

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TİYATRO KURAMLARI, ELEŞTİRİ VE DRAMATURGİ
ANABİLİM DALI

Estetik Deneyim ve Öğrenme Olanğı Açısından

Oyun-Drama-Tiyatro İlişkisi

Doktora Tezi

Bülent Sezgin

ANKARA-2014

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TİYATRO KURAMLARI, ELEŞTİRİ VE DRAMATURGİ
ANABİLİM DALI

Estetik Deneyim ve Öğrenme Olanğı Açısından

Oyun-Drama-Tiyatro İlişkisi

Doktora Tezi

Bülent Sezgin

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Tülin Sağlam

ANKARA-2014

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TİYATRO KURAMLARI, ELEŞTİRİ VE DRAMATURGİ
ANABİLİM DALI

Estetik Deneyim ve Öğrenme Olanğı Açısından

Oyun-Drama-Tiyatro İlişkisi

Doktora Tezi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Tülin Sağlam

Tez Jüri Üyeleri

Adı-Soyadı:

İmzası:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Tez Sınav Tarihi:

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. ()

Tezi Hazırlayan Öğrencinin

Adı ve Soyadı:

Bülent Sezgin

İmzası:

.....

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ

GİRİŞ

I. OYUN

I.A. Etimolojik Anlamda Oyun Kavramı ve Oyunu Tanımlamak.....	1
I.B. Oyunun Belirsizliği ve Oyuna Retorik Yaklaşımlar.....	8
I.C. İnsan Niçin Oynar?.....	14
I.D. Disiplinlerarası Bağlamda Oyun Teorileri ve Kuramcılar.....	23
I.D.1 Felsefi Bağlamda Oyun: Platon, Aristoteles, Wittgenstein, Gadamer, Schiller.....	23
I.D.2 Huizinga'nın Oyun Kuramı.....	35
I.D.3 Roger Caillous'in Oyun Kuramı.....	46
I.D.4 Bir Toplumsal Sözleşme Olarak Benlik Mesafeli Oyun Kuramı: Richard Sennet'in Oyun Yaklaşımı.....	51
I.D.5 Oyun, Yaşam ve Ütopya: Bernard Suits'in Oyun Kuramı.....	57
I.D.6 Ekonomi ve Matematik Biliminde Oyun Teorisi (Game Theory)....	66
I.D.7 Ludoloji-Digital Oyunlar.....	77
I.D.8 Oyun ve Gerçeklik İlişkisi ve Terapötik Bir Araç Olarak Oyun.....	84
I.D.9 Oyun, Egzersiz ve Politika.....	91
I.E. Oyun Kavramı Üzerine Değerlendirme.....	97

II. OYUN-TİYATRO-DRAMA İLİŞKİSİ

II. A. Oyun, Drama ve Tiyatro İlişkisine Dair Kavramsal Bir Çerçeve.....	101
II. A.1 Drama ve Oyunsu Niteliği.....	110
II. A.2 Drama ve Tiyatro Karşılaştırması.....	116
II. A.3 Performans, Ritüel, Oyun, Drama ve Tiyatro İlişkisi.....	128
II. A.4 Yapısal Anlamda Oyun, Drama ve Tiyatro İlişkisi.....	145

III. ESTETİK DENEYİM VE ÖĞRENME İLİŞKİSİ BAĞLAMINDA OYUN-TİYATRO VE DRAMA

III.A. Eğitim.....	159
III.B. Öğrenme.....	164
III.C. Sanat, Eğitim ve Öğrenme İlişkisi	172
III.C.1 Sanat ve Yaratıcılık.....	172
III.C.2 Sanat ve Bilgi İlişkisi.....	178
III. C.3 Estetik Eğitimde Temel Yaklaşımlar ve Deneyim Olarak Sanat....	183
III.C.4 Sanat ve Eğitim İlişkisi: Değerlendirme.....	190
III. D. Oyun, Tiyatro ve Dramanın Öğrenme İle İlişkisi.....	192
III. D.1 Oyun ve Öğrenme İlişkisi.....	192
III. D. 2 Tiyatro ve Öğrenme İlişkisi.....	210
III. D. 3 Drama ve Öğrenme İlişkisi.....	238
III. D.4 Oyun, Drama ve Tiyatronun Öğretici Niteliğinin Değerlendirilmesi.....	248

IV. DRAMA VE TİYATRONUN TOPLUMSAL DEĞİŞİM VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME ODAKLI YAPILANDIRILMASI-DÖRT ÖRNEK

IV. A. Sanatsal Deneyim ve Öğrenme İlişkisi: Bertolt Brecht.....	262
IV. A.1 Brechtien Epik-Diyalektik Tiyatro Düşüncesinin Ana Unsurları.....	262
IV. A.2 Değerlendirme.....	276
IV. A.3 Brecht ve Öğreti (Lehrstück) Oyunları.....	282
IV. A.4 Değerlendirme.....	291
IV. B. Sanatsal Deneyim ve Öğrenme İlişkisi: Augusto Boal.....	294
IV. B.1 Paulo Freire ve Ezilenlerin Pedagojisi.....	294
IV. B.2 Augusto Boal ve Ezilenlerin Tiyatrosu.....	301
IV. B.3 Ezilenlerin Tiyatrosunun Pedagojik İlkeleri ve Formları.....	307
IV. B.4 Boal'in Tiyatro ve Terapi Metodu: Arzu ve Gökkuşuğu.....	322
IV. B.5 Değerlendirme.....	327

IV. C. Sanatsal Deneyim ve Öğrenme İlişkisi: Dorothy Heathcote.....	331
IV. C.1 Dorothy Heathcote'un Drama Yaklaşımı.....	334
IV.C.2 Dorothy Heathcote'a göre Drama ve Öğrenme.....	348
IV. D. Sanatsal Deneyim ve Öğrenme İlişkisi: Gavin Bolton.....	352
IV. D.1 Oyun ve Drama İlişkisi.....	353
IV. D.2 Dramatik Oynama ve “mış” Gibi Oyun Kavramı.....	363
IV. D.3 Bolton'a Göre Eğitimde Dramanın Pedagojik Niteliği.....	367
IV. D.4 Sanatsal Bir Form Olarak Eğitimde Dramanın Unsurları.....	376
IV. D.5 Heathcote ve Bolton Üzerine Değerlendirme.....	383

SONUÇ

TÜRKÇE ÖZET

İNGİLİZCE ÖZET (ABSTRACT)

KAYNAKÇA

ÖZGEÇMİŞ

ÖNSÖZ

İnsan oynayan ve sosyal bir varlık olarak içinde yaşadığı toplumun kültürel ve sanatsal değerlerinden beslenir. Her insan temel yaşamsal ihtiyaçlarını karşılar, bir yandan da kendini ifade etme aracı olan sanattan yararlanır. Sanatsal eylemin doğası ve niteliği insanın varoluşundan bugüne, felsefe ve pozitif bilimlerin tartışma konusu olmuştur. Estetik deneyimin niteliği, estetik deneyimin gündelik deneyimle ilişkisi, sanatın toplum üzerindeki sosyal ve politik etkisi tartışılan ana meselelerdendir. Özellikle estetik deneyimin doğası ve sanatın toplum üzerindeki etkisi bilim insanları, felsefeciler, sanatçılar, eğitimciler, politikacılar vs. tarafından uzun zamandır sorgulana gelmiştir.

Eğitim, ekonomi ve tiyatro alanlarıyla ilgili ve özellikle eğitim-tiyatro ilişkisini toplumsal bağlamda araştırma, irdeleme ve bu konuda düşünce üretme çabası içinde olan biri olarak söz konusu meseleler uzun zamandır ilgimi çekmekteydi. Bu nedenle tez çalışmada sanatsal deneyim ve öğrenme ilişkisi ve bu bağlamda oyun, drama ve tiyatronun ilişkisine odaklanmayı istedim. Bu bağlamda oyunun doğası, oyun oynamanın nedenleri, farklı oyun kuramları, dramanın ve tiyatronun oyunsu niteliği, oyun, drama ve tiyatronun pedagojik öncülleri, Bertolt Brecht, Augusto Boal, Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'un yaklaşımları, çalışmada üzerinde durulacak asal konular olarak belirdi.

İnsanın hayatında bazı kritik karşılaşmalar vardır ve bu yaşamı boyunca üzerinde iz bırakır. 1994 yılında Boğaziçi Üniversitesi Oyuncuları (BÜO) ile tanışmam ve sonrasında mesleki anlamda tiyatrocuya giden bir on beş yıl yaşadım. Tiyatro alanında eğitimci damarım biraz daha ön plana çıkmaya başladığında, lisansüstü eğitim sürecimi başlattım. 2009 yılında İstanbul Kültür Üniversitesi Rejisörlük Yüksek Lisans programını bitirdim. İstanbul'da yaptığım çalışmalarımı iyileştirmek adına arayış içinde olduğum bir dönemde, sevgili hocam Doç. Dr. Tülin Sağlam ile tanıştım. Hocamın daveti üzerine Türkiye'nin en köklü bölümlerinden birisi olan Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Tiyatro Bölümü'nün açmış olduğu doktora sınavlarına girdim. Oldukça zorlayıcı bir sınav pratiğinden sonra doktora sürecim başlamış oldu. İstanbul'da ikamet eden, hem özel sektörde çalışan hem de Boğaziçi Gösteri Sanatları Topluluğu'nda aktif çalışan birisi olarak, yaklaşık iki yıl boyunca ders aşamasını tamamladım. Bu süreç benim açımdan hem çok geliştirici hem de maddi ve manevi açıdan oldukça zorlayıcı oldu. Ama güzel bir şey yapmam ve ideallerim için sabırlı ve kararlı olmam gerektiğini hep aklımda tuttum.

Bu çalışma sürecinde varlığı ve yol göstericiliği ile hep yanımda olan; birçok konuda model aldığım bir insan olarak, öğrencilerinin sürekli önünü açan, yapıcı eleştirileriyle akademik destek sağlayan sevgili hocam ve tez danışmanım sayın Doç. Dr. Tülin Sağlam'a sonsuz teşekkür ederim.

Bu tez çalışmasındaki kişisel serüvenim incelendiğinde, İstanbul'dan Ankara'ya "tersine göç" yapmış birisi olduğumu vurgulamak isterim. Bu tersine göçün en büyük nedenlerinden birisi köklü bir eğitim geleneğine sahip Ankara Üniversitesi DTCF Tiyatro Bölümü'dür. Bu yüzden de, Ankara Üniversitesi DTCF Tiyatro Bölümü'nden Doç. Dr. Selda Öndül'e, Yrd. Doç. Dr. Kadir Çevik'e, Doç. Dr. Süreyya Karacabey'e, Doç. Dr. Beliz Güçbilmez'e ve Dr. Elif Tüfekçi'ye teşekkür ederim. Ayrıca tez sürecindeki ilgisinden dolayı Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi dekanı sayın Prof. Dr. Ayşe Çakır İlhan'a, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi öğretim görevlisi Doç. Dr. Nihal Kuyumcu'ya, Prof. Dr. Zehra İpşiroğlu'na teşekkür ederim. Bu süreçte eğitimcilik deneyimimi üniversite düzeyine taşımama vesile olan Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'ne, sayın Prof. Dr. Sevda Bekman ve Yrd. Doç. Dr. Mine Göl Güven'e ve araştırma görevlisi sevgili Işık Sabırlı'ya çok teşekkür ederim.

Ayrıca DTCF Tiyatro Bölümü lisansüstü öğrencisi arkadaşlarım sevgili Ekil Kaya, Asuman Cider Şener, Şamil Yılmaz, Züleyha Çubuk, Denizhan Ülgen, Burcu Kan Erman, Şaziye Dağyapan, Ayberk Erkay, Hanife Schulte, Bilge Serdar, Özgehan Uştuk ve Tuğçe Kula'ya da dostlukları için teşekkür ederim. Ayrıca Ankara serüvenimde benden desteğini esirgemeyen Assitej Türkiye Merkezi'nden Haluk Yüce ve Marina Yüce'ye, sevgili Ceren Okur'a ve Yeraltı Tiyatro'sunun misafirperver üyelerine teşekkür ederim.

İş hayatıyla birlikte doktora yapmak ülkemiz şartları düşünüldüğünde oldukça zorlayıcı bir süreçtir. Bu yüzden de dört yıl süren doktora eğitimim süresince beni hep desteklemiş Doğa Koleji Genel Müdür Yardımcısı Sayın Ayfer Erdem Batı'ya, Doğa Koleji yönetimine ve Doğa Koleji'ndeki drama ve tiyatro eğitmeni meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Doktora eğitimi bir öğrenci için geliştirici olduğu kadar sancılı da geçen bir süreçtir. Özellikle tez yazımı süreci, belli bir yaşa gelmiş insanlar için sabır ve zaman gerektirir. Bu zorlu süreçte hep yanımda olan aile fertlerime, annem, kardeşim ve rahmetli babama, Boğaziçi Gösteri Sanatları Topluluğu'ndaki tüm arkadaşlarıma, eleştiri ve önerileriyle beni destekleyen sevgili Ömer Faruk Kurhan'a teşekkür ederim.

Ve bu süreçte beni hiç yalnız bırakmayan, bir doktora öğrencisiyle birlikte yaşamının sıkıntılarına katlanan ve aynı zamanda güzelliklerini yaşayan biricik eşime ve doğacak çocuklarıma bu çalışmayı armağan ediyorum. Umuyorum oyun, sanat ve barış dolu bir dünyaya doğarlar!

GİRİŞ

Neo-liberal ekonominin ve post-modern düşüncenin belirleyici olduğu global bir bilgi çağında yaşıyoruz. Küreselleşme çağında akademik araştırma ve çalışmalar toplumsal bilgi yapılarının şekillenmesinde oldukça önemlidir. Dünya genelinde uzmanlar tarafından üretilen bilginin niteliği her zaman tartışma konusu olmuştur. Uzmanlar tarafından üretilen bilginin “*ne amaçla ve kimin için*” kullanıldığı tartışmaların ana eksenini oluşturmaktadır. Örneğin üniversitelerin toplumsal işlevinin bile “*özgür bilim üretimi*” ve “*statükonun korunması*” ekseninde sürdüğü belirtilmelidir. Uzmanların ürettiği bilgi küresel kapitalizm çağında iki işleve sahip olabilir. Bilgi “*gücü elinde bulunduran yönetici azınlığın ayrıcalıklarını ve statükolarını korumaya*” ya da “*çoğunluğun lehine toplumsal adaletin ve eşitliğin sağlanmasına*” yarayabilir. Bu anlamda bilgiyi üreten uzmanın kim olduğunun iyi tanımlanması gerekir.

Edward Said, Gramsci'nin toplumda entelektüel işlevi gören kişileri geleneksel ve organik olmak üzere iki tipe ayırdığını vurgular:

“Bunlardan birincisi, nesilden nesile aynı şeyi yapmayı sürdüren öğretmenler, papazlar ve idareciler gibi geleneksel entelektüellerdir. İkincisi ise çıkarlarını örgütlemek, daha fazla iktidar, daha fazla denetim gücü elde etmek için kullanan sınıflarla ya da kuruluşlarla doğrudan bağlantılı olduklarını düşündüğü organik entelektüellerdir.”¹

¹ Edward Said, **Entelektüel** (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2004) s.22.

Edward Said'e göre, günümüzdeki entelektüellerin büyük bir bölümü kapitalizmin çıkarlarının korunması adına hareket eden organik entelektüellerdir. Örneğin bir firmanın pazardan pay kapmasını sağlayan reklamcılar, profesyonel akademisyenler, gazeteciler, halkla ilişkiler uzmanları, hukukçular, sanayi teknisyenleri vs. organik entelektüel statüsündedir. Edward Said, organik entelektüellerin ortak çıkarlar doğrultusunda hareket eden bir tür sınıf oluşturduğunu vurgular. Organik entelektüeller geniş halk kesimlerinden kopuk ve halkın çoğunlukla anlamadığı bir dilden konuşarak bir tür bilgi iktidarı oluşturmaktadırlar. Gerçek entelektüeller ise pek nadir bulunan kişilerdir, ebedi hakikat ve adalet standartlarının bayraktarlığını yaparlar. Edward Said bu anlamda uzman kişi ile entelektüel arasında bir ayrım yapar. Entelektüeli belirli bir alanda uzmanlaşmış bir profesyonel değil, etik ve vicdaniyla hareket eden, statükoya ve klişelere karşı çıkma cesareti gösteren kişi olarak tanımlar. Edward Said'e göre entelektüel, sahip olduğu bilgiyi çıkarları ve bencil amaçları için kullanan bir profesyonel değil, toplumsal adalet için çalışan, rutinin dışına çıkarak özgür düşünebilen bir amatör olmalıdır. Ünlü dilbilimci ve aktivist Prof. Dr. Noam Chomsky, entelektüellerin temelde soğukkanlı birer eleştirmen olmaları gerektiğini belirtir. Noam Chomsky, entelektüellerin *rıza imalatı/rıza mühendisliği* yapan kişiler değil, endoktrinasyona karşı çıkarak gerçek verilere ulaşmak için çaba gösteren fikir işçileri olduğunu vurgular.

Günümüzde sosyal bilimler alanında yaşanan en büyük tartışmalardan birisi, üretilen akademik bilgilerin halkın anlayabileceği bir dilden uzak oluşudur. Özellikle sosyal bilimlerin toplumsal eşitsizlikleri gizlemesi, akademisyenlerin post-modern

anlaşılmaz bir dil kullanarak bireylerin praksise (söz ve eylem birlikteliğine) geçmesini engellemesi ve dar bir uzmanlaşma anlayışıyla hareket edilerek disiplinler arası çalışmalardan kaçınılması, sosyal bilimler alanında yaşanan önemli tartışmalardır.

Günümüzde eğitim anlayışı ve bilgi üreten üniversiteler, neo-liberal ekonominin ve küreselleşmenin ihtiyaçları doğrultusunda bir dönüşüm geçirmektedir. Özellikle üniversiteler neo-liberal dönemde kapitalist şirketlerin ihtiyaçları doğrultusunda ekonomizm ve dijital iletişim temelinde, karlılık-zararlılık perspektifi doğrultusunda yeniden yapılandırılmaktadır. Bu yeniden yapılanma süreci ideal üniversite modeline zarar vermektedir.

Sanatın ve sanat eğitiminin bu yeniden yapılanma içindeki rolü ise kültür endüstrisinin belirleyiciliği içinde kalmaktır. Doç.Dr. Selda Öndül, sanat eğitiminde yenilikçi bir çalışma yapabilmek için öncelikle bu bağımlılık ilişkisinin reddedilmesini ve disiplinler arası ve hiyerarşik olmayan bir yapılanma ile sanat eğitiminin güncellenmesi gerektiğini savunur:

“21.yüzyıl insanından beklenen, sorunları bir disiplinden ötesine geçerek çözmesi; bilinmeyen alanlarda araştırmalar başlatmak için cesareti olması; tekil-disiplin hakkındaki derinlemesine bilgisini öğrenimini görmediği alanlara taşıması; meseleleri daha geniş çerçeveler içinde ele alması; çoklu bakış açılarını tartışabilmesi; farklılıkların uzlaşma alanlarını keşfetmesi; birlikte çalışma alışkanlığını edinmesi; yükümlülüğü, sorumluluğu, otoriteyi paylaşmayı öğrenmesi; daha önce hiç sorulmayan soruları sormayı akıl etmesi; eleştirel sorgulama alışkanlığını edinmesi, analitik beceriler geliştirmesi; problem çözmede

yaratıcı olması; birbirinden bağımsız bilgi blokları arasında yolunu bulması ve öğrenim gördüğü alana tutunarak kendi yolunu bulmasıdır.”²

Küresel sermayenin ve globalizmin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde yapılandırılan yenedünya düzeninde, sanattan beklenen insanların gündelik yaşama tahammül etmesini sağlayacak bir katlanma estetiği sağlamasıdır. Verili sistemi sorgulamak ve dönüştürmekten ziyade, kişinin sanat yoluyla katharsise ulaşması ve deşarj olması beklenir. Tiyatro ve drama alanında ise, insanın sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik, bireysel haz odaklı bir anlayışın hâkim olduğu söylenebilir. Örneğin küresel kapitalizm çağında yönetici sınıfı oluşturan bireylerden dünyanın her ülkesinde görev yapabilecek, dil bilen, farklı etnik ve dinsel kimliklerle uzlaşmaya açık, risk alabilen, lider özellikleri olan yaratıcı bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Drama ve tiyatronun bireysel yaratıcılığı geliştiren yönü de bu yüzden, özellikle gelişmiş Batı ülkelerinde esasen ‘bireysel yaratıcılık’ yöntemi olarak kullanılmaktadır. Ancak drama ve tiyatronun paradoksal bir şekilde eleştirel etkiye ve dönüştürme gücüne de sahip olması, tüm bu alanlara çok yönlü bir bakışı gerektirmektedir.

Küreselleşme döneminde bilimsel bilginin ve sanattan beklentilerin niteliğine dair kısa bir giriş yapıldıktan sonra, bu tez araştırmasının öncülleri, hedef ve amaçları ve yöntemi konusunda açıklamalar yapılacaktır. Bu çalışma anlaşılır bir kuramsal dil kullanarak, sanat eğitimi, tiyatro ve drama alanında eleştirel perspektiflerin

² Selda Öndül, **Tiyatro Eğitimi-Öğretimi Nasıl Bir Yapılanma İçinde Yer Almalı?** (İstanbul: İstanbul 2010 Avrupa Kültür Başkenti Ajansı Yayınları, Aralık, 2010) s.71.

üretmesine zemin hazırlayacak bir bilgi birikimini oluşturabilmek amacıyla hazırlanmıştır.

Bu akademik araştırma başlangıç noktası itibariyle disiplinler arası etkileşime dayalı bir çalışma olarak belirlenmiştir. Drama ve tiyatro alanına bakıldığında, ilk olarak dramanın ve tiyatronun oyunu niteliği gündeme gelmektedir. Bu yüzden de çalışmada dramanın ve tiyatronun temelini oluşturan oyun kavramı oldukça detaylı bir şekilde incelenmiştir. Antropolog Victor Turner'ın da vurguladığı üzere “*oyun kategorik olarak sınıflandırması zor bir dizi etkinlikten*”³ ibarettir. Örneğin performans araştırmacısı Richard Schechner oynamanın altı başlık altında incelenmesini önerir, bu başlıklar bile oyunun alanının genişliğini anlatmaya yeterdir.

- a) “Yapı: eş zamanlı gözükür, oynamanın temsil ettiği olaylarla ilişkisi nedir?
- b) Süreç: art zamanlı gözükür, oynamak neyi üretir ve onların gelişim evreleri nelerdir?
- c) Deneyim: Sürece katılan oyuncuların, yönetmenlerin, izleyicinin ve gözlemcilerin duyguları nelerdir?
- d) İşlev: Oynamanın temsil ettiği amaçlar nelerdir?
- e) İdeoloji: Oynamak bilerek ya da bilmeyerek neyin propagandasını yapar, neyi bildirir veya neyi eleştirir?
- f) Çerçeve: Oyuncular, yönetmenler, izleyiciler ve gözlemciler oynama sürecinde nasıl bilirler?”⁴

³ Richard Schechner, **The Future of Ritual** (New York, Routledge Press, 1993) s.25.

⁴ a.g.e s.25.

Bu çalışmanın en önemli çıkış noktalarından birisi, oyun, drama ve tiyatro arasındaki ilişkiyi kuramsal anlamda tanımlayabilmek ve üç alanın birbirini disiplinler arası bir şekilde nasıl etkilediğini incelemektir. Doğal ve içgüdüsel bir eylem olan oyun kavramı, 20.yüzyılda gelişen drama yöntemi ve bir sanat dalı olarak tiyatro hem benzerlikler, hem de farklılıkları olan etkinliklerdir. Üç alana ortak bir perspektiften bakabilmenin kuramsal anlamda bir zenginlik oluşturacağı ve oyun, tiyatro ve drama arasındaki simbiyotik ilişkinin keşfedilmesinin alan araştırmalarına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Tez çalışmasının konu olarak seçtiği ikinci önemli başlık ise, tiyatro ve dramanın öğretici potansiyelinin bugünden bir bakış açısıyla yeniden tartışılmasıdır. Günümüzde sanatın estetik ve pedagojik niteliği çağdaş performans sanatlarından eğitime, psikolojiden medya çalışmalarına, sosyolojiden politikaya kadar geniş çaplı bir alanda gündeme gelmektedir. Örneğin son yıllarda, ülkemizde eğitim kurumları ve şirketler nezdinde vatandaşlık eğitimi, insan kaynakları eğitimi, medya okuryazarlığı eğitimi, barış eğitimi, yaratıcılık ve motivasyon eğitimi, değerler eğitimi gibi alanlarda tiyatro ve dramanın aktif olarak kullanıldığı çalışma sayısında ciddi bir artış yaşanmıştır. Bu yüzden de, tiyatronun ve dramanın öğretici potansiyelini kuram ve uygulamacılar bağlamında tartışmak bir kez daha önem kazanmıştır.

Çalışmada bu anlamda tiyatronun ve dramanın öğretici bir potansiyeli olduğu kabul edilerek, bu potansiyelin nereden kaynaklandığı nedenleriyle birlikte incelenmiştir. Ayrıca bu potansiyelin toplumsal değişim perspektifinden okunması bir yorum olarak tercih edilmiştir. Tez çalışması kapsamında sanatın estetik ve pedagojik açıdan toplumsal değişim ve eleştiri odaklı yapılandırılması konusunda dört farklı alan uzmanı (Bertolt Brecht, Augusto Boal, Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton) incelenmiştir. Bu dört sanatçı 20.yüzyıla damgasını vurmuş önemli kuramcı ve uygulamacılardır. Bu dört ana kaynaktan beslenerek, tiyatroyu ve dramayı eleştirel bir perspektifle kullanmanın incelikleri analiz edilmeye çalışılmıştır.

Tez çalışmasında soru olarak ortaya konan “*oyun-tiyatro ve drama ilişkisi nasıl tanımlanmalı?*” ve “*oyun, drama ve tiyatronun pedagojik ve estetik niteliği eleştirel perspektifler doğrultusunda nasıl yapılandırılır?*” soruları kuramsal bir inceleme baz alınarak yapılmıştır. Tartışılan konular ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan akademik incelemeler dikkate alınarak yürütülmüştür. Araştırmada ortaya konan iki ana problem oldukça geniş bir inceleme gerektirmekte ve Türkçe dili dışında kullanılan kaynakların incelenmesini zorunlu kılmaktadır. Bilindiği üzere salt araştırmacı alıntılarında hareket etmek, akademik çalışmalarda zaman zaman kafa karıştırıcı olabilmektedir. Bu yüzden de bu kuramsal araştırmanın daha sağlıklı yürüyebilmesi açısından mümkün olduğunca orijinal kaynaklara referans yapılmıştır. Ancak çalışmada temel olarak İngilizce kaynaklar kullanılmış ve diğer dillerdeki yayınlar dil sorunu nedeniyle kapsam dışı bırakılmıştır. Araştırmanın yöntemsel açıdan sınırlılığı ise, orijinal uygulama örneklerinin kapsam dışı bırakılmasından

kaynaklanır. Ayrıca araştırma evreni olarak belirli bir yaş grubu üzerinden çocuk veya yetişkin ayrımı yapılarak bir inceleme yapılmamıştır.

Araştırmayla Türkiye’de oyun, drama ve tiyatro alanında çalışan tüm kesimlere, kurum ve kuruluşlara veri sağlanması hedeflenmektedir. Eğitim, estetik, sosyoloji, politika, psikoloji ve tarihsel kültürel incelemelerden beslenerek disiplinler arası bir şekilde hazırlanan tez çalışmasının; tiyatro bölümleri, eğitim fakülteleri, amatör ve alternatif tiyatro grupları, sivil toplum kuruluşları vs. açısından yararlı olması en büyük temennilerden biridir.

I. OYUN

I.A Etimolojik Anlamda Oyun Kavramı ve Oyunu Tanımlamak

Oyunla ilgili literatür taraması yapıldığında, oyun konusunda çok geniş bir kaynakça olduğu görülebilir. Bu yüzden de tez çalışmasının ilk bölümünde, oyun kavramının çok yönlü anlamı üzerinde inceleme yapılacak, terminoloji açısından oyun konusuna dair farklı disiplinlerin yaklaşımları vurgulanacaktır. Türkiye’de yayınlanan birçok kaynakta oyun konusundaki görüşler incelendiğinde esasen Huizinga ve Piaget’nin etkili olduğu görülebilir. Homo Ludens’de ortaya konan oyun düşüncesi ve Piaget’nin gelişimsel psikoloji alanındaki görüşleri, ülkemizdeki birçok araştırmacıyı etkilemiştir. Bu kaynaklar dışında Metin And’ın halk kültürü incelemeleri bağlamında yaptığı oyunla ilgili çalışmalara rastlanır. Tez çalışmasının bu bölümünde, oyun konusundaki tartışmaları genişletmek adına oyun kavramına dair kapsamlı bir inceleme yapılacaktır.

Oyunu tanımlamak, kuramsal anlamda drama ve tiyatronun tanımlanması noktasında bir başlangıç noktasıdır. Oyun alanı oldukça geniş bir araştırma başlığını oluşturduğu için, ilk olarak etimolojik kökenlere bakılmasında yarar vardır. Oyun kavramı Türk Dil Kurumu sözlüğünde aşağıdaki şekilde tanımlanmaktadır:

“1.Yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence: Tenis, tavlâ, dama, çelik çomak, bale oyundur. 2. Tiyatro veya sinemada sanatçının rolünü yorumlama biçimi. 3. Müzik eşliğinde yapılan hareketlerin bütünü: Zeybek oyunu. 4. Seslendirilmek veya sahnede oynanmak için hazırlanmış eser, temsil, piyes. 5. Bedence ve kafaca yetenekleri geliştirmek amacıyla yapılan, çevikliğe dayanan her türlü yarışma:

Olimpiyat oyunları. Akdeniz oyunları. 6. Şaşkınlık uyandırıcı hüner: Hokkabazın oyunu. Cambazın oyunu. 7. Kumar: “Bazıları oyun başından kalkar kalkmaz her şeyi unuturlar.” -P. Safa. 8. sp. Güreşte rakibini yenmek için yapılan türlü biçimlerde şaşırtıcı hareket. 9. sp. Teniste, tavlada taraflardan birinin belirli sayı kazanmasıyla elde edilen sonuç. 10. mec. Hile, düzen, desise, entrika: “Atatürk hiçbir zaman onların oyununa kanmış değildir. Haldun Taner”⁵

İngilizce’de oyun kavramı birisi fiil, diğeri isim olan *play* ve *game* kelimelerinin karşılığıdır. *Play* oyun eylemini, *game* ise oyunun adını açıklar. Longman Metro sözlüğünde, *play* kelimesinin karşılığı şu şekildedir:

“Play: 1. oyun; (özl. çocuklar arasında) yalnızca eğlenme amacı ile yapılan hareketler. 2. Oyun, maç, spor etkinliği 3. Oyun, piyes, tiyatrodaki, televizyonda veya radyoda oynanmak üzere yazılmış eser 4. Oyun, oynama, hafif, çabuk ve sürekli olmayan hareket 5. Kıpır kıpır oynamak, çabuk, hafif düzensiz ya da sürekli biçimde hareket etmek”⁶

Longman Metro sözlüğünde, *game* kelimesinin karşılığı ise şu şekildedir:

“Game: 1. oyun, spor, eğlence 2. Oyun takımı, genellikle bir oyun tahtası, taşlardan ya da pullardan oluşan ve ev içinde masa üzerinde oynanan oyun aracı. 3. Teniste olduğu gibi oyun, bir maçın setlerinin bir tek bölümü 5.oyun, hile, düzen, entrika, dolap, gizli plan”⁷

⁵ Türk Dil Kurumu Sözlüğü: <http://www.tdk.gov.tr/>

⁶ Longman Metro Büyük İngilizce Türkçe Sözlük, 1993, İstanbul, s.1130-1131.

⁷ a.g.e s.606-607.

Antropolog Victor Turner, *Ritüel'den Tiyatroya* adlı kitabında oyun kavramının etimolojik anlamlarına atıfta bulunur:

“İngilizce Webster sözlüğünde ise oyun: (1) aksiyon, hareket veya aktivite, özellikle özgür, hızlı, ya da hafif olduğunda (örneğin kasların oyunu) -burada çok sık olarak “oyun”, “iş”in “ağırlığına” zıt olarak “hafif” şeklinde anlaşılır, iş’in “gerekli” ya da “zorunlu” karakterine zıt olarak “özgür”, iş rutinlerinin dikkatli, üzerine- yansıtılmış biçimine zıt olarak “hızlı”; (2) “hareket veya aksiyon için özgürlük ya da kapsam”; (3) “eğlence veya dinlenme için devreye girmiş aktivite”-burada yine gereklilikten veya mecburiyetten arındırılmış aktiviteler olgusunun sınırı üzerinde dolaşıyoruz; (4) “eğlence, şaka yapma (oyun içinde birşey yapmak için)”-modern oyunun belli türlerine ait ciddi-olmayan karakterini vurgular; (5) (a) “bir oyunu oynama, ” (b) “bir oyunu oynama yolu veya tekniği”- burada oyunun iş olabileceği, ciddi-olmayan boyutu içinde ciddi olabileceği olgusu tekrar veriliyor ve hangi şartlar altında “eğlence”nin “teknik” ve kurallara bağlı olduğu problemi ortaya atılıyor; (6) (a) “bir oyunda manevra, hareket ya da davranış” (örneğin Amerikan futbolundaki “dilekkemiği” veya “T” formasyonu, veya bir takım veya birey tarafından belirli zeki bir hareket), (b) “oynamada bir sıra” (mesela “karşılaşmada bir oyun kaldı”); (7) “kumar oynama fiili” ve burada kabile ve hatta feodal toplumdaki keşfin “kumar” karakterini düşünebiliriz, ve tabii ki “kumar” kelimesi eski İngilizce gamenian’dan türemiştir, “oynamak” Alman lehçesindeki gammeln’e benzer, “eğlenmek, neşelenmek”; (8) “dramatik bir kompozisyon veya gösteri; drama, ” “oyun şudur”-açıkça bu terim “çarpışma, savaş”ın daha önceki anlamından ve de “dinlenme, ” teknik” ve “oyunda sıralar (mesela sahneler)”den bir şeyi korumaktadır. (9) son olarak “oyun” “cinsel aktivite, oynaşma” anlamına gelebilir.”⁸

Metin And, *Oyun ve Bügü* adlı çalışmasında Anadolu kültüründe oyun kavramının etimolojik kökenlerine dair bazı saptamalar yapar. Kaşgarlı Mahmut’un Divânü Lügati’t-Türk adlı çalışmasında *oyun-oyug* hem oyun hem de yarış anlamlarında kullanılır. *Ötgün (yansılama, taklit etmek ve bunda yarış etmek), büdhüş (oyunda ve raksta yarışmak)* sözcükleri oyuna anlamca en yakın sözcüklerdir.

⁸ Victor Turner, **From Ritual to Theatre**, İngilizce’den çeviren: Füsün Ataman Berke (Bu bölüm Doç. Dr. Tülin Sağlam’ın Tiyatro Antropolojisi doktora dersi araştırma notlarından alınmıştır.)

“Arapça’da ve Osmanlıca’da *la’b* kökü oyun, ayrıca gülme ve alay etme anlamındadır. Osmanlıca’da *mel’ab* oyun oynanacak yer, eğlence yeri, *mel’abe* oyun, eğlence, faydasız iş, *lu’b* oyun, eğlence, *lu’bet* oynanan, oynanılan şey oyuncak, *lu’bi* oyuna değgin, *lu’biyyat* daha çok seyirlik oyunlar, *la’iba* Avrupa dillerinde olduğu gibi müzik algısı almaktır. Huizinga, Osmanlıca’da kullanılan *luab*’ın salya anlamına gelmesi ve küçük çocuğun salyasının akmasının bir çeşit oyuna benzetilebileceği görüşünde”⁹

“Oyun sözcüğünün Türkçe’nin en eski sözcüklerinden birisi olduğunu kaynaklar göstermektedir. Yapısal bakımdan ilk elde *oy-un* olarak ayrılabilir. –(un) eki, fiilden isim yapma ekidir. Bu türev, yani *oy-un* en eski metinlerde çeşitli anlamlarda kullanılıyor.

“raks, dans, musiki”

“hile, dalavere, sahtekârlık, kötülük anlamında mani metinlerinde geçiyor.

Bir başka türevi *oy-ma*, oyma er oyuncu anlamına, *uy-ug* (zar ve benzeri oyunlar) olarak gösterilmiştir. Ayrıca İrik Bitig’den alındığı sanılan *oy-mak* mastarı, “zar ile oyun oynamak, fal açmak” olarak anlamlandırılmıştır”¹⁰

Metin And’a göre, Türkçe’de oyun sözcüğü çok anlamlıdır. Oyun sözcüğü çocukların oyunu, dans, dramatik gösterim, kâğıt ve zar gibi şans oyunları, sporla ilgili eylemler anlamında kullanılır. Örneğin Tanzimat döneminde Batılı anlamda tiyatro metnini anlatmak için oyun sözcüğü kullanılmıştır.

Oyun Kürtçe dil sözlüğünde “listik, leyz, liz”, Ermenice’de “խաւք, զբօսակ”, Lazca’da “oyini, obira”, erkezce’de “cegu” , Arnavutça’da “loya” sözcüklerine karşılık gelir. Hem Anadolu kültüründe, hem de diğer kültürlerde

⁹ Metin And, **Oyun ve Büğü** (İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2003) s.33.

¹⁰ a.g.e s.37.

oyunun sözcük anlamından yola çıkıldığında çok-katmanlı bir anlam kümesi ile karşılaşılır. Sözcük tarih boyunca farklı bağlamlar içinde kullanılmıştır. Örneğin Huizinga *Homo Ludens* adlı çalışmasının sadece bir bölümünü *Oyun Kavramının Dilde Kavranışı ve İfade Edilişi*'ne ayırmıştır. Huizinga'nın bu bölümdeki oyun tanımını ise şu şekildedir:

“Oyun, özgürce razı olunan, ama tamamen emredici kurallara uygun olarak belirli zaman ve mekân sınırları içinde gerçekleştirilen, bizatihi bir amaca sahip olan, bir gerilim ve sevinç duygusu ile ‘alışılmış hayat’tan ‘başka türlü olmak’ bilincinin eşlik ettiği iradi bir eylem veya faaliyettir”¹¹

Bu tanıma göre oyun hayvanlar, çocuklar ve yetişkin insanları kapsayan, beceri, güç, şans ve zekâ kategorilerini içeren bir faaliyettir. Huizinga'ya göre dünya üzerinde yaşayan kültürlerin yarattığı dillerde oyun kelimesi ister istemez çok-çeşitli ve çok anlamlıdır. Bu yüzden farklı dillerde farklı tanımlamalar mevcuttur.

Yunanca'da çocuk oyunlarını kastetmek için *-inda* eki kullanılır. *Sphairindia* (top), *helkustindia* (ip), *streptindia* (çelik çomak) gibi kelimeler *-inda* çekim ekiyle türetilmiştir. Bunların dışında Yunanca'da oyunu anlatmak için üç tane daha önemli kelime vardır. *Paidia* (çocuksuluk, çocuğa ait olma), *adio-adirma* (önemsiz, boş, yararsız) ve *agon* (toplanma). Huizinga özellikle *agon* kelimesinin oyunun bütün

¹¹ Johan Huizinga, **Homo Ludens, Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme** (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2.basım, 2006) s.50.

biçimsel özelliklerini taşıdığını belirtir. Burada Yunan kültüründeki müsabaka-yarışma kültürü ile oyun kültürünün birbirine yaklaştığı ima edilir.

Hint toplumlarında oyun için kullanılan en genel terim *kridati* kelimesidir. Almanca'da *lila* ya da isim hali *lilyati* kullanılır. Bu sözcükler oyunun hafif, kaygısız, neşeli, rahat ve önemsiz karakterini ifade eder. Çinliler tarafından kullanılan *wan* kelimesi bir şeyle meşgul olmak, saçma işlerle zaman öldürmek, eğlenme ve şaka yapmak anlamlarında kullanılır. Kızılderili kabilelerinde *koani* kökfiili bulunmaktadır. Japonca'da ise, *asobi-asobu* kelimeleri gevşeme, teneffüs, zaman geçirme, gezinti, boş zaman, sefahat, zar oyunu, aylaklık, boş olmak, işsiz olmak anlamlarına gelir. Latince'de ise *ludus* ve *ludere* kelimeleri çocuk oyunu, gevşeme, yarışma, ayinsel temsil, sahne temsilleri ve şans oyunları anlamında kullanılır.

Özetle oyun kelimesinin çok fazla sayıda anlamı ve tanımı vardır. Oyun içerik açısından çok çeşitli eylemi ve davranışı ima eder. Bu yüzden de tanımlanması oldukça karışık bir kavramdır. Oyun ile ilgili üzerinde ortaklaşılan en önemli noktalardan birisi, oyunun 'hızlı bir hareket' olduğudur. Diğer bir ortak nokta ise oyun kelimesi tanımlanırken, oyunun 'ciddiyet karşıtı' bir eylem olarak görülmesidir. Oyunun zıddı ciddiyet, bir anlamda gündelik yaşamdaki çalışma ve iş hayatıdır.

Oyun konusundaki literatür incelendiğinde, üzerinde en çok durulan konuların şunlar olduğu görülebilir:

- 1) Oyun nedir?
- 2) İnsanlar niçin oyun oynarlar?
- 3) Oyunları nasıl sınıflandırabiliriz?
- 4) Oyunun insan yaşamındaki önemi ve yararları nelerdir?

Tez çalışmasının bu bölümünde yukarıdaki dört ana soruya yanıt verebilmek açısından farklı disiplinlerden araştırmacıların verileri biraraya getirilmeye çalışılmıştır. Araştırma yapılırken olabildiğince orijinal kaynaklar atıfta bulunulmaya çalışılmıştır. Orijinal kaynaklara yönelik referansların, akademik araştırma sürecinde kuramcıyı iyi anlayabilmek adına daha etkili olduğu bilinmektedir. Oyun teorisi konusunda Türkçe'ye sadece Homo Ludens'in adlı eserin çevrilmiş olması önemli bir eksikliklerdir. Örneğin Brian Sutton-Smith'in *The Ambiguity of Play* ve Roger Caillous'un *Man, Play and Games* adlı temel eserlerinin, Türkçe oyun literatüründe olmaması kuramsal açıdan eksiklik oluşturmaktadır. Tiyatrocuların ve eğitim bilimleri alanında çalışan drama uzmanlarının disiplinler arası bir şekilde oyun kavramına bakabilmesi için farklı kaynakların incelenmesi oldukça önemlidir. Bu yüzden de, araştırmanın bu bölümünde oyunla ilgili yeni düşünceler de aktarılmaya çalışılacaktır.

I.B. Oyunun Belirsizliği ve Oyuna Retorik Yaklaşımlar

Oyun konusunda literatür taraması yapıldığında en çok dikkat çeken kaynaklardan birisi Prof. Dr. Brian Sutton-Smith'in henüz Türkçe'ye çevrilmemiş eserlerinden birisi olan *The Ambiguity of Play* adlı eseridir. Brian Sutton-Smith psikoloji, eğitim, folklor ve kültürlerarası çalışmalar temelinde disiplinler arası bir şekilde oyun teorisi konusunda araştırmalar yapan, 50'nin üzerinde kitabı ve 350'ye yakın makalesi bulunan önemli bir araştırmacıdır. 1997 yılında Harvard Üniversitesi yayınları tarafından basılan *Oyunun Belirsizliği* adlı kitap çalışması, oyun teorisi oluşturulması anlamında çok önemli bir akademik incelemedir.

Brian Sutton-Smith, oyun kavramını incelerken oyununun anlamsal ve formlar belirsizliklerinden bahseder. Oyun dediğimiz zaman o kadar geniş bir küme içinde düşünmemiz gerekir ki, bu da bizleri belirsizliğe sürükler. Brian Sutton-Smith'e göre, oyun türleri aşırı derecede çeşitlidir. Aşağıdaki listede dokuz tür oyundan bahsedilir:

1. "Zihinsel veya öznel oyunlar (rüyalar, fanteziler, imgelem, oyun metaforları, derin düşünceler vs.)
2. Bağımsız oyunlar (hobiler, koleksiyonculuk vs.)
3. Oyunumsu davranışlar (triklerle oynamak, zamanla oynamak, birisine oyun yapmak, kurallarla oynamak vs.)
4. Formel olmayan sosyal oyunlar (şakalar, partiler, geziler, danslar vs.)
5. Seyirciye dönük temsili oyunlar (televizyon, filmler, çizgi film, konserler, tiyatrolar vs.)
6. Performans oyunları (piyano çalmak, oyunculuk yapmak vs.)

7. Kutlamalar ve festivaller (doğum günleri, yılbaşı, anneler günü vs.)
8. Yarışmalı oyun ve sporlar (atletizm, kumar, at yarışları, piyango vs.)
9. Riskli-tehlikeli veya derin oyunlar (rafting, bungee-jumping, su kayağı, dağcılık vs.)”¹²

Brian Sutton-Smith tüm bu geniş oyun kümesini ve oyunlardaki belirsizlik türlerini açıklamak için, William Empson’un 1955 yılında ortaya koyduğu *Yedi Tür Belirsizlik* adlı klasik çalışmasına atıfta bulunur. Bu çalışmayı oyun kavramına uyarlayan Brian Sutton-Smith, yedi tip oyun belirsizliği sonucuna ulaşır:

1. “Başvuru kaynağının (referansın) belirsizliği (bir silah sesi patlamış gibi numara mı yapıyorsun yoksa ölüyor musun?)
2. Kastedilen nesne ve kavramın belirsizliği (Bu bir nesne mi veya bir oyuncak mı?)
3. Niyetin belirsizliği (Gerçekten niyetin o mu, yoksa numara mı yapıyorsun?)
4. Duyguların belirsizliği (Ciddi mi yoksa mantıksız mı?)
5. Geçişin belirsizliği (Sadece oynuyorum diyorsun)
6. Çelişkilerin belirsizliği (Bir adam bir kadın olarak oynuyor)
7. Anlamın belirsizliği (Bu bir oyun mu yoksa oyun çatışması mı?)”¹³

Brian Sutton-Smith’e göre oyunun belirsiz olmasının asıl nedeni çok sayıda oyun türünün ve oyun formunun olmasıdır. Batı dünyasında oyun kavramı tanımlanırken, çeşitlilik ve genişlik gösteren büyük oyun kümesi dikkate alınmıştır.

¹² Brian Sutton-Smith, **The Ambiguity of Play** (London: Harvard University Press, 1997)

¹³ a.g.e

Ancak oyunun ne olduğunu açıklamaya çalışan farklı akademik yaklaşımlar, örneğin beden, deneyim, davranış, düşünce vs. odaklı oyun açıklamaları, oyunun özünü vurgulamaktan ziyade temelde oyunun yararlarına dikkat çekmişlerdir. Brian Sutton-Smith, kuramcılarının bu ve bunun gibi sorulara retorik çözümlerden yararlanarak cevap verdiğini belirtir.

Oyunların retorik olarak sınıflandırılması:

- 1) *Oyun bir ilerleme ve gelişmedir retoriği:* Bu söylem temelde çocukların oyunlarına odaklanır. Yetişkinlerin aksine, hayvanların ve çocukların oyun yoluyla çevreye adapte olduğu ve geliştiği varsayımına dayanır. Eğitimciler bu teze fazlasıyla rağbet gösterirler.
- 2) *Oyunun bir kader olduğu retoriği:* Bu söylem kumar ve şans oyunlarına endeksli kurulmuştur ve birinci retoriğe aykırıdır. Alt sınıf insanlar bu söyleme daha çok rağbet gösterirler. Bu tez aynı zamanda boş zamanın insanın özgür oyun seçimleriyle oluştuğu modern görüşü de aykırıdır.
- 3) *Oyunun bir güç olduğu retoriği:* Bu söylem spor müsabakaları ve yarışmalardan kaynaklanır. Oyunu kontrol eden güç odaklarının çatışmasını ima eder. Oldukça eski bir argüman olarak, savaş toplumundan ve ataerkillikten gücünü alır.

- 4) *Oyun bir kimliktir retoriği*: Bu söylem genellikle geleneksel kültürel öğeler, festival ve toplumsal kutlamalar için kullanılır. Bu görüşe göre oyunun amacı, onu oynayan toplumsal oyuncuların gücünü ve kimliğini onarmak ve güçlendirmektir.
- 5) *Oyun hayali ve imgesel bir şeydir retoriği*: Bu söylem edebiyatın ve sanatın her türündeki oyunumsu doğaçlama, yaratıcılık, buluşçuluk ve hayal gücünün gelişmesine vurgu yapar.
- 6) *Oyun özneye aittir retoriği*: Bu söylem modern kapitalist toplumun oyuna ait bir yorumudur. Oyun bağımsız etkinlikler (hobiler vs.) ya da yüksek riskli (bungee jumping vs.) oyunlar yoluyla oyuncuların eğlenmesi, rahatlama ve gündelik hayattan uzaklaşması için vardır.
- 7) *Oyun uçarılıktır (ciddiyetsizliktir) retoriği*: Bu söylem daha çok oyuncunun avare olduğunu ve oyunun aptalca ve yararsız bir eğlence olduğunu iddia eder. Modern zamanlardaki “iş etiği” kavramını ters yüz eden bir önermedir.

Brian Sutton-Smith’a göre, oyun ile ilgili önermelerin hepsi ideolojik tutumların birer sonucudur, retorikler hem birbiriyle çelişir, hem de birbirine yaklaşırlar. Yedi farklı oyun retoriği arasında anlamsal bağlantılar bulunur. Tüm retorikler tarihsel süreç içindeki çağdaş ve geleneksel kültürel yaklaşımların birer sonucudur. Her bir retorik farklı bir oyuncu tipini, oyun edimini, oynama biçimini ima eder. Brian Sutton-Smith kitabının sonuç bölümünde, bir tablo ile yedi tür oyun retoriğini güzel bir şekilde özetler. Bu bölüm İngilizce’den bire bir çevrilerek tez çalışmasına konulmuştur.

Brian Sutton-Smith oyunu “*gönüllü bir kontrol sistemi oluşturmak ve alıştırma yapmak*” diye tanımlamasına rağmen, kitabı yazdıktan sonra oyunu somut bir şekilde tanımlamaktan kaçınmıştır. Brian Sutton-Smith, net bir oyun tanımı yerine oyuna evrimsel bir yaklaşım göstermiştir:

“Biyolojik anlamda, (oyunun) fonksiyonları organizmanın adaptasyon sürecinde katılıklarla başa çıkarken değişkenliğini güçlendirir (bu Stephen Jay Gould tarafından formüle edilmiştir). Bu değişkenlik, olası ve hâlihazırdaki tüm davranış aralığımızı kapsar. Psikolojik anlamda, oyunu değişimin aşamalı olasılıkları tarafından karakterize edilen sanal bir simülasyon olarak görüyorum. Oyun ileride oluşacak kaosların kontrol edilmesine fırsat sağlar.”¹⁴

Brian Sutton-Smith oyunun belirsizliğini bir problem olarak görmez. Aşağıdaki sınıflandırma tablosu, oyun teorilerini tek bir tablo altında görebilmemizi sağlamak açısından önemli ipuçları sunmaktadır.

¹⁴ Gonzalo Frasco, **Play, Game and Video Game Rhetoric**, Ph.D Dissertation, IT University of Copenhagen, s.47

Retorik	Tarih	İşlev	Form	Oyuncular	Disiplin	Araştırmacılar
İlerleme	Aydınlanma, evrim düşüncesi	Adaptasyon Gelişme Sosyalleşme	Eğlence Oyunlar	Çocuk ve gençler	Biyoloji Psikoloji Eğitim	Vygotsky, Erikson Piaget, Berlyne
Kader	Doğacılık, kehanet	Sihir Şans	Şans	Kumarbaz	Matematik	Bergler, Fuller Abt
Güç	Politika, savaş	Statü Zafer	Beceri Strateji Derin oyun	Atlet	Sosyoloji Tarih	Spariosu, Huizinga Scott, Von Neumann
Kimlik	Gelenek	Sosyal yapı İşbirliği	Festivaller Törenler Partiler Yeni oyunlar	Halk	Antropoloji Folklor	Turner, Falassi De Koven Abrahams
İmgesel	Romantizm	Yaratıcılık Esneklik	Fantezi Mecazi anlam	Oyuncular	Sanat ve edebiyat	Bakhtin, Fagen Bateson
Özne	Bireycilik	Zirve Deneyimi	Boş zaman Bağımsızlık Aşırı oyunlar	Avangart, yalnız oyuncular	Psikiyatri	Csikszentmihalyi
Uçarılık	İş etiği	Ters yüz etme (değişme) Oyunculuk	Mantıksızlık	Hilebaz Komedyenler Soytarı	Pop Kültür	Welsford, Stewart Cox

Oyunun Retorik Sınıflandırması¹⁵

¹⁵ Brian Sutton-Smith, *The Ambiguity of Play* (London: Harvard University Press, 1997) s. 215.

I.C. İnsan Niçin Oynar?

Oyunun ne olduğu, insanın niçin oyun davranışı gerçekleştirdiği ve oyunun insan üzerindeki etkileri felsefeden antropolojiye, psikolojiden eğitim bilimlerine kadar uzanan geniş bir yelpazede tartışma konusu olagelmıştır. Bu tartışmalara akademik anlamda yanıt oluşturabilmek açısından M.J Ellis'in *Why People Play*¹⁶, *İnsan Niçin Oynar?* adlı yapıtını irdelemek yararlı olacaktır. M.J Ellis, oyun ve mizah kavramının insana özgü bir etkinlik olduğunu belirtir ve oyunu kavramsallaştırmak için:

- a. Oyunu tanımlamak
- b. Oyunun nedenini ve içeriğini açıklamak gerektiğini belirtir.

M.J Ellis'e göre oyun çoğu zaman insanın özgür bir eylemi olarak düşünülmüştür. Oyun özgür olmaktan uzaklaşırsa, oyunu yönetmek, açıklamak ve tanımlamak mümkün değildir. Ancak M.J Ellis'e göre, bu sav 1970'li yıllarda değişmeye başlamıştır. Örneğin modern toplumun ve kapitalist sistemin getirdiği yeni yaşam koşulları oyun davranışı üzerinde değişiklikler yaratmıştır. Çocukların fazlasıyla formel eğitime girmeleri, boş zaman ve eğlenceye ayrılan sürenin azlığı, uykuya daha çok zaman ayrılma ihtiyacı, şehirleşme gibi faktörler oyun üzerinde birebir etkilidir. M.J Ellis'in Steinman'dan aktardığına göre, oyunun her zaman özgür bir eylem olduğunu varsaymak doğru değildir. Örneğin formel bir

¹⁶ M.J. Ellis, **Why People Play** (USA: Prentice-Hall,1973)

sınıftaki öğrencilerin tüm davranışları öğretmen tarafından kontrol ediliyorsa, öğrenciler kendi davranışları konusunda tamamen özgür olmayabilir. Kontrol edilen oyunun ya da yapılandırılmış bir oyun etkinliğinin özgür bir oyun olup olmadığını tartışmak gereklidir.

Bu tartışmaya katkı sunmak açısından Prof. Dr. Roberto Farne'nin İstanbul'da yaptığı "*Şehrin Her Yerinde ve Mekânında Oyun Oynamak Bir Çocuk İçin Niçin Önemlidir?*" adlı sunumundaki bazı görüşlerini aktarmak gerekir. Roberto Farne'ye göre çocuğun oyun oynama hakkı günümüzde tamamen yetişkinler tarafından biçimlendirilmekte, doğal ve serbest oyunun yerini 'kontrollü oyunlar' almaktadır. Çocuğun oyun oynama hakkı çoğunlukla yetişkinlerin kontrolündedir. Bu yüzden de oyun oynama alanları yaratılması konusundaki tartışmalar hem mimari, hem de politik bir tartışma olarak düşünülmelidir. Örneğin şehir yaşamında oyun oynamaya açık alanlar oluşturulması meselesi politik bir bağlamda düşünülmelidir. Roberto Farne, Türkiye'deki konuşmasında şunu vurgulamıştır:

"Son dönemlerde İtalya'da ailelerin açık alanda oyun oynamanın önemini yeniden hatırlamaya başladığını da sözlerine ekledi. İtalya'da oyuncak mağazaları ve alışveriş merkezlerinde bir gelişme yaşandığını, ancak oyun ve oyuncakların daha az özgür hale gelmeye başladığını söyledi. Oyunların çocukları günümüzde eve hapsedtiğini, doğadan kopuş yaşandığını belirten Roberto Farne, gözetim ve kontrol toplumunun sorunlarına işaret etti. Aynı zamanda oyun çeşitliliğinin azaldığını belirten Roberto Farne, oyun çeşitliliğinin tehdit altında olmasını kendisini korkuttuğunu, çocukların bilişsel gelişiminin bu durumdan olumsuz etkilenebileceğini tahmin ettiğini söyledi."¹⁷

¹⁷ Her Yerde Her Mekânda Oyun Oynuyoruz: <http://mimesis-dergi.org/2013/05/her-yerde-her-mekanda-oyun-oyuyoruz/>

M.J Ellis'e göre, üç tür oyun teorisi yaklaşımı vardır.

1. Klasik oyun teorisi
2. Yakın dönem oyun teorisi
3. Çağdaş oyun teorisi yaklaşımı

Yazarın tüm teorileri bir tablo içinde birlikte görmemizi sağlayacak şekilde yaptığı özet analizlerin oyun ile ilgili kuramsal tartışmalara katkı sağlaması kaçınılmazdır. Bu yüzden kitabın farklı bölümlerinde yer alan tablolar, tek bir tablo¹⁸ içinde toparlanarak İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiştir. “Niçin oyun oynarsınız?” sorusunu analitik bir bakışla incelemek için aşağıdaki tablo incelenmelidir.

¹⁸ Aşağıdaki tablo, M.J Ellis'in **Why People Play** adlı kitabındaki üç tablonun birleştirilmesiyle oluşturulmuştur.

	Teorinin İsmi:	Oyunun Nedeni:	Açıklama Şunları Varsayar:	Teoriye Yöneltilen Eleştiri:	Tür
1a	Fazla Enerji	Oyun, yaşamsal ihtiyaçları karşılayan enerjinin fazlalığından kaynaklanır.	<p>1. Enerji sabit bir oranda üretilir.</p> <p>2. Eğer enerji depolanırsa, kapasite dolar.</p> <p>3. Enerji kapasitesi fazlası tüketilmelidir</p> <p>4. Bu tüketimin davranışa dönüşmesi oyun olarak tanımlanır.</p>	<p>1. Çocuklar yorgun olsa da yorgunluk aşamasında olsa da, dolayısıyla enerji fazlalığı oyun için yeterli değildir.</p> <p>2. Evrimleşme sürecinde gerekli enerji ile potansiyel enerji ile ortaklaşmıştır.</p>	Klasik Oyun Teorisi
1b	Fazla Enerji	Oyun, tepkisizlik sürecinden sonra tepki verme eğiliminin artmasından kaynaklanır.	<p>1. Bedenin bütün tepki verme sistemleri tepki vermeye eğilimlidir.</p> <p>2. Tepki verme eşiği tepkiler kullanılmadığı zaman düşer</p> <p>3. Tepkilerin kullanılmaması sonrasında, aslında tüm geçerli tepkiler bazı uyarıcı tepkiler veya spontane tepkileri açığa çıkarır ve tepkiler olabildiğince düşük bir eşiğe ulaşır.</p>	1. Kişilere ait bazı geçerli tepkiler asla kullanılmaz.	Klasik Oyun Teorisi

2	İçgüdüsel	Oyun, kalıtımsal olarak öğrenilmemiş yeteneklerin oyunsu eylemleri açığa çıkarmasıyla oluşur.	1.Yapımızı genetik kodlarımız belirler, davranışlarımızın belirleyici faktörleri de benzer bir şekilde bizlere miras kalır. 2. İşte bu belirleyici faktörler oyuna neden olur.	1.Bu tez kişinin oyun olarak sınıflandırdığımız yeni tepkileri öğrenme kapasitesini görmezden gelir. 2. Gözlemlenen bir davranışın her bir bölümü bir içgüdüdür. “Çünkü oyun vardır, bizim oyunu içgüdü olarak adlandırmamız bunun bir nedenidir” demektense davranış yapmaktır.	Klasik Oyun Teorisi
3	Hazırlık	Oyun, oyuncunun gelecekteki yaşamına hazırlanmak için sarf ettiği efordan kaynaklanır.	1.Oyun yalnızca kişilerin yeni durumlara tepki vermesiyle ortaya çıkar. 2. Oyuncu içsel olarak daha sonrasında oluşacak ciddi tepkilere hazırlanır.	1.Oyun hayvanlarda sıkça görülür, hayvanlar hızlı değişen koşullarda yaşarlar. 2.Oyuncu daha sonrasında oluşacak önemli tepkileri tahmin etme kapasitesine sahip olmalıdır. Bu da gelecek hakkında bilgi edinmeyi gerektirir.	Klasik Oyun Teorisi
4	Tekrarlama-Yineleme	Oyun, oyuncunun kendi türünün gelişimi boyunca elde ettiği gelişmelerin yinelenmesiyle açığa çıkar.	1. İnsanın evrimi boyunca açığa çıkan önemli davranışlar kalıtımla kodlanır. 2.Bir kişi onun gelişimi boyunca gerçekleşen tüm bu davranışları tahmin yoluyla açığa çıkarır. 3.Bu yüzden bu davranışlar oyun olduğunda önemsizleşir. 4.Evrim boyunca olan aşamalar bireylerin gelişimini takip eder.	1.Türlerin gelişiminin bir aynası olan oyun gelişiminde doğrusal bir gelişim çizgisi yoktur. Bu noktada, gecikmiş çocukluk ve ergenlik döneminde, oyunlar ve spor türleri, avcılık yarışmaları, dövüş oyunları vs. arasında benzerlik vardır. Ancak bu süreçlerin öncesi ve sonrasında daha küçük bir ilişki vardır. 2. Bu tez gelişmiş teknolojiye bağımlı olan oyun etkinliklerini açıklamaz.	Klasik Oyun Teorisi

5	Rahatlama-Gevşeme	Oyun bir bireyin tepkilerini açığa çıkarabilmesi için çalışma esnasında kullandığından daha farklı olarak tepkilerini geri kazanması ihtiyacıdır.	1.Oyuncular çalışır 2.Oyun iş yaşamından farklı olan tepkilerin açığa çıkmasıyla ilgilidir. 3.Farklı tepkilerin açığa çıkması iş yaşamının zararlı sonuçlarını elimine eder.	1.Bu tez hem oyunda hem de iş yaşamında kullanılan etkinlikleri açıklamaz. 2. Bu tez çocukların oyunlarını açıklamaz, çünkü onlar gün içinde çalışmazlar.	Klasik Oyun Teorisi
6	Genelleştirme	Oyun, oyuncuların iş sırasında kazandığı oyun deneyimlerinden kaynaklanır.	1.En az iki tane farklı davranış kategorisi vardır. 2.Oyuncular oyunu ya da boş zamanı transfer ederler, davranışlar bir diğer kurulumda kazanılır. 3.İnsanların işte ne kazandığını anlamak yararlı olacaktır.	1. Okulöncesi dönem çocuk oyunlarını dışlayan bir teoridir. 2.Bu tez en azından bazı işlerin kazanımları olduğunu savunur.	Yakın Dönem Oyun Teorisi
7	Telafi Etme	Oyuncular iş yaşamında tatmin edemedikleri veya genelleştiremedikleri ruhsal ihtiyaçlarını karşılamak için oyunu kullanırlar.	1. En az iki tane farklı davranış kategorisi vardır. 2.Oyuncu oynamaktan veya boş zaman etkinliğinden kaçınır, bunlar çalışma koşulları içinde tatmin edilemeyen deneyimlerdir. 3.İhtiyaçların ve iş yaşamındaki tatminlerin karıştırılmaması gerektiğini anlamamız gereklidir.	1. Okulöncesi dönem çocuk oyunlarını dışlayan bir teoridir. 2. Bu tez iş yaşamının zarar verici olduğunu veya ihtiyaçları tatmin etmediğini öngörür.	Yakın Dönem Oyun Teorisi

8	Katarsis-Arınma	Oyun organize olamamış duygularımızın legal bir etkinliğe transfer edilerek, zararsız bir yolla açığa çıkarılmasıdır. Bu konsept nefret soruları gündeme geldiğinde sınırlarına ulaşır.	1.Amaçladığımız şeylerin doğurduğu hayal kırıklığı, düşmanlık yaratır. 2. Bu hayal kırıklığı veya düşmanlık bizi başka bir etkinliğe yönlendirir. 3.Bu düşmanlık ruhsal ve psikolojik stresi azaltmak için bastırılmalıdır.	1.Bu tez, sadece düşmanlığa neden olan telafi edici davranışın kısmi bir açıklamasıdır. 2.Veriler gösterir ki cezai sonucu olan öfke davranışı kesin bir şekilde katarsisi artırır. 3.Öfkenin sonuçlarını telafi etmek için planlanan aktiviteler yaptırımla sonuçlanır.	Yakın Dönem Oyun Teorisi
9a	Psiko-analitik 1	Oyuncular hoşnut olmadıkları deneyimlerini oyunsu formlarda tekrarlar, böylece deneyimin ciddiyeti azalır ve asimile olmalarına izin verilir.	1.Hoşnut olunmayan deneyimlerin başka bir zeminde açığa çıkması, onların kalıcı etkilerini azaltır.		Yakın Dönem Oyun Teorisi
9b	Psiko-analitik 2	Oyuncular hoşnutsuz oldukları deneyimleri yaşadıkları durumlarda ve bunları benzer yolla tecrübe ettikçe, oyun esnasındaki rollerini değiştirirler, bu sayede hoşlanmadıkları etkileri azaltırlar.	1.Deneyim konusunda tecrübe kazanmak, hoşnut olmayan bir deneyimi yaşasanız bile, olumsuz deneyimleri aşmanıza ya da başka nesne ya da durumlara geçirmenizi sağlar.	Her iki psiko-analitik görüş, hoşagitmeyen güçlü deneyimleri elimine ettiği güdüsünden hareketle oyunu görmezden gelirler.	Yakın Dönem Oyun Teorisi

10	Gelişimsel	Çocuğun zihni gelişir. Sonuçta oyun çocuğun zihninin ve entelektüel kapasitesine bağlı olarak gelişir. Oyun çocuğun kendi algılamasına ve sınırlarına bağlı olarak gerçekliğe yaslandığı zaman ortaya çıkar.	1.Oyun zekâ ile ilgilidir. 2. Oyunun bir sonucu, zekânın kompleksliğinin artmasıdır. 3.İnsandaki bu süreç aşamalara ayrılmalıdır. 4.Çocuklar sırasıyla bütün bu süreçlerden geçerler.	1. Zekâ gelişimin durduğu zamanlarda, bu durum oyun olarak sayılamaz.	Yakın Dönem Oyun Teorisi
11	Öğrenme	Öğrenmeyi oluşturan normal koşullar oyunun temelidir.	1.Bir çocuk için memnuniyet verici olayların gerçekleşme olasılığı artar. 2.Bir çocuk için olumsuz olayların gerçekleşme olasılığı düşer. 3.Çevre mutlu edici ve olumsuz etkilerle doludur. 4. Çevre tüm boyutlarıyla oyun davranışlarını seçer ve onları harekete geçirir	1.Uygun sonuçlar olmadıkça bunu davranış olarak adlandıramayız. (Bu teori özel bir yapı gerektirmese bile) 2. Teoriyi bireylerin genetik kodları tarafından yapılan davranışlara orijinal katkı sağlamak olarak değerlendiremeyiz.	Yakın Dönem Oyun Teorisi

12	Bir Uyarılma Arayışı Olarak Oyun	Oyun çevresel ve bireysel etkileşimi genelleştirme ihtiyacından kaynaklanır. Birey için uyarılmayı optimal noktaya götürmek önemlidir.	<p>1. Optimal uyarılma bir ihtiyaçtır.</p> <p>2. Uyarılmadaki değişim optimal noktaya giderse mutluluk verir.</p> <p>3. Organizma duygu ile sonuçlanan davranışları öğrenir ya da tam tersini.</p> <p>4. Uyarıcılar uyarma kapasitelerine göre çeşitlilik gösterir.</p> <p>5. Tahrik edici uyarıcılar orjinallik, karmaşıklık ve/veya uygunsuzlukla ilgilidir.</p> <p>6. Organizma değişen davranışı ve tahrik edici uyarıcıyı açığa çıkarmak ve onarmak için zorlanır.</p>	1. Bu teori çok geneldir fakat birçok çalışmanın ve oyunun sorunsallarını iyi bir şekilde aydınlatır. Aslında işi oyundan ayırmanın geçerliliğini sorgular.	Modern Oyun Teorisi
13	Yeterlilik/ Etkililik	Oyun çevrede etki yaratma ihtiyacından doğar. Bu tarz etkiler yeterliliği gösterir ve etkili olma duygusuyla sonuçlanır.	<p>1. Yeterliliğin gösterilmesi etkililik ile sonuçlanır.</p> <p>2. Etkili olmak mutluluk vericidir.</p> <p>3. Etkili olmak yeterli olmanın olasılık testlerini artırır.</p>	<p>1. Bir organizma için onun düzenli bir şekilde yeterli bir etki yarattığını test etmek sonuçlarına göre belirsizdir. Belirsizlik veya bilgi tahrik edici uyarıcılarla bağlantılıdır.</p> <p>2. Yeterlilik/etkililik davranışının bir çeşit uyarılma-arayışı olduğu iddia edilebilir.</p>	Modern Oyun Teorisi

I.D Disiplinler arası bağlamda oyun teorileri ve kuramcılar

I.D.1 Felsefi Bağlamda Oyun: Platon, Aristoteles, Wittgenstein, Gadamer, Schiller

Platon'a göre iyi bir yurttaşın eğitimine katkı sunmak için insanları ruhsal ve bedensel olarak eğitmek gerekir. Toplumu oluşturan kesimler, en üstte bilgeler ve yöneticiler, orta tabakada koruyucular ve savaşçı yiğitler, alt tabakada ise besleyiciler, üretimden sorumlu kişilerdir. Platon'a göre devletin üç temel amacı olmalıdır. Toplumsal mutluluğun sağlanması adına, savunma, yönetim ve eğitim konusunda başarı sağlanmalıdır.

Prof. Dr. Nilgün Toker, *Oyuna Girme-Oyunu Seyretme: Platon'a Karşı Aristoteles*¹⁹ adlı makalesinde Platon'un konu hakkındaki görüşlerine dikkat çeker. Platon'a göre dünyanın düzenlenmesi sorunu politik bir sorundur, politika da dünyayı düzenleme işini episteme aracılığıyla (bilgi aracılığıyla) kalıcı hale getirmeye çalışır. Platon'un ideal modelinde bilginin iradesi, taşıyıcı öznesi filozof-kral olmalıdır. Platon'a göre hem düzenin kurulması hem de korunması için gerçeği taklit etmeye dayalı mimetik etkinlik gereklidir.

¹⁹ Nilgün Toker, **Oyuna Girme-Oyunu Seyretme: Platon'a Karşı Aristoteles** (İstanbul: Toplum ve Bilim Dergisi 103.Sayı) s.7.

Sparta devlet modelinde karşılığını bulan anlayışa göre sanat, spor ve oyun iyi bir yurttaşın eğitiminde en etkili yöntemlerdir. Bu modele göre, bedeni iyileştirmek ve bedenin kontrolünü sağlamak için ‘fiziksel eğitim’ ve ‘doğru ve iyi olanın taklidi’ iyi bir yurttaş olma nitelikleri açısından önemlidir. Nilgün Toker’e göre, Platon’un eğitim felsefesinin amacı doğru olanın ve gerçeğin taklidi yoluyla doğru insan yetiştirmektir. Bu bağlamda Platon’un oyuna yüklediği anlam dikkat çekicidir:

“Çocuklarımızın oyunlarını daha başlangıçta sıkı bir düzene sokmalıyız. Çünkü çocuklar oyunlarında kurallarının dışına çıkarsa, büyüyüp adam oldukları vakit, kanunlara saygı göstermeleri beklenebilir mi?”²⁰

Benzer bir şekilde, Platon *Devlet* adlı kitabında çocuk eğitimi üzerine düşüncelerini açıklarken oyun konusunda şunu vurgular:

- “Çünkü hür insan hiçbir şeyi köle gibi öğrenmemeli. Bedene zorla yaptırılan şeyin ona bir kötülüğü olmasa bile, kafaya zorla sokulan şey akılda kalmaz.
- Doğru.
- Öyleyse, mutlu delikanlı, çocuklara zor kullanmayacaksın. Eğitimin onlar için bir oyun olmasını sağlayacaksın. Böylece onların yaradılıştan neye elverişli olduklarını da daha iyi anlarsın.
- Akla uygun bu isteğin.
- Hatırlıyor musun ne demiştik daha önce? Çocukları savaşa at üstünde götürmeli ki, olanı biteni görsünler, tehlike olmadıkça savaşçıların yanı başına kadar sokulsun, yetiştirilen genç köpekler gibi, kanı koklasınlar.”²¹

²⁰ a.g.e s.11.

²¹ Platon, **Devlet** (İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2007) s. 259.

Yukarıdaki metinden de anlaşılacağı üzere, Platon devletin yasaları çerçevesinde özgürlük alanı daraltılmış bir oyun tanımı yapar, oyuna müdahale edilmeli ve 'iyi bir yurttaşın eğitimi adına' oyuna çeki düzen verilmelidir. Bu tartışma günümüzde geçerliliğini korumaktadır.

Nilgün Toker'e göre, Platon oyunu bedene ve ruha biçim vermenin, duygu ve eylemi taşıyacak bir biçime sokmanın aracı olarak görür. Oyun; bilgi (episteme), bu bilgiye göre yapma becerisi (tekhne) ve bu beceriyi kazanma (mimesis) etkinliklerini birleştirir. Oyuna katılma ve oyunu seyretmenin işlevi aynıdır. Örneğin arenada sahnelenen savaş oyununda seyredenlerden seyrettiklerini sanki kendi performansymış gibi izlemeleri beklenir.

Nilgün Toker, bu noktada Hitler Almanya'sında oyuna yüklenen anlam ile Platon'un ideal devletindeki aynı şey olduğunu iddia eder. Faşizmin kendisini biçimlendirme estetiği Platon'cu mimetik estetikdir. Bir mit etrafında toplanan yurttaşlar için oyun, Platoncu anlamda arınma, iyileştirme ve biçimlendirme sürecinin nesnesi olacaktır. Modern toplumlarda oyun ve spordan beklenen bireysel enerji ve iradelerin özgür bir biçimde açığa çıkmasını engellemek, bireysel enerjiyi denetim ve kontrol altına almaktır. Spor, bireysel tutku ve şiddetin kontrolünü sağlamak için arınmanın mimetik dolayımı olarak tanımlanmıştır. Spor hem katarsisi hem de bedensel iyileşmeyi sağlamak için vardır. Bu anlamda modern toplumlarda oyun olarak sporun, aşırı şiddet ve toplumsal birlik baskısı altında agonistik ve

rekabetçi bir oyun olup olmadığı tartışmalı hale gelmiştir. Bunun içinde Platoncu seyretme ve oyuna katılma diyalektiğinin bozulması gerekir.

Aristoteles'in oyun konusundaki görüşleri, onun eğitim ve mimetik sanatlar konusundaki görüşlerinden bağımsız düşünülemez. Örneğin Aristoteles yurttaş kabul ettiği vatandaşların, insana özgü olan akıl ve etik değer özeliğiyle eğitilmesi gerektiğini savunur. Toplumsal hiyerarşik yapıya uygun bir eğitim felsefesi oluşturan Aristoteles, özellikle çocuk eğitimine dair önerilerde bulunur. Çocukların hem bedensel hem de zihinsel anlamda geliştirilmesi gerektiğini savunur. Oyun da özellikle bedeni geliştirmek ve gelecek yaşama hazırlık anlamında önemlidir. Bedenin eğitimi noktasında hem jimnastik, hem de güreşten yararlanılmalıdır. Ancak bedensel eğitimdeki amaçlar *“herhangi bir hayvan niteliğine değil, karakter soyluluğuna erişmek olmalıdır”*²²

Aristoteles'e göre doğayı taklit etme, yani mimesis eylemi, sanatın en temel bileşenidir. Sanatçılar temel olarak ses, renk ve hareket yoluyla doğayı taklit ederler.

“Taklit etme ve taklitten hoşlanma insanın doğasında vardır. Bunun nedeni insanın öğrenmeden aldığı hazdır. İnsan taklit edilen nesnenin bilgisini öğrenme isteği ya da taklit edenin yeteneğini kavrama arzusu nedeniyle taklitten haz alır.”²³

²² Aristoteles, **Politika** (İstanbul: Remzi Kitabevi) s. 237.

²³ Aristoteles, **Poetika**, (İstanbul: Remzi Kitabevi, 1995) s.16.

“Bunlardan birisi taklit içtepisi olup, insanlarda doğuştan vardır; insanlar bütün öteki yaratıklardan özellikle taklit etmeye olağanüstü yetili olmalarıyla ayrılır ve ilk bilgilerini de taklit yoluyla elde ederler. İkincisi, bütün taklit ürünleri karşısında duyulan hoşlanma’dır ki, bu, insan için karakteristiktir.”²⁴

Nilgün Toker, Aristoteles’in Atina modelindeki oyun kuramına atıfta bulunur. Aristoteles’e göre oyun ve tragedya bir eylemin taklidi, eylemin temsil aracılığıyla yeniden canlandırılmasıdır. Aristoteles’in katharsis anlayışı salt bir arınma olmanın ötesinde bir haz biçimidir.

Nilgün Toker Aristotelesçi oyunun kişiye seyretme hazzı vererek insandaki deneyimlerin genişlemesine neden olduğunu belirtir. Bu sayede kişi farklı deneyimlere tanık olacak, zihnini kendinden başka olanı (ötekini) tanımaya açacak ve bir yargı estetiği olan farklı bir seyretme biçimini kazanabilecektir. Estetik yargı, seyir ve oyun, eylem ve anlatı arasındaki dinamik ilişkinin sonucu olarak açığa çıkar.

Aristoteles için oyun salt bir eğitim aracı olarak tanımlanamaz. Aristoteles’in Politika adlı çalışmasında vurguladığı üzere, oyun etkinlikleri “*Faydalı ya da zorunlu oldukları için değil, yüksek ve özgür kişilere yakışır nitelik taşıdığı için*”²⁵ yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır.

²⁴ a.g.e s.16.

²⁵ a.g.e s.15.

Aristoteles Sparta modelini eleştirerek, beden kontrolü ve organik disipline dayalı eğitimin, insanı hayvan düzeyine indirgemek anlamına geldiğini, insanın ahlaksal bir varlık, akıl ve söz varlığı olarak özgür karar verme yetisine göre yetiştirilmesini önerir.

Sonuç olarak, Platon'a göre oyun biçimlendirici bir etkinlik iken, Aristoteles için oyun eylem ve onu seyreden anlatısı arasında kurulan aktif bir ilişkinin sonucudur. Platon için oyun bir modele uygun alışkanlıklar kazandırma ve egemenlik sistemine uygun bir düzenek kurmanın aracıdır. Aristoteles ise oyun sayesinde bireye düzen-dışı olanı, farklı olanı, beklenmedik olanı keşfetme olanağı sunar. Aristoteles'e göre oyundan alınan haz, insanın tanımadığı birisini seyretmesinden doğar.

Nilgün Toker'in Aristoteles'in oyun pratiğini daha olumlu bulmasını haklı bulmakla beraber, burada oyundan kastedilen şeyin seyirlik bir oyun türü olan dram sanatı olduğunu vurgulamak gerekir. Bu anlamda dram sanatı bir olay örgüsü ekseninde oyuna katılanlara alternatif bir seyir pratiği şansı verebilir. Ancak Aristoteles de egzersiz tarzındaki biçimlendirici oyunların düzenlenmesini önerir. Aristoteles'in Platon'dan farkı zihinsel eğitime bedensel eğitim kadar değer vermesi ve sürekli olarak insanın etik bir varlık olduğunu hatırlatmasıdır. Etik bir varlık olan insanın da, tercihte bulunarak veya seçimler yaparak alternatif değerlere ulaşabilme olasılığı artacaktır.

Aristoteles ve Platon'dan sonra oyun ile ilgili görüş belirten önemli felsefecilerden birisi Ludwig Wittgenstein'dır. Mantık ve dil felsefesi konusunda çalışan Ludwig Wittgenstein (1889-1951) *Felsefi Soruşturmalar* adlı eserinde, oyun olarak tanımladığımız kavramın felsefi anlamdaki belirsizliklerine dikkat çeker:

“Sözelimi, “oyunlar” dediğimiz işlemleri ele alın. Tahta oyunlarını, kart oyunlarını, top oyunlarını, olimpiyat oyunlarını vs. kastediyorum. Bunların hepsinde ortak olan nedir? Şunu demeyin: “Ortak bir şeyin olması gerekir yoksa onlara ‘oyunlar’ denmez.” Ancak onlarda ortak bir şeyin olup olmadığına bakın ve görün. Zira eğer onlara bakarsanız, hepsinde ortak olan bir şeyi görmeyeceksiniz ama benzerlikleri, bağıntıları ve onların bütün bir dizisini göreceksiniz. Yinelerseniz: Düşünme ama bak! Sözelimi tavluya, satranç türü tahta oyunlarına, onların çeşitli bağıntılarına bak. Şimdi kart oyunlarına geç; burada ilk gruptaki ile birçok karışıklıklar bulursun ama pek çok ortak özellik kaybolur, başkaları ortaya çıkar. Top oyunlarına geçtiğimizde birçok ortak şey kalsa da pek çoğu kaybolur. Onların hepsi ‘eğlendirici’ midir? Satranç ile dokuztaşı karşılaştırın. Ya da her zaman bir kazanma ve kaybetme veya oyuncular arasında bir yarış var mıdır? Tek kişinin oynadığı bir iskambil oyununu düşünün... Bu irdelemenin sonucu şudur: Biz üst üste gelen ve çapraz hatlar içeren benzerliklerin karmaşık bir ağını görürüz. Bazen kapsayıcı benzerlikler, benzer ayrıntının benzerlikleri.”²⁶

Ludwig Wittgenstein'a göre, oyunlar “aile benzerlikleri” içerir. Yapı, tür, çehre vs. ortak yönleri vardır. Örneğin sayı türleri de aile benzerliği içerir. Oyunlar ise sayılara göre daha belirsiz sistemlerdir. Ludwig Wittgenstein, oyun kavramını nasıl sınırlayabileceğimizi düşünürken, oyun olan ve olmayan ayrımını nasıl yapabileceğimizi sorar. Kısacası oyun dediğimiz andan itibaren felsefi anlamda tartışmalı bir konu gündeme gelir. Ludwig Wittgenstein, dil-oyunu dediği bir kavram ortaya atarak oyun ve kural ilişkisine dair güzel bir saptamada bulunur:

²⁶ Ludwig Wittgenstein, *Felsefi Soruşturmalar* (İstanbul: Totem Yayınları, 2006) s.48.

“54. Bir oyunun kesin bir kurala göre oynandığını söylediğimiz durumları hatırlayalım. Kural, oyunu öğretmede yardımcı olabilir. Öğrenene bu kural söylenir ve uygulanır. Ya da o, oyunun kendisinin bir aletidir. Veya ne öğretmede ne oyunun kendisinde bir kural kullanılır; ne de o bir kurallar listesi şeklinde not edilir. Kişi oyunu, başkalarının oyununu gözlemleyerek eleştirir. Ancak oyunun filan kurala göre oynandığını zira bir gözlemlerle bu kuralları oyunun pratiğinden çıkarabildiğini söyleriz, tıpkı oyunu yöneten bir doğal yasa gibi. Ama gözlemci bu durumda oyuncunun hataları ile doğru oyunu nasıl ayırır? Oyuncunun davranışında bunun niteliksel işaretleri vardır. Bir dil sürçmesini doğrulama tipik davranışını düşünün. Birinin, hatta onun dilini bilmeksizin bile böyle yapıyor olduğunu bilmek olanaklıdır.”²⁷

Oyun konusunda felsefi anlamda önemli yaklaşımlardan birisi de Hans-Georg Gadamer’dir. Gadamer’e göre oyun insan yaşamında temel bir işleve sahiptir, çünkü insan kültürü oyun olmadan düşünülemez. Oyunda tekrarlayan bir hareket söz konusudur. Gadamer, Aristo’nun canlıların kendi içinde hareket içgüdüsüne sahip olduğunu, bunun da öz hareketi olduğunu tanımladığını belirtir. Son kertede oyun, oyun hareketinin özünün sergilenmesidir.

“İnsana has nitelikler olan oyunun ve aklın, kendisine amaçlar belirlemesi, bunların peşinden koşabilmesi, kendini buna adanması ve amaç belirleyen aklı gölgeleyebilmesi insan oyunun özeliğidir. İnsan oyununun insani yönü, hareket oyununda onun öz hareketleri, kendi kendini öyle disiplin altına alır ve düzenler ki, örneğin bir çocuğun futbol topunun kendisine gelmeden önce kaç kez yere düştüğünü sayması, sanki amaçmış gibi gelir. Amaçsız bir davranış biçiminde kendine kural koyan şey akıldır.”²⁸

²⁷ a.g.e s.43.

²⁸ Hans-George Gadamer, **Güzelin Güncelliği, Bir Oyun, Sembol ve Festival Olarak Sanat** (Konya: Çizgi Kitabevi, 2005) s.33.

Doç. Dr. Şebnem Pala *Anlam Ufuklarında Bir Kaynaşma: Oyun ve Spor* adlı makalesinde ise şunu belirtir:

“Gadamer’e göre oyun, daima kendi kendisinin temsilini içerir ve burada şimdi olana katılımı gereken bir seyirciyi zorunlu kılar. Fiilen orda olsun olmasın izleyicilerin varlığı, oyunun tamamlayıcı unsurlarından biridir. Oyun oyuncularını kendi gücünün etkisi altına alır ve onları kendi ruhuyla doldurur. Oyuncuların süreci ya da sonucu denetleyememeleri ve oyunun oyuncularını ustalaştırması bir bakıma oyunun ruhu ile ilgilidir. Sonucunun önceden tahmin edilemezliği oyunu ve sporu oynanan bir şey olmanın yanında, onun da oynadığı bir şey haline gelir. Oyuncuyu büyüdü altına alan, kendine çeken ve orada olmaya sürükleyen oyunun kendisidir”²⁹

Gadamer’e göre, oyunun onu oynayan kişilerden bağımsız bir özü vardır. Oyunun gerçek öznesi oyunun kendisidir. Oyunu oynayanlar ona bir yorum katarlar, ancak asıl hakikat oyunun öz biçimidir. Örneğin Gadamer’e göre, top oyunları sonsuza kadar insanlarla birlikte olacaktır, çünkü top oyunu beklenmedik sürprizleri ortaya çıkaran bir oyundur. Doç. Dr. Şebnem Pala’ya göre Gadamer’in oyun konusundaki açıklamaları sanat deneyimi ve özne hakkındaki ontolojik açıklamaları somutlaştırmak içindir.

Mehmet Şerif Akaydın, *Gadamer’in Hermeneütğinde Sanat Deneyiminin Anlamı ve İşlevi Üzerine* adlı inceleme yazısında estetik deneyimin bir oyun türü olduğunu vurgular:

²⁹ Şebnem Pala, *Anlam Ufuklarında Bir Kaynaşma: Oyun ve Spor* (İstanbul: Toplum ve Bilim Dergisi 104.sayı) s.42.

“Gadamer oyunun öznesiz olarak oynandığını söyler; yani oyunun, onu oynayanlardan bağımsız bir özü vardır. Oynayan niçin oynadığını bilmez. Ayrıca oyun, bir kendi kendini temsili içerir. Buna bağlı olarak oyunda şimdi olana katılımı gerektiren bir katılımcı-oyuncu içerilir.”³⁰

Emre Öztürk, Gadamer’in bu tezini açıklarken sanatsal tecrübe için eserle karşılaşan herkesin hem kendini hem de eseri sorguladığını belirtir. Gadamer’in iddiasına göre, “*her eser alımlayanlar tarafından doldurulması gereken bir oyun alanı bırakır.*”

“Oyundan, sanat tecrübesine atıfla söz ettiğimizde, ne yaratıcısının veya sanat eserinden haz alanların zihin durumundan, hatta zihin yöneliminden ne de oyuna katılan bir subjektivitenin özgürlüğünden bahsediyoruz; bizatihi sanat eserinin kendi oluş modundan söz ediyoruz.”³¹

Gadamer’in oyun ve kural ilişkisine dair yaptığı felsefi değerlendirmeyi daha iyi anlayabilmek adına, Yrd. Doç. Dr. A.Kadir Çevik’in oyun ve kural ilişkisine dair bazı saptamaları oldukça önemlidir.

- a) “Oyunun belirlenmiş kuralları vardır ve bu kurallar içerisinde kalmak kaydıyla özgürlükler sunar. Oyun sadece ve sadece kendi amacına yöneliktir; kendi amacı dışında başka hiç bir şeyi hedeflemez.
- b) Oyun kendi sınırları içerisinde sonsuzdur; bir satranç oyununun kuralları belirlidir ve biz bu kuralları bozmamak koşuluyla istediğimiz kadar oynayabiliriz. Yani oyun tekrar edilebilen bir olgudur. Her oyun başlar ve kendi dünyası içinde sona erer; ancak sonlandığı anda yeniden başlama ve sona erme özelliğine sahiptir. Oyunun bu özelliği bize bir oyunu birden fazla oynama şansı tanır. Yani oyun dairesel bir yapı gösterir. Burada bir kısır döngü varmış duygusuna kapılabiliriz ama tekrar eden sadece ve sadece oyunun kurallarıdır. Oyun sırasındaki gerilim, oyundan alınan zevk her defasında birbirinden farklıdır ve bizi her defasında aynı oyunu oynamaya yöneltir. İşte bu

³⁰ Mehmet Şerif Akaydın, **Gadamer’in Hermeneütğinde Sanat Deneyiminin Anlamı ve İşlevi Üzerine**: <http://hermeneutics.blogspot.com/2009/06/gadamerin-hermeneutiginde-sanat.html>

³¹ Emre Öztürk, <http://www.diewelt-dertuerken.de/index.php/ZfWT/article/viewFile/51/ozturk>

farklılıklardır; ayak topunu düşünün oyuncu sayısı kuralları her defasında aynıdır ancak her oyun birbirinden farklıdır. Oyun içsel anlamda sonsuzdur; eğer tersi söz konusu olsaydı bir kez oynanan bir oyunu tekrar etme olanağı olmazdı.”³²

Kadir Çevik her oyun oynanışında oyunun değil, aslında kuralın tekrar ettiğini vurgular. Oyunun en önemli özeliği, her oynanışta sanki ilk defa oynanıyormuşçasına kişinin üzerinde etki bırakabilmesidir. Kurallar ise karşılıklı etkileşimle gelişen dinamik unsurlardır. Örneğin futbol oyununda maç öncesi taktik, maç esnasında rakip takımın etkisiyle değişime uğramak zorundadır. Aynı şekilde bisiklet sürme eylemi sırasında tekrar eden aslında “gidonu çevirme” kuralıdır. Yüzyıllardır oynanan satranç oyununda ise yine kurallar tekrar eder. Oyuna zevk veren öge, tekrar tekrar oynanmasına rağmen kişiye doğaçlama ruhu vermesidir.

Alman yazar Friedrich Schiller (1759-1805), *İnsanın Estetik Eğitimi Üzerine Bir Dizi Mektup* adlı felsefe yazılarını içeren kitabında oyun kavramının sanatla olan ilişkisini tanımlar. Friedrich Schiller’e göre sanatın amacı insanları güzel olana, estetiğe ulaştırmak ve bunu yaparken de özgürleştirmektir. İnsanda temel olarak oyun içtepisi vardır. Ancak oyun içtepisi ne sadece nesne içtepisi, ne de biçim içtepidir. İnsanın güzele ulaşması için onunla oynaması gerekir.

“İnsan, sözcüğün tam anlamıyla, insan olduğu yerde oynar ve o, ancak oynadığı yerde tam insandır”³³

³² A. Kadir Çevik, *Oyun ve Tiyatro Pedagogu, Alanı, İşlevi*, (Ankara: Agon Dergisi, 1995)

³³ Friedrich Schiller, *İnsanın Estetik Eğitimi Üzerine Bir Dizi Mektup* (İstanbul: MEB Yayınları, 1990) s.76.

Özetle felsefi anlamda oyun konusunda yapılan değerlendirmelerde Aristoteles, Platon, Wittgenstein, Gadamer ve Schiller'in oyun konusundaki görüşleri bu bölümde açıklanmıştır. Sözlük anlamında bile geniş tartışmaların öznesi olan oyunun, felsefede de üzerinde önemle durulan bir konu olması bu anlamda tesadüfi değildir. Oyun insan yaşamının vazgeçilmez bir ögesi olarak felsefenin bir tartışma konusu olmuştur.

Tez çalışmasının bundan sonraki bölümünde, detaylı bir biçimde oyun konusundaki kuramsal yaklaşımlar incelenecektir.

I.D.2 Huizinga'nın Oyun Kuramı

Oyun kuramı konusunda belki de en çok atıfta bulunulan temel eserlerden birisi Hollanda'lı tarihçi ve kültür araştırmacısı Johan Huizinga'nın 1938 yılında yazdığı Homo Ludens adlı eserdir. Öncelikle Homo Ludens adlı eserde oyun konusundaki temel savlar gözden geçirilmeli ve bu işlem referans kaynağı dikkate alarak yapılmalıdır.

Huizinga'nın Homo Ludens adlı eserindeki ilk önemli tezi, oyunun kültürden daha eski bir kavram olduğu görüşüdür. Çünkü kültür dediğimiz andan itibaren insanı kastederiz, fakat hayvanlar insanın kültürü oluşturmasından çok önce oyunu keşfetmişlerdir. Huizinga'ya göre, insanoğlu oyunun özüne çok da fazla bir şey katmamıştır. Oyun oynama davranışı sadece insanlara özgü değildir, hayvanlar da aynen insanlar gibi oyun oynarlar. Huizinga'ya göre hayvanların oynadıkları oyun formları, oyunun tüm özelliklerini ve çizgilerini korur. Buna örnek olarak yavru köpekleri gösterir:

“Yavru köpek oyun oynadığı arkadaşının kulağını ısırmaı yasaklayan kurala uyar. Sanki korkunç öfkeliymiş gibi davranırlar, ama bütün bunların içinde, özellikle, aşırı ölçüde bir zevk almakta ve eğlenmekte oldukları açıktır.”³⁴

Huizinga'ya göre oyun insanlar ve hayvanlar için, salt fizyolojik ve psişik bir tepkiden daha fazla bir şeydir. Bu anlamda oyun anlam bakımından zengin bir işlevidir. Her oyun bir anlam içerir, yaşamın doğrudan gereksinimlerini aşan ve

³⁴ Johan Huizinga, **Homo Ludens, Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme** (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2.basım, 2006) s.16-17.

eyleme anlam katan bağımsız bir unsur ‘ oynamaktır’. Buna ne sadece içgüdü, ne de zihin diyebiliriz.

Huizinga’ya göre birçok bilim dalı oyunun doğasını açıklamaya çalışır. Bu açıklamalar daha çok oyunun yerine getirdiği işlev ve yararları üzerinde durmaktadırlar. Huizinga oyunun kökenine dair farklı görüşleri sekiz başlık altında özetler.

1. Oyun, yaşam enerjisinin fazlalığından kurtulmanın bir biçimidir.
2. Oyun, doğuştan gelen bir taklit eğiliminin hükmü altında olmaktadır.
3. Oyun, gevşeme ihtiyacını tatmin etmek için vardır.
4. Oyun oynamak hayatın ondan talep edebileceği ciddi faaliyetler hazırlık antrenmanı yapmaktır.
5. Oyun, insanın nefesine hâkim olmasını sağlamak için vardır.
6. Oyun, egemenlik kurma arzusu ve yarışma ihtiyacı içinde olmaktadır. Oyun bu anlamda rekabet ve liderlik duygularını teşvik eder.
7. Oyun, zararlı eğilimlerden ve davranışlardan masum bir şekilde kurtulmanın yoludur.
8. Oyun gerçek hayatta gerçekleşmesi olanaksız arzuların bir kurmaca aracılığıyla giderilmesi ve bu anlamda kişinin öz tatmine dayalı benlik duygusunun korunmasıdır.

Huizinga’ya göre tüm bu açıklamalar kabul edilebilir, ancak eksiklidir. Çünkü oyunun kökenine dair yapılan açıklamalar oyunun oyun olmayan başka bir şey karşısında ortaya çıktığı ve bazı biyolojik beklentilere cevap verdiği varsayımı

üzerine kuruludur. Her biri kendi içinde doğru olmakla beraber, oyunun özünü açıklamaya yetmez. Huizinga'ya göre oyunun zevkli yanı tüm çözümlenmeleri veya mantıksal yorumlamaları reddetmesidir. Huizinga oyunu zevkli kılan özü açıklarken şunu sorar:

“Bebek neden zevkten bağırır? Oyuncunun neden hırsın gözü döner, neden binlerce kişi kalabalık futbol maçında çılgınlığa varan bir heyecan yaşar? Oyunun yoğunluğu hiçbir biyolojik çözümlenme tarafından açıklanabilmiş değildir. Ve zaten oyunun özü, tamamen onun kökeninde yer alan yanı, tam da bu yoğunlukta, bu aşırı tahrik etme gücünde bulunmaktadır.”³⁵

Huizinga'ya göre, doğa oyunu heyecan, sevinç ve matraklıkla birlikte üretmiştir. Oyunun varlığı inkâr edilemez niteliktedir. Hem hayvanlar âlemini hem de insanları kapsayan oyun faaliyetini açıklamak için rasyonellik ve akıl yetersizdir. Huizinga'ya göre oyunu kabul etmek tinsel olanı kabul etmek demektir. Oyun madde değildir. Oyunu kültürün içinde, bizzat kültürden önce var olan ve bizzat o kültüre başlangıcından itibaren eşlik eden bizatihilik olarak bakabiliriz. Oyun dil, mitoslar ve ibadet-din ile birebir bağlantılıdır. Örneğin insan dili kullanırken oyun oynamakta, dilin yaratıcısı olan zihin maddelerle düşünülen şeyler arasında gidip gelmektedir.

İnsan mitoslar yoluyla dünyevi olguları açıklamaya çalışırken, zihninde yarattığı fantezilerin her birinde ciddiyet ve şakacılık arasında gidip gelme vardır. İnsan ibadet ederken, ayin pratiklerinde kelimenin gerçek anlamında basit oyunlar

³⁵ a.g.e s.18.

oynar. Huizinga bu tezini desteklemek için, *Theatrum Mundi* düşüncesine bile atıfta bulunur. Örneğin Shakespeare ve Calderon'daki "dünya bir sahnedir" düşüncesini kültürel hayatın 'oyunsal' karakterine bağlar.

Huizinga'ya göre oyun fikri, bilincimizde ciddiyet fikrinin karşıtıdır. Bu anlamda oyun- ciddiyet antitezi tartışması ortaya çıkar. Fakat bu tez sonuca ulaştırıcı değildir. Huizinga'ya göre oyun ciddi-olmayandır tezi ikirciklidir, çünkü oyun ciddi de olabilir. Örneğin öyle oyunlar (futbol ve satranç gibi) vardır ki son derece ciddiyet içinde oynanması gerekir. Ya da matador oyununu düşündüğümüzde, sonucunda ölüm veya yaşam vardır. Oyuncunun bu oyunu ciddiyetle oynaması elzemdir.

Huizinga gündelik hayatta ciddiyet karşıtlığı kümesi içinde tanımlanan şeylerin oyunla ilişkisi olduğunu söyler. Örneğin Huizinga Aristoteles'in *animal ridens* (gülen hayvan) kavramına atıfta bulunarak gülmenin sadece insana özgü olduğunu, ancak yaratıcı oyun işlevinin hem insan hem de hayvanda ortak olduğunu belirtir.

Huizinga'ya göre gülmenin özü olan komik kavramı da ciddi olmayan durumların içinde yer alır. Yani komik ciddi olmayandır, komik de gülmeye neden olur. Ancak oyunu salt komik diye tanımlamak zordur. Komiklikle aptallık arasında sıkı bir ilişki vardır, ancak oyun aptalca bir şey de değildir ve oyun bilgelik-aptallık zıtlığının dışında yer almaktadır.

Huizinga'ya göre oyun; gülme, şaka, matraklık, komiklik, aptallık, bilgelik, doğru-yanlış ve iyi-kötü kavramlarına akrabadır. Ancak oyun akraba olduğu tüm yaşamsal faaliyetlerden bağımsızdır.

Huizinga'ya göre oyunun özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir, bu özellikler oyun teorisi konusunda oldukça önemlidir.

1. Huizinga'ya göre oyun her şeyden önce gönüllü bir eylemdir. Emirlerle bağlı oyun olsa olsa bir oyunun zorunlu temsili olabilir. Gönüllü olarak oyun oynamak bu anlamda özgürlük sağlar, çocukları ya da hayvanları düşünürsek onların özgürlüğü içgüdüleridir, oynamaktan zevk alırlar.
2. Yetişkin için ise oyun ihmal edilebilecek bir şeydir, oyun keyfe kederdir. Oyun her an ertelenebilir veya iptal edilebilir. Oyun yetişkin için ancak "boş zaman" içinde gerçekleştirilmelidir. Oyunda, oyuncunun yer alması gibi bir zorunluluk yoktur. Oyun tam da bu anlamda gönüllü bir etkinliktir. Özgürlük ve serbestlik oyunun ilk temel çizgileridir.
3. Oyun 'gündelik' veya 'asıl' hayat değildir. Oyun kendine özgü eğilimleri olan geçici bir faaliyet alanına girme bahanesi sunar. Oyun esnasında gündelik yaşamdan farklı konumda ve rollerde bulunma durumu vardır. Oyun kişiye gündelik hayatın içinde bir kesinti ve bir rahatlama meşguliyeti sağlar. Oyun

işlev ve fonksiyonu düşünüldüğünde kültürün vazgeçilmez bir niteliğini oluşturur.

4. Oyun yalıtılmış ve sınırlı bir etkinliktir. Oyun zaman ve mekân anlamında bazı sınırların içinde oynanır. Oyun başlar ve belirli bir anda biter, ancak ‘sonuna kadar oynanır’. Oyun esnasında hareket, geliş-gidiş, kader değişikliği, birbirinin yerine geçmeler, bağlanmalar ve ayrılmalar vardır.
5. Oyun tekrarlanabilen bir işlemdir, tekrarlanabilme özeliğiyle kültürel mirası da oluşturur. Ayrıca formsal olarak oyun içindeki tekrar ve nakaratlar birbirinin yerine geçerek zincir şeklinde çeşitlemeleri oluştururlar.
6. Oyun önceden belirlenmiş kendi mekânsal sınırları içinde oynanır. Oyunla mekân arasında bir tür kutsal ilişki vardır. Örneğin arena, oyun masası, sihirli çember, tapınak, perde, mahkeme vs. tüm bu mekânlar oyuna biçim verir. Oyunun esrarlı havası mekânla ve oyundaki kurallarla oluşur, esrarlılık ve gizem oyuna benzersiz bir nitelik atfeder.
7. Oyun bir düzen yaratır, aslında oyun düzenin ta kendisidir. Bu düzenin en küçük ihlali oyunu bozar, oyunun niteliğini ve değerini yok eder.
8. Oyunun en temel unsuru gerilimdir. Gerilim belirsizliğe ve şansa işaret eder. Her tür oyunda gerilim ögesine rastlanabilir. Bu oyuna rekabet ve yarışma unsurlarını da dâhil eder. Oyunda gerilim unsurunun olması oyun faaliyetine

etik bir kapsam vermektedir. Gerilim sayesinde oyuncunun gücü sınanmaktadır. Oyunun nasıl gelişeceği ve nasıl sonuçlanacağı önceden belli değildir. Oyun katılımcılarına gerginlikle karışık bir heyecan verir, gerilimin sürdürülmesi de oyuna zevk katan en temel öğedir. Gerilimin sürdürülmesi ise, eşit güçteki katılımcıların varlığı ile gerçekleşir.

9. Her oyunun önceden belirlenmiş kendi kuralları ve zaman sınırı vardır. Her oyun amacı ve işlevi doğrultusunda kendi kurallarını koyar. Bu kurallara ana kurallar denir ve kesin olarak emredici ve tartışılmaz niteliktedir. Kurallar oyunun düzenini, gerilimini ve gelişimini sağlarlar. Bu düzenden en küçük bir sapma oyunu bozar, amaçları yok eder, oyunun değerini sıfıra indirir. Kuralların ihlal edildiği noktada oyun dünyası bozulur ve gerçek dünyaya geri dönülür. Kurallara karşı çıkan ve kural ihlali yapanlar bir oyunbozandır. Oyunbozan ve mızıkçı dediğimiz kişilerin oyundan atılması gerekir, mızıkçılık yapıp oyun düzenini tahrip ederler ve oyunun büyülü dünyasını bozarlar.

10. Oyun bildik dünyanın geçici bir şekilde iptal edilmesine neden olarak katılımcılarına esrarlılık içinde bir aidiyet duygusu verir. Oyun “*bu oyun bizim oyunumuz, biz başkayız ve başka bir şekilde hareket ederiz*” fikrini güçlendirir.

İkel toplumlardan itibaren oyun kültürü o topluma dair fikir sahibi olmamızı sağlar. Örneğin erginlenme törenleri sırasında kabile içindeki çatışmalar durur, kan davaları ertelenir, hayat bir tür askıya alınır. İngiliz üniversitelerinde yapılan ragging (öğrenci taşkınlıkları) eğlenceleri, karnavallar, maskeli balolar vs. oyunun kültürel yapı içindeki güçlü yansımalarıdır.

Oyun bir şey için mücadeledir veya bir şeyin temsilidir. Temsil etmek, etimolojik olarak bir şeyin görülmesini sağlamaktır. Örneğin erkek tavuskuşu kendisini dışına beğendirmek için tüylerini kabartır, bir çocuk hayal gücüyle dolu temsiller (prens, baba, büyücü, kaplan vs.) vererek kendisini ‘öyle olduğuna inandıran’ heyecanları yaşar.

Huizinga eski uygarlıklardaki kutsal temsilin mistik bir gerçekleşme olduğunu vurgular. İbadete katılanlar kendi alışılmış hayatlarından daha yüksek bir düzeni ve mutluluğu pekiştirdiğini düşünürler. Bu anlamda ibadet ile oyun arasında benzerlikler açığa çıkar. Kutsal eylemin oyunsal karakteri incelendiğinde, ibadetin de bir gösteri şeklinde yapılandırıldığı, dramatik temsil, simgeleştirme içerdiği görülecektir. Antropolog Leo Frobenius’a göre insanlar doğanın düzenini (hayvanlar ve bitkilerin oluşumu, mevsimler, güneş ve ayın hareketleri vs.) kutsal bir oyun gibi sunarlar. Hatta bu temsiller gündelik hayatlarındaki cemaat düzenine bile etki yapar. Örneğin kral güneştir.

Frobenius doğuştan gelen bir içgüdü olarak “*spieltrieb*”, yani oyunun itici gücü kavramını tartışır. Frobenius’a göre, içgüdülerle her şeyi açıklayamayız. Frobenius’a göre, ilkel insan doğanın etkileri sonucunda duygularını birden bire açığa vurur. Kozmik bir düzene karşı yaratıcı eylemler sanat ya da ibadet yoluyla oyun formlarında açığa çıkar. Ancak Huizinga, Frobenius’un kozmik olayları simgeleştirmeye yarayan oyun eylemleri tanımını yetersiz bulur.

Huizinga’ya göre, ibadet ciddiyetin en yüksek ve en kutsal biçimidir. Çocuk da oyun oynarken tam bir ciddiyet (kutsal ciddiyet) içerisinde. Çocuk, sporcu, aktör, müzisyen oyun oynadığının farkındadır. Huizinga burada “oyunsal karakterin” ibadet eyleminin ne kadar içinde olduğunu tartışır. Örneğin rahip ayin gerçekleştirirken, “oynayan bir insan” mıdır? Huizinga’ya göre kutsal eylem özü itibarıyla oyundur. Platon’a göre tanrı kutsal ciddiyete sahip tek varlıktır ve insanlar Tanrı’nın oyuncağıdır.

Kutsal eylem ile oyunun biçimsel özellikleri arasında güçlü bağlar vardır. Oyun eylemi gündelik hayattan mekân olarak ayırır. İbadet de bu anlamda mekânsal ayrıştırmaları kullanır. Örneğin rahiplerin tüm değişim törenleri, adak adama, bir tarikat ya da loncaya kabul, eylem-mekân ilişkisini değişime uğratar. Kutsal törenler için ayrılan alanlar bütün dünyada çarpıcı bir şekilde birbirine benzer.

Oyun ve ibadet ilişkisine baktığımızda; ciddiyet içinde yapma, oyun ve ibadette çılgınlık ve huşu gibi benzerlikler bulunur. Oyun ortamı doğası gereği istikrarsızdır. Dış bir darbenin etkisiyle kurallar ihlal edilebilir. Kutsal eylem

kutlanmak, bayram çerçevesi içine girmektir. Kutsal eylem ve bayramlar sırasında ‘asıl hayat’ geçici olarak durur. Oyun ve bayram olgusu gündelik hayatın devre dışı bırakılması, sevinç duygusu, mekân ve zamana ilişkin sınırlar, katı bir kuralcılık ile özgürlüğün çakışması hususlarında ortaklaşır. Ancak kutsal ciddiyetin nerede şakaya varıp gevşediğini ve oyun haline geldiğini belirlemek olanaksızdır.

Huizinga’nın oyun teorisine dair ortaya koyduğu tezlerin daha sonra ortaya çıkan bazı kuramcılar tarafından yetersiz bulunarak eleştirildiği söylenebilir. Örneğin Yunus Arslan ve Nefise Bulgu şunu belirtir:

“Oskay (2000: 160-165), “XIX. Yüzyıldan Günümüze Kitle İletişiminin Kültürel İşlevleri” isimli, çalışmasında Huizinga’ya yöneltilen eleştirileri şu şekilde özetlemiştir: “E.H. Gombrich’e göre, Huizinga, Orta Çağ realizmindeki anlayışa uygun olarak şeyleri önemsiz görüngüler saymış, aralarında yapay ya da raslantısal benzerliklere göre onları sınıflayarak incelemiştir. Esensiyalizm denen bu anlayışın sonunda, oyunu kurallaştırılmış, düzenlileştirilmiş, gelenekselleştirilmiş ve her türlü insan etkinliğini açıklayabilecek bir “urphanomen” saymakla realiteler yerine onların kavramlarını ele aldığını fark edememiştir. Emile Benveniste, oyun olan ile ciddi olan arasındaki bağlantıyı Huizinga’dan daha zayıf bir bağlantı olarak görmekte; oyunun “desosyalize” edici bir işlem olduğunu ileri sürmektedir. Ehrmann’a göre, Huizinga’nın dediğinin tersine, oyunu yaşanan dış gerçeklikten soyutlamak yanlıştır. Bugünkü toplumsal yaşamda oyun olan şeyler bir yana çıkarıldıktan sonra geride kalan gerçeklik, oyunun karşıtı bir şey değildir. Oyun, kültür ve gerçeklik birbirinden ayrılamaz. Oyunun gerçeklikten arınmış bir şey, gerçekliğin ise arılığı kirletilmiş bir oyun olduğu kabul edilemez. Fink’e göre, oyun olan ile ciddi olan iç içedir. Aynı anda hem iç dünyasını, hem de dış gerçekliği yaşayabilen insan ölürken bile oynar. Oyunun yansıttığı şey oynayanın dünyasıdır; ama oyun basit bir ayna değildir.”³⁶

³⁶ Yunus Arslan, Nefise Bulgu, **Oyunla Toplumsallaşma**, Pamukkale Journal of Sport Sciences, <http://pjss.pau.edu.tr> s.5.

Huizinga'nın oyun oynama davranışına mistik bir anlam yüklemesi, oyunu bilimsel olarak tartışmanın yetersizliğine vurgu yapıp tinsel bir yere çekmesi, bir noktadan sonra "dünyadaki her şey oyundur" şeklinde bir yoruma gitmesine şüphe ile yaklaşılmalıdır. Ayrıca Huizinga'nın yaşadığı dönemin koşullarının da etkisiyle bazı oyun türlerini es geçen bir formülasyon yaptığı söylenebilir. Örneğin şans oyunları veya profesyonel spor oyunları söz konusu olduğunda, Huizinga'nın oyun tanımının yetersizlikleri ortaya çıkmaktadır. Çünkü Huizinga oyun tanımlaması yaparken, oyun sınıflandırması yapmamakta ve oyunu genel bir kavram olarak sunmaktadır.

Çalışmanın bu bölümünde Huizinga'nın ortaya koyduğu tezlere eleştirel katkı yapan üç önemli araştırmacının görüşleriyle devam edilecektir. Bunlar araştırmacı Roger Caillous, sosyolog Richard Sennett ve felsefe profesörü Bernard Suits olacaktır. Bu üç kuramcı da, oyun teorisi anlamında açılım sağlayan tezler ortaya koymuşlardır.

I.D.3 Roger Caillois'un Oyun Kuramı

Fransız filozof Roger Caillois (1913-1978) 1959 yılında yazdığı *Man, Play and Games* adlı kitabında³⁷ Johan Huizinga'nın *Homo Ludens* adlı eserindeki teorilere dair eleştiri ve katkılarda bulunur. Henüz Türkçe'ye çevrilmemiş olan *Man, Play and Games* adlı kitapta, Roger Caillois'in, Huizinga'nın oyun hakkındaki görüşlerine itirazları şu şekilde özetlenebilir.

- a. Roger Caillois, Huizinga'nın oyunun çıkar gözetilmeyen özgür ve gönüllü bir etkinlik olduğu, belirli kurallar çerçevesinde sınırlı bir zaman diliminde oynandığı görüşünü hem çok geniş, hem de çok dar bulur. Özellikle Huizinga'nın oyun kavramını gizem ve sır ile bağlantılı şekilde açıklamasına Caillois şüphe ile yaklaşır. Örneğin Huizinga'nın analizlerinde oyun sınıflandırması kavramının olmaması, oyuna yekpare bir bütün olarak bakılması, Caillois'e göre bir tür 'oyun mistizmi' doğurmaktadır.
- b. Huizinga'nın oyun tanımı, şans oyunlarını dışlar. Çünkü kumar ya da çekiliş gibi şans oyunları maddi çıkar kaygısı taşır ve ülke ekonomilerinde önemli bir yer tutar. Bu yüzden de, şans oyunlarının kültürel işlevlerini analiz etmek rekabetçi oyunlara göre daha zordur.
- c. Oyun boş zaman geçirme aktivitesi ise oyunu profesyonelce oynayanlar, profesyoneller nasıl değerlendirilmelidir? Roger Caillois'a göre profesyonel oyuncular, örneğin bir boksör, atlet, jockeyler veya aktörler oyuncu değil, işçidir.

³⁷ Roger Caillois, *Man, Play and Games*, (Chicago: University Of Illinois Press, 1961)

- d. Roger Caillois'a göre bazı oyunların kuralları oldukça esnektir. Bazı oyunlar ise daha çok özgür doğaçlamaya dayalıdır. Bu yüzden oyun ve kural ilişkisinde, kuralın niteliğini de tartışmak gereklidir.
- e. Kuralların kendisi bu anlamda kurguyu yaratır. Bu yüzden de kurallarla oluşan oyun davranışı gerçek yaşamla kurgusal yaşam arasındadır. Örneğin oyuncak bir bebekle oynayan bir kız çocuğun kendisini prenses sanması veya erkek çocuğun kendisini oyunda dedektif sanması, bu illüzyonlara/kurgusallığa inanması sayesinde.

Roger Caillois, oyunun altı ana özeliği olduğunu belirtir.

- 1) “**Özgürlük (free)**: Oynamak bir mecburiyet değildir, eğer öyle olsaydı oyun çekiciliğini ve neşeli özeliğini kaybederdi.
- 2) **Ayrışıklık (separate)**: Oyun mekânın ve zamanın sınırları tarafından belirlenmiş tanımlı bir etkinliktir.
- 3) **Belirsizlik (uncertain)**: Oyunun belirsiz bir gidişatı vardır, önceden sonucu belirlenemez ve oyunda yenilik yaratma özgürlüğü oyuncunun inisiyatifine kalmıştır.
- 4) **Verimsizlik-randımansızlık (unproductive)**: Oyun zenginliğin oyuncular arasındaki değiş tokuşundan ibarettir, oyun sonucunda ekonomik açıdan ne yeni bir mal ne de yeni bir ürün üretilir. Oyunun başındaki durum ile sonundaki durum aynıdır. (Bu özeliği açıklamak için şu örnek verilebilir. Kumarda birisi kazanırken diğeri kaybeder. Futbol liginden atılan gollerle yenilen gollerin toplamı birbirine eşittir.)
- 5) **Kurallar tarafından yönetilme (governed by rules)**: Olağan kuralların askıya alınarak yeni kanunlar oluşturulmasıdır. Kurallar oyunu belirler.
- 6) “**mış” gibi yapma (make believe)**: Oyun gerçek yaşamın aksine, ikinci bir gerçekliğin özel farkındalığını verir veya gerçektışılığın özgürlüğünü sağlar.”³⁸

³⁸ Roger Caillois, **Man, Play and Games**, (Chicago: University of Illinois Press, 2001) s.9-10. (Çeviri: Bülent Sezgin)

Roger Caillois, oyunun özelliklerine dair bu saptamalarıyla Huizinga'nın tezlerini kısmen de olsa değiştirmiştir. Roger Caillois'ın oyun teorisi konusundaki önemli katkılarından birisi de oyun sınıflandırması konusundaki tablosudur. Oyun tarihi incelendiğinde tür ve sayıca oldukça geniş bir küme karşımıza çıkar. Roger Caillois ise bu geniş oyun kümesini dört ana başlık altında toplar. Bunlar;

1. Agon (Rekabete dayalı oyunlar)
2. Alea (Şans oyunları)
3. Mimicry (Taklit oyunları)
4. Ilinx (Heyecan verici oyunlar)

Roger Caillois oyunların kural yapılarının ise iki ayrı başlık altında incelenebileceğini belirtir: “Paidia” ve “Ludus”. Hasan Akbulut, Roger Caillois'nin “paidia” ve “ludus”u kavramlarını şu şekilde tanımladığını belirtir:

“Bir uçta bulunan paidia kontrolsüz bir fantezi türünü gösterir ve (paidia da) kargaşa, özgür doğaçlama, kaygısız neşe başlatır. Ludus ucunda ise bu neşeli ve içgüdüsel canlılık, neredeyse bir tamamlayıcı tarafından disipline edilir, soğrulur; bu eğilim, kasten nedensiz, zorunlu ve sıkıcı uyaşımara bağlanır. Bu ilke daha büyük çaba, sabır, zekâ gerektirse de tümüyle uygulanmaz.”³⁹

Roger Caillois, “ludus”u *kural yapıları daha net olan oyunlar* olarak, “paidia”yı ise *kural yapıları belirgin olmayan* oyunlar olarak yorumlamaktadır. Orijinal makalede ise oyun sınıflandırma tablosu aşağıdaki şekildedir. Her bir dikey

³⁹ Hasan Akbulut, **Gelenekselden Dijitale, Mekândan Uzama Oyun Kültürü, Dijital Oyun Rehberi: Oyun Tasarımı, Türler ve Oyuncu**, Der. Mutlu Binark, Günseli Bayraktutan-Sütçü, Işık Barış Fidaner (İstanbul: Kalkedon Yayınları, 2009) s. 32.

sütunda oyunlar paidia ögesinin sabit olarak azaldığı öte yandan ludus ögesinin arttığı bir şekilde sıralanmıştır.

Tablo: Oyunların Sınıflandırılması⁴⁰

	Agon (Rekabet)	Alea (Şans)	Mimicry (Simulasyon)	Ilinx (Heyecan)
<p>PAIDIA</p> <p>Gürültü-patırtı/kargaşa</p> <p>Ajitasyon-kışkırtma</p> <p>Ölçüsüz kahkaha</p> <p>Uçurtma uçurma</p> <p>Tek taş dama</p> <p>Tek kişilik iskambil oyunu</p> <p>Çapraz bulmaca</p> <p>LUDUS</p>	<p>At yarışı</p> <p>Güreş</p> <p>Atletizm vs.</p> <p>Boks, bilardo, futbol, satranç, eskrim, dama</p> <p>Yarışmalar, genel anlamda Spor</p>	<p>Sayısmaca</p> <p>Yazı-tura</p> <p>Bahse girmek-iddia</p> <p>Rulet</p> <p>Basit ve karmaşık piyango</p>	<p>Çocukların erginlenme törenleri</p> <p>İlizyon oyunları</p> <p>Ebelemece, armalar, maskeler, kılık değiştirme</p> <p>Genel anlamda tiyatro oyunları</p>	<p>Çocuk “koşturmacası”</p> <p>Ata binmek</p> <p>Sallanmak</p> <p>Vals yapmak</p> <p>Su kayağı</p> <p>Gezici sirkler</p> <p>Kayak yapmak</p> <p>Dağlara tırmanmak</p> <p>İp üzerinde yürümek</p>

⁴⁰ Roger Caillous, **The Game Design Reader, A Rules of Play Anthology**, (London: The MIT Press Cambridge, Massachusetts, England, 2006) s. 148.

Prof. Dr. Özdemir Nutku, Roger Cailllois'in tablosuna atıfta bulunmuştur.

	Toplumsal Mekanizmanın Kenarında Konumlanan Kültürel Biçimler	Toplumsal Yaşamla Bütünleşen Kurumsal Biçimler	Sapma-Bozulma
agon (rekabet-yarışma)	Spor türleri	Ticari rekabet Sınav ve yarışmalar	Şiddet, güçlü olma isteği ve kurnazlık
alea (talih)	Kumar, at yarışları, müşterek bahisler	Borsa spekülasyonu	Batıl inançlar
Mimicry (öykünme)	Karnaval, tiyatro ve sinema, "ünlü"lere tapınma	Üniforma, etiket Seremoni Nitelikli meslekler	Yabancılaşma Çifte kişilik
İlinks (baş dönmesi)	Dağcılık ve kayak Cambazlık, trapez ve hava akrobasisi Bungy – jumping	Yapıldığında baş döndüren meslekler (minare ustası, gökdelen camlarını temizleme)	Alkolizm Uyuşturucu

(Tablo: Dört Türün Toplumsal Konumu ⁴¹)

Roger Cailllois oyun konusundaki incelemelerde sıkça atıfta bulunulan bir araştırmacıdır. Bu bölümde özet şeklinde Cailllois'in görüşleri incelenmiştir.

⁴¹ Özdemir Nutku, **Oyun, Çocuk, Tiyatro** (İstanbul: Özgür Yayınları, 1998) s.44.

I.D.4 Bir Toplumsal Sözleşme Olarak Benlik-Mesafeli Oyun Kuramı: Richard Sennett'in Oyun Yaklaşımı

Sosyolog Richard Sennett, *Kamusal İnsanın Çöküşü* adlı ünlü kitabının, *Oyun Kamusal İfadeyi Sağlayan Enerji*⁴² adlı makalesinde oyun kavramına dair önemli saptamalarda bulunur. Richard Sennett oyun hakkındaki geniş literatürde iki ana yorum olduğunu söyler.

1. *oyun bilme faaliyetinin bir biçimidir*: Bu yaklaşım daha çok çocukların oyunlarında nasıl simgeler ürettiklerini ve yaşları büyüdükçe bu simgelerin giderek nasıl karmaşık hale geldiklerini inceler.
2. *oyun bir davranıştır*: Bu yaklaşım ise daha çok oyundaki işbirliği, saldırganlığın ifade edilme biçimleri, yenilgi karşısındaki hoşgörüyü inceler.

Richard Sennett'a göre oyun ve bilme arasında bağlantı kuran kişiler, oyun ve yaratıcılığın eş zamanlı olduğunu iddia ederler. Özellikle Freud savunucularına göre yaratıcı yazarın çalışmasıyla, oyun oynayan çocuğun yaratıcılığı aynıdır. Richard Sennett, Freud'un "*oyunun zıddı ciddi olan değil, gerçek olandır*" görüşüne atıfta bulunur. Bu görüşe karşı olanlar ise, oyun-yaratıcılık ile gerçekliği eş anlamlı terimler olarak ifade eder. Örneğin ünlü Fransız müzisyen Debussy'nin piyanonun siyah tuşlarındaki beş perdeli gamı keşfetmesi ile bir çocuğun rastgele siyah tuşlara

⁴² Richard Sennet, *Kamusal İnsanın Çöküşü* (İstanbul: Ayrıntı Yayınları) s.405.

basarak yarım sesleri keşfetmesi arasında bir fark olmalıdır. Richard Sennett'a göre ikisi bir ve aynı şey değildir. Richard Sennett'a göre yaratıcılık ile çocuk oyunları arasında birebir bağlantı kuran teoriler, sanatçının yaratıcı aşamada kendine özgün nasıl bir yöntem izlediğini ve bunun çocuğun oyun süreciyle bağlantısını açıklayamamaktadır. Richard Sennett'a göre, oyun faaliyetleri yaratıcı faaliyetlere hazırlıktır.

Richard Sennett, Huizinga'nın oyun ile ilgili tanımladığı haliyle üç teze katılır, ancak buna yorum katar. Oyunun '*tam bir gönüllü bir etkinlik*', '*çıkar*' *gözetilmeyen bir etkinlik*' ve '*özel bir mekânda ve zaman diliminde yapılan yalıtılmış ve sınırlı bir etkinlik*' olması Richard Sennett tarafından da paylaşılır.

Bu noktada, Sennett'in '*çıkar*' *gözetilmeyen bir etkinlik*' tezine bakışı çok değerlidir. Richard Sennett'a göre '*çıkar*' *gözetilmeyen bir etkinlik*', benlik-mesafesi ile ilgilidir. Huizinga bu kavramı anlık isteklerden ya da doyumlardan uzak durmak olarak tanımlamıştır. İnsanlar bu uzaklık sayesinde birlikte oyun oynayabilirler.

Jean Piaget'ye göre, benlik-mesafeli oyun yaşamın üçüncü sensorimotor aşamasında başlar, yani birinci yaşın sonunda gerçekleşir. Örneğin bebeklerin sadece doymak bilmeyen arzuları olsaydı, zevk veren bir örnek yakaladığı anda bir daha başka hiçbir şey yapmayı zevki sürdürmek isterdi. Piaget'ye göre çocuk ilk hazzını

erteler, ilk hazzı ulaşmak yerine oyun oynarken üçüncü bir alternatif olarak oyun davranışını geliştirir.

Benlik-mesafeli oyun davranışı çocukların birlikte oyun oynamaya başladığı zaman gelişir. Bu anlamda oyun kavramı, bir toplumsal sözleşme biçimidir, kültürler arası farklar olsa 4 yaşına gelen tüm çocuklar oyunsal-sözleşmeler yapabilirler.

Richard Sennett'a göre Piaget'in Chicago Üniversitesi Sosyal Psikoloji laboratuvarında yapmış olduğu çalışmalar, çocukların benlik-mesafeli oyun davranışları konusunda ilginç veriler sunar. Örneğin normal şartlarda misket (bilye, meşe vs.) oyunundaki amaç rakiplerin tüm misketlerini bitirmektir. Ancak çocukların sadece kazanmak için değil, aksine oyunun kurallarını daha çok karmaşıklaştırmak için oyun oynadığı gözlemlenmiştir. Richard Sennett'a göre, benlik-mesafeli oyunlarda,

- a. kazanan mümkün olduğunca geciktirilir.
- b. kazanmak salt bir amaç değildir, kazanmak çocuğun oynaması için bir nedendir. Kuralların karmaşıklaştırılmasıyla oyunun sonu geciktirilir.
- c. kurallar koyarak oyun ne kadar uzarsa, çocuklar o kadar fazla özgür olurlar. Ancak belli bir doygunluktan sonra açık ve sonlandırıcı oyun finalleri olur.

Oynamak, benlikten özgürleşmeyi gerektirir. Richard Sennett'a göre benlik-mesafeli oyun *başkaları karşısındaki üstünlüğü erteleme ve oyuncular arası beceri eşitsizliğinin denetimi ve dengelenmesi* konusunda devreye girer. Örneğin misket oyununda 4 ve 6 yaşındaki iki çocuğu düşündüğümüzde, 6 yaşındaki çocuk kendinden güçsüz durumda olan 4 yaşındaki çocuğun kaybetmesini geciktirmeye çalışır. Yaşı büyük olan kendisi için handikap icat eder. Bu sayede bireysel isteklerini sınırlandırarak ve arzularını kontrol altına alarak oyunun devamını sağlar.

Kurallar yoluyla benlik-mesafesi oluşturan çocuk, aynı zamanda koyduğu kuralların değiştirilebilir ve kendi kontrolünde olduğunu keşfetmeye başlar. Bu sayede, çocuk oyunda denetlenen bir çevre yaratarak, hayal kırıklıklarına karşı bir yanıt oluşturma potansiyeline de sahip olur. Ancak çocuklar benlik-mesafesi koyarken riske girerler. Her kendinden vazgeçme, riske girmeyi gerektirir.

Freudyen teorilere göre oyundan alınan zevk, çocukların “gerçek” dünyada yaşadıkları hayal kırıklığı duygusunu azaltmak içindir. Hayal kırıklığı çocukları daha çok oyuna çeker. Richard Sennett'a göre, oyunun özel alanında benlik ile arasında mesafe olan çocuk ister istemez daha az hayal kırıklığı yaşar. Sosyal anlaşma ve risk alma, doyum sağlama ve hayal kırıklığı arasından incelikli bir karışım vardır. Örneğin misket oyununda sürekli kaybeden çocuk, oyundan çıkmak ya da yeni bir oyun kurmak yerine kuralların değiştirilmesi yönünde bir anlaşma zemini arar. Bu anlamda oyunun kuralları hakkında yapılan çalışma estetik öncesi bir çalışmadır:

“Oyun çocuğa, hemen o an doyuma ulaşma isteğini ertelediği ve bunun yerine kuralların içeriğiyle ilgilendiği zaman, ifade ettiği şeyler üzerinde bir denetleme ve manipülasyon yeteneği kazanmayı öğretir.”⁴³

Örneğin müzisyenlerin “üçüncü kulağın” geliştirilmesi fikri, bir sanatçının kendi eylemleri üzerinde benlik-mesafeli olabilmesiyle ilgilidir. Oyun da, “üçüncü kulak” inancını geliştiren bir süreçtir.

“Üçüncü kulak” fikriyatı, aynı zamanda çocuklarda ifadenin yinelenebilirliği fikrini geliştirir. Çünkü çocuklar için oyunun o anda ortaya çıkan bir anlamı vardır. *“Bir oyunda her şeye yeniden başlamak zorunluluğu yoktur.”* Ayrıca oyuna sonradan katılanlara kuralların geçirdiği evrimden bahsedilir, böylece yeni gelenler oyuna dâhil olabilir.

Richard Sennett, Diderot’un ifade teorisine atıfta bulunur. Diderot’yu yorumlayan Richard Sennett, estetik ifadelerin yinelenebilir/tekrarlanabilir olmasına ve de bireylerin değişiklik ve düzeltme yapabilme adına aralarında mesafe koymasına vurgu yapar. Oyun da, estetik ifadenin kökenini oluşturur. Çocuklukta öğrenilen benlik-mesafeli oyun, bireye kuralların biçimlendirilebilir olduğunu öğretir. Örneğin bir labirent oyununda sosyalleşme, birlikte oynama, ifadeye ilişkin etik bir tavır oluşturma, handikap icat etme vs. tüm öğeler görülebilir.

⁴³ a.g.e s.411.

Richard Sennett'a göre çocuk oyunları, yetişkinlere göre radikal bir soyutluk taşır. Çocuğun oyun oynarken oyun alanı dışındaki dünyaya kapılarını kapaması, Huizinga'nın deyimiyle yalıtılmışlıktır. Çocuklar bu yüzden oyundaki oyuncakları ya da nesnelere bambaşka şeyler olarak görür. Yetişkinlerin ise alternatif bir dünyadaymış gibi oyun oynaması gerekmez. Tarihsel süreç boyunca, çocuk oyunları ile yetişkin oyunlarının değişimi görülmüştür. Richard Sennett'a göre, modern toplumda yetişkinin oyun oynama yeteneğini kaybetmesi, Huizinga'cı oyun-ciddiyet ve Freudyen oyun-gerçeklik ilişkisiyle bağlantılıdır.

Çocuklukta gelişen oyun ve rol yapma yeteneği, yetişkinlerin kültürel koşullarında ortadan kalkmaktadır. Yetişkinler oyunlarda kullanılan 'kuralları', 'görenekleri', 'klişeleri', 'basmakalıp duyguları' hor görmekte ve bunları daha az ifade ettikçe özgürleştiklerini sanmakta ve daha 'derin' bir yaşama çekildiklerini düşünmektedirler. Ancak Richard Sennett'a göre bu çağımızın hastalığı olan narsisizmdir.

I.D.5 Oyun, Yaşam ve Ütopya, Bernard Suits'in Oyun Kuramı

Bir felsefe profesörü olan Bernard Suits'in 1978 yılında yazdığı Çekirge: Oyun, Yaşam ve Ütopya adlı eser⁴⁴, iktisadı akıl, çalışma hayatı ve boş zaman ilişkisi ve felsefi anlamda oyun kavramını inceleyen oldukça önemli bir eserdir. Esere oyun üzerine yazılan birçok kuramsal incelemede atıfta bulunmaktadır. Eseri özgün kılan yönlerden birisi, ana tartışmaların felsefi diyaloglar içeren karakterlerin karşılıklı konuşmaları aracılığıyla verilmesidir.

Prof. Dr. Bernard Suits'in diyaloglar şeklinde yazdığı kitaptaki ana karakteri Çekirge, Doğu felsefesindeki oyuncu ve bilge kişiyi temsil etmektedir. Bilge Çekirge kapitalist sistemin normları içinde, disiplinli, çalışkan ve uzun ömürlü karıncaların aksine, tembel, aylak, oyun ve eğlence düşkünü birisi olarak değerlendirilebilir. Prof. Dr. Bernard Suits, bilge Çekirge karakteri üzerinde klasikleşmiş etik normları sorgular ve çalışma-boş zaman arasındaki ilişkiyi yeniden değerlendirir.

Çekirge, ölümünün yaklaştığı bir süreçte ormandaki müritleri Sağduyu ve Kuşkucu ile bir araya gelir. Sağduyu ve Kuşkucu, Çekirge'ye ölmemesi için yiyecek ve içecek ödünç vermeyi teklif ederler. Ancak Çekirge, borç almayı ve yaşamak uğruna çalışmayı reddeden bir tavır sergiler. Çekirge, kendi yaşam felsefesine uygun bir şekilde sonunda ölüm de olsa aylaklık hakkını kullanmak ister. Çekirge dünyaya

⁴⁴ Bernard Suits, **Çekirge: Oyun, Yaşam ve Ütopya** (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2.basım, 2012)

oynamak ve ölmek üzere gönderilmiştir. Çekirge'ye göre bu tavır, "Karıncanın zaferi değil, Çekirge'nin trajedisidir" Oyun oynamak da Çekirge'nin ütopyasıdır.

Müritler arasında geçen tartışma "*karınca gibi çalışıp, hiç oyun oynamamak*" ve "*çekirge gibi hep oyun oynayarak hiç çalışmamak*" ekseninde sürüp gider. Çekirge ölmeyen önce bu tartışmalara, teolojik (kaderci), mantıksal ve düşsel yanıtlar vermiştir. Çekirge'nin kaderci ve mantıksal yanıtları, yaşamı pahasına da olsa, kendi yaşam biçimiyle paralel şekilde dürüst davranmasıdır. Dürüstlüğü çalışmayı reddetmesi ve kendini yalnızca oyun oynamaya adanmasıdır. Düşsel yanıt da, onu yeniden dirilişe götüren oyun ütopyasıdır.

Bernard Suits'e göre, oyun oynamak,

"Sonuca götürmede daha yeterli olanı yasaklayıp daha az yeterli olanı serbest bırakan ve yalnızca bu tür etkinliği olanaklı kıldığı için kabul edilen kuralların izin verdiği araç ve yöntemleri kullanarak belli bir duruma ulaşmaya yönelik etkinliğe girmektir"⁴⁵

Bernard Suits oyun davranışı ve oynamak konusunda görüşlerini beş ana başlık altında özetleyerek, oyun konusundaki tanımlarını ortaya koyar.

⁴⁵ a.g.e s.49.

1. *Yetersiz araçların seçimiyle oyun oynama*

Çalışmak ve oynamak arasında bir karşıtlık ilişkisi kurulur. Bernard Suits'e göre, çalışmak kişinin istenen hedefe varabilmesi için elindeki en etkin araç ve yöntemleri kullanması anlamında "teknik bir etkinliktir." Oyunda da belli amaç ve hedefler olmasına rağmen, kullanılan araçlar etkili araçlar değildir. Bu anlamda oyun teknik bir etkinlik değildir. Bernard Suits'e göre:

"Oyun yetersiz araç ve yöntemlerin bilerek seçildiği, bir hedefe yönelik etkinliktir."⁴⁶

Örneğin yarış oyunlarında finiş çizgisine varmak bir amaçtır, ancak oyuncu hile yapmaksızın finiş çizgisine ulaşmak için koşar. Hile yapmak için 'kestirme tarla yollarından' varış noktasına gitmez.

Oyunun hedefi, oyunu kazanmaktır. Örneğin pokerde kazanmak, yalnızca kuralların izin verdiği araç ve yöntemleri kullanarak parayı artırmak demektir. Kurallar kazanma olanaklarını belirler ama tümüyle sınırlamaz.

⁴⁶ a.g.e s.36.

2. Oyunda kurallar ve amaçların ayrılmazlığı

Bernard Suits'e göre, çalışma ve oyunun tümüyle farklı Şeyler olduğu görüşü hâkimdir, ancak oyun oynamak alabildiğine ustalıkla yapılması gereken bir uğraştır. Ancak bu ciddi uğraş teknik bir etkinlik değildir. Örneğin golf oyununda salt teknik dşnseydik, bir topu bir deliğe sokabilmek için 300-400 metre uzaklıktan bir sopa ile ona vurmazdık.

Oyunda kurallara uygun bir Şekilde hareket etmek esastır. Örneğin pokerde ya da golf oyununda amaç sadece para kazanmak ya da topu deliğe sokmak demek değildir, bunu kurallara uygun bir Şekilde yapmaktır. Kuralların çiğnenmesi, amaca ulaşmayı olanaksız kılar. Teknik etkinlikler için kuralları çiğneyerek amaca ulaşılabilir ama oyun için bu söz konusu değildir. Bernard Suits'e göre, oyun oynanmadıka (aslında) kazanılmaz ve oyunun kurallarına uyulmadıka (aslında) oyun oynanamaz. Örneğin hile yoluyla kazanılan oyun, oyun olmaktan çıkarak salt bir amaca dönüşür.

3.Oyun kurallarının kesinlikle bağlayıcılığı olmaması

Bernard Suits, tezlerini açıklarken iki varsayımsal durumdan yola çıkar. Birinci durumda, kitaptaki karakterlerden biri olan Profesör Şekerleme bir ağacın altında uyumaktadır. Ağaç insan yiyen bir ağaçtır ve Şekerleme'yi yemek üzeredir. Őekerlemenin üzerinde yattığı zeminde ÇİMLERE BASMAYIN talimatı vardır. Amaç Şekerleme'yi kurallara uygun bir Şekilde kurtarmaktır.

İkinci durumda, Profesör Şekerleme'yi kesin olarak öldürmek için Dr. Tehdit devreye girer. Amaç Şekerleme'yi kurallara uygun bir şekilde, yani ÖLDÜRMEYECEKSİN ahlak kuralına uygun bir şekilde kurtarmaktır.

Bernard Suits, bu iki varsayımsal durumdan yola çıkarak oyun ve kural ilişkisine dair yorumlarda bulunur. Bernard Suits'e göre, kurala uymak oyuncu için vazgeçilmezdir, ancak kuralın bağlayıcılığı farklı durumlarda esneklik gösterebilir. Örneğin ÖLDÜRMEYECEKSİN kuralı kesin bir kural iken, ÇİMLERE BASMAYIN kuralı daha esnek bir kuraldır.

Bernard Suits, oyun ve ciddiyet ilişkisine dair ise şunları söyler. Oyun oynayan bir oyuncunun yaşamında oynamaktan daha önemli etkinlikler vardır. Oyuncu oynamayı her an bırakabilecek nedenlere sahiptir. Örneğin tam anlamıyla bir golf tutkunu olan George, karısını ve çocuklarıyla ilgilenmediği için onları zor durumlara düşürür. Bernard Suits'e göre, golf oyunu George için oyun olmaktan çıkmıştır. Golf oyunu George için bir eğlence olmaktan çıkarak, bir işe ve yaşam tarzına dönüşmüştür.

4. Kuralların değil araç ve yöntemlerin sonul olmaması

Sırıkla yüksek atlama yapan kişinin, bir uçurum kenarında bu eylemi gerçekleştirdiğini düşünelim. Bernard Suits'e göre, sporcu ölüme atlamayı reddedebilir. Yaşam çıta üzerinden atlamaktan daha önemlidir. Ancak bu

davranışının oyun olduğunu gösteren şey, ölüme atlamayı reddetmesi değil, çitanın üzerinden aşmak için merdiven ya da mancınık kullanmayı reddetmesidir. Diğer bir örnekte, bir ralli yarışçısının yarış esnasında piste çıkan bir çocuğu ezmeyi reddederek pistin dışına çıkması ve yarışı kaybetmesi anlatılır. Bernard Suits'e göre, bu durumda bir yarışı oyun yapan şey, çocuğu ezmeyi reddederek kaybetmek değil, öteki yarışçıların önüne geçmek için kuraldışı olan tarlalardan gitmeyi reddetmektir.

5. Kurallar olanak tanıdıkları eylemler ölçüsünde kabul olunur.

Bernard Suits'e göre, kurallar belirli bir sonuca ulaşmak için yararlı direktifler olabilir. Örneğin topu iyi sürmek istiyorsan, gözünü toptan ayırma kuralı. Ya da kurallar bir sonuca ulaşmada kullanabilecek araç ve yöntemlere dışarıdan konmuş sınırlamalar olabilir. Örneğin oy almak için halka yalan söylememe kuralı. Ahlak söz konusu olduğunda kurallara uymak eylemi doğru kılar, ama kurallar oyunda eylemin kendisini yaratır.

Bernard Suits oyun tanımı yaparken oyunun dört ana ögesi olduğunu söyler.

1) Amaç:

Her şeyden önce bir oyunda üç tür amaç vardır. Örneğin bir uzun mesafe koşucusu için üç ana amaç vardır. Birincisi uzun mesafe koşusuna katılmaktır. İkincisi yarışı kazanmaktır. Üçüncüsü finiş çizgisine, diğer yarışmacılardan önce gitmektir. Bu öğelerin her biri bir ve aynı şey değildir ancak her biri diğer ikisiyle uyumludur. Bernard Suits burada felsefi yorumlarda bulunmaktadır. Örneğin bir

oyuna katılmak demek, kazanmak anlamına gelmezken, bir oyuncu hile yaparak oyunu kazandığı için oyuncu olmaktan uzaklaşır.

2) Amaca ulaşmak için gerekli araçlar ve yöntemler:

Bernard Suits *prelusorik oyun, lusorik ve illisorik* diye bazı kavramlar tanımlar. Prelusorik oyun sonuca ulaşmaya odaklanır. Ancak lusorik araçlar, prelusorik amaçlara ulaşmada (legal ya da illegal) izin verilen araçlardır. Örneğin boks maçında nakavt yapmak isteyen rakiplerden birisi, buna kolay ulaşmak için silah da kullanabilir. Ama bu lusorik tavır değildir. İllisorik araçlar ise, aldatmaya ve yanıltmaya dönük, lusorik karşıtı tavrılardır.

3) Kurallar:

Bir oyunda iki tür kural vardır, prelusorik amaçlar ve lusorik amaçlar. Bir oyunun kuralları prelusorik amaca varmada yararlı bazı kuralların yasaklanmasıdır. Örneğin bir koşuda rakibe çelme takmak yararlı ama yasak bir kuraldır. Bu tür kurallara **kurucu kurallar** denir. Diğer kurallar ise, kurucu kuralların çizdiği çember içinde işlem gören, **beceri kurallarıdır**. Gözünü toptan ayırmamak, rakibin asına koz oynamaktan kaçınmak vs. Beceri kuralını çiğnemek oyunun iyi oynanmamasına yol açarken, kurucu kuralları çiğnemek oyunun hiç oynanmamasına neden olur. Bernard Suits için önemli olan oyunu tanımlamaktır. Bu yüzden asıl olarak kurucu kurallarla ilgilenir.

4) Lusorik tavır:

Oyuncunun tavrı ya da oyun oynamadaki bir ögedir, bir amaca ulaşmak için daha iyi araç ve yöntemleri kullanmak yerine daha kötü olanları kullanmayı yeğlemektir.

Bernard Suits'e göre, oyun oynamak son kertede şu şekilde tanımlanır:

“Belli bir duruma (prelusorik amaca), yalnızca kuralların izin verdiği araç ve yöntemlerin (lusorik olanakların) kullanılmasıyla varılmaya çalışıldığı, kuralların, daha etkisiz araç ve yöntemler lehine daha etkili olanları yasakladığı (kurucu kurallar) ve kuralların salt o etkinliği olanaklı kıldığı için benimsendiği (lusorik tavır) bir uğraştır. Ayrıca yukarıdakinin daha basit ve deyim yerindeyse daha kullanışlı bir versiyonu olan aşağıdaki tanımı da öneriyorum: Oyun oynamak, gereksiz engelleri yenmek için gönüllü bir girişimdir.”⁴⁷

Bernard Suits, oyun ve kural ilişkisi bağlamında görüşlerini, aylaklar, hilebazlar ve oyunbozanlar üzerinden örneklendirir. Bernard Suits'e göre;

“Aylaklar kuralları izler, ama amaçları izlemezler, hilebazlar amaçları izler, ama kuralları izlemezler, oyuncular hem kuralları hem de amaçları izlerler, oyunbozanlar ise ne kuralları ne de amaçları izlerler, oyuncular hem oyunun hem de geleneğin gereklerini kabul ederler, aylaklarla hilebazlar yalnızca geleneğin gerektirdiğini kabul ederler, oyunbozanlar ise hiçbirini kabul etmezler.”⁴⁸

⁴⁷ a.g.e s.56.

⁴⁸ a.g.e s.60.

Huizinga'nın oyunun gönüllü bir eylem olduğuna dair tezi profesyonel sporcu ve oyuncular söz konusu olduğunda tartışmaya açılmakta, profesyonel oyunun 'oyun mu?' yoksa 'iş mi?' olduğu sorgulanmaktadır. Bernard Suits'e göre bu tartışmada iki kutup vardır. Bir tarafta *radikal ototelizm*, diğer tarafta ise radikal araçsallık.

“Radikal ototelizm, oyunun salt kendi içinde bir amaç olarak oynanmadıkça gerçekte oyun olmadığı, yani yalnızca amatörlerin oyun oynadığı görüşüdür. Profesyonellerin de gerçek anlamda oyun oynadıklarını kanıtlayarak radikal ototelizmi zaten reddetmiştik. Radikal araçsallık, oyunun esasen bir araç olduğu görüşüdür ve bu görüşü de reddediyoruz; çünkü radikal araçsallık, anlaşıldığı kadarıyla Smith'in oyun oynadığını savunmaktır.”⁴⁹

Bernard Suits, profesyonel şekilde oyun oynamayı değerlendirirken buz hokeyi oyuncusu örneğini verir. Para kazanmak için buz hokeyi oynayan bir kişiyi düşünürsek, oyuncu hokey kurallarını kabul etmek zorundadır. Kuralı kabul etmesinin nedeni ise, geçimini sağlamak zorunda olmasıdır. Bernard Suits profesyonelliği oyun oynamakla farklı bir amacı olanlar, amatörleri ise oyunu kendi içinde bir amaç olarak oynayanlar olarak değerlendirir.

Bernard Suits bu anlamda tartışmayı “oyun mu?” yoksa “iş mi?” ekseninden çıkararak, oyun oynama motivasyonunun değişmesi ve farklılaşması üzerinden kurar. Profesyonel oyuncunun motivasyonu oyun dışındaki şeylere kazanç, çıkar, toplumsal beğeni sağlama, prestij vs. konularına odaklanır. Ancak profesyonel oyuncu oyun oynama kurallarına uymaktadır.

⁴⁹ a.g.e s.64.

I.D.6 Ekonomi ve Matematik Biliminde Oyun Teorisi (Game Theory)

Amerikalı dünyaca ünlü matematikçi John Forbes Nash'in, John Von Neuman'ın kuramlarından hareketle geliştirdiği ve Nobel Ekonomi ödülünü aldığı ünlü Oyun Teorisi (game theory) kuramı, günümüzde ekonomiden, sosyal bilimlere kadar uzanan geniş bir alanda kullanılmaktadır. Oyun teorisi belirli bir hedefe yönelik karar verme gücüne sahip birimlerden (oyunculardan) oluşan sistemlerde, oyuncuların azami kazanç elde etme çabası içindeyken karar verme durumlarını inceleyen, uygulamalı matematikte ve ekonomide kullanılan bir yöntemdir.

C.C.Aktan ve Dilek Dileyici, *Kamu Tercih Perspektifinden Oyun Teorisi* adlı makalede, bireylerin karşı karşıya kalabileceği ikilemi göstermek açısından güzel bir örnek vermiştir. 1902'de yayınlanan J.Conrad'ın *Typhoon* adlı romanında bir buharlı geminin fırtınaya yakalanması konu edilir. Büyük fırtına sonrası gemi parçalar olur. Tayfalar çalışarak elde ettikleri serveti bireysel olarak tahta kasalarında saklamaktadır. Ancak fırtına sonrası bütün kasalar kırılınca paraların nasıl yeniden adil bir şekilde dağıtılacağı sorunu ortaya çıkar. Temel çelişki şuradadır ki, bütün tayfalar fırtına öncesinde kendi servetinin ne kadar olduğunu bilmekte, ancak diğerlerininkini bilmemektedir. Dolayısıyla yeniden dağıtım sırasında ciddi bir güven sorunu ve risk faktörü ortaya çıkar. İşte bu gibi çatışmalı strateji problemleri çözmek için oyun teorisi türünden yaklaşımlar devreye girmektedir.

C.C.Aktan ve Dilek Dileyici, oyun teorisine dair şu saptamada bulunurlar:

“Yukarıda açıklanan Typhoon örneğinde olduğu gibi; bireylerin karşı karşıya kaldıkları ikilemleri ortadan kaldırmak ya da çözmek için kullandıkları yöntemler ve oluşturdukları stratejiler oyun teorisinin temellerini oluşturur.”⁵⁰

Bu anlamda oyun teoremi çatışma ve rekabet içindeki oyuncuların karar alma süreçlerine odaklanan matematiksel bir yaklaşımdır. Örneğin futbol, tenis, poker, briç, satranç ve tavla vs oyunlarda oyuncular karşılıklı rekabet halinde çatışmalı bir mücadele içindedir. Bir oyuncu oyunda diğer oyuncularla rekabet etmektedir ve oyuncunun başarısı, kendi hareketlerinin yanı sıra diğer oyuncuların hareketlerine de bağlıdır. “*Rakiplerin hangi davranışı seçeceği bilinmeden, olumlu hareket kararları alabilmek için en rasyonel davranış ne olmalıdır?*” sorusu teoremin ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Oyun teorisi terminolojisinde kullanılan kavramların alana katkı sağlayacak niteliktedir. Oyun teorisinin temel varsayımlarını algılayabilmek için bazı kavramları açıklamakta yarar vardır. Bu kavramlar “*Oyun Teorisi mi Oyun Mu?*” adlı makalenin bazı bölümlerinden derlenerek düzenlenmiştir. Oyun teorisindeki ana kavramlar;

- **“Oyuncular:** Oyunda en az iki oyuncu veya rakip olmalı ve her birinin akılcı hareket ettikleri ve kazanmak için en iyisini yaptıkları varsayılır.
- **Stratejiler:** Her oyuncunun deneme seçenekleri vardır. Bir oyuncu için herhangi bir strateji kuraldır ve oyuncular çeşitli deneme faaliyetleriyle oyunun seçimini belirler. Ancak her oyuncunun seçenek stratejisinin sayısı sonludur.

⁵⁰ Coşkun Can Aktan ve Abdullah Burhan Bahçe, **Kamu Tercih Perspektifinden Oyun Teorisi, Modern Politik İktisat**, (İstanbul: Seçkin Yayınları, 2007)

- **Kazanç veya Ödemeler:** Oyunun sonucu kazanma, kaybetme veya çekilme olabilir. Her sonuç veya ödeme, negatif, pozitif veya sıfır olmak üzere her oyuncunun rakibine karşı kazancını veya kaybını belirler.
- **Ödemeler Matrisi:** Bu matris, oyuncuların strateji seçimlerinin türlü bileşiminden sonuçlanan kazanç veya kayıpları bir arada gösterir. Ödeme matrisinin elemanları pozitif, negatif veya sıfıra eşit olabilir.
- **Oyunlar:** Oyunların sınıflandırılması genellikle oyuncuların sayılarına göre yapılır. İki kişilik, üç kişilik veya (n) kişilik oyunlar kurulabilir. $n=2$ ise oyun 2 kişilik, $n \geq 2$ ise oyun n kişili oyundur.
- **Tam (arı) Stratejiler:** Herhangi bir tam strateji, bir oyuncu için optimal ise bu tam strateji diğer oyuncu için de optimaldir. Bu tam stratejiler maximin ve minimax kuralına göre ulaşılan değerleri veren stratejilerdir. Tam stratejiler, oyunun tepe noktasını belirler.
- **Karma Stratejiler:** Oyunlarda genellikle daha etkili olan karma stratejiler kullanılır. Karma strateji, tam strateji takımındaki olasılık dağılımıyla tanımlanır.
- **Beklenen Değer:** Belirsizlik altında karar verebilmek için elverişli olan en iyi stratejiyi seçmede beklenen değer kavramı oldukça yararlıdır. Beklenen değer, olayların olma olasılıkları ile olayın değerinin çarpımlarının toplamıdır.
- **Akılcılık ve akılcılığın ortak bilgi olması:** Her oyuncunun kendi kazancını maksimize etmeye çalışmasıdır. Tüm oyuncular kendilerinin ve rakiplerinin akılcı olduğunu bilirler, rakiplerinin de kendilerinin bu bilgiye sahip olduklarını bildiklerini bilirler ve bunun gibi sonsuza giden bir mantık zincirinin var olduğu varsayımı vardır.
- **Sıfır toplamlı oyun (zero-sum):** Bir oyuncunun kazancının, diğer oyuncunun kaybına eşit olduğu oyun türüdür. (Poker, tenis, futbol (ligdeki puan cetvelinde atılan ve yenilen gollerin toplamı birbirine eşittir vb.)
- **Dominant strateji:** Eğer bir karar, diğer oyuncular ne yaparsa yapsın en iyi kararsa ona oyun teorisi lisanında baskın strateji denir. Her baskın strateji çözümü bir Nash çözümüdür, ama tersi doğru değildir. Teori basit şekilde şöyle özetlenebilir: Oyuncuların hepsi aynı hedefe yönelirse, bu oyuncuların elde etme olasılıklarını azaltacak; farklı hedeflere yönelmek ise arttıracaktır. Bu durum özellikle ekonomide ve oligopol piyasalar için geçerlidir.

- **Nash Dengesi:** Her oyuncunun stratejisinin, diğer oyuncuların stratejilerine en uygun cevabı olan stratejiler profilidir.”⁵¹

Oyun teorisinin odak noktası karşılıklı işbirliği kavramıdır. Oyun teorisi de bu anlamda stratejik durumların sınıflandırılmasıdır. Ayrıca oyun teorisi yaklaşımı temelde oyunun sonunda alınan ödüle odaklanır.

Oyunların işbirliğine göre sınıflandırılması:

- 1) **İşbirlikçi oyunlar (cooperative game):** Bir oyuncu diğerine karşı niyetini belirtir.
- 2) **İşbirlikçi olmayan oyunlar (non-cooperative game):** Oyuncular çıkar çatışması olasılığı durumunda niyetlerini birbirinden gizlerler.
- 3) **Karma güdümlü oyunlar (mixed-motive game):** Sıfır toplamı olmayan oyun türüdür. Oyuncular birlikte kazanır veya kaybederler.

Oyuncunun oyun hakkındaki bilgisinin niteliğine göre oyun sınıflandırması:

- 1) **Tümel bilgili oyun (complete information):** Oyuncular kendi kişisel stratejilerini ve netice fonksiyonlarını diğer oyuncular gibi bilirler. Ayrıca, diğerinin de kendininkini bildiğini bilirler.

⁵¹ Adil Oran, **Oyun Teorisi mi, Oyun mu?** <http://adiloran.com/BA-web/oyunteorisi.htm>

- 2) **Tikel bilgili oyunlar (games with incomplete information):** Oyuncu kendi oyun stratejisini bilir, ancak diğerk oyunculununkini bilmez.
- 3) **Tam bilgili oyun (perfect information):** Oyunda ardışık olarak strateji seçimi yapılır ve oyuncular birbirlerinin seçiminin ne olduğunu bilir.
- 4) **Kusurlu bilgili oyunlar (games with imperfect information):** Oyuncuların birbirlerinin strateji seçimlerini göremedikleri ve sanki aynı anda karar veriyorlarmış gibi oynadıkları oyun. Satranç oyunu bu duruma örnek gösterilebilir.

Türlerine göre oyun sınıflandırması:

- 1) **Yetenek oyunları:** Bütün sonuçlar üzerinde tam kontrole sahip tek bir oyuncunun varlığını tanımlayan, tek kişilik bir oyun olarak kabul edilir.
- 2) **Şans oyunları:** Şans oyunları doğaya karşı tek kişilik oyunlardır. Oyuncu sonuçları tam olarak kontrol edememektedir ve stratejik seçimlerin kesin sonuçları yoktur.
- 3) **Strateji oyunları:** Doğanın dâhil edilmediği iki ya da daha fazla oyuncunun dâhil edildiği ve oyuncuların sonuçlar üzerinde kısmi kontrollerinin bulunduğu oyunlardır. Oyuncular birbirlerinin tercihlerine ilişkin olarak net bir olasılık tayin edemedikleri için, strateji oyunları belirsizlik içeren oyunlardır.

Özetle oyun teorisi şu varsayımların ön kabulüyle hareket eder:

- 1) Oyuncular eylem seçimlerini aynı anda ya da birbirlerinin haberi olmadan yaparlar.
- 2) Tüm oyuncular akılcıdır. Her bir oyuncu rasyonel davranacaktır ve kendi çıkarını dikkate alarak karar verecektir.
- 3) Tüm oyuncuların akılcılığı ortak bilgidir.
- 4) Tüm oyuncular kusursuz fakat eksik bilgiye sahiptir.

Peter Kollock, *İşbirliğinin Anatomisi*⁵² adlı makalesinde; işbirliği ve sosyal çelişki kavramlarına dair şunları belirtiyor. Kollock'a göre, sosyal çelişki, bireysel olarak rasyonel olanın kamusal irrasyonelliğe denk düştüğü durum olarak düşünülmelidir. Bireysel olarak mantıklı olan bir davranış bazı durumlarda diğer insanların daha kötü olduğu bir duruma denk düşebilir. Örneğin kamuya ait televizyon kanallarını izlerken elektrik masrafı dışında herhangi bir ücret ödemeyiz, ancak herkes bir süre sonra "bedavacılığa alışır" kamu malı zarar görmeye (ekonomik terimlerle fayda sağlamamaya) başlar. Ya da çiftçiler devletin yaptığı sulama kanalları sayesinde topraklarından maximum verim alırlar ya da balıkçılar değişik teknikler kullanarak aşırı derecede balık yakalayabilirler. Birey bazında karlı ve faydalı olan bu durum kamu nezdinde oldukça zarar vericidir. Bir balıkçının, örneğin dinamit kullanarak tonlarca kilo istavrit yakalaması ekonomik açıdan

⁵² Peter Kollock, **Social Dilemmas: The Anatomy of Cooperation** (Annual Review of Sociology, vol 24, 1998) s. 183-214.

oldukça karlıdır. Ancak kamu açısından balık türlerinin yok olması ve çevrenin geri döndürülemez şekilde tüketilmesi söz konusudur. Bireylerin kendi rasyonalitesi içinde yaptığı mantıklı seçimler, kamu açısından irrasyonel olmaktadır. İşte bu noktada, Peter Kollock'un sosyal çelişkilerin modellenmesi dediği bir gereksinim ortaya çıkar.

Kollock'a göre tüm sosyal çelişki durumlarında en azından bir tane *yetersizlik/eksiklik* durumu söz konusudur. Eğer kimse davranışını değiştirmek istemez ise, kelimenin gerçek anlamında bir trajedi yaşanır. Çünkü sosyal çelişki durumu çözüme kavuşamaz, bir açmaza doğru gider. Diğerleri ne yaparsa yapsın, birey için en iyi sonucun olduğu durum ise baskın strateji durumudur.

Oyun teorisi ile bağlantılı çalışma yapan birçok araştırmacının örneklediği üç tip oyun vardır. Teorinin daha iyi anlaşılabilmesi açısından literatüre girmiş üç önemli oyunun açıklamasında bu bölümde yer verilmiştir. Parantez içlerinde italik ile yazılanlar her oyunun Nash dengesini özetler.

- 1) Mahkûm Açmazı (*devletin varlığıyla problem çözülür*)
- 2) İtimat Oyunu (*“eğer rakibe güveniyorsan ve itimat ediyorsan onunla işbirliğine girmelisin, eğer rakibin seni aldatacağını düşünüyorsan sen de onu aldatmalısın”*)
- 3) Korkak-Tavuk Oyunu (*“Diğer oyuncu oyundan çekilirse işbirliğine gitmek (yani oyundan çekilmek), diğer oyuncu işbirliğine giderse (yani oyunu oynamaya devam ederse) oyundan çekilmek”*)

Mahkûm Açmazı (The Prisoner's Dilemma):

Bir soygun soruşturması sonucu Ali ve Veli isimli iki kişi şüpheli olarak yakalanmış ve ayrı odalarda ilk sorgulamalarının yapılmasını beklemektedirler. Güvenlik güçleri bu iki tutukluya bir anlaşma paketi önerir. Bu öneriye göre ikisi de suçu itiraf ederse beşer yıl, ikisi de reddederse ikişer yıl hapis cezası yiyeceklerdir. Eğer birisi itiraf, diğeri reddederse itirafçı serbest kalacak ve arkadaşı on yıl hapis cezası yiyecektir. Oyunun tanımını bu bilgilere göre yapılabilir.

$$I = \{\text{Ali, Veli}\}$$

$$A_i = \{\text{İtiraf, Red}\}, i = \text{Ali, Veli}$$

Bu oyunun her olası sonucu için getirileri aşağıdaki bir getiri (kazanç) matrisi ile gösterilebilir

MAHKÛM AÇMAZI OYUNU	VELİ İtiraf	VELİ Red
ALİ İtiraf	***(-5, -5)	(0, -10)
ALİ Red	(-10, 0)	(-2, -2)

Tablo⁵³: *** noktası oyundaki Nash dengesinin olduğu durumdur.

⁵³ Adil Oran, **Oyun Teorisi mi, Oyun mu?** <http://adiloran.com/BA-web/oyunteorisi.htm>

Dikkat edilecek nokta, yukarıdaki getiri matrisindeki kazançların negatif olmasıdır. Çünkü bu oyunda getiriler hapse geçirilecek olan yıllardır. Her hücredeki ilk rakam satır oyuncusunun (Ali), ikincisi ise kolon oyuncusunun (Veli) getirileridir. Veli'nin itiraf eylemi sabit tutulursa, Ali'nin yapabileceği en iyi seçim itiraf etmektir. Çünkü itiraf ederse 5, etmezse 10 yıl yatacaktır. Veli'nin red eylemi sabit tutulduğunda, Ali'nin en iyi seçimi yine itiraf olacaktır. Çünkü Ali serbest kalmayı, 2 yıl hapse yeğleyecektir. Yani, veli ne yaparsa yapsın itiraf etmek Ali için dominant bir stratejidir. Veli için de aynı durum söz konusudur. Akılcı oyuncular ayrı odalarda, birbirlerinin nasıl davranacaklarını düşünürken ulaştıkları sonuç olan (itiraf, itiraf) gerçekten oyunun Nash dengesini verir, çünkü ne Ali ne de Veli rakibin itiraf stratejisi karşısında kendi itiraf stratejilerini değiştirmek istemezler. Oysa her ikisi de, beşer yıl yerine ikişer yıl hapis yatmayı tercih ederler. Bu tercihlerine rağmen, akılcı oldukları ve akılcılığın genel bilgi olduğu için işbirlikçi sonucu (Red, Red) elde edemezler. Oyunun ismindeki ikilem sözcüğü buradan kaynaklanmaktadır.

Peter Kollock'a göre mahkûm açmazları oyunlarında işbirliği yapmak için devletin varlığı oldukça gereklidir. Kişiler genelde işbirliğinden ziyade çekilmeyi yeğlerler. Herkesin işbirliğine gittiği bir dünya, çekildiği bir dünyadan daha iyidir. Örneğin çevre kirliliği sorununun düşünelim. Eğer herkes işine arabayla değil otobüsle gitse trafik azalır. Ya da herkes gönüllü olarak egzoz filtresi taksı hava kirliliği azalır. Fakat devlet olmaksızın bu dışsal maliyeti kimse üstlenmek istemez.

İtimat Oyunu (Assurance Game)

Peter Kollock'a göre; "eğer rakibe güveniyorsan ve itimat ediyorsan onunla işbirliğine girmelisin, eğer rakibin seni aldatacağını düşünüyorsan sen de onu aldatmalısın" düşüncesi itimat oyunlarında Nash stratejisini veren formüldür. Örneğin iki kişinin telefon konuşmasının tam ortasında telefon kesilirse, iletişim kopmuş olur. Bu durumda, bu durumu bir oyuna benzetirsek, her oyuncu için ARA ya da BEKLEMEK seçenekleri oluşur. Eğer aynı anda arama olursa iletişim olamaz, telefon meşgul çalar. Aynı anda aramak ya da aynı anda beklemek durumu (0, 0) olarak formüle edilir. Oyuncu için bir kazanç ve iletişim durumu söz konusu değildir. Her oyuncu için en iyi durum telefon parası ödemedi iletişim kurmaktır. Yani karşı tarafın aramasıdır. Oyunun matematiksel ifadesi aşağıdaki gibidir.

- 0 Beklemek
- 1 İletişim sağlıyor ancak telefon parasını ödüyor.
- 2 En iyi seçenektir. Hem iletişim sağlıyor hem de telefon parasını ödemiyor.

İTİMAT OYUNU	2.KİŞİ Yeniden Ara	2.KİŞİ Yeniden Arama
	1.KİŞİ Yeniden Ara	(0, 0)
1.KİŞİ Yeniden Arama	*** (2, 1)	(0, 0)

(Kaynak: Mc Lean, 1987:127)⁵⁴

*** noktaları oyundaki Nash dengesinin olduğu durumlardır.

⁵⁴ Coşkun Can Aktan ve Abdullah Burhan Bahçe, **Kamu Tercih Perspektifinden Oyun Teorisi, Modern Politik İktisat**, (İstanbul: Seçkin Yayınları, 2007) s.5.

KORKAK-TAVUK OYUNU (Chicken Game):

Bu oyun metaforuna ismini veren James Dean'in başrol oynadığı *Rebel Without House*⁵⁵ adlı filmde, Jimbo ve Buzz adındaki iki lise öğrencisi arabalarını uçuruma doğru süreceklerdir. Direksiyonu ilk kıran taraf oyunu kaybedecektir. Taraflar aynı anda direksiyonu kırarsa, oyun eşitlenmiş olacaktır. İkisinin de direksiyonu kırmaması durumunda, ölümcül bir kaza olasılığı oluşacaktır.

Peter Kollock'a göre bu oyun türünde denge noktası tek taraflı aldatmanın veya işbirliğinin olmasıdır. Karşı tarafın dümeni kırıp kırmayacağına göre tahminde bulunmak gerekmektedir. “Diğer oyuncu oyundan çekilirse işbirliğine gitmek (yani oyundan çekilmek), diğer oyuncu işbirliğine giderse (yani oyunu oynamaya devam ederse) oyundan çekilmek” esastır.

KORKAK-TAVUK OYUNU	2.KİŞİ işbirliği yap=dümeni kır	2.KİŞİ Oyundan çekil=dümeni kırma
1.KİŞİ işbirliği yap=dümeni kır	(2, 2)	*** (1, 3)
1.KİŞİ oyundan çekil=dümeni kırma	*** (3, 1)	(0, 0)

Tablo: ⁵⁶ *** noktaları oyundaki Nash dengesinin olduğu durumlardır.

⁵⁵ Filmin bu bölümü <http://www.youtube.com/watch?v=u7hZ9jKrwvo&feature=related> adlı linkten izlenebilir.

⁵⁶ Peter Kollock, **Social Dilemmas: The Anatomy of Cooperation** (Annual Review of Sociology, vol 24, 1998) s.187.

I.D.7 Ludoloji-Dijital Oyunlar

Günümüzde dünya genelinde geleneksel oyun yapılarının yerine dijital oyun ve oyuncakların egemen olduğu bir süreç yaşanmaktadır. Bazı verilere göre, günümüzde insanların en çok oynadığı oyun türü dijital oyunlardır. Eğitim dünyasında Z-kuşağı tartışmalarının yapıldığı, dijital doğanlar çağında estetik ve pedagojik yeni arayışların yapıldığı bir dönemde, dijital oyunları es geçen bir oyun analizi sorunlu olacaktır. Örneğin Huizinga'nın ya da Caillois'un oyun tanımları yaptığı dönemde dijital oyunlar henüz ortaya çıkmamıştı. Günümüz açısından dünya üzerinde en geçerli oyun haline gelen dijital oyunlar, acaba oyun kavramını nasıl etkilemektedir? Araştırmanın bu bölümünde dijital oyunlar ile ilgili ana tartışmalar incelenecektir. Bu inceleme için esasen Yrd. Doç. Dr. Deniz Yenğin'in *Dijital Oyunlarda Şiddet Kavramı: Yeni Şiddet* adlı doktora tezi ve de Özgür Eren'in *Bilgisayar Oyunlarında Dramatik Yapı: Ana Akım ve Alternatif Yaklaşımlar* adlı yüksek lisans tezi odak noktası alınmıştır.

İlk olarak ludoloji kavramının üzerinde durulmalıdır. Ludoloji Latince ludik (ciddi olmayan) kökünden gelen bir kelimedir. Gonzalo Frasco daha sonradan ludoloji⁵⁷ kelimesini oyun-bilim anlamında kullanmıştır. Ve günümüzde daha çok video ve bilgisayar oyunlarını incelemek için kullanılan bir kavramdır. Ludoloji alan olarak bilgisayar oyunları tasarımı ve yazılımı, siber-metin, simülasyon, dijital anlatı vs. konularını inceler. Dijital oyun yapımcılarının, anıdalık, oyunun öyküsü, temsil,

⁵⁷ <http://www.ludology.org>

göstergeler vs. üzerine ciddi araştırmalar yaptığı ve insanların geleneksel oyundan aldıkları hazzı farklı biçimlerde yaşatmaya çalıştıkları söylenmelidir.

Deniz Yenđin'e göre, dijital oyun üzerine araştırma yapan kuramcılar oyunların farklı özelliklerini vurgularlar. Örneğin Espen Aarshet' e göre kurallar, materyal ve semiyotik dijital oyunun temelidir. Frasco Gonzalo'ya göre, geleneksel medya temsilidir, dijital oyunlar ise simülasyondur. Jesper Juul'a göre, sonucu önceden belirli oyunlar ile sonucu pazarlık yapılabilir oyunlar olmak iki tür oyun vardır.

Mutlu Binark'a göre, dijital oyun *“bireysel iletişim aracı olarak dijital oyun yeni iletişim ortamı özelliklerinin oyun oynama edimine dâhil edilmesiyle geleneksel oyun anlayışından ayrılmaktadır”*⁵⁸

Dijital oyunlar çeşitlilik göstermekte ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak oyunların kapsam ve genişliğini artırmaktadır. Deniz Yenđin, dijital oyunların özelliklerini tanımlanması anlamında *Jesper Juul; Yarım-Gerçek: Gerçek Kurallar ve Kurmaca Dünyalar Arasında Oyunlar (Half-Real: Video Games Between Real Rules and Fictional Worlds)* adlı çalışmaya dikkat çekmiştir.

⁵⁸ Deniz Yenđin, **Dijital Oyunlarda Şiddet Kavramı: Yeni Şiddet**, (İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İletişim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2010) s.124.



Jesper Juul'a göre, yukarıdaki tabloda görüleceği üzere, klasik oyun modelinde altı ana özellik vardır. Jesper Juul tüm bunları üç ana başlıkta birleştirir.

Oyun

1. Kural: uyulması gereken ilke
2. Değişkenlik: oyunun ölçülebilir sonuçlara sahip olması

Oyuncu ve Oyun

1. Değer: oyundaki sonuçların olumlu ya da olumsuz oluşu
2. Oyuncu: kurallara uyarak rekabeti oluşturan kişi
3. Oyuncu bağı: oyuncunun sonuç üzerindeki etkisi

Oyun ve Oyun Dışı Dünya

1. Uyarlanabilirlik: kurallar doğrultusunda sonuçların değiştirilebilmesi ve oyunun oyun dışı dünya ile ilişkisi

⁵⁹ a.g.e s.128.

Jesper Juul'un tanımlamasında dikkati çeken bir kavram, sınır konuları kavramıdır. Buna göre bazı oyunlar (şansa bağlı kumar oyunları, açık uçlu simülasyonlar, kâğıt-kaleme dayalı taklit oyunları vs.) kurallarının esnekliğinden dolayı oyun ve oyun olmayan sınırında yer almaktadır.

Dijital Oyun Türleri

Özgür Eren, bilgisayar oyunlarını sekiz ana başlık altında sınıflandırmıştır.

1. **“FPS (first person shooter) Aksiyon Oyunları:** Oyuncu ana karakterin gözünden oyun dünyasını görür, düşmanları yok etmeye çalışır.
2. **Macera-Bulmaca:** Metin ya da grafik bazlı oyunlar.
3. **FRP (fantezi role-playing) Rol Yapma Oyunları:** FRP oyunlarında oyuncular, oynadıkları karakterlerin kişiliklerine bürünerek birleşik bir hikâye yaratırlar. Belli kurallar çerçevesinde, oyun yöneticisinin yazdığı bir hikâye üzerinden ilerlenir. Oyun sırasında oyun yöneticisi (Dungeon Master – DM) oyuncuların gözü ve kulağı olur. Yönetici oyuncuların hangi durumda olduğunu söyler oyuncular da ona göre yöneticiye ne yaptıklarını söylerler. Oyun zarlarla oynanır. FRP oyun türünün bilgisayara uyarlanmış versiyonlarında ise oyuncu hakkında istatistiki verilerin olumlu yönde artması temel amaçtır. Karakterin oyun boyunca çok yönlü güçlendirilmesi hedeflenir. MUD ve MMORPG gibi çok kullanıcılu oyu türleri vardır.
4. **Strateji Oyunları:** Savaş, ekonomik ve gerçek zamanlı strateji oyunlarını kapsayan, oyuncunun strateji geliştirmesine odaklanan oyunları kapsar. Sim City en bilinen örneğidir.
5. **Simülasyon Oyunları:** Simülasyon oyunlarında diğer dijital oyunlardan farklı olarak belirgin bir son hedef yoktur. Bu oyunlar arayüzde sunulan kaynakların kullanımı ve yönetimi ile çeşitli karar verme süreçlerini içerir. Sim City 2 en bilinen örneğidir.

6. **Bilmece Oyunları:** Mantık bilmeceleri ve eylem bilmeceleri olmak üzere iki alt türe sahiptir. Bu oyunlarda oyuncuya çözmesi için bir sorun verilir. Tetris en bilinen örneğidir.
7. **Geleneksel Oyunlar:** Bunlar, iskambil, masa oyunları, satranç, tavla gibi geleneksel oyunların bilgisayar ortamına taşınmış halidir.
8. **Spor Oyunları:** Bireysel veya takım halinde oynanan çeşitli spor oyunlarının bilgisayar ortamına taşınmış halidir.”⁶⁰

Deniz Yengin ise bilgisayar oyunlarını 3 ana başlık altında sınıflandırmıştır.

1. **Video tabanlı oyunlar:** İlk kez 1971 yılında piyasa sürülmüş, daha sonrada video tabanlı oyun konsollarına dönüşerek teknik anlamda geliştirilmiştir. Popüler kültürde atari oyunları örnek verilebilir.
2. **Bilgisayar tabanlı oyunlar:** Her tür bilgisayara ait oyunları kapsar.
3. **Taşınabilir oyunlar:** Playstation portable/psp-game boy tarzındaki taşınabilir bilgisayar oyunlarıdır.

Deniz Yengin çalışmasında üç kuramcının sınıflandırmasından yararlanmıştır.

“Juul dijital oyunları; soyut, ikonik, anlamlı, anlamsız ve aşamalı oyun olarak türlerine ayırmaktadır. Herz; dijital oyunları aksiyon, dövüş, spor, bilmece, macera, rol yapma, simülasyon ve strateji türlerine ayırarak açıklarken; Poole ise, vurma, yarış, galip gelme, spor, bilmece, platform, rol yapma, tanrı oyunları ve gerçek zamanlı strateji oyunları olarak açıklamaktadır.”⁶¹

⁶⁰ Özgür Eren, **Bilgisayar Oyunlarında Dramatik Yapı: Ana Akım ve Alternatif Yaklaşımlar**, Yüksek Lisans Tez Çalışması, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar Ortamında Sanat ve Tasarım Anabilim Dalı, İstanbul, Mayıs, 2009

⁶¹ a.g.e 128-129

Dijital oyun türlerine bakıldığında, Caillous'un tanımladığı şekliyle “paidia” ve “ludus” özelliklerinin olduğu görülebilir. Bilgisayar ortamındaki dövüş ve beceri oyunlarında açık bir kazanma kaybetme yönü varken, simülasyon tarzı oyunlarda açık uçlu bir yapı vardır.

Dijital simülasyon oyunlarında, kurallar esnektir ve oyuncular tarafından değiştirilebilir. Ancak özellikle simülasyon oyunlarında karakterler profesyonel oyun tasarımcıları tarafından önceden tasarlanır. Bu durum da, günümüz dijital oyunların çoğu için “oyuncu-kural ve özgürlük” ilişkisi bağlamında bir tartışmayı beraberinde getirmektedir. Örneğin Sim City oyunlarında orta sınıf Amerikan ailesi konu edilir. Mesela oyundaki kadın karakterin tasarımcı tarafından daha en baştan orta sınıf bir ev kadını olarak simüle edilmesi beraberinde etik bir tartışmayı da gündeme getirir.

Dijital oyunlar konusundaki en önemli tartışmalardan birisi de bu tarz oyunların özellikle çocuklar ve ergenler üzerinde yarattığı olumsuz etkilerdir. Özellikle bazı dijital oyunların şiddet davranışlarını çoğaltarak, yeni şiddet biçimleri yarattığı tartışması bugün tüm dünyada özellikle eğitimcilerin ve psikologların başlattığı bir tartışmadır. Ayrıca bu açıdan yapılan tartışmaları dünya genelinde militarizm etkisiyle gelişen teknolojik ilerlemeler ve savaş endüstrisinin bir parçası olarak değerlendirmek daha gerçekçi olacaktır. Bu konuda, Ed Halter'in, *Bilgisayar Oyunları Yeni Neslin Savaş hakkındaki Fikirlerini Nasıl Etkiliyor? Savaş Temalı Oyun Kültürü*⁶² adlı kitabının oldukça önemlidir.

⁶² Ed Halter, *Savaş Temalı Oyun Kültürü* (İstanbul, Yakamoz Yayıncılık, 2009)

Bu noktada oyun teorisi anlamındaki bir tartışmaya dikkat çekilmelidir. Bu da oyundaki hayat ve oyun dışındaki hayat arasında kurulan ilişkidir. Dijital oyunların eğitim ve psikoloji dünyasında sonuçları itibarıyla problemlili bir vaka olarak görülmesinde, aradaki dengenin kaybolma olasılığından bahsedilir. Örneğin Ömer Faruk Kurhan, dijital oyunlarda oyuncunun hem oyuncu, hem de seyirci işleviyle bir kukla anlatıcısından daha farklı olarak, “tanrı” konumunda olduğunu vurgular. Oyuncunun “tanrı” olma durumu da, oyun ve hayat dengesinin bozulmasındaki en büyük etken olarak gözükmektedir:

“Oyun oynayanların tercihlerinde belki de asıl tehlikenin oyun hayatı ile oyun dışı hayat arasında kurulan denge ve ilişkide ortaya çıktığı söylenebilir. Dikkat edilmesi gereken bir husus, dijital oyuncunun hem seyirci hem oyuncu olduğudur. Oynadığını aynı zamanda seyrederek ya da tersi... Kendini oyuna kaptırma durumunu, kukla oynatıcısının bir yerde kendi hayatına uzaklaşarak ya da unutarak oynattığı kuklaları kendisinin yerine ikame etmesine benzetmek yeterli değildir. Kukla oynatıcısı seyirci karşısında konum alır; buna karşılık dijital oyuncu aynı zamanda seyircidir. Karakterini birinci gözle oynamıyorsa, bu durum belirgin bir şekilde ortaya çıkar –ki WoW gibi oyunlarda, hiç kimse karakterini birinci gözle oynamaz; içinde yer aldığı ortam içinde ne yaptığını görmek ve eylemlerini ona göre gerçekleştirmek ister. Bu noktada, Hint mitolojisinden devralınan “avatar” (tanrıların çeşitli kılıklarda yeryüzündeki tecellisi) teriminin devreye girmesi bir rastlantı değildir. Masa başındaki oyuncu adeta tanrılaşır ve oyun dünyasındaki avatarını oynar /oynatır /seyrederek.”⁶³

Özetle bu bölümde dijital oyunlara dair tartışmalar daha çok tanımlamalar üzerinde sınırlı tutulmuş ve esasen günümüzde bu alana dair yapılan bazı yorumlar gündeme getirilmiştir. Bu arada alternatif bir odak olarak Gonzalo Frasca'nın “Ezilenlerin Bilgisayar Oyunları” tarzında çalışmaları gündeme getirdiğini ve de “kolektif bir dijital oyun yapmak mümkün mü?” konusunda tartışmaların da olduğunu belirtmek gerekir.

⁶³ Ömer Faruk Kurhan: **Dijital Oyunlar Üzerine Birkaç Söz:** <http://mimesis-dergi.org/2011/03/dijital-oyunlar-uzerine-birkac-soz>

I.D.8 Oyun Gerçeklik İlişkisi ve Terapötik Bir Araç Olarak Oyun

Oyun kavramı psikoloji biliminin de ilgi odağı olmuştur. Özellikle çocuk ve gelişim psikolojisi açısından oyun kavramı geniş bir boyutta ele alınmıştır. Bu bölümde kavramsal ve işlevsel boyutta psikoloji alanında oyunun nasıl tanımlandığı üzerinde durulacaktır.

Freud'un en önemli tezi, oyunun *tersinin ciddiyet değil, gerçeğin ta kendisi* olmasıdır. Psikanaliz kuramının öncüsü Sigmund Freud'a göre oyun, çocukların gündelik yaşamda gerçekleştiremediği arzu ve isteklerini gerçekleştirmesine ortam sağlar ve oyun ona kaygı veren olaylarla baş edebilmesine yardımcı olur. Freud kişinin oyun yoluyla gerçek yaşamda bastırıldığı saldırganlık, cinsellik ve öfke gibi davranışları açığa çıkardığını belirtir. Kişi oyun yoluyla gerçek dünyanın kısıtlamalarından kurtulup, oyunun güvenli dünyasında özgür duygularını açığa çıkarır. Örneğin tekrar yoluyla takıntı haline gelmiş davranışlar ve tutumların azaltılmasında ve egosu zayıf olan çocuğun dış dünya ile başa çıkabilmesinde oyunun önemi büyüktür. Çocuk açısından oyun sürecinde kaygılar ve korkular yansıtma yoluyla açığa çıkarılır. Ancak Freud'a göre, çocuk açısından oyun olgusu geçici sürelidir. Benliğin ve egonun gelişimi, akılcılık ve eleştirel düşüncenin gelişimiyle oyun davranışı azalır. Freud'a göre, oyunun yerini yaratıcı sanatsal çalışma alır.

Freud'un ve Erikson'un tezlerinden hareketle Avrupa'da ortaya çıkan oyun terapisi, kişinin oyun yoluyla tedavi edilmesine odaklanan, psikoanaliz ve psikodrama alanıyla güçlü ilişkileri olan bir alandır. Başlı başına oyun terapisi alanını incelemek farklı bir yazının konusu olacaktır. Bu bölümde ise daha çok bu alanın oyuna dair önermeleri incelenecektir.

1896 ve 1971 yılları arasında yaşayan uzman çocuk doktoru ve psikanalist olan D.W. Winnicott'un *Oyun ve Gerçeklik*⁶⁴ adlı kitabı özellikle psikoanaliz biliminin ve oyun terapistlerinin bu alana dair yaklaşımını incelemesi açısından önemlidir.

D.W. Winnicott oyun oynamaya dair kuramsal bir önerme ortaya atar. D.W. Winnicott'a göre, psiko-terapi dediğimiz yöntem hastanın ve terapistin oyun alanlarının örtüştüğü yerde gerçekleşir. Tedaviyi mümkün kılan oyun oynama edimidir.

D.W. Winnicott'a göre, psikanalitik yazı ve tartışmalarda oyun, mastürbasyon ve duyumsal deneyim ilişkisine fazlaca yer verilir. Bir oyun acaba en fazla hangi fiziksel heyecan ile bağlantılıdır sorusunu soran D.W. Winnicott, oyun edimi sırasında içgülerin fiziksel uyarımı bariz bir hal alıyorsa oyunun sona erdiğini ya da

⁶⁴ D.W. Winnicott, **Oyun ve Gerçeklik** (İstanbul: Metis Ötekini Dinlemek, Metis Yayınları, Üçüncü Basım, 2010) s. 58-87

bozulduğunu belirtir. Bu yüzden de çocuğun oyun edimini mastürbasyon süreci olarak gören psikanalitik yaklaşımlar yanlıştır.

D.W. Winnicott'a göre, tüm kuramcılar çocuğun oyun oynuyor olduğu varsayımı ile hareket eder. Bu tezi kabul eden D.W. Winnicott, salt oyunun yararlarına ve oyunun içeriğine odaklanmanın doğru olmadığını iddia eder. Ayrıca oyun davranışları hem çocuklar, hem de yetişkinler için benzerdir.

Psikanalizde çocuğun anne bedeninden uzaklaşıp, oral erojen bölgelerini uyarmak için kullandığı nesnelere *geçiş olgularıdır*. Geçiş olguları yalancı meme, oyuncak ayı, bebek vs. olabilir. Bebek ve anne arasında oyun oynanan potansiyel bir mekân bulunmalıdır. Oyun alanı anneye bebek arasında olan ya da onları birleştiren potansiyel mekândır.

D.W. Winnicott'a göre, oyun oynamak yapmaktır. Oyun oynamanın bir yeri ve zamanı vardır. Oyun oynamak yaratıcı ve zaman-mekân sürekliliği içinde yer alan bir deneyimdir. Sağlıklı olmanın göstergesi ve evrensel bir eylem oyundur. Oyun oynama faaliyeti büyümeye ve insan sağlığına katkıda bulunur. Bu anlamda oyun sadece 20.yüzyılda ortaya çıkmış psikanaliz biliminden daha ötede bir şeydir.

Psikanaliz seanslarında vaka örnekleri vererek tezlerini açıklayan D.W. Winnicott'a göre, oyun insana müthiş bir heyecan verir, bunun nedeni salt içgüdüler değildir. Oyunun esası bireysel ruhsal gerçeklik ile gerçek nesnelere denetlenmesi deneyimi arasındaki etkileşimin istikrarsızlığıdır.

D.W. Winnicott'a göre oyun oynamanın salt kendisi bile çocuk açısından psiko-terapidir. Yetişkinler oyunun bazı tehlikelerine karşı onların yanında olsa bile, bir yetişkin olarak çocukların oyun dünyasına müdahale etmemelidirler. Müdahale edildiğinde yaratıcı bir oyun faaliyetinden uzaklaşırlar.

Psikoterapist sınırlı bir zaman dilimi içinde, çocuğun doğal oyun davranışlarını saptayarak, onun hakkında veriler oluşturur. D.W. Winnicott'a göre çocuğun oyun davranışının içinde her şey vardır. Ancak terapi için oyun kendiliğinden bir şekilde gelişmelidir.

Kuramsal önermelerini özetleyen D.W. Winnicott şunları belirtir:

- 1) Oynayan çocuk dışarıdan müdahalelere çok açık olmayan bir alanda ikamet eder.
- 2) Oyun alanı iç ruhsal gerçeklik değildir, bireyin dışındadır ama dış dünya da değildir.

- 3) Çocuk oyun alanına dış gerçeklikten nesnelere ya da olgular taşır, bunları bir tür rüya pratiği içinde oyun ortamında yaşar. Dışsal olgular oyun esnasında rüyaya hizmet edecek biçimde kullanılır.
- 4) Geçiş olgularından oynamaya, oynamadan başkalarıyla oynamaya, buradan da kültürel deneyimlere giden dolaysız bir gelişim söz konusudur.
- 5) Oyun oynamak bebek ve anne arasındaki potansiyel mekândan kaynaklanır ve güven içerir.
- 6) Oyun oynamak bedenle ilgilidir, oyunda nesnelere kullanılır. Bazı ilgi türleri bedensel uyarımın belli yönleriyle ilgilidir.
- 7) Erojen bölgelerdeki bedensel uyarım oyunu tehdit eder, oyunu imkânsız hale getirir.
- 8) Oyun oynama esasen tatmin edicidir. Tatmin endişeyi de içerir, ancak yüksek endişe oyunu yok eder.
- 9) Oyundaki haz verici unsurlar ve içgüdüsel uyarımlar belli bir denge noktasında olmalıdır. Doyum noktası deneyimi sınırlandırır.
- 10) Oyun oynama doğası gereği heyecan verici ve istikrarsız bir şeydir. Bu da özen ve nesnel olan arasındaki etkileşimin istikrarsızlığından kaynaklanır.

Oyun terapisi alanında çalışan Dr. Byron Norton ve Dr. Carol Norton 2011 yılında *Oyun Terapisi*⁶⁵ semineri için Türkiye'ye geldi. Dr. Byron Norton, çocukların oyun terapisi esnasında yaşadıkları tüm olumsuz deneyimleri paylaştıklarını belirtir. Dr. Byron Norton'a göre insanların yaşadığı travmalar (cinsel taciz, tecavüz, şiddet, işkence, taşınma, boşanma, bir yakının ölümü, vs.) kişinin bedeni üzerinde etki bırakır, dolayısıyla travma yaşayan insan da oyun esnasında bu problemleri bedeni vasıtasıyla yansıtır. Oyun terapisi de, bu ana tezdten hareketle sorunların deşifre edilmesini amaçlayarak, iyileştirici bir tedavinin ilk aşamasını oluşturur.

Dr. Byron Norton oyunların metaforlar aracılığı ile çocukları yansıttığını belirterek, oyuncukların, hayvanların ve çevrenin sembol anlamları konusunda sözlük hazırlamıştır. Dr. Byron Norton'un aşamalı olarak kurguladığı deneyimsel oyun terapisi sürecinde:

- 1) Çocuklar dünya ile bilişsel düzeyden ziyade, deneyimsel düzeyde ilişki kurar. Örneğin çocuklar duyguları söze dökmek konusunda yetersizdir, bu yüzden de yaşadıkları deneyimleri metaforlar aracılığıyla oyun ve oyuncaklar vasıtasıyla açığa çıkarmaktadırlar.
- 2) Oyun hayatın gerçek bir provası olarak, çocuğun deneyimlerini yansıtmalarını sağlar.
- 3) Oyun terapisi bir çocuk sembolik oyun dönemine girdiği andan itibaren, yani iki yaştan itibaren yapılabilir.

⁶⁵ Bu bölüm şahsen katıldığım Deneyimsel Oyun Terapisi 1. ve 2. düzey eğitimi ders notlarından alınmıştır. (Fanzin kaynak Psikoloji İstanbul tarafından katılımcılara verilmiştir. İstanbul, 2011)

4) Çocuk ve terapist arasındaki ilişki özeldir. Ancak bu özel ilişkinin dikkatli ve doğal bir şekilde kurulması gerekir. Dr. Byron Norton'a göre, bu sürecin beş aşaması vardır.

- a) Keşif aşaması
- b) Güveni Test Etmek (çocuk terapisti sınırlar ve güven testi yapar)
- c) Bağlılık Aşaması (çocuk güvenini test ettiği terapistle fantezi oyununa başlar)
- d) Terapötik Büyüme Aşaması (yaşadığı acı deneyimi oyunda tekrardan geliştirerek dışa yansıtır)
- e) Sonlandırma Aşaması

Dr. Byron Norton çocukların eğilimsel olarak kendi oyunlarında sürekli gücü elinde tutmak ve hatta yetişkini oyundan atmak istediğini belirtmiştir.

I.D.9 Oyun, Egzersiz ve Politika

Oyunun iktidar odakları tarafından kontrol altında tutulması Platon'dan günümüze devam eden bir uygulamadır. Devletlerin oyun alanına müdahale etmesi, doğal ve gönüllü bir eylem olan oyun kavramını ciddi anlamda etkiler. Bu anlamda oyun, politika ve iktidar ilişkileri bağlamında da tartışılması gereken bir kavramdır. Bu bölümde bu tartışmaya model oluşturabilecek bir makale incelenecektir.

Georges Vigarello, *Bedenin Tarihi*⁶⁶ adlı çalışmasında oyunla ilgili tarihsel veriler sunar. Georges Vigarello, kitaptaki *Egzersiz Yapmak, Oyun Oynamak* adlı makalesinde oyun, iktidar ilişkileri ve bedenin oyun yoluyla düzenlenmesi üzerine görüşlerini belirtir. Georges Vigarello'ya göre oyun etkinliği, insan bedenini 'tazeleyen' ve 'boşaltan' bir işleve sahiptir. Oyun sürtünme ve ısınmayı sağlayarak insanı temizler. Ancak Georges Vigarello, insanın oyun yoluyla kendisini tutku, eğlence ve aylıklığa kaptırıp bir anlamda Tanrı'ya yabancılaşma yaşama olasılığı olduğunu, bu durumun da dini ve siyasi kurumlar tarafından şüphe ile karşılandığını belirtir.

Georges Vigarello'nun analizleri, oyun kavramının aynı zamanda tarihsel politik koşullardan etkilenen bir kavram olduğunu vurgular. Örnek vermek gerekirse, 16.yüzyılda Fransa'da iktidar olmak aynı zamanda güçlü bir bedene sahip olmakla eşdeğer düşünülüyordu. Ancak 17.yüzyıla gelindiğinde, hükümdarların ve soyluların

⁶⁶ Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine, Georges Vigarello, **Bedenin Tarihi 1, Rönesanstan Aydınlanmaya** (İstanbul: Yapı ve Kredi Yayınları, 1.Cilt, 2008)

portreleri değişti. Gücün yerini asalet, kuvvetin yerini duruş ve kıyafetler almaya başladı. Duruşun zarafeti, kuvvetin bedende ifade edilmesinin önüne geçti. Bu değişim aynı zamanda, oyun kültüründe de değişimlere neden oldu. Georges Vigarello, makalesinde 17.yüzyıla gelindiğinde oyunların şiddetten uzaklaşarak beceri yetenek oyunlarına evrildiğini örneklerle açıklar. Soyluların savaş oyunları, hayvanları öldürmeye dayalı av partileri, farklı stillerde dövüşler (paume, joute, tournouis vs.) çoğunlukla iktidar ve gücü tahayyülüne dayanır. Ancak bu oyunlar biçim ve içerik açısından değişime uğramıştır. Örneğin yeni oyunlarda (yüzük yarışları ve hedefi vurma oyunları vs.) tekniğe hâkim olmak ve becerikli davranmak, göğüs göğüse dvşmekten, kaba kuvvetten daha önemli hale gelmişti. Zarafet, duruş ve toplum neznindeki imaj, oyunların en önemli özelliği haline gelmişti. Kendini göstermek, seyredenlerin gözünü kamaştırmak ve dış görünüşle oynamak ön plana ıktı. Oyun basit bir fiziksel egzersiz etkinliği olmaktan çıkararak, simgesel ve sembolik bir gücü gösterisine dönüştü. Bedeni alıştırmaktan ziyade, aidiyet ve bir duruşu simgelemek için oyunlar tasarlandı.

Georges Vigarello, 17.yüzyılda oyunlarda teatral bir havanın ağırlık kazandığını belirtir. Örneğin Napoli’de yapılan bir tournoi sırasındaki geçit töreni sayfalarca anlatılırken, oyundaki çatışmanın gidişatından kısaca bahsedilir. 16.Louis dönemindeki şatafatlı saray eğlenceleri dönemi de, kralın merkezde olduğu (Güneş Kral imgesi) mizansenlerde yapılmaktaydı. Georges Vigarello’a göre, büyük şenlikler ve geçit törenleri devletin gücünü gösteren etkinliklerdir. Ancak iktidarı elinde bulunduranlar için, oyunlar gücün simgesel kullanımını göstermek için vazgeçilmezdir.

Georges Vigarello egemen sınıflar nezdinde oyun kültüründe yaşanan değişim sürecini dört başlık etrafında inceler.

- i) **Atlarla bale, şövalyeden süvariye:** Atlar 17.yüzyılda disiplin altına sokularak ve teatral özelliği olan simgesel güç gösterisi oyunlarında önemli bir aktör haline gelmiştir. Kralın onuruna verilen saray eğlencelerinde at baleleri düzenlenmeye başlanmıştır. Binicilik teknikleri geliştirilerek atın klasik kullanımı değiştirilmiştir. Ata binmek de bir yaşam biçimini simgeleyen bir hünere dönüştürülmüştür. Askeri açıdan da, şövalye yerine süvari sistemine geçilmiştir.
- ii) **Bale ve geometri:** Dünyanın düzenini taklit ederek, tıpkı dünyanın etrafındaki gezegenler gibi “belli bir hesaba göre” ciddiyetle kralın etrafının sarılması, yeni dans düzeninin felsefesi haline gelmişti. Gelişen matematik ve geometri biliminin ilkeleri de, dans düzenlenmelerinde kullanılmaya başlandı. Bale koreografileri geometrik şekillere uygun düzenleniyordu.
- iii) **Kılıç: kaba kuvvetten sanata:** Ateşli silahların üstünlüğünün belirginleşmesiyle, kılıç kullanma yerini estetik özellikler barındıran eskrim sporuna bıraktı. Savaşın bir ürünü olan eskrim eski dönemlerde eleştirilirken, 17.yüzyılda fiziksel güç yerine kudret ve marifetin bir uygulaması haline geldi. Kılıç kullanımı geometrinin ve

hareket mekaniğinin bir parçası gibi düşünölmeye başlandı. Jestlerin zarif tavırlara dönüşmesi için geometri oldukça önemliydi.

- iv) Burjuvaların geçit törenleri ve marifet yarışları:** Ok atma da tıpkı ata binme, kılıç kullanma gibi değişime uğramış, şenlikler ve törenlerde simgesel bir önem kazanmıştır.

Georges Vigarello bu incelemeyi yaparken soyluluğun doğuştan geliyor olduğu görüşünün de değişime uğradığını belirtir. Soylu olabilmek için bedenın terbiyesi ve ısınma egzersizlerine ve özel meziyetler geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Bunun için de kişinin bedeni ve ruhunu terbiye eden kurumlara ve eğitmenlere ihtiyaç duyulmuştur. Moliere'in Kibarlık Budalası adlı ünlü oyununda belki de çok güzel bir şekilde anlatılan bu ortam, Georges Vigarello'nin yeni bir toplumun şekillendirilmesinde sanatın, beden ve oyun politikalarının sonuçlarını yansıtmaktadır.

Georges Vigarello, oyunları incelerken sınıfsal farklılıklara da değinir. Soyluların ve burjuvaların oyunları kurallı ve sistemli bir şekilde yapılandırılmışken, toplumun diğer kesimlerinin oynadığı oyunların dağınık ve kendiliğinden olduğunu söyler. Georges Vigarello halkın oynadığı oyunları iki başlıkta inceler.

- 1) **Heyecan verici hareketler, darmadağın hareketler:** Herhangi bir düzene bağlı olmadan farklı mekânlarda oynanabilen iddia ve ödüllü oyunlarını içerir. Önceden belli olmadan bahse girmek, oyuna hem gerilim hem de heyecan katan öğedir. Erasmus'un 1530 yılında söylediği "*bir şeyine oynamak lazım, yoksa oyun uzadıkça uzar*"⁶⁷ görüşüne atıfta bulunulur. Kaba saba, şiddet öğeleri de barındıran bu oyunlar yöresel öğeler de içermekte ve çeşitlilik göstermekte idi. Oyunlar taşkınlıkların kontrol edilmesinde ve enerjiyi dengelemek için yararlı olabilirdi.
- 2) **Kontrollü oyunlar, parçalanmış oyunlar:** Georges Vigarello'a göre iktidar öğeleri tarih boyunca oyunları denetim altında tutarak beden politikaları üzerinde denetleme yapmak ister. Şiddeti frenlemek, oyunlarda dönen parayı denetlemek ve oyunların "yararsızlığına set çekmek" oyunların denetimindeki ana unsurlardır. Özellikle bahis oyunları söz konusu olunca, devletin yasaklama ve denetim güdüsü vazgeçilmez oluyordu.
- 3) **Sağlıklı egzersizler, sınırlı egzersizler:** Oyunun verdiği zevkle birlikte egzersiz yapmak sağlığa yararlıdır. Ortaçağ'dan bu yana insanlar egzersizler sağlığı koruduğunun farkındadır. Hareket etmek bedeninin temizlenmesine, sıvılarının dışarıya atılmasını sağlar.

⁶⁷ a.g.e s.212

Özetle makalede aktarılan tartışma, oyun kavramının soyut bir kavram değil aksine sosyolojik ve politik bağlamda okunması gereken bir kavram olduğunu vurgulamaktadır. Devletlerin oyuna yaklaşımı tarihsel ve sınıfsal koşullara bağlı olarak değişmektedir. Günümüzde de Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 31. Maddesi bağlamında tartışılan oyun oynama hakkı, Georges Vigarello'nun modelinde önerdiği gibi devletin oyun politikaları bağlamında okunmalıdır. Bu tartışmaya ilerleyen bölümlerde yer verilecektir.

“Madde 31:

1. Taraf Devletler, çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlence (etkinliklerinde) bulunma ve kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkını tanırlar.

2. Taraf Devletler, çocuğun kültürel ve sanatsal yaşama tam olarak katılma hakkına saygı duyarak tanırlar ve özendirirler ve çocuklar için, boş zamanı değerlendirmeye, dinlenmeye, sanata ve kültüre ilişkin (etkinlikler) konusunda uygun ve eşit fırsatların sağlanmasını teşvik ederler.”⁶⁸

⁶⁸ Her yerde, Her Mekânda Oyun Oynuyoruz: <http://mimesis-dergi.org/2013/05/her-yerde-her-mekanda-oyun-oyuyoruz/>

I.E. Oyun Kavramı Üzerine Değerlendirme

Çalışmanın bu bölümünde, oyun kuramına dair yapılan araştırmada ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki şekilde sıralanabilir.

Türkiye’de oyun kuramı konusunda Huizinga ve Piaget’nin görüşleri dışında da veriye ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu yüzden de, Brian Sutton-Smith, Bernard Suits, Roger Caillois ve M.J. Ellis’in temel yapıtlarından yararlanılması çağdaş yaşamda oyunun yeri ve işlevi konusundaki çözümler konusunda araştırmaya katkı sağlayacak niteliktedir. Çok geniş bir küme olan oyun kümesinin bütününe görebilmek adına Brian Sutton-Smith’in oyun sınıflandırması ve retorik yaklaşımlar analizi ve de M.J Ellis’in *İnsan Niçin Oynar?* adlı eserindeki oyun konusundaki tüm teorileri tek bir tabloda birleştirmesi analitik bir bakışın sağlanması açısından önemlidir.

Oyun konusunda salt tanımlamalara dayalı bir açıklama yöntemi yetersiz kalmaktadır. Bu yüzden de, oyun konusuna disiplinler arası bir şekilde bakılarak bir kuram ortaya konmalıdır. Bu çalışmada sekiz farklı bakış açısından oyun konusuna dair temel yaklaşımlar toparlanmıştır.

Aristo ve Platon’un oyun konusuna yaklaşımı, eğitim ve drama ilişkisini kavramsallaştırmak açısından önemli bir yerde durmaktadır. Özellikle günümüzde devletlerin oyun ve spordan beklentilerini analiz edebilmek, popüler kültür içinde

oyunun işlev ve fonksiyonlarını tanımlayabilmek için, Aristo ve Platon'un görüşlerini eleştirel bir gözle incelemek oldukça yararlıdır. Prof. Dr. Nilgün Toker'in ve Georges Vigarello'nun makaleleri bu konuda anlamlı bir çerçeve sunmaktadır.

Huizinga'nın oyun kuramı konusunda önemli tezleri olduğu ve en çok atıfta bulunulan oyun kuramcısı olduğu açıktır. Ancak Huizinga'nın oyun sınıflandırması yapmadan *“oyunu bilimsel bakış açısıyla açıklanamayacak bir tinselliğe indirgeyerek gizemli hale getirmesi”* ve *“herşey oyundur”* yaklaşımına şüphe ile bakılmalıdır.

Roger Caillois'un oyun tanımı ve sınıflandırması konusunda ortaya koyduğu yaklaşımlar, Huizinga eleştirisi, *“paidia”* ve *“ludus”* kavramlarını ortaya koyarak oyuna açılım getirmesi oldukça önemlidir.

Richard Sennett'in bir toplumsal sözleşme olarak benlik-mesafeli oyun kavramı, oyunun toplumsal yapı içinde nerede durduğunu oldukça iyi formüle eden bir yaklaşımdır. Özellikle Avrupa toplumlarında ortaya çıkan kamusal alan erozyonu ve narsistik bir yaşam biçiminin örgütlenmesine dair çözümlenmeleri, yetişkinlerin oyun oynama yeteneklerini kaybetmesine dair tespitleri dikkate alınmalıdır. Huizinga'nın oyun mistifikasyonuna, Richard Sennett bir sosyolog olarak toplumsal ve politik bir çözümleme ile yanıtlar oluşturmaktadır. Benlik-mesafeli oyun kavramı

da, oyun ve kural ilişkisini tartışmak ve Piaget'nin görüşlerini anlayabilmek için anahtar değerindedir.

Bernard Suits'in oyunu felsefi bağlamda açıklaması, oyun ve kural ilişkisini derinleştirilmesi lusorik ve prelusorik kavramlarını kullanması ve oyunu “*Sonuca götürmede daha yeterli olanı yasaklayıp daha az yeterli olanı serbest bırakan ve yalnızca bu tür etkinliği olanaklı kıldığı için kabul edilen kuralların izin verdiği araç ve yöntemleri kullanarak belli bir duruma ulaşmaya yönelik etkinliğe girmektir*” olarak tanımlaması oldukça önemlidir. Richard Sennett'in benlik mesafeli oyun davranışı kavramı ile Bernard Suits'in “yetersiz araçların seçimiyle oyun oynama” görüşünü paralel değerlendirilmelidir.

Ekonomi, işletme ve matematik bilimlerinde çok yoğun bir şekilde kullanılan game-theory'nin oyun analizleri, stratejik analiz ve çıkar çatışması bağlamında oldukça önemli bir analiz biçimini oluşturmaktadır. Ancak oyun teorisinin varsayımları salt kapitalist bir ekonomik modele göre düşünülmüştür. Oyun teorisi ön kabul olarak “*insanın özünde salt kendi çıkarlarını düşünen pragmatist bir bireyi*” olduğunu varsayar. Bu varsayım elbette ki etik anlamda tartışmaya açıktır. Ancak oyun teorisinin yapısal anlamdaki çözümlenmeleri, özellikle senaryo modeli oluşturma, dramatik çatışmayı matematiksel olarak çözümlenme vs. konularında yararlı olacaktır. Ayrıca oyun sınıflandırmasına dair oyun teorisini yeni öneriler yapmıştır.

Dijital oyunların dünya genelinde giderek artan belirleyiciliği, klasik oyun teorilerini bir değişime zorlamaktadır. Eğer bugüne dair sözü olan bir oyun teorisi oluşturmak isteniyorsa mutlaka dijital oyunlara ve ludoloji alanına dair inceleme yapılmalıdır. Ayrıca dijital oyunlarla ilgili tartişmalar “*dijital oyunlar çocuklar için sakıncalıdır*” düzeyine indirgenmemeli, bir analiz biçimi geliştirilmelidir. Örneğin dijital oyunlarda oyun ve kural ilişkisi, oyuncunun inisiyatifi, dijital oyunların insan psikolojisindeki etkileri, oyun tasarımcısının vicdani ve etik sorumlulukları bağlamında bir tartişma yürütmek daha yerinde olacaktır.

Psikolojik bir gereksinim olarak oyunun gerçeklikle ilişkisi ve oyun terapisinin aşamaları oyun analizi açısından oldukça önemlidir. Bu tez çalışması kapsamında oyun terapisi ve psiko-drama alanı incelenmeyecektir. Ancak bu alanın oyuna dair önermeleri dikkate alınacaktır.

II. OYUN-TİYATRO-DRAMA İLİŞKİSİ

II. A Oyun, Drama ve Tiyatro İlişkisine Dair Kavramsal Bir Çerçeve

Oyun, drama ve tiyatro ilişkisine dair kavramsal bir çerçeve oluşturabilmek açısından ilk olarak drama kavramının irdelenmesi gerekir. Dramanın tanımını yaparken kelimenin kökenine gitmenin yararlı olduğu düşünülmektedir. O nedenle öncelikle sözlüklere bakmak yararlı olacaktır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde İtalyanca *dramma*, Fransızca *drame* kökenli olduğu belirtilen drama; “*sahne oynanmak üzere yazılmış oyun*”, “*acıklı, üzüntülü olayları, bazen güldürücü yönlerini de katarak konu alan sahne oyunu veya televizyon filmi*”, “*tiyatro edebiyati*”, “*mecaz, acıklı olay*” olarak tanımlanmıştır.

Oxford⁶⁹ sözlüğünde drama “*bir sahne, radyo ya da televizyon oyunu*”, “*ilginç, duygusal beklenmedik olay ya durum*” olarak tanımlanmaktadır. Drama sözcüğü köken olarak yunanca *dran*’dan türetilmiş, etmek, eylemek anlamına gelen bir sözcüktür. Türkçe tam bir karşılığı olmayan drama sözcüğü ile ilgili bir kavram kargaşası olduğu açıktır. Drama kavramı etimolojik açıdan bir sanat türü olarak tiyatro oyununa, yazılı bir edebi metne bir yandan da abartılı, yapmacık davranışa karşılık gelmektedir.

⁶⁹ Oxford Sözlüğü: <http://oxforddictionaries.com/definition/english/drama?q=drama>

İngilizce'den farklı olarak günümüz Türkiye'sinde drama sözcüğü, bu alan ile ilgilenen kişiler arasında yaratıcı drama veya eğitimde drama kavramlarının karşılığı olarak kullanılmaktadır.

Türkiye'deki akademisyenlerin yayınlarına bakıldığında genellikle Avrupa ve İngiltere menşeli bir kavram olan dramayı incelerken, Dorothy Heatcote, Peter Slade, Mc Caslin, Gavin Bolton gibi ünlü drama araştırmacısı ve uygulamacılarından alıntılar yapılmaktadır. Orijinal kaynakların birebir Türkçe'ye çevrilmemiş olması, drama alanında kavramsal bir kargaşayı da beraberinde getirmektedir. Doç Dr Ömer Adıgüzel ve Doç Dr. Tülin Sağlam'ın da belirttiği üzere, "Drama in Education", "Educational Drama", "Creative Drama", "Process Drama", "Psiko-drama", "Child Drama" gibi İngilizce terimlerin ve Almanca kaynaklı "oyun ve tiyatro pedagojisi", "okul tiyatrosu", "eğitimde tiyatro" vs. kavramlarının çevirilerinde ortaklık bulmak çok zordur. Asıl olarak İngiltere kökenli bir kavram olan drama alanında birçok ekol ve akım mevcut olduğu için, farklı farklı tanımlamalar ve yaklaşımlar mevcuttur. Bu yüzden de, orijinal kaynaklara atıfta bulunmak en sağlıklı yol olacaktır. Bu bölümde, farklı uzmanların görüşlerinden örneklerle drama kavramı tanımlanmaya çalışılacaktır. Bu bölümden itibaren kullanılan drama kavramı, yaratıcı ve eğitimde drama alanında kullanılan terim olacaktır.

İngiliz tiyatro yönetmeni ve drama kuramcısı Brain Way'a göre:

“Tiyatro daha çok oyuncular ve seyirci arasındaki iletişim ile ilgilenirken; drama ise daha çok katılımcıların deneyimleri ile ilgilidir.”⁷⁰

Brain Way, Drama Yoluyla Gelişim adlı çalışmasında dramayı tanımlarken şu çarpıcı örneği verir. “*Kör bir kişi nedir?*” sorusuna verilen birinci yanıt, “*Kör bir kişi gözleri görmeyen kişidir*”. İkinci yanıt ise, “*Gözlerinizi kapatın ve bu odanın içinde gözlerinizi sürekli kapalı tutarak yolunuzu bulmaya çalışın*” Birinci yanıt sadece aklı tatmin eder ve bilgiyi alırsınız. Ancak ikinci yanıt, kişinin doğrudan deneyim yaşamasına, hayal gücünü geliştirmesine, kalbi ve ruhuyla meselelere dokunmasına neden olur. İkinci yanıt her ne kadar ölçülemez, öznel ve kişiden kişiye değişebilen yapıda olsa da, bilgiyi deneyimlemek için en sağlıklı yoldur. Drama bu anlamda kendi gelişimiyle değil, kişiliğin gelişimi ile ilgilenir. Brain Way'a göre drama öğrenmeyi doğrudan deneyimle birleştiren, katılımcıların yaşantısına odaklanan bir grup çalışması formudur.

İngiliz drama kuramcılarından Peter Slade dramayı “*planlanmış duygusal eğitim yöntemi*” olarak tanımlarken, Dorothy Heathcote ise dramayı “*yaşamın pratiği olarak drama*”⁷¹ kavramıyla açıklar.

⁷⁰ Brain Way, **Development Through Drama** (Humanities Press, Second Edition, 1973) s.2.

⁷¹ Judith Kase-Polisini, **Eğitsel Drama**, Çeviren: Ceren Okur: <http://mimesis-dergi.org/2011/04/egitsel-drama>

İngiliz drama uzmanlarından Richard Courtney⁷² ise dramanın empatiyi ve kişiliği merkezine alan, hayali düşünceyi eyleme geçiren ve dış dünyayı taklit etmeye dayalı bir çalışma olduğunu ifade eder. Dramatik eylemler eğitim sistemi içinde çocuk oyunları, doğaçlama ve rol oynama formlarında açığa çıkar. Richard Courtney, dramatik müfredat ve eğitim sistemi içinde, dramanın profesyonel bir tiyatro eğitiminden ziyade imgesel düşünce ve spontane dramatik eylemleri geliştirmeye odaklandığını belirtir.

ABD’li drama uzmanı Nellie McCaslin, sözlük anlamında yazılı bir senaryo içeren “edebiyat” türü anlamında kullanılan dramanın, günümüzde bir grup tarafından yaratılan oyun anlamında kullanılan bir sözcük olduğunu vurgular. Nellie McCaslin’in ortaya attığı ve 1977 yılında Amerika Çocuk Tiyatroları Birliği tarafından da kabul edilen yaratıcı drama kavramını şu şekilde açıklar:

“Yaratıcı drama doğaçlamaya dayalı, göstermeci olmayan süreç merkezli bir drama formudur, bir liderin yönlendirmesiyle insani deneyimler hayal edilir, uygulanır ve yansıtılır.”⁷³

Uluslararası bir drama web sitesinde ise aşağıdaki gibi bir tanımlama vardır:

“Yaratıcı drama -katılımcıların hayal etmelerini sağlamak ve deneyimlerini göstermek için bir lider tarafından yönlendirildiği, ön-hazırlık süreci olmayan, doğaçlamaya dayalı, süreç odaklı bir drama formudur. Yaratıcı drama çocukların doğal dünyasını, yaratıcı oyunlarını merkeze alır, onları tiyatro tekniklerini kullanarak geliştirir.”⁷⁴

⁷² Richard Courtney, **The Dramatic Curriculum** (New York, Drama Book Specialists, 1980) s.7.

⁷³ Nellie Mc Caslin, **Creative Drama in the Classroom and Beyond** (Longman Press, 7th edition) s.8.

⁷⁴ www.youthstages.com

ABD’li drama uzmanı Prof Dr. Geraldine Brain Siks, Winifred Ward’un “*drama her çocukla okulun kapısına kadar gelir*”⁷⁵ alıntısına atıfta bulunur ve dramanın ilk olarak çocukların eğitiminde kullanılan bir sanat formu olarak kabul edilmesini önerir. Bu anlamda drama yapısı, öğrenme sürecini şekillendiren oyuncu, oyun yapımcısı ve seyirci arasındaki ilişkidir. Dramada süreç kavramı çocukların doğal yollarla kişisel dramatik oyunlarını yansıtması anlamında kullanılan bir sözcüktür. Konsept ise geleneksel drama yapıları içindeki özel düşüncelerdir.

Prof Dr. Geraldine Brain Siks’e göre drama hakkında beş temel önerme vardır:

- 1) Drama sanatı kişinin kendini ve dış dünyayı öğrenme ve tanıma yoludur.
- 2) Eğitimde drama, temelde çocukların dramatik oyun süreçlerinin dışavurumudur. Bu süreçler çocukların yaratıcı süreçlerini geliştirir, onların duygularını, algılarını ve hayal güçlerini dramatik formlarda yansıtarak öğrenmesine olanak verir.
- 3) Drama temel süreçlerle ve kavramlarla ilişkili bir sanat formu olarak düşünülür, öğrenmeyi içselleştiren bir öğretim aracı olarak düşünülür.
- 4) Drama dil sanatları müfredatının merkezindedir.
- 5) Drama öğretmenleri çocuk gelişiminin doğasını anlamalı, süreçleri ve kavramları deneyimleyerek dramanın doğasını öğrenmelidir.

⁷⁵ Geraldine Brain Siks, **Drama with Children** (New York, Harper&Row Press, 2nd edition, 1983) s.4.

Prof Dr. Geraldine Brain Siks, dramayı anlayabilmek açısından dramatik oyun kavramını anlamamız gerektiğini vurgular. Drama bir anlamda çocuğun doğal dünyasına ait dramatik oyunun yeniden yapılandırılmış halidir. Dramatik oyun, özünde çocuğun ‘mıış’ gibi yaparak spontane bir şekilde oynamasıdır. Prof Dr. Geraldine Brain Siks, iki önemli psikoloğa atıfta bulunur. Jean Piaget’nin çocuğun bilişsel gelişimine paralel olarak gelişen oyun tanımlamasında, dramatik oyun sembolik oyun olarak değerlendirilmiştir. Erik Erikson’a göre, oyun kişilik gelişimin bir sorucudur. Dramatik oyun ise ben-merkezciliği kırmanın bir yolu ve yaşamı farklı bir şekilde deneyimleme aracıdır.

Kavramsal çerçeveyi oluştururken Türkiye’deki akademisyenleri incelemek de gereklidir. Örneğin drama alanının Türkiye’de tanınmasını sağlayan en önemli kişilerden birisi olan Prof. Dr. İnci San, dramayı (kavram olarak yaratıcı dramayı kullanır) şu şekilde tanımlamaktadır. Bu tanımlama ülkemizdeki yayınlar incelendiğinde en çok kabul gören ve atıfta bulunulan tanımlamadır:

“Bir sözcüğü, bir kavramı, bir davranışı, bir tümceyi, bir fikri ya da yaşantıyı veya bir olayı, tiyatro tekniklerinden yararlanarak oyun ya da oyunlar geliştirerek canlandırmaktır. Yaratıcı drama, doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman soyut bir kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği “oyunsu” süreçlerde anlamlandırılması ve canlandırılmasıdır”⁷⁶

⁷⁶ İnci San, **Eğitimde Yaratıcı Drama**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt 23, sayı 2, s.573–582.

İnci San'ın yukarıdaki yaptığı tanımlamaya göre yaratıcı drama ve eğitimde drama çalışmalarının temel amacı, tiyatro yapmak ya da oyunculuk yapmak değildir. Yaratıcı drama yazılı bir metne dayanmaz. Ancak yaratıcı drama tiyatro formlarını kullanır, özünde de oyun vardır. Katılımcılar drama çalışmasında oyun oynamadan duyulan hazzı duymalıdır. Duyulan hazzın estetik niteliği 'o anda yapılan ve yanlış yapma korkusu içinde olmadan yapılan' oyunsal ve tiyatrosal süreçlerden kaynaklanmalıdır.

Doç. Dr. Ömer Adıgüzel'e göre, yaratıcı drama kavramının bütünlüklü bir tanımının yapılması zordur. Bu yüzden de kavramı oluşturan temel bileşenlerin tanımlanması gerekir. Bunlar grup, deneyimli lider/eğitmen, elverişli bir mekân ve dramatik yapıya sahip düşüncedir. Yaratıcı dramanın genel tanımı ise aşağıdaki şekildedir:

“Yaratıcı drama; bir grupta ve grup üyelerinin yaşantılarından yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) vb. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri deneyimli bir lider/eğitmen eşliğinde yürütülürken kendiliğindenliğe (spontaniteye), şimdi ve burada ilkesine, -miş gibi yapmaya dayalıdır ve yaratıcı drama, oyunun genel özelliklerinden doğrudan yararlanır.”⁷⁷

Doç. Dr. Tülin Sağlam drama kavramının tanımlamasını yaparken, temelde dramatik eğitim tarihi içinde ortaya çıkan Avrupa'lı kuramcılarının eğilimlerini tartışır. Tülin Sağlam kavramsallaştırma yaparken daha çok drama yönteminin hangi perspektiflere göre yapıldığının analizini yapar. Dramatik eğitiminin araç ya da amaç

⁷⁷ Ömer Adıgüzel, **Eğitimde Yaratıcı Drama** (Ankara: Naturel Yayınları, 2010) s.56.

olarak kullanılması tartışmanın ana eksenindedir. Tülin Sağlam dramatik eğitim kavramını kullanmayı önerir:

“Dramatik eğitimin merkezinde çocuk ve dramatik deneyim vardır. Temel düşünce şudur: Çocuk kendini ve çevresini rol alma deneyimi yoluyla öğrenir; dramatik faaliyet, bir insanın dünyayı ve onun içinde kendi yerini öğrenmesini sağlayan doğal ve etkin bir yöntemdir, ayrıca da yararlı bir eğitim aracı olduğunu kanıtlamıştır.”⁷⁸

Tülin Sağlam dramayı katılımcının deneyimlerine odaklanan bir çalışma yöntemi olarak tanımlar:

“Drama dediğimiz zaman bir soyutlamadan bahsediyoruz. Yaşamın içinden belirli anları soyutlayıp mercek altına almak ve irdelemektir aslında. Bu irdelemede katılımcının bulunduğu yerden başlamak ve katılımcının ne yapacağına odaklanmak gereklidir. Kimsenin seyri önemli değil aslında. Tiyatro denilince seyirlik bir deneyim giriyor işin içine.”⁷⁹

Tülin Sağlam’a göre, drama sözcüğü aşağıdaki şekilde tanımlanabilir:

“Eğitimde drama terimindeki drama sözcüğü yaratıcı düşüncenin, hayal gücünün empati, özdeşleşme ve kendini bir başkasının kişiliği aracılığıyla ifade etme yoluyla eyleme dönüşmesi anlamına geliyor. Bu süreç çocuk oyunları, doğaçlama ve rol oynamayı içerir. Çocuk ya da gençler bir liderin önderliğinde, ortaya bir gösteri çıkarma kaygısı duymadan, dramatik deneyimler yaşarlar, oyunlar oynarlar. Ancak bu oyunlar yazılı bir metne dayanmaz, doğaçlama yoluyla katılımcılar tarafından yaratılır. Amaç katılımcıların bir süreçten geçmeleri ve yaratıcı imgelemlerini bir sanat formuyla özgürce dışa vurmalarıdır.”⁸⁰

⁷⁸ Tülin Sağlam, **Dramatik Eğitim Amaç mı Araç mı?** Ankara Üniversitesi Tiyatro Araştırmaları Dergisi 17.sayı, Haziran 2004, s.7.

⁷⁹ **Çocuklar ve Gençlerle Oyundan Dramaya, Dramadan Tiyatroya Panel Metni**, Mimesis Tiyatro Çeviri Araştırma Dergisi 16.Sayı (İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, 2009) s.279.

⁸⁰ Tülin Sağlam, **Eğitimde Tiyatro** (Ankara: Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi 37.sayı, Mart 2003) http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Bilim_Dergisi/sayi37/saglam.htm

Tüm bu tanım ve işlev ile ilgili saptamalarının ortak yanı, dramanın temel olarak tiyatro tekniklerinden yararlanılarak doğaçlamayı ve rol oynamayı merkeze alan bir grup çalışması etkinliği olduğudur. Drama çalışması birçok kuramcını da vurguladığı üzere, seyirci odaklı değil katılımcı odaklıdır. Katılımcı odaklı bir grup çalışması olan drama etkinliği, oyun, tiyatro, müzik, dans, resim, heykel, edebiyat vb. sanat dallarının hepsiyle bir etkileşim içindedir. Grup çalışması etkinliği olan drama, çalışmanın hangi amaçlar doğrultusunda yapıldığına göre farklılaşır. Günümüzde ağırlıklı olarak modern eğitim sistemi içinde, bir öğretim yöntemi olarak kullanılmaktadır. Drama yöntemi yaratıcı drama, eğitimde drama ve psiko-drama olmak üzere üç ana başlık altında toplanabilir

II. A.1 Drama ve Oyunsu Niteliği

Drama kuramcılarının birçoğu, yukarıdaki bölümde yapılan tanımlarda olduğu gibi dramanın çıkış noktası olarak oyundan beslendiğini belirtirler. Drama sürecini anlayabilmek için, ilk olarak oyunla ilişkisine dair bazı saptamalar yapılmalıdır. Dramayı açıklarken ‘*oyunumsuluk*’, ‘*sembolik oyun*’, ‘*dramatik oyun*’ gibi kavramlar sıklıkla kullanılır. Bu kavramlar aslında psikoloji alanından alınmış terimlerdir. Bu anlamda Piaget ve Vygotsky’nin oyun konusunda literatüre yapmış oldukları katkılar oldukça önemlidir.

Piaget’e göre oyun, çocuğun psiko-sosyal gelişiminin aynası gibidir. Ona göre oyun çocuğun deneyimlerini, bilgilerini ve anlayışını birleştirdiği bir olgudur. Piaget oyun gelişimiyle zihinsel gelişim arasında bir paralellik olduğunu savunur ve insanda üç oyun evresi olduğu belirtir. Piaget’ye göre alıştırma oyunu, sembolik oyun ve kurallı oyun olmak üzere üç tür oyun evresi vardır. Kavramsal açıdan Piaget sembolik oyun tanımlamasını kullanır.

Sembolik oyun, iki yaştan itibaren düşünce ve dilin gelişimiyle açığa çıkar. Piaget’ye göre çocuk oyunlarında sembol iki şekilde görülür. Sembolik oyun bir faaliyetin, bir objeden diğerine aktarılması ve çocuğun başka bir kişinin rolünü üstlenmesidir. Çocuğun başka birinin rolünü üstlenmesi, onun gibi davranması doğuştan gelen, bireye özgü oyun sembollerinin kullanımını içeren sembolik bir etkinliktir. Sembolik oyun içinde şu davranışlar bulunabilir:

- “a) Bağlamdan uzaklaşmış davranış (örneğin, içi dolu olmayan bir tabaktan çorba içmek)
- b) Kendine göndermede bulunmaktan bir başkasına göndermede bulunmaya doğru değişimler (örneğin, kendisinin kızdığı bir olayı oyuncak bebeklerine yansıtması ve bebeğinin diğer bebeğe bağırması).
- c) İkame nesnelere kullanım (örneğin, at yerine bir sopa, alevli ateş yerine kâğıt kırpıntıların kullanılması)
- d) Sırasal kombinasyonlar (örneğin, çocuğun, tek bir eylemi taklit etmek yerine -miş gibi olarak bütün bir senaryoyu kurması)”⁸¹

Marksist öğretisi etkisindeki psikolog L.S. Vygotsky ise, öğrenmeyi sosyal çevrenin belirleyici etkisiyle gelişen toplumsal bir süreç olarak görür ve oyunu da anlam yapılandırma kapasitesine sahip en önemli öğrenme etkinliği olarak değerlendirir. Vygotsky'ye göre, oyunun kendisi toplumsal sembolik bir yapıya sahiptir. Bu anlamda Piaget'nin sembolizm kavramına, Vygotsky toplumsal sembolizm düşüncesiyle katkıda bulunur:

“Vygotsky'ye göre, gerçek oyun üç yaş dolaylarında -miş gibi oyunla başlar. Ona göre, oyun toplumsal sembolik bir etkinliktir ve oyun tipik bir biçimde tek bir çocuktan fazlasını kapsamaktadır. Oyundaki konular, parçalar, öğeler çocukların kendi toplumlarının sosyokültürel öğelerini kavramalarını ve bunu oyun amacıyla yansıtma amaçları sağlar. Dolayısıyla küçük bir çocuk yalnız başına oynadığında bile, Vygotsky bu tür oyunun, oyunun konuları ve parçaları sosyokültürel öğeleri ifade ettiği için önemli bir biçimde toplumsal olduğunu düşünmektedir.”⁸²

⁸¹ Ageliki Nicolopoulou, **Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya, Piaget, Vygotsky ve Sonrası**, Çeviren: Dr. Melike Türkan Bağlı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2004, cilt 37, sayı 2, s.4.

⁸² a.g.e, s.9.

Piaget'nin doğuştan geldiğini belirttiği semboller, Vygotsky'ye göre toplumsal süreçlerle bağlantılıdır. Ageliki Nicolopoulou'ya göre, Vygotsky oyunu tanımlarken, *imgesel bir durum ve imgesel durumdaki dolaylı kurallar* kavramını ortaya koyar. Bir imgesel durum sadece “mış” gibi oyunlarının değil, gizil bir biçimde kurallı oyunların da içinde vardır. Aynı şekilde kurallar da “mış” gibi oyunların içinde yer alır. Örneğin evcilik oyununda ‘anne’ ya da ‘baba’ rolünü oynayan çocuk bilişsel gelişiminin getirdiği kurallar içinde devinir.

Smilansky ise, Piaget'nin sembolik oyun dediği kavramı, sosyo-dramatik oyun olarak adlandırır. Smilansky'e göre iki ya da daha fazla çocuk sözel iletişim kurduklarında dramatik oyun başlar. Sosyo dramatik oyunda çocuk, farklı kişi ve durumları taklit etme, kendini taklit etme, role bürünme, “mış gibi” yapma yoluyla canlandırma yapar. Çocuklar hayal güçlerinin elverdiği oranda farklı kişi ve durumları rol oynama yoluyla dramatize ederler.

Tülin Sağlam'a göre dramatik oyun şu şekilde tanımlanır:

“Dramatik oyun en genel tanımıyla yaşamı daha iyi tanıyabilmek için onu taklit etmek, oynamaktır. Dramatik oyunda çocuk bir rol alır ve başka biriymiş gibi davranır. Dramatik oyun süreci taklit, rolle özdeşleşme ve dönüştürme eylemlerini kapsar. Bu özgür oyun yoluyla çocuk kendisi için yeni bir çevre yaratır. Bu hayali dünyada, etrafında olup bitenlere bir anlam verebilmek, onları kavrayabilmek için çevresinde duyduğu, gördüğü, hissettiği şeyleri taklit eder. Bu süreç doğumla başlar ve bütün yaşam boyunca devam eder”⁸³

⁸³ Tülin Sağlam, **Drama Öğretmen El Kılavuzu** (İstanbul: MEB Yayınları, 2008) s.16.

Yukarıdaki açıklamalara bakarak, insana ait bir eylem olan dramatik-sembolik oyun süreci ile drama çalışmasındaki rol oynama sürecinin benzerlik taşıdığı söylenebilir. Bir insan gelişimsel evreleri gereği, normal yaşamı içinde doğal olarak anlık tepki üretme, doğaçlama ve rol oynama davranışlarını sergiler. Drama çalışmasında ise, bu süreç bilinçli amaçlar ve hedefler doğrultusunda yapılandırılır ve yönlendirilir. Bu anlamda, drama çalışmalarının yapılandırılmış bir tür dramatik-sembolik oyunsu süreç olduğu söylenebilir. Oyun ve drama arasındaki bağlantı için, iki alan arasındaki yapısal özelliklere de bakmak yerinde olacaktır. Örneğin Prof Dr. İnci San'a göre, eğitimde drama süreçleri ile oyunun nitelikleri arasında epey bir benzerlik vardır.

- 1) “Görünürdeki özgürlük-anlık doğaçlamalar
- 2) Kurallara bağlılık
- 3) Yapılamayanın yapılması. Öyleymiş gibi yapmak
- 4) Kendi dışındaki amaç ve hedeflerinden bağımsız olma, kendisi için var olma
- 5) Gerginlikle karışık heyecan vermesi-gerginlikten kurtulma
- 6) Şimdi ve burada ilkesi
- 7) Etki-tepki alışverişi etkileşim
- 8) Devinim
- 9) Ortaklaşımca üretim ve yönetim
- 10) Şaşırtmaca, mizah ve süprizlerin oluşumu
- 11) Gerçeklikle olan ilişkiler, gerçek dünya ve kurgusal dünyanın bir aradalığı”⁸⁴

⁸⁴ Editör: H Ömer Adıgüzel, **Yaratıcı Drama, 1985-1998 Yazılar, Prof. Dr. İnci San'a Armağan** (Ankara: Naturel Yayınları, Genişletilmiş 2Baskı) s.188.

Eğitimde Drama adlı kitapta oyun ve drama arasındaki ilişkiye dair şunlar belirtilmiştir:

- a) “Oyun daha çok kendiliğinden başlar ve eğitim amaçları belirsizdir. Oyunun çocuk eğitiminde birçok yararı vardır. Fakat kendiliğinden ve amaçsız oyunlar eğitimsel anlamda çocuğa çok fazla katkı sağlamaz. Drama ise daha planlı olduğundan, amaçları daha önceden belirlenir.
- b) Oyun ve eğitici drama arasındaki bir benzerlik, oyunda da eğitici dramada da çocuğun dikkat ve enerjisinin etkinlik üzerinde oldukça fazla yoğunlaşmasıdır.
- c) Kurlsız çocuk oyunları olmakla birlikte, birçok etkinlik türünde kurallar vardır. Ancak dramanın kuralları önceden belirlense de tartışılabilirliği, hatta değiştirilebilirliği daha fazladır.
- d) Çocuk oyununda sonuç önemlidir, kazanmak ve kaybetmek (yanıp, oyun dışı kalmak) söz konusudur. Drama etkinliğinde ise, sonuç değil süreç önemlidir. Yani çocuğun katıldığı etkinliği mükemmel yapması değil, sürece nasıl katıldığı önemlidir.
- e) Oyunun sonunda değerlendirci, kavramsal bilgilerin altının çizildiği, duyguların tanımlandığı ve ayırt edildiği bir tartışma yer almaz. Fakat drama etkinliği sonunda yapılan grup tartışması, oynanan etkinlikle ilgili bilgilerin yerleşmesine ve bu bilgilerin kalıcılığını sağlayabilecek kavramlaştırmalar, kategorilendirmeler, benzetmeler, ayırt etmeler için olanak sağlar.”⁸⁵

Doç. Dr Ömer Adıgüzel, dramanın salt oyun olmadığını ancak oyunun birçok öğesinden yararlandığını belirtir. Oyun ve yaratıcı dramayı karşılaştırırken, oyunda ve yaratıcı dramada ortaklaşan bazı özellikleri tespit eder. Hem oyunda hem de yaratıcı dramada olan ancak farklı yönelimlere sahip bazı özellikler şu şekildedir:

- a. “Eğlence ve haz öğesinin varlığı
- b. Gerçek ve kurgu arasında olmamızı sağlayan mış’ gibi yapma davranışı
- c. Dramatik çatışma ve gerilim öğelerinin bulunması
- d. Sürecin merkezde olduğu bir davranış biçimi
- e. Özgürlük içinde kural koyuculuk”⁸⁶

⁸⁵ N.Aral, G.Baran, Ş.Bulut, S.Çimen, **Eğitimde Drama**, Ankara: YA-PA Yayınları, 2000) s. 51.

⁸⁶ Ömer Adıgüzel, **Eğitimde Yaratıcı Drama** (Ankara: Naturel Yayınları 2010) s.381-391.

Drama ve oyunu belirleyen en önemli şey oyunun görece daha serbest ve kendiliğinden gelişen, dramanın ise daha planlı bir etkinlik olarak amaç kesinliğine sahip olmasıdır. Drama etkinliği eğitsel ve sanatsal hedefleri olan ve lider/öğretmen tarafından yapılandırılmış bir etkinliktir. Oyunda ise haz ve eğlence ögesi daha fazladır, amaç ve kazanımlar daha belirsizdir. Ortak olan bir nokta da, hem oyun hem de drama çalışmasının özü itibarıyla seyirci odaklı yapılmıyor oluşudur. Genel oyun kümesi içinde seyirlik oyun ve profesyonel takım oyunlarını dışarıda tutarsak, oyun esasen onu oynayanların dinamiğiyle gelişir. Aynı şey yapılandırılmış bir etkinlik olan drama için de ‘seyircisiz’ olma durumu geçerlidir. Drama yönteminin başarılı olması için, doğal oyunun yarattığı sinerjiyi ve doğallığı yakalayabilmesi gereklidir. Bu anlamda dramanın oyunun gücü ve enerjisine ihtiyacı vardır. Ancak salt oyun halinde kalırsa, drama çalışmasının hedefleri gerçekleştirilemez. Bu anlamda oyun ve drama arasında, drama çerçevesinden bakıldığında bağımlı ve tamamlayıcı bir ilişki vardır. İnsan doğasına ait dramatik veya sembolik oyun süreci, her drama çalışmasının itici gücüdür.

Nellie Mc Caslin’in de belirttiği üzere “*dramatik oyun çocuğun yaratıcı dramaya doğru adım atmasına olanak veren en önemli etkinliktir. Hayali ve dramatik oyun çocuğun çevresindeki olayları, kişileri deneyimler yoluyla keşfettiği serbest oyundur. Aynı zamanda dramatik bir form içinde çocuk kendini ifade eder. Bu ifade hiçbir zaman tiyatrodaki rol oynama gibi değildir. Dramatik oyun sabit değildir, anlık olarak değişebilir. Dramatik oyunda başlangıçtan veya sonuçtan veya dramatik bir sahneden söz edilemez.*”⁸⁷

⁸⁷ H.Ömer Adıgüzel, **Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi**, Yüksek Lisans Tez Çalışması, A.Ü Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara, Ocak, 1993, s.107.

II. A.2 Drama ve Tiyatro Karşılaştırması

Drama tanımı itibariyle tiyatro tekniklerinden yararlanan bir grup çalışması etkinliğidir. Drama ve tiyatro arasındaki benzerlikler ve ayrımları anlamak açısından, aşağıdaki tabloların incelenmesi yararlı olacaktır.

TİYATRO	YARATICI DRAMA
Ürün odaklıdır.	Süreç odaklıdır.
Özel nitelikleri olan 'starlar' odaklıdır.	Aktör olan herkese odaklıdır.
Oyunun içeriğinden ziyade, performansın niteliği önemlidir.	Üzerinde çalışma yapılan konu ve tema önemlidir.
Ölçülebilir ve yargı oluşturabilir standartlar ortaya koyar.	Kişilerin konu ve tema ile bağlantısı önemlidir.
Bütün grup bazı oyuncuların performansını izler.	Tüm grubun katılımı önemlidir.
Teknik ve trikler önemlidir.	Kavrayış ve sorular önemlidir.
Prova yapılır ve yönetilir.	Keşfetmek ve tiyatro ve drama oyunlarında anı yaşamak önemlidir.
Oyun yazarı tarafından yazılmış, edebi niteliği olan metin ön plandadır.	Karakterler, mekân ve niyetlerle ilgili drama bileşenleri ön plandadır. ⁸⁸

⁸⁸ Karen De Muro, <http://www.theactingcenter.com/pdfs/Creative%20Drama%20Tips.pdf>

OYUN

Oyun yarara yöneliktir (Metin And)

Oynayan (ya da katılımcı) Açısından

TİYATRO *

1) Sözcük olarak köken: theatron (yun.) Anlamı: Seyirlik, seyirlik alan.

Özelliği: Yarar ve eğlenme. Eylemlilik ve edilgenlik gösterenler (oyuncular) ve gösterilenler (izleyenler) var.

2) Önde gelen amaç

Sanatsallık-iyi oyun çıkarma (Edebilik)

3) Ulaşılmak istenen

Üstün sanat – üstün sanat yapmak. Bütünsel, tümleşik sanat- Gesamtkunstwerk

4) Aranılan şey

Mükemmellik

5) Elde edilmek istenen

Gösterinin parlaklığı

6) Dayanılan öncelikli olgu

Teknik ve bilgi

7) Beklenen şey

Kendini kanıtlama-star olma

YARATICI DRAMA

1) Sözcük olarak köken: dran-dramenon (yun.)

Anlamı: eylem – eylemek, etmek, yapmak.

Özelliği: Etkin(lik), eylemlilik

2) Önde gelen amaç

Paylaşım,birlikte iş çıkarma

3) Ulaşılmak istenen

Duyular, imgeler, duygular, yaşantılar

4) Aranılan şey

Yaratıcılık-kişisel ve ortaklaşmacı (kolektif)

5) Elde edilmek istenen

Farkındalık - kendisi ve grupla ilişkili olarak

6) Dayanılan öncelikli olgu

Deneyim(ler)

7) Beklenen şey

Kendini yönetme-star olmama

Ortak Paydalar

8) Estetik haz, estetik yaşantı

8) Estetik haz, estetik yaşantı

9) Öğrenme-başlıca kendi oyunculuk becerisi ve tiyatroya ilişkin

9) Öğrenme-kendine ilişkin ama daha çok sosyal öğrenme-toplumsallaşma

10) Katharsis

10) Katharsis

11) Estetik ve niteliklilik

11) Estetik ve niteliklilik

Prof. Dr. İnci San ise yukarıdaki tabloda, yaratıcı drama ve tiyatro arasındaki farkları ve benzerlikleri açıklar⁸⁹

Drama kuramcılarının birçoğu, yukarıdaki bölümde yapılan tanımlarda olduğu gibi dramanın çıkış noktası olarak tiyatro tekniklerinden beslendiğini belirtirler. Ancak drama sürecinde kullanılan tiyatro teknikleri, farklı amaçlar doğrultusunda yeniden yapılandırılmaktadır. Drama tekniği tiyatronun tüm olanaklarından yararlanır. Ancak drama süreçsel ve eğitsel hedeflerine uygun bir şekilde tiyatronun araçlarını kullanır. Zaten Avrupa’da drama tarihine bakıldığında, tiyatrocular ve drama yöntemini kullanan uygulamacı ve kuramcılar arasında önemli benzerlikler olduğu görülecektir. Örneğin Peter Slade, Brain Way ve Dorothy Heathcote gibi önemli drama uygulamacıları köken itibariyle tiyatro alanından gelmektedir. Drama tekniklerinin çok büyük bir bölümü, tiyatro alanından

⁸⁹ İnci San, **Adlandırmayı Değiştirmeyelim** (Ankara, ÇDD Yaratıcı Drama Dergisi, 2008) s.106.

‘devşirilen’ egzersizlerden oluşmaktadır. Dramanın yaptığı şey, asıl olarak tiyatronun araç ve yöntemlerini kullanarak seyirlik olmayan grup çalışmalarını oluşturmaktır. Drama ve tiyatronun benzer araçları, farklı amaçlar doğrultusunda yapılandığı söylenebilir.

Drama ve tiyatro ilişkisi söz konusu sıkça karşılaşılan görüşlerden birisi, “*tiyatroya drama değildir, drama da tiyatroya değildir*” şeklindeki tiyatro ve drama arasında çizgileri çok net bir ayırım yapıyor oluşudur. Bu tarz bir ayırımı, esasen “yaratıcı drama” ile ilgilenen kişilerin yaptığı görülebilir. Drama alanının bir türü olarak gelişen yaratıcı drama kavramı tanımlanırken, çoğunlukla tiyatro ile farklılıkları vurgulanarak bir tanım yapılmaktadır. Bu tarz bir keskin ayırıştırma girişimi, esasen yaratıcı drama alanını ayrı bir uzmanlık alanı olarak görme eğiliminin bir sonucudur. Drama belirli yönleriyle tiyatrodan ayrılan bir teknik olsa da, hem oyun hem de tiyatro ile ilişkisi canlı tutulduğunda başarılı olabilecek bir yöntemdir. Bu anlamda, akademik dünyada “tiyatroya rağmen yaratıcı drama” şeklinde zaman zaman oluşan görüşün tartışılması yerinde olacaktır. Gerek drama tarihi incelendiğinde, gerekse de drama ile ilgili yazılan kaynaklara bakıldığında, dramanın oyun ve tiyatro ile çok güçlü ve koparılamaz bağları olduğu görülecektir. Bu yüzden de, drama tanımlaması yapılırken salt ayırım noktaları vurgulanarak yapılan bir kavramsallaştırmanın akademik anlamda sorunsallaştırılması gerekir.

Bu tartışmayı oyun, drama ve tiyatro arasındaki gcl bağı inceleyen, drama uzmanları arasında da kuramsal açıklamaları nedeniyle özel bir yeri olan İngiliz drama uzmanı Gavin Bolton'u inceleyerek başlatmak yerinde olacaktır. Gavin Bolton bazı önemli saptamaları, yukarıda tartışılan kavramlara açıklık getirecektir. Örneğin Bolton'un yaptığı sınıflandırma, drama ve tiyatro arasındaki ilişkinin geçişken bir ilişki olduğunu göstermektedir. Gavin Bolton, drama etkinliklerini üç ana başlık altında toplarlar. Bunlar sırasıyla;

- a) Egzersiz
- b) Dramatik oyun
- c) Tiyatro

Gavin Bolton bu kategorizasyonu yaparken kendi deneyimlerinden yola çıktığını, kavramsallaştırmanın şablon olarak algılanmaması gerektiğini, asıl önemli olanın kişisel tecrübelere dayalı drama ve öğrenme felsefesi olduğunu belirtir. Gavin Bolton'un dramatik etkinlikleri sınıflandırma girişiminin, oyun, drama ve tiyatro yapısı arasındaki bağlantıları kurabilmek ve geniş bir etkinlikler kümesi olan drama çalışmalarını formüle edebilmek için incelenmesi yararlı olacaktır.

Dramatik Etkinlikler Sınıflandırması⁹⁰

A) **Egzersiz** (drama eğitiminde beş tür egzersiz vardır)

1) Doğrudan deneyimlemek

- i) Karanlık bir bodruma gitmek gibi temrinler, temrini gerçekten yapmak
- ii) Sokaktaki bir kişiyle röportaj yapmak gibi temrinler, temrini gerçekten yapmak
- iii) Balık pazarında çalışan işçileri gözlemlemek
- iv) Sokakta ve dışarıdaki sesleri dinlemek
- v) Çiftler halinde; bir partnerin diğerinin üzerinde oturarak zeminde ötekini durdurmaya çalışması
- vi) Her türden gevşeme, esneme ve konsantrasyon egzersizleri
- vii) Ritm eşliğinde zıplamak, atlamak

2) Dramatik beceri çalışmaları

- i) Küf kokan bir bodrum katını anımsamak
- ii) 3.Richard yürüşünü çalışmak
- iii) Sokaktaki ve dışarıdaki sesleri hayal etmek
- iv) “Zafer”, “Mağlubiyet”, “İntikam”, “Masumların Katliamı”, “Barış” diyebilmek için (gerçek ya da hayali) bir kılıcı sallamak
- v) Bir papaz rolünü alarak onun tonlamasını/konuşma biçimini deneyimlemek
- vi) Kraliyet bildirgesini okumaya hazırlanmak için uygun sözcükleri ve deyimleri seçmek

3) Drama egzersizleri

- i) Öğretmen anlatısı için: “Kendinizi birden karanlık bir bodrum katında buldunuz. İçerideki rutubeti kokluyor ve soğuğu hissediyorsunuz. Ben elime davulu vurduğumda köşede parlayan bir şey görüyorsunuz. Birden duraksıyorsunuz, geriye doğru hareket ediyorsunuz...” vs.

⁹⁰ Gavin Bolton, **Towards a Theory of Drama In Education** (London: Longman Press, 1979) s.3-4.

- ii) A ve B çift oluyorlar ve birbirleriyle röportaj yapıyorlar, birisi röportajcı olurken diğeri röportaj yapılan kişi oluyor.
- iii) Durum şudur: Kız çocuğu evi terk etmek ister. Baba bu fikre karşıdır, anne ise hemfikirdir. Grup olarak bu problemle nasıl başa çıkacağımızın yollarını bulun.
- iv) Sizden az önce okuduğum öyküyü (Fareli Köyün Kavalcısı) oynamanızı ve öyküde geçenlerle ilgili hatırladığınız şeyleri göstermenizi istiyorum.

4) Oyunlar

- i) Aktif: “Çamurlu Değnek”
- ii) Konsantrasyon: “Buzz” oyunu
- iii) Yetenek: Çin sopaları
- iv) Rekabetçi: çoğu top oyunları
- v) Grup-uyumu oyunları: “St. Peter Anahtarları”

5) Diğer sanat biçimleri

- i) Bir öyküyü anlatmak veya bir öyküyü yazmak
- ii) Aile soyağacı tasarımlamak
- iii) Perili eve girdiğinde ne düşündüğünün resmini yapmak
- iv) Bir “barış” şarkısı bestelemek
- v) Bir dans yaratmak
- vi) Gecekondü semtinin fotoğrafını çekmek
- vii) Yolcuların filmi yapmak

Gavin Bolton’a göre egzersizlerin başlıca özellikleri kısa-sürelî ve özel bir amacı olan, kuralları net, tekrarlama kolay, birey, grup ya da çift düzeyinde uygulanması kolay, katılımcı açısından aşırı bir yoğunlaşma gerektirmeyecek özelliklerde olmasıdır.

B) Dramatik Oyun

Gavin Bolton'a göre, dramatik oyundaki başlıca özellikler şu şekildedir:

- i) Belli bir mekân: oyun evi, hastane, süpermarket, uzay istasyonu
- ii) Belli bir durum: aile yaşamı, okul yaşamı, askerlerin yaşamı, kamp hayatı
- iii) Sabit bir karşıt-güç çatışması: kovboylar ve Kızılderililer, Kuzey İrlanda, Almanlar ve Müttefikler
- iv) Sabit bir felaket hakkındaki durum çatışması: gemi kazası, Everest dağına tırmanmak
- v) Sabit bir olay-örgüsü: Fareli Köyün Kavalcısı
- vi) Sabit bir karakter çalışması

Ancak çocukların okulda yaptığı dramatik etkinlikler ile doğal dramatik oyunlar arasında farklılıklar vardır. Dramatik oyunlar çoğunlukla zamana bağlı olmayan, özel bir amacı olmayan, esnek, kuralların muğlak olduğu, deneyimi tekrarlamanın zor olduğu, aşırı düşünme gereksinimi olmadan yapılabilen, grup dinamiğinden çok bireysel yaratıcılığı ön plana çıkaran özelliklere sahiptir. Bir oyunun dramatik oyun olabilmesi için *olay örgüsü, tanımlı mekan ve kişiler (bağlam) ve gizil bir amacın yönlendirdiği motivasyon- ilgi* gereklidir. Dramatik oyunları yönlendiren öğretmenin içerik ve bağlama kafa yorması gerekir. Egzersizleri yönlendiren öğretmenlerin ise formlara odaklanması gerekir.

C) Tiyatro

Gavin Bolton'a göre tiyatroyu belirgin kılan şey seyirci ile kurulan ilişkidir.

Aşağıdaki gibi durumlar tiyatroyu ön plana çıkarır.

- i) Örneğin sınıfa giren öğretmen çocukların drama çalışmasını izlemek isterse
- ii) Grupların drama çalışmasındaki doğaçlamalarını birbirlerine sergilemesi
- iii) Fareli köyün kavalcısı öyküsünü çalışan grubun sene sonu gösterisi olarak seyirciye sunumu
- iv) Bir oyun senaryosunu bilinçli olarak seyirciye sunmak için çalışmak

Konuşma ve eylemleri netleştirmek, eylemin dışsal öğelerini öyküyü belirginleştirmek için berraklaştırmak, gerçekliği doğal ya da Brechtyen göstermeci anlamda yansıtmak, çalışmada bağlılık ve işbirliğine olan talebi artırmak, zayıflıkların ve güçlülüğün altını çizmek (bir anlamda dramaturji yapmak) ve tüm çalışmaları sonuç odaklı hale getirmek tiyatroyu belirgin kılan özelliklerdir.

Gavin Bolton, üç tür dramatik etkinliğin çoğu zaman iç içe geçtiğini, kimi zaman da anlayış olarak farklı işler yapıldığını belirtir. Örneğin drama yapıyorum diyen bazı eğitimciler, aslında seyirciye dönük ve sonuç-odaklı çalışabilmektedir. Örneğin İngiliz konuşma ve ses eğitimi uzmanları “özgür ifade” demelerine rağmen çoğu zaman sonuç odaklı çalışmaktadır.

Gavin Bolton, egzersiz, dramatik oyun ve tiyatro üçlüsü arasındaki ayrımları Fareli Köyün Kavalcısı öyküsü üzerinden örneklendirir. Eğer öğretmen çocukların öyküdeki olay örgüsünü hatırlamasını istiyorsa, örneğin farelerin tuzaklardan sessizce kaçışını öğrenmesini istiyorsa egzersizleri (örneğin fare kapamı egzersizi vs.) kullanmalıdır. Ama eğer çocukların aynı öyküyü referans noktası olarak kendi oyunlarını kurmasını istiyorsa, öğretmen dramatik oyunlara yönelmelidir. Eğer çocuklar ve öğretmen öyküyü belirginleştirerek seyirciye sunum yapıyorlarsa bunun adı tiyatrodur.

Prof. Dr. Mike Fleming, eğitimde drama çalışmalarının felsefi boyutunu incelediği doktora çalışmasında, dramanın tanımlanması noktasında farklı yaklaşımlar olduğunu belirtir. Mike Fleming dar ve sınırlayıcı bir drama tanımı yerine, Gavin Bolton'un dramatik etkinlikleri dört ana kategoride (egzersiz, dramatik oynama, tiyatro, drama ile öğrenme) toplamasını oldukça açıklayıcı bulur.

Fleming'e göre, eğitimde drama çıkış noktası olarak, doğal oyunların eğitim ortamına entegre edilmesini ve oyunun yararlı bir pedagojik teknik olarak kullanılmasını savunur. Eğitimde drama bu anlamda yapmak ve deneyimi birleştiren bir meseledir. Caldwell Cook'un dramayı eğitim müfredatlarına sokmak istemesi alandaki önemli gelişmelerden birisidir. Peter Slade'in doğal oyunu çocuk gelişimi için ön plana çıkarması, eğitimde drama tartışmalarında yeni tartışmaları doğurmuştur. Slade, oyun ve drama kavramlarını eş anlamlı olarak kullanarak, "oyun olarak drama" kavramını gündeme getirmiştir. Heathcote ve Bolton ise dramanın

öğretici potansiyeline dikkat çekmişlerdir. Brain Way ise, drama ve tiyatro arasında seyirci ile ilişki bağlamında ayırım koymuştur. Mike Fleming, Kennett Robinson'un drama ve tiyatro arasındaki ayırımı tartışırken, aşağıdaki başlıkları kullandığını belirtir.

- a) "Göstermecî drama
- b) Çalışmaların sınıfta sunulması
- c) Cilalanmış doğaçlamaların sınıftaki diğer kişiler için oynanması
- d) Cilalanmış doğaçlamaların seyirci için oynanması
- e) Senaryoya dayalı bir oyunun seyirci olmadan oynanması
- f) Oyunların seyredilmesi
- g) Senaryoya dayalı bir oyunun seyirci için oynanması
- h) Oyunların okunması ve eleştirel analizinin yapılması
- i) Eğitimde tiyatrodaki katılımcılık"⁹¹

Mike Fleming'e göre, yukarıdaki durumlara göre tiyatro ve drama arasındaki ayırımı tartışmak oldukça çelişkili sonuçlar oluşturmaktadır. Drama ve tiyatro arasındaki ayırım konusunda farklı yaklaşımlar söz konusudur. Bazı kuramcılar, teorik bir ayırım yapmak yerine işlevselliğe vurgu yaparak, drama ve tiyatronun müfredat programları için yararlarını vurgulamıştır.

⁹¹ Mike Fleming, University of Durham School of Education, Phd Thesis, **A Philosophical Investigation in to Drama in Education**, 1982, s.51.

Özetle drama ve tiyatronun birbiriyle yakın bir ilişki içinde olan, ancak çalışma yöntemi açısından farklılıklar gösteren iki disiplin olduğunu vurgulamak gerekir. Drama ve tiyatroyu birbirine zıt kavramlar olarak tanımlamak yerine, simbiyotik bir ilişki içinde olan kavramlar olarak görmek daha gerçekçi olacaktır. Tez çalışmasının son bölümünde Gavin Bolton'un kuramsal yaklaşımı bağlamında bu ilişki oldukça detaylı bir şekilde yeniden analiz edilecektir. Özellikle Bolton'un oyun ve drama ilişkisi ve dramatik oynama kavramlarına dair tiyatro alanıyla paralel saptamalarının okunmasında yarar vardır.

II. A.3 Performans, Ritüel, Oyun, Drama ve Tiyatro İlişkisi

Dramanın oynusu niteliği ve tiyatro ile ilişkisi incelendikten sonra, bu bölümde ilk olarak tiyatronun tanımı üzerinde durulacaktır. Oyun, tiyatro ve drama ilişkisine dair tartışmaya bir de tiyatro sanatının gözünden bakılmalıdır. Tiyatronun ritüel ile ilişkisi, antropoloji ve performans alanı ile bağlantısı farklı bakış açılarını beraberinde getirecektir. İlk olarak tiyatronun ritüelle olan ilişkisine bakılabilir.

Tiyatro seyircilere, bir öyküyü sahne olarak ayrılmış bir yerde, oyuncuların söz ve hareketleriyle canlandırma sanatıdır. Tiyatro sözcüğü Yunanca'da "seyirlik yeri" anlamına gelen theatron'dan türetilmiş, dilimize İtalyanca'daki teatro sözcüğünden geçmiştir. Kısacası, sözcük anlamı üzerinden yola çıkıldığında bile, tiyatronun temelde seyirciyi merkeze alan bir gösteri sanatı olduğu söylenebilir. Tiyatro yapma eyleminin düşünsel, estetik ve ahlaki anlamda amaçları ve içeriği değişse bile, tiyatro özünde canlı performansı baz alan seyirlik bir sanat türüdür.

Tiyatronun oyun ve drama ile ilişkisini tanımlayabilmemiz için ilk olarak ritüel boyuta bakılması gerekir. Tiyatronun kaynağına dair antropoloji alanında yapılan tartışmalar iki ana nokta üzerine odaklanır.

- 1) Tiyatro nasıl ortaya çıkmıştır?
- 2) Tiyatro ve ritüeller arasında nasıl bir ilişki vardır?

Prof. Dr. Sevda Şener, *Tiyatronun Kaynağına İlişkin Kuramlar*⁹² adlı makalesinde bu tartışmaları özetler. Antik Yunan tragedya ve komedyasının kaynağını araştıranlara göre, tiyatronun bereket tanrısı Dionisos için yapılan ritüellerden doğduğu ileri sürülür. Bu sav Cambridge okulunun temsil ettiği evrimi görüşe dayanan antropologlar tarafından da iddia edilir. Örneğin George James Fraser'a göre, ritüellerde yer alan taklit ögesinin evrimiyle tiyatro sanatı doğmuştur. Ritüel kuram tezine göre, ilkel insanın doğaya dair üç temel bilinmezi vardır. *Doğum, üreme ve ölüm*. Bilinmez olan bu kavramları açıklamak isteyen insanoğlu, çözümsüzlüğe düştüğünde bilinmez eşittir tanrı varsayımı ile hareket etmiştir. Doğum, üreme ve ölüm dönemlerine denk düşen tarihlerde kendisine ritüelleri veren tanrılara kurban verme, büyü törenleri ve tapınma düşüncesi ortaya çıkmıştır. Bu dönemlerde yapılan ritüellerdeki formların, süreç içinde yeni sanatsal formlara dönüştüğü iddia edilir. Sanat yoluyla 'ilkelliğin' dışına çıkan insanoğlu için, sanat kendisini doğaya karşı ifade etmenin bir yolu olmaya başlamıştır. Ritüeller karmaşık hale geldikçe, beden hareketleri, vokal kullanımı, hikâye anlatma ve kostüm, makyaj, aksesuar gibi teatral efektler kullanılmıştır. Bu sürecin sonunda tiyatro sanatı ortaya çıkmıştır.

Prof. Dr. Sevda Şener, tiyatronun kaynağına dair çoğu kişinin ortaklaştığı görüşün ritüelizm olduğunu belirtir. Tiyatro ve ritüel ilişkisi konusunda, şu önemli noktaları vurgular:

⁹² Sevda Şener, **Oyundan Düşünceye** (Ankara: Gündoğan Yayınları, 1993)

- 1) Doğanın gizemli gücü karşısında insanoğlu gizemleri anlamak ve doğaya egemen olmak için büyü ve törenlerden yararlanır.
- 2) Büyü törenlerinde taklitli oyunlardan yararlanılır. Bu ciddi ve önemli bir eylemdir.
- 3) Taklitli oyunlarda amaç topluluk üzerinde hem gerilimi sağlamak, hem de rahatlatmaktır. Rahatlama sonrası şenlik atmosferi oluşur. Taklitli oyunların eylemsel bir akışı (çoğunlukla çatışma, ölme, yas tutma, kurban verme, arınma, canlandırma ve şenlik vs.) ve düzeni vardır.
- 4) Ritüel ve büyü etkinlikleri süreç içinde yerini din ve tapınmaya bırakmıştır. Bu süreçte ritüel temaların yerini de mitolojiye ait temalar almıştır.
- 5) Ritüelin yapısal öğeleri değişime uğramış, ritüel oyunlar tiyatro oyununa dönüşmüştür. Ancak bu dönüşme sürecinde yaşamın kendisi olan ritüel, mimesise dayalı dram sanatını ortaya çıkarır. Dua, övgü ve söz ön plana çıkar. Taklit akla dayalıdır ve eleştirel düşünce ön plandadır. Bir konu sadece gösterilmez, aynı zamanda tartışma ve çözüm önerileri de ortaya atılır. Konularda çeşitlilik olur ve mekânsal değişimler gerçekleşir.
- 6) Eski büyü törenleri ve ritüel uzantıları dram sanatına yerini bırakırken, bazı ritüel oyunları işlev değiştirerek toplumların sürekliliği adına devam etmiştir.

Doç. Dr. Tülin Sağlam, *Ritüel-Performans-Drama* adlı makalesinde, çağdaş sanat yaklaşımlarının tiyatro sanatı ve yaşam arasındaki kopukluğu gidermek adına ritüellere başvurduğunu belirtir. Drama alanı da yaşama bir merceğe tutmak istediği için, ritüeli katılımcının deneyim alanı olarak görür. Doç. Dr. Tülin Sağlam'ın Schechner'den aktardığına göre, ritüelin tanımı ve özellikleri şu şekildedir:

“Ritüel ilk insanların doğayı kontrol altına almak için yaptıkları dini ve sosyal eylemlerden doğmuştur; asıl olarak performans niteliğine sahip bir grup eylemidir. Dans etme, şarkı söyleme, maske ve kostüm giyme, diğer insanları, hayvanları veya doğaüstü güçleri canlandırma (veya onlar tarafından sahip olunma), öykü oynama, tekrar anlatma, birinci zamanı ikinci zamanda sunma, bu gösterilerin sunulması için özel yer ve zamanları hazırlama ve prova yapma (Schechner 1987, s.436) gibi unsurları kullanır. Ritüel birçok gösteri sanatı türlerinin bileşimidir ve çoğunlukla dramatik bir yapısı vardır”⁹³

Victor Turner'a göre ritüel bir tür sosyal dramadır. Doç. Dr. Tülin Sağlam, antropolog Turner'ın sosyal drama tezini şu şekilde açıklar:

“Turner, ritüelin evrenselliğini “sosyal drama” kavramıyla ilişkilendirerek açıklamaktadır. Turner'a göre sosyal yaşamın özünde teatral bir potansiyel vardır ve sosyal yaşam sosyal dramalara gebe dir. Sosyal drama süreci normal yaşamda bir “bozulma” ile başlar. Bu bozulmaya tepki gösterenler taraflarını alırlar veya taraflar arasında uzlaşma sağlamak isteğiyle harekete geçilir ve bozulma “kriz”e doğru gider; üçüncü aşama bu krize çözüm yolu aramak için girişilen “tekrar düzenleyici eylemler”i kapsar. Sosyal drama “birleşme” veya “ayrılma kararı” ile sonuçlanır. Ritüel, “tekrar düzenleyici eylem” sürecinde ortaya çıkar. Kırılan sosyal bağları onarmak, sosyal dokudaki çatlakları kapamak yani bozulan dengeyi tekrar sağlamak için ritüel süreç de devreye sokulabilir. İşte bu ritüel süreçte, belirli kurallar çerçevesinde yapılan canlandırmalar, törenler sanatın kaynağını oluşturur.”⁹⁴

⁹³ Tülin Sağlam, **Ritüel-Performans-Drama** (Ankara, 13. Uluslararası Eğitimde Drama Kongresi Bildiri Kitapçığı, 2008) s.451.

⁹⁴ a.g.e s. 452.

Antropolog Prof Dr. Cristoph Wulf, *Ritüellerin Yeniden Keşfi*⁹⁵ adlı makalesinde, ritüeli geçmiş, şimdi ve gelecek arasında bir köprü olarak görür ve sabit bir ritüel teorisi olmadığını söyler. Toplumu kurucu bir yanı olan ritüeller, geniş bir yelpazede yer alırlar ve toplumu analiz etmemizi sağlarlar. Ritüel araştırmaları dört ana eksen etrafında toplanmaktadır. Tiyatro antropoloji ilişkisini düşündüğümüzde tüm başlıklar önemlidir, ancak dördüncü başlığın en önemli alan olduğu söylenebilir.

- 1) Din-ritüel-mitoloji ilişkisini sorunsallaştıran anlayış (James Frazer, Rudolf Otto)
- 2) Ritüel-toplumsal yapı ilişkisini sorunsallaştıran anlayış (Durkheim, Victor Turner)
- 3) Ritüelleri toplumsal devinimleri deşifre etmek için bir metin okuma olarak gören anlayış (Clifford Geertz, Marshall Sahlins)
- 4) Ritüel-performans beden ilişkisini sorunsallaştıran anlayış (Richard Schechner, Cristoph Wulf)

Cristoph Wulf, ritüeller ve performatiflik (edimsellik) ilişkisini analitik bir şekilde değerlendirerek tartışma çerçevesi sağlamaktadır. Ritüele ait özelliklerin oyun, drama ve tiyatro için de benzer olduğu söylenebilir.

⁹⁵ Cristoph Wulf, **Tarihsel Kültürel Antropoloji** (Ankara: Dipnot Yayınları, 2009) s.231-240.

- 1) Ritüeller cemaat yaratır. Ritüel etkinliğin sembolik ve edimsel içeriği katılımcıya bir aidiyet duygusu, güvende olma hissi ve en önemlisi sosyal bir kimlik verir. Tekrara dayalı edimsel ritüel eylemler, grup içi çatışmaları engeller ve cemaatin geleceğini tehlikeye atmayacak şekilde sosyal bir iç barış sağlar.
- 2) Ritüelin edimsel düzenlenişi sırasında yeni bir toplumsal içerik ve gerçeklik yaratılır. Her ritüel bir öncekinin yeniden düzenlenmesiyle oluşur. Ritüelin sahnelenmesi cemaatin temellerine ve onu kuran kültüre bir bakış atmaya imkân veren ‘pencere’ olarak görülmelidir.
- 3) Edimsel karakter tam etkisini ritüelin sahnelenmesinde ve düzenlenmesinde üretir. Her ritüel edimde manevra alanı vardır ve sahneleme farklı biçimler alabilir.
- 4) Ritüel sahnelenirken bedenin biçimlenmesi cemaat oluşturuçu psikolojik ve fiziksel sürece katkı yapar.
- 5) Toplumsal hiyerarşi ve güç yapıları birebir şekilde ritüelin sahnelenmesinde mevcuttur.
- 6) Ritüeller içinde yer aldığı zamana ve mekâna bağıdırlar. Ritüel düzenlendiği mekân içinde bir anlam ihtiva eder, örneğin dekore edilmiş bir spor salonu eğlenceli okul balosuna zemin sağlarken, bir kilise katılımcıları dinsel bir

kabul ayininin içine dâhil eder. Ritüel-mekân, sembolik kodlar içeren bir mekândır. İçinde yer alan katılımcılar mimetik öğelere da başvurarak edimsel eylemlerde bulunurlar.

- 7) Ritüeller çocuklara döngüsel zamanın öğretilmesini sağlayan düzeneklerdir. Ritüel zamanın öğretilmesi için çocuklara gerekli pratik bilgiler verir.
- 8) Ritüelin başlangıç ve bitiş tarihi arasında farklı sekanslar vardır. Ritüel zaman kutsal ve yoğun bir zamandır. Uzunluğundan ziyade yoğunluğu önemlidir.
- 9) Toplumsal farklılık ve başkalığın ele alınışında ritüeller çok önemli bir rol oynar.
- 10) Ritüeller din ve ibadet için hayatidir.
- 11) Taklitsel süreçlerin eş ve art zamanlı yönleri ritüelin başarısı için elzemdir. Katılımcılar arasında dans ve flörtteki gibi uyumlu bir etkileşim ve taklitsel süreç gereklidir. Katılımcı tarafından önceki ritüellere taklitsel göndermeler yapılması gerekir. Bu noktada taklit salt basit bir kopyalama işlemi değildir.
- 12) Taklitsel süreç ritüel eylemler için pratik bilginin öğrenilmesini sağlar. Ritüeller devingendir.

Yukarıdaki tanımlarda da görüleceği üzere, köken olarak bakıldığında tiyatronun kaynağında oyun ve ritüel ögesinin bulunduğu söylenebilir. Ritüeller tiyatrodan daha geniş bir kümeyi içerir. Geniş ritüel kümesinin bir parçası olan tiyatro, ritüele ait birçok özeliği ve ritüelistik yapısal özellikleri içinde taşır. Tiyatroyu tiyatro yapan önemli şeylerden birisi ritüel özellikler ise, diğeri de performans ile olan ilişkisidir.

Tiyatronun kaynağına dair bir tartışma noktası da, tiyatronun performans ile ilişkisidir. Bu ilişkiyi anlayabilmek açısından ilk olarak, performans kavramına dair bazı kavramlar açıklanmalıdır. Performans kavramının etimolojik kökenine bakıldığında, Türk Dil Kurumu sözlüğünde performansın (Fr. performance) *başarım* olarak çevrildiği görülecektir. Longman Metro Büyük İngilizce-Türkçe sözlüğünde performans sözcüğü aşağıdaki anlamlarda kullanılmıştır.

1. “iş, edim, fiil, amel, bir şeyi yapma, yerine getirme, icra etme, ifa etme (fiil olarak)
2. gösteri, temsil, konser, bir oyunu veya oyundaki rolü oynama, hokkabazlık numarası yapma, bir müzik parçasını çalma
3. (özl. çok iyi biçimde) yapılan bir hareket
4. (insanlar ve makineler hk.) (özl. ustalık gerektiren bir şeyi) yapma yeteneği”⁹⁶

⁹⁶ Longman Metro Büyük İngilizce-Türkçe Sözlük, Metro Yayınları, 1993, s.1097.

Antropolog Victor Turner'a göre performans şu şekilde tanımlanır:

“İngilizce performance olan sözcük Ortaçağ İngilizce'sindeki parfournen sözcüğünden türetilmiştir, daha sonrasında Eski Fransızca'daki parfournir-par (“tamamlamak”) sözcüğüne fournir (“döşemek”) sözcüğünün eklenmesiyle parfournen ortaya çıkmıştır. Sonuçta performans biçimlendirmenin yapısal imalarını göstermek zorunluluğunda değildir, fakat süreçsel duygu olarak “tamamlama aşamasına getirmek” (sonuçlandırmanın) ya da “başarmak” meselesini göstermelidir. Perform (edimlemek) etmek için, sonuçta tek bir eylem ya da hareketten ziyade daha az ya da daha çok ilişkili sürecin tamamlanması gerekir.”⁹⁷

Tiyatro Kavramları sözlüğünde⁹⁸ ise, Aziz Çalışlar kavramı, 1970'li yılların başında ABD'de ortaya atılmış çağdaş gösterim sanatını (*performance art*) ima ederek kullanmıştır. Yani sözcüğü kelimenin etimolojik anlamından ziyade, bir sanat türüne işaret eden bir noktada kullanmıştır. Performance art “*hareket, gösteri, işlem, durum, olay, tavır*” olarak tanımlanmaktadır. Performansın sözlük anlamlarından yola çıkıldığında *eylemsel başarı veya eylemi gerçekleştirme* konusunda bir uzlaşma yaşandığı görülebilir.

Richard Schechner ise performansı tanımlarken öncelikle *perform* sözcüğünün anlamı üzerine bir tartışma yapar. Schechner'e göre icra etmek, olmak, yapmak, yaptığını göstermek ve yaptığını göstermeyi açıklamak ile bağlantılı bir kavramdır:

⁹⁷ Victor Turner, **From Ritual to Theatre**, İngilizce'den çeviren: Bülent Sezgin (Bu bölüm Doç. Dr. Tülin Sağlam'ın Tiyatro Antropolojisi doktora dersi araştırma notlarından alınmıştır.) s.91.

⁹⁸ Aziz Çalışlar, **Tiyatro Kavramları Sözlüğü**, (İstanbul: Mitos Boyut Yayınları) s.142-143.

“Olmak var olmanın kendisidir, yapmak ise var olan her şeyin yaptığı her şey olarak tanımlanır. Yaptığını göstermek, yapılanın altını çizmek ve vurgulamaktır ve böylece icra oluşur. Yaptığını göstermeyi açıklamak ise düşünümsel (reflexive) bir uzaklık yaratarak yapılanın nasıl gösterildiği üzerine çalışmaktır, yani performans çalışmalarının yaptığıdır.”⁹⁹

Richard Schechner’a göre performanslar yeniden üretilen ya da ikinci kez icra edilen davranışlardan oluşur. Bunun anlamı icra edilenin her zaman için kendisini önceleyen bir referansla icra ediliyor olmasıdır. Bu anlamda performans davranışı hiçbir zaman özgür değildir, dolayısıyla da hiçbir zaman sadece icracıya ait bir davranış olamaz, öğrenilmiş davranışların tekrarıdır. Bu görüşünü performansın ritüel temeli ile birleştiren Schechner, performansı her an ritüel bir olayın ya da bir davranışın yeniden üretimi olarak değerlendirmektedir. Bu iki-kezlik hali ve ritüel temel, icracının hep arada olma durumunu açıklar. Oyuncu sahnedeysen ne tam kendisidir, ne de tam olarak oynadığı karakterin kendisidir.

Virginia Magnat’a göre de, Richard Schechner performans sözcüğünü yeniden tanımlamıştır.

“Schechner’e göre “asla ilk kez olmayan ya da tekrarı yapılan” şey performanstır. Schechner’e göre Avrupa ve Amerikan teatral geleneğinde “oyunculuk” mış gibi yapmak, mış gibi hissetmek ya da “yalan söylemek/aldatmak anlamına geliyordu. Schechner’e göre 20.yüzyılda ortaya çıkan Stanislavski ve Grotowski gibi oyunculuk eğitmenleri oyuncululuğu daha inandırıcı kılmaya çalıştılar. Bu ikiliye göre bilinçli deneyim daima bir kere açığa çıkardı. Grotowski’nin Stanislavski’den aldığı “bilinçli deneyim daima bir kere açığa çıkar” yaklaşımını yorumlaması daha çok “şu anda, var olduğumuz anda gerçekten yapmayı” ima ederdi.”¹⁰⁰

⁹⁹ Richard Schechner ve Performans Kuramı, **Mimesis Çeviri Araştırma Dergisi 17.Sayı** (İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, 2010) s.8.

¹⁰⁰ Virginia Magnat, **Theatricality from the Performative Perspective**, <https://muse.jhu.edu/> Çeviri: Bülent Sezgin

Performansçının mevcudiyetinin tümüyle farkında olması gerekliliği, “öteki-ikinci benin” kendisi dışındaki zamana çıkma arzusundan türer. Grotowski’ye göre bu farkındalık bir oluş halidir. İdrak etmeyi ve varoluşu performansın bilinçliliği bir araya getirir. Richard Schechner bunu geçiş eşiği (*threshold*) olarak adlandırır. Bu çifte-oluş hali bizleri birleştiren ve ayıran mekândaki arada kalmışlık halidir. Richard Schechner’in bu teze ulaşırken, antropolog Victor Turner’dan ve dolayısıyla Dilthey’in deneyim (erlibtliz) teorisinden etkilendiği bilinmektedir.

Victor Turner *Ritüelden Tiyatroya* adlı kitabında Dilthey’e atıfta bulunur. Dilthey’e göre, dünya ile karşılaşmak başlı başına bir deneyim demektir. Kültürün tümü de bir deneyimler topluluğudur. Her deneyim algısal bir öze sahiptir. Deneyimler geçmişe ait imgelerin taslağını çıkarırlar. Geçmişe ilişkin duyguların tümüyle bugüne getirilememesi durumunda atıllık (cansızlık) oluşur. Deneyimde anlam, geçmiş ve şimdi’nin arasında kurulan iç bağlantılar hakkında duygusal düşünce ile üretilir. İnsan yaşamı boyunca sürekli yeni durumlar ile karşılaşır ve bunlara yanıt verebilmek için daha önce deneyimlediği şeylerden yararlanır. Dolayısıyla deneyim deneyimi çağırılmaktadır. Bir deneyim ifade edilmeden tamamlanmaz. İşte bu noktada performans devreye girer. Turner’a göre *performans da deneyimin tamamlanmasıdır. Performans deneyime uygun olan bir sondur.*

Richard Schechner'in perspektifine göre, teatrallik idrak etmenin ve mevcudiyetimizin bir niteliğidir. Bunun sonucunda da performansçının bilinçliliği ile seyircinin bilinçliliği etkileşim içine girer, biri diğerini etkileyecek şekilde bir farkındalık ortaya çıkar.

Schechner'e göre tüm performansları bir araya getiren ana unsur eğlencedir. Schechner'in burada kastettiği şey, Aristo'nun sanattan alınan haz duygusu ile paralel olduğunu söylemek gerekir. Hazzın yarattığı etki durumdan duruma değişebilir. Eğlence ile performansın bağlantısını kuran Richard Schechner, performansı şu şekilde tanımlar:

“Performans, ciddi olma ve eğlendirme; anlamları toplama ve zaman geçirme, “orada burada” gerçekleşen sembolik davranışları ortaya koyma ve yalnızca “burada ve şimdi” var olma; kendisi olma ve diğerleri olarak oynama; bilinçli olma ve kendinden geçme; sonuçlar elde etme ve oyalanma; anlaşılması zor bir dil paylaşan özel bir grup için harekete odaklanma ve bilet alan yabancılardan oluşacak olası en fazla izleyiciye yayım yapma dürtülerini içine almaktadır.”¹⁰¹

¹⁰¹ Victor Turner, **From Ritual to Theatre**, İngilizce'den çeviren: Asuman Cider Şener (Bu bölüm Doç. Dr. Tülin Sağlam'ın Tiyatro Antropolojisi doktora dersi araştırma notlarından alınmıştır.) s.123.

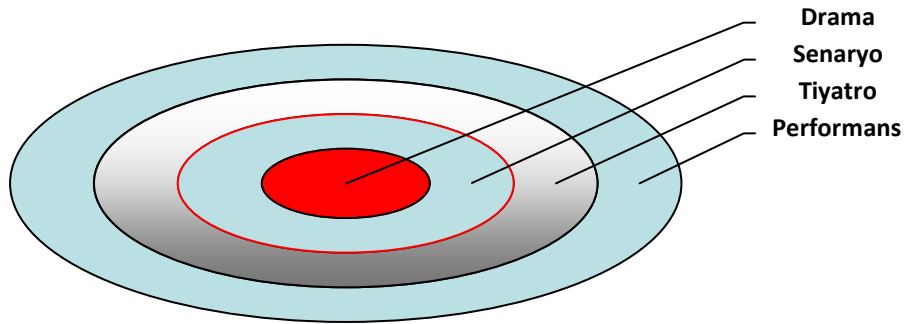
Schechner'in performans tanımına bakılırsa, gündelik hayattaki tüm pratiklerimiz performans alanının kapsamı içerisindedir. Schechner performansı her tür insan eyleminde olan bir potansiyel olarak değerlendirir. Schechner'e göre, sekiz başlık altında performans türleri¹⁰² mevcuttur. Bunlar;

1. gündelik hayatta
2. sanatta
3. sporda ve diğer popüler eğlencelerde
4. iş yaşamında
5. teknolojide
6. sekste
7. ritüelde (kutsal ya da seküler)
8. oyunda

Performans sanatı kuramcılarında Richard Schechner, tiyatroyu performansın bir türü olarak değerlendirir. Schechner performans kavramıyla, kuramsal açıdan bizlere daha geniş bir çerçeve sunar. Dolayısıyla tiyatro ve de teatrallik performansın içinde yer alan daha küçük bir birimdir. Performans eğer bir küme ise, tiyatro ve teatrallik de bir alt kümedir.

¹⁰² Richard Schechner ve Performans Kuramı, *Mimesis Çeviri Araştırma Dergisi* 17.Sayı (İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, 2010) s.19.

Schechner'e göre, tiyatro da bir tür estetik performans türüdür. Schechner tiyatroyu oyuncular tarafından bir seyirci kitlesine, belli bir mekânda, estetik kaygı ile beraber bir anlatı sergilemek amacı güden bir sanatsal bir performans olarak tarif eder. Aynı şekilde teatral bir performansın ne kadar sabitlenmiş olursa olsun, her icra edilğinde değişen, kaygan, değişken olan ve etkileşim ve dönüşüm içeren bir estetik performans türü olduğunu belirtir. Schechner'e göre diğer performans türlerinden farklı olan tiyatro, öykü ve anlatı içeren bir sunum biçimidir. Aşağıdaki şema R.Schechner'in *Performance Theory* adlı kitabında kullandığı bir şemadır¹⁰³.



Drama, dairenin en küçük ve en yoğun birimidir. Yazılı bir metin, skor, senaryo, talimatlar, planlar veya haritadır. Drama içinde yer alan kişileri zaman ve mekândan bağımsız hala getirir. Bu kişiler sadece “ulak” pozisyonundadır. *Senaryo* ise, zamana ve mekâna bağlı olarak olayların temel kodlarını içerir, senaryo kişiden kişiye iletilir, ileticiler sadece “ulak” değildir. *Tiyatro*, özel bir grup performansının canlandığı olaydır, performansçıların prodüksiyon sürecinde asıl olarak yaptığıdır. Tiyatro soyut ya da ortalama olabilir. Tiyatro daima drama ve/veya senaryonun

¹⁰³ Richard Schechner, **Performance Theory** (New York: Routledge Press, 2005) s.70.

manifestosu ya da sunumudur. *Performans* ise yukarıdaki şeklin en geniş ve en iyi tanımlanmış kısmıdır. Bütün bir olay kümesi ilk seyircinin performans alanına girdiği andan son seyircinin gösteri mekânından çıkışına kadarki süreçte, seyirci ve icracılar arasında gerçekleşir. Schechner'e göre, performans süreci performans öncesini, esnasını ve sonrasını kapsayan bir zaman, mekân, icracı ve izleyici birlikteliğidir.

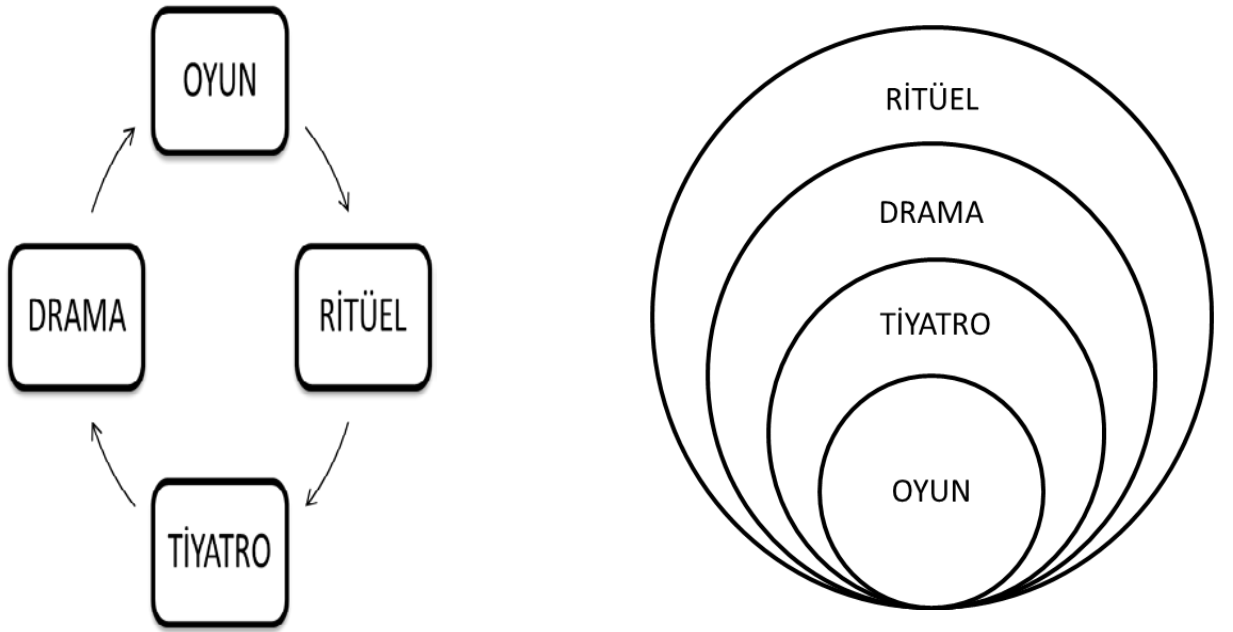
Dr.Faith Gabrille Guss¹⁰⁴, Victor Turner'ın kültürel performansları estetik bir ailenin üyeleri olarak tanımladığını, folklor, sahne oyunları, bale, modern dans, şiir okuma, dinsel ritüel, sanat sergileri gibi etkinlikleri benzer türler olarak değerlendirdiğini belirtir. Kültürel performanslar bir topluluk hakkında hem yansıtma hem de geçişken olarak bilgi almamızı sağlar. Guss'a göre çocukların oyunları, performans ve ritüeller aynı kültür aile yapısının üyeleridir.

Yukarıdaki açıklamalarda da görüleceği üzere, tiyatro ritüelistik özellikler gösteren ve de geniş performans kümesi içinde yer alan bir sanat dalıdır. Çağdaş performans teorisinin ortaya koyduğu ana tezler, tiyatroyu tanımlarken yeni bakış açılarının ortaya çıkmasına neden olurlar. Eğer performans Richard Schechner'in tanımladığı haliyle gündelik hayatın tümüne yayılan bir etkinlik olarak düşünülürse, oyun, tiyatro ve drama ilişkisi de bu bağlamda gözden geçirilmelidir.

¹⁰⁴ Faith Gabrille Guss Ritual, **Performance and Children's "Play" Drama**, (www.ntnu.no/documents/10458/19059121/guss.pdf) s.3.

Performans, ritüel, oyun, drama ve tiyatro ilişkisi tablosu

Oyun, drama ve tiyatro arasındaki ilişkiyi tanımlayabilmek açısından, ilk olarak antropolojik bağlamda bir tartışma yürütülmelidir. Tiyatronun kökeninde ritüellerin olduğu varsayımından hareket edip, oyun içgüdüsel ve bilişsel temeli olan bir eylem olarak görülürse; drama da oyun ve tiyatro tekniklerini kullanan bir yöntem/teknik olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda aşağıdaki şekilde bir diagram oluşturulabilir. Oyun, drama ve tiyatro arasında hiyerarşik bir ilişkiden ziyade, döngüsellığı tanımlamak daha yerinde olacaktır.

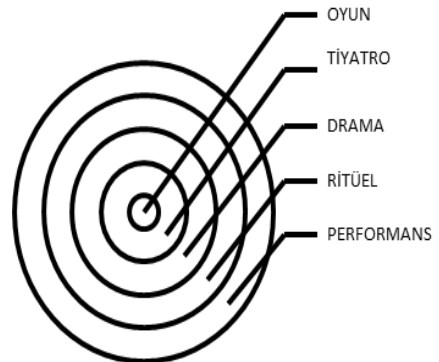
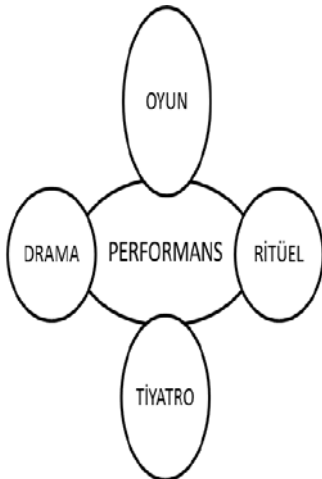


Yukarıdaki diyagramlardan şu sonuçlara ulaşmak mümkündür:

- a) Eğer insan oynayan bir varlıksa (antropoloji ve psikoloji bilimine göre) köken açısından ilk olarak oyun gelir. Oyun köken açısından doğal, gönüllü ve içgüdüsel bir davranıştır. Tarihsel süreç içerisinde oyun çeşitlendikleri ve türleri ortaya çıkmıştır. Hem tiyatro hem de drama çoğu zaman oyunlardan

beslenir. Ritüeller ise insanların çeşitli ihtiyaçlarına cevap vermek için, insan toplulukları tarafından üretilmiş tekrara dayalı eylemler bütünüdür. Ritüel eylemler kapsamında sanatın tüm alanları ve oyun öğeleri bulunmaktadır. Bu anlamda ritüel etkinlik, kapsamı ve tür çeşitliliği anlamında kümenin en geniş halkasını oluşturur. Tiyatro ise, ritüellerin yapısal olarak değişime uğramasıyla ortaya çıkmış, seyirlik bir sanat türüdür. Drama, 20. yüzyıl başında ortaya çıkmış, oyun ve tiyatro tekniklerini kullanan, seyirciden çok katılımcıya odaklanan ve özel bir amaç doğrultusunda yapılandırılmış bir çalışma yöntemidir. Ritüele ait birçok özellik (aidiyet duygusu ve kimlik oluşturma, bedeni biçimlendirme, toplumsal hiyerarşi ve güç ilişkileri, zaman ve mekânı dönüştürme, kültürel öğrenme ve taklit öğeleri) oyun, drama ve tiyatro için geçerlidir.

- b) Eğer çağdaş performans kuramcılarında Schechner'in tezinden hareket edilirse, diyagramda şu şekilde bir değişiklik yapılabilir. Schechner'e göre, oyun, drama, tiyatro ve ritüel büyük performans kümesinin birer alt kümesidir.



II. A.4 Yapısal anlamda oyun, drama ve tiyatro ilişkisi

Oyun, drama ve tiyatro arasında yapısal anlamda benzerlikler ve farklılıklar bulunur. Yapısal özellikler olarak şunlar söylenebilir:

- Oyun, drama ve tiyatronun kendine ait bir düzeni-matematiği vardır.
- Oyun, drama ve tiyatronun kendine ait kuralları vardır.
- Oyun, drama ve tiyatro belli bir zaman ve mekân diliminde gerçekleşir.
- Oyun, drama ve tiyatro katılımcısı ve izleyicisi açısından estetik ve eğitsel bir deneyim alanı sunar. Ancak deneyimin niteliği oyun, drama ve tiyatro için farklılaşır.



a) Düzen ve Matematik

Huizinga'ya göre her oyun kendi içinde bir düzen yaratır, hatta oyun düzenin ta kendisidir. Düzenin bozulması, oyun dünyasının bozulması demektir. Bu tezdin yola çıkarsak, bir oyunun düzeni dediğimiz şey oyunun matematiği ve bütünselliğidir. Çoğu oyun yapıları içinde karar verme, oyun kurma, gerilim, çatışma, belirsizlik, trikler, oyun içinde oyun, stratejik davranış, risk alma, engelleme, rekabet gibi unsurlar bulunmaktadır. Örneğin kör ebe oyunu düşünürsek, ebenin seçimi, gözbağının bağlanması, kuralların tanımlanması, oyunun oynanması, ebe değişimi gibi tekrara dayalı hareketlerden oluşan bir düzen vardır.

Drama da bu anlamda önceden tasarlanmış, planlı bir etkinlik olarak belli bir düzene sahiptir. Gavin Bolton'a göre, drama çalışmalarında tıpkı oyundaki gibi yapısal bir dizilim bulunmaktadır. Bu dizilim çoğunlukla ısınma-rahatlama, rol oynama-doğaçlama ve değerlendirme aşamalarını içermektedir. Drama liderinin ve katılımcısının drama yapısı içindeki her eylemi, drama çalışmasının matematiğine katkı yapar.

Tiyatronun düzeni ise, olay örgüsü ve dramaturji rehberliğinde seyirci gözetilerek provalarla oluşturulur. Tiyatroda düzenin anahtarı olay örgüsüdür. Tiyatronun yapısal açıdan özünün olay örgüsü olduğu Aristoteles'in Poetika'sında, Brecht'in Küçük Organon adlı eserinde ve Vladimir Propp'un Masalın Biçimbilimi adlı eserlerinde sıklıkla vurgulanır. Sanatsal yönelim ne olursa olsun çıkış noktası olay örgüsü olacaktır. Anlamı reddeden post-modern oyunlarda bile kendi içinde tutarlı bir yapı bulunur.

b) Kurallar

Oyun, drama ve tiyatro için düzenin sağlanması bir anlamda kural yapılarının varlığıyla gerçekleşir. Oyun ve kural ilişkisine bakıldığında, her türlü oyunda kural yapıları bulunduğu söylenebilir. Bazı tür oyunlarda kural yapısı daha gevşekken, bazı oyunlarda kurallar emredici ve tartışılmaz niteliktedir. Huizinga'ya göre, kurallar oyunun düzenini ve gelişimini sağlar. Richard Sennett ise oyunların kurallar sayesinde var olabildiğini ve toplumsal bir sözleşme olarak imzalanan kuralların oyunculara özgürlük alanı sağladığını belirtir. Yani kişinin özgür davranması ve oyunun devamı için kurallara uyum zorunludur. Kuralların niteliği, R.Caillous'e göre *padia* ve *ludus* ilkesine göre belirlenir. Bernard Suits ise, kurucu kurallar ve beceri kuralları olmak üzere iki tür kural olduğunu belirtir.

Drama ve kural ilişkisine bakarsak, bir grup çalışması olarak dramanın sürdürülebilmesi için kurallara ihtiyaç vardır. Oyundan farklı olarak, drama katılımcıları salt gönüllü katılımı (örneğin zorunlu seçmeli bir drama dersindeki çocuklar vs.) bir araya gelmeyebilir. Dramada katılımcıların ve liderin hedeflerine ulaşabilmesi açısından kurallar oldukça önemlidir. Ancak drama çalışmasında kurallar, oyuna göre daha esnektir. Drama çalışmasında kazanma ve kaybetmeye dönük kural yapıları yerine, işbirlikçi oyun yapısı ön plana çıkar. Gavin Bolton'un da vurguladığı üzere, katılımcının aşırı ben-merkezli davranması, yani kural yapılarını kendi lehine esnetmek istemesi dramaya ve spontanlığa zarar verir. Ayrıca drama çalışmasındaki kurallar, lider ve katılımcıların ortak tartışması sonucunda değiştirilebilir. Amaç süreçte yaşanan deneyim olduğu için, kural yapıları teorik

olarak sabitlenemez. Ancak drama çalışmalarında lider/eğitmen çok belirleyici olduğu için, uygulama düzeyinde kuralların esnetilmesi lider/eğitmene fazlasıyla bağımlıdır.

Tiyatro çalışması özü açısından tekrara ve provaya dayalı bir sanat olduğu için kurallar ve disiplin fazlasıyla önemlidir. Tiyatro çalışması süreci, topluluğun dinamiklerine ve kültürel-politik tercihlerine göre şekillenir. Yönetmen tiyatrosu da yapılsa, kolektif bir anlayışla tiyatro da yapılsa, provaların devamı, dramaturjinin şekillendirilmesi ve estetik yapının sağlanması açısından belirgin kurallar olmak zorundadır. İkinci olarak, sahne üzerinde seyirlik bir oyunculuk performansı oluşabilmesi açısından oyuncunun skoru önemlidir. Bu skorun oluşabilmesi için, tekrar edilebilen aksiyonların belirli oyunculuk kurallarına bağlı düzenlenmesi gerekir.

Sanat deneyimi ve kural ilişkisi konusunda ünlü dilbilimci Prof. Dr. Noam Chomsky, kuralların yaratıcılığı geliştirdiğini vurgular:

"Kurallar dilin yaratıcı kullanımı için vazgeçilmez bir bileşendir. Ancak rastgele cümleler oluşturan bir bilgisayar, yaratıcı bir eylemde bulunuyor olamaz. Kısıtlama ve kurallarla yaratıcı davranış arasında bir etkileşim, karmaşık bir ilişki vardır. Ortada bir kurallar sistemi, kısıtlama sistemi, bir biçimlendirme kümesi olmadığı durumlarda yaratıcı davranış olması düşünülemez."¹⁰⁵

¹⁰⁵ Noam Chomsky, **Demokrasi ve Eğitim** (İstanbul: BGST Yayınları, 2007)

Noam Chomsky bu tezini desteklemek için de, duvara gelişigüzel bir şekilde resim yapan ve boya fırlatan bir ressamın yaratıcı bir eylem içinde olmadığını örnek gösterir. Tiyatro eğitiminde kural ve yaratıcılık ilişkisini tartışırsak, Konstantin Stanislavski'nin laboratuvar çalışmalarına mutlaka değinilmelidir. Örneğin Stanislavski'den önce mistik bir cevher, kontrol edilemez bir ruhsal süreç veya salt doğuştan gelen bir yetenek (Chomsky'nin duvara rastgele boya fırlatan ressam örneğindeki gibi) olarak tanımlanan oyunculuk yapma eylemi, onun geliştirdiği teorilerle açıklanabilir bir hale gelmiştir. Stanislavski de kendi yöntemini, asıl olarak bilinçli bir teknik yoluyla bilinçaltına ulaşmak olarak değerlendirir. Yani sanata ait kuralları keşfederek, yaratıcılığı geliştirmeye uğraşmıştır. Ancak kısıtlama ve kurallar, yaratıcı eylemin temel bileşenlerinden sadece bir tanesidir.

c) Zaman ve Mekân İlişkisi

Oyunun zaman ve mekânla olan ilişkisinde, Huizinga'nın "*oyunun yalıtılmış ve sınırlı etkinlik*" olduğu tezi oldukça önemlidir. Oyunlar belirli bir süre dâhilinde ve belirli bir mekânda oynanır. Oyundaki zaman oldukça yoğun bir zamandır. Psikolog D.W Winnicott'a göre, sınırlı zamanda oynanan oyun deneyimi kişiye benlik saygısı kazandırır, haz ve tatmin verir. Oyun, türüne göre zamanı ve mekânı dönüştürme kapasitesine sahip bir davranıştır. Özellikle sembolik oyun süreçlerinde şimdiki zaman ve mekân geçici olarak dönüşüme uğrar. Hayal gücü ve imgelem sayesinde, tam anlamıyla şimdiki zamandan kopmadan zamansal sıçrama ve mekânsal değişim gerçekleşebilir.

Drama ise gerçekliğe daha yakın bir çalışma olarak, zaman ve mekânı sınırlı ölçüde dönüşüme uğratar. Drama çalışması öğrenme deneyimini güçlendirmek amacıyla çoğunlukla gerçek hayat deneyimlerini merkeze alır. Ancak drama çalışması esnasında geçmiş, şimdiki zaman ve gelecek zaman kipleri arasında sembolik anlatım olanaklarının da açığa çıkması ve bu sayede metaksis etkisi (hem içeriden, hem dışarıdan bakabilme etkisi) yaratabilme oldukça önemlidir. Drama zamanı ve mekânı dönüştürme gücünü estetik formla bağlantısından almalıdır.

Tiyatro sanatı ise zaman ve mekânı dönüştürmek konusunda daha etkin olmak zorundadır. Seyirci açısından inandırıcılık ve belirli bir teatralliğin oluşması açısından sahnesel gerçeklik ve kurgusal gerçeklik arasında ayırım olmalıdır. Tiyatronun gerçeği dönüştürmesi noktasında absürttten groteskse, soyuttan somuta, sembolizmden ironiye kadar geniş bir yelpazesi vardır. Bu anlamda zaman ve mekân keskin dönüşümlere uğrayabilir. Geçmiş, şimdiki zaman ve gelecek zaman arasında gidiş gelişler kurgusal gerçekliğin olasılıkları dâhilindedir.

d) Deneyimin Niteliği

Katılımcının deneyimi açısından oyun deneyimi birincil deneyimdir. Oyun katılımcıya çok yönlü deneyim yaşatır. Oyun deneyimleri terapatik, öğretimsel, katartik vs. olabilir. Oyunun deneyimsel olarak incelenmesi, çalışmanın ilerleyen bölümlerinde David Kolb'un yaklaşımı bağlamında yeniden ele alınacaktır.

Katılımcının deneyimi açısından drama, katılımcısına