş duygu, onu gerçek dışı yapmaz. Bu duygunun değişmiş olması Bolton’a göre normaldir zira dramadaki duygusal tepki bir soyutlamaya yansıtılmış duygusal tepkidir. Bu tepki beraberinde dramayı yaratmış olmanın getirdiği bir doyum da katılımcıya sağlayarak **çifte etki** (*dual effect*) yaratır. Bu çifte etki, katılımcının drama deneyimiyle yaşadığı değiştirilmiş duygu durumunun ona kazandırdığı farkındalığı, gerçek yaşamında da benimsemesini ve gerçek yaşamındaki olaylarla bilinçli ya da bilinçsiz

bağdaştırabilmesini sağlar. Ayrıca Bolton'ın çalışmalarını göz önünde bulundurarak şu sonuca varabiliriz ki ona göre drama, eğitimin hizmetindedir ancak süreç içerisinde bir değerler değişiminin yaratılabilmesi için dramanın sanatsal bir formu olmalıdır. Gavin Bolton'a göre drama, katılımcı ve grup için hem eğitsel hem de sanatsal bazı beklentileri karşılamalıdır ve bu bir süreç içerisinde gerçekleşmelidir. Bolton'ın drama anlayışında süreçsel yapının çok önemli bir yeri vardır.

Dramada nesnelerin kişiselleştirilmesiyle süreç içerisinde hayal gücüne dayanarak farklı bir dünya oluşturulur. Çocuğun gerçekte içinde olduğu yaşantıyla oyun evreni arasında - ki çocuğun kavrayışına göre gerçek ama tamamen kurmaca bir dünyadır bu - anlamsal ilişkiler kurulmasına dayalı evrensel bir kavrayış mevcuttur. Bolton'a göre kesinlikle bir grup etkinliği olan drama, bu iki varoluş biçimi arasında tamamıyla gerçek olan ancak bir anlamda gerçek bir olayda yaşananın aksine hem haz veren hem de değiştirilmiş olan bir duygu açığa çıkartır. Bu duygu deneyimi ise çocuğun bir içsel seyir serüvenine girmesini sağlar. *“Drama sürecinde çocuk, kendi değer sistemi aracılığıyla düşünür. Buna düşüncelerini, isteklerini, hayal gücünü ve aklını katar. Zamanla bu eylemler, çocuğun kişiliğince benimsenir, böylece çocuğun tüm istekleri, doğası değişir ve aydınlanır. Sonuç olarak çocuk durumları farklı açıdan görür, yeni ilişkileri ve yönleri fark eder, farklı davranır”* (Adıgüzel, 2012: 237).

Bununla beraber Bolton, estetik ve eğitsel bir deneyim olması gerektiğini savunduğu drama etkinliği sırasında doğal olarak oluşması beklenen bir ayrıma

dikkat çeker. Bu ayrım nesne ile eylemin anlamdan ayrılması durumudur ki bu ayrılma dramatik etkinliği diğer etkinliklerden ayırır:

“Uzun bir sopayı eline alan bir çocuğun eylemiyle bu söylediklerini örnekleyerek açıklar. Uzun bir sopayı atan; sonra bunu defalarca tekrarlayan bir çocuk sadece bir sopayı fırlatmakta; oyun oynamaktadır. Çocuk ne zaman o sopayı kendisinin Robin Hood, sopanın da mızrağı olduğunu söyleyerek atarsa o zaman oyun dramatik etkinliğe evrilir. Çünkü sopanın fırlatılması sırasında özne çocuktur; eylem o anda yapılan sopa fırlatmadır ve nesne o anda elinde bulunan sopadır. Yani anlam, eylem ve kullanılan nesneye doğrudan bağlıdır. Oysa Robin Hood formunda özne değiştiği gibi çocuk kendisini bir başkasının yerine koymuştur, eylem ve nesne de değişmiştir; artık Robin Hood olarak bir mızrak (nesne) atmaktadır (eylem). Her ne kadar o anda yaptığı eylem sopa atmaksa da o zihinsel olarak yaptığı eyleme başka bir anlam vermiştir. Eylem ve nesneyi anlamdan ayırarak yeni bir düzlem oluşturmuştur. Bu bağlamda dramatik etkinliği şöyle tanımlar Bolton: ‘bulunan ortamdaki eylem ve nesneleri kullanarak ortamdaki bağımsızlaştırılmış bir anlam yaratmak’. Robin Hood oyununun dramatik bir etkinlik olduğunu ancak sanatsal bir deneyim olmadığını söyler” (Davis ve Lawrance, 1986’dan akt. Sağlam, 2006: 58)

Sonuç olarak Bolton’a göre drama bir sanat formu olarak da bir eğitim aracı olarak da değerlidir ve drama bu iki özelliği de barındırdıkça amacını gerçekleştirecektir. Dramanın hedefine tam anlamıyla ulaşabilmesi için katılımcının gereksinimlerini karşılaması gerekir. Bu istek oyun oynamadaki duygu ve anlama çabasıyla ötürü hem estetik olmalıdır hem de eğitsel bir amaca sahip olmalıdır. *“Çocuklar oyun oynarken oyunlarını genellikle perforce etmezler. Bir kaleci, bir kovboy ya da bir 17. yüzyıl püritenileri ise bile kendilerini deneysel olarak ifade ederler. Bu Vigotsky’nin söz ettiği çifte etkidir: Çocuk oyunda bir hasta gibi ağlar ama bir yandan da bir oyuncu gibi eğlenir. Kendi için, kendi hatırına eğlenmek işte böyle bir şeydir, bir çeşit eğlenmeden kaynaklıdır. Süreçteki bu tutkuyu drama öğretmeni eğitsel bir amaç için kullanabilir” (Bolton, 1986: 82).*

Bunlardan hareketle söyleyebiliriz ki Bolton için eğitimde drama, bir grup halinde yapılan ve zihni geliştirerek belirli bir konu üzerinde ortak bir akıl yürütmeyle ortak bir anlayışa, bir kavrayışa varmak için yürütülen sanatsal olanakların kullanıldığı bir eğitim sürecidir.

1.8. John O'Toole

Slade, Way, Heathcote ve Bolton gibi kuramcılarının ardından gelen ve görüşleri söz konusu öncülerin izlerini taşımakla birlikte kendi özgün yaklaşımlarını da geliştirmiş bir çok çağdaş drama kuramcısından söz edilebilir. Bu dramacıların Slade ve Heathcote gibi kuramcılarla, günümüz drama anlayışı arasındaki geçişi sağlayan düşünceleri üretmiş olmaları açısından da değerli oldukları ileri sürülebilir. Günümüz çağdaş drama anlayışına gelen son basamaktaki isimlerden biri John O'Toole'dur.

O'Toole, Brad Haseman ile birlikte kaleme aldığı Dramawise An Introduction to GCSE Drama (O'Toole & Haseman, 1988) isimli kitabında drama hakkındaki düşüncelerini açıklarken, dramanın bileşenleri olarak adlandırdığı bazı kavramlarla dramatik sürecin çözümlenmesine ve her bileşenin açıklanarak incelenmesine odaklanmıştır.

O'Toole'a göre, insan olan her yerde drama vardır. Drama, ilkel zamanlardan beri insan yaşamında olduğundan bir başkalaşıma gitmiştir ancak insan yaşamından ayrılmamıştır. O'Toole, öncelikle dramanın iki yüzünden bahseder. Bunlar dramanın

kamusal yüzü (*public face*) ve **özel yüzüdür** (*private face*). O'Toole, bu şekilde bir ayrıma gitmiştir ve “*dramanın kamusal yüzü, televizyonda ya da tiyatrodaki olduğu gibi sunulmadan önce yazılan ve prova edilen dramadır*” (O'Toole & Haseman, 1988: 1) şeklinde tanımlar ve onu okullarda yapılan dramadan ya da okul dışındaki oyunlar şeklinde oluşan dramadan ayırır. Diğer taraftan dramanın özel yüzünü okullardaki drama şeklinde ele alır ve açıklar:

“1. öğretmenlerimizi ya da patronlarımızı taklit ederken, duygularımızı ortaya koymaktayız.

2. çocuklarımız anne ve baba rollerinde ya da korsan ve ejderha rollerinde oyun oynarken, onlar güç ve sorumluluk ya da aşk ve korku üzerine bir şeyler öğrenirler.

3. Komutanlar ve ordular stratejik egzersizler yaparken şu soruyu sorarlar: ‘eğer şöyle olursa ne olur?’. Ve sonunda kimsenin canı yanmaz” (O'Toole & Haseman, 1988: 1).

Dramanın kamusal yüzü ve özel yüzü arasındaki bu ayrımı, Bolton'ın iki farklı duygu durumundan söz etmesine benzetebiliriz. Zira yukarıda anlaşıldığı gibi O'Toole, dramatik anlamın oluşması için en önemli şeylerden birini duygu durumu olarak belirler. Dramatik anlamın oluşturulabilmesi için gerçek bir duygunun oluşması gerekir. Diğer taraftan belirli bir kavramın ele alındığı rol alma ve doğaçlama içerikli oyunsu süreçler üçüncü maddede anlaşıldığı üzere drama için önemlidir. Son olarak da bir –miş gibi durumunun aynı askeri manevra egzersizlerinde orduların takındığı tavır gibi ciddi ve gerçekçi bir tavırla ele alınması gerektiğini ifade edebiliriz.

O'Toole'un buradaki yaklaşımını Gavin Bolton'ın oyun modundaki duygunun gerçekliği ile ilgili düşüncelerine benzetebiliriz. Bolton gibi O'Toole da

aynı askerlerin tatbikattaki tavrı gibi ciddi – ki buradaki ciddiyet komik olmamak anlamında değildir - ve gerçek olmalıdır. Aynı şekilde oyuncuda oluşan duygu da tavrı gibi oyun modunda ya da O'Toole'un kelimeleriyle dramının özel yüzünde gerçek olmalıdır. Yukarıda adı geçen kitapta O'Toole dramayı bazı bileşenlerine ayırarak çözümlemiştir. Bu bileşenler dramının iskeleti olarak algılamış ve drama liderlerinin amaçlarını ve yaratıcı düşüncelerini bu iskeletin üzerine konulacak ve insanı oluşturacak kasları olarak açıklamıştır. O'Toole ve Haseman'a göre dramının iskeletini oluşturan bileşenler şunlardır:

1. **İnsani bağlam** (*The human context*); durumlar, roller, ilişkiler
2. **Dramatik gerilim** (*Dramatic tension*); görevin, ilişkilerin, sürprizin ve gizemin yarattığı gerilim. Buna ek olarak da dramada oluşturulan dünya ile gerçek dünya arasındaki gerilim
3. **Odak** (*Focus*); eyleme odaklanmak ve dramatik ana odaklanmak
4. **Mekan ve uzam** (*Place and space*)
5. **Zaman** (*Time*)
6. **Dil** (*Language*)
7. **Hareket** (*Action*)
8. **Mod** (*Mode*)
9. **Semboller** (*Symbols*); dramatik semboller ve sembolik anlam
10. **Dramatik anlam** (*Dramatic meaning*); anlam ve gerçeklik, anlamlı bir şekilde oynama (O'Toole & Haseman, 1988: 3 – 130).

Her drama etkinliğinin kilit noktası O'Toole'a göre yukarıdaki her "kemiğin" bir araya getirilmesiyle oluşturulan iskelet, yani dramatik anlamdır. *"Tek başına kemikler çok büyük bir anlam ifade etmezler- içlerinde çok fazla bir yaşam yoktur. Onları bir araya getirdiğimizde oluşan iskelet bir nebze de olsa bize benzemektedir ancak daha basit bir durumdadır. Onu bir kutuya koyduğunuzda korkunç ya da trajiktir. Onu bir araba koltuğuna oturttuğunuzda, sallandırdığınızda ya da oynattığınızda komik olabilir"* (O'Toole & Haseman, 1988: 120).

O'Toole aynı kitapta kemiklerin sıraya konulmasını da şu şekilde açıklayarak bir anlamda da dramanın ya da dramatik anlamın tanımını yapmaktadır: **Modu** ya da/ve **sembolleri** yaratmak için, **dil** ya da/ve **hareket** aracılığıyla, **zaman** ya da/ve **mekanda** belli edilen, **odak** tarafından yönlendirilen ve **dramatik gerilim** tarafından ilerletilen **durumların**, **rollerin** ya da **ilişkilerin** kapsandığı **sosyal bağlam**lardır ki bütün bunların hepsi bir araya gelerek **dramatik anlam** deneyimini ortaya koymaktadır (O'Toole & Haseman, 1988: xii).

1.9. John Somers

İngiltere'den bir diğer  ağdaş drama kuramcısı John Somers'tır. Somers dramayı kitap ve makalelerinde alternatif bir pedagoji yaklaşımı olarak ele alır ve tartışır (Somers, 1994, 2005; Vural ve Somers, 2011). Somers dramanın doğası gereği barındırdığı bazı özelliklerinin katılımcının belirli şartları yerine getirmesi durumunda bir değişimin, bir seyir durumunun oluşacağının altını çizer. *"Drama deneyiminin her katılımcıyı ne şekilde etkileyeceği önceden kestirilemez. Tahmin*

edilebilme ve tahmin edilememe arasındaki, sabitlik ile değişim arasındaki, tamamlanmışlık ve eksiklik arasındaki gerçek ile kurmaca arasındaki bu gerilim bize tutum ve davranışta farklılaşma için gerekli dinamik uzamı sağlar” (Somers, 2005: 8).

Drama etkinliği belirli bir davranışsal ya da tutumsal değişime odaklanmalı ve amacını bu yönde belirlemelidir. Bununla birlikte Somers, dramatik eğitimi geleneksel eğitim yöntemlerinden ayrı tutar ve onu alternatif bir yaklaşım olarak ele alır. Ona göre dramatik eğitim oldukça farklı, öğrenciler, öğretmen ve bilgi arasında daha dinamik ve demokratik bir iletişimi içeren bir yapıdadır ve bu yapı öğrencinin kendi değer yargılarının ve yaşamışlığının sürece dahil edildiğini ve önemsendiğini de gördüğünden daha etkili bir yöntemdir ve tamamen dahil edici bir tarafı vardır. Dramayı bir süreç olarak ele alan Somers, bir araştırma formu, yolu olarak dramada olması gereken bazı noktaları vurgulamıştır:

- “Drama bir araştırma süreci olarak algılanabilir ki o:
- belli bir araştırma konusuna sahiptir: evsizlik, aile içindeki ilişkiler gibi;
 - hipotez üretmektedir – Eğer ... olursa ne olur?;
 - bu hipotezleri deneyleme yoluyla test eder – doğaçlama;
 - bu deneylemeden gelen bilgileri toplar – grup içindeki görüşler, doğaçlamadan çıkanlar ve yansıtıcı tartışmalar;
 - bu bilgileri seçer ve sıraya dizerek bir rapor oluşturur – bir sunum/ufak bir gösterim;
 - çıktıları topluluğu araştırmak için açıklar – sınıf içinde ya da daha geniş bir grupta sunumları paylaşır” (Somers, 2005: 9)

Genellikle toplumsal durumu etkileyen evsizlik, aile içi ilişkiler, bunun yanında yabancı düşmanlığı, göç, kuşak çatışması gibi temaları ele alması ve dramayı bir araştırma ya da deney ortamı yaratılması için bir yöntem olarak görmesiyle Somers, ona eğitsel bir işlev de yüklemektedir. Kendi geliştirdiği **birleşik uyarılar** (*Compound Stimulus*) gibi tekniklerin yanında dramatik olanakların ve rol

oyunlarının bolca kullanıldığı drama deneyimlerinin sonunda katılımcıların bir değişim geçirdiklerini varsayar. Sonuç olarak kendisinin genişletilmiş bir tanımıyla

Somers, drama anlayışını şu şekilde açıklar:

“Benim için drama, tiyatro ve ritüel kavramını da içeren bir çok temel formu barındıran bir şemsiye terimdir. Bu formları bağlayan bu geniş konsept bir sunuş aracı olarak dramatik formun kullanımudur. Dramada birleşim altı prensipte oluşur:

- 1. Drama, dramatik aracın kullanımı yoluyla gerçekliğin bir modellemesini içerir.*
- 2. Kendi kimliğimiz diğer bazı öyküler – yerel ya da küresel – ve bizim maruz bırakıldığımız deneyimler tarafından sürekli genişletilerek ve yeniden düzenlenilerek kişisel bir öykü olarak görülebilir.*
- 3. Dramada yaratılan kurgusal dünyaya girerek, kendimiz ve kendi kişisel öykümüz hakkında daha geniş bir anlayış kazanırız.*
- 4. Dramatik deneyimin gerçek olmadığını bilerek kendimizi onun içine güvenle bırakırız. Biz, ilgi gösterecek kadar yeterli bir derecede onun içindeyizdir ve ondan korkmamak için, onun gerçeklikle arasındaki mesafeyi fark edebilecek kadar dışındayızdır. Bu tutumdaki ve davranıştaki oluşacak değişimin, farklılaşmanın da anahtarıdır.*
- 5. Drama gerçek bir sosyal seviyede– mesela katılımcılar yardımlaşma yeteneklerini geliştirmelidirler - ve sembolik seviyede işler. Bu iki fonksiyon her drama çalışmasında dinamik olarak çalışır.*
- 6. Drama dersleri bir çeşit sosyal laboratuvar olarak çalışır ki bu laboratuvarların içinde biz, seçilmiş bir takım insanların tutumları, değerleri ve ilişkilerini yine seçilmiş durumlarda inceleriz.” (Somers, 2005: 2)*

Dramaya bu bakış açısıyla Somers’ın drama anlayışını şu şekilde tanımlayabiliriz: Drama, dramatik olanaklar yoluyla yaratılan bir gerçeklik içinde, seçilmiş belirli bir temanın işlenmesi sırasında kendimize yönelik bir öz farkındalık oluşturmak ya da var olan öz farkındalığı arttırmanın yanında, sosyal becerilerimizi geliştirmek ve insana dair konuları işlemek üzere kullanılacak alternatif bir pedagojik yaklaşımdır.

1.10. Nellie McCaslin

Yaratıcı drama ya da eğitimde drama kavramlarının Amerika'daki en önemli temsilcilerinden biri olan Nellie McCaslin, Creative Drama in the Classroom (1990) isimli kitabında hem bir sanat hem sosyalleşme etkinliği hem de bir öğrenme yolu olarak yaratıcı dramayı tanımlamıştır. Eserinde alana dair bazı terimlerin açıklanmasından sonra dramatik yapı ve oyun gibi daha dramaya özgü kavramları açıklamış; ayrıca pantomim ve sirk sanatları gibi daha gösteriye yönelik ve tiyatrodaki kullanabilecek teknikleri de ele almıştır. Çocuk tiyatrosu konusunda da bir çok çalışma yapmıştır ama bu tez çalışmasında onun yaratıcı drama ve dramatik oynama kavramlarını ele alışı bağlamında drama görüşleri ele alınacaktır. McCaslin, modern öğretim programlarının sahip olmasını savunduğu belirli amaçlarını şu şekilde belirler:

- “1. İçinde okumanın, yazmanın, aritmetiğin, bilimin, sosyal bilimlerin ve sanatın vurgulandığı belli başlı yetenekleri geliştirmek*
- 2. İyi bir fiziksel ve zihinsel sağlık geliştirmek ve bunları devam ettirmek*
- 3. Düşünme yetisinde ilerlemek*
- 4. Değerleri belirlemek ve inanışlarla umutları ifade edebilmek*
- 5. Kelimeler, renkler, ses ve hareket gibi bir çok aracı kullanarak bir güzellik anlayışı geliştirmek.*
- 6. Yaratıcı bir şekilde gelişmek ve böylece bireyin kendi yaratıcı güçlerini deneyimlemek” (Robert S. Fleming. 1963, Curriculum for Today's Boys and Girls. Columbus: Charles E. Merrill: 10'dan akt. McCaslin, 1990: 3-4).*

Kendisine göre, dramayı da içermesi gerektiğini savunduğu çağdaş eğitim programlarında vazgeçilmez olarak görülmesi gereken altı amaç da aşağıdaki gibidir:

- “1. Yaratıcılık ve estetik gelişim*
- 2. Eleştirel düşünme yetisi*
- 3. Sosyal gelişim ve diğerleriyle işbirliği içinde çalışabilme yetisi*
- 4. Geliştirilmiş iletişim becerileri*
- 5. Ahlaki ve moral değerlerin gelişimi*
- 6. Benlik algısı” (McCaslin, 1990: 4)*

McCaslin, çağdaş öğretim programlarının temel amaçları ile, eğitimde dramanın yukarıda belirtilen altı amacının birbirlerini karşıladıklarını belirtir ve eğitimde dramanın çağdaş öğretim programlarında bir sanat, bir sosyalleşme etkinliği ve bir öğrenme yolu olarak eklenmesinin gerekliliğinin altını çizmektedir. Tiyatroyu ve tiyatronun sağladığı olanakları dramadan ayırmayan McCaslin'in üç kavrama yaklaşımını ele alarak drama anlayışını ve dramaya atfettiği değeri anlamak önemlidir. Bu üç kavram **dramatik oynama** (*dramatic play*), **yaratıcı drama** (*creative drama*) ve **oyun yapımıdır** (*playmaking*). Ona göre dramatik oynama, “çok küçük olan çocukların serbest oyunudur ki bu oyunun içinde onlar kendi evrenlerini, etraflarındaki karakter ve eylem özelliklerini taklit ederek, keşfederler”(McCaslin, 1990: 4). Sadece o ana ve o mekana dayalı ilerleyen dramatik oynama alışkanlıkları dramatik özellikler taşımalarına rağmen performanslarla karıştırılmamalıdır. Buradaki dramatik form her ne kadar çocuğun oyun oynama alışkanlıklarından ötürü tekrar edilebilir olsa da her tekrar herhangi bir prova niteliğinde olmadığından kendi içinde o ana özgünlük taşımaktadır. Bu özelliğiyle de dramatik oynama “eğer teşvik edilirse, çocuğa mekan, ekipman ve çocuğun serbest hissedebileceği bir atmosfer tedarik edilerek, doğal ve sağlıklı bir insan gelişimi göstergesidir” (McCaslin, 1990: 5).

McCaslin'in üzerinde durduğu bir diğer kavram yaratıcı drama kavramıdır. Yaratıcı drama ya da oyun yapımı kavramları katılımcılar tarafından gerçekleştirilen **gayri resmi** (*informal*) bir drama anlayışıyla birbirlerinin yerine kullanılabilir (McCaslin, 1990: 5). McCaslin, yaratıcı drama anlayışını ve katılımcıların yaşına göre yaratıcı oynama etkinliğinin değişimini şu şekilde açıklar:

“Yaratıcı drama terimi, beş – altı yaş ve sonrası çocukların doğaçlamaya dayalı dramasını açıklamak için kullanılır ancak belirli bir yaş grubuna ait olmamakla beraber lise çağı öğrencilerinin doğaçlamasını tasvir etmek için de kullanılması gayet uygun olabilir. Genç yetişkinler yaptıklarını artık doğaçlama olarak adlandırmaya daha eğilimlidirler ki aslında yaptıkları da öyledir. Ancak önemli bir farkın altının çizilmesi gerekmektedir. Bu doğaçlamanın bir formu mevcuttur ve bu sebeple de dramatik oynamadan daha yapılandırılmış bir haldedir. Aynı zamanda da, katılımcı odaklıdır ve oynamamakta olan, bu yüzden de izleyiciden çok gözlemci olan grup üyeleri dışında paylaşım amaçlı değildir”(McCaslin, 1990: 6).

McCaslin için drama, sosyalleşme ve iletişim becerilerini, yaş gruplarına göre dramatik oynama ya da bunun gelişmiş hali olan doğaçlamalarla arttırır. Aynı yöntemlerle, katılımcıların eleştirel düşünme becerisini, yaratıcı düşünceyi ve estetik becerilerini geliştirirken insani değerlere dair kazanımları da katılımcılara sağlamayı amaçlayan öğretici oynama deneyimleridir. En önemlisi yaratıcı drama bir sanat, bir sosyalleşme etkinliği ve bir öğrenme yoludur.

1.11. Philip Taylor

Bir diğer çağdaş drama kuramcısı Philip Taylor’dur. Taylor, 2000 yılı basımlı The Drama Classroom isimli kitabında drama praksişi olarak vurguladığı eğitimde drama yaklaşımındaki üç olguyu tartışır. Bunlar, **eylem** (*action*), **yansıtma** (*reflection*) ve **dönüşümdür** (*transformation*). Drama praksişinde olması gereken bu üç olgu yine Taylor’un ortaya attığı üç drama bileşeni içinde veya bu üç bileşen tarafından ele alınır. Bu bileşenler de **insan** (*people*), **tutku** (*passion*) ve **platform / mekandır** (*platform*). Taylor’a göre dramanın grupta yapılan bir sanat formu olduğu söylenebilir. Bu gruptaki insanlar dramada olması gereken üç olguyu yani eylem, yansıtma ve dönüştürmeyi kullanarak insana dair durumları dramatik bir ortamda inceler. *“Drama, insanların dönüştüğü, eyleme geçtiği ve insan durumları üzerine*

yansıtımlar yaptığı, iş birliği ile oluşturulan grupsal bir sanat formudur” (Taylor, 2000: 1).

Taylor bu fiziksel benlik ile ilgili insan elementini Stanislavski’nin insanın fiziksel aracı olarak bedenini kullanamaması sorunsalıyla ilişkilendirir. Zira bu ayrım Kartezyen mantığın egemenliğiyle süregelen ve zihni bedenden ayırarak zihne öncelik vermiş dolayısıyla bedeni ve beden bir ifade aracı olarak kullanımını köreltmıştır. Taylor’a göre bir sanat formu olarak dramanın zihin ve beden ayrımını ortadan kaldıran, zihinsel üretimlerin fiziksel imkanlarla grup içinde ifade edilmesine odaklanan bir süreç olduğunu söylenebilir. Stanislavski’ye göre *“Fiziksel benlik dramatik karşılaşmanın merkezinde yer almaktadır ve dramadaki öğrenciler kendi enstrümanlarını en iyi nasıl manipüle edecekleri konusunda eğitilmelidirler”* (Stanislavski, 1949: 35’ten akt. Taylor, 2000: 1).

Sonuç olarak dramanın önemli unsurlarından insan, Taylor’a göre dramanın kilit noktasıdır zira drama, insanın zaman ve uzamda bilinçli olarak güdümlenmesi, bir tür manipülasyonudur. Bir diğer önemli terim tutkudur. Taylor tutkuyu ve neden onun drama praksisinde olmazsa olmaz bir element olduğunu bir diğer önemli drama kuramcısı Bolton’ın dramada çatışma düşüncesinden esinlenerek açıklar. *“Bolton’a göre, drama bir çatışmanın ifadesi üzerindeki kısıtlamaları ifade eder. Tiyatro formunun özelliklerine bakarsak, karakterlerin kendilerini nasıl, kim olduklarını göstermekten alıkoyan durumlar içinde bulduklarını görürüz”* (Taylor, 2000: 3). Bu bakış açısıyla tutkuyu güçlü duygu durumları ve duygusal tepki olarak ele alabiliriz. Bolton’ın çatışma düşüncesinde duygusal bir yükselmenin katalizörlüğü mevcuttur.

Zaten Taylor da adı geçen kitabında tutkuyu neden bir bileşen olarak ele aldığını açıklarken Augusto Boal'ın 1995 tarihli Arzu Gökkuşığı isimli kitabında Boal'ın tutkusuz herhangi bir tiyatro olamayacağını ve onun tiyatroyu herhangi bir mekanda iki insanın tutkulu bir savaşımla vermesi olarak algıladığını açıklar (Taylor, 2000: 2). Taylor'un drama praksi için altını çizdiği son bileşen de platform veya mekandır. Bu noktada Taylor, mekandan kastının, tutkunun gerçekleştiği herhangi bir yer olmadığını altını çizer. Ona göre drama praksi için uygun mekan, Boal'ın da estetik uzam olarak ele aldığı uzamdır. Bu mekanlar tutkuyu asıl yaratanları olan insanların yaşadığı, yaşamını sürdürdükleri yerlerdir. Sokaklar, hastaneler, okullar, şirketler bu mekanlar arasında sayılabilir. Dramanın olması için önemli olan bu element aslen drama praksiyi tiyatrodan ayıran bir yaklaşım olarak ele alınabilir zira tutkunun gerçekleştiği yer bizzat sahne de olabilir ancak Taylor'un drama yaklaşımında bu ayrım çok net belirtilmiştir. *“nerede olurlarsa olsun mekanlar için ortak olan olgu, insanların ve tutkuların onların üzerinde meydana gelmeleri ve izleyicilerin de onlarla iletişime onların üzerlerinde geçmeleridir. Ancak drama sınıfında, herkes estetik bir anlayış üzerine çalışma yaptıkları sırada seyirci bizzat katılımcı olabilmektedir”* (Taylor, 2000: 4).

Taylor'un drama yaklaşımını anlamak için onun hem malzeme hem de sonuç olarak gördüğünü söyleyebileceğimiz estetik anlayış, **estetik anlama** (*aesthetical understanding*) kavramıyla karşılaşmaktayız. Yine aynı kitabında Taylor, estetik anlamayı şu şekilde açıklar: *“O halde, drama uygulamalarında, biz öğrencilerin kendi yeteneklerinin bileşenlerini (insan, tutku ve mekan) ne şekilde yönlendirebileceklerini, yönlendirmenin nasıl işlediğini ki böylece izleyicinin*

kavramasını ve araç içerisinde hareketle ne şekilde dönüşebileceğini öğrenmelerini istiyoruz” (Taylor, 2000: 4).

Taylor’a göre dramanın neliğinin anlaşılmasının önemli olduğu düşüncesindeyiz. Taylor dramayı bir praksis olarak ele almıştır ve buna niye **uygulama** (*practice*) demediğini ve denmemesi gerektiğini açıklamıştır:

“Bir çok yıldan beri, uygulama kelimesi teori kelimesinden oldukça farklı bir şey olarak ele alınmıştır. Uygulama, yapma ile aktif olan ile, süreç ile ilişkilendirilmiştir. Teori yapmama ile, üzerinde düşünme ile ve ürün/sonuç ile çağrışımında bulunmuştur. Maalesef böylesi kelimeler, teori ve uygulama, drama üzerine düşünen ve yazarlar ile dramayı yapan ve uygulayanlar arasında sağlıklı bir ayrışmaya götürmüştür. Düşünenler uygulayamıyordu ve uygulayıcılar düşünen değildi ve bu şekilde tartışma ilerledi. Ancak praksis kelimesi bu teori ve uygulama kavramlarını bir araya getirmekte ve her ikisini karmaşık dramatik karşılaşmanın bir parçası olarak görmektedir” (Taylor, 2000: 5).

Dramayı hem üzerine düşünülmesi gereken hem de uygulanması gereken bir alan olarak görmesinden dolayı **praksis** olarak ele alan Taylor’un drama anlayışını görebilmek için bu ayrımın önemli bir nokta olduğu düşüncesindeyiz. Bununla beraber sonuç olarak Taylor’a göre drama praksişi şu şekilde tanımlanabilir:

“Tiyatro formunun, eğitimci liderler tarafından katılımcıların eyleme geçmeleri, yansıtma bulunmaları ve dönüşmelerinde yardımcı olmak amacıyla yönlendirilmesidir. Drama praksişinin çekirdeğinde, liderler ve katılımcılar estetik bir kavramaya, anlayışa doğru ilerlemeye çaba gösterirken, üç elementin (insan, tutku ve mekan) sanatsal bir şekilde birbirleriyle iletişime geçmeleri ve birbirleri arasında oynamaları vardır” (Taylor, 2000: 1).

Görüldüğü üzere drama ya da eğitimde drama, 20. yüzyılın başından günümüze yaptığı yolculuk sırasında farklı anlayış ve yaklaşımlara olanak veren bir alan olarak gelişmiştir. Başta daha çok tek, bağımsız etkinlik ya da oyunlara dayalı bir drama anlayışı hakimken giderek süreç odaklı yaklaşımların ağırlık kazandığı

görülmektedir. Bu gelişim, doğal olarak bir yandan alanı zenginleştirirken bir yandan da bir anlam karmaşası yaratmıştır. Farklı tanımlamalar drama sözcüğüyle ifade edilenin tam olarak ne olduğunun anlaşılmasına neden olmakta, bu da özellikle bunun gibi kavramsal çalışmalarda içeriğe ilişkin belirsizlikler yaratmaktadır. Bu nedenle çalışmanın ilerleyen bölümlerinde drama sözcüğüyle anlatılmak istenenin olabildiğince net olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Birçok farklı eğitimde drama anlayışının sentezine dayalı aşağıdaki eğitimde drama tanımı, araştırmacı tarafından bu tez çalışmasında kullanılacaktır:

Eğitimde Drama, bir sürecin başından sonuna kavrayışsal bir değişikliğin amaçlandığı, grup içerisindeki her katılımcının hazır bulunuşluğuna ve geçmiş yaşam tecrübelerine yaslanarak gelişen ve her katılımcıya kendilerine dair bu unsurları süreç içerisinde ifade etme imkanı tanıyan, katılımcıların yaş gruplarının getirdiği oyun oynama alışkanlıklarına ve deneyimlerine dayalı, yeni dramatik ve estetik yaşantıların olduğu, en önemlisi de doğaçlama ve rol oyunlarının odakta olduğu eğitimsel bir süreçtir.

2. SÜREÇ DRAMANIN YAPISAL İNCELEMESİNE BAŞLARKEN HEATHCOTE VE BOLTON'IN SÜREÇSEL DRAMA YAKLAŞIMLARI

2.1. Süreç Dramanın Yapısal Özellikleri

Süreç drama ya da süreçsel drama olarak adlandırılan yaklaşım, genel olarak drama çalışmalarında ele alınan konunun bir sürece dayalı olarak, epizodik bir biçimde gelişmesi üzerine kuruludur. Bu yapı içinde bir anlam oluşturma ve sonuca varma sürecinde katılımcı farklı rollere girebilir ve bazen rolün içinde bazen dışında olabilir; aktif ve pasif katılımcı ve gözlemci rolleri, içinde bulunulan duruma ilişkin farklı perspektifler sağlar.

Epizodik yapılandırma, bir yandan parçalı bir yapı içinde meseleye dışarıdan bakma olanağı verirken diğer yandan epizotlar arası bağlarla oluşan bütün yapıyı kavrama olanağı da sunar. Katılımcı bir yandan farklı epizotlarda üstlendiği farklı rollerle bir öğrenme ya da yeni bir farkındalık süreci yaşayabilir, diğer yandan epizotların oluşturduğu anlam bütünlüğünü (aktif bir rol edinmediği zaman) izleyerek kavrayabilir. Böyle bir yapıda işleyen derslerde katılımcı hem epizot içinde ele alınan konu, durum, veya soruna ilişkin bir öğrenme deneyimi yaşayabilir hem de toplamda epizotların atıfta bulunduğu temel önermeye yönelik bir farkındalık kazanabilir. Bu farkındalığı içinde yaşadığı dünya ve drama süreci içinde oluşturulan onlarca dünya arasında kurduğu bağlarla kazanır. Dolayısıyla da bu yaklaşım, öğretici süreçlerin gerçekleşmesine kendine özgü bir katkı sunar.

Epizodik yapı dramatik olan üzerinden kendini tanımlar; epizodik olan dramatik olana dışardan bakışı olası kılabilceği gibi, dramatik olana giden merdivende bir basamak da olabilir. Süreç drama da epizodik yapı ile dramatik yapının bu çapraşık durumu görülmektedir. Dolayısıyla süreç drama yapısal özelliklerine eğilmeden önce dramatik ve epizodik yapının niteliğini irdelemek gerekir.

İlk olarak **dramatik yapıyı** ele almak ve kavramak uygun olacaktır zira **epizodik yapı** kendini dramatik yapının karşısında konumlandırır.

2.1.1. Dramatik Yapı

Dramatik yapının temelinde, bir önerme bağlamında oluşan, özel bir durum karşısında oyun kişilerinin aldığı bir tavır ya da bir yönelim vardır. Kişilerin bu kararlar sonucu yaptıkları eylemleri ve bu eylemlerinin sonuçları üzerine kurulan, ya kişiler arası ya da kişiler ve durum arası gerilim ve çoğunlukla bu gerilimin getirdiği çatışmayla olaylar dizisi gelişir ve gerilim giderek artar. Dramatik yapı, böyle bir tırmanışla sona doğru evrilen bir yapıdır. Dramatik olanın özünde gerilim ve çatışma vardır ve aksiyon bu çatışmayı geliştirip sonlandıracak biçimde gelişir.

Klasik dramatik yapı dediğimiz bu oyun yapısının temelini Aristoteles'in Poetika'sı oluşturduğundan buna **Aristotelesçi dram** anlayışı da denilir. *“Aristotelesçi deyiminden, onun tüm kurallarına tıpatıp uygunluk değil, fakat temelde ona yakınlık anlaşılmalıdır. Aristotelesçi olmayan deyimlerle ise, ayrıntıda*

pekala yer yer Aristoteles dramıyla çakışabilen, fakat temelde ona karşıt olan dramaturgi düşünülmelidir” (Kesting 2005: 18)

Aristotelesçi dram anlayışı yani klasik dramatik yapının özünde Şener’e göre beş ana unsur vardır;

“a. İnsan (oyun kişisi)

b. Özel bir durum (oyun kişisini tepki göstermeye zorlayan durum)

c. Eylem (tavrı, tutum, hatta eylemsiz kalma çeşitlemeleriyle)

d. Sonuç (eylemin sonucunda ortaya çıkan yeni durum)

e. Karar (anlamli, düşündürücü, heyecan uyandırıcı insanlık gerçeği)”

(Şener, 2007: 38-39).

Vurgulanma dereceleri farklı olsa da dramatik yapı yukarıdaki beş bileşen üzerine kuruludur. Eğitimde dramada da bu beş unsurdan söz etmek olanaklıdır. Nasıl tiyatrodaki drama özgü olan, dramatik olan **insanın eylemleri** üzerine kuruluyorsa, eğitimde dramada da özel bir durum yani oyun kişisini tepki vermeye yönlendiren **durum** özellikle süreçsel drama anlayışlarında olmazsa olmazlardandır. Zira, süreç, özel bir durum karşısında katılımcı olan kişinin aynı anda hem fiziksel hem zihinsel bir aksiyona girmesi üzerine kuruludur. Dramatik aksiyonda da önemli bir diğer unsur **çatışmadır**. Çatışma, kişiler arası olabileceği gibi, kişilerle durum arasında, kişiyle nesne arasında ya da kişilerle eylem arasında da oluşabilir. Ancak çatışmanın kökeni karakterlerdir. “Ne yönden bakarsak bakalım, çatışma

karakterden doğmaktadır. Eğer çatışmanın yapısını bilmek istersek, önce karakterin yapısını bilmemiz gerekir” (Eğri, 2012: 156).

Kaynağını karakterlerden alan çatışmanın dramatik yapıda bizi götürdüğü bir diğer unsur da **gerilimdir**. Gerilim, dramatik durumu başlatması ve bir **sonuca** doğru ilerletmesi bakımından bu sürecin değişmez bir parçasıdır. Gerilimle de eylem, dramatik bir nitelik kazanmış olur. Tiyatroda, oyun kişisini tepki göstermeye zorlayan unsur olarak ele alınabilen özel durum kişilerin eylemlerini yönelttiği unsur olarak karşımıza çıkar. Bununla birlikte eğitimde drama çalışmalarına bakıldığında şu görülür: Özel bir durum karşısında tavır alan insan, **karar** vererek bir eyleme geçer. Bu eylemin oluştuğu düşsel, kavramsal, figüratif düzlem ile gerçek düzlem arasında bir takım bağlar kuran bireyde de gerçek hayatını etkileyen bir tutum ya da davranış değişikliğine doğru bir gidiş söz konusu olabilir ki bu durum katılımcının bir sonuca ulaşmasıdır.

Dramatik yapıda dikkat çeken bir diğer nokta da birbirini bir zorunluluk ilkesiyle; neden – sonuç bağıyla izliyor olmasıdır. Bu bağ, metindeki olay örgüsünün gittikçe tırmanarak metnin sonlarına doğru bir doruk noktasına ulaşmasını sağlamaktadır. Buna doruklu oyun yapısı da denir ve klasik Aristotelesçi, dramatik yapının temel özelliklerindendir.

2.1.1.1. Dramatik Yapıyla Eğitimde Drama Süreçlerinin Ortak Özellikleri

Yukarıdaki çözümlemeden anlaşılacağı üzere dramatik yapıyı kullanan tiyatro ile eğitimde drama arasında ortak bazı özellikler şu şekilde açıklanabilir:

- “1. İkisinde de rol oynayan kişi mevcuttur;*
- 2. İkisinde de bir oyun alanı vardır;*
- 3. İkisi de belirli bir süreç içerisinde gerçekleşir;*
- 4. İkisinde de eylem vardır” (Tezbaşaran, 2003: 16).*

Tezbaşaran’a ek olarak daha önce açıklanan dramatik yapının unsurlarından ve işleyişlerinden yola çıkarak bu dört ortak özelliğe, John O’Toole’un dramatik anlam oluşturma sürecinde bahsettiği şu eklemeleri yapabiliriz:

5. İkisinde de dramatik gerilim vardır;
6. İkisinde de odak vardır;
7. İkisinde de semboller vardır.

Bu çalışmada ele alınan süreç dramada da yukarıdaki yedi özellik mevcuttur. Ama özelliklerin bazen farklı niteliklere bürünmesi de söz konusudur.

İlk olarak, **(1) “ikisinde de rol oynayan kişi mevcuttur”** ifadesine bakarsak, dramadaki rol oynamayla tiyatrodaki rol oynama arasındaki farkları belirtmek

gerekmektedir. Tiyatrodaki rol edinme sürecinde, rolü seyirciye sunma yani bir başkasına yönelme varken dramada, çoğunlukla kendini gösteren oyun modu bir gösterme kaygısı olmaksızın üstlenilen bir rol edinimi sürecidir.

Diğer bir taraftan, ikisinde de bir **(2) oyun alanı** mevcuttur, fakat, tiyatroda oyun alanından kasıt, sokak tiyatroları ve benzeri türler dışında, tiyatro sahnesidir. Mekan olarak sahnede yaratılan uzam içerisinde oyun ilerlemektedir. Dramada ise orada ve o anda mekan oluşturulur ve mekan ve uzam her zaman iç içedir. Sürecin gerektirdiği hallerde ikisi arasında geçişler olabilir. Aynı zamanda, drama etkinliği yapılacak alanın tiyatro sahnesindeki gibi seyirciler için ayrılan özel bir bölümünün ya da ışık tesisatı gibi bazı teknik olanaklarının olması şart değildir.

Tabii ki şu gerçek de unutulmamalıdır: *“Dramatik sanatlarda amaç, bütün ayrıntısıyla tıpatıp bir gerçek yaratmak değildir. Yalnız tiyatroda değil, sinema, radyo ve televizyon oyunlarında da gerçek, dramatik anlatım araçları kullanılarak, gerçeği andıran, anıştıran, yansılayan, gerçeğe benzeyen, ‘sanatsal/yapıntı’ bir gerçeğe dönüştürür”* (Özakman, 2009: 40- 41). Bu cümledeki dramatik sanatlara eğitimde dramayı da eklemek olasıdır. Nasıl tiyatroda ve adı geçen diğer dramatik sanatlarda gerçeği tıpatıp benzetmek gibi bir amaç yoksa eğitimde dramada da böyle bir hedeften bahsedemeyiz. Aksine, dramatik oynamanın çocuğun –mış gibi yapmasıyla başladığını düşünürsek, eğitimde drama çalışmalarında yaratılan yapıntı gerçeklik katılımcının yakıştırmalarını mümkün kılacak şekilde “asıl gerçekliğe” çok yakın durmamalıdır. Yarattığı boşlukların doldurulmasını katılımcının hayal gücüne bırakmalıdır. Unutulmamalıdır ki dramatik eylem, - ya da dramadaki ele alınışıyla

dramatik oynama, örneğin, katılımcının bir sopa parçasını alıp ondan bir at yapması ve ikili bir varoluş içerisinde at üzerinde bir kovboy ya da bir şövalye gibi oynamasıyla olasıdır. Katılımcının hayal gücünün kullanılmasına olanak sağlayacak bir dönüştürme bu şekilde gerçekleşir.

Üçüncü olarak dramatik yapıyı kullanan iki disiplin de belli bir süre ve **(3) süreç** içerisinde gerçekleşir. Ancak tiyatrodaki öncelikli olan gösterim yani sonuçtur. Dramada ise odak süreçtedir ve katılımcılarda oluşturulması hedeflenen değişim süreç içerisinde gerçekleşeceğinden asıl önemli olan bu aşamadır.

Bir diğer benzeşen nokta da her iki disiplinde de dramatik yapı unsuru olarak **(4) eylemin** olmasıdır. Ancak tiyatrodaki oyuncunun eylemi, rejisiyle ve metnin olanaklarıyla çerçevelenir. Oyuncunun yaratıcılığı bu bağlamda sınırlıdır. Dramada ise önceden yazılmış bir metin olmadığından – yazılı metinler drama çalışmalarına kaynaklık edebilir ancak bu durum metnin katılımcılar tarafından ezbere bilinmesi gerektiği anlamına gelmez – ya da herhangi bir rejisi olmadığından katılımcının eylemi daha yaratıcı yaklaşımları içerebilme olanağına sahiptir.

Beşinci olarak, iki dramatik yapıda da **(5) dramatik gerilim**, sürecin ilerlemesi için önemli bir yere sahiptir. Tiyatrodaki gerilim, çatışmayı doğuran bir durumdur ve özellikle karakterin kararının ya da yöneliminin belirlenmesi için çok önemlidir. Dolayısıyla tiyatrodaki gerilim, dramatik yapıyı ilerleten bir unsurdur. Eğitimde dramada ise dramatik gerilim, dramadaki işleyişi aynı tiyatrodaki gibi sürdüren unsurdur. Bu konuyla ilgili O'Toole, şu benzetmeyi yapar. “*Bir model*

uçağı işleten bir lastik bant gibi, gerilim bizim dramımızı işleten güçtür” (O’Toole & Haseman, 1988: 17). Gerilim kendini bir kaç değişik durumda gösterebilir:

“a- Görevin gerilimi

b- İlişkilerin gerilimi

c- Sürprizin gerilimi

d- Gizemin gerilimi

f- Beşinci Gerilim” (O’Toole & Haseman, 1988: 19 – 31).

İlk olarak görevin gerilimi, dramadaki görevin zorluğu, önemi ve eğlencesiyle ilintilidir. Bu niteliklerin içinde yapılan süreç içerisindeki oynamalar ve değişimler o görevi üstlenen katılımcıda bir gerilim oluşturur. Bu gerilim dramatik niteliklidir çünkü etkinlikler içinde bir ilerleme bu oynamalar sırasında sağlanmaktadır. Yani süreç, bu oynamalar süresince devam etmektedir. Diğer bir gerilim türü de ilişkilerin gerilimidir. *“İnsan ilişkileri dramatik durumun merkezi unsurudur” (O’Toole & Haseman, 1988: 21).*

Özellikle dikkat edilmesi gereken nokta dramadaki çoklu varoluşun insan ilişkilerinden kaynaklı gerilimi çeşitlendirebilmesi durumudur. Yani, insan ilişkileri arasındaki çatışma, katılımcıların gerçek düzlemdeki anlaşmazlıklarından veya çatışmalarından da ortaya çıkabilir. Aynı zamanda, üstlenilen roller arası da aynı gerilim ortaya çıkabilir ve gerçek düzlemdeki katılımcıyla, roldeki bir diğer katılımcı-karakter arasında da aynı sebeplerle bir gerilim oluşabilir. Gerilimdeki bu çeşitlilik, özellikle süreç drama sıkça karşımıza çıkan bir unsurdur çünkü

katılımcılar çeşitli epizotlarda farklı roller edinme fırsatları bulurlar. Epizodik yapının süreç dramada getirdiği bu gerilim çeşitliliği onun en önemli özelliklerindendir. Bir diğer gerilim çeşidi, sürprizin doğurduğu gerilimdir. Sürprizin doğurduğu gerilim genelde beklenmeyen bir durumdan çıkagelse de bazı durumlarda da beklenen bir durumdan da oluşabilir (O'Toole & Haseman, 1988: 26 – 27). Bu tip bir gerilim süreç içerisinde oluştuğunda hem katılımcıların heyecanını körüklediğinden hem de eylemi çeşitlendirdiğinden önemlidir. Başka bir gerilim de gizemin getirdiği gerilimdir. Bu tarz bir gerilimi O'Toole şu şekilde açıklar:

“Dramatik gerilim gizem tarafından doğurulabilir; keşfetmemiz gereken bir şey var (Bu ne anlama geliyor? Bu bizi nereye götürecekt?), ve gizlilik tarafından da bu gerilim doğabilir; diğerlerini bir durumu anlamaktan alıkoymak (Bizden ne saklıyorlar? Bütün hikaye bu mudur?). Tabii ki biz dramanın çıktısını bilsek bile, güçlü bir dramatik gerilimi deneyimleyebiliriz” (O'Toole & Haseman, 1988: 29).

Bununla birlikte O'Toole bir beşinci gerilimden söz eder ki bu aslında özellikle eğitimde dramanın orada ve o anda oluşması niteliğinden kaynaklanan bir gerilimdir: gerçek dünya ve kurgu dünyası arasındaki gerilimdir. Gerçek dünyadaki durumların dramanın dünyasıyla çatışması durumundan ortaya çıkan bu gerilim, katılımcının drama deneyiminin niteliği için çok önemlidir. Bu çatışmaları O'Toole, şu durumlarla örnekler:

“- Karakter belki de normalde sınıf içerisinde tabu olan bir dil kullanıyor olabilir.

- Öğretmen zavallı ve yardıma muhtaç bir dilenciye canlandırıyor olabilir.

- Bir kavga ya da sert bir sahne oyuncuların gerçek duygularıyla körüklenebilir” (O'Toole & Haseman, 1988: 31).

Gerçek dünya ile dramanın kurgusal dünyası arasındaki atıflar ve bu atıflar arasındaki tutarsızlıklar da kimi zaman dramatik gerilimi oluşturabilir.

Altıncı olarak tiyatro ve eğitimde dramadaki dramatik yapının benzeştikleri bir diğer nokta olan **(6) odak** meselesinden söz edilebilir. Tiyatroda odak dediğimizde özellikle metnin ya da sahnelemenin odaklandığı önermeyi anlamaktayız. Hayatta yazılacak o kadar çok şey vardır ki yazar sadece bir duruma odaklanır ve onun üzerine bir oyun yazar. Her tiyatro oyunu, eğer odağı dağınık bir oyun değilse, bir konu üzerine odaklanmaktadır. Eğitimde dramada liderin ve dersin odağında da genelde bir mesele vardır. Bu mesele üzerine odaklanan etkinliklerin bir bütünlük ve tutarlılık oluşturarak odağı dağıtmaması beklenir.

Son olarak, bir diğer benzeşen durum **(7) sembollerdir**. Tiyatroda semboller iletişim aracıdır. Sembollerin belirli anlamları vardır ve sahnede bu semboller kendi anlamlarını iletmek için kullanılırlar. Örnek verecek olursak, Alfred Jarry'nin Kral Übü karakterinin asa yerine taşıdığı tuvalet fırçası tiyatrodaki kullanılan bir sembol örneği olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir kralın asa yerine tuvalet fırçası taşıması hem ona grotesk bir nitelik kazandırır hem de bir sembol olarak kralın gücünü temsil eden asanın aslında bir pislik temizleme aracı olarak da görülebileceğini sembolize eder. Bu görüntüsel bir semboldür. Bununla birlikte dil ve hareket üzerinden de sembolleştirme yapılabilir.

Eğitimde dramada da semboller sıkça kullanılmaktadır. Unutulmamalıdır ki dramada amaç asla kurgusal dünyayı birebir yaratmak değil, sembollerle tasvir edilen bir gerçeklik kurmaktır (Özakman, 2009). Bu durum asla ve asla kurgusal dünyayı daha az gerçek yapmaz ancak onu simgesel bir gerçekliğe yakınlaştırır. Böylece hem sembolik anlam birimleri elde edilmiş olur hem de yaratıcılık ve sembol çözme yeteneklerini katılımcılara kazandıracak bir ortam yaratılmış olur. Sonuçta sembol, dramanın katılımcıya anlattığı ya da anlatmaya çalıştığı şeyin kodlanmış halidir.

Dramanın dramatik yapısı sürecin temel bileşenlerini belirlediğinden önemlidir ve süreç dramanın çözümlenmesi için bilinmesi gereken önemli bir konudur. Dramatik yapının bilinmesiyle eğitimde dramanın özellikle tiyatroyla benzeşen ve farklılaşan noktalarını anlayabiliriz. Bu süreç dramanın çözümlenmesi için de önemli bir noktadır fakat süreç dramanın anlaşılması için anlaşılması gereken ve en az dramatik yapı kadar önemli olan epizodik yapıdır.

2.1.2. Epizodik Yapı

Tiyatroda epizodik yapı, Aristotelesçi olmayan dram biçimi olarak da kabul edilen Epik Tiyatronun dramaturgisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Epik tiyatro adı Aristoteles'in Poetika kitabındaki **epos** kavramından gelmektedir. Aristoteles, Poetika'nın ilk bölümünde eposu ve diğer sanatları şu şekilde ifade eder: "*Epopoia* (ya da epos) *tragedya şiiri, komedyası, dithyrambos şiiri ve büyük bölümüyle auros ve kitharis sanatı: bütün bunların ortak özelliği genel olarak taklit (mimesis) olmalarıdır*" (Aristoteles, 2010: 19). Yani Aristoteles'e göre epos da tiyatronun

tragedya şiiri ya da komedya gibi diğer formları da hep taklide dayanmaktaydı. Bununla birlikte Aristoteles tragedya ve destan türlerinin yapısını oluşturan epos arasında bir ayrıma gitmiştir. *“Aristoteles, tragedya ve destan türleri arasındaki farkı açıklarken tragedyanın hareketin taklidi olduğunu, destanın ise öyküyü anlattığını belirtmişti”* (Şener, 2006: 291). Buna ek olarak nitelikte ve anlam ifade etme gücünde bir farklılık belirtmekteydi. Aristotelesçi dram, zaman ve mekan birliği arar, bu birliğin varlığını istendik olarak kabul eder. Aynı zamanda, olaylar dizisi kesintisiz bir gelişimle bir sonuca doğru evrilen bir yapıya sahiptir. Bu konuyu Şener şu şekilde açıklar: *“Birlik, bütünlük gibi yapısal özellikler giderek kurgu ustalığına dönüşmüş, serim düğüm, çatışma gibi gerilimi arttıran hünerler geliştirilmiştir”* (Şener, 2006: 291).

Dramatik yapı ya da Aristotelesçi dramın karşısında ise bir karşı Aristotelesçi ya da Aristotelesçi olmayan dramdan söz edilebilir. Bu yapının özelliklerini Kesting şöyle anlatır:

“Aristotelesçi olmayan deyimindense, bütün bu kuralları bir yana atan, yani olaylar dizisinin, sürekli, kesintisiz, birlikçi bir nedensellik yasası gözetmeksizin yer ve zaman içinde serbest yayıldığı; sahne düzeninin, bir sıra gözetken fakat her biri kendi başına da bir bütün olan bölümler tarzında kurulduğu dramaturjiyi anlıyoruz.” (Kesting, 2005: 19)

Bu tarz bir yaklaşım yani parçalı bir anlatım yaklaşımı bizi tiyatrodaki epizodik yapıya götürmektedir. Epizodik yapı bir anlatım biçimi olarak Aristoteles tarafından kendi Poetika’sında önerdiği dramatik yapı kadar uygun bulunmamaktadır. Bu durumu Kesting şu şekilde açıklamaktadır: *“Aristoteles, epizotlara dayanan dramaturjiyi tüm yan oluşumlarıyla birlikte eposa yakın bulmuş ve bu nedenle de daha değersiz olarak nitelendirmiştir. ‘Epik’ deyimiye zaten bu ‘eposa yakınlık’tan*

kaynaklanıyor” (Kesting, 2005: 19). Bu epizotlara ayrılmış, her epizodun kendi içinde bir bütün olduğu, bununla birlikte tek tek bütün epizotların da bir önermeye odaklanabildiği bu yapı bizim Süreç Dramada ele alacağımız epizodik yapının da temelidir. Her ne kadar epizodik yapıdaki bir anlatımda her epizot kendi başına bir anlam üretmekteyse de epizotlar arasında bir bağlantıdan söz edilebilir. Epizotlar arasındaki bu bağlantı, anlamın oluşması için çok önemlidir ve bu bağlantı hem tiyatrodaki epik tiyatronun hem de dramada süreç dramının en önemli özelliklerindendir. Bu bağlantıyı Şener şu şekilde açıklar:

“Bu epizotlar birbirlerine neden sonuç bağı ile bağlı değildir; belli bir kriz noktasına doğru gelişmez. Her epizot ayrı bir durumu gösterir. Her dilimin kendi başına ilettiği bir düşünce vardır. Her dilim kendi başına zevkli ve anlamlıdır. Bu epizotlar anlatımla birbirine bağlanmıştır. Anlatıcı sürecin aşamalarını belirtir. Öykünün ayrı ayrı öğeleri önce soyutlanmış, ayrı birimcikler meydana getirmiş, sonra yeniden birleştirilmiştir. Fakat bu birleşme bir kaynaşma değildir. Bölümler arasındaki bağlantılar açıkça belirtilmiştir. Böylece düşünce gereksiz yere dolandırılmamış olur. Olayların, bölümlerin, dilimlerin dizilişinde montaj tekniği uygulanmıştır. İstenirse bunlar yer değiştirebilir” (Şener, 2006: 291-292)

Bu tarz bir yapının tiyatrodaki belli bir getirisi vardır: seyirci her epizoda ayrı ayrı yaklaşabilecektir ve böylece öykünün nereye evrileceği ve nasıl bir sonuçla biteceğinden ziyade her epizodun iletmeye çalıştığı anlama odaklanabilecektir. Seyirci kesintisiz anlatılan bir öykü içinde kaybolmayacak ve özellikle epizotlar arasında, kaynaşmamış bir yapı bulunduğundan, anlatımdan uzaklaşabilecektir. Bu açık biçim sayesinde anlatılan duruma objektif yaklaşabilecektir.

Bu durum Aristotelesçi dramın tam karşısında durmaktadır. Ancak birbirlerini tamamen yok sayan bir noktada oldukları söylenemez. Bu karşıtlık ancak dramatik olanın kurulup sonra yıkılmasıyla meydana gelen bir yapıya dayanmaktadır.

Epizodik yapı, Aristotelesçi dramı tam olarak ötelemediği, yok saymadığı için onun tamamen antitezi sayılmaz. Ancak onu kullandığı, kendi süreci içinde sürekli kurup yıktığı ve seyircinin öyküye belli bir mesafeden bakabilmesine dayandığı için Aristotelesçi dramın karşısında duran bir yapıdan bahsedebiliriz. Bu noktada Kesting'in şu sözlerini bir daha tekrarlamakta fayda olduğunu düşünüyoruz: “*Şöyle ki, Aristotelesçi deyiminden, onun kurallarına tıpatıp uygunluk değil, fakat temelde ona yakınlık anlaşılmalıdır. Aristotelesçi olmayan deymiyleyse, ayrıntıda pekala yer yer Aristoteles kuramıyla çakışabilen, fakat temelde ona karşıt olan dramaturji düşünülmelidir.*” (Kesting, 2005: 18).

2.1.2.1. Epizodik Yapı ve Süreç Dramanın Ortak Özellikleri

Aristotelesçi dramın ya da diğer bir deyişle dramatik yapının karşısında konumlandırılan epizodik yapının eğitimde drama disiplindeki süreç drama gibi bazı yaklaşımlara etkisinden söz edilebilir. Aşağıdaki karşı Aristotelesçi yapının sahip olduğu bazı noktalar göz önüne konulduğunda, süreç drama yaklaşımında karşı Aristotelesçi yapıya sahip olduğu ileri sürülebilir:

(1) Epizotlardan oluşan yapı

(2) Anlatıcı / lider

(3) Seyircinin / katılımcının estetik yaşantısı

(4) İç seyirci kavramı

İlk olarak şunu söyleyebiliriz: Hem epik tiyatro eserleri hem de süreç drama çalışmaları **(1) epizotlardan oluşan bir yapıya** sahiptir. Epik tiyatronun anlatımında birbirinden bağımsız düşünülebilecek, her biri kendi içinde değerlendirilebilecek epizotlar vardır. Bu epizotlar birbirleriyle kaynaşmış durumda değildir ancak belli bir bütüne hizmet etmektedirler. Süreç drama çalışmaları da aynı şekilde kısa epizotlardan oluşmaktadır. Bir tema içinde oluşturulan epizotların her biri kendi içinde anlamlıdır ve bir bütündür. Bu epizotlar tek başına egzersizler ya da süreçler olarak değerlendirilebileceği gibi, bir temayı destekleyen tek bir bütünü oluşturmaları bakımından da önemlidir.

İkinci olarak tiyatrodaki ve dramadaki epizodik yapının benzeştiği bir diğer nokta tiyatrodaki **(2) anlatıcı** ile dramadaki **liderdir**. Anlatıcı epik tiyatrodaki epizotlar arasındaki bağlantıyı kurar ve süreci ilerletir. Seyirciye farklı farkındalıklar kazandırabilir, zamanda ve mekanda birlik olmadığı için boşlukları anlatıyla kapatabilir. Bununla birlikte seyircinin yabancılaşmasını sağlar. Zira hem süreci epizotlara böler hem de epizotlar içinde farklı roller üstlenerek sürece de dahil olabilir. Birden fazla rol üstlenerek de bir yabancılaştırma etkisi yaratır. Süreç dramadaki liderde de benzer işlevler mevcuttur. Süreç drama çalışmalarında lider çoğu zaman süreç içerisindeki “asal rol”ü üstlenir ki bu epik tiyatrodaki anlatıcıya benzemektedir. Çünkü bu “asal rol” epizotların birbirleriyle ilişkisini kurar. Bu durumda parçalı yapı liderin asal rolü üstlenmesiyle bir bütünlük elde etmiş olur ancak asıl anlatıcı süreç içerisinde liderin ta kendisidir. Bilindiği gibi süreç drama etkinliğinde lider her zaman “**öğretmen rolde tekniği**”ni kullanmak durumunda değildir ve lider herhangi bir rol üstlenmezken de sürece etki edecek davranışlarda

bulunabilir ki bu tam olarak epik tiyatrodaki anlatıcının işlevini karşılamakta olan bir niteliktir. Bununla birlikte, lider, epizotlar içinde, aynı anlatıcı gibi daha ufak rollere girerek katılımcılarda bir yabancılaşma etkisi yaratabilir. Çünkü lideri farklı rollerde gören katılımcı sürecin bir taklit olduğunu da aklında sürekli bulundurmuş olur. Ayrıca liderin bu tarz ufak roller edinerek epizotlarda farklı biçimlerde kendini göstermesi de O'Toole'un daha önce de açıklanan “*Beşinci Gerilimle*” ilgili görüşlerini destekler ve süreci zenginleştirir. Zira lider, katılımcıların gerçek hayatta onu gördüğünden daha farklı roller edindiği zaman gerçek dünyayla kurmaca dünya arasında oluşan çatışmanın yarattığı gerilim süreci desteklenmektedir.

Üçüncü olarak, epik tiyatro ve süreç dramadaki epizodik yapının diğer bir benzeşme noktası epik tiyatroda **(3) seyircinin**, süreç dramada da **katılımcının yaşadığı estetik yaşantının** niteliğidir. Epik tiyatrodaki seyircinin süreç dramada da katılımcının aldığı **estetik tavır** benzeşmektedir. Peki, estetik tavır alma nedir? İsmail Tunalı, Estetik isimli kitabında bir objeye - yani burada ya epik tiyatro oyununa ya da süreç drama etkinliğine- , süjenin – yani burada ya epik tiyatro seyircisinin ya da süreç drama katılımcısının - çok farklı açılardan yaklaşabileceği ve bu doğrultuda farklı tavırlar edinebileceğini açıklar. Bu bağlamda bakıldığında süjenin, objeye estetik tavrı, diğer tavırlardan ayrılarak daha rahat anlaşılabilir. İsmail Tunalı bu ayrışmayı şu şekilde açıklamıştır:

“Güzel dediğimiz bir doğa parçasını ya da yine güzel bulduğumuz bir sanat yapısını estetik olarak algılamak, onu kavramak, ancak estetik obje dediğimiz bu var olan karşısında belli bir tavır almak üzere olanak kazanır. Bu belli tavır alma “estetik tavır alma” diye nitelendirilebilir. Şimdi nedir bu estetik tavır alma? Şu an pencereden karşıda geniş bir bahçe içindeki eski bir köşke bakıyorum. Bu bakışımı çeşitli kategoriler ile belirleyebilirim. Sözgelimi, bu köşk ne zaman ve kim tarafından yapılmıştır? Bu köşkün

üslubu ve sanat değeri nedir? Ya da köşkün bu günkü parasal değeri nedir? Kiraya verilse ayda ne getirir? vb. gibi sorular açısından köşke bakabildiğim gibi, aynı türden hiçbir soru sormadan, yalnız ondan hoşlanarak, ondan haz duyarak onu seyredebilirim. Aynı objeye, aynı köşke bakışım yukarıda sorduğum soruların türüne göre birbirinden farklı erek ve anlam elde ediyor. Şimdi bu farklılıklar nerede kendini gösteriyor? İlk birinci bakış tarzını ele alalım. Bu bakış tarzı köşkün ne zaman ve kimin tarafından yaptırıldığı sorusuyla ortaya çıkıyor, ya da üslubunun ne olduğu, sanat değerinin ne olduğu soruları ile. Bu sorular açısından köşke bakmak, onun hakkında tarihsel ve sanat tarihi yönünden bilgi edinmek isteyen bir bakış tarzını ya da tavır almayı gösterir. Böyle bir tavır, bilgi edinmek isteyen bir tavır, bilgisel bir tavidir. Böyle bir tavrın belli bir ereği vardır, objeler hakkında doğru bilgiler elde etmektir. ... öbür, köşkün parasal değerini soran bakış tarzına gelince bu bakış tarzı pratik-ekonomik bir bakış tarzı olarak adlandırılabilir. Bu bakış tarzının içinde bakanın pratik ya da ekonomik yarar gibi bir ereği vardır. Üçüncü tavra gelince bu bakış tarzı, yapıya, köşke hiçbir soru sormadan, salt seyretmek için yönelir, ondan hoşlanmak, ondan haz duymak için onu seyreder. Yapının ne tarihselliği, ne sanat değeri, ne ekonomik değeri üzerine sorular onu hiç mi hiç ilgilendirmez. Böyle bir tavır almaya estetik tavır alma adı verilir” (Tunalı, 2010: 23 – 24).

Buradan hareketle, estetik tavrın kendine özgülüğünden söz edilebilir. Ayrıca, bir süreçle ya da objeyle, bir süjenin **ereği kendinde olarak (Auto-Telos)**, **duyum, algı, duygu** aracılığıyla bir **özdeşleşim** kurması üzerine kurulu bir süreç olarak estetik tavır almayı açıklamak mümkündür. İsmail Tunalı’ya göre estetik tavır aynı zamanda bir seyir deneyimi üzerine kuruludur. Estetik tavrın bir **seyretme (contemplatio)** üzerine kurulduğunu ifade eden düşünür Kant’tır. Kant beğeni yargısını seyretme üzerinden şöyle açıklar: *“bunun için beğeni yargısı salt kontemplativdir, yani bir objenin varlığının karşısında ilgisizdir, o objenin özelliğini ondan duyulan haz ya da nahoşluk duygusuna bağlar”* (Tunalı, 2005, sf. 27). Estetik tavrın bu özelliği, bu tavrın ilgi kurduğu objenin varlığını değil, bu objenin estetik tavra sahip süje üzerinde uyandırdığı etki ile bu süjedeki hazzı vurgular. Yani estetik bakımdan önemli olan, objenin kendisi değil, tersine estetik olarak algılayan süjede uyandırdığı duygudur. *“Bundan ötürü estetik tavrın kontemplativ olması, estetik tavrın bütün maddesel ilgilerin dışında objeden salt bir estetik haz almak için objeye*

yönelmesi, herhangi bir karşılık beklemezsin onu seyretmek için seyretmesi anlamına gelir” (Tunalı, 2010, sf. 28).

Tiyatroda ve dramada epizodik yapının benzeştiği bir nokta olan **seyirci / katılımcının takındığı estetik tavra** (estetik tavır da estetik yaşantının bir parçası olduğundan ortak bir özellik olarak ele alınmıştır) geri dönecek olursak, yukarıdaki açıklamadan hareketle söylenebilir ki aslen her sanatsal obje – süje ilişkisinde olması gerektiği gibi ikisinde de bir estetik tavır alma mevcuttur. Bununla birlikte epik tiyatrodaki seyircinin takındığı tavrın onun estetik yaşantısını etkilediği de ileri sürülebilir. Şöyle ki, epizodik yapıda bir oyunu izlerken bir seyirci, yapının gerektirdiği gibi, süreç içerisinde öyküye girme ve öyküye yabancılaşma yaşamaktadır. Böylece seyirci, epizotların her birine ve bütün epizotların götürdüğü ana anlama objektif bir şekilde yaklaşarak, dramatik yapıda olduğu gibi öykünün sonunda ne olacağı merakına düşmeden, bir estetik yaşantı elde etmektedir. Süreç dramada da katılımcı açısından benzer bir estetik yaşantıdan söz etmek mümkündür. Epizotlardan oluşan süreç içerisinde katılımcı, hem rol aldığı zamanlarda meseleye içinden bakmakta hem de rol almadığı zamanlarda da bir seyirci gibi, öyküye yabancılaşmış ancak meseleye uzaklaşmamış biçimde bir anlam üretmektedir. Bununla birlikte bütün resmi yabancılaşmanın verdiği nesnellik değerlendirmekte, kurgusal dünyadan, kendi içinde bulunduğu gerçek düzleme atıflar yapabilmektedir. Bu tarz bir estetik yaşantı hem epik tiyatrodaki seyircisinde hem de süreç drama katılımcısında karşımıza çıkmaktadır.

Benzeşen son nokta olarak da **(4) iç seyirci kavramından** söz etmek gerekir. Epik tiyatronun yapısı gereği seyirci meseleye uzaktan baktırılır. Seyircinin süreç içerisinde herhangi bir oyun unsuruyla özdeşleşim kurmasından kaçınılır. Süreç drama çalışmalarının kendine özgü özelliklerinden biri olan iç seyirci kavramında da bu tarz bir uzaktan bakış yine epizodik yapının etkileri sayesinde mümkündür. *“Süreç Drama iç izleyicinin zorunlu olması gerektiği bir sanat dalıdır”* (Bowell & Heap, 2001’den akt. Adıgüzel, 2012: 486). İç seyirci kavramında katılımcı ve lider, sürecin herhangi bir aşamasında aktif bir rol üstlense de üstlenmese de aktif seyirci durumundadır zira bütün grup kendi yaratımlarının seyircisidir. Aslında rol değişimleri sırasında aktif şekilde süreçte kalma bir anlamda iç seyirci kavramına bizi yönlendirmektedir. Doğaçlanan ya da başka şekilde oynanan epizotta aktif bir rol almasa bile daha önce yapmış olduğu katkılarla aslında kendi yaratımını izleyen aktif seyirci kavramı süreç dramaya kendi karakterini kazandıran etmenlerden biridir. *“Süreçsel dramada, olay kişisi ya da olay kişilerini katılımcıların kendileri oluşturur. Katılımcılar bir taraftan olayı oynadıkları rol ya da roller aracılığıyla yaşantılarına dayanarak analiz ederken bir taraftan da grubun içinde kendisi gibi olan kişilerle birlikte farklı bakış açılarının olabileceğini görür. Bu nedenle süreçsel drama yaklaşımında bir iç seyirci söz konusudur”* (Adıgüzel, 2012: 486).

Süreç drama katılımcılarının edindikleri deneyim açısından bakıldığında, katılımcının değişim yaşadığı bir sürecin varlığından söz edilebilir. Bunu en rahat öğrencilerden süreç içerisindeki deneyimlerini aktarmalarını beklediğimiz yansıtma aşamasında görebiliriz. O’Neill, katılımcının kendi hayatını sürece katması ve süreçle ilişkilendirmesi ile ilgili görüşlerini şu şekilde dile getiriyor: *“Yansıtma,*

hayal edilen bağlam tarafından sunulan korumanın içinde öğrenciler, kendi hayatlarıyla hem belirgin hem de üstü kapalı bağlantılar yaparlar. Şunu fark ettim ki drama, gerçek hayattan kasıtlı bir şekilde uzaklaştırılıyor olabilir ancak katılımcıların dramada keşfettikleri değişmez bir şekilde kendi hayatlarındaki en büyük endişeleri olmaktadır” (O’Neill, 1995: 4). Bu gözlem bize ayrıca süreç dramada ele alınabilecek, dramatik aksiyon üretmeye uygun malzemenin kaynağı konusunda da fikir verebilmektedir: Gruptaki katılımcıların geçmişindeki paralel deneyimler.

Sonuç olarak tiyatro ve eğitimde drama disiplinleri arasında gerek Aristotelesçi dramatik yapıyı gerekse epizodik yapıyı kullanmaları bakımından birçok benzer nokta bulunmaktadır. Bu benzerlikler bazen nitelikte farklılıklar gösterse de denebilir ki eğitimde dramada çoğunlukla kullanılan dramatik yapıdır. Aynı zamanda epizodik yapıyı kullanma bağlamında epik tiyatro ve süreç drama arasında da bir yakınlık söz konusudur. Bu benzeşme nitelikte bazı yakınlaşma ve farklılaşmalar içerir. Bu araştırmada değişik süreçsel drama yaklaşımlarında ve özellikle üzerinde durulacak olan Cecily O’Neill’in **süreç drama** (*process drama*) yaklaşımında, bu benzerlikleri akılda tutmak hem süreç dramada epizodik yapının yapısal özelliklerini bir temele dayandırmak açısından hem de bu yapının işleyişini çözümleyebilmek açısından önemlidir.

2.2. Heathcote ve Bolton'un Süreç Drama Yaklaşımları

Bilindiği üzere dramanın gelişimi sürecinde ortaya çıkan farklı süreçsel drama yaklaşımları mevcuttur. Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'ın yanı sıra Cecily O'Neill gibi diğer dramacıların da kendilerine has ve süreçsel özellikler taşıyan drama çalışmaları ve yaklaşımları mevcuttur. Bu tez çalışmasının temel amacı Cecily O'Neill'a göre süreç dramanın neliği ve bu yaklaşımın çözümlenmesidir. Fakat O'Neill'ın süreç dramasını ele almadan önce Heathcote ve Bolton'ın süreçsel yaklaşımlarına kısaca bakmanın dramada süreç odaklı yaklaşımı ve dolayısıyla O'Neill'ı anlamak için önemli olacağı düşüncesindeyiz.

2.2.1. Dorothy Heathcote'un Süreç Drama Yaklaşımı

Heathcote'un dramayı bir öğrenme, bir farkındalık geliştirme ortamı olarak ele aldığı bilinmektedir. Drama sürecinde liderin, süreci ilerleten ana unsur olarak role girmesi ve sürece rol içindeyken dahil olması özellikle Heathcote'un drama çalışmalarında kendini göstermektedir. Bu durumda lider, süreç içerisinde sürekli role girerek ve rolden çıkarak, ilerlemeye bir takım müdahalelerde bulunur. Özellikle Heathcote'un uzman rolü yaklaşımında görülen, liderin role girip çıkması durumu onun çalışmalarına süreçsel niteliğini veren özelliklerden bir tanesi olarak görülebilir.

Heathcote, çalışma yaşamı boyunca bir çok farklı teknik geliştirmiş ve uygulamıştır. Bu geliştirilen tekniklerin bazıları aşağıdaki gibidir:

- “1. **Öğretmenin role girmesi** (*Teacher in role*)
2. **Drama / Karmaşa içindeki insan** (*Drama used to explore people / Man in a mess*)
3. **Uzman mantosu** (*Mantle of expert*)
4. **Rolün yuvarlanması** (*Rolling role*)
5. **Komisyon çalışması** (*Commision drama*)
6. **Süreçsel drama** (*Process drama*)” (Özen, 2011:18).

Yukarıda da görüleceği üzere Heathcote’un geliştirdiği teknikler, uygulamalar yapılmasıyla birbirini etkilemiş ve geliştirmiştir. Ancak farklı yaklaşımların ortak yanı, Heathcote’un durumları ele alış şeklidir. Heathcote’un bir durumu, epizotlara bölerek, bir inceleme şeklinde ele alması ve bir drama dersini kurgulaması süreçsel bir nitelik taşır. Heathcote’un tipik bir drama dersini Adıgüzel şu şekilde anlatmıştır:

“Heathcote tipik bir drama oturumunda öğrencilerine “hangi konuda oynamak istersiniz?” diye sorar. Bu şekilde öğrencilere kendi kurgusal dünyalarını kurmaları için olanak vermiş olur. Aynı şekilde nasıl bir ortam istediklerini, bu ortamda kimlerin nasıl yaşadıklarını da öğrenciler belirler, buradan hareketle öğrencilere karakterlerin tutumlarıyla ilgili yavaş yavaş roller verir ve onları doğaçlamaya sokar. Ona göre öğrenciler bu şekilde tutumlarını belirlerler, dil ve bedeninin kullanımına karar verirler, onların bencil yanları ortaya çıkar ve bu sayede durumu “yaşayarak” çözerler” (Adıgüzel, 2012: 491).

Buradan hareketle adım adım kurulan bir dünya içinde eylemde bulunan, zihnen ve bedenen aktif olan ve dramatik eğri içerisinde gelişen epizodik bir süreçte bir sonuca varan katılımcıların konuya ilişkin farkındalıkları zenginleşmiş olur. Bu

durum da bize Heathcote'un çalışmalarındaki süreçsel yaklaşımı göstermektedir. Heathcote'un çalışmalarından özellikle **Uzman Rolü** yaklaşımının süreçsel özelliklerinden söz etmek mümkündür. Uzman rolü ya da **Uzman Mantosu** da denilen bu yaklaşımda katılımcılar belirli uzmanların mantosunu yani bakış açılarını edinmekte ve bir role girerek bir canlandırma yapmaktalar. Heathcote'un lise öğrencileriyle yaptığı bir çalışma olan **"İkarus'un Uçuşu"** adlı çalışma örnek gösterilebilir. Bu çalışmada amaç, Uzman Mantosu çalışmasındaki gibi katılımcıyı aktif bir birey haline getirmek, belirli bir konuda onun gelişmesini sağlamaktır. Heathcote, Uzman Mantosunun yapabileceklerini şöyle açıklar: *"Eğer okullar zamanımızın önde gelen düşünürlerinin fikirleri doğrultusunda değişim gerçekleştirebilirlerse, o zaman Uzman Mantosu Yaklaşımı, dönüşüme doğru ve hayatın zarafetine doğru sorumluluk sahibi aktif bir vatandaş olma yönünde harekete geçmeyi başlatabilir"* (Heathcote, 2010: 117) Heathcote, İkarus'un Uçuşu temalı çalışmasının basamaklarını şu şekilde açıklar:

- "Tüm çalışmanın gerçekleşeceği ortam şöyledir:*
- 1. Öğrenciler, ülkeleri geliştirmekte faydalı olan icatlar yapma konusunda uzmanlaşan bir şirket tarafından davet edilirler. Bu icatlar sayesinde diğer insanların gereksinim duydukları şeyleri üreten ve diğer insanların satın alacakları şeyleri büyüten çiftçiler ya da turistlerin satın almak isteyecekleri geleneksel eserleri yapan işlerde uzmanlaşan kişiler bizim müşterilerimiz olacak.*
 - 2. Bu firmanın adı "İkarus" ve kullandığı logo ve mesajda "Bizim yaptığımız şey çalışır" (Siz İkarus ve Daedalus'un öyküleri ile aşına olacaksınız. Bunlar Sparta'dan uçarak kaçmış olan kişilerdir ancak İkarus Türkiye yakınlarında bir yerde denize düşmüştür çünkü güneşe çok yaklaşıncı balmumu erimiştir.). Tüm mühendisler gibi Daedalus kendi zamanında var olan malzemeleri kullanmıştır.*
 - 3. İkarus firması sağlam bir motorlu araç dizayn etmiştir – bu bazı uzak bölgelerde bisiklet olarak bile kullanılabilirdi – insanları taşımak için ya da pazarlara ya da taşıma noktalarına gidecek malları taşımak için kullanılabilirdi. Dünya ya da yerel ticarete kullanılan demiryolu, kara yolu, hava yolu ya da deniz yolu. Minimum yedek parça gereksinimi vardı ve bakımı da kolaydı.*
 - 4. İkarus firması bu araçlardan 100 tane yaptı – çalışmalarını Belçika'da Brüksel'de yürütmektedir – ve onlar bu araçların geliştirmekte olan ülkelere*

dağıtılmasını ve kullanılmasını istemektedirler ve bu ülkeler genç Türk öğrencilerinden oluşan bir takım tarafından seçilecektir.

5. Onlar oluşturulacak olan bu takımın a) Bu 100 aracın teslimatının yapılacağı ve özel olarak inşa edilmiş olan güvenli bir binada tutulabileceği Türk sahillerinde bir liman seçmesini, b) Ve tüm girişime sponsorluk sağlayacak bağışçıları ve yardım kuruluşlarını keşfetmelerini istemektedirler. c) Bu araçları almayı hak eden küçük girişimler arayıp bulacaklar, bu girişimlerin tam olarak ne ürettikleri ve onların ürünlerini kimlerin kullanacakları ile ilgili detaylı bilgileri sunacaklar (yerel ya da dünya çapında), d) Çoğu ülkenin temsil edileceği 2012 Londra Olimpiyatları ile aynı zamana gelecek bir kampanya başlatacaklar böylece dünyanın her yerinden ziyaretçiler bu araçları görecekler ve bağışçı ya da sponsor olmak isteyecekler.
6. Reklam kampanyası, Brüksel’de bulunan Belçika Güzel Sanatlar Müzesi tarafından sahip olunan Pieter Brueghelthe Elder’in (1558) “Ikarus’un Düşüşü” adlı eserini kullanacak. Bu resmin yapılan iş ve öğrenciler ile ilgili üç unsuru bulunmaktadır:
 - a. Çift süren adam küçük girişimleri ve geleneksel değerleri temsil etmektedir.
 - b. Bir gemi – taşımacılık ve global çıkarlar ve
 - c. Dalgaların altında gözüken genç Ikarus’un bacakları – gençliği, yeni fikirleri, riskleri, yeniliği ve taşımacılık ile ilgili uyarılara dikkat atfetmesini temsil etmektedir” (Heathcote, 2010: 118 – 120).

Bunlarla birlikte Heathcote, yapılmasını planladığı tüm etkinlikleri yedi başlıkta madde madde belirtmiştir. Bu maddeler O’Neill’in ders örnekleri üzerinden yapısal özellikleri bağlamında açıklanacak olan süreç drama yaklaşımının anlaşılması açısından önemlidir. Bu çalışma sırasında lider bazen bir toplantı düzenleyip katılımcılarla uzmanlar olarak konuşur, kendi de o rolün içindedir (**b. Tanıtım materyallerinin dizaynı, zengin bağış yapıcılarının, yardım kuruluşlarının ve sponsorların ve onlara yaklaşma yollarının hazırlanması**). Bazen onları gruplara ayırıp farklı uzmanlık bilgilerini kendi kendilerine toplamaları ve onlardan yararlanarak yaratıcı tasarım ya da üretimde bulunmalarını ister (**a. Harita Okuma, d. Araç Tanıtımının Tasarımı**), bazen bir anı canlandırmak üzere role girmelerini talep eder (**c. Sponsor Arayışı**). Süreç bu epizotların bütününden oluşmaktadır. Bu, bir bütünün parçalara ayrılmış ve her bir parçanın farklı teknikle irdelendiği bir akıştır. Bu durum sürecin hem epizodik yapısını oluşturmakta hem de farklı teknikleri süreçte işlevsel kılmasıyla çalışmanın etkisini arttırmaktadır. Bu etkinlikler sırasıyla, aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

7. “Öğrencilerin şu işleri yapmaları gerektiğini düşündüm:
 - a. *Harita Okuma (Türk Kıyıları), teknik çizim (aracın dizayn edilmesi) ve açık alanda boş bir binadan kendi çalışma alanlarını yaratmaları (hesaplamalar yapmayı gerektiren teknik çizimler).*
 - b. *Tanıtım materyallerinin dizaynı, zengin bağış yapıcılarının, yardım kuruluşlarının ve sponsorların ve onlara yaklaşma yollarının hazırlanması için internetin kullanılması (tabii ki hayali olarak) gerçekte bağış yapanlar var da olabilir.*
 - c. *Bağışçıları bu amaçlar için bağış yapmaya ikna etmek için müşterilerin gereksinimlerini ve bu araçların diğer gelişmekte olan ülkelerdeki olası kullanımlarını açıklamak.*
 - d. *Son olarak 2012 Londra Olimpiyatlarında aracın tanıtımının nasıl yapılabileceğini tasarlamak*
İşte benim planım böyleydi. Ben içinde çalışacak olduğumuz sınıf içinde bilgisayar ve internet olanaklarına sahip olacağımızı öngördüm böylece küçük topluluk girişimleri için araştırma yapmak mümkün olacaktı. İlgili öğretmenlerin seyirci olmalarına izin verecek biçimde bir tiyatro ortamında biz çalışmalarımızı gerçekleştirecektik” (Heathcote, 2010: 118 – 120).

Görüldüğü gibi Heathcote’un çalışması bir süreci içerir ve bu süreç epizodik bir yapıya sahiptir. Bu durumu, süreç içerisindeki etkinliklerin kendi içinde tamamlanan ve beraber de bir bütün oluşturan yapısından görebiliriz. Uzman Mantosu yönteminde katılımcıların ele alınan meseleye bir uzmanmışçasına yaklaşımlarının istenmesi yukarıda özellikle beşinci, altıncı ve yedinci maddelerde görülebilir. Harita okuma, reklam kampanyası çekme gibi etkinlikler süresince katılımcı, reklamcı, harita mühendisi vs. gibi değişik rollere girmektedir. Bunun yanı sıra Heathcote’un derslerinde tam bir gerçekçilik olduğu da bilinen bir durumdur. Yukarıda da görüldüğü gibi gündelik hayattan alınan bir çok bilgi katılımcıları çalışmanın illüzyonuna girme konusunda destekler (mesela, 100 araçlık üretimin Belçika’da yapıldığı, çalışmanın yapıldığı sırada gerçek hayatta sıkça konuşulan, popüler bir mevzuu olan 2012 Londra Olimpiyatları vs.).

Bu durum bir yandan, Heathcote katılımcılarının duruma bir uzman gibi inceleyerek ve detaycı yaklaşmasını sağlayacak ortamı oluşturur bir yandan da rolü

üstlenmesini sağlar; zaten bu, Uzman Mantosu yaklaşımının da gereklerindendir. Zira katılımcılar ancak canlandırma sırasında rollerinin gerektirdiği ciddiyeti tam olarak üstlenebilir ve uzmanın bir duruma yaklaştığı gibi dış gözle ve serinkanlılıkla yaklaşırsa dramada amaçlanan deneyim kazanılacaktır. Bununla birlikte yukarıdaki çalışmada en önemli süreçsel özellik çalışmanın epizodik yapıya sahip olmasıdır. Özellikle yedinci maddeye bakıldığında bir dizi etkinlikler zinciri görmekteyiz.

Bunlardan ilk **Harita Okuma (7 – a)** etkinliğinde katılımcılar akademik bir çıktı elde etmektedir. Bu çıktı, coğrafi bazı bilgilerin edinilmesiyle alakalıdır. Bu, çalışmanın bilgi edinimi bağlamında eğitsel yanıdır. Bunun yanında katılımcı bir harita mühendisi ya da bir coğrafyacı kimliğini çalışma içinde edinmektedir. Bu kimlikle yaptığı çalışma, **Ikarus'un Uçuşu** temalı çalışmanın tümünü destekleyen bir çıktı / yarar ortaya sunabilir: Üretimin nerede yapılacağına karar vermek. Yani bu çalışma sürecin bütününe destekler. Çalışmaya bağımsız bir şekilde bakıldığında da çalışmanın kendi içinde bir bütün olduğunu görmekteyiz. Zira çalışma, bir sonuca ulaşması gereken bir eylemi içermektedir. Yani, etkinliğin hem eğitimsel olarak kendi başına ve bir bütünün parçası olarak bir çıktısı vardır. Ayrıca, hem kendi içinde bir eyleme sahiptir (Haritada üretim için uygun yerleri araştırmak) hem de çalışmanın bütününe etkileyebilecek bir eyleme (Üretimin nerede yapılacağına karar vermek) sahiptir. Harita okuma çalışması bir tümün bir parçası yani bir epizodudur. Benzer özellikleri taşıyan sponsor bulma, reklam kampanyası yürütme, nasıl bir icat istendiğine dair kamuoyu araştırması yapma gibi diğer etkinlikler de kendi içlerinde birer epizotturlar. Bu epizotların da birleşmesinden oluşan bir çatı hikaye vardır: **Ikarus'un Uçuşu** temasını kullanan ve ülkeyi kalkındıracak bir icat yapma serüveni.

2.2.2. Gavin Bolton'un Süreç Drama Yaklaşımı

Drama çalışmasını süreç odaklı gerçekleştiren bir başka isim Gavin Bolton'dur. Bolton'un çalışmalarının bazı niteliklerinden ötürü süreçsel bir yapı taşıdığı söylenebilir. Bu nitelikler katılımcının edindiği rolle ilişkilene şekli ve katılımcının duruma hem içinden hem dışından bakabilmesidir. Öncelikle, Bolton'un drama yaklaşımında karşımıza çıkan en önemli kavramlardan biri **metaksistir**. Augusto Boal'ın kavramı olan metaksisi Bolton, *“Durumun daimi değişimi, gerçek olan ve kurgusal olan arasındaki diyalektik”* (Bolton, 1986: 76) olarak açıklar. Boal da kendisi *“Tamamen eş zamanlı olarak iki ayrı, özerk dünyaya ait olma durumu”* (Boal, 2012: 51) diye belirtir. Bir rolü üstlenen kişi onu ister bir seyirciye aktarsın (performans modu) ister bir doğaçlama içinde kendi için üstlensin (oyun modu) rolün hem içinde hem dışındadır. Bu ikili varoluş gerçeklik bağlamında herhangi bir hiyerarşi içermez. Yani, biri diğerinden daha gerçek değildir. İkisi de aynı anda oluşmaktadır *“Çünkü dramatik davranış, iki dünyayı aynı anda birinin aklında tutmaktadır”* (Bolton, 1986: 76). Bir örnek verecek olursak, Ibsen'in Nora - Bir Bebek Evi adlı eserindeki Nora adlı karakteri ele alalım: Oyunun gelişiminde gittikçe daha fazla sıkışan ve bu sıkışmışlıkla gerilen aslında Nora'dır, onu oynayan oyuncu değil. Oyuncu bu durumun farkında olarak rolün içinde kalmaya devam eder. Bu durum, dramada metaksis olarak da adlandırılır ve Bolton'un süreçsel drama yaklaşımının temel direklerindenidir. Bolton'un süreçsel dramasında katılımcı, üstlendiği rolün içinden deneyimlediği olaylarda yaşadığı bir duyguyla - metaksis kavramında bahsettiğimiz iki dünyada; yani hem oyuncu olarak hem de sergilediği

karakter olarak yarattığı dünyada - bir deneyim elde eder. O duygu bu iki dünyayı da etkilemiş olur. Bu durumu Adıgüzel, şu şekilde açıklar:

“... kişi olayın her aşamasında kurgusal bir dünyada yaşayarak, öğrendiğinin farkında olmalıdır. Ortada, bir katılımcının bir de karakterin hayatı vardır ve bir bütünlük oluşturur. Karakter olmasa katılımcının kendi yaşamından tepki vermesi tamamıyla konu dışı kalır ya da katılımcının kendi hayatından deneyimlerinden yola çıkarak karakteri oluşturması da yama gibi durur. Bu nedenle ikisi beraber hareket eder. Aynı zamanda rolün bir özgürlüğü de vardır çünkü katılımcı şunu bilir: roldeyken karakter konuşur, kendisi değil, o nedenle serbestçe farklı düşünceler önerebilir ya da çözüm yolları sunabilir” (Adıgüzel, 2012: 491 – 492).

Bu ikili varoluşun süreçsel niteliği şu şekilde açıklanabilir: Katılımcı rolü üstlenme süreci içerisinde belirli aşamalardan geçer. Her süreçsel drama etkinliğinin, kurgusal dünyanın tanıtımı ve sorulan sorular bakımından, katılımcıların içinde bulunduğu konumdan yola çıktığı söylenebilir. Rol üstlenme süreci içinde karaktere ilişkin göndermelerde bulunulur. Bu şekilde bir karakter, süreç içerisinde, durumun sorular ve canlandırmalar aracılığıyla oluşması ve gelişmesiyle var olur ve gelişir. Katılımcı aynı anda hem kendisine hem de üstlendiği karaktere ait farkındalık kazanır, öğrenme deneyimi yaşar. Liderin sorular sormasıyla katılımcı, içinde bulunduğu ikili varoluş durumu aracılığıyla, ele alınan konuya dair bir tavır belirler. Bu yansıtmacı tavır bir davranış değişikliğine neden olabilmektedir. Sonuçta rol üstlenimi sürecinin başından sonuna bir değişim söz konusudur. Süreçsel dramının önemli bir bileşeni olan iç seyirci kavramı bu noktada Bolton’un çalışmalarında kendini göstermektedir. Bir örnek üzerinden yola çıkarsak Bolton’un derslerindeki süreçsel yaklaşımı daha iyi görebiliriz. Sağlam, Gavin Bolton Drama – Sanat – Öğrenme isimli makalesinde Bolton’un uyguladığı bir ders örneği vermektedir:

1. “Bolton, 14 yaşındaki Manchester’lı öğrencilerle yaptığı drama dersine öğrencilere dersin hangi konuda olmasını istediklerini sorarak başlıyor.

- Tartışmaların sonunda nükleer felakete hazırlanan bir şehir konusu seçiliyor. Böylece dersin en başından itibaren öğrenciler aktif kılınıyor.*
2. *Hevesle derse katılan öğrenciler, uzmanlık gerektiren doktorluk, bilim adamlığı, askerlik gibi bir dizi rolü paylaşıyorlar. Hem seçilen konu hem de onun içinde alacakları konum öğrenciler tarafından belirlendiğinden gerekli motivasyon sağlanmış oluyor.*
 3. *Ardından öğrenciler, meslek seçimlerine göre gruplara bölünüyor ve kendilerinden, uzman görüşlerine dayanarak öncelikli konuları incelemeleri isteniyor. Bunlar daha sonra herkesin birlikte yapacağı bir toplantıda tartışılacaktır. Öğrenciler hem var olan bilgilerini, hem de hayal güçlerini kullanarak söz konusu listeyi, istekle yapıyorlar.*
 4. *Sonra da ortak toplantı için bir araya geliyorlar. Şehir meclisi üyelerinin başkanlık ettiği toplantıda ucuza sığınak yapmak, sığınakların derinliği, yapılacağı malzeme, radyasyonun canlılar üzerindeki etkisi vb. konular tartışılıyor. Bolton'un bu toplantıda konuşanlar içinde en sarsıcı bulduğu, ama öğrencilerin sanki sıradan bir talepmiş gibi dile getirdikleri intihar hapları meselesi oluyor. Öğrenciler, ilk yardım çantasına bunların da konması gerektiğini dile getiriyorlar; tedavi edilemeyecek denli radyasyona maruz kalmış akrabaları olan ailelere vermek için. Öğrenciler dramatik rol oynama içinde hayal güçleri ve entellektüel birikimlerini kullanıyorlar. 'Sanki' zihinsel durumu içinde bir uzman mesafesinde kalarak kendi dışlarındaki dünya ile ilişki kuruyorlar (detachment). Bu bölüm öğrencilerin yaptıkları işten sonra son derece memnun oldukları bir atmosfer içinde son buluyor.*
 5. *Bunun hemen ardından Bolton, dramada rol üstlenerek, öğrencilerin rollerini değiştiriyor. Kendisi radyasyona maruz kalmış hastaların kaldığı bir hastanede görevli hastabakıcı, öğrenciler de hastalarmış gibi konuşmaya başlıyor. Önce duruma alışmakta zorlanan öğrenciler Bolton'un rol içinde kalarak yaptığı yardımla hemen uyum sağlıyorlar. İçlerinden birinin çenesinin altına mama önlüğü yerleştirip bir yandan ağzının kenarlarını temizleyip bir yandan onu kaşıkla beslemeye başlaması, bu arada da o gün ne kadar uslu durduğunu söylemesi çocukların tavrını bütünüyle değiştiriyor. Uzmanlar haklarında karar verdikleri hastalara dönüşüyorlar. Uzman mesafesinin kaybolduğu, gözlem yapmadan, kişisel ilişkilenebilirliğe geçildiği aşamadır bu.*
 6. *Son olarak Bolton, yine rol değiştirerek, 5 yıl önce gerçekleşen ve Manchester'i de etkileyen nükleer felaket hakkında kişisel bir hikaye bulmaya çalışan bir gazeteciye canlandırıyor. Buna öğrencilerin tepkisi acı dolu oluyor. Kendilerini çaresiz ve kimsesiz hissediyorlar, konuşurken kekeliyor, duygularını ifade etmekte zorlanıyor, uygun kelimeler bulamayınca gözleriyle ifade etmeye çalışıyorlar. Artık onlar karar veren pasif kurbanlardır. Gözlem yapmadan deneyim edinmeye geçen öğrencilerin konuya bakış açıları değişiyor. Kişisel ilişkilenebilirlik dışarıdan değil içeriden bakışı olanaklı kılıyor. Öğrenme değil yaşama yoluyla bilgi ediniliyor. Bu bir kişisel bilgi edinimidir" (Sağlam, 2006: 64).*

Bu örnekten yola çıkarak söylenebilir ki, tek tek epizotlarda role girme ve çıkma durumunun yanında, sürekli bir "eylemler dizisinin bütününe dahil olma, bu bütünün başından sonuna seyir deneyimi yaşama" durumunu anlatan iç seyirci

kavramı Bolton’ın bu çalışmasında görülebilmektedir. Zira katılımcılarda bir fikir değişikliği oluşmuştur. Onun süreçsel drama çalışmalarında, ikili varoluşun “eylemler dizisinin bütününe ‘ikili’ bir şekilde dahil olma ve bu bütünün başından sonuna bir davranış değişikliği ya da bir farkındalık edinerek seyir durumunu gerçekleştirme” olarak kendini gösterdiği ileri sürülebilir. Ayrıca yukarıda katılımcıların edindikleri rollerin niteliklerine de bakacak olursak Heathcote’daki uzman yaklaşımından – her ne kadar çalışmanın başında öğrenciler uzman rolü edinseler de- süreç ilerledikçe farklılaştığını görmekteyiz. Bolton çalışmalarında, katılımcıların her zaman meseleye dışarıdan bakmalarını istemez. En başında uzman rolleriyle nesnel bir uzaklık içinde olan katılımcılar, sonra Bolton’ın müdahaleleriyle o rolden tamamen koparlar ve başka roller edinerek süreç içerisinde yaşananlara farklı bir gözle, meseleye içerden bakma şansına kavuşurlar. Dikkat edilirse görülecektir ki yukarıdaki çalışmayı iki ana bölüme ayırmak mümkündür. Bu ayrım, Bolton’ın hastabakıcı rolünü edinmesiyle oluşmaktadır. Birinci bölümdeki rollerin haklarında karar verdikleri objeler, çalışmanın ikinci bölümünde doğrudan ilişkilenen ve deneyimlenen süje haline gelmektedir ki çalışmanın vuruculuğu da tam bu noktada yatmaktadır. Bunun tiyatrodaki kullanımıyla bir çeşit yabancılaştırma etkisine sahip olduğu ileri sürülebilir ki bu etki, epik tiyatrodaki sıkça kullanılan bir yaklaşımdır. Yani, katılımcı role dışarıdan bakarken, birden içerden bakmaya başlar, sonra tekrar dışına çıkar. Aynı zamanda yukarıdaki çalışmada, tıpkı Heathcote’un yaklaşımında olduğu gibi, çalışmanın bölümlü yapısı ve her bölümün katılımcılara kendileri, roller, öykü ve asal düşünce bakımından sağladığı farkındalık çalışmanın süreçsel olan niteliğini belirginleştirmektedir.

Bu epizotların her biri kendi içinde bir çalışmadır. Örneğin, belediye konseyindeki toplantı, gazetecinin hikaye arayışı sırasındaki görüşmeleri her biri kendi içinde anlamlı bir bölümdür ve beraber daha büyük bir çalışmayı bir araya getirmektedir. Bununla birlikte nitelikli bir iç seyirci oluşmasına da elverişli epizotlar mevcuttur. Örneğin, hastanede Bolton'ın bir hastayı beslediği sahneyi ele alalım. Önceki epizotlarda, intihar hapları gibi çok radikal kararlar alan asker, mühendis, belediye görevlisi gibi uzman rolleri edinmiş katılımcıların hepsi bu aşamada, böyle bir felaketten sonra geldikleri noktayı görmektedirler.

Beslenen hastayı izlediklerinde şüphesiz önceki bölümlerdeki soğukkanlılıkla aldıkları kararlara dair bir farkındalık edinecektirler. Bu izleme sırasında hem hasta olacaklar hem de çalışmanın o ana kadar olan sürecini akıllarında tutan katılımcılar olacaklardır. Bu tarz bir içsel seyir deneyimi de, epizodik yapı, çoklu rol olanakları, rolle kurulan ilişkinin süreç içerisinde yıkılması gibi göstermecî tiyatroya özgü nitelikler bizi bu çalışmanın süreçselliği konusunda bilgilendiren noktalardır.

Görüldüğü gibi, Heathcote ve Bolton'un çalışmalarının süreçsel niteliği O'Neill'in süreç drama çalışmasının kavranması açısından önemlidir. Zira bu çalışmaların yapıları, Cecily O'Neill'in süreçsel nitelikli ve kendisinin süreç drama diyerek adlandırdığı yaklaşımının çözümlenmesinde karşımıza çıkacak bazı anahtar noktaları barındırmaktadırlar.

3. CECILY O'NEILL'IN SÜREÇ DRAMA YAKLAŞIMI

Cecily O'Neill'in geliştirdiği ve kendine has bir drama yaklaşımı olarak ortaya koyduğu Süreç Drama, katılımcıya estetik bir süreç yaşatırken aynı zamanda bir farkındalık kazandırır. Süreç drama çalışması katılımcının belli bir konuya - ki bu konu öz farkındalık bağlamında katılımcının kendisi de olabilir, çevresindeki herhangi bir olguya ilişkin duyarlılık kazanması, bir bakış açısı geliştirmesi amacıyla oluşturulur.

Süreç dramada imgesel bir dünya oluşturulur ve katılımcıyı ilgilendiren herhangi bir problem bu imgesel dünya içerisinde ele alınır. Katılımcı bu dünya içinde, gerçek duygularından yola çıkarak oluşturduğu kurmaca durumlarda, kurmaca karakterler üzerinden belli bir tutum içerisine girer ve bu seçimin katılımcının gerçek dünyasındaki tutumunu da etkileyeceği varsayılır. Bu yaklaşımda, bütün süreci kapsayan, herhangi bir metinden bahsedilemez. Bir metni takip etmeksizin katılımcıyı ilgilendiren bir problem, tematik bir yolla canlandırma, sembolik olarak anlatma gibi sanatsal olanakları sürece katarak ele alınır. Epizotların oluşturduğu bütün süreç de canlandırmalardaki ana rolü üstlenen öğretmenin yönlendirmesiyle ilerler. Öğretmen bu süreci katılımcılara çeşitli sorular yönelterek ilerletir. Süreç içerisinde etkinliklerle varılan sonuç sadece katılımcıların o anki yaratımlarına bağlı değildir.

Lider, tema, içerik, kullanılan teknikler vs. gibi süreçsel unsurları belirli bir amaç uğruna seçer. Problemin çözümü eğitsel süreçler için kaçınılmazdır. Süreç

dramada bir çözüme ya da en azından bir sonuca varmak önemlidir. Eğitimin doğası gereği, sürecin sonunda varılmak istenilen bir nokta vardır. Bu sebeple süreç dramada lider ana rolü üstlenir ve süreci bir anlamda speküle ederek başlatır, ilerletir ve sonlandırır.

3.1. Cecily O'Neill'in Süreç Drama Uygulamalarındaki Ana Bileşenler

Cecily O'Neill'in kendi derslerinden yola çıkarak süreç drama çalışmalarının yapısal olarak beş ana ayak üzerine oturtulmuş olduğunu ileri sürebiliriz. Bu ayaklar, kavramsal olarak da süreç dramaya özgülüğünü kazandıran bileşenlerdir ve O'Neill'in kendi çalışmalarında da bunların örneklerini görebiliriz. Bu bileşenler sırasıyla, **(1) ön metin, (2) iç izleyici, (3) epizodik yapı, (4) başka bir yer ve (5) roldür**. Bu beş ana bileşenin neliğine dair farkındalık kazanmak aynı zamanda sürecin çözümlenmesi demektir. Bu bileşenlerin işleyişini örnekler üzerinden incelenecektir.

3.1.1. (1) Ön Metin

Süreç dramasının en bilindik ve göze çarpan özelliklerinden biri (1) **Ön Metindir** (*Pre-Text*). Ön metin, sürecin dayandırılacağı epizotların başlangıç noktasıdır ve katılımcıya sürecin içeriği ile ilgili kendi ile süreç arasında bir ilişkilene yaşayabilmesi için gerekli veriyi sağlar. Cecily O'Neill'in süreç drama yaklaşımının en karakteristik yanlarından biri olarak karşımıza çıkan Ön Metin'in kullanılmasının birçok amacı vardır. O'Neill'a göre “*ön metnin ilk olarak dramatik*

dünyanın doğasını ve limitlerini belirler ve ikincil olarak da katılımcılara roller hakkında ipuçları verir. Daha sonra, grup içindeki beklentiyi, öngörüyü sağlar” (O’Neill, 1995: 20). Böylece katılımcılar, süreçle tanışmış ve ona katılmış olurlar. Bununla birlikte dramanın gelişimi için sorumluluk almaya başlarlar. Ön metin bu bağlamda, katılımcılar ve süreç arasında bilinmeyenden kaynaklanan bir dramatik gerilimi başlatarak önemli bir rol oynar, aynı zamanda da sürecin başlatılmasında bir itici güç olarak görev alır. O’Neill ön metinden sonra sürecin ilerlemesinde önemli bir noktanın altını çizmektedir: *“İşin kaynağı olarak ön metin süreç içerisinde üretilen, ana hatlarıyla bir taslak, bir iz olarak durumdan sonra katılımcıların zihinlerinde kalan metinden farklıdır. Sonradan yaratılan metin bir çıktıdır, bir üründür”* (O’Neill, 1995: 20).

O’Neill’in yukarıda belirttiklerinden yola çıkarak ileri sürülebilir ki ön metin katılımcıların sürecin içine kendilerini katmalarını hızlandıran bir çeşit katalizördür. Katılımcıların yaratılan hayali duruma girmelerini kolaylaştıracak bir etmendir. Ancak bununla birlikte süreç dramanın asıl çıktısı olan bir metin vardır. Bu metin önceden öngörülse de tasarlanamaz. Ancak süreçteki epizotların içeriğinin manipülasyonu bu metnin yönlendirilmesi mümkündür. Bununla birlikte bu oluşturulan metnin ya da süreç dramadaki epizotlar boyunca katılımcıların edindiği rollerin ve bu rollerin söylediklerinin özgünlüğünün bozulması anlamına gelmez. Zira üretim her drama etkinliğinde olduğu gibi orada ve o andadır.

Her ne kadar sürecin tümünü kapsayan yazınsal bir metin olmasa da süreç drama çalışmalarında ön metnin varlığı önemlidir. Ön metin daha çok imgesel bir

uyarıcı işlevi gören bir araçtır. Bu sebeple ön metinler salt bir durum, yer ve mekan veren, doğaçlamaya bilgi kaynağı olmanın önüne geçemeyen yazınsal metinler olmak durumunda değillerdir. O’Neill bu durumu şöyle anlatır: *“Dramatik dünya bir karakterle ya da bir oyun metniyle olabildiği gibi bir kelimeyle, bir jestle, bir yerle, bir hikayeyle, bir fikirle, bir objeyle ya da bir resimle de uyandırılabilir”* (O’Neill, 1995: 19). Bu açıdan bakıldığında ön metin kavramı, adı gibi bir metin olmak durumunda değildir, dramatik gerilimin başlamasını sağlayacak bir bağlam oluşturuluşu gibi ele alınmalıdır. Bununla birlikte bağlam oluşturma ya da “uyandırılma” çabası, bir uyarıcı gibi görülmemelidir. Bu noktada, uyarıcı kavramından (**stimulus**) bahsetmenin ve ön metnin salt bir uyaran olmadığını belirtmenin ve ön metni ve süreç dramadaki işlevi ve önemini anlamanın faydalı olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle Cecily O’Neill’in konu hakkındaki açıklamasına bir göz atmak gereklidir:

“Drama öğretmenleri ya da liderleri dramatik etkinliği başlatıcı bir bileşen olarak uyarıcı olgusuna aşinadırlar. Ancak ön metin bundan çok fazla bir şeydir. Uyarıcı terimi, organik imayı yansıtmanın aksine hoş olmayan bir şekilde mekanik bir imaya sahiptir. Bir ön metin, sadece dramatik keşif için bir fikir ileri sürmekten çok öteye giden net bir işleve sahiptir. Ön metnin işlevi süreç drama metninin işlenmesini etkin hale getirmektir. Bununla birlikte kendisinin sadece metinden önce var olduğunu göstermez ayrıca metinle olan ilişkisini de gösterir. Ön metin terimi önemlidir zira bir bahaneden bir nedenden daha fazla anlam taşır” (O’Neill, 1995: 20).

Yani ön metin, süreç içerisinde hedeflenen etkinliklerin geçmişini sağlamakla yükümlü bir olgu değildir. Geçmişle alakalı ipuçları sunsa da tamamıyla bir sunuş değildir. Etkin bir şekilde bütün epizotları etkiler. Sonuçta ön metin, bütün süreç drama çalışması içinde yapılacak etkinliklerin hepsi için bir bahane olmanın ötesindedir. Aşağıdaki örnekler bunu bize gösterebilir:

Lider, ev sahibi Bayan Brown rolünde katılımcıların önüne gelir ve duvara şu yazıyı asar ya da okur:	£ 100 <i>“Karaorman Malikanesinde bir gece geçirecek herkese verilecektir. Lütfen, ilgililer akşamüstü saat altıda Kuğu Hotelinde buluşsunlar”</i> (O’Neill & Lambert, 1982: 167).
--	--

Burada görülen ön metin örneğinde, durum katılımcıya ekonomik bir şekilde verilmektedir. Ön metin, süreç dramada dramatik karşılaşmanın temelini sağlayan bir etmen olarak, yukarıdaki ilan gibi, dramatik aksiyon için bir başlangıç noktası sağlamaktadır. Ön metnin en önemli fonksiyonu bu itkiyi sağlamaktır ama bunu ekonomik bir şekilde yapması öngörülür. Perili Köşk (**Haunted House**) isimli çalışmanın yukarıda verilen ön metni, birçok bilinmeyen ortaya koyarak bir dramatik gerilim başlatır. Bu gerilim, süreç dramının sonucunda ortaya çıkacak son metni, eğitimde dramada olmazsa olmaz bir olguyu oluşturduğu için etkin kılmaktadır: Eylem.

Cecily O’Neill’in bir diğer çalışması “Felaket (**Disaster**)” ise yukarıdaki ilan örneğinden daha farklı bir ön metin örneğine sahiptir:

Öğretmen, işe bir parça anlatımla başlar:	<i>“Yirmi beş yıl önce, belli bir toplumda çok kötü bir felaket yaşandı. Bu toplumun yaşam biçimi sonsuza kadar değişti. Bu toplumun felaketten sonra doğan genç üyeleri, yirmi beşinci yılında bu felaketi, onun</i>
---	---

	<i>hakkında bir oyun sunarak anmaya kadar verdi.</i> <i>Onlar, bununla, insanların neler olduğunu</i> <i>hatırlamalarını ve böyle bir felaketin bir daha</i> <i>yaşanmasını engellemeyi umdular” (O’Neill &</i> <i>Lambert, 1982: 181).</i>
--	---

Bu ön metin örneğinde anlatım tekniği kullanılmıştır. Görüldüğü gibi bu anlatımdan katılımcılar hem yaşadıkları toplum hakkında bir miktar bilgi edinir hem de çalışmanın ne hakkında olduğunu kavrarlar. Ancak bu çalışmanın ne şekilde işleyeceği, bu oyunun yaratılması için epizotlarda neler yapılacağı bildirilmemektedir. Bu durumda bu bir metin değildir. Metin ve ön metin ayrımına gidildiğinde nitelikte bir fark görmek mümkündür. Marco de Marinis, Seyirci Dramaturgisi (Dramaturgi of Spectator) isimli makalesinde dramaturgi tanımını yaparken metnin niteliğine yönelik şu çıkarımı yapmaktadır. “*Metin, birçok çeşit işaretin, anlam içerikli aracın ve eylemin karmaşık ağı olarak ele alınabilir. Metin (text) kelimesinin etimolojik kökenine baktığımızda da bu yaklaşımı destekleyen bir ifade görürüz. Tekstil kelimesi de bu kökten gelmektedir: texture: dokunmuş, örülmüş bir şey anlamındadır”* (De Marinis, 1987: 100).

Bu saptamada, De Marinis’in kastettiği metin, yazılı metinden ziyade oyunun sahne üzerinde, edebi metnin sahne diline göre dönüştürüldüğü teatral metin ya da performans metnidir. Tüm eğitimde drama yaklaşımlarında metnin bu anlamda (eylemleri, sembolleri, işaretleri içeren metin) kavranması daha işlevseldir. Bu sebeple, De Marinis’in teatral metne yönelik bu yaklaşımı dramadaki metni

açıklarken yardımcı olabilir. Diğer taraftan ön metin ise, daha önce de açıklandığı gibi, sadece dramatik gerilimi başlatan bir çeşit itici güçtür. Çalışmanın odağını sağlar. **Felaket** isimli çalışmanın ön metin örneğinde bir oyun çıkarmaya karar vermeleri gibi grubun bir sonuca yönlendirildiği söylenebilir. Ancak bu gidişin nasıl olacağı önem taşımaktadır zira aynı çalışmanın ilerleyen epizotlarında, katılımcıların kararlarıyla, genç nesil yaşanan felaketin nedeni hakkında bilgi toplamakta, Devlet Sanat Konseyi gibi kurgusal bir kurumun yetkilileriyle oyun çıkarma istekleri hakkında görüşmekte, günümüzde gelinen noktada bu toplumu incelemekte ve felaketten sonraki toplumun olağan bir gününde bu felaketin izlerini aramak için etkinlikler yapmaktadır (O'Neill & Lambert, 1982: 181-183). Yani çalışmanın sonunda bir oyun çıkmamıştır. Kaldı ki bu çalışma ilk olarak felaketin nasıl bir felaket olduğunu saptamakla başlamıştır. Yani, ön metindeki bilgiden çıkarak sürecin kanavasını oluşturan felaketin ne olduğuyla alakalı bir bilgi bile edinmemekteyiz.

Bütün bunlar, katılımcıların sürece katkısı ve liderin yürüttüğü anlık bir dramaturgiyle işleyen epizotlar bütününde işlenmektedir. Bu durumda ön metnin, süreci başlatmasının ve katılımcıların kafasında sorular uyandırarak dramatik bir gerilim yaratmasının dışında, süreç sonunda varılacak noktayı belirleyecek bir etkisi olmaz.

3.1.2. (2) İç Seyirci Kavramı

Süreç Drama çalışmalarını çözümlerken ve bu yaklaşım ile yapılacak eğitimde drama oturumları planlarken dikkate alınacak bir diğer kavram (2) İç

Seyirci kavramıdır. İç seyirci olmak, katılımcıların süreç içerisinde çoklu bir varoluş deneyimi yaşamalarından kaynaklanan bir durumdur. Adıgüzel'in aktardığına göre Howell ve Heap, Süreç Dramanın iç izleyiciyi mutlaka kapsaması gereken bir sanat dalı olduğunu söyler (Howell & Heap, 2001'den akt. Adıgüzel, 2012: 486). İç seyirci, katılımcı ve liderin, sürecin herhangi bir epizodunda hangi rolü üstlenmiş durumda olursa olsun aynı zamanda sürecin bütününe seyirci olmayı sürdürmesidir. Ayrıca katılımcı, canlandırmada aktif bir rolü olmasa dahi sürece aktif seyirci durumundadır zira bütün epizotlardan oluşan kendi yaratımlarının seyircisi durumundadır. Doğaçlanan ya da başka şekilde oynanan epizotta aktif bir rol almasa bile daha önce yapmış olduğu katkılarla aslında kendi yaratımını izleyen aktif iç seyirci, süreç dramaya kendi karakterini kazandıran etmenlerden biridir. Rollerini oluşturan katılımcılar hem süreci seyrederken hem de canlandırmada aktif bir rol üstlenmişken bir seyir deneyimi elde eder ve bir görüş değişikliği yaşayabilir.

O'Neill'in süreç drama çalışmalarında katılımcının iç seyirci olma durumu bir kaç değişik şekilde kendini gösterebilmektedir. Aşağıdaki ilk örnek, O'Neill'in gençlerin aile içi problemlerden ötürü evden kaçmaları konusu üzerine kurulu "**Eyden Kaçış** (*Leaving Home*)" çalışmasındandır. İç seyirci durumunun açıkça gözlenebildiği epizodu incelemeyden önce kısaca ön metni ve liderin üstlendiği ana rolü bilmenin, örneği daha iyi anlamakta önemli olduğunu düşünüyoruz. Bu çalışmada ön metinde, gençlerin aileleriyle yaşadığı problemlerle ilgilenen bir ajans yetkilisi olarak lider, çalışmanın başında bütün katılımcıları bir çember içerisinde oturttarak kendini tanıtır. Çalıştığı ajansın, ailelerinin yanından kaçarak şehre yeni gelen gençlere yardım etme ve tavsiyelerde bulunma amacını taşıdığını belirtir ve

çalışmayı başlatır. Öğrencileri, ajansta yardım faaliyetlerinde bulunacak gönüllüler olarak sürece davet eder. Bunun gibi bir yardımda bulunmaları için bir çeşit eğitimden geçmeleri gerektiğini söyler ve etkinlikler başlar. Şimdi iç seyirci kavramının net bir şekilde görüldüğü bir epizodu ele alalım:

Liderin adımları	Çalışmanın ilerleyişi
- Bu çalışmada lider, ajans yetkilisi olarak rol içinde kalır ve yardım gönüllülerinin eğitiminde yöntem olarak dramanın kullanılacağını bildirir. Sonra katılımcılara ne tarz bir durum incelemek istediklerini sorar.	- “<i>Grup bu durumda, annesi ve üvey babası ile yaşamış bir kızın hikayesini incelemek ister. Bir dizi anlaşmazlıktan sonra o, babasıyla yaşamaya gitmiştir ancak baba artık başkasıyla yaşamaktadır ve babanın yaşadığı kişi kızı istememektedir. Bu sebeple de kız artık bağımsız bir yaşam sürdürmeye karar verir.</i>
- Lider öğrencilere kızın rolüne devam edip etmeyeceğini sorar. Eğer ederlerse, lider onların incelemek isteyecekleri durumu kuracağını söyler. Sonradan, bunun gibi bir kaç durum ele alınır. Ufak canlandırmalar yapılır ve grubun geri kalanı durumu değerlendirir.	- <i>Katılımcılar kızı evde annesi ve üvey babasıyla görmek isterler. İki katılımcı rolleri üstlenmekte gönüllü olur ve lider, kızıdan bir tartışmaya yol açacağı kesin bir durum önermesini ister. Sahne oynanır ve sonra lider izleyicilere yorum ve önerilerde bulunmaları için söz verir”</i> (O’Neill & Lambert, 1982: 69).

İki gönüllü katılımcının kızın annesi ve üvey babasını oynamalarını istedikleri bölümde gruptaki diğer katılımcıları ele alalım. Orada ve o anda katılımcılar, söz konusu gençlik ajansında gönüllü çalışan insanlar rolünde bir durumu ele almaktadırlar. Yani aslında bir rolleri vardır ve kız, anne ve üvey babanın canlandırması sırasında onlar da bir canlandırma yapmaktadırlar. Bununla birlikte bu rol aktif bir rol değildir yani bir performe etme, bir gösteri amaçları yoktur. Ancak o ana kadar kendi yaratımları olan bir süreci izlemekte ve sonrada sürecin ilerleyişi hakkında ve canlandırma hakkında söz hakkına sahip olmaktadır. O'Neill, Bu epizotta canlandırmanın dışında kalan katılımcıları şu şekilde açıklar: *“Her durum aynı anda sadece bir kaç kişi içerir. Grubun geriye kalan üyeleri sonuçta gördükleri şey üzerine yorum yapmaya, duruma alternatif akışlar önermeye ve hikayeye başka karakterler dahil etmeye davet edilen gözlemcilerdir”* (O'Neill & Lambert, 1982: 68).

Bu gözlemci rolü O'Neill'in çalışmalarında ve genel anlamda süreç drama etkinliklerinde iç seyirciyi en iyi görebileceğimiz roldür. Forum tiyatro tekniğini andırdığı söylenebilen yukarıdaki durumda gözlemci rolündeki katılımcılar sürece etki edebilmekte, liderin kontrolünde alternatif akışlar sunabilmektedirler. Bununla birlikte gözlemci olarak iç seyirci durumu, ele alınan durumun canlandırmasında aktif rol edinenler dışında grubun geri kalanının da mutlaka yukarıdaki gibi bir rolünün olmasını gerektirmez. Canlandırmayı tamamen kendileri olarak, bir rolü üstlenmeksizin de yorumlayıp, ilerletebilirler; hala iç gözlemci durumunda olabilirler. Çünkü yorumları salt bir gençlik gönüllüsü olarak yapmamaktadırlar. Katılımcılar orada ve o anda belki de kendi yaşamlarında deneyimledikleri bir

problemi yansıtan kişilerdir. İster oyun içinde oyun mantığıyla kurgulanan bir durumda rol içinde, ister salt oyunda katılımcı olsunlar iç gözlemci konumu devam eder. Ya rolden ya yaşamdan getirdikleri ikinci kavram hep oradadır. Yani oyunla gerçek, rolle kendiliği bir aradadır; **metaksis**.

İç seyirci kavramını örnekler üzerinden daha iyi somutlayabilmek için O'Neill'in bir diğer çalışmasının bir epizoduna göz atalım. "Reşit Olmayan Suçlular" (*Young Offenders*) isimli çalışmasında O'Neill, üçüncü sınıf drama dersinde, gençlerin erken yaşlarda suça bulaşmasıyla ilgili bir çalışma yürütmüştür. Çalışma şu şekilde başlatılmıştır: Lider, katılımcılara bugün ne hakkında çalışmak istediklerini sormuş ve genç suçluluğuyla ilgili bir ders yapılmaya grupça karar kılınmıştır. Sonra çalışma şöyle ilerlemiştir:

Liderin adımları	Çalışmanın İlerleyişi
1. Lider, katılımcıları küçük gruplara ayırır ve onlardan gençlerin suça bulaştıkları ufak bir sahne canlandırmalarını ister. Canlandırmalar hazırlanır.	1. <i>"Sırayla gruplar canlandırmalarını geri kalan katılımcılara sunarlar. Lider, sahneleri reşit olmayanların suça sıklıkla bulaştıkları olaylar olarak tanıtır ve sonra katılımcıların bu olayları araştıracağını belirtir. Grup şunları gösterir:</i> <i>- Bir grup çocuk büfecinin dikkatini dağıtırken büfeden bir şeyler çalan iki okul çocuğu.</i>

	- <i>Büfe örneğine çok benzeyen ancak bu sefer bir müzik marketinde geçen bir diğer hırsızlık olayı.</i> - <i>Kalabalık bir caddede bir gösteri düzenleyen gençlerin arkadaşlarının oradan gelen geçenlerin cüzdanlarını çaldığı bir çete” (O’Neill & Lambert, 1982: 173 - 175).</i>
--	--

Küçük gruplar canlandırmalarını sergiledikten sonra lider, bir tartışma başlatır. İşte bu tartışma sırasında katılımcıların sergiledikleri tavır bizi yine iç seyirci kavramına götürebilir. O’Neill, çalışmayı yazarken bir kaç dakikalık canlandırmalardan sonra yapılan tartışmanın genelde canlandırmada olan bitene yönelik olduğunu söylemektedir. Genellikle tartışmadaki katılımcılar meselenin odağına yönelmezler. Ancak liderin yönlendirmesiyle tartışma yavaş yavaş da olsa asıl konuya yani canlandırmaya değil de duruma yönelik olmaya başlamıştır. O’Neill bu durumu şöyle açıklar: *“Bazı gruplar drama dersindeki tartışma faslına çok büyük önem atfetmezler. Sadece bir etkinlikten diğerine geçmekle ilgilidirler. Öğretmenin onlara, bu tarz bir tartışmadan hareketle etkinliğin geliştirilmesini belirleme sorumluluğunu alma fikrini benimsetmesi biraz zaman alabilir”* (O’Neill & Lambert, 1982: 174).

Ancak bu zorunludur çünkü gerçek bir seyir deneyimi ancak böyle, meselenin odağına yönelik bir tartışmadan sonra edinilebilir. Böyle bir durumda katılımcı, salt

bir canlandırmayla ilgili yorum yapmamaktadır, ayrıca bir durumu da yorumlamaktadır. Bu yorum onda belli bir tutum ve davranış değişikliği ortaya çıkarma potansiyeline sahip olabilir. Ayrıca katılımcı canlandırmayı izlerken, belli bir rolü olmasa, durumu salt kendisi olarak inceliyor olsa bile canlandırılan duruma karşı bir tavır takınmaktadır. Bu tavırla birlikte kişide bir davranış değişikliği ya da bir kavrayış gerçekleşebilir ki böylece drama sürecinin etkileri desteklenmiş olur; sürecin amacı gerçekleştirilebilir.

3.1.3. (3) Epizodik Yapı

Süreç dramının yapısının üçüncü önemli bir özelliği **(3) epizodik yapı** üzerine kurulu olmasıdır. Daha önce belirttiğimiz gibi epizodik yapı, kesintisiz bir süreçte zaman ve mekan birliğinin aranmadığı, hikayenin bölümler halinde anlatıldığı bir yapıydı. Unutulmamalıdır ki her bölüm kendi içinde bağımsız bir şekilde anlamlıyken, diğer bölümlerle bir araya geldiğinde de bütünlüklü bir anlam oluşturmaktadır. Daha önceki bölümlerde süreç drama yaklaşımının epizodik bir yapısı olduğu belirtilmiş ve süreç dramadaki epizotlardan oluşan yapı, liderin epizotlar arasında geçiş sağlayarak epik tiyatrodaki anlatıcıya benzemediği belirtilmiştir. Katılımcının estetik deneyimi kendisine sürecin tamamına nesnel bir şekilde yaklaşma şansı tanımakta ve nesnellik doğrultusunda katkıda bulunan iç seyirci kavramı üzerinde durulmuştu.

Bu özellikler bağlamında Süreç Drama yaklaşımının epik bir nitelik taşıdığı sonucuna varılmıştı. Şimdi, Cecily O'Neill'in kendi çalışmaları üzerinden bu

epizodik yapının ne şekilde işlediğini irdeleyelim. İlk örnek, **Uzay Gemisi** (O'Neill & Lambert, 1982: 212 – 218) isimli süreç drama çalışmasını verebiliriz. Cecily O'Neill bu çalışmanın amacını cinsiyet ile ilgili kalıplaşmış yargıların üzerine gitmek için sınıfa yardımcı olmak olarak belirtmiştir. Başlangıçta lider herhangi bir giriş yapmadan, gruptan çalışma ortamlarını bir uzay gemisinin içi gibi dekore etmelerini söyler ve çalışma aşağıda belirtildiği gibi devam eder:

Liderin Adımları	Çalışmanın İlerleyişi
<i>“1. Kalkış</i> <i>- Lider, sınıfın bir uzay yolculuğuna gidecek bir uzay mekiği olarak düzenlenmesini ister</i> <i>- Lider yıldızlara yapılacak olan yolculuğun başlamasını ister.</i> <i>Yolculuğun ilk bölümlerinde, öğrencilerin durumla olan bağı kolay kurabilmeleri için neler olduğunu lider anlatmaktadır.</i> <i>- Lider, hikaye anlatımına devam eder. Anlatımın sonuna doğru lider, bir öğrenciden bir arıza raporu iletmesini ister.</i>	<i>- Öğrenciler mekanı bir uzay gemisiymiş gibi kurarlar ve kendilerine kaptan, mühendis, seyrüseferci vs. gibi rolleri alırlar.</i> <i>- Kaptan olarak seçilen erkek öğrencinin liderliğinde anlık bir kalkış sahnesi canlandırılır.</i> <i>- Katılımcılar birbirlerine mesaj göndererek, yeryüzündeki üstle iletişime geçerek rollerini canlandırırlar, ta ki mühendis motordan bir arıza raporu getirene kadar. Bu durum bir etkileşim</i>

	ve tartışma imkanı sağlar.
2. Ses - Lider aniden böler ve yüksek mekanik bir seste Orion Uzay gemisiyle iletişime geçmek isteyen bir makine gibi davranır. - Lider, aynı sesle, kaptanla görüşmek istediklerini yineler. - Lider bunun imkansız olduğunu detektörlerinin gemide hem kız hem erkek algıladığını, bu durumda kaptanın bir erkek olamayacağını söyler. Kaptanla konuşmak istediğini yineler.	- Sınıf ufak bir kafa karışıklığından sonra iletişimden sorumlu subay kaptana durumu bildirir kaptan da iletişim kurmak isteyenlerden ne istediklerini sorar. - Konuşan erkek çocuğu kaptanın kendisi olduğunu söyler sınıfın geri kalanı da dikkat kesilir.
3. Buluşma	- Durum, mürettebat içerisinde şaşkınlık yaratmıştır. Uzaylı, kaptanın bir erkek olmasının imkansız olduğunu bir çok defa daha belirtir. Grup kendi içinde durumu değerlendirir ve başka görevdeki bir kızın kendini kaptan olarak tanıtmasını denemeye kadar verir. Kız seçilir ve iletişime geçer.

- Uzaylı sesiyle lider, bir kez daha kaptanın konuşup konuşmadığını sorar. - Kızın bu cevabından sonra uzaylı, bir kez daha imkansız der ve erkeklerin böyle karmaşık bir sorumluluğu kaldıramayacağını söyler.	- Kız kendinin kaptan olduğunu az önce konuşanın sadece iletişim subayı olduğunu bildirir.
4. Kaptanın ziyareti - Lider, çalışmayı izlemektedir. Kaptan ve ekibi geldiğinde uzaylı, onları gezegenlerine buyur eder ve rahatları için ne gerekiyorsa sunabileceklerini ifade eder.	- Kızlar, gemidekiler tarafından hevesli bir şekilde sorgulanırlar ve kaptan, neyin yapılması gerektiğine karar vermek için resmi bir tonda bir tartışma düzenler. En sonunda, Kaptan ve mürettebatındaki en önemli kişilerin gezegenin yüzeyine inmelerine ve uzaylıları akıllı, düşünme yeteneğine sahip oldukları konusunda ikna etmeye çalışmalarına karar kılınır. Kaptan uzaylıdan gezegenlerine inmek konusunda izin ister ve uzaylı da buluşmayı kabul eder. Kaptan ve üç arkadaşı gemiyi terk eder etmez uzaylı tarafından sıcak bir biçimde karşılar. Düşmanlığın olmaması onları

- Uzaylı yandaki açıklamayı kabul etmez ve gezegenlerindeki erkeklerin iki nedenle tutulduğunu söyler. Bunlar, üreme programının bir parçası olmaları ve ağır yapım işlerindeki yardımlarıdır. Uzaylı, mürettebattaki erkeklerin de fiziksel olarak iyi durumda olduklarını belirtir ve oldukça kullanışlı olabileceklerini ima eder. - Uzaylı yandaki talebi reddeder. Uzay gemisini yörüngeden salacaklarını ancak kaptan ve arkadaşlarını burada tutacaklarını söyler.	şaşırtır. - Kaptan, temkinli bir ses tonuyla ziyaretlerinin amacını açıklar – Uzaylıyı erkeklerin de zeki olabileceği konusunda ikna etmeye çalışır ve dünyada kadınların ve erkeklerin nasıl eşit olduğundan bahseder. - Erkek çocuklar uzay gemisine dönmeyi talep ederler. - Kaptan ağırbaşlılıkla bunu kabul eder ancak uzaylıyı bu durumun burada bitmeyeceği, uzay gemisinin onu gelip kurtaracağını söyleyerek uyarır” (O’Neill & Lambert, 1982: 212 – 218).
---	---

Görüldüğü gibi daha çok dramatik yapıyı andıran bir devamlılık söz konusudur ve sahneler birbirini neden sonuç bağıyla izlemektedir. Bu da demek oluyor ki epizotlar belli bir bütünlük içinde ilerlemekte ve birbirini desteklemekte, Her epizot anlama dair bir katkı vermektedir. Bununla birlikte, yine de her epizotta

kendi içinde tamamlanan bir süreç söz konusudur. Her biri gelişmesi ve sonucu olan bir canlandırmadır ve doğrusal bir sıra izlemek zorunda değildirler. Örneğin ilk epizotta **(Kalkış)** katılımcılar, mekan belli olduktan sonra mekanla ilgili rolleri üstlenirler ve liderin anlatımıyla desteklediği kalkış gerçekleştirilir. Epizot tek başına bütünsel bir canlandırmayı içerir; bütün katılımcılar bir şekilde kendilerini sürece dahil ederek uzay gemisini inandırıcı ve inanmış bir tarzda kaldırmayı ve uzay yolculuklarını başlatmayı başarırlar. Bu epizotla ilgili O'Neill şu notları düşmüştür: *“Dersin ilk bölümü için sınıf, çoğunlukla televizyonda ve filmlerdeki uzay yolculuğu durumuna dayalı, oradaki jargonu ve fikirleri kullanan dramatik bir seviyede çalışıyorlardı. Oldukça maharetli bir şekilde uygun dili ve tavrı oluşturdular”* (O'Neill & Lambert, 1982: 212). Bu nottan da anlayabileceğimiz üzere epizot, çalışmanın bütününde katılımcıların kullanabilecekleri rolleri edinme bakımından bir canlandırma özelliği taşımıştır. Bu epizot hem ilk epizot olması sebebiyle katılımcılara aksiyona dayalı, onların konuyla ilgili mevcut bilgilerini ortaya çıkaran, canlandırmayı başlatan ayrıca canlandırmalarda kullanılacak roller hakkında katılımcılara ipuçları sunan bir ön metin olma özelliğini taşımaktadır hem de bir kalkış sistemli bir şekilde, doğru jargon kullanılarak canlandırıldığından kendi içinde bütün bir etkinliği oluşturmaktadır.

Çalışmanın **Ses** isimli ikinci epizodunda ise birinci bölümdeki canlandırmayı kesen, dramatik bir gerilim uyandıran ve bu gerilimle rol edinme sürecinin uzamamasını ve grubun meseleye odaklanmasını sağlayan bir durum gelişir. Bu epizotta, öğrencilerin mevcut duruma anlık tepkilerini görmekteyiz. Aynı sırada katılımcılar iç seyirci olmayı yaşamaktadır. Canlandırma sırasında grup,

mürettebattaki kimlikleriyle, kaptan ve uzaylı arasındaki diyalogu takip eder ve duruma karşı tepki göstererek aslında bir seyir deneyimi elde etmiş olurlar. Bu epizotla ilgili de O'Neill, gözlemlerini şu şekilde paylaşır:

“Öğretmenin müdahalesi katılımcıların oyunlarına devam etmesinde bir engel teşkil edebilir ancak öğrencilerin dikkatini çekmek için yeterince merak uyandırıcıdır. Öğretmen dramatik oynamaya daha fazla devam ederse araya girmek güçleşecektir. Bu dersin genelinde öğrencilerin çoğunluğu kaptanın ve mürettebatının uzaylılarla etkileşimini gözlerler. Kendilerini dramının bir parçası gibi görmekte dirler ve fırsat olduğunda öneri sunmaya hazırdırlar” (O'Neill & Lambert, 1982: 214).

Bir sonraki **Buluşma** isimli epizotta ise, tüm çalışmanın amacına yani cinsiyet ayrımcılığına ve cinsiyet rollerine yönelik basmakalıp düşüncelere karşı farkındalık yaratmaya odaklı bir canlandırma söz konusudur. Bu bölümde uzay gemisinin mürettebatı kendi durumlarına tamamen ters bir anlayışa sahip bir medeniyetle karşı karşıya gelmişlerdir. En baştaki rol edinme sürecinde kızların ve erkeklerin edindiği rollerin aralarındaki niteliksel farklar hikayenin kırılma noktasını hazırlamıştır. Mesela, bir kız çocuğunun kaptan olmaması grubun farkında olmadan basmakalıp bir düşünceyi barındırdığını göstermektedir ve bu durum karşılaştıkları yeni gezegende tam tersi niteliktedir. Uzaylı, uzay gemisinin yörüngelerinde kilitlendiğini ve kaçamayacaklarını da söyler. Öğrenciler bu karşılaştıkları durumun belirsizliğinden doğan gerilimle drama sürecine daha da bağlanır, rollerinden kopmazlar. Uzaylılarla anlaşmak bu epizotta öğrencilerin varmaya çalışacakları nokta olarak belirtilir. O'Neill bu epizodun uygulamasındaki gözlemlerini şu şekilde belirtir:

“Öğretmen, Uzaylıların talebini, öğrencilerin bu kadar hızlıca anlamasına şaşırmıştı – bir erkek çocuğunun deyişiyle uzaygemisi bir 'kadınlar gezegeni'ne gelmişti. Eğer öğrenciler uzaylının ne demek istediğini anlamakta güçlük çekerlerse ses daha açıklayıcı olabilir ya da

öğretmen dramayı durdurup hızlı bir tartışmayla neler olup bittiğini açıklığa kavuşturabilir.

Kızlar kaptanın önerisini kabul etmeye hazır görünüyorlardı ve Uzaylıyı kandırma yoluna gitmeyi kabul ettiler. Sınıf, uzaylıların elinde bulunan her türlü ‘Teknoloji’nin varlığını sorgulamadan kabul etti ve onun gücünü ne sorguladı ne de reddetti. Öğretmen muhtemel bir tepkinin uzay gemisini o gezegenden uzağa, daha güvenli bir noktaya kaçırmak olabileceğini tahmin eder ancak sınıf oyunu kurallarıyla oynamaya hazırdır. Öğrenciler, kaçmak yerine problemle yüzleşmenin ve onu çözmeye çalışmanın daha ilginç olacağını fark etmiş gibidirler” (O’Neill & Lambert, 1982: 214 - 216).

Son olarak **Kaptanın Ziyareti** isimli dördüncü epizotta, kaptanın ve arkadaşlarının uzaylılarla yüzleşmesini görmekteyiz. Epizodun sonunda ise kaptan ve mürettebattaki önemli diğer erkek figürler geri dönemezler. Burada süreç dramının niteliği bakımından dikkat çekici bir nokta, öğrencilerin dünyada erkeklerin ve kadınların nasıl eşit olduğunu vurgulamasıdır. Bu tarz durumlar, özellikle oturumun sonunda ya da epizot aralarında yapılacak tartışma ve yansıtma bölümlerinde ele alınabilmesi bakımından çok önemlidir. Bir kaç canlandırmayla bu durumun geçerliliği test edilebilir ya da katılımcılara bu konudaki düşüncelerini söylemeleri için fikir verilir. Drama deneyiminin niteliği açısından diğer önemli bir nokta ise uzaylının kaptana olan yaklaşımıdır. Daha önceki yaklaşım tamamen değişmiştir. Uzaylı, yüz yüze kibar davranmakla birlikte bir yandan da onları huzursuz eder ve söylediklerine katılmadıklarını rahatsız edici bir şekilde ifade eder. Bu durumda erkek katılımcılar cinsiyet ayrımcılığı durumuyla karşılaşmaktadır; kadınların toplumda sıkça maruz kaldığı bir ayrımcılıkla şimdi kendileri karşı karşıya bırakılmışlardır. Böylece drama sürecinde, canlandırmalar yoluyla gerçek bir deneyim elde ederler ve bir empati kurma şansı edinirler. Bu durumla da ilgili O’Neill şu notları düşmüştür:

“Uzaylıların tavrı tamamıyla değişmiştir. Şimdi oldukça arkadaş canlısı ve sıcak görünmektedir ancak erkek çocukları dikkate almamakta ve

onlara patronluk taslamaktadır. Çocuklar bu durumla başa çıkmakta zorlanırlar ancak, hayal kırıklıklarına rağmen büyük bir ciddiyetle rollerini korurlar. (Ders, öğretmenin Orion Uzay gemisinin kaptanı ve diğer bir kaç mürettebatını geride bırakmak durumunda kaldığı gezegenden ayrılışlarını anlatarak bitirilir.)

Bu ders sırasında, erkekler beklenmedik tavırlarla karşı karşıya bırakıldı ve durumlarına ilişkin inançlarını yeniden sorgulamaya itildi. Kızlar dersin genelinde, erkeklerin düşüncelerini kabul ederek edilgen durumda kaldılar ki bu durum da gerçekteki sınıf dinamiğinin bir yansımasıdır. Katılımcıların drama sürecindeki tavırları daha sonraki tartışma oturumları için ilginç noktalar doğurmuştur. İlk başta dramaya ve mürettebatın ve kaptanın doğru kararlar alıp almadığına yönelik olan tartışma, sonradan, kadının toplumdaki rolü ve cinsiyet konusundaki basmakalıp düşüncelerin ele alındığı bir tartışmaya genişletilebilir” (O’Neill & Lambert, 1982: 216).

Epizodik yapı içinde, görüldüğü gibi, toplantı, tartışma, canlandırmalar gibi teknikler epizotlar arasındaki ilerlemeyi sağlar. Bu tekniklerin kullanımı sırasında, liderin aktif olmasının ne denli gerekli ve işlevsel olduğu örnekte de açıkça görülmektedir.

3.1.4. (4) Başka Bir Yer

Süreç dramada bir diğer özellik **(4) başka bir yer**dir. Dördüncü olarak ele alınacak bu özellik salt süreç dramaya özgü değildir. Her sanat eserinin hayali bir evren yaratmaya çalıştığı söylenebilir zira tiyatrodan resme bütün sanatlarda metaforlara dayanan bir tasvir, her tasvirde de bir uzam olduğu ifade edilebilir. Dramada da durum farklı değildir. Canlandırmalarla tasvir edilen bir durum, belli bir zaman ve mekanda yer alır. Cecily O’Neill bu durumu **başka bir yer (elsewhere)** terimiyle açıklar ve tiyatrodaki karşımıza çıkan “başka bir yer” ile süreç dramadaki “başka bir yer” i niteliksel farkları bağlamında ayırır.

O'Neill'a göre süreç dramadaki dramatik dünyaların oluşum özellikleri tiyatrodan belli noktalarda ayrılır. O'Neill, bu dramatik dünyaların varlığının, katılımcıların canlandırmalar sırasında kullanacağı kelimelerin daha önceden belirli olmadığını belirtir. Ayrıca ona göre bu dramatik dünyaların gelişim süreçlerinin de spontane ve önceden net biçimde tahmin edilemez olması gerçeği, bu dramatik dünyaları geçersiz ve daha değersiz kılacak özellikler değildirler (O'Neill, 1995: 45). Bu durumda ileri sürülebilir ki bir hayali dünya yaratımı sırasında yaratım sürecinin nitelikleri bakımından süreç drama ile tiyatro arasında bir fark söz konusudur. Ancak bu fark, her iki disiplinde yaratılan “başka bir yer”i daha az gerçekçi ya da daha çok gerçekçi ya da geçerli kılmaz. Bununla birlikte tiyatroyla süreç drama arasında, “başka bir yer”in oluşturulma serüveni bağlamında benzeşen noktaları da yadsıyamayız.

*“Hem tiyatro hem süreç drama bir illüzyonun (seyirci ve aktörler arasında gönüllü olarak varlığı konusunda anlaşılan kapalı, geleneksel ve hayali bir dünya) geçici bir şekilde kabul edilmesine bağlıdır; İkisi de(a) ¹ katılımcıların nesneler, eylemler ve durumlar bakımından etkin bir **mış gibi** etkinliğine girmelerini gerektirir; (b) Kendi zaman ve mekan sınırları içinde gerçekleşirler; (c) rol edinimi içerirler; (d) belli bir derecede etkileşim gerektirirler ve (e) günlük yaşamın gerçekliğinden kesinkes ayrılırlar. Günlük yaşam içinde var olan geçici dünyalardır ve ayrı bir biçimde bir eylemin gösterimine adanmışlardır. (f) Bu dünyalar bir kez oluşturulduklarında, aklın yaratımları, hatıraların hazineleri olmayı sürdürürler ve daha önce de belirtildiği gibi, tekrar hatırlanmaya ve hatta bir dereceye kadar tekrarlanmaya hazır olabilirler” (O'Neill, 1995: 45).*

O'Neill'a göre seyirci ve oyuncular arasındaki gönüllü anlaşmanın dramada birden çok kez yapılması gerekliliği açıktır. Şöyle ki illüzyonun oluşması için hem lider ile katılımcılar arasında bir gönüllülük bağı olması hem de katılımcıların kendileri arasında bir gönüllü anlaşmanın olması gerekmektedir. Lider ile

¹Bu alıntıdaki “(a), (b), (c), (d), (e), (f)” belirteçleri, araştırmacı tarafından, sınıflandırmayı kolaylaştırmak amacı ile konuşmuştur. Alıntının orijinalinde mevcut değildirler.

katılımcılar arasındaki gönüllü bağ, sürecin başlaması ve katılımcıların lidere güvenmesi açısından önemlidir. Zaten böyle bir güven bağı kurulmadıkça canlandırmalardaki illüzyon gerçekleştirilemez zira katılımcı canlandırmalara geçmiş yaşam tecrübelerini yansıtmaktan kaçınabilir. Bu durum O'Neill'in yukarıdaki açıklamasında belirttiği "Aklın yaratımları, hatıraların hazineleri"nin sürece yansması sekteye uğrar. Grubun kendi içindeki etkileşimi yoluyla grup dinamiğinin oluşmasında böyle bir gönüllülük önemlidir. Süreç dramadaki iç seyirci kavramı gereğince süreç içerisindeki canlandırmalarda katılımcılar hem aktif rol alıp hem de seyirci durumuna girebileceklerdir. Bu durumda aynı tiyatrodaki gibi oyuncu ve seyirci arasındaki anlaşmaya benzer bir durumu süreç drama içerisinde birden çok kez görmemiz gerekir. Üstlenilen roller ve konumlar sürekli değişebildiği için bu değişimlerin her seferinde, herkes tarafından kabul edildiği açık olmalıdır. Dolayısıyla, söz konusu değişimlerin illüzyonu bozmaması için böyle bir anlaşmanın olması elzemdir. Buna örnek olarak, **Uzay Gemisi** isimli çalışmanın birinci epizodundaki uzay gemisinin **kalkış** sahnesini ele alabiliriz. O'Neill, daha önce de belirttiğimiz gibi, bu epizotta, sınıfın dersin ilk bölümünde televizyon ve filmlerdeki uzay yolculuğu ile ilgili duydukları jargon ve gördükleri tavra dayalı dramatik bir dünya yaratılıyor oluşundan bahsetmişti (O'Neill & Lambert, 1982: 212). Bu tavır, katılımcıların kendi aralarında "başka bir yer", yaratmak, bir illüzyon oluşturmak için giriştikleri gönüllü faaliyeti göstermektedir. Söz konusu epizotta, "başka bir yer" in yaratılması serüveninde katılımcıların o dünyayı yaratmak ve onun gerçekliğini sağlamak için 'oyun' dünyasına nasıl girdiklerini görmekteyiz. Bu, aşağıdaki tabloda açıkça belirtilmektedir:

<i>(a) katılımcıların nesneler, eylemler ve durumlar bakımından etkin bir mış gibi etkinliklerine girmeleri</i>	Uzay gemisinin kaldırılışı sırasında katılımcıların belirli aletlerle oynuyormuş gibi durumu canlandırmaları
<i>(b) Kendi zaman ve mekan sınırları içinde eylemleri</i>	Mekanı kendi olanaklarıyla uzay gemisine çevirmeleri
<i>(c) Rol üstlenmeleri</i>	Epizodun başında katılımcıların rol dağılımı yapmaları ve erkeklerin daha etkin roller üstlenmesi
<i>(d) Etkileşime girmeleri</i>	Uzay gemisinin kalkışı sırasında birbirleriyle rol içinde iletişime geçmeleri ve kaptanın mürettebatıyla ilişkisi
<i>(e) Günlük yaşamın gerçekliğinden kesinkes ayrılmaları</i>	Uzay gemisinde seyahat etmeleri gerçeği
<i>(f) Hatıraları ve geçmiş zaman deneyimlerini kullanmaları (daha önceki akli yaratımların ve hatıraların da bu canlandırma sürecinde kullanıldığını varsayarak)</i>	O'Neill'in da belirttiği üzere, katılımcıların daha önce televizyon şovlarından edindikleri uzay gemisi jargonunu kullanma çabaları

Katılımcıların gönüllü bir biçimde, el birliğiyle oluşturdukları illüzyon başka bir dünyayı var etmektedir. Sonuç olarak “başka bir yer” kavramının hayali bir dünya yaratılabilmesi için oyun içinde nasıl kilit bir rol üstlendiğini görebiliriz.

3.1.5. (5) Rol

Aynı “başka bir yer” kavramı gibi, sadece eğitimde dramaya özgü olmayan ama özellikle süreç dramayı anlamak için çok önemli bir diğer kavram ise **(5) Roldür**. Rol dendiğinde akla öncelikli olarak tiyatro gelmektedir; bu tez çalışmasında da söz edildiği üzere tiyatroya özgü birçok kavram, yaklaşım ya da etkinliğin içerikte ya da nitelikte farklılıkları olsa bile eğitimde dramada önemli bir yeri vardır. Rol de tiyatronun ve eğitimde dramanın ortaklaşa kullandığı bu tip kavramlar arasında gösterilebilir. Rol, tiyatrodaki, kendinden başka biri ya da bir şey olma haline işaret eder. Eğitimde dramada da çoğu zaman hedef, başka insanların gözünden bakarak kendini, bir sorunu ve içinde bulunulan dünyayı mercek altına almaktır. Süreç dramada insana ilişkin çatışmalı durumların incelendiği canlandırmaları sık sık görmekteyiz. Süreç Drama oturumlarında, canlandırılan rolün temsil ettiği insan davranışının incelendiği bir laboratuvar ortamından dolayı olarak söz etmek mümkündür. Rolün varlığı bağlamında bakıldığında tiyatro ve eğitimde drama, dolayısıyla da süreç drama, bu noktada benzeşmektedirler. Ancak rolün içeriği ve niteliği ve süreçte üstlendikleri bağlamında bu iki disiplinin farklılaştığı noktalar da mevcuttur. Farklılaşan noktaları belirtmeden önce rolün tanımını yapmakta yarar vardır.

Gösterim Sanatları Terimleri Sözlüğünde (1983) rol, “*bir tiyatro yapıtında oyuncunun canlandığı ya da gösterdiği kişiliği ortaya çıkaran, sözleri ve hareketleri içeren bütün*” (Nutku, 1983) olarak açıklanmıştır. Sinema ve Televizyon Terimleri Sözlüğünde (1981) ise, rol “*bir oyuncunun bir filmde ya da televizyon oyununda yaratması gereken kişilik*” (Özön, 1981) olarak belirtilmiştir. Bunlara ek olarak, Tiyatro Terimleri Sözlüğünde (1966) rol, “*(Lat. Rotulus, tomar) 1. Bir tiyatro oyuncusunun bir oyunda söylemesi gereken sözler. 2. Bir oyunda bir oyuncunun oynadığı ya da yaşadığı kişilik*” şeklinde tanımlanmıştır.

Bununla birlikte drama dünyasında da rol değişik biçimlerde tanımlanmış ve role değişik işlevler yüklenmiştir. Örneğin, O’Toole rolü, üstlenilmesiyle birlikte dramadaki ilişkilerin kurulabilmesini sağlayan araçlar olarak görmektedir. Ayrıca, rol üstlenimini bir bakış açısının sunulmasında önemli gören O’Toole, rolün abartılı hareketler ve süslü kostümlere gerek kalmadan bir bakış açısını sade bir biçimde anlatabileceğini vurgular (O’Toole & Haseman, 1988, sf. 3). Ek olarak, Cecily O’Neill da süreç dramadaki rolün, çağdaş tiyatro anlayışındaki rolle yakından ilişkili olduğunu söyler. Ona göre, çağdaş tiyatrodaki aktör, karakterin mümkün olduğunca detaylı bir şekilde var olmasına çalışmaktan çok, çoğunlukla sadece rolün gösterimi, beyanı ya da sunumuyla ilgilidir (O’Neill, 1995: 70-71). Bu fikirlerden yola çıkarak –ve tabii ki genel tanımlamalarla birlikte- bir sonuca varmadan önce, tiyatronun tarihinde çok önemli olan iki temel anlayışın da role ilişkin yaklaşımlarını incelemekte fayda vardır.

İki temel yaklaşım; mimetik ve mimetik olmayan ya da benzetmeci ve göstermeci olarak adlandırılan yaklaşımlardır. Benzetmeci yaklaşımın rol anlayışını, kuramını oluşturan Stanislavski'den yola çıkarak açıklamak gerekir. Bir Rol Yaratmak isimli eserinde anlatılanların genelinden yola çıkarak söylenebilir ki ona göre rol, dünyadaki gerçekliğin sahne üzerine karakterler üzerinden aktarımıdır. Rol, oyuncu ve yönetmenin işbirliği içinde çalışarak, yaratıcılıklarını kullanarak yaptıkları doğaçlamalar üzerinden oluşturulur. Bu rol oluşturma sırasında oyuncu ve yönetmen, bir gerçeği yaratmak için öncelikle gerçekçi bir karakter yaratırlar. Karakter, bedeni kadar ruhunun inşasıyla da can bulur. Bu ruhun oluşturulması sırasında, karakterin geçmişi, şimdisi ve geleceği arasındaki bağlantılar rolü üstlenen oyuncu için önemli hale gelir. Zira oyuncunun rolün şimdisini kavraması için karakterin sahne üzerindeki durumundan, onun geçmişi ve geleceği arasında kurduğu bir köprü olarak bahsedilebilir ki bu durum oyuncunun şimdiki zamanının da yaratımını destekler. Bu şekilde kurulan bir rol, temsil ettiklerini de karakterin içinden geçirerek yansıtır. Bir anlamda rol, temsil ettiği değeri ya da anlamı karakter içinden damıtarak temsil eder. Bu tarz bir rol kurulumundan sonra seyirci de kendini karakterle özdeşleştirir ve sahnede sergilenen gerçek duyguları duyumsar. Oyuncu rolü, o kişiymişçesine, benzeterek ve bir illüzyon yaratarak temsil eder.

Diğer taraftan Brecht'in epik tiyatrosunda bahsettiği rol ise Stanislavski'nin oyunculuk yaklaşımından farklılaşmaktadır. Brecht'le yapılan oyunculuk sanatı üzerine bir söyleşide olmasını istediği ve doğru gördüğü oyunculuk ve rol kavramını şöyle açıklıyor:

“- Yani sence bir oyuncu, canlandığı kişiyi seyirci önünde anlaşılabilir biri gibi sergilemeyecek, öyle mi?”

Bu noktada tiyatro ve dramadaki rol kavramının farklılaşmasına geri dönerek, dramada rolün yeri ve kullanımına biraz daha derinlemesine bakmak gerek. Rol, tiyatroda, dramatik dünyayı ya da daha önce de bahsettiğimiz “başka bir yer”i yaratmak bakımından önemli bir kavram olmakla birlikte yaratım süreci için kullanılan tek olgu değildir. Rolle ve rolün içerdiği karakter ya da tipler birlikte, anlam başka bir çok yolla iletilebilir. Dekor, ışık gibi diğer teknikler de bu yaratım sürecinde kullanılmakta ve illüzyonun yaratılması bu çoklu biçimde desteklenebilmektedir. Süreç dramada ise dekor, ışık, kostüm, makyaj gibi olanaklar, tiyatroya nazaran çok daha sınırlı biçimlerde kullanılabilir ya da hiç kullanılamaz. Ayrıca dramada anlık bir üretim mevcuttur zira bir metnin varlığından da çok sınırlı bir düzeyde bahsedebiliriz. Bu durumda hayali dünyanın yaratılmasında rolün önemi ve ağırlığı artmaktadır. O’Neill’a göre süreç dramada ışık, metin, dekor vs. gibi anlatım yolları genellikle sınırlı olduklarından ve seyredenler aynı zamanda olayın içindeki oyuncular olduğundan, katılımcılar dramatik bir evren yaratmak için öncelikle rollerini kullanabilirler (O’Neill, 1995: 69). Bu sebeple süreç drama sürecinde yer alacak rollerin özellikle oluşturulması çalışılan dramatik dünyaya dair bir çok ipucunu barındırması beklenmektedir.

Tiyatroda ve süreç dramadaki rolün niteliğine dair bir diğer fark da oyuncunun rolü üstlenme biçimidir. Tiyatroda gösteriden önce bir rol oluşturulmaktadır. Lajos Egri’nin Piyas Yazma Sanatı isimli eserinde, tiyatro metni yazmada ve oyuncunun rolünün karakterini anlamasında önemli olacak karakterin üç boyutundan bahsetmektedir; psikolojik, sosyolojik ve fizyolojik özellikler. Bu

özelliklerin metni ve rolün metin içindeki karşılığını destekliyor olması beklenir. Söz konusu üç boyut dikkate alınmadan, insanın varlığı tanınamayacaktır (Egri, 2012: 41). Stanislavski, oyuncuların bir metinden yola çıkarak bir rol yaratmaları sürecini açıkladığı, Bir Rol Yaratmak isimli kitabında rolün yaratılmasının, oyuncunun üstyönelimine doğru tutkulu, gayretli, yoğun, kararlı olarak ilerlemesi ve hareketlerini ondan yola çıkarak meşrulaştırması süreci olarak açıklar (Stanislavski, 2011: 273).

Bütün bunlardan hareketle ileri sürebiliriz ki tiyatrodaki oyuncunun rolü üstlenmesi süreci daha geniş bir zaman diliminde olduğundan daha detaylı ve çok boyutlu gerçekleşebilir. Provalar süresince denenebilir ve sonuçta rolün karakteri oluşturulabilir. Ancak süreç dramaya baktığımızda bu rol üstlenme sürecinin çok daha farklı olduğunu görürüz. Öncelikle bu üstlenim çok kısa bir zaman diliminde, anlık olarak gerçekleşir. Bu sebeple oyuncunun ya da süreç drama sürecindeki adıyla katılımcının bir rolün karakterini üç boyutuyla derinlemesine incelemeye ya da bir üstyönelime doğru ilerleyişe imkanı yoktur. Ancak unutulmamalıdır ki bu durum süreç dramada rollerin ve rollerin sahip olduğu karakterlerin sığ olmasını gerektirmemektedir. O'Neill bu durumla ilgili olarak yazdığı açıklamada süreç dramadaki karakterlerin, etkinliğin doğası gereği, belli bir durumdaki belli bir grubun üyeleri olarak çizilmeye eğilimli olduğunu belirtir; örneğin, bir kasaba halkı, gazeteciler, psikiyatristler, ünlüler, müşavirler (O'Neill, 1995: 85). Dramatik durumun gerektirdiklerine göre belirlenen bu roller, belli bir durumdaki belli bir insan topluluğu olma özelliğiyle birlikte, ele alınan dramatik durumun öznesi veya nesnesi olma durumundadırlar ya da ele alınan durumla alakalı fikir yürütmesi

beklenen bir uzmanlar grubudurlar. Yani, dramatik durumda yapılan aksiyonla doğrudan bir ilişkileri olmaları beklenir ya da durumla alakalı bir tavır belirlemeleri gereken bir grup uzmandırlar.

Bu roller katılımcıların dramatik durumla ilk temaslarını belirleyecek niteliktedir ve her katılımcının söz konusu dramatik duruma bir mesafeden yaklaşması gerekir. Ancak böyle yapıldığında katılımcı, bu mesafenin verdiği rahatlıkla, benliğinden uzaklaşmadan rolün yardımıyla ele alınan temaya çekinmeden değinebilir. Bununla birlikte belli bir mesafeden yaklaşacakları durum aslında, süreç dramının doğası gereği, daha önceki çalışmalarda kendi yarattıkları durumdur. Bu ikilik süreç drama çalışmalarında çok önemli bir noktayı da temsil etmektedir. Heathcote bu durumu bir çalışmasından hareketle şöyle açıklar: “...*Daha sonra mahkumlar karar veren merci olarak adaleti sağlayacaklardı. Artık yaptığımız şey süreçsel dramaydı diyebiliriz. Aslında ilk olarak başlangıç noktamız, ‘man in a mess’ uygulamasıydı. Ama artık süreçsel dramaydı çünkü karar verecek merci olursunuz diye sorduğumda olaya da başka bir açıdan bakacaklardı...*” (Özen, 2011: 38). Görüldüğü üzere, çalışmada kötü adledilen eylemi yaparak mahkum rolünü üstlenmiş olan katılımcılar, aynı sürecin bir başka epizodunda bu sefer kendi yaptıklarını değerlendirecek bir noktaya getirilmişlerdi. Bu uzaklaştırma süreç dramının role ilişkin önemli özelliklerindendir.

Sadece Süreç Dramada bulunan bir kavram olmamakla birlikte süreç içerisinde kendi niteliğini yaratan süreç dramaya özgü bir rol kavramından bahsettik. Şimdi de bunu bir örnek üzerinden görmekte fayda var.

O'Neill'in Kraliçe Viktorya döneminde geçen ve sokak çocuklarını ele alan **Viktoryalılar** (*Victorians*) (O'Neill & Lambert, 1982: 107 – 133) çalışmasına ön metninde gerçekleşen rol üstlenme süreci ve üstlenilen rollerin özellikleri bağlamında bakılabilir. Viktoryalılar isimli süreç drama çalışmasını O'Neill, bir tiyatro oyunu sergileme ve edebi okuma yapma deneyimleri olan bir gruba yeni bir çalışma metodu olarak dramayı göstermek için yapmıştır. İkincil bir amaç da gruba, İngiliz Edebiyatı dersinde işledikleri Charles Dickens'ın Oliver Twist isimli romanı ile ilgili bir deneyim yaşatmaktır. Dersin, ön metin ve rol edinimini kapsayan ilk kısmı aşağıdaki gibi ilerlemiştir:

Liderin adımları: - Lider, metnin geçtiği yer olan Viktorya Londra'sındaki yaşamın nasıl olabileceği ile ilgili bir tartışmayla oturumu açar. Londra sokaklarında yaşayan çocukların içinde bulundukları ortam ile ilgili konuşmalar yapılır ve Lider katılımcılara kendilerini bu çocuklar gibi hayal edip edemeyeceklerini sorar. - Lider, gruba, çalışmanın gerçekleştiği mekan içerisinde kendilerine özel, dün akşamı geçirdikleri bir yer bulmalarını ister.	Çalışmanın ilerleyişi: - Katılımcılar bu fikre katılır ve canlandırmayı gerçekleştirebileceklerini ifade ederler. - Öğrenciler alana yayılır ve kendilerine köşelerde, sandalyelerin altlarında, dün akşam uyuduklarını düşledikleri bir yer seçerler. İlk başta bir gülüşme mevcuttur
---	---

- Öğretmen sınıf içerisinde dolanarak dramada canlandırma sürecine anlatıma dayalı bir ön metinle başlar: ÖN METİN <i>“Kraliçe Viktorya’nın hükümdarlığı zamanında, 1850 yılında, Noel akşamıydı. Londra’nın sokakları soğuk, karanlık ve sessizdi. Karanlıkta biri, boş sokakları geçerek, evine doğru gitmekteydi...” (O’Neill & Lambert, 1982: 111)</i> Lider, yavaşça alanda yürürken bir anda, bir piyanonun altında saklanan bir kızın yanında durur. Sokakta uyuyan birini görmekten şaşırılmış gibidir. Tüm sınıfın duyabileceği bir şekilde kızla konuşmaya başlar, kıza sorular yöneltir. Bu durumda bir çok çocuğun olduğuna çok şaşırır. Londra’ya yeni taşındığını, çok zengin bir kadın olmadığını ama yine de mümkün olduğunca fazla çocuğa en azından bu gece için, köşedeki evinde	ancak bir süre sonra sınıf bunu bırakıp çalışmaya odaklanır. - Liderin sunduğu ön metinden sonra sınıf, liderle, piyanonun altındaki küçük kız arasındaki diyalogu, saklandıkları yerden izlemektedir. Kadının daveti üzerine piyanonun altındaki küçük kız “Londra sokaklarında” saklanan diğer çocukları toplar ve kadının evine giderler.
---	---

yiyecek bir şeyler ve saklanacak bir çatı verebileceğini ifade eder.	Çalışmanın sonraki bölümünde rol içinde bir açık oturum yapılır ve çalışma ilerler.
--	---

Yukarıdaki giriş epizodunda süreç bir tartışmayla başlatılır. Dersin amacı edebiyat dersinde işlenen konuyu pekiştirmek olduğu için canlandırma başlamadan katılımcıların var olan bilgilerini aktifleştirme yoluna gidilmiştir. Bu etkili bir yöntemdir zira canlandırmada ele alınan zaman ve mekan özellikle tarihi bir düzlemdeyse, bu çeşit bir aktifleştirme, daha sonra yapılacak olan canlandırmanın verimini arttırabilir. Lider, var olan bilgileri aktifleştirme amaçlı olan ön tartışmadan sonra grubu dramaya davet eder. Bu davet de aynı derecede önemlidir zira katılımcılara sürece gönüllü girebilme imkanı tanır ve onların motivasyonunu artırır. Çağdaş pedagojilerde öğrenciye ele alınan konuya ilişkin seçim şansı vermenin dersteki verimliliği arttırdığı bilinen bir konudur. Bununla birlikte, çalışmadaki rollerin niteliğine geldiğimizde görüyoruz ki karşımızda hem tek tek bireyler hem de bunların oluşturduğu ve benzer özelliklere sahip bir topluluk var. Viktorya Londra’sındaki sokak çocuklarını canlandıran katılımcıların üstlendikleri rol karakteristik özellikler içermemektedir. Daha çok kavramsal bir yönelime sahip bir roldür bu. Katılımcılardan hiç biri bir Oliver Twist karakteri kadar derin çizilmiş değildir. Süreç drama çalışmaları her zaman çalışmada katılımcıların üstlendikleri rolün taşıdığı değere yönelik bir farkındalık yaratmayı amaçlar. Bu farkındalık Oliver Twist’e dair farkındalık değil, sokak çocuklarına dair bir farkındalıktır. Rolün oluşum süreci de çalışma içinde kendiliğinden gelişir. Roldeki öğretmenin katılımcılara yönelik tavırları (küçük kızla konuşan kadın), rol dışında verdiği yönergeler (herkesten dün akşamı sokakta geçirdikleri yeri bulmalarını istemesi) ve

tabii ki süreç dramanın oluşumunda çok önemli olan ön metin (atmosferin oluşturulması ve katılımcıların canlandırmayı oluşturabilmeleri için mekan ve zamana ilişkin yeterli bilgi vermesi, ayrıca da rollerini üstlenebilmeleri için zaman vermesi) rol üstlenimi sürecini destekler. Rolün niteliksel özellikleri ve rolün üstlenimi sürecine bakacak olursak yukarıdaki süreç drama çalışmasındaki rol kavramının benzetmeci tiyatrodakine nazaran göstermeci tiyatrodaki rol kavramına daha yakın olduğu sonucuna varabiliriz. Zira ne süreç drama ne de epik tiyatro rolü, karakter özelliklerinden yola çıkarak anlama yönelme bağlamında ele alır; rolün anlamın aktarımına verdiği katkıya yoğunlaşır. Ayrıca her ikisinde de oyuncunun rol üstlenme süreci karakterizasyon odaklı değil, rolün kavramsal değerini sorgulama, bu kavramsal değeri sunma odaklıdır.

Sonuç olarak, yukarıda bahsedilen beş ana teknik kavramın, Cecily O'Neill'in süreç drama yaklaşımında bir meseleyi derinlemesine incelemek için gerekli yöntemler olduğunu ileri sürmekteyiz. Bu teknik kavramların, yukarıdaki örneklerde işleyişini de göz önünde bulundurarak, drama sınıflarında ele almak istediğimiz konulara ilişkin süreç drama oturumları oluşturabiliriz. Bu tez çalışması kapsamında iki örnek çalışma tezin yazarı tarafından gerçekleştirilmiştir. İki değişik konuda gerçekleştirilen bu çalışmalar aşağıda etraflı bir biçimde anlatılmaya çalışılmaktadır.

4. YENİDEN YAPILANDIRILMIŞ SÜREÇ DRAMA UYGULAMALARI

O'Neill'in süreç drama yaklaşımından yola çıkarak oluşturulan aşağıdaki iki değişik ders epizodik bir yapı çerçevesinde planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Tüm ders planı, yukarıdan aşağıya iki sütun halinde ele alınmaktadır. Soldaki sütun liderin çalışma sırasındaki adımlarını içermektedir. Sağdaki sütun ise liderin adımlarıyla ilerleyen çalışmayı, katılımcıların tepkilerini de içererek sıralamaktadır. Soldaki sütunda listelenerek belirtilen liderin adımları ve sağdaki çalışmanın işleyişine dair notlar, birbiriyle ilişkili olduklarında, hizalanmıştır. Bununla birlikte, her epizot arasında bu sütunlar bir çizgiyle bölünmektedir ve yeni epizot kendi ismiyle devam etmektedir. Ayrıca, okuyucunun epizotların işleyişini daha kolay kavrayabilmesi için her epizodun soldaki, "liderin adımları" sütununun başına bir kutu yerleştirilmiştir. Bu kutuda üç madde bulunmaktadır. Bu maddeler, çalışmanın işleyişine dair şu detaylara tekabül etmektedir:

Liderin Adımları, Yönergeleri: (SOL SÜTUN)	Çalışmanın İlerleyişi: (SAĞ SÜTUN)
<u>Epizodun işleyişine dair notlar:</u> 1. Çalışmanın şekli: (Katılımcıların tüm grupla, küçük gruplar şeklinde ya da bireysel çalışması vs.) 2. Rol durumu: (Katılımcıların ve liderin rol veya rol dışı olmaları, epizot içindeki rol değişiklikleri veya yeni rol	

üstlenimleri vs.) 3. Notlar: ... (İşleyişe dair özel durumlar var ise onlara ilişkin notlar vs.)	
- ... (sağdaki işleyişe dair liderin adımı) - ... (sağdaki işleyişe dair liderin adımı)	- ... (soldaki ilgili adımın hizasında) - ... (soldaki ilgili adımın hizasında)

4.1.Sokak Hayvanları



Sokak hayvanları dersi, ilköğretim ikinci ve üçüncü sınıf (yedi - sekiz yaş) öğrencileri ile bir drama sınıfında iki güne bölünmüş dört ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Dersin temel hedefi katılımcıların sokak hayvanlarının

durumlarına ilişkin farkındalıklarını empati yoluyla geliştirmektir. Öğrencilerin kazanılan davranış olarak empati kurma yoluyla sokak hayvanlarının problemlerini anlama, bu problemler için muhtemel çözümler geliştirme ve yaratıcı becerilerini de kullanarak ve geliştirerek bu çözümleri yürürlüğe koyabilmeleri hedeflenmiştir. Bu davranışların kazandırılması için doğaçlamalar ve rol oyunlarından faydalanılmıştır. Ayrıca, bazı üretimler için geri dönüşüm özellikli atık materyal kullanılmıştır.

Aşağıdaki ilk yedi epizot, ilk çalışma günündeki iki ders saatlik (toplam doksan dakika) çalışma sürecinde gerçekleşmiştir.

Liderin Adımları:	Çalışmanın İlerleyişi:
1. Tüm grup ile 2. Katılımcılar ve lider rol dışında 3. Tartışma şeklindeki bu epizot, katılımcıların konuya dair geçmiş deneyimlerini ve bilgilerini hatırlamalarına yöneliktir.	
- Lider, çocuklara en son ne zaman sokakta bir sokak hayvanı gördüklerini sorar. Daha değişik sokak hayvanları cevap olarak gelene kadar öğrencilerin geçmiş bilgilerini etkinleştirmek amacıyla sokak hayvanlarının yaşadığı	- Çocuklar tartışmaya aktif bir biçimde katılır. Genelde yemek bulamamaları ve kışın üşümeleri ile ilgili problemler tartışma sırasında ağır basar. Katılımcı çocuklar en sonda, canlandırma fikrini gönüllü bir biçimde kabul ederler.

problemlerle alakalı sorular sorulur. En sonunda katılımcılara bu problemleri canlandırmak isteyip istemedikleri sorulur.	
1. Sokak 1. Katılımcılar tek tek çalışırlar 2. İlk başta lider ve katılımcılar rol dışında, sonra sadece katılımcılar rol içinde 3. Epizodun devamında katılımcılar sokak hayvanları rolü üstlenirler. - Katılımcılara ufak kutular verilir. Bu kutuların içinde bazı sokak hayvanları isimleri verilir. Bu sokak hayvanının hangi hayvan olduğu belli değildir. - Epizodun bu bölümü katılımcıların bir rol üstlenmelerini içerir. Kalabalık bir sokağı çağrıştıracak bir müzik çalınır. Bu yürüme çalışmasının dersin başında ısınma etkinliği olarak da işlevi vardır.	- Katılımcılar kutuları heyecanla açarlar ve sokak hayvanı isimlerini komik bularak gülüşürler. Bazı isimler aşağıdaki gibidir: * Carcar * Bilgili * Kıtırdış vs. - İlk önce hayvan rollerinden tamamen uzakta olan katılımcılar müzik kesildiği zaman rollerine ekledikleri detaylarla yürüyüşlerini, bakışlarını, tavırlarını değiştirir ve adım adım role girerler.

Çocuklar sınıf içerisinde yürürken, lider müziği kestikçe sırasıyla ismini bildikleri hayvanın a. ne olduğunu b. nasıl yürüdüğünü c. nasıl koştuğunu belirlerler. Sonra sırasıyla aşağıdaki yönergeler müzik eşliğinde kesmeden verilir ve katılımcıların o hayvanlar olarak hareket etmesi beklenir: -Hayvanlar açtır. Mahalledeki iyi bir çocuğun kapısının önüne bıraktığı en sevdikleri yemeği bulurlar. Oyuncular hayvanların nasıl yediğini göstermelidir. Açgözlülükle? Yavaşça? Gizlice? Hareket halinde? Ürkekçe? Saldırganca? Hayvanlar susamıştır ve çok sıcak bir yaz günüdür. Sonra bir anda bir dükkanın önünde bir yoğurt kabına bırakılmış soğuk bir kap su bulurlar. Hemen koşarlar. Nasıl içerler? Yavaşça mı? Hızlıca mı? Tadını çıkararak mı? Başka bir şeyler düşünerek mi? Hayvanlar bir çöp kutusu için kavgaya	Kimisi kedi, köpek gibi bilindik sokak hayvanları seçer ancak kuş, kırkayak, tilki, rakun gibi başka hayvanları da seçenler olur. Katılımcılar yönergeleri rollerine girmiş durumda zevkle yerine getirirler. Genelde birbirleriyle etkileşim içerisinde canlandırmalarını gerçekleştirirler. Sınıfta çok az katılımcı etkileşime girmekten ilk başta kaçınır. yönergeler devam ettikçe sokak hayvanları birlikte bir canlandırma yapmaya daha eğilimli olurlar.
--	--

ederler. Bu hayvan nasıl öfkelenir? Sinirlenir? Nasıl nefret eder? Hayvanlar kavgadan sonra yorulmuştur ve uykuya dalmak için gölge bir yer bulurlar. Bu hayvanlar nasıl uykuya dalar? Oturarak mı? Yatarak mı? Bir dalın üzerinde mi? Uyanırlar. Bu hayvanlar birbirleriyle oyun oynamak isterler ve herkes diğer istediği bir hayvanın yanına gider. Ona oyun oynamak istediğini hayvanca ifade etmek ister. Nasıl anlatırlar? Anlaşma sağlandığında herkes şehirde serbestçe oldukları hayvanın sesiyle dolaşır ve alıştırmaya sona erer. - Sokak seslerini içeren bir müzik eşliğinde çocuklardan sokakta herhangi bir sokak hayvanı olarak bir yuva bulmaları, sınıfın olanaklarını kullanarak bu yuvaya yerleşmeleri istenir.	- Katılımcılar sınıfa dağılır ve seçtikleri rolleriyle uygun, değişik yerlerde yuvalarını kurarlar. Çoğunluk yuvada uyumayı seçer.		
2. Sınıf <table><tr><td>1. Tüm grup ile</td></tr><tr><td>2. İlk başta lider ve katılımcılar rol</td></tr></table>	1. Tüm grup ile	2. İlk başta lider ve katılımcılar rol	
1. Tüm grup ile			
2. İlk başta lider ve katılımcılar rol			

dışındadır. Bölümün sonunda lider katılımcıları kurguya davet etmek için rol edinir. 3. Bir önceki epizottaki rol deneyiminin değerlendirmesi amacıyla grup değerlendirmesi yapılır.	
- Lider, hayvan rollerini bırakarak, öğrencilerin kendi isimleriyle katılımcıları etrafına toplar. Çalışma sırasında nasıl hissettikleri konuşulur. Bu konuda bir açık oturum düzenlenir. - Lider, kurguyu rol içine girmeden ancak anlatımla başlatır. Katılımcılara, bir gün çok kötü bir şey olduğunu ve az önce canlandırdıkları hayvanların hepsinin yuvalarındaki özel eşyalarını toplayarak mahalleyi terk ettiklerini söyler. Sonra da duvarlara bir ilan	- Çocukların ilk yorumları rolleri ve rollerinin detayları üzerinedir. Lider çocukları canlandırmanın nasıl yapıldığından çok katılımcıların nasıl hissettiklerine çekmelidir. Çocuklar bir süre sonra, rol ediniminden sonra yapılan canlandırmalarda ne hissettikleriyle ilgili hissettiklerini, rollerinin özelliklerine takılmadan anlatmaya başlarlar. - Katılımcılar şaşırır ve neler olduğunu, hayvanların nereye gittiklerini lidere sorarlar. Liderden yanıt alamazlar. Katılımcılar merakla izlemektedir. Hemen ilanda ne yazdığını okumaya koyulurlar.

yapıştırırmaya başlar.	
3. Hayvan Müfettişleri 1. Tüm grup ile 2. Lider ve katılımcılar rol içindedir 3. Ön metnin sunumuyla lider, katılımcıları rol üstlenmeye davet eder. - Liderin duvara yapıştırdığı ilan aşağıdaki gibidir. “Mahallemizden son zamanlarda giden sokak hayvanları için çok endişelenmekteyiz. Bu hayvanların neden gittiğini bulmak için gönüllü çalışanlara ihtiyacımız vardır. Hayvan müfettişi olmak isteyen arkadaşlar lütfen hayvan sevenler derneğinin ofisindeki toplantıda buluşalım. Saygılar.” - Daha sonra lider, bir masanın önüne “Hayvan Sevenler Derneği” tabelası yapıştırarak ve önüne bazı minderler sererek müfettiş olmak isteyen çocukları bekler ve toplantıyı Dernek Başkanı	- Katılımcılar merakla ilanı okur. Diğer ilanların da aynı olduğunu fark eder ve lidere sorular yöneltmeye başlarlar. Toplantı salonunu düzenleyen liderden cevap alamayınca kendi aralarında konuşmaya başlarlar. Lidere toplantının ne zaman başlayacağını sorar. Lider siz istediğinizde başlayabiliriz der. Toplantı salonundaki minderlere otururlar ve toplantı başlar. - Katılımcılar dikkatle dinler. Öğretmenin rol değişikliğine ve rolde sürece devam etmesine ilk başta şaşırır ve bunu yadırgayan öğrenciler, öğretmenin rolde kalması ve gelen

rolünde başlatır. Daha önceleri bu mahallenin sokak hayvanlarıyla ünlü olduğunu ama artık ne köpek ne böcek hiç bir hayvanın ortalıkta gözükmediğinden bahseder. Bir şeyler ters gitmektedir ve bunu bulmak zorundadırlar. Bunun için bir araştırma yapmak zorunda olduklarını söyler ve gönüllü olmak isteyenleri sorar.	soruları rolde cevaplaması üzerine gittikçe alışır. Hepsi müfettişlik görevini gönüllü bir şekilde kabul ederler.
4. Sokak Röportajları 1. Üretim bireyseldir ancak katılımcılar tüm grupla çalışırlar 2. Lider katılımcılara rol içinden yardımcı olur. Ayrıca katılımcılar da araştırmacılar olarak roldedirler. Katılımcılar röportajın yapıldığı kişi olduklarında ise mahalleli olurlar. Dinamik bir rol üstlenimi mevcuttur. 3. Katılımcılar, bu epizotta röportajlarını bireysel oluşturmalarına rağmen, çalışmayı tamamlamaları için mahalleli rolündeki diğer katılımcılara ihtiyaç duyacaklardır. Böylelikle çalışma sırasında bir katılımcı hem	

röportajı yapan araştırmacı hem de ona soru sorulduğunda mahalleli olacaktır.	
- Gönüllüler seçildikten sonra herkese mahalle sakinleriyle röportaj yapmaları söylenir. Ellerindeki kağıtlarla aynı zamanda mahalleli olan birbirlerine gideceklerdir ve şu soruyu soracaklardır: * Hayvanlar nereye kayboldular? * Neden mahalleyi terk ettiler?	- Öğrenciler ellerinde kağıt ve kalemlele dağılırlar ve birbirlerine aşağıdaki soruları yöneltmeye başlarlar. Hepsi rolünü tam bir ciddiyetle üstlenmiştir ve canlandırmaktadır. Öğrenciler, mahalleli olarak sınıfın kapısının dışında bekleyen ailelerine ve diğer öğrencilere de sormak isterler. Öğretmen belirli bir zaman dilimi verir ve isteklerini kabul eder. Röportaja sınıfın dışındaki insanlar da dahil olur. İlk başta bu insanlar canlandırmayı hafife alan tepkiler verirler ancak katılımcılar buna aldırmadan rollerine devam ederler.
- Sonra Hayvan Sevenler Derneği Başkanı olarak lider, herkesi telefonla arama mizansenini yaparak araştırmanın nasıl gittiğini sorar ve araştırmayı bitirince toplantı salonuna dönmelerini söyler.	- Bitirdiklerinde sınıfa geri dönüp beklemeye başlarlar.

5. Sonuçların Değerlendirilmesi 1. Tüm grup ile 2. Lider rolde değildir. Katılımcılar, hayvan müfettişleri rolündedir. 3. Bu epizot, bir önceki epizottaki bulguları değerlendirme amacı taşıyan bir değerlendirme çalışmasıdır. - Toplantı salonunda bulunan sonuçlar okunur ve her öğrenciden ya bulunan sonuçlar arasında ya da kendisine göre en mantıklı olayı anlatması istenir. Neden bu sokak hayvanları bir anda kaybolmuşlardır? Nereye gitmişlerdir? Açık oturum şeklinde cevaplar sunulur. Bir forum sistemiyle herkes tek tek söz alıp, gruba hitap eder, bulgularını arkadaşlarıyla paylaşırlar.	- Öğrenciler topladıkları bilgileri birbirleriyle paylaşırlar. Eskiden söyledikleri yemek bulamamaları ve üşümelerine ek olarak farklı fikirler de gelmeye başlamıştır. Örneğin, kimsenin onlarla artık oynamadığını, herkesin onlar pis olduklarından onlardan uzak durmasına üzülmeleri, kötü davranışları, dövme gibi fikirler de ortaya çıkar. Gittikleri yer olarak da bu davranışın olmadığını kabul ettikleri yabancı ülkeler ve şehirler cevaplar arasında ağırlık kazanır. Genelde iyilikler ülkesi, hayvanlar ülkesi gibi masalımsı cevaplardan çok, yaş grubundan da beklenildiği üzere somut cevaplar
---	--

	gelmektedir ancak somut cevaplara yüklenen soyut anlamlar dikkat çekicidir. Mesela, Kaliforniya’da hayvanlarla sürekli oyunlar oynandığı varsayılmaktadır.
6. Kişisel Araştırma 1. Kişisel çalışma 2. Bütün katılımcılar roldedir. Lider süreci rol dışından takip eder. 3. Katılımcılar, kişisel olarak bir yaratımda bulunurlar. - Lider, grup paylaşımından sonra, herkesin bir hikaye yaratmasını ister. Bu hikaye, sürecin en başında canlandırmalarını yaptıkları sokak hayvanının mahalleyi terk etmeye karar verdiği anı içermelidir. Bu hikayenin sunumu için katılımcılara, resim çizme, heykel oluşturma ya da serbest canlandırmayla ifade etme seçenekleri verilir.	- Katılımcılar, az önceki bulgularına dayanarak hikayelerini oluştururlar. Gruptaki herkes canlandırma yaparak hikayeyi anlatmayı seçer. Kimisi, hikayede kendi de rol alır kimisi de hikayeyi arkadaşları arasından seçtikleri oyunculara anlatarak, oyuncuları yönlendirir. Hikayeler oynanır.
7. Değerlendirme ve Günü Kapatma 1. Tüm grup ile	

2. Bütün katılımcılar roldedir. Lider süreci rol dışından takip eder. 3. Bu epizot, bir önceki epizottaki üretimlerin ve çalışma gününün değerlendirmesini içerir.	
- Canlandırmalar için herkese teşekkür edilir ve bir hafta sonra araştırmaların devam edeceği bildirilir ve dernekteki toplantı herkese teşekkür edilerek bitirilir. Bir sonraki hafta için herkesin bir sokak hayvanı çizmesi ya da bir oyuncak halinde getirmesi istenir. Katılımcı bu hayvanın şu özelliklerini belirtecektir: i. adı ii. yaşı iii. sevdiği yemeği iv. gece nerede uyuduğu v. neden mahalleyi terk ettiği vi. nereye gittiği, nasıl bir yere sığındığı	- Ders bitirilmiştir. Canlandırma kesilir. Katılımcılar verilen ek çalışmayı anladıklarından emin olduktan sonra sınıftan çıkarlar.

Aşağıdaki ikinci yedi epizot, ilk çalışma günündeki iki ders saatlik (toplam doksan dakika) çalışma sürecinde gerçekleşmiştir.

Isınma Çalışması: - Lider, temaya uygun bir ısınma etkinliği ile, süreçten bağımsız olarak dersi başlatır. Geçen hafta yarım kalan süreç henüz başlamadığı için bu çalışma süreç drama içinde bir epizot olarak ele alınmasa bile, ders başında bir ısınma çalışması olmasının dersin niteliğini arttıracığı öngörüldüğünden böyle bir çalışma yapılmıştır. Klasik kuyruk kapmaca oyunu oynanır ancak temadan uzaklaşmamak adına roller, ve kurallar sokak hayvanlarının problemleri ile ilgili çağrışım yapacak şekilde değiştirilmiştir. Bir ebe seçilir. Ebenin polis benzeri bir şapkası olacaktır. Ebe, belediyenin hayvan toplayıcısı rolündedir. Diğer katılımcılar da sokak hayvanları olacaktır. Kuyruğu kapan hayvan toplayıcısı ebe olmaktan kurtulup sokak hayvanı olabilecektir. Klasik kuyruk kapmaca oyunu bu şekilde oynanır.	
Liderin Adımları:	Çalışmanın İlerleyişi
8. Hayvan Severler Derneği'nde Yeniden Buluşma 1. Tüm grup ile 2. Lider ve katılımcılar rolde 3. Bu epizot, katılımcıların çalışmayı ve geçen dersteki deneyimleri hatırlamayı amaçlar. - Isınma çalışmasından hemen sonra	- Çocuklar ısınma çalışmasının etkisini

lider, kendini Hayvan Severler Derneği başkanı olarak tanıtarak, gruptan bir katılımcıyı telefonla arar ve herkesi toplantı salonunda beklediğini söyler. Mahalleden kaçan sokak hayvanlarından birini bulduğunu ve toplantıya getirdiğini haber verir. - Herkes tekrar sınıftaki malzemelerle aynı şekilde düzenlenmiş toplantı salonuna gelir. Başkan, herkesi tek tek selamlar ve yerlerine oturtur. Geçen hafta katılımcıların, hayvanların gitmiş olabileceğini düşündükleri yerleri ziyaret ettiğini, oralarda araştırma yaptığını ve sonunda bir hayvan bulduğunu anlatır. Onu geri gelmesi için zorla ikna ettiğini söyler. Hayvanı şu şekilde tanıtır: Adı, Yaşı, sevdiği yemeği, gece nerede uyuduğu, neden mahalleyi terk ettiği söylenir.	atmakta ilk başta zorlansa da çağrıya gönüllü olarak kulak verirler ve hepsi toplantı salonuna gelir. Yanlarında, evlerinden bir hayvan kuklası ya da figürü getirmişlerdir. - Katılımcılar da sınıfın kurulumuna yardımcı olurlar ve toplantının Başkan tarafından başlatılmasıyla, rollerine girmişlerdir.
---	--

Ancak lider, hayvanın tekrardan gitmek istediğini ve burada çok mutsuz olduğunu anlatır. Bunun nedeni sorulur. Cevaplar dinlenir. Bu çalışma bir ön metin olarak görülemez zira çalışmanın ön metni geçen hafta verilmiştir. Ancak bu tarz, serim özelliği taşıyan bir giriş hem çocukların canlandırmaya ısınmaları için onlara süre verir hem de katılımcıların geçen hafta yaptıklarını hatırlamaları için kaynak sağlar. Bu sebeple, epizotların arasına zaman girdiğinde bu tarz serim nitelikli girişler yapmak önemlidir.	- Liderden sonra katılımcılar da aynı açılışlarıyla kendi hayvanlarını tanıtır. Mutsuz olma sebepleriyle ilgili görüşler çeşitlenmektedir. Artık bazı katılımcılar, hayvanların gitme sebeplerinin sadece yemeksizlik ve kötü muamele olmadığını düşünmektedirler. İlgisizlik, insanların işi dolayısıyla artık onlarla oynayamaması gibi durumları da hayvanların mahalleyi terk etme sebepleri olarak sayarlar.
9. Hayvanları Mahalleye Çağırma 1. Kişisel çalışma 2. Lider ve katılımcılar roldedir. Lider, anlatıcı olarak sürece dahildir. 3. Katılımcılar, bu epizotta, mahalleden kaçan hayvanlar için atık malzemeden kişisel bir üretim yaparlar. - Lider, mahalledeki problemin ancak her	- Katılımcılar herkesin bir hayvanı geri

gönüllünün bir sokak hayvanını geri getirmesiyle çözülebileceğini söyler ve bunun için ne yapmaları gerektiği konusunda fikir alır. Lider, katılımcıları onlara birer hediye hazırlama fikrine doğru sınıfı yönlendirir. - Lider, sınıfa yeterli miktarda atık malzeme getirir. Katılımcılara hediyelerini bu atık malzemelerle yapabileceklerini söyler.	getirme fikrini benimserler. Ne yapabilecekleri ile ilgili fikirlerini beyan ederler. Hediye fikrini herkes kabul eder ve kendi hayvanına bir hediye tasarlamak için çalışmalara başlar. - Katılımcılar atık malzemelerle tasarladıkları hediyeleri yapmaya koyulur. Hediyelerin yanında, artan atık materyalle de hayvanlara bir hoş geldin partisi hazırlama fikri ortaya atılır ve kabul görür. Hediyelerle birlikte, atık malzeme ve boyalarla sınıf yani mahalle süslenir. Hayvanlara yapılan hediyeleri yaparken katılımcılar, daha önce aynı zamanda canlandırdıkları hayvanın özelliklerini göz önünde bulundururlar. Daha çok ev maketleri, otomatik yemek ve su kapları, türlü oyuncaklar yapılır.
10. Hayvanların Akibeti? 1. Kişisel çalışma 2. Lider ve katılımcılar roldedir.	

Katılımcılar sürecin en başında hayvan müfettişleri rolünderken, süreç içerisinde sokak hayvanları rollerini yeniden üstlenirler. Lider, anlatıcı olarak sürece dahildir. 3. Bu epizot, bir önceki epizottaki kişisel üretimden sonra, katılımcıların, kurgunun en başında edindikleri sokak hayvanı rolünü yeniden üstlenmesi ve mahalleli olarak yaptığı üretime tepki vermesini içerir. Bu epizot aynı zamanda bir önceki epizodu üretiminin rol içinde değerlendirilmesi için bir geçiş niteliğindedir.	
- Lider, katılımcılardan sürprizlerin içine yerleştirecekleri bir kağıda, hissettiklerini, kendi hayvanlarının neden dönmelerini istediklerini yazmalarını ister. Sonra hediyeleri toplar. - Lider, hediyeleri sınıfın dışına çıkarır ve az önce sundukları, geçen hafta da canlandırdıkları hayvanların hediyelere	- Katılımcılar, özür mesajlarını kağıtlara yazarlar ve hediyelere yerleştirirler. Sonra da hediyeleri lidere teslim ederler. - Katılımcılar merakla hediyelerinin yaptığı etkiyi beklemektedirler.

ne tepki verdiklerini merak edip etmediklerini katılımcılara sorar. - Lider herkese o hayvan olarak, sunumlarında da bahsettiği yere gitmelerini ve oradaki hayatlarını müzik eşliğinde canlandırmalarını ister. Herkesin evden uzakta olması, mahalledeki güzel şeylerin akıllarına gelmesi ve bu güzel şeyleri özlemelerini bir anlatıyla söyler. Son olarak herkesin bu özledikleri mahallede gece olmasıyla uykuya dalmasını sağlar.	- Katılımcılar, doğrudan rollerine girmekte çok zorlanır ancak rolde olmasa da liderin anlatısına devam etmesiyle role girerler. Katılımcılar, evlerinden uzakta, yaşadıkları yeni yerde, canlandırdıkları hayvan rolünde uykuya dalar.
11. Hayvanların Hediyelere Tepkisi 1. Tüm grup ile 2. Lider ve katılımcılar roldedir. Katılımcılar sokak hayvanları, lider, anlatıcı olarak sürece dahildir. 3. Bu epizot, katılımcıların rol değiştirmesinin, bir sonraki epizotta yapılacak değerlendirme için tamamlanmasını amaçlar	

- Lider, katılımcılar, hayvan rolünde uyurlar ya da yeni yuvalarında vakit geçirirlerken, çuvala içeri gelir ve onlara kargo olduğunu söyler. Eski mahallelerinden onlara paketler gelmiştir. Paketleri açmalarını söyler. Lider bütün hayvanları bir toplantı için eski mahallelerine davet eder.	- Katılımcılar, kıkırdamalarına devam ederler ve role girmeleri konusunda sıkıntılar yaşarlar. Bu durumda yapılacak en iyi şey, liderin ciddiyeti bozmadan canlandırmaya devam etmesidir. Oynamaya hazır bir grup bu yaklaşıma, canlandırmada kalarak karşılık verir. Hediyeleri açarlar, paketlerle oynarlar, notları okurlar. Hayvanlar, mahalleye geri gelmeyi kabul ederler.
12. Yeniden, Eski Mahallede 1. Tüm grup ile 2. Katılımcılar sokak hayvanları rolünde, lider ise dernek başkanı rolündedir. 3. Bu epizot, dokuzuncu epizottaki kişisel üretimlerin değerlendirilmesini amaçlar. - Katılımcılar mahallede karşılanır. Hayvanları Koruma Derneği Başkanı onlar yokken yapılanları anlatır. Bu sürpriz partinin onlar için hazırlandığını	- Hayvanlar rolünde katılımcıların çoğu hediyyeden çok hoşlandıklarını anlatır. Katılımcılar, hediyeye odaklanmaktan çok mahalleyi neden terk ettiklerini

söyler ve onların hislerini duymak istediklerini belirtir. Bütün hayvanlar tek tek konuşurlar.	anlatır ama şimdi, insanların onlara daha iyi davrandığını ve geri dönmeye karar verdiklerini söylerler.
--	--

Yukarıda, işleyişi ayrıntılı bir şekilde açıklanan Sokak Hayvanları isimli süreç drama oturumu, bu tez çalışması sırasında yürütülen bir yaratıcı drama sınıfında ele alınması gereken bir konu olarak düşünülen empatinin, sokak hayvanlarının problemleri üzerinden işlenmesi istenildiği için geliştirilmiştir. On ikinci, son epizottaki değerlendirme aşamasında katılımcıların, hediye ve yaptıklarına odaklanmaktansa, hislerine ve asıl probleme bu kadar odaklanmaları, empati kazanımının gerçekleştiğinin bir işareti sayılabilir. Bu süreç, drama sınıfını yürüten liderin, kendi programı dahilinde bir isteği ile planlanmıştır. Tabii ki, empati mevzuunu ele alan bir sürü hazır süreç drama çalışması bulmak ve onları minimal değişiklikler yaparak sınıflarda uygulamak mümkündür. Ancak bu durumun, süreç dramının yukarıda bahsedilen beş ana bileşenin işleyişini anlamadıkça ve sınıfın dinamiklerini göz önüne alarak bu beş bileşeni işletmedikçe istenilen sonuçların doğurmayacağını düşünmekteyiz.

Bu beş ana bileşen bağlamında Sokak Hayvanları isimli süreç drama çalışmasını göz önüne alalım. Öncelikle birinci teknik kavram olarak Cecily O'Neill'in süreç drama çalışmasında kendini gösteren bir **(1) ön metinden** bahsetmiştik. Yukarıdaki çalışmada ön metin, üçüncü “Hayvan Müfettişleri” isimli

epizotta kendini göstermektedir. Bu bölümün bir kısmına, katılımcıların ön metne olan tepkilerini görmek için tekrar bakalım:

3. Hayvan Müfettişleri - Liderin duvara yapıştırdığı ilan aşağıdaki gibidir. ÖN METİN “Mahallemizden son zamanlarda giden sokak hayvanları için çok endişelenmekteyiz. Bu hayvanların neden gittiğini bulmak için gönüllü çalışanlara ihtiyacımız vardır. Hayvan müfettişi olmak isteyen arkadaşlar lütfen hayvan sevenler derneğinin ofisindeki toplantıda buluşalım. Saygılar.” - Daha sonra lider, ...	- Katılımcılar merakla ilanı okur. Diğer ilanların da aynı olduğunu fark eder ve lidere sorular yöneltmeye başlarlar. Toplantı salonunu düzenleyen liderden cevap alamayınca kendi aralarında konuşmaya başlarlar. Lidere toplantının ne zaman başlayacağını sorar. Lider siz istediğinizde başlayabiliriz der. Toplantı salonundaki mindirlere otururlar ve toplantı başlar. - Katılımcılar dikkatle dinler...
--	---

Liderin ilan olarak duvarlara yapıştırdığı metnin, süreç drama yaklaşımında görülen ön metinsel özellikler taşıdığı ileri sürülebilir. Zira, bu tez çalışmasının ilgili bölümünde de bahsedildiği gibi ön metinler, katılımcıların kafasında sorular uyandırarak dramatik bir gerilim yaratmak suretiyle dramatik süreci başlatır. Bu dramatik bağlamda çözülmesi gereken bir düğümdür. Bunun dışında sürecin

başlaması için gerekli serimi ekonomik bir şekilde vermeye çalışır. Katılımcıların, ilanı okuduktan sonra birbirleriyle ve liderle olan etkileşimleri, bu dramatik gerilimin oluşturulduğuna işaretler. Bununla birlikte, ilana bakıldığında, bir dramatik sürecin başlaması için gerekli bilgiyi minimal bir biçimde sağlamaktadır; ilan geçmişle (hayvanlar terk etti), şimdiyle (Hayvan Severler Derneği'nin hayvanları bulma çabası) ve gelecekle (Hayvanların müfettişler tarafından aranacak olması) ilgili bilgi vermekle birlikte, bütün katılımcıların grupça üstlenebilecekleri bir rol (Hayvan müfettişleri) ve epizotların geçeceği mekanlara dair ipucu (Hayvan Severler Derneği, Mahalle, Hayvanların Kaçtığı Yer) vermektedir. Bütün bunlardan hareketle, dramatik dünyanın kurulması bakımından önemli bilgiler veren ve dramatik gerilimi başlatan bu metnin süreç drama çalışması için uygun bir ön metin olduğu söylenebilir.

Süreç dramının ikinci ana bileşeni olarak ele aldığımız **(2) iç seyirci** kavramına gelirse, yukarıdaki çalışmada birçok yerde bu kavramın pratikte kendini gösterdiğini öne sürebiliriz. Örneğin, çalışmanın altıncı epizoduna tekrar bakalım:

6. Kişisel Araştırma	
- Lider, grup paylaşımından sonra, herkesin bir hikaye yaratmasını ister. Bu hikaye, sürecin en başında canlandırmalarını yaptıkları sokak hayvanının mahalleyi terk etmeye karar verdiği anı içermelidir. Bu hikayenin sunumu için katılımcılara, resim çizme,	- Katılımcılar, az önceki bulgularına dayanarak hikayelerini oluştururlar. Gruptaki herkes canlandırma yaparak hikayeyi anlatmayı seçer. Kimisi, hikayede kendi de rol alır kimisi de hikayeyi arkadaşları arasından seçtikleri oyunculara anlatarak, oyuncuları

heykel oluşturma ya da serbest canlandırmayla ifade etme seçenekleri verilir.	yönlendirir. Hikayeler oynanır.
---	---------------------------------

Yukarıdaki bölümde katılımcılardan biri, hayvan müfettişi rolüne ek olarak bir de kısa canlandırmasında kurguladığı rolünü üstlenirken ya da durum canlandırmasının yönetmenliğini yaparken diğer katılımcılar hayvan müfettişleri rolünde durumu değerlendirmektedirler. Bu değerlendirme, duruma karşı bir tutum edinmeyle birlikte gelmektedir. Üstlendikleri müfettiş rolünün duruma objektif yaklaşması gerekir ve katılımcılar müfettişler olarak bu nesnelliği de gösterirler. Ancak orada ve o anda izleyici olan katılımcılar aynı zamanda kendilerini de müfettiş rolünün içine katarak ikili bir varoluş içerisinde karar verirler ki bu sübjektif bir tavidir. Bu sübjektif tavırla katılımcılar, sürece kendi geçmiş yaşam deneyimlerinden de anılar, imgeler, yaşantılar katarak süreci, en azından kendileri adına zenginleştirirler.

Bu da demek oluyor ki katılımcılar hem kişisel olarak bütün sürecin içerisindeyken, aynı zamanda bir rol üstlenmiş ve o rolün gereksinimlerini yerine getirerek canlandırmanın içine girmişlerdir. Sürecin içinden süreci izlenmesi, ele alınan duruma ilişkin olarak katılımcıların kendi yaşamlarıyla ilgili bir farkındalık geliştirmesini kolaylaştırır. Aynı Brecht'in epik tiyatrosunda olduğu gibi bu tarz bir seyir durumu, izleyicinin, belirli bir mesafeden nesnel bir seyir deneyimi yaşamasını sağlar. Seyirci hem rolü gereği duruma objektif yaklaşırken, süreçteki ikili varoluşu gereği kendi deneyimlerinden de uzaklaşmaz. Bu şekilde de ele alınan duruma karşı

kişisel bir farkındalık geliştirmesi beklenir. Bu durumda bir iç seyirci olma durumundan bahsedilebilir. Orada ve o anda müfettiş rolündeki katılımcılar, araştırmanın canlandırmasını yapanlar kadar fiziksel olarak aktif olmasalar dahi, kendi yaratımların içerisinde bulundukları epizodu olduğu kadar bütün süreci de izlemektedirler.

Cecily O'Neill'in süreç drama çalışmalarında gördüğümüz bir diğer önemli nokta da daha önce de bahsedildiği gibi **(3) epizodik yapıdır**. Bu özelliği, sokak hayvanları dersinde de kolayca görebilmekteyiz. Öncelikle ilgili bölümde² bahsedildiği gibi, epizodik yapıya sahip bir metinde sahnelerin birbirini neden sonuç bağıyla izlemesi gerekmediğini; bir zaman ve mekan birliği aranmadığını hatırlamakta yarar vardır. Bu özellikten yola çıkarak sokak hayvanları dersinin epizotlarına bir bakalım. Aşağıdaki tabloda, ilgili dersin ilk günlük oturumunu kapsayan ilk yedi epizodunun zamansal ve mekânsal özellikleri görülmektedir:

Epizot	Zaman	Mekan
1.	Belli değil	Sokak
2.	Şimdi (oturumun gerçekleştiği an)	Sınıf
3.	Hayvanlar mahalleyi terk ettikten sonra (yakın geçmiş)	Mahalle ve Hayvan Severler Derneği Toplantı Salonu
4.	Dernekteki toplantı sonrası	Mahalle (caddeler, sokaklar)

²Bkz: "Epizodik Yapı ve Süreç Dramanın Ortak Özellikleri"

	(Kurgudaki şimdi)	
5.	Bir önceki epizotta yapılan röportajlardan sonra (Kurgudaki şimdi)	Dernek Toplantı Salonu
6.	Hayvanların mahalleyi terk etmeye karar verdikleri zaman dilimi (uzak geçmiş)	Belli değil (kişisel canlandırmalara bağlı olarak değişken)
7.	Şimdi (oturumun gerçekleştiği an)	Sınıf

Yukarıdaki ilk yedi epizodun mekânsal ve zamansal özelliklerine bakarsak, Karşı Aristocu metinsel anlayışta sıkça görüldüğü bilinen kırılmaları fark etmekteyiz. Her epizodu kapsayan düz bir çizgide ilerleyen bir zamansal ilerleme ya da mekânsal bir birlik ya da üzerine kurulma yoktur. Bununla birlikte, bu iki anlayışta zaman zaman sağlanan bir birlik görülmektedir. Örneğin üçüncü epizotta, dernek toplantı salonunda başlanan zamansal çizgi, dördüncü ve beşinci epizotlarda düz bir şekilde ilerlemektedir. Bu durum yukarıdaki tabloda belirtilmiş; bu peş peşe gelen, üç epizodun “kurgudaki şimdi”de geçtiği söylenmiştir. Ayrıca, mekan olarak da, bir birlik olmasa da bir öncekinin üzerine kurulan ya da bir öncekiyle bir noktada bağdaşan bir birlik görmekteyiz: üçüncü epizotta derneğin toplantı salonunda başlayan çizgi sırasıyla, derneğin bulunduğu mahallede ve sonra tekrar mahallenin içinde bulunan dernek toplantı salonunda devam etmektedir. Yani, mekânsal olarak da bu üç epizotta bir birlik söz konusudur ancak bunun hemen sonrasında bu birlik hemen kırılmaktadır. Altıncı epizotta, kişisel canlandırmalara bağlı değişken zaman

ve mekanlar söz konusuken, yedinci, günün son epizodunda oturum, mekan olarak sınıfta ve zaman olarak oturumun geçtiği o anda gerçekleşmektedir. Yani üç epizot boyunca giden bu kısa süreli devamlılık bir anda kırılmıştır. Bu özellik, daha önce de bahsedildiği gibi sürecin epizodik yapısından kaynaklanmaktadır.

Bununla birlikte epizotlara tek tek bakılacak olunduğunda da kendi içinde girişi, gelişmesi ve sonucu olan mini oturumlar görmekteyiz. Bu oturumlar kendi içlerinde tutarlıdır. Daha önce de bahsedildiği gibi, epizotlar birbirlerine neden sonuç ilişkisiyle bağlı olmak durumunda değildir. Her biri farklı anlamlar taşıyabilir. Tabii ki bu farklılık, bağlamdan kopuk olmayı gerektirmez. Epizotlar, birbirlerine kesintisiz bir öyküdeki gibi kaynaşmış olmasa da birleştirilebilecek özelliktedirler. Bu özellikleri incelemek için aşağıdaki epizoda bir göz atalım:

11. Hayvanların Hediyelere Tepkisi	
- Lider, katılımcılar, hayvan rolünde uyur ya da yeni yuvalarında vakit geçirirlerken, çuvalla içeri gelir ve onlara kargo geldiğini söyler. Eski mahallelerinden onlara paketler gelmiştir. Paketleri açmalarını söyler.	- Katılımcılar, kıkırdamalarına devam ederler ve role girme konusunda sıkıntılar yaşarlar. Lider ciddiyeti bozmadan canlandırmaya devam eder. Oynamaya hazır olan bir grup bu yaklaşıma, canlandırmada kalarak karşılık verir. Hediyeleri açarlar, paketlerle oynarlar, notları okurlar. Hayvanlar, mahalleye geri gelmeyi kabul ederler.

Lider bütün hayvanları bir toplantı için eski mahallelerine davet eder.	
---	--

Yukarıdaki epizot, katılımcıların, hayvan rolünü üstlendikleri ender epizotlardandır. Bütün epizotlar boyunca yaptıkları çalışmaları bu sefer katılımcılar, başka bir rol üzerinden değerlendirirler. Diğer bir deyişle, bir birlik kırılır ve katılımcılar kendi yaratımlarına mesafeli bakabilecekleri bir olanak edinirler. Ancak, bu farklılık ve kırılma, epizodu genel bağlamdan uzaklaştırmaz. Epizodun kendi içinde bir anlamı mevcuttur ve bunun yanında genele ilişkin bir anlam da taşır. Bu durum, epizodik yapının sürece getirdiği bir başka özelliktir.

Bu iki duruma ek olarak, epizotların birbirlerine bağlanma şekli, bu süreç drama çalışmasında, epizodik yapıya ilişkin görebileceğimiz bir diğer özelliktir: anlatıcı / lider. Lider, bazı epizotlarda, hayvan severler derneği başkanı rolü ile, anlatıcı görevini üstlenir. Epizotlar arası seyircilerin, yani bu durumda katılımcıların, bir bağ kurabilmelerini sağlamak, anlatı ile epizotlar arası geçişler sağlamak bu göreve dahildir. Liderin, epizotları birbirine bağlayan rol ya da rollerle bir çeşit anlatıcı olması durumu, sokak hayvanları dersinin bir süreç drama çalışması olduğunu gösteren bir diğer özelliktir.

Cecily O'Neill'in süreç drama yaklaşımında gördüğümüz bir diğer özellik (4) **başka bir yerin (elsewhere)** oluşturulabilmiş olmasıdır. –Mış gibi yapma durumu, beraberinde canlandırmanın yapılacağı başka bir mekân algısını da getirir. Süreç dramının da canlandırmalar üzerine kurulu olduğunu göz önüne alırsak, başka bir

yerin oluşturulmasının önemi fark edilebilir. Canlandırmalar sırasında birçok epizotta, mekân değişimleri mevcuttur. Bu değişimi en iyi şekilde görebileceğimiz altıncı epizoda bir bakalım:

6. Kişisel Araştırma - Lider, grup paylaşımından sonra, herkesin bir hikaye yaratmasını ister. Bu hikaye, sürecin en başında canlandırmalarını yaptıkları sokak hayvanının mahalleyi terk etmeye karar verdiği anı içermelidir. Bu hikayenin sunumu için katılımcılara, resim çizme, heykel oluşturma ya da serbest canlandırmayla ifade etme seçenekleri verilir.	 - Katılımcılar, az önceki bulgularına dayanarak hikayelerini oluştururlar. Gruptaki herkes canlandırma yaparak hikayeyi anlatmayı seçer. Kimisi, hikayede kendi de rol alır kimisi de hikayeyi arkadaşları arasından seçtikleri oyunculara anlatarak, oyuncuları yönlendirir. Hikayeler oynanır.
--	--

Bu epizotta katılımcılar, sokak hayvanlarının mahalleyi terk etme kararı almalarında önemli bir anı canlandırmaktadırlar. Mekan belli değildir zira katılımcılar canlandırmanın içeriğine kendileri karar vermektedirler. Canlandırmayı yaratan katılımcı ve ona canlandırmada aktif rol alarak katkıda bulunan katılımcılar dışındakiler hayvan müfettişleri olarak süreci seyretmektedirler. Canlandırma bu bağlamda devam ederken unutulmuş ya da orada ve o anda önemli olmadığı için göz ardı edilen bir nokta vardır: bütün süreç aslında sınıfta geçmektedir. Yani,

muhtemelen mahallede bir yerde geçen canlandırma anı süresince başka bir yer oluşturulabilmiştir. Bu durum, katılımcılar canlandırmalarını sunana kadar devam eder. Başka bir yer, bu durumda birçok kere yeniden, sınıf içerisinde oluşturulur. Örneğin bir öğrenci, okuldan eve dönerken sokakta karşılaştığı bir sokak hayvanına “çok ödevim var maalesef senle oynayamam” demiştir. Bu ve benzer durumlar katılımcıların, sınıfı ve dersin geçtiği anı unutup, bir kurgu içinde başka bir uzam yaratabilmiş olduklarını gösterir.

Sokak hayvanları dersine son olarak **(5) rol** kavramı bağlamında bakalım. Katılımcıların üstlendikleri rol açısından bakıldığında, süreç içerisinde birden çok rol üstlenme durumunun varlığından söz edilebilir. Katılımcılar kimi zaman daha önceki epizotlarda üstlendikleri rolleri yeniden üstlenirken kimi zaman yeni roller edinmektedir. Ancak, grubun genelini kapsayan, bir grup rolü, katılımcıların asıl rolü olarak karşımıza çıkmaktadır. Ön metin, bu rolü katılımcılara sunmaktadır. Ön metne bir kez daha bakıldığında, ilanın hayvan müfettişi olmak isteyenleri toplantıya çağırdığını görmekteyiz. Bu grubun genelini kapsayan rol daha önce bahsedildiği, Cecily O’Neill’in yaklaşımında da kendini göstermektedir.

Çalışmaya bakıldığında, katılımcılar hem hayvan müfettişi, hem sokak hayvanı, hem mahalleli, hem dernek gönüllüsü rollerini üstlenebilir. Bunun dışında da, altıncı epizotta incelediğimiz gibi, katılımcıların yaratımı ile şekillenen canlandırmalarda da farklı roller edinebilir. Roldeki bu çeşitlilik de söz konusu dersin, süreçsel özellikler barındırdığına işaret eder.

Cecily O'Neill'in yaklaşımının çözümlenmesinden elde ettiğimiz beş temel bileşen bağlamında incelediğimizde, hedefi lider tarafından belirlenen sokak hayvanları dersinin taşıdığı süreçsel özellikleri yukarıda gördük. Bu beş temel bileşenin işlerliğini başka bir ders planında daha incelemekte, bulguların tutarlılığını görebilmek adına yarar olduğunu düşünülmektedir.

4.2.Türkiye Bilimler Akademisi



Türkiye Bilimler Akademisi isimli süreç drama etkinliği ilköğretim üçüncü ve dördüncü sınıflar (sekiz – dokuz yaş) öğrencileri ile bir drama sınıfında üç günde ikişer ders saatine bölünmüş, toplam altı ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Etkinliğin amacı, katılımcıların kendi problemlerini kendi çözebilmesi becerisine karşı farkındalık kazanmasıdır. Öğrencilerin oturumların sonunda, kendi problemlerinin farkına varabilmesi, sıkıntılarıyla ilgili olarak sorumlu davranabilmesi, sorunu kabullenmesi ve çözümü dışarıda aramaktansa, kendinde araması hedeflenmiştir. Bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için rol oyunları, bedene dayalı oyunlar ve ayrıca fotoğraf makinesi, kamera, bilgisayar gibi teknolojik aygıtlar da kullanılmıştır.

Aşağıdaki ilk beş epizot, ilk çalışma günündeki iki ders saatlik (toplam doksan dakika) çalışma sürecinde gerçekleştirilmiştir.

Liderin Adımları: 1. Mektup Kimden? 1. Tüm grup ile 2. Lider rolde. Katılımcılar liderin davetiyle rolü üstlenirler. 3. Bu epizot, kurgunun kurulması amacıyla, tüm grup ile konuşmalardan oluşur. - Lider, öğrencilere sabah ilginç bir şeyin olduğunu söyler. Herkese postalar gelmiştir. Liderin bu postaların nereden geldiği hakkında bir bilgisi yoktur. - Katılımcıların bir süre tahmin yürütmesine izin verip, bilinmeyenden kaynaklı gerilimin artmasını sağlayan lider, nereden geldiklerini kendisinin de bilmediği bu mektuplara bakmak isteyip istemediklerini katılımcılara sorar. - Lider, mektupların herkesin minderinin	Çalışmanın İlerleyişi: - Katılımcılar, onlara gelen postalar olmasına şaşırılmışlardır. Liderin nereden gelmiş olabileceği ile ilgili sorusuna, okuldan, Amerika'dan gibi uzak cevaplar verirler. - Hali hazırda merak etmekle birlikte bu gerilimden keyif almakta olan katılımcılar kurguya girmeye gönüllü olurlar.
--	---

altında olduğunu söyler.	- Çabucak minderlerinin altına bakan öğrenciler, üzerlerinde kendi isimleri yazan zarfı alırlar ve zarfı hızlıca açarlar. Zarfların üzerinde kendi isimlerinin yazılı olduğunu görünce şaşırırlar.
2. Ahmet Güleryüz’ün Daveti 1. Katılımcılar tek tek çalışır. 2. Lider kurguyu sürdüren anlatıcı olarak roldedir. Katılımcılar da böylece rolü üstlenmiş olurlar 3. Kişiyeye özel gönderilen mektuplar epizodu bireyselleştirir. - Lider, katılımcılara, mektubu açmaları ve okumaları için yeterli zaman verir. - Zarfların içinden Tüba – Türkiye Bilimler Akademisi Başkanı, Ahmet Güleryüz isimli birinden şu davetiye çıkar: Sevgili bilim gönüllüsü, Biz, ülkeleri geliştirmekte faydalı olan icatlar yapma konusunda uzman bir	- Katılımcılar kendi başlarına zarfların içindeki mektubu okur . - Davetiyenin, katılımcıların deyişiyile “gerçek” (ıslak) imzalı ve “resimli” (antetli) kağıda yazılı olması hemen ilgilerini çeker. Çok şaşırırlar ve bunun gerçekten postayla gelip gelmediğini sorarlar.

şirketiz ve sizi ülkenizi geliştirmeye davet etmekteyiz. Sizler sayesinde diğer insanların gereksinim duydukları şeyleri üreten bir makine tasarlayıp, üretmek istiyoruz ve sizi bilim gönüllümüz olarak davet ediyoruz. Toplantı Türkiye Bilimler Akademisindedir. Saygılar. Ahmet Güteryüz Akademi Başkanı	
3. TÜBA Toplantısı 1. Tüm grup ile 2. Lider ve katılımcılar roldedir. Lider kurguyu sürdüren anlatıcıdır. Süreç içerisinde kendini TÜBA başkanı Ahmet Güteryüz olarak tanıtarak rol değiştirir. 3. Ön metinden sonra katılımcıların kurguda belirtilen grup rolünü üstlenmesi için bu tartışma nitelikli epizoda ihtiyaç duyulmuştur. - Lider, katılımcıların şaşkınlıkları	- Katılımcılar, mektup üzerine tartışmaya

sürerken, etrafa TÜBA amblemleri asarak, sandalyelerden bir toplantı salonu düzenleyerek, masasının üzerine kendi adını ve titrini belirten bir çıktı yapıştırarak toplantı salonunu hazırlar ve katılımcıları davet eder. Kurgudaki bu mekan katılımcıların gözü önünde kurulur.	devam ederler. Çocuklar, detaylardan şaşmışlardır ama ilk sordukları “Ahmet Gülyüz siz misiniz öğretmenim?” olmuştur. Hala bazı çocukların oyun ile gerçeği ayırmada sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Herkes, davete icabet eder ve toplantı salonunda yerini alır.
- Ahmet Gülyüz rolünde lider, toplantıyı açar. Herkese geldiği için teşekkür eder ve Türkiye Bilimler Akademisi olarak insanların problemlerini çözen bir makine yapmak istediklerini söyler. Bunun için gönüllü mucit ve araştırmacılara ihtiyaçları olduğunu belirtir. Bunun için gönüllü olup olmadıklarını katılımcılara sorar.	- Katılımcılar dikkatle roldeki lideri dinlemekte ve rolün içindeki öğretmenlerine nasıl davranmaları gerektiğini kestirememektedir. Katılımcılar bir süre sonra liderin yeni rolünü kabullenirler ve genelde liderlerine hitap ettikleri “sen” kipini bırakıp “siz” olarak hitap etmeye başlarlar.
- Lider, roldeyken, nasıl bir makine yapabileceklerini sorar.	- Katılımcılar cevap vermekte zorlanır. Ne için, kim için, nasıl bir makine diye sormaya başlarlar.
- Bunun üzerine lider, ilk önce makineyi	- Tartışmalardan sonra tahtaya üç adet

kimin için yapmaları gerektiğini bulmaları söylerler. Bunun için ne yapabilecekleri katılımcılara sorulur. Tartışma sırasında, katılımcılar sokaktaki insanlara ne tür makineler istediklerini ve bu doğrultuda reklam kampanyaları yapmaya karar verilir.	araştırma başlığı yazılır: a. Kamuyou Araştırması b. TV Reklamları c. Gazete Reklamları
4. Gruplarla Mini Toplantı 1. Katılımcılar üç gruba ayrılarak çalışır. 2. Lider, katılımcılara Ahmet Güteryüz rolünde yardımcı olur. Katılımcılar ise, lisanslı mucit rollerinin üzerine üç gruptaki rollerine ve görevlerine göre, araştırmacı, gazeteci ve televizyon reklamcısı gibi roller edinirler. 3. Grup rolü olarak lisanslı mucit rolü belirlendikten sonra epizottaki çalışmanın niteliğine göre bu grup rolünün üstüne farklı roller kurulmaktadır. Bu epizotta üç çalışma grubu olacaktır. Bu gruplar çalışmalarını eş zamanlı olarak sürdürürler	

- Gruptan eşit bir şekilde bu üç gruba ayrılmaları istenir. Her üyeye üzerinde kendi isimlerinin olduğu “Lisanslı Mucit” titri bulunan aşağıdaki gibi bir yaka kartı verilir: - Ekiplerde hala ne yapacaklarına ilişkin bir belirsizlik, doğal olarak mevcuttur. Bu sebeple lider, hepsiyle beşer dakika arayla mini toplantı yapılacağını açıklar. İlk grup olan kamuoyu araştırmacıları	- Ekip ilk başta TV reklamı çekme grubuna yığılmak ister ancak, diğer ekiplerin de kamera, fotoğraf makinesi, gazete vs. materyalleri kullanacaklarını öğrendikçe, liderin de yönlendirmesiyle gruplara bir süre sonra eşit bir biçimde dağılırlar. Yaka kartlarına çok sevinirler. Bu, ekibin rolü üstlenmesinde yardımcı olacaktır. Yaka kartlarını taktıkları andan itibaren herkes bir profesyonel gibi çalışmaya başlar. Sürecin devamında da aktivitelerden önce yaka kartlarını kullanarak kendilerini sürece dahil ederler. Katılımcıların, diğer günlerde de bu yaka kartlarını kullanarak sürece dahil oldukları gözlenir. - Lider gruplara tek tek uğrayıp onları görevleri hakkında aydınlatır. Bu sırada diğer gruplar kendi görevlerini nasıl yerine getirebilecekleri konusunda tartışmaktadırlar. Ekipler, bu sırada nasıl
--	--

grubu toplantıya çağırılır. Ahmet Güleriyüz rolündeki lider, ekibe görevlerini şu şekilde açıklar: GRUP 1 - Kamuoyu Araştırması: sokaktaki insanlarla yazılı, sesli ya da görüntülü röportaj yapılması, bu röportajda nasıl bir icat yapılmasını istediklerinin sorulması, bu isteklerin yazılıp rapor haline getirilmesi ve sunulması	bir çalışma yapabilecekleri hakkında fikirler üretmeye koyulurlar.
- Bu amaç doğrultusunda birinci ekipten soracakları soruların olduğu bir anket hazırlamaları istenir. - İkinci ekip olan televizyoncular grubuyla da toplantı yapılır. Görevleri şu şekilde açıklanır: GRUP 2 – Reklam filmi: Gençlere Türkiye Bilimler Akademisini tanıtıcı bir reklam hazırlanması. Bu reklamın	- Birinci ekip, anketleri hazırlamak için kırtasiye malzemesini temin eder ve çalışmalarına başlar. Anketi hazırlarlar. Sonra sınıf içerisindeki insanlara (kurguda sokaktaki insanlar) nasıl bir icat istedikleri hakkında sorular sorarlar. - Ekip, reklamı gerçek bir kamerayla gerçekten çekecekleri için çok heyecanlanır. Görev doğrultusunda hazırlıklara başlar. Bir stüdyo kurarlar ve metni prova etmeye başlarlar.

çeriğinde Türkiye Bilimler Akademisinin yaptıkları anlatılmalıdır.	
İkinci ekipten bu doğrultuda bir reklam metni hazırlamaları ve reklamı nasıl çekecekleri konusunda provalar yapmaları istenir. Hazır olduklarında bir kamera verileceği söylenir. - Üçüncü grup olan gazeteciler ekibiyle de bir toplantı yapılır. Görevleri, üçüncü grubun elemanlarına şu şekilde açıklanır: GRUP 3 – Gazete İlanı: Türkiye Bilimler Akademisini tanıtan, aynı zamanda yeni bir icadın geliştirileceğini duyuran bir gazete sayfasının oluşturulması. Bu gazete sayfasında Türkiye Bilimler Akademisi’nin tanıtılması gerekmektedir; aynı zamanda yeni araştırılacak icat için fikirlere ihtiyaç duyulduğu yazmalıdır.	- Atık gazeteleri de alan ekip işe koyulmaya başlar. Hepsi değişik ilanlar yapmak için tek başlarına çalışmayı tercih ederler. Diğer grupların aksine bu ekipteki tek çalışma isteği dikkat çekicidir. Bunun nedeni, cinsiyet dağılımı ve kişiler arası ilişkiler olabilir. Bu ekipte ilgi çekici bir başka durum da, kameralarla röportajlar yapan kamuoyu araştırmacıları, bu ekibe mesleklerini sorduğunda hepsinin ben gazeteciyim diye cevap vermeleri. Tek başına çalışsalar da ekip üyeleri tam bir profesyonellikle ve rollerini tam anlamıyla üstlenerek canlandırmalarını

- Üçüncü ekibe bol miktarda eski gazete ve kırtasiye malzemesi verilir. Resimleri eski gazetelerden kesebilecekleri söylenir. İlanları yapmaları için zaman verilir. - Ekipler, üretimlerinde zorlandıkça, lider, ek toplantılar düzenleyip onlara yardımcı olmuştur.	yapmışlardır. - Ek toplantılarda ekipler, ne yapacaklarını bilemedikleri zaman, lidere danışabilmişlerdir.
5. Çıktıların Bütün Grupça Değerlendirilmesi 1. Tüm grup ile 2. Lider, Ahmet Güteryüz rolündedir. Katılımcılar ise ekipler içindeki rollerindedirler. 3. Bu epizot, bir önceki çalışmada üretilen çıktıların tüm gruba sunulması ve grupça değerlendirilmesi amacını taşır. Epizodun sonunda günün değerlendirmesi yapılır. - Günün son epizodunda ekiplerden çalışmalarını tek tek, diğer ekiplere	- Kamuoyu araştırmacıları, videoya çektikleri röportajları sınıfa izletir ve

sunmaları istenir. - Ahmet Gülerüz bütün araştırmacı mucitlere bugünkü yoğun çalışmalarından dolayı teşekkür eder. İlanların işe yarayacağını ve gelen cevapların TÜBA mucitlerine nasıl bir icat yapmaları gerektiği ile ilgili bir fikir vereceğini umduğunu belirtir ve oturumu bitirir.	çekmediklerinin cevaplarını okurlar. Televizyoncular, çektikleri reklam filmini izletirler ve gazeteciler de hazırladıkları gazete ilanlarını grupla paylaşırlar. İlanların hepsi, TÜBA – Türkiye Bilimler Akademisini anlatan ve insanlara nasıl bir icat istediklerini soran metinlere sahiptir. Televizyon reklamı da benzer bir içeriğe sahiptir.
---	--

Aşağıdaki tablodaki epizotlar (altıncı ve onuncu epizotlar arası), ikinci çalışma gününün iki ders saatlik (toplam doksan dakika) bölümünde gerçekleştirilmiştir:

Liderin Adımları: 6. İlanlara yanıtlar var!	Çalışmanın İlerleyişi:
--	-------------------------------

1. Tüm grup ile 2. Katılımcılar ve lider epizodun başında rolde değildir ancak sonradan lider ve katılımcılar kurguya girerler 3. Lider, geçen oturumda yapılanları hatırlamak üzere tartışma şeklinde yapılan bu epizodun sonunda, çalıştıkları konuya dair mektuplar geldiğini söyleyerek hem anlatıcı olarak lider rolünü üstlenmiş olur hem de katılımcıları kurguya çeker.	
- Lider, çocuklardan minderlere oturmalarını ister. Ahmet Gülerüz'ü hatırlayıp hatırlamadıklarını sorar. Kısaca, katılımcılardan geçen ders neler yaptıklarını hatırlamalarını ister. - Yapılan araştırmalar ve hazırlanan ilanların hatırlanmasından sonra lider, geçen ders yapılan ilanlara cevaplar geldiğini söyler ve bir tomar zarf çıkartır.	- Katılımcılar, geçen ders yapılanları hatırlamak üzere etkinliklerden bahsederler. Lider, neler yapıldığının hemen herkes tarafından hatırlandığından emin olana kadar bu sürece devam eder. - Geçen ders olduğu gibi katılımcılar bu zarfların gerçek olup olmadığını sorarlar. Bu merak, tekrardan dikkatlerinin derse kanalize olmasını sağlar. Zarflar tek tek öğrenciler tarafından açılır ve grubun geri kalanına okunur.

- Mektupların hepsi, gönderenin yaşına uygun bir el yazısıyla, kimi zaman çeşitli yazım hatalarıyla, mümkün olduğunca gerçekçi şekilde yazılmıştır. Öyle ki hepsinin zarfının üzerinde adresler bile vardır. Bu mektuplardan bir kaç örnek bu tez çalışmasına ek belge olarak sunulmuştur Mektuplarda yazılan metinler aşağıdaki gibidir:	- Mektupların gerçekçi olması, aynı geçen ders gibi işe yarar ve öğrenciler, canlandırmayı ciddiye alırlar. Canlandırdıkları olayın gerçek olup olmadığını öğretmene sorarlar. Canlandıran bizzat öğretmen olmasına rağmen, Ahmet Güteryüz diye birinin olup olmadığını bile sorarlar. Lider bu kafa karışıklığını gidermek için yaptıklarının sadece bir oyun olduğunu, bir durumu canlandırdıklarını unutmamalarını söyler. Bazı öğrenciler hayal kırıklığına uğrarlar ancak hemen canlandırmaya aynı ciddiyetle devam ederler.
Sn. Ahmet Güteryüz Benim adım Sinem Gündoğdu. İstanbul’da yaşıyorum. 15 yaşındayım ve Kandilli Kız Lisesi’nde okuyorum. Türkiye Bilimler Akademisi adına yaptığınız tanıtım filmini izledim ve çok etkilendim. Bizim okulda öğretmenlerimizle bazen problemlerimiz olabiliyor ve bu bizi çok üzüyor. Türkiye Bilimler Akademisi	

mucitleri bizim problemlerimizi araştırıp onları çözecek bir makine yapabilirse çok seviniriz.

İyi çalışmalar

Sinem Gündoğdu

Türkiye Bilimler Akademisinin dikkatine,

Ben Hüseyin Işık. 13 yaşındayım ve Tokat, Atatürk İlköğretim okulunda öğrenciyim. Bizim problemlerimiz ailelerimizle. Hiç iyi anlaşıyoruz. Gazeteye verdiğiniz icat haberlerini gördüm. Belki bizim problemlerimizi çözecek bir makine de icat edebilirsiniz. Eğer yapabilirseniz çok seviniriz.

Kolay Gelsin

Hüseyin Işık

Merhabalar

Biz Mersin Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencileriyiz. Bizim problemlerimiz ödevlerle alakalı. Çok fazla ödevimiz olduğundan istediğimiz kitabı okumaya, istediğimiz filmi izlemeye, istediğimiz oyunu oynamaya vaktimiz kalmıyor. Lütfen bu sorunu çözecek bir makine icat edin ve bizi bu dertlerden kurtarın.

Saygılar

Mersin Anadolu Öğretmen Lisesi Sağlıklı Yaşam Kulübü	
İyi çalışmalar. Benim adım İrem Saygın. Ben 10 yaşımdayım. İlkokula gidiyorum. Ben İzmir’de yaşıyorum ve Bornova İlköğretim Okuluna gidiyorum. Bizim teneffüslerimiz çok kısa. Ayrıca şimdi de okuldan sonra etüt koydular hep ders çalışıyoruz. Eve gidince akşam oluyor ve annem o saatte sokağa salmıyor. Benim kardeşim de yok evde çok canım sıkılıyor. Sadece televizyon izleyebiliyorum ve çok sıkıcı. Siziz tanıtım reklamlarınızı gördüm. Bana da bir icat yapabilir misiniz? İrem Saygın	
Merhaba. Ben Murat. 9 yaşımdayım. Benim bir ev hayvanım olsun istiyorum ama abimin alerjisi olduğu için alamıyoruz. Ben hayvanları çok seviyorum ama maalesef bir hayvan alamıyoruz. Benim problemimi çözecek bir makine yapabilir misiniz?	
Kolay gelsin TÜBA, Ben sizi gazetebe görbüm. Benim abım Ayşe. 7 yaşınbayım ve yeni yazmayı öğreniyom ama çok zor. Ben baha kolay yazı yazadilmek istiyom. Hata yapıyom ve bu hatalar çok komikmişler. Akadaşlarım gülyor ana çok. Bana yadım ebedilcek di makkine yabadilirmisin	
	Katılımcılar, mektupları okudukça, gerçekçiliğinden etkilenirler ve yazarları

	değerlendirmeye başlarlar.
7. Mektupların Değerlendirilmesi 1. Tüm grup ile 2. Lider anlatıcı olarak roldedir. Katılımcılar da kurgunun içindedirler. Tartışmanın ilerlemesiyle de grup rollerini yeniden üstlenirler. 3. Daha önceki oturumda çalıştıkları rolü tekrardan üstlenebilmeleri amacını taşıyan bu tartışma epizodu, ikinci oturumun ilk epizodu olan altıncı epizotla birlikte, oturumun geri kalanı için hazırlık teşkil eder. - Lider, katılımcıların dikkatini, mektupların nasıl yazıldığından, niçin ve kimler tarafından yazıldığına çekmeye çalışır. Tartışmayı bu şekilde manipüle eder.	- Özellikle, mektupların içinde yazarlarla eğlenmekten, grup rollerinde değerlendirmeleri gerektiğini anlamaları kısa bir zaman da alsa, bir süre sonra canlandırma istenilen düzeye gelir ve katılımcılar, gençlerin problemleriyle ilgili bir makine yapmaları gerektiğine karar verirler. Zira ilanlara en çok onlardan yanıt gelmiştir.

- Lider, bu noktada bir fikir marketi yapmayı gruba önerir. Bu fikir marketinde, herkes kendi fikrini ortaya koyacaktır ve hangi makineleri üretmek istediklerine kadar vereceklerdir.	- Liderin fikir marketi önerisine katılımcılar, ilk başta kelimenin anlamını bilmediklerinden anlam veremezler ancak lider açıklayınca fikre katılırlar ve nasıl yapacaklarını sorarlar.
8. Makineler Tasarım Aşamasında 1. Bireysel çalışma 2. Lider anlatıcı rolünde sürece destek olmaktadır. Katılımcılar ise grup rolleri olan “lisanslı mucit” rollerini tekrardan üstlenirler. 3. Katılımcıların bireysel olarak bir üretimde bulundukları bu epizotta, gruplaşmamalarına dikkat edilir. - Lider herkese, daha önceden hazırlanmış olan bir makine tasarım kağıdı verir. Sürecin daha hızlı ilerlemesi için yapılmış bu kağıtta, tasarlanan makinenin işlevi, ne şekilde çalıştığı, kimin, nasıl bir problemini çözdüğü gibi soruların yanında makinenin adı, üretildiği materyal vs. bilgiler de yer	- Bir müzik eşliğinde, katılımcılar, bireysel bir şekilde, gençlere özgü kendi belirledikleri bir problemi çözebilecek bir makine tasarlamaya başlarlar. Çalışma kağıdındaki izleği takip ederek dersin geniş bir kısmında tasarladıkları makinenin detaylarına karar verirler ve en sonunda da çizerler.

almaktadır. Ayrıca, bu kağıtta, tasarladıkları makineyi çizebilmeleri için geniş bir boşluk da yer almaktadır.	
9. Fikir Marketi 1. Tüm grup ile 2. Lider anlatıcı rolünde sürece destek olmaktadır. Katılımcılar ise grup rollerinde sürece devam ederler. 3. Bir önceki epizottaki üretimlerin ve üretim sürecinin değerlendirilmesi niteliğindeki bu epizot, tüm grupla, sunum şeklinde gerçekleşir. - Tasarlama ve çizme işlemi bittikten sonra, lider, herkesten, kendi yaratımlarını, daha önceden TÜBA Fikir Marketi Posterini asılmış bir duvara asmalarını ister. - Sonra herkese toplantı pozisyonu almasını söyler. - Lider, sırayla herkesin makinesini gruba tanıttırmasını ister.	- Çocuklar, fikir marketi için ayrılan duvara yaratımlarını asarlar. -Sonrada birer sandalye alıp, poster asılan duvarı cepheleyerek otururlar. - Herkes tek tek fikir marketi duvarı önüne geçip tasarımlarını tanıtır.

	Tanıtımın sonunda, tüm katılımcıların da katılabileceği bir soru cevap kısmı yapılır. Bu kısımda katılımcılar, liderin, “niye böyle bir makine yaptın”, “neden gençlerin bu problemini seçtin” gibi sorular sorarlar. Katılımcılardan gelen sorular genelde, makinenin ne şekilde çalıştığı ile ilgilidir.
10. Günün Kapanışı 1. Tüm grup ile 2. Lider anlatıcı rolünde süreci bitirir. Katılımcılar da grup rollerini sürecin sonuna kadar üstlenirler. 3. Günün rol içinde bitirilmesi istendiği için bu kapanış epizodu yapılır. Ayrıca, katılımcılara günün çalışmalarını değerlendirme fırsatı verilir. - Fikir marketinden sonra, lider, sunumların hepsinin TÜBA – Türkiye Bilimler Akademisi’ne sunulacağını söyler ve herkese yaratımları için teşekkür eder. Görüşleri alarak o günkü	- Çok fazla fiziksel etkinlik olmamasına rağmen, katılımcıların hepsi dersin genelinde çok eğlendiklerini ifade ederler. Fiziksel olarak aşırı aktif bir sınıf olmasına rağmen, böyle kinetik olmayan

makinelerinin üretmeye karar verdiğini söyler. - Üretimin nasıl yapılacağı ile ilgili soruya, öncelikle makinelerin birer prototiplerinin, yani örneklerinin nasıl malzemelerden, nasıl bir yerde, kimler tarafından ve hangi durumlarda kullanılacağını belirlemeleri gerektiğini söyler ve fikir marketi duvarında asılı olan makine çizimlerini katılımcılara geri dağıtır. Bunu yapmaktaki amaç grubun geçen derste yapılanları hatırlamasına yardımcı olmak ve zihinsel olarak sınıfa, iki oturum boyunca yapılan etkinliklerin yeniden hatırlanmasını ve yaşanan deneyimlerin tazelenmesini sağlamaktır.	- Katılımcılar daha önceki taslaklarına sırayla şu bilgileri eklerler ve makinelerini üretime hazır hale getirmeye çalışırlar: a. Üretim hangi malzemeler kullanılarak yapılacaktır? b. Üretim nasıl bir yerde ve nerede yapılacaktır? c. Üretilen makineyi kimler kullanabilecektir d. Bu kişi makineyi hangi durumlarda kullanacaktır.
12. Üretim 1. Bireysel 2. Lider anlatıcı rolünde sürece destek olur. Katılımcılar da grup rollerindedirler. 3. Herkes aynı anda lideri makinelerine dahil ederek	

makinelerinin inşasını yapamayacağından çalışma sırayla, bireysel olarak ilerler. Bir üretim yapılırken, çoğu kişi o makinenin parçaları olacağından, diğer katılımcılar pasif kalmaz.	
- Katılımcılar çalışmalarını tamamladıktan sonra lider, çocuklara üretim aşamasının geldiğini bildirir. Herkesten kimlik kartlarını yakalarına takmalarını ister. Her makineyi kendi mucidi, sınıftaki diğer kişilerin bedenlerini ve sınıftaki diğer aksesuarları kullanarak oluşturacaktır. Ancak makineyi oluştururken lider de makinenin bir parçası olacaktır. - Her makine icat olduktan sonra mucidin	- Bu çalışma, grubun diğer derslerde heykel çalışmaları yaptığından ötürü kolayca gerçekleştirilir. Sınıf arkadaşlarının bedenlerini makinelerin değişik parçaları olarak kullanarak makineler inşa edilir. Bu çalışma sırasında çocukların çok eğlendiği ancak zaman zaman, mucidin, arkadaşlarının fiziksel durumlarından da etkilenecek, gülerken rolden çıktığı gözlenir. Ancak bu eğlenme hali, çalışmanın gidişatına bir tehdit değildir zira eğlenmeler ve kopuşlar olsa da katılımcılar, süreçten zevk aldıkları için gönüllü bir şekilde süreci sürdürürler. - Mucitler, süreçte ne şekilde

ve makinenin parçalarının durumlarını ve makinenin şeklini unutmamaları istenir ve mucide kısaca, ürettiği makinenin şeklinden memnun olup olmadığı sorulur.	eğlendiklerini anlatmaya meyillidirler.
13. Test Sürüşleri 1. Tüm grup ile 2. Lider anlatıcı rolüyle süreci desteklediği gibi, üretilen makinelerin bir parçası olarak ya da zaman zaman canlandırmaya bir kişi olarak dahil olarak sürece aktif şekilde dahil olur. Katılımcılar içinse bu epizot, çoklu rol üstlenimi deneyimi yaşadıkları bir çalışmadır. Katılımcılar grup rollerinin üzerine, canlandırmalarının yazar ve rejisörleri oldukları gibi, kendi oluşturdukları bu canlandırmalarda rol de üstlenebilirler. 3. Canlandırma niteliğindeki bu epizot, her katılımcının kendi saptadıkları problemi çözdüklerini iddia ettikleri makinelerin tek tek canlandırmalar içinde denenmesi şeklinde ilerler.	

Canlandırmaları, makinenin mucidi kurar, başlatır, ilerletir ve sonlandırır. Bu süreçte lider, sırası gelen mucide yardımcı olabilir.	
- Lider, üretimin en önemli bölümüne geldiklerini söylerler: makineler gerçek durumlarda çalıştırılacaklar ve işe yarayıp yaramadıkları test edilecektir. Sürecin bu bölümünün daha anlaşılır açıklanabilmesi için öncelikle, öğrencilerin makine tasarımlarına ve hangi durumlar için böyle bir makineyi, niçin tasarladıklarına vakıf olmanın önemli olduğunu düşünmekteyiz. Bu sebeple, üç makinenin açıklaması ve daha sonra yapılan test sürüşü tek tek aşağıda açıklanacaktır. Canlandırmaların ilerletilebilmesi için tüm sınıfça zaman zaman tartışmalar da oluşabilmektedir.	

Makine 1: Sustaratör



1. Sizce günümüzde gençlerin yaşadığı en büyük problem nedir?
Geç geldikleri için annemiz kızıyor
2. Planladığınız makine ne işe yarar ve gençlerin bu problemini ne şekilde çözer?
Planladığım makine anne ve babaları susturur
3. Planladığınız makinenin ismi nedir?
Makinenin adı: SUSTARATOR.

Lütfen aşağıdaki kutuya makinenizin taslağını çiziniz:



- 1) Sizce günümüzde gençlerin yaşadığı en büyük problem nedir?

Geç geldikleri için annemiz kızıyor

- 2) Planladığınız makine ne işe yarar ve gençlerin problemini ne şekilde çözer?

Planladığım makine anne ve babaları susturur

- 3) Planladığınız makinenin ismi nedir?

Makinenin adı: SUSTARATOR

Özellikler:

- *Anne ve babaları susturur.*
- *Araba gibidir*
- *Hizmetçi gibidir*
- *Hoş renkleri vardır*
- *Sizi rahatlatır*
- *Adı güzeldir*

4) Nasıl bir malzemeden üretilir?

Çelik

5) Nasıl bir yerde üretilir?

Fabrikada

6) Kimler kullanabilir?

Ehliyeti olanlar

7) Ne gibi durumlarda kullanılır?

Birisi sana kızdığında ya da bağırdığında, kaba olanlara, davrananlara.

13a. Susturatör Makinesinin Test Sürüşü

- Makinenin sahibi katılımcıdan, makinenin test edilmesi için gerekli bir ortamı oluşturması istenir. Diğer oyuncular olarak, makinenin parçalarını oluşturmaya dahil olmayan arkadaşlarını kullanabilecektir.

- İlginç bir şekilde bu katılımcı, canlandırmasının içinde yer almaz. Katılımcı, anne, baba, abla ve kendisini canlandırması için dört arkadaşını seçer ve canlandırmayı yönetmeyi tercih eder. Herkese, mizansenlerini ve nasıl davranacaklarını anlatır ve canlandırmayı

	başlatır. Canlandırma sırasında, eve geçen bir kıza annesi çok kızmıştır. Çocuk annesine karşı, babasından ve ablasından da gerekli desteği göremez. Son çare olarak makineyi çalıştırır. Ancak makinenin ağız kapatan, kol parçasını canlandıran lider, annenin ağzını kapatmakta yetersiz kalır ve sürekli söylenmekte olan anneyi susturamaz. En sonunda bozulur ve kendi kendine kapanır.
- Bu beklenmedik durumdan sonra yönetmen rolündeki mucit ve oyuncular ne yapacaklarını bir an şaşırırlar. Lider, ortada çözülmesi gereken bir durum olduğunu ve canlandırmanın bu şekilde yarım kalamayacağını belirtir. Bu, teknik açıdan bakıldığında, canlandırma sırasında kendiliğinden çıkan çatışmanın çözülmesi ile canlandırmanın biteceği anlamına gelir.	- Çocuklar kendi aralarında toplanırlar ve ne yapabileceklerini tartışırlar. Ablanın ve babanın da çocuktan yana çıkarak kardeşini koruması gerektiğine karar verirler ve tekrar canlandırmaya dönerler. Ancak bu sefer yine anne, söylenmeyi sürdürür ve ablaya da çocuğa da odalarına gitme cezası verir ve yapıcı yaklaşmamaktadır. Aynı zamanda anne, babaya söylenmeye devam etmekte ve onu da dinlememektedir.

- Bunun üzerine makinenin parçaları da dahil bütün grup toplanır ve canlandırmanın nihayete ermesindeki hedef olarak belirledikleri anneyi sakinleştirmekte nasıl bir yol izleyeceklerini tartışır. İşin ilginç yanı anne de rolden çıkıp bu tartışmalara dahil olmakta ve öneriler sunmakta ya da sunulan önerilere karşı fikir belirtmektedir. Ortak bir karara varıldıktan sonra canlandırma tekrar denenir.	- Bu sefer çocuk, annesinin söylenmelerine doğrudan karşı çıkmaktansa neden eve geç gelmek zorunda kaldığını anlatır. Arkadaşlarıyla bir proje ödevini yetiştirmek üzere çalışmışlardır. Zamanın nasıl geçtiğini fark edememiştir bu sebeple de geç kalmıştır. Çocuk rolündeki katılımcı bu açıklamayı anne sinirliyen yapmıştır. Bu açıklama annenin sesinin alçalmasını sağladıysa da söylenmesini kesmemiştir. Çocuklar bir kez daha toplanmaya karar verirler.
- Çocuklar bir ilerleme kaydettiklerinin farkındadırlar. Bu doğrultuda gitmeye ancak bir iki değişiklik yapmaya karar verirler. Yönetmen rolündeki mucit katılımcı, tekrar mizansenler verir ve canlandırma yeniden denenir.	- Bu canlandırmada çocuk, anneye geçen canlandırmadaki gibi neden geç kaldığını sakin kalarak ve annesini de sakinleştirmeye çalışarak anlatır. Ayrıca haber vermesi gerektiğini bildiğini, bir dahaki sefere onları merakta bırakmayacağına söz verdiğini söyler. Abla ve baba rolündeki katılımcılar da aynı sakinlikle konuşarak sorunu çözmeye çabalarlar. Son olarak anne

	sakin bir şekilde neden bu kadar kızdığını, kızını çok sevdiğini, başına kötü bir şey geldiğini düşündüğünü bu yüzden çok meraklandığını anlatır. Anne ve kız sarılır. Kız, sınıftaki bir oyuncak anneye hediye olarak verir ve tekrardan özür diler. Çatışma çözülür, canlandırma tamamlanır.
- Lider, çocukları bir çember şeklinde etrafına toplar ve şunu sorar: az önce neler oldu?	- Çocuklar, neler olduğunu hevesli bir şekilde anlatmaya koyulur.
- Lider, kilit rollere, canlandırma sırasında nasıl hissettiklerini ve neden az önce davrandıkları gibi davrandıklarını sorarak tartışma aşamasını aktif tutmaya çalışır.	- Anne ve çocuk hislerini paylaşır. Herkes, ses yüksek kaldıkça tartışmanın çözülmediğinin ve herkesin çok daha fazla sinirlendiğinin farkına varmıştır. Tartışma, sorunları bağırarak, yapılan hatalara nedenler uydurarak çözülemeyeceğinin benzer şekilde ifade edilmesine kadar sürdürülür. Sonuç olarak çocuklar, yaptıkları hataların sorumluluklarını üstlenerek ve onları kabullenerek,akin bir şekilde,

- Lider açısından en ilginç nokta, hemen hemen herkesin anneye, bağırıp çağırmasına rağmen hak vermesidir. Çatışmanın bitirilmesi için gösterilen çaba sırasında “Sustaratör” makinesinin varlığı unutulmuştur bile. Çocuklar, hedeflenen noktaya, liderin de zaman zaman yönlendirmesiyle, kendi başlarına varmışlardır ve bir davranış değişikliği oluşmuştur.	konusarak telafi etme yoluna gitmeleri gerektiğini ifade ederler.
---	--

Makine 2: Ödevgeçer



1. Sizce günümüzde gençlerin yaşadığı en büyük problem nedir? *Ödevler*
2. Planladığınız makine ne işe yarar ve gençlerin bu problemini ne şekilde çözer? *Ödevleri yap -*
3. Planladığınız makinenin ismi nedir? *Ödev geçer*

Lütfen aşağıdaki kutuya makinenizin taslağını çiziniz:



- 1) Bu makine denirlerdir. Karuzaladır. Ve akıllı bir makinedir.
- 2) Fabrikada üretilir.
- 3) Bu makineyi öğrenciler kullanır.

- 1) Sizce günümüzde gençlerin yaşadığı en büyük problem nedir?

Ödevler

- 2) Planladığınız makine ne işe yarar ve gençlerin problemini ne şekilde çözer?

Ödevleri yapmayı kolaylaştırır

- 3) Planladığınız makinenin ismi nedir?

Ödev geçer

- 4) Nasıl bir malzemeden üretilir?

<i>Bu makine demirdendir. Konuşabilir. Ve akıllı bir makinedir.</i> 5) Nasıl bir yerde üretilir? <i>Fabrikada üretilir.</i> 6) Kimler kullanabilir? <i>Bu makineyi öğrenciler kullanır</i> 7) Ne gibi durumlarda kullanılır? <i>Bir öğrencinin ödevlerinde kullanılır. Öğrencide ne yoksa onu içinden verir.</i>	
13b. Ödevgeçer makinesinin test sürüşü - Lider tarafından ön görüldüğü gibi, bu canlandırmada mucit rolündeki katılımcı, ödevgeçer isimli makineyi kullanan çocuk rolündedir. Canlandırma için öğretmen ve anne rollerini seçer. Makinenin parçaları ve bu rollerin dışındaki katılımcılar iç seyirci olarak süreci takip eder.	- Ödevgeçerin mucidi, sınıfın bir bölümünde dağınık bir oda kurarak canlandırmayı tasarlamaya başlar. Öğrenci anne ve öğretmene ne yapmaları gerektiğini anlattıktan sonra canlandırma başlar. İlk sahnede öğretmen, öğrenciye, bir dolu proje ödevi vermiştir. Öğrenci bu ödevleri not alır ve eve gelir. Odasına geçer ve ödevleri yapmaya koyulur. Yapıştırıcı arar ama bulamaz, makas arar ama bulamaz zira oda çok dağınık durumdadır. Gelir ve ödev geçeri çalıştırır. Bir yapıştırıcı ister. Ödev geçerin kolu görevindeki lider, makas

- Lider, makinenin bozulduğunu ve ödevlerin yarına yetişmesi için çok az vakit kaldığını söyler. Oda çok dağınıktır ve hem odayı toplayıp hem de ödevleri yapmaya koyulmaya vakit olmadığını belirtir. Öğrenciye bir şekilde ödevi yetiştirmesi gerektiğini vurgular. - Anne ve çocuk arasında, çözülmesiyle dramatik sürecin tamamlanabileceği bir çatışma kendiliğinden çıkmıştır. Bir önceki canlandırmadan deneyimli olan grup, önceki canlandırmanın çıktısını bu canlandırmada da kullanmaya karar verir.	yerine bir kalemtıraş uzatır. Makas ister bir boyama kalemi uzatır. Bu şekilde giderken makine arıza yapar ve bozulur. - Öğrenci ne yapacağını şaşırmıştır. İç izleyicilerin de katılımıyla bir tartışma başlatılır. Katılımcılar bir karara varır ve öğrenci eve tekrar girer. Ödev geçer bozulmuştur. Bunun için annesini çağırır ve durumu anlatır. Annesi, odayı toplamaktan bıktığını, odanın kaç kere uyarmasına rağmen hep böyle dağınık kaldığını bu sebeple de hiçbir şey yapmayacağını, hiçbir şekilde ödevleri yapmasına ve odayı toplamasına yardımcı olmayacağını söyler. Öğrenciye kızar. - Çocuk anneye, yaptığıının yanlış olduğunu fark ettiğini anlatır ve kendi yanlışının onu nasıl zor durumda bıraktığını gördüğünü söyler. Annesinden özür diledikten sonra bu durumdan çıkabilmesi için sakın bir
---	--

Canlandırma tekrar başlar. - İkili sahnede rol üstlenen katılımcılar, kendi başlarına oluşturdukları çatışmayı, bir önceki canlandırmanın kazanımının etkisiyle de hızlıca sonuca ulaştırırlar ama ne yapacaklarını bilemediklerinden grup içi bir tartışmayı kendi kendilerine başlatırlar. İç seyircilerden fikir isterler. Bu süreçte liderin pasif kalması ilginç bir noktadır. Dramatik süreci katılımcılar kendi başlarına sürdürmeye başlamıştır. - Lider katılımcıları tekrar toplar ve az önce neler olduğunu, rol üstlenenlere neler hissettiklerini sorar. Canlandırmaya aktif olarak katılmasa da, seyirci olan ve canlandırmalar arasında dahil olan katılımcılar bu tartışmada daha aktiftirler. Bir önceki, Susturatör makinesinin	şekilde yardım ister. Annesi de aynı sakinlikle canlandırmaya devam eder. - Tartışma sonunda herkesin fikir birliğine vardığı üzere, öğrenci ve annesi, uzlaşır ve aynı mahallede oturan öğrencinin sınıf arkadaşlarını da eve çağırır. Onlar gelmeden anne-kız hızlıca odayı toparlarlar ve öğrencinin arkadaşları eve gelince hızlıca birbirlerine yardımcı da olarak ödevleri yapmaya koyulurlar. Daha derli toplu odada, takım çalışması içinde hızlıca, proje ödevlerini bitirirler. Ödev geçer makinesine gerek kalmadan, içinde bulundukları durumdan kurtulmuş olurlar.
--	---

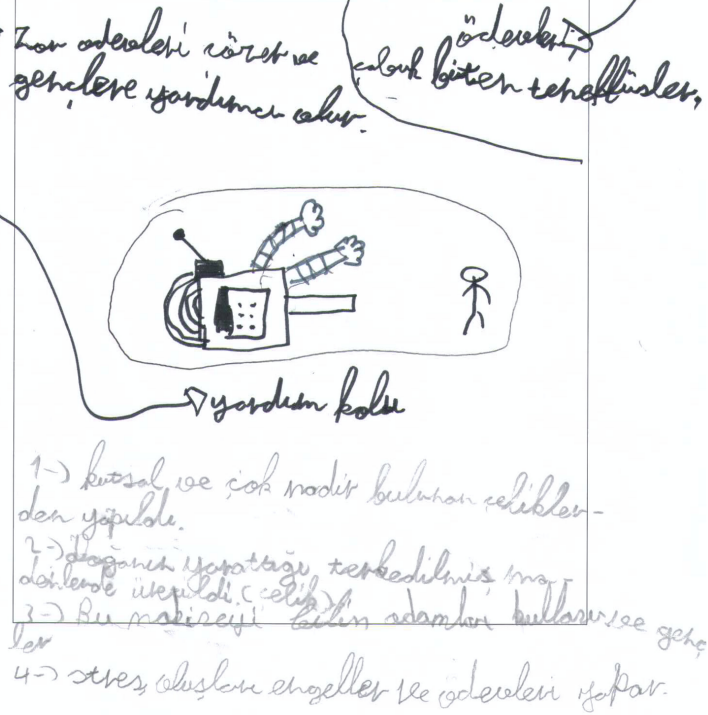
canlandırmasına göre daha yüzeysel bir çatışmaya sahip olsa da Ödev Geçer makinesi canlandırması, diğer izleyenlerin sonradan kendilerini sürece, rol içerisinde (öğrencinin sınıf arkadaşları) dahil etmeleri bakımından ilginç bir süreç olmuştur. Sonuçta çocuklar, rahat çalışmalarını engelleyen dağınıklık durumunu çözüp çözmemenin kendi ellerinde olduğu, gerektiğinde de uygun bir dille çalışmalarına diğer insanları da dahil ederek hızlıca sorumluluklarını yerine getirebileceklerini fark ederler.	
---	--

Makine 3: Yardım Kolu



1. Sizce günümüzde gençlerin yaşadığı en büyük problem nedir?
2. Planladığınız makine ne işe yarar ve gençlerin bu problemini ne şekilde çözer?
3. Planladığınız makinenin ismi nedir?

Lütfen aşağıdaki kutuya makinenizin taslağını çiziniz:



- 1) Sizce günümüzde gençlerin yaşadığı en büyük problem nedir?

Ödevler, çabuk biten teneffüsler

- 2) Planladığınız makine ne işe yarar ve gençlerin problemini ne şekilde çözer?

Zor ödevleri çözer ve gençlere yardımcı olur

- 3) Planladığınız makinenin ismi nedir?

Yardım kolu

- 4) Nasıl bir malzemedен üretilir?

Kutsal ve çok nadir bulunan çeliklerden yapıldı.

5) Nasıl bir yerde üretilir?

Doğanın yarattığı terk edilmiş madenlerde üretildi (çelik)

6) Kimler kullanabilir?

Bu makineyi bilim adamları kullanır ve gençler.

7) Ne gibi durumlarda kullanılır?

Stres oluşumunu engeller ve ödevleri yapar.

13b. Yardım Kolu Makinesinin Test

Sürüşü

- Öğrenci tekrar, adı geçen makinenin mucidinden bir canlandırma tasarlamasını ister.

- Bu sefer de mucit, kendini, makineye ihtiyaç duyan öğrenci rolünde canlandırmaya dahil eder ve sadece bir öğretmen rolü belirler. Makinenin parçaları, öğrenci ve öğretmen dışında, katılımcıların geri kalanı seyirci olarak sürece dahil edilirler. Canlandırma, öğretmenin, öğrenciye bir dolu ödev vermesiyle başlar; bir gecede bin sayfalık bir kitap okumasını ve onun özetini çıkaran bir poster hazırlamasını ister. Öğrenci hiç problem olmayacağını söyler ve Yardım Kolu isimli makineyi çalıştırır. Yardım konundan ödevi onun yerine yapmasını ister. Yardım kolu

- Bunun üzerine, problemi çözmesi için ne yapabileceğini öğrenci rolündeki mucide sorar. - Lider, bu kolay çözüm önerisine itiraz etmez ve canlandırmada denemeyi ve sonuçları görmeyi teklif eder.	ödevi yapmaya koyulur ancak kısa bir süre sonra, makinenin bir parçası olan lider tekrar makinenin ödevi yapmamasını sağlar. Ödev yapma kollarının kabloları kopmuştur. - Bu sefer, ilginçtir ki, öğrenci gruba hiç danışmadan kendi çözüm yolunu ortaya atar ve uygulamaya koyulur. Ona göre, yardım kolu makinesinin bir özelliği daha vardır: o da lazer teknolojisiyle öğretmenlerin huyunu istediği şekilde değiştirebilmesidir. - Mucit tekrar Yardım Kolu makinesini çalıştırır ve öğretmenin, ödev vermeyen bir öğretmene dönüşmesi için gerekli komutu verir. Makine çakışır ve bir lazer gönderir. Ancak liderin anlatısıyla, bunun hiçbir işe yaramadığı, öğretmenin aksine daha fazla ödev veren birine dönüştüğünü söyler. Bunun üzerine öğretmen bu sefer ödev olarak 100 temel eseri bir gecede okuması gerektiğini
---	---

- Lider, öğrenci rolündeki katılımcıya öğretmenin verdiği ödevi hatırlatarak geçerli bir çözümün üretilmesi gerektiğini vurgular. Katılımcıların konuyla ilgili tartışmalarına ve çözüm üretmelerine yardımcı olur	öğrenciye söyler ve sınıftan çıkar. - Bu durumda, liderin ödevini yetiştirmesi gerektiğini söylediği öğrenci, ne yapacağını bilemez. İlk canlandırma olmadığı halde, seyircilere danışmaması ilginçtir. En sonunda liderin yönlendirmesiyle, seyircilerin de katıldığı bir tartışma süreci başlatılır. Öğrenci makinesinin işe yaramamasına üzülmüştür ve canlandırma motivasyonu düşmüştür ancak arkadaşlarının ve liderin yönlendirmeleriyle durumu çözmeye ve öğretmenle arasında oluşan çatışmayı bitirmeye yönelik bir öneri yapılır. Öğrenci bunu uygulamayı kabul eder ve canlandırma devam eder. Bu sefer öğrenci, öğretmene verdiği ödevi zamanında yetiştirmenin neden bu kadar imkansız olduğunu, tek kişinin bu yükü kaldıramayacağını, sorumluluklarının farkında olduğunu ancak bu ödev miktarının olması gerekenden çok daha fazla olduğunu anlatır. Öğretmen
---	--

- Bu canlandırmada gayet anlaşılır bir sorun ortaya çıkmıştır. Üç hafta boyunca detaylı bir şekilde üzerine çalıştıkları makinenin işe yaramaması, diğer iki canlandırmanın aksine, mucit için sıkıntı verici bir durum olmuştur ve canlandırmanın önüne geçmiştir. Bu noktada, öğrenci rolündeki mucide diğer katılımcıların yardımcı olmasının gözlenmesi oldukça ilginçtir. Bu durumun, süreç drama çalışmalarından önce grup içi iletişimle ve grup içi güven çalışmalarının ne kadar önemli olduğunun göstergesi olduğu	rolündeki katılımcı, belki de arkadaşının motivasyonunu düşürmemek adına, çatışmayı sona erdirir. Bununla birlikte, 100 temel eseri bütün dördüncü sınıflara birer kitap olarak bölüştüreceğini ve bu şekilde bile bir gecede bitirilemeyeceğini anladığını ifade eder ve öğrenciye bir kitabın özeti için bir ay süre verir. Böylece problem çözülmüş olur. - Sonuç olarak, öğretmenlerin değişmesini istemektense, onlarla bazı isteklerinin neden mantıksız olduğu konusunda dürüstçe ve uygun bir dille konuşmanın önemi üzerinde fikir birliğine varılır.
---	--

düşüncesindeyiz. Zira, süreç drama- da önemli bölümler olan tartışmalar ve canlandırmalar sırasında, başkalarının önerilerini ve hislerini dikkate almanın her bir katılımcı için ne kadar önemli olduğu aşîkardır. Süreç sonunda lider, herkesin görüşlerini alır.	
14. Makineye Ne Gerek Var? 1. Tüm grup ile 2. Lider bu sefer kurgunun dışından, herhangi bir role girmeden epizoda dahil olur. Katılımcıların da herhangi bir rol üstlendiğı gözlenmemiştir. 3. Çalışmanın tümüne dair bir çıkartımın yapılmaya çalışıldığı, tartışma temelli bu değerlendirme epizodunda katılımcıların yeni bir kavrayışa varmaları beklenir. - Sürecin en son epizodunda ise lider, katılımcılardan üç haftada neler yaptıklarını hatırlamalarını ister ve bugün makinelere ilgili nasıl bir şey yaşandığını sorar.	- En başta katılımcılar, tartışmayı, makinelere bozulması odağında sürdürür.

- Lider, tartışmanın odağını, makinelerin bozulmuş olmasına rağmen problemlerinin çözüldüğüne doğru kaydırmaya çalışır.	- Öğrenciler, bir süre sonra tartışmayı liderin kanalize ettiği şekilde sürdürmeye koyulur. Problemlerine sihirli bir şekilde çözüm üretebilecek süper makinelere ihtiyaçlarının olmadığını, aslında çözümün çok basit olduğunu, tek yapmaları gerekenin sorumlu ve çözüm odaklı davranmak olduğunu, kendi ifadeleriyle belirtirler ve süreç bitirilir.
15. Veda 1. Tüm grup ile 2. Lider ve katılımcılar rol dışındadırlar 3. Bu epizot, hem sürecin bir kapanışı hem de tüm rol deneyimlerinin bir kapanışı niteliğindedir. Videoda lideri bir rol üstlenmiş olarak görürler. Aynı lider, aynı anda sınıf içerisindeki öğretmenleridir de. Bu epizotta amaç, çalışma sırasında bir çok kere “Ahmet Güteryüz diye biri gerçekten var mı?” şeklinde sorular soran katılımcıların kafa karışıklığını gidermektir. Ayrıca	

Çalışma sırasındaki çabaları için katılımcılara teşekkür edilir.	
- Öğretmen, Ahmet Güleryüz’un bir video göndererek genç mucitlere teşekkür ettiğini söyler. Videoda, TÜBA Başkanı rolündeki lider, makinelerin üretilmesine gerek kalmamasının, üretmekten çok daha önemli bir sonuç olduğu ifade eder. Böylece birçok başka makine retilbilecek paranın arttırıldığı söyler. Makinelerle çözülmesi planlanan sorunların da kendiliğinden çözülebildiğini gördüğüne çok sevindiğini belirtir. Bu noktaya vardığı için bütün lisanslı mucitlere teşekkür eder.	

Yukarıda planı verilen Türkiye Bilimler Akademisi isimli ders, daha önce incelenen sokak hayvanları dersinden daha uzun bir sürece yayılır. Cecily O’Neill’in çalışmalarından damıttığımız be bileşeni de barındırır.

İlk olarak, ilk ana ölçüt olarak belirlediğimiz **(1) n metne** bakalım. Daha önce ön metnin yazılı bir metin, bir anlatı, bir resim ya da n metnin kullanım

amacını sunabilecek herhangi bir uyaran olabileceğini söylemiştik. Türkiye Bilimler Akademisi isimli derste de metinsel bir ön metin görmekteyiz. Öncelikle bu metni de barındıran epizoda bir göz atalım:

2. Ahmet Gülerüz’ün Daveti - Zarfların içinden Tüba – Türkiye Bilimler Akademisi Başkanı, Ahmet Gülerüz isimli birinden şu davetiye çıkar: Sevgili bilim gönüllüsü, Biz, ülkeleri geliştirmekte faydalı olan icatlar yapma konusunda uzman bir şirketiz ve sizi ülkenizi geliştirmeye davet etmekteyiz. Sizler sayesinde diğer insanların gereksinim duydukları şeyleri üreten bir makine tasarlayıp, üretmek istiyoruz ve sizi bilim gönüllümüz olarak davet ediyoruz. Toplantı Türkiye Bilimler Akademisindedir. Saygılar. Ahmet Gülerüz Akademi Başkanı - Lider, davetiyenin gerçekliğiyle ilgili	- Davetiyenin, katılımcıların deyişiyle “gerçek” (ıslak) imzalı ve “resimli” (antetli) kağıda yazılı olması hemen ilgilerini çeker. Çok şaşırırlar ve bunun gerçekten postayla gelip gelmediğini sorarlar.
--	---

soruları, merak unsurunun artmasını sağlamak için şimdilik geçirir.	
---	--

Liderin bir ilan şeklinde sınıfın duvarlarına asarak katılımcılara sunduğu, yazınsal ön metin, içinde dramatik bir evren oluşturabilecek birçok bileşeni barındırmaktadır. Ön metinlerin olması gerektiği kadar ekonomik ve bilgi vericidir. Öncelikle ön metinde bir kurumun kısaca tanıtımı yer almaktadır; Türkiye Bilimler Akademisi. Ön metinde ayrıca, bu kurumun yapmayı amaçladığı bir proje anlatılmaktadır: sorunları çözen makineler tasarlayıp, üretmek ve en önemli olarak da katılımcılara rollerini sağlayan bir cümleyi de içinde barındırmak. Ek olarak ön metin, katılımcıları bilim gönüllüleri olarak toplantıya çağırılmaktadır. Bu, katılımcılara üstlenilmesi için sunulan rolü göstermektedir. Bu özellikleriyle ele aldığımızda ön metin, epizotlar süresince ele alınacak durumla alakalı katılımcılara bazı bilgiler sunmakta ancak sürecin tamamını bir hikaye gibi anlatmamaktadır. Yani, katılımcıları pasif kılan, onları dinlemeye yönelten bir yapıda değildir. Katılımcılara doldurabilecekleri boşluklar sunan ama yine de canlandırmaları başlatacak, dramatik dünyanın oluşumunu sağlayacak, ilk epizoda geçişte liderin işini kolaylaştıracak bilgileri minimal bir şekilde sunmaktadır. Özellikle de süreç drama katılımcılarına üstlenecekleri ilk ve temel rolü sunmaktadır. Onları canlandırma içinde konumlandırmakta ve süreci, katılımcıları yeni rolleriyle bir toplantıya davet ederek başlatmaktadır. Bu açılarından bakıldığında derse süreçsel özellikler veren bileşenlerin ilki olarak ele aldığımız ön metni, Türkiye Bilimler Akademisi isimli derste de açıkça görebilmekteyiz.

İkinci bileşenimiz, hatırlayacağımız üzere, **(2) iç seyircidir**. Türkiye Bilimler Akademisi dersinin epizotları boyunca iç seyircinin oluştuğunu birçok yerde görebilmekteyiz. Bu durum özellikle, en önemli epizotlardan biri olan on üçüncü epizotta karşımıza çıkmaktadır. Bu uzun epizotta, hazırlanan makinelerin test sürüşleri teker teker yapılmıştı. On üçüncü epizotta gerçekleştirilen canlandırmalardan bir tanesinin sadece ilk kısmını ele alalım:

13b. Yardım Kolu Makinesinin Test Sürüşü - Öğretmen tekrar, adı geçen makinenin mucidinden bir canlandırma tasarlamasını ister.	 - Bu sefer de mucit, kendini, makineye ihtiyaç duyan öğrenci rolünde canlandırmaya dahil eder ve sadece bir öğretmen rolü belirler. Makinenin parçaları, öğrenci ve öğretmen dışında, katılımcıların geri kalanı seyirci olarak sürece dahil edilirler. Canlandırma, öğretmenin, öğrenciye bir dolu ödev vermesiyle başlar; ...
---	---

Yukarıdaki bölümde, yardım kolu makinesinin test sürüşü ismiyle yapılacak canlandırmasında, makineyi icat eden katılımcının oluşturduğu rolleri ve grubun geri kalanının sürece ne şekilde dahil olduğunu görmekteyiz. İcat eden katılımcı kendini öğrenci olarak, bir başka katılımcıyı da öğretmen olarak belirler ve bu rolleri üstlenir. Bu durumda grubun geri kalanı aktif olarak canlandırmaya dahil olmaz belki ama ön

metinle belirlenen rollerini bu noktada kaybetmezler. Hem drama sınıfının katılımcıları olarak hem de Türkiye Bilimler Akademisi'nin bilim gönüllüleri olarak süreci izleyerek dahil olurlar. Hatta bu izleme pasif durumdan da zaman zaman çıkmaktadır. Şöyle ki epizodun ilerleyen kısımlarında makinenin tanımlanan işe yaramadığı ortaya çıkacaktır. Bu anlarda anlatıcı durumundaki lider canlandırmayı durdurur ve sınıfın tamamının dahil olduğu bir tartışma başlatır. Bu tartışma sırasında iç seyirci durumundaki katılımcılar da fikirler öne sürerek sürece aktif bir şekilde katılmış olurlar. Forum tiyatroyu andıran bu katılımın ardından tekrar denenen canlandırmalarda katılımcılar kendi yaratımlarını izlemektedirler. Ayrıca, bu izleme sırasında bilim gönüllüsü rollerini de tutmakta ve sürece bu rol üzerinden yaklaşmaktadırlar. Bu durum, bizi bir iç seyircinin süreç içerisindeki varlığına götürür ki, Cecily O'Neill'in süreç drama yaklaşımının ana yöntemlerinden biri olarak belirlediğimiz iç seyirci böylelikle Türkiye Bilimler Akademisi isimli derse süreçsel özellikler katmış olur.

Şimdi de, süreçsel özellikler katılarak oluşturulan dersleri incelediğimiz üçüncü bileşen olan **(3) epizodik yapıyı** Türkiye Bilimler Akademisi dersi içinde ele alalım. Öncelikle, epizodik yapının varlığından bahsedebilmek için gerekli en önemli özelliği hatırlamakta fayda var: epizodik yapıya sahip bir metinde ya da bir süreçteki bölümler, bir neden sonuç ilişkisiyle birbirine bağlı olmak zorunda olmamakla birlikte, epizotlar kendi içlerinde bağımsız yapılar olarak karşımıza çıkarlar. Bununla birlikte, epizotlar, birbirine bir öykü disiplini içinde kaynaşmamış olsalar dahi, bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Bu da demek oluyor ki epizotlar farklı yapılar taşıyor olsa da ortak bir anlama atfen oluşturulmuş olabilirler. Bununla birlikte

epizotların bağlanmaları anlatılarla, bir anlatıcının sürece dahil edilmesiyle gerçekleştirilebilir. En önemli özelliklerden biri de, Aristocu mantığın karşısında bir duruşla, epizot adı verilen bölümlerinin birbirlerine bir zaman-mekan birliğiyle bağlı olma durumunda olmamalarıdır. Bu bilgiler ışığında Türkiye Bilimler Akademisi dersinin epizotlarını ele alırsak, bu noktaları görebilmekteyiz. Aşağıdaki tabloda, Türkiye Bilimler Akademisi dersinin ilk ders gününün epizotlarındaki zaman ve mekan kullanımını görmekteyiz:

Epizot	Zaman	Mekan
1.	Şimdi (oturumun gerçekleştiği an)	Sınıf
2.	Şimdi	Sınıf
3.	Araştırmalar öncesi (kurgudaki o an)	Türkiye Bilimler Akademisi Toplantı Salonu
4.	Araştırmalar sırası (kurgudaki o an)	Toplantı Salonu / Sınıf / Sokak / Gazete Yazıhanesi / Reklam Stüdyosu
5.	Araştırmalar sonrası (kurgudaki o an)	Sınıf

Yukarıdaki tablo incelendiğinde zaman ve mekan açısından ilginç bir durum farketmekteyiz. Zamansal açıdan beş epizot sırasında sadece bir adet kırılma görmekteyiz. Bu kırılma, ikinci epizottan üçüncü epizoda geçişte gerçekleşmektedir. Bu anı incelediğimizde, ilk iki epizottaki oturumun gerçekleştiği “şimdi”nin yani

oturumun gerçekleştiği anın sınıftaki hazırlık çalışmalarını kapsayan, herhangi bir başka zamanın henüz oluşmadığı, ilk rol üstlenme deneyimine kadar olan süreç olduğunu görmekteyiz. ikinci epizodun sonunda ön metnin katılımcılarda çağrıştırdığı rolleriyle birlikte zamanda bir kırılma başlar ve toplantı sırasında da bu oluşan yeni zamanın detayları belli olur. Bu zaman, oturumlar boyunca ele alınacak bir üretim için yapılacak araştırmaların öncesi, sırası ve sonrasını kapsamaktadır. Bu zaman dilimi, ilk iki epizodun aksine, oluşturulan bir kurgunun “şimdi”sidir, “o an”ıdır. Zamansal bağlamda bu beş epizot bir adet kırılmayla, öyküsel neden sonuç bağlantısını kırar. Ancak asıl kırılma, tablodan da görülebileceği üzere epizotların mekânsal özelliklerinde yaşanır. Yine ikinci epizodun sonunda, rol üstleniminin gerçekleşmesiyle birlikte, ilk mekânsal kırılma başlar. Sürecin ilerlediği mekan, Türkiye Bilimler Akademisine dönüşür. Üçüncü epizottan sonra, araştırmaların başlamasıyla birlikte, bir sınıf içinde 5 farklı mekan bir epizot içinde gerçekleşir. Toplantı salonu sabit kalır ve üç küçük grupta yapılan mini toplantılar burada gerçekleşir. Herhangi bir mini grubun toplantı salonunda olduğu zaman diğer iki grubun üyelerinin herhangi bir kurgusal mekanda olmayıp, sınıf içerisinde verilen görevi birbirleriyle tartıştıkları gözlenmektedir. Ondan sonra üç küçük grup, aynı salonda, araştırmalar sırasında, kendi mekanlarını oluştururlar: ilk grup, sokakta kamuoyu araştırması yapan anketörler gibi çalışır. Anket sorularını toplantı salonunda hazırlayan grup, sınıfın geri kalanını sokak gibi kullanarak, diğer katılımcıları çalışmalarına dahil eder. Hatta, bir süre sonra eğitim salonunun dışına çıkarak, koridorlarda ve bekleme mekanlarında duran velileri de sokaktaki vatandaşlar olarak içinde bulundukları sürece dahil ederler. İkinci mini grup, gazete ilanlarını oluşturmak için salonun bir köşesinde bir gazete yazıhanesi oluşturur.

Orada çalışmalarını sürdürürler. Üçüncü grup yine aynı salon içerisinde bir reklam stüdyosu kurar. Kameranın ayaklığı için, çekim için yaptıkları fon için eğitim salonunun olanaklarını kullanırlar ve bir stüdyo oluşturup çalışmalarını sürdürürler. Tüm bu çalışmalardan sonra, günün son epizodunda, sürecin gerçekleştiği mekanın yine sınıfın kendisine döndüğü gözlenir. Lider, herhangi bir rol üstlenmeksizin, araştırmaların çıktılarını değerlendirme oturumunu gerçekleştirdiği için, katılımcılar Türkiye Bilimler Akademisi, Toplantı Salonunda gibi davranmazlar. Kurgusal bir mekan eğitim salonunda oluşturmada beşinci oturumu gerçekleştirirler. Görüldüğü üzere, çalışmanın ilk günün kapsayan ilk beş epizotta çoklu zaman ve mekan kullanımı gerçekleşir.

Burada karşımıza ilginç bir durum çıkmaktadır. Zamansal olarak süreç bir devamlılık içerse de mekânsal olarak, etkinliğin doğası gereği, birçok kez kırılma yaşayabilir. Bu durum tam tersi olarak da işleyebilirdi. Mekânsal olarak az kırılan bir epizodik yapı, zamansal olarak birçok defa kırılabilir. Burada şu durumun altını çizmekte fayda görüyoruz: zaman ve mekanın, neden sonuç ilişkisiyle epizotlar arasında birbirleriyle bağlantılı olmaksızın ilerlemesi, zamandaki her kesintiye mekanın da eşlik edeceği anlamına gelmez. Bu durumun tam tersi de geçerlidir. Zaman ve mekan birlikte çalışarak bir başka, kurgusal dünya yaratır ve epizodun çerçevesini çizer.

Epizotları birbirine bağlayan bir anlatıcı işlevine sahip, öğretmen rolde tekniğini kullanan bir lider de sürecin epizodik niteliğine katkı sağlar. Epizotlar arasında kimi zaman lider olarak, kimi zaman rol içinde geçişleri sağlayan lider,

Cecily O'Neill'in süreç drama çalışmalarında sıkça kullandığı bir başka bileşendir; aynı zamanda epizodik yapının önemli bileşenlerindendir.

Türkiye Bilimler Akademisi dersini dördüncü olarak **(4) başka bir yer** kavramı üzerinden ele alalım. Epizodik yapıyı incelerken gördüğümüz gibi başka bir yer, zaman ya da mekanın ya da her ikisinin birden değişimini kapsayabilir. Özellikle katılımcı yeni bir rol üstlenme deneyimi yaşayınca kendini göstermektedir. Farklı bir kurgusal “başka bir yer” oluşturma sürecine bakalım:

12. Üretim	
- Katılımcılar çalışmalarını tamamladıktan sonra lider, çocuklara üretim aşamasının geldiğini bildirir. Herkesten kimlik kartlarını yakalarına takmalarını ister. Her makineyi kendi mucidi, sınıftaki diğer kişilerin bedenlerini ve sınıftaki diğer aksesuarları kullanarak oluşturacaktır. Ancak makineyi oluştururken lider de makinenin bir parçası olacaktır...	- Bu çalışma, grubun diğer derslerde heykel çalışmaları yapmış olmasından ötürü kolayca gerçekleştirilir. Sınıf arkadaşlarının bedenlerini makinelerin değişik parçaları olarak kullanarak makineler inşa edilir. Bu çalışma sırasında çocukların çok eğlendiği ancak zaman zaman, mucidin, arkadaşlarının fiziksel durumlarından da etkilenecek, gülerken rolden çıktığı gözlenir. Ancak bu eğlenme hali, çalışmanın gidişatına bir tehdit değildir zira eğlenmeler ve kopuşlar olsa da katılımcılar, süreçten zevk aldıkları için gönüllü bir şekilde

	süreci sürdürürler...
--	-----------------------

Üretim isimli on ikinci epizot, üçüncü günün ikinci epizodudur. Bir makinenin inşa edilmesi üzerine kuruludur. Bu epizottan önceki epizoda bakıldığında, katılımcıların, sınıf içerisinde, makinelerinin üretim detaylarına ilişkin bazı çalışmalar yaptıkları görülür. Bu çalışmalar sırasında katılımcılara özellikle, kendi tasarladıkları makinenin nasıl bir yerde ve nerede üretilebileceği sorulur. Bu soru, bizim de ele aldığımız on ikinci epizotta başka bir yerin oluşturulabilmesi için katılımcılara özellikle yöneltilmiştir. Fabrika, terk edilmiş çelik madenleri, tamirhaneler gibi mekanları bir önceki çalışmada belirleyen katılımcılar bir sonraki aşamada, iş bu makineleri üretmeye geldiğinde bu fikirden faydalanmıştır. Bir mekânsal ve zamansal kırılma mevcuttur: sınıfta, üretim detaylarını belirleyen katılımcılar bir sonraki aşamada zaman olarak, üretimin gerçekleştiği zamana mekan olarak da belirledikleri üretim mekanına kurgusal olarak giderler. Aynı şekilde bir rol üstlenimi de mevcuttur. On birinci epizotta yaratımlarına grup rolü olan mucitten çok, sınıfın geneli, herhangi bir rol üstlenmeksizin yaklaşır. Ancak lider, katılımcılardan, on ikinci epizotta, yaka kartlarını takmalarını istediğinde sınıfın tamamı grup rollerini edinirler ve kendi seçtikleri imalathanelere mucitler olarak gelirler. Böylece kurgusal bir başka yer oluşturulmuş olur.

Beşinci ve son bileşenimiz olan **(5) Rol** kavramı açısından da bu dersi incelediğimizde ilginç deneyimlere rastlamaktayız. Aynı Sokak Hayvanları dersi gibi bu derste de katılımcılar, birden fazla rolü süreç boyunca üstlenmektedirler. İlk rol üstlenimini, doğal olarak ön metin ve hemen ardından gelen toplantıda görmekteyiz.

Dersin başında herhangi bir rol üstlenmeyen katılımcılar araştırmacılar, “lisanslı mucitler” olarak sürece dahil olurlar. Daha önce de değindiğimiz gibi, O’Neill’in süreç drama çalışmalarının ortak özelliklerinden biri bu noktada karşımızdadır: katılımcıların, süreç boyunca, canlandırmalar dışında da üstlenecekleri bir genel rolü mevcuttur. Bu genel rol, bir topluluğun üyesi olmak anlamına gelmektedir. Burada katılımcılar, Türkiye Bilimler Akademisi’nin bilim gönüllüleri, lisanslı mucitleri olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Bu genel rol için, yaka kartı uygulanmıştır. Böylelikle, katılımcıların role geçişleri hızlanmaktadır zira söz konusu yaş grubu için, yaka kartı gibi somut bir obje, rol üstlenimini kolaylaştırdığı gibi istenildiği zaman geri dönülebilmesi için de bir araç olarak kullanılabilir. Yaka kartı ya da başka kostüm ve aksesuar parçaları gibi şeyler, çok aşırıya kaçılmadığı takdirde rol üstlenimi sürecine katkıda bulunabilir. Bundan sonra, üçüncü epizotta, ilk küçük gruplar oluşturulduğunda, üç değişik etkinliğin katılımcılara sunduğu üç değişik rol karşımıza çıkar:

Grup 1: Kamuoyu araştırmacıları

Grup 2: Gazeteciler

Grup 3: Reklamcılar

Bu küçük gruplar içerisinde, katılımcılar kendi aralarında da rolleri çeşitlemişlerdir. Örneğin, reklamcıların bazıları metin yazarı olmuşken, bir tanesi sadece kamerayla ilgilenerek kendini kameraman olarak sürece dahil etmiştir. Bir kısmı da sadece reklamda oynamak istemiştir; oyuncu rolünü üstlenmişlerdir. Böyle

yan rollerin oluşması da süreç içerisinde mümkündür. Burada katılımcılar, lisanslı mucit rollerine ek olarak ilk rollerini edinirler.

Rol edinimi deneyiminin açıkça görüldüğü bir diğer epizot da üretilen makinelerin test sürüşlerinin yapıldığı on üçüncü epizottur. Bu epizotta makineyi üreten katılımcı genel, mucit rolüne ek olarak, canlandırmanın metin yazarı ve yönetmeni rolünü üstlenir ve canlandırmayı hazırlar. Ayrıca bazı örneklerde bizzat canlandırmanın içinde bir rol daha üstlenerek rol katmanını bir kez daha derinleştirir. Yani bu durumda, rol içinde üstlenilen rolün içinde bir başka rol üstlenilmiş olunur. Canlandırmanın böylesine derinlikli olması, çalışmanın estetik niteliğini de şüphesiz artırır. Diğer bir taraftan sürece rol zenginliği katılarak başka bir açıdan da sürecin niteliği artırılmış olur.

Anlatıcı rolündeki liderin çalışma sırasında bir çok yerde süreci desteklemesi bu çalışmayı, epik özellikler taşıdığını belirttiğimiz süreç drama çalışması olarak ele almamızı sağlayabilir. Yine on üçüncü epizotta anlatıcı rolündeki lideri açık bir şekilde görmekteyiz. Canlandırmalardan oluşan bu epizotta dikkat çekici nokta, öğretmenin tepeden inme bir müdahalesini katılımcıların itirazsız bir şekilde kabul etmesidir. Aksine, böyle bir şeyin olmayacağı, lazerin öğretmeni değiştireceği ile ilgili öğrenci canlandırmayı sürdürebilirdi. Bunun nedeninin, sınıfın canlandırma süreçlerine aşina olması ve lidere güveni olabileceği düşüncesindeyiz. Canlandırma deneyimi ve lidere güveni daha az olan bir grupta, bu tarz bir müdahaleye sert bir muhalefet olabileceği ön görülebilir. Bu durumda, süreç dramının dinamiklerinden biri olan anlatıcı rolündeki liderin ve onun sürece olan hâkimiyetinin, ne kadar

önemli bir faktör olduğunu ileri sürebiliriz. Alternatif olarak, öğrencilerin daha kolay kabul edebileceği bir şekilde de lazer denemesi boşa çıkarılabildi.

Ayrıca, süreç içerisinde bir katılımcının bir çok rol edinmesi ve rol geçişlerinin süreç devam ederken gerçekleşmesi, göstermeci anlayışa işaret etmektedir ki bu durum dersin, süreçsel niteliğini arttıran bir diğer durumdur.

Sonuç olarak, Cecily O'Neill'in çalışmalarının çözümlenmesinden elde ettiğimiz beş temel bileşen açısından incelendiğinde Türkiye Bilimler Akademisi dersi de bir süreç drama dersi olarak ele alınabilir. Katılımcılarda kavrayışsal bir değişikliğin hedeflendiği, onlarda belirli bir davranış değişikliğinin yaratılmasının istendiği bir ders, bu bileşenler göz önüne alınarak oluşturulan bir derste ele alınmış ve başarılı olunmuştur.

5. SONUÇ

Araştırmanın başında doküman incelemesi yöntemiyle 20. yüzyılın başından itibaren eğitimde dramatik yaklaşımların öncülerinin dramaya yaklaşımları ele alınmıştır. Bu öncülerin dramaya yükledikleri işlev ve tanımlamaları belirlenmiş ve bu tanımlamalardan yola çıkarak bir eğitimde drama tanımı yapılmıştır. Bu tanımlama araştırma boyunca ele alınan drama ya da eğitimde drama kelimesinin temelini oluşturmuştur.

Bu tanımlamadan sonra, tiyatrodaki göstermeci ve benzetmeci farkının süreçsel drama anlayışlarına etkisi üzerinde durulmuştur. Bu noktada dramatik yapı – süreç drama ilişkisi ve epizodik yapı – süreç drama ilişkisi incelenmiştir. Dramatik yapının, **rol oynayan kişi, oyun alanı (mekan), süreç, eylem, dramatik gerilim, odak** ve **semboller** bakımından süreç drama ile yakınlıklar gösterdiği saptanmıştır. Buna ek olarak da epizodik yapının **epizotlardan oluşan yapı, anlatıcı / lider, seyircinin estetik yaşantısı** ve **iç seyirci** bakımından O'Neill'in süreç dramasında kendini gösterdiği ileri sürülmüştür.

Daha önce belirlenen tanımlamadan yola çıkarak ve dramatik ve epizodik yapıların süreçsel dramaya olan etkileri göz önünde tutularak süreçsel drama yaklaşımlarının önde gelen üç ismi Heathcote, Bolton ve O'Neill'in ders örnekleri çözümlenmiştir. Bu çözümleme için üç uygulayıcının etkinliklerinin yapılarına ve gelişimlerine bakılmıştır. Süreçsel yaklaşımlar incelenirken, O'Neill'in süreç drama

etkinlikleri üzerinde ağırlıkla durulmuştur. Bu konuda, üç uygulayıcının ders örneklerini içeren dokümanlar incelenmiştir.

Cecily O'Neill'in süreç drama yaklaşımının niteliğinin, işlevinin ve öneminin irdelenmeye çalışıldığı sonraki bölümlerde süreç dramanın yapısını üzerine inşa ettiği söylenebilecek beş önemli bileşeni saptanmıştır. Bunlar **ön metin, başka bir yer, iç seyirci, epizodik yapı** ve **roldür**. Bu bileşenleri dramatik bir yapı kuracak ve bu yolla eğitsel bir amaca ulaşacak biçimde düzenleyen süreç drama yaklaşımının sanatsal ve eğitimsel özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Sanatsal özellikle kastedilen, katılımcıların estetik bir deneyim edinmelerini sağlayan, hedef olarak da kişinin kendini geliştirmesini odağına alan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, dramanın öncelikle bir sanat formu olarak işlevini vurgular. Eğitimsel işlev dediğimizde, eğitimde dramatik yaklaşım olarak da isimlendirebileceğimiz, dramanın öncelikle bir öğrenme aracı olarak yapılandırıldığı sürece gönderme yapılır. Bu yaklaşımda drama, ders programlarında bir konunun, herhangi bir kazanımının öğrenci tarafından edinilmesini sağlamakta öğretici bir yaklaşım olarak karşımıza çıkar. Bu noktada çalışmanın, amaçlarından biri olan süreç drama kavramına ilişkin bir çözümleme yapmayı başardığı görülebilir. Türkçe kaynak sıkıntısı olan süreçsel drama yaklaşımları konusunda bir katkı sağlamış olan araştırma, üç ana uygulayıcının süreçsel yaklaşımlarını göstererek alana dair bir farkındalık yaratmaya çalışmıştır.

Son olarak da araştırmacı, O'Neill'in süreç drama yaklaşımından esinlenerek kendi saptadığı iki farklı konuda iki süreç drama etkinliği tasarlamış ve uygulamıştır. Bu dersler araştırmada hem yönergeler şeklinde, hem de süreç uygulanırken orada ve

o andaki gözlemlerini belirten bir şekilde araştırmaya eklenmiştir ve saptanan beş önemli bileşen göz önüne alınarak analiz edilmiştir. Analiz sonunda elde edilen bilgiler ışığında, beş bileşenin göz önüne alındığı takdirde, süreç drama yaklaşımı niteliğinde dersler geliştirilip uygulanabileceği ileri sürülebilir. Bu, çalışmanın bir diğer amacı olan katılımcı grubunun veya liderin ihtiyaçlarına yönelik süreçler oluşturulması için bir yol sunmayı ve sınıf düzeyinde kullanılabilecek bir başvuru materyali oluşturmayı sağladığı düşünülmektedir.

Eğitimde dramatik uygulamaların tarihi boyunca zaman zaman bu iki yaklaşımın taraftarları kendi saflarını tutacak yaklaşımlar dışındakilere pek sıcak bakmamış ama çoğunlukla önemli drama kuramcı ve uygulamacıları bu iki yaklaşımın birbirini dışlamayan, tersine tamamlayıcı olabileceklerini vurgulamış, örneklerle göstermişlerdir. Eğitimin amacına sanatsal deneyim yoluyla ulaşmasının daha kalıcı ve etkili öğrenmeyi sağladığı kabul edilmektedir. Çağdaş öğretim programlarında, bilgi aktarımının yanı sıra bireyin kendini gerçekleştirme için gerekli olan kişiler arası ilişkiler, özgüven, iletişim becerileri, sanatsal beceriler gibi kazanımlar program dışı düşünülemez. Bu kazanımları matematik, Türkçe gibi ders programlarının dışına çıkarmak, bütüncül eğitim yaklaşımını zedeler ve dolayısıyla bireyin potansiyelinin farkına varma ve onu geliştirebilme olanağını sınırlar. Dolayısıyla drama, bir sanat formu olduğu gerçeğinden uzaklaşmadıkça ve grupla yapılan ve onların yaşam deneyimlerinden kaynaklanan canlandırmalar, dramatik oyunlar gibi özelliklerini barındırdıkça hem sanatsal bir işlevi hem de eğitimsel bir işlevi yerine getirmektedir ve bu çağdaş eğitimin amaçlarına da hizmet etmektedir.

Süreç dramanın değeri de tam bu noktada kendini göstermektedir. Süreç drama da çoğu drama yaklaşımı gibi, içinde eğitimsel ve sanatsal unsurları barındırmaktadır. Ancak, bazı drama çalışmalarında bu iki unsurdan herhangi birine daha fazla odaklanılabilmektedir ve çoğu zaman odaklanılmayan unsur bir yan kazanım olarak kabul edilmektedir. Süreç dramada ise bu unsurlar, çalışmanın niteliğinde dengeli bir biçimde yer almaktadır. Çalışmada sanatsal ya da eğitimsel işlevden biri çoğunlukla diğerinin önüne geçmez. Bu noktadan hareketle söyleyebiliriz ki süreç drama ister belli derslerin hedefleri ve kazanımlarını konu edinsin isterse kişilik gelişimiyle ilgili kazanımları odağa alsın, bir sanat formu olarak eğiticiliğini korur. Bu da demek oluyor ki süreç drama bir öğrenme – öğretme yöntemidir ancak bu yöntem katılımcıya estetik bir yaşantı edinebilme şansı sunan bir süreç olmasıyla da sanatsal bir yaklaşımdır.

Cecily O'Neill'in örneklendiği bazı çalışmalarında sanatsal ve eğitsel işlevin dengeli dağılımı görülmektedir. Örneğin, *The Way West* (Batıya yolculuk) isimli dersi (O'Neill & Lambert, 1982, sf. 33 – 59) on dokuzuncu yüzyılın ortalarında Amerika'yı boydan boya geçen yerleşimcilerin yaşadıklarını dramatik bir bakış açısıyla ele almak adına gerçekleştirilmişti. Öğrencilerin tarihi bir olayı canlandırıp empati kurarak öğrenmeleri amaçlanmıştır. Bir diğer ders *The Victorians* (Viktoryalılar) (O'Neill & Lambert, 1982, sf. 110 – 133) ise, İngilizce dersinde Charles Dickens'ın Viktorya döneminde geçen *Oliver Twist* isimli romanının okunduğu bir sırada, öğrencilerin, romanın geçtiği dönemi daha iyi anlayabilmeleri için yapılmıştı. Öğrenciler hem İngilizce ve hem de tarihsel bir döneme ilişkin bilgilerini arttırıyor, aynı zamanda da dönemin insanların duygularını, üstlendikleri

roller aracılığıyla anlayabiliyorlar. Görüldüğü üzere, süreç drama dersleri tarih, edebiyat gibi başka derslerin kazanımlarını edindirmek için kullanılabilir.

Kişilik gelişimi ve beceri kazanımının süreç drama çalışmalarında nasıl sağlandığına ilişkin örnekler de çalışmanın içinde saptanmıştı. Örneğin, kendini ifade etmekte güçlükler yaşayan bir katılımcı, bu tez çalışması kapsamında yapılan bir çalışmada, çalışma gereği bir reklam filmi çekerken reklam filminin yaratılması konusundaki fikirlerini grubundaki diğer katılımcılara aktarma şansı bulmuş, filme ilişkin bir sorunla ilgilenirken doğal olarak kendini ifade etmiştir. Aynı katılımcı kendini kamera karşısında da bulmuş ve kendilerinin çektiği bir reklam filminde oynamayı başarmıştır. Odak kaydırılarak hem bilgi edinimi hem de sanatsal bir deneyim olanağı sunulmuştur katılımcıya. Bu kazanım konudan bağımsız, sürecin niteliğiyle gelen bir kazanımdır. Kişilik gelişiminde önemli bir husus olan özgüvenin de bu süreçlerde, konu ne olursa olsun, katılımcılara kazandırıldığını ileri sürebiliriz. Zira, katılımcılar dersler sırasında bazı üretimlerde bulunmuşlardır. Bu üretimlerin bir kısmı kişisel olarak geliştirdikleri süreç çıktılarıdır. Yine bu tez çalışması için uygulanan bir başka derste, katılımcıların mahalleden kaçan hayvanlar için atık malzeme kullanarak yaptıkları hediyeler bunlara örnektir. Bu çıktıların bütün sınıfa sunumu kişinin kendini ifade edebilmesini ve özgüveni olmasını gerektirir. Dramatik oyunun sağladığı olanaklar bağlamında söz konusu sunum bir grup üyesi konumunda yapıldığından bu mesele kendiliğinden hallolmaktadır. Ayrıca odak kaydırılarak katılımcıya canlandırma yapma ve ön yargılarından kurtulabilme olanağı verilmiştir. Süreç dramının doğası gereği, bütün katılımcılar, bir grubun üyesi olarak

üstlendikleri çeşitli roller yoluyla hem kendilerine hem de yarattıkları rollere uzaktan bakma olanağına kavuşurlar.

Süreç dramının eğitim ve sanatın isterlerini karşılayacak dramatik bir yapısı olduğu ve bu yapıyı oluşturan beş temel bileşenin saptanabildiğinden söz edilmişti. Söz konusu yapının, sanatsal deneyim ve öğrenmenin dengeli bir biçimde gerçekleşmesini sağladığı söylenebilir. Bu özelliklerden **ön metin** çalışmanın en başında katılımcılara estetik bir çerçeve sağlamaktadır. Çalışmanın çerçevesini, konusunu, kişilerini, mekanını, zamanını, ön metin oluşturur. Ön metin bu bağlamda kurmaca evreni oluşturan bileşendir. Katılımcılara süreç boyunca yardımcı olacak uzaklaştırmayı ve odak kaydırmayı sağlar. Estetik deneyim süreci bu aşamada başlar. İkinci özellik olan **epizodik yapı** dramatik yapıyı kıran, neden sonuç bağıyla birbirine zorunlu olarak bağlanan sahne anlayışı yerine, konu ve düşünce odaklı ve birbirinden bağımsız ama bir bütünlük oluşturacak sahnelerden oluşan bir yapıya işaret eder. Bu yapı içinde bir konu, farklı açılardan, farklı zaman ve mekanlarda ve farklı boyutlarıyla ele alınabilir. **Başka bir yer** olarak çevirdiğimiz “*elsewhere*” kavramı da kurmacaya işaret eden, katılımcıyı “-mış gibi”nin dünyasında etkinliğe davet eden bir özelliktir. Bu yönüyle gündelik yaşamdan ayrılır ve katılımcılarca hem oluşturulur hem içinde yaşanılır. Buna ek olarak, **rolün** katmanlı bir yapısı olması, adeta bir soğanın üst üste binen tabakaları gibi bir rol üstlenimi sürecinin olması bir başka önemli göstermecî yaklaşımdır.

Bir katılımcı, bir grup üyesi olarak edindiği rolün yanı sıra, epizodun gereklerine göre başka birçok rolü de üstlenmektedir. Canlandırmalar sırasında,

bazen aynı epizotta, birden fazla rolü üstlenebilmektedir. Bir rolü üstlenir, biraz sonra o rolün karşısına geçip onunla iletişime geçebilir ya da ona kazandığı mesafeyle eleştirel bir yaklaşım geliştirebilir. Bu açıdan da bakıldığında, rolün üstlenilmesi bizi süreç dramanın göstermeci boyutuna götürmektedir. Ayrıca göstermeci, epik oyunların karakteristik özelliklerinden biri olan ve bir işlevi de epizotlar arasındaki bağı kurmak ve konuya ilişkin değerlendirme yapmak olan anlatıcı rolü de süreç dramada liderin işlevlerindendir. Ayrıca, aynı göstermeci tiyatrodaki olduğu gibi, anlatıcı rolündeki lider, başka roller üstlenebilir ve bazı epizotlara oyuncu olarak da katılabilir.

Beşinci bileşen ise **iç seyircidir**. Estetik deneyimi kısaca sanatsal değerin duygu ve beğeni ile yargılanması olarak tanımlayabiliriz. Estetik deneyimin, süreç dramada iç seyirci konumunda iken edinilme halini, üstlenilen farklı rollerle ilişkide görmek mümkündür. Katılımcılar süreç drama çalışmasında asal olarak bir grubun üyesi olma rolünü üstlenirler. Bunun yanı sıra hemen her katılımcı ele alınan konuya ilişkin olarak canlandırılması gereken her epizotta farklı roller üstlenir. Dolayısıyla bir katılımcı hemen her zaman birden çok rol üstlenir. Bu roller bazen kendi yarattığı bir role dışarıdan bakan başka bir rol de olabilir. Üstlendiği rolü canlandırma süreci, asıl olarak bir sembol ve/veya metaforu oluşturma sürecidir. Çünkü rol de, üretilen anlam da semboliktir. Katılımcı bazen buna dışarıdan bakan bir rolde olabilir ya da aktif bir rol içinde değil ama grup üyesi olarak içerden seyreden durumunda olabilir. Süreç dramanın katılımcılara sağladığı estetik deneyimin kendine özgülüğünden anlatmak istediğimiz de tam bu noktada ortaya çıkmaktadır; bir katılımcı, bir süreç drama çalışması sırasında, semboller ve metaforları canlandırmalar ya da resim,

heykel, müzik gibi diğr sanatsal olanakları kullanarak oluşturabilir. Aynı zamanda da grup yesi rolü ile içinden hiç çıkmadığı bu süreç içerisinde diğr katılımcılar tarafından oluşturulan estetik yaşantıları da deneyimleyebilir. Yani bir katılımcı bir süreç içerisinde hem estetik deneyim içerisindeki estetik süje hem de estetik obje konumundadır diyebiliriz. Bu durumda rahatlıkla ileri sürülebilir ki süreç drama estetik bir süreç olması niteliğinden ötürü bir sanat formu olarak ele alınan dramanın etkili bir yöntemidir. Daha önce de örneklerle gsterdiğmiz üzere süreç drama, bir öğrenme – ğretme aracı olarak da kullanılabilir. Bu noktada süreç dramanın eğitsel olanakları içinde barındıran bir sanat formu olduğu söylenbilir. İ seyirci deneyiminin getirdiği bir olanak olarak aynı mekanda ve uzamda estetik obje ve estetik süje olabilen katılımcı, Uzman Mantosu tekniğiyle de bir duruma belli bir mesafeden, bir uzman gözüyle objektif ve duygusallıktan arınmış bir şekilde yaklaşabildiğnde süreç drama etkinlikleri katılımcının kendi yarattığı role ve temsil ettiği duruma bir uzman gözüyle bakabilen ve bunları değerlendirebilen bireyler olabildiğini sağlar. Eylem üzerinden, akıl yürütmeyle kazanılan kazanımlar ve farkındalık şüphesiz ki Heathcote'un ilgilendiği iyi insanların yaratılmasını amaçlayan eğitimde dramatik anlayışı önümüze sermektedir. Birey bu farkındalıkla kendini gerçekleştirebilir ve basmakalıp eğitim süreçlerinden sıyrılıp kendi rengine kavuşabilir.

Çoğu çalışmada olduğu gibi bu tez çalışmasında da çizilen ereve, bazı konuların çalışmanın dışında bırakılmasını zorunlu kılmıştır. Bu noktaların daha ileri çalışmalarla giderilebilmesini dilemekteyiz. Örneğin, bu çalışmanın nicel bir araştırmayı barındırmıyor oluşu eksik dikkat edilmesi gereken bir durumdur. Bu

alana yönelik nicel araştırmalarla, bu sürecin katılımcılara ve lidere kazandırdıkları nümerik olarak da ölçölüp, kanıtlanabilir. Daha sağlam veriler ile sadece kişisel gözlemlere dayanmayan, daha sağlam bulgular elde edilebilir. Ayrıca böyle bir çalışma daha sonra ele alınabilecek ve bizce alanın pedagojik olarak zayıf noktalarından biri olan ölçme değerlendirme alanında bir çalışmaya evrilebilecektir. Ölçme ve değerlendirme alanında yapılacak bir çalışmada oluşturulabilecek bir ölçek ile kazanımlar daha objektif veriler ışığında değerlendirilebilecektir. Ancak tabii ki tüm bu çalışmaların yapılabilmesi için süreç dramaya ilişkin teorik çözümlemelerin ve yeni uygulamaların yaygınlaştırılması gerekmektedir. Bu konudaki en büyük sorun yeterli Türkçe kaynak bulunmayışıdır. Gerek bu konuda yapılacak çevirilere, gerekse yapılacak ve yazılacak yeni araştırmalara gereksinim oldukça büyüktür.

Bu çalışmanın ileride yapılacak diğer çalışmalara kaynaklık etmesini dilemekteyiz. Ayrıca, umarız bu çalışma sınıflarda uygulanacak süreç drama çalışmalarına destek olabilecektir.

6. KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö., (2012), **Eğitimde Yaratıcı Drama**, Ankara: Naturel Yayınevi.
- Aristoteles, (2010), **Poetika**, İstanbul: Can Yayınları.
- Boal, A., (2012), **Arzu Gökkuşığı**, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi
- Bolton, ., (1984), **Drama as Education**, London: Longman Group UK Ltd.
- Bolton, G., (1986), **Selected Writings**, New York: Longman Group Ltd.
- Bolton, G., (1998), **Acting in Classroom Drama A Critical Analysis**: University of Central England in Birmingham.
- Brecht, B., (2011), **Epik Tiyatro**, İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Cook, H. C., (1917), **The Play Way**, London: William Heinemann.
- De Marinis, M., Dwyer P., “Dramaturgy of the Spectator”, **The Drama Review**, 1997, C.31, S.2, s. 100-114.
- Egri, L., (2012), **Piyes Yazma Sanatı**, İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Heathcote, D., “Uzman Mantosu Yaklaşımı: 26-28 Kasım 2009 Liseli Gençlerle Atölye Çalışması”, **Yaratıcı Drama Dergisi**, 2010, C.5, S.9-10, s.111-162
- Huizinga, J., (2006), **Homo Ludens**, İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Kestin, M., (2005), **Epik Tiyatro**, İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- McCaslin, N., (1990), **Creative Drama in the Classroom**, New York: Longman.
- Metinnam, İ., (2011), Yaratıcı Drama Alanında Brian Way’in Drama Anlayışının İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Nicolopoulou, A., “Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 2004, C.37, S.2, s.137-169.

Nutku, Ö., (1983), **Gösterim Sanatları Terimleri Sözlüğü**, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları

O'Neill, C., Lambert, A., (1982), **Drama Structures – A Practical Handbook For Teachers**, Portsmouth: Stanley-Thornes Publishers Ltd.

O'Neill, C., (1995), **Drama Worlds – A Framework For Process Drama**, Portsmouth: Heinemann.

O'Toole, J., Haseman, B., (1988), **Dramawise An Introduction to GCSE Drama**, Oxford: Heinemann Educational.

Özakman, T., (2009), **Oyun ve Senaryo Yazma Tekniği – Tiyatro, Radyo, Televizyon, Sinema**, Ankara: Bilgi Yayınevi.

Özen, Z., (2011), **Dorothy Heathcote'un Yaratıcı Drama Yaklaşımları**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özön, N., (1981), **Sinema ve Televizyon Terimleri Sözlüğü**, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları

Sağlam, T., (1996), **Eğitimde Drama ve Türk Çocuklarının Ritüel Nitelikli Oyunlarının Eğitimde Dramada Kullanımı**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sağlam, T., “Dramatik Eğitim: Amaç mı? Araç mı?”, **Tiyatro Araştırmaları Dergisi**, 2003, S.17, Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Tiyatro Bölümü.

Sağlam, T., “Gavin Bolton, Drama-Sanat-Öğrenme” **Yaratıcı Drama Dergisi**, 2006, C.1, S.2, s.57–66.

- Sapmaz, C., (2010), **Harriet Finlay-Johnson’ın Genel Eğitim Anlayışı İçinde Dramaya Yaklaşımının Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Stanislavski, K. (2011), **Bir Rol Yaratmak**, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Somers, J., “Drama as an Alternative Pedagogy”, **Nuffield Review of 14 – 19 Education and Training**, (2005), Aims, Learning and Curriculum Series, Discussion Paper 10.
- Şener, S., (2006), **Dünden Bugüne Tiyatro Düşüncesi**, Ankara: Dost Yayınevi.
- Şener, S., (2007), **Yaşamın Kırılma Noktasında Dram Sanatı**, Ankara: Dost Yayınevi.
- Tekerek, N., “Oyun Kavramından Dramaya Dramadan Dramatik Eğitime”, **Tiyatro Araştırmaları Dergisi**, 2006, S.22, Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Tiyatro Bölümü.
- Tezbaşaran, U., (2003), **Dramaturgi Terimlerinin Yaratıcı Drama Teknikleriyle Öğretilmesi**, Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taylor, P., (2000), **The Classroom Drama Action, Reflection, Transformation**, London: Routledge Falmer.
- Tunalı, İ., (2010), **Estetik**, İstanbul: Remzi Kitapevi
- Vural, R., A., Somers, J., W., (2011), **Hümanist İlköğretim Programları İçin İlköğretimde Drama: Kuram ve Uygulama**, Ankara: Pegem Akademi
- Vygotsky, L., (1933), “Play and its Role in the Mental Development of the Child”, **Voprosy Psikhologii**, 1966, No: 6.
- Way, B., (1967), **Development Through Drama**, London: London Group UK Ltd.

7. EKLER



Sevgili bilim gönüllüsü,

Biz, ülkeleri geliştirmekte faydalı olan icatlar yapma konusunda uzman bir şirketiz ve sizi ülkenizi geliştirmeye davet etmekteyiz. Sizler sayesinde diğer insanların gereksinim duydukları şeyleri üreten bir makine tasarlayıp, üretmek istiyoruz ve sizi bilim gönüllümüz olarak davet ediyoruz. Toplantı Türkiye Bilimler Akademisindedir.

Saygılar.


Ahmet Güler
Akademi Başkanı

Ek 1. TÜBA Dersi – Ön metin olarak katılımcılara yazılan davet mektubu

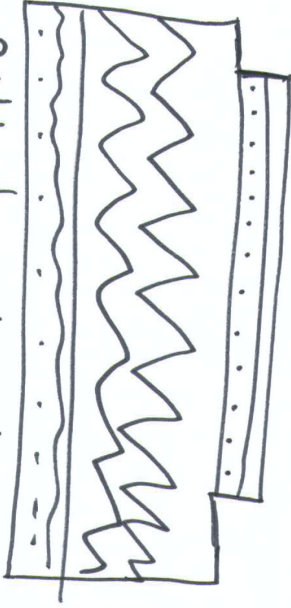


Tabletlerde makine oğuzden
Türkiye bilimler Akademisi
aşı. İdi. sizde gelin görün.

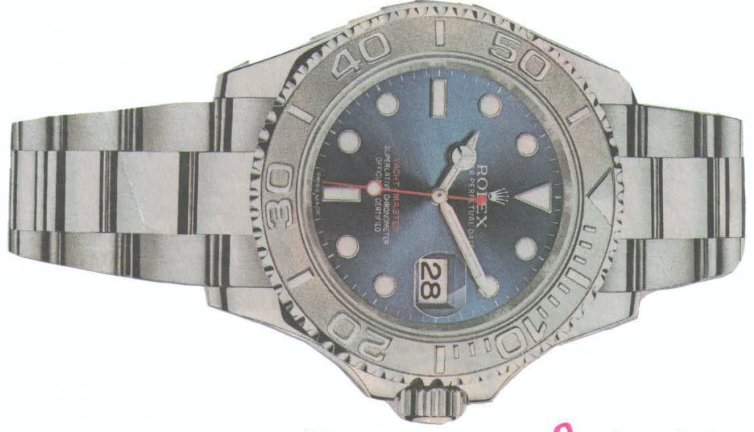


Ara balar maki-
neden oluşur gazetemiz
Türkiye bilim akademisi'nde konuşun katılın
sizde eğlenin.

Türkiye bilimlar Akademisi hem makine hemde özel eğitim
vereniyor Türkiye Bilimler akademisi durumunda makine harrirliyor
lar. Büyük bir makine yapilacak öyürden garmadim edilen
bilgi olacaktir.



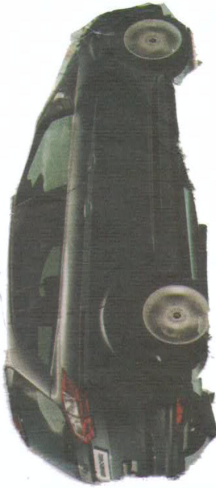
Bilimler Akademisi'ni yaptıği makinenin deha
büyüne yapilacak Öyürden garmadim edilen



Saatler makine teknoloji;
makinalar olun. Tuba Türkiye bilimler
akademisi tam gençler için burada
Güzel bir akademi; lütfen sizde katılın
harika olacak katılın görün katılınca
hayatınız güzel olacak süper hayati galin
görün.



Tuba Bilimler Akademisi



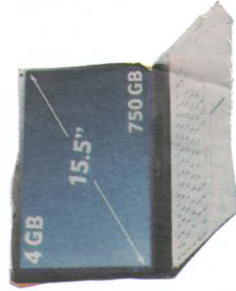
Bu araba donatılıdır. Kendi kendine parketmektedir.



Bu fotoğraf makinesi çok güzel resim çeker ve videolarını harika bir şekilde çeker.



Bu telefon abili megabayttır. Dahmatiktir.



Bu bilgisayar dünyanın en güzel bilgisayarıdır.



Bu makinin çok güzel tıf tıf süpürürmü.

Merhabalar

Biz Mersin Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencileriyiz. Bizim problemlerimiz ödevlerle alakalı. Çok fazla ödevimiz olduğundan istediğimiz kitabı okumaya, istediğimiz filmi izlemeye, istediğimiz oyunu oynamaya vaktimiz kalmıyor. Lütfen bu sorunu çözecek bir makine icat edin ve bizi bu derterden kurtarın.

Saygılar

Mersin Anadolu Öğretmen Lisesi Sağlıklı Yaşam Kulübü

Ek 6. TÜBA Dersi – Gazete ilanları ve reklamlar sonucunda katılımcılara yazıldığı

söylenen mektuplardan bir örnek

Türkiye Bilimler Akademisinin dikkatine,

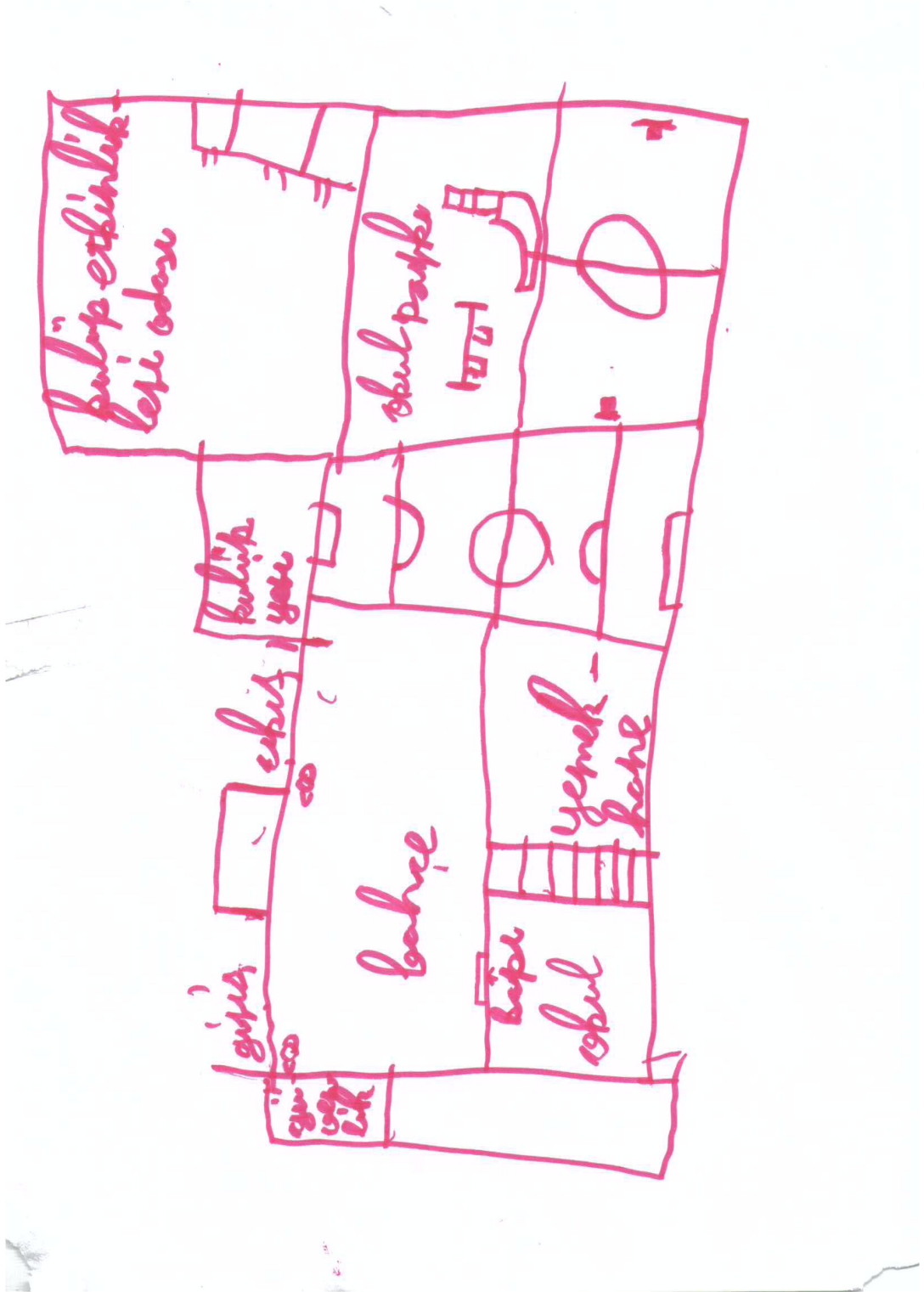
Ben Hüseyin Işık. 13 yaşımdayım ve Tokat, Atatürk İlköğretim okulunda öğrenciyim. Bizim problemlerimiz ailelerimizle. Hiç iyi anlaşılmıyor. Gazeteye verdiğimiz icat haberlerini gördüm. Belki bizim problemlerimizi çözecek bir makine de icat edebilirsiniz. Eğer yapabilirseniz çok seviniriz.

Kolay gelsin

Hüseyin Işık

Ek 7. TÜBA Dersi – Gazete ilanları ve reklamlar sonucunda katılımcılara yazıldığı

söylenen mektuplardan bir örnek

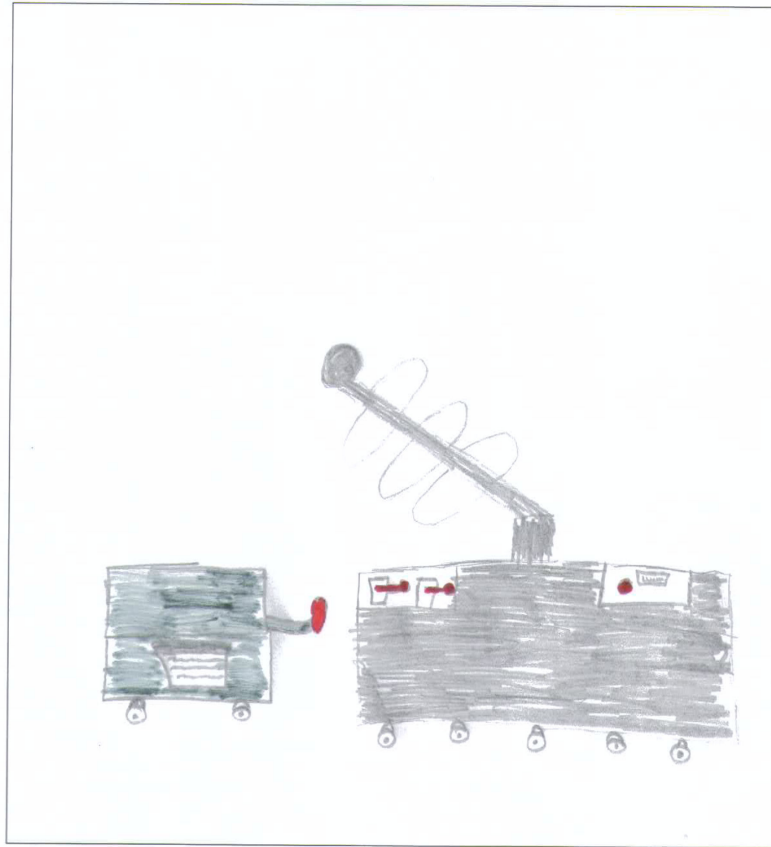


Ek 8. Türkiye Bilimler Akademisi İçin Çizilen Bina Planı



1. Sizce günümüzde gençlerin yaşadığı en büyük problem nedir? *ödevler.*
2. Planladığınız makine ne işe yarar ve gençlerin bu problemini ne şekilde çözer? *öğretmenin hayatlarının değiştiğini ve öğretmen çok ödev vermez.*
3. Planladığınız makinenin ismi nedir? *Yeni öğretmen.*

Lütfen aşağıdaki kutuya makinenizin taslağını çiziniz:



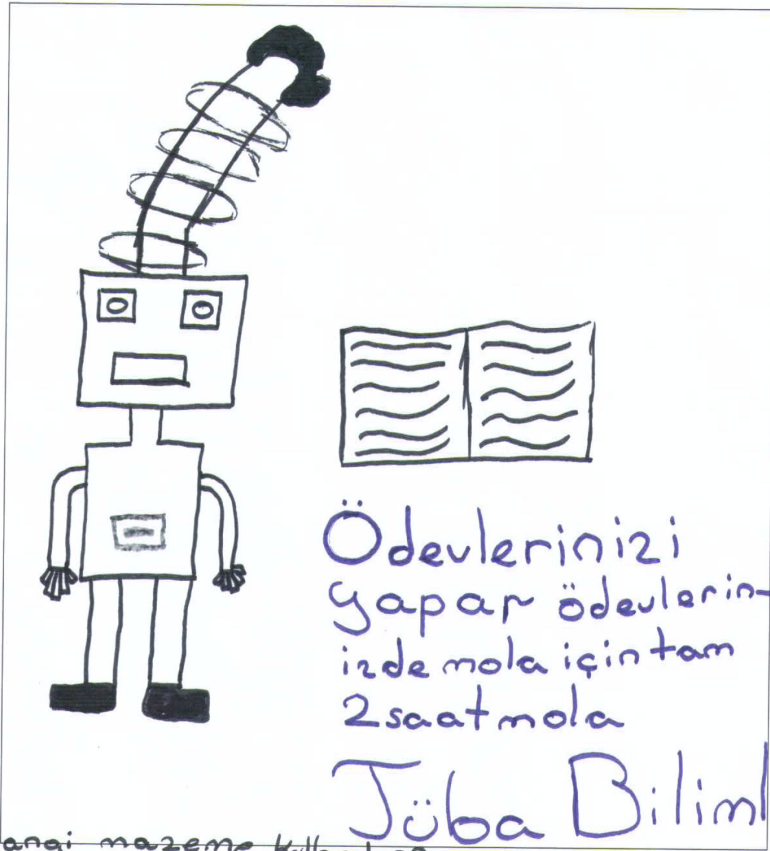
Ek 9. TÜBA Dersi – Katılımcıların Ürettikleri Makineler / Yeni Öğretmen İsimli

Makine



1. Sizce günümüzde gençlerin yaşadığı en büyük problem nedir? 1. Ödev yapmak
tenefüs çok az olması
2. Planladığınız makine ne işe yarar ve gençlerin bu problemini ne şekilde çözer? 2. Planladığım
makine herkesin işine yarayacağını düşünüyorum
3. Planladığınız makinenin ismi nedir? 3. Tüba özel makine

Lütfen aşağıdaki kutuya makinenizin taslağını çiziniz:



1- Hangi malzeme kullanılır?

1- Demir

2- Nasıl bir yerde üretilir?

2- Laboratuvar

3- Bu makineyi kimler kullanır? 3- Herkes

4- Nasıl durumlarda kullanılır? 4- Ödev ve Mola

Ek 10. TÜBA Dersi – Katılımcıların Ürettikleri Makineler / Tüba Özel Makine İsimli

Makine



1. Sizce günümüzde gençlerin yaşadığı en büyük problem nedir?

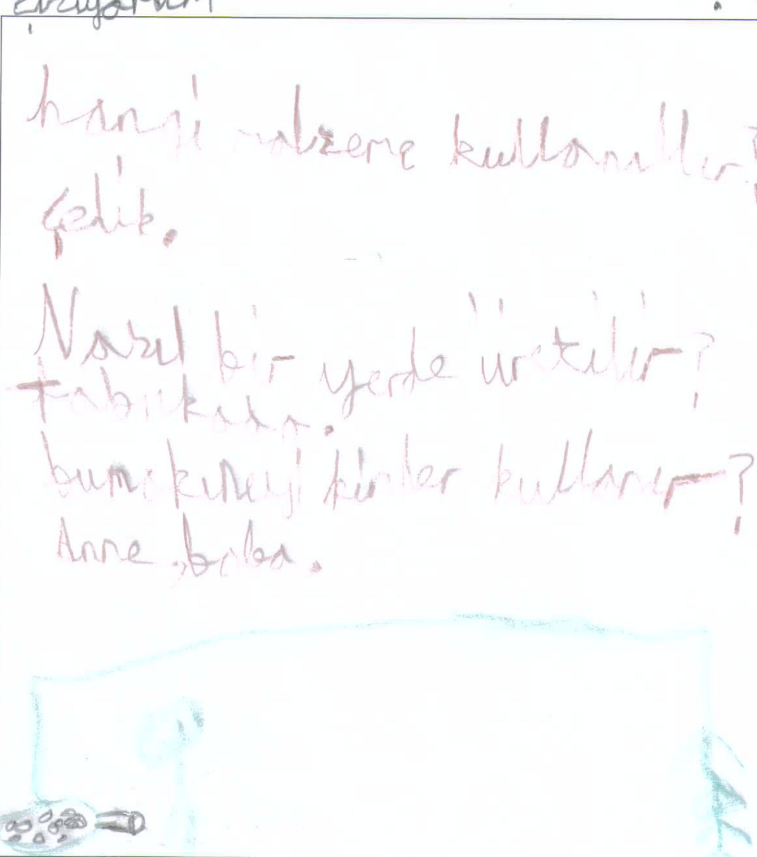
bugünde beni bulamamak

2. Planladığınız makine ne işe yarar ve gençlerin bu problemini ne şekilde çözer?

3. Planladığınız makinenin ismi nedir?

çocuk bulucu 30000

Lütfen aşağıdaki kutuya makinenizin taslağını çiziniz:



Ek 11. TÜBA Dersi – Katılımcıların Ürettikleri Makineler / Çocuk Bulucu 30000

İsimli Makine

1. Sizce günümüzde gençlerin yaşadığı en büyük problem nedir?
1. Geç gelilikleri için annemiz kızıyon
2. Planladığımız makine ne işe yarar ve gençlerin bu probleminin ne şekilde çözer?
2. Planladığımız makine anne ve babaları susturur.
3. Planladığımız makinenin ismi nedir?
3. Makinenin adı: SUSTARATOR.

Lütfen aşağıdaki kutuya makinenizin taslağını çiziniz:

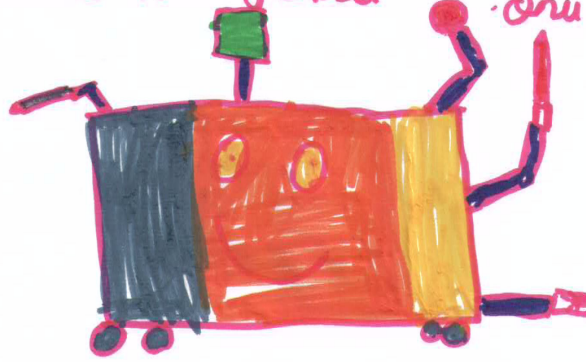


Ek 12. TÜBA Dersi – Katılımcıların Ürettikleri Makineler / Susturatör İsimli Makine

1. Sizce günümüzde gençlerin yaşadığı en büyük problem nedir? *Ödevler*
2. Planladığınız makine ne işe yarar ve gençlerin bu problemini ne şekilde çözer? *Ödevi yap -*
mağı kontrol eder
3. Planladığınız makinenin ismi nedir? *Ödev Geçer*

Lütfen aşağıdaki kutuya makinenizin taslağını çiziniz:

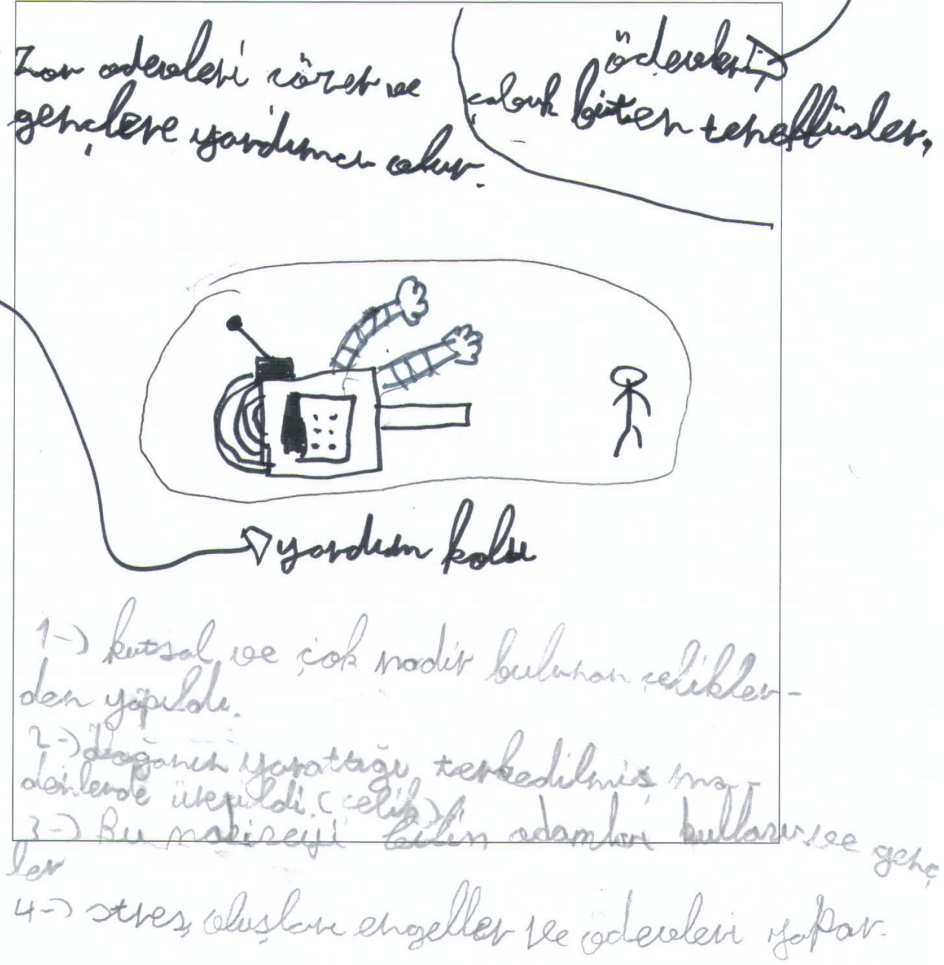
4) Bir öğrencinin ödevinde kullanılır.
Öğrencide ne yoksa onu içinde verir.



- 1) Bu makine denizdir. Karuzabelir.
Ve akıllı bir makinedir.
- 2) Fabrikada üretilir.
- 3) Bu makineyi öğrenciler kullanır.

1. Sizce günümüzde gençlerin yaşadığı en büyük problem nedir?
2. Planladığınız makine ne işe yarar ve gençlerin bu problemini ne şekilde çözer?
3. Planladığınız makinenin ismi nedir?

Lütfen aşağıdaki kutuya makinenizin taslağını çiziniz:



Ek 14. TÜBA Dersi – Katılımcıların Ürettikleri Makineler / Yardım Kolu İsimli

Makine

Ek 15. TÜBA Dersi – Reklam Filmi ve Kamuoyu Araştırması Sırasında Çekilen
Röportajları İçeren DVD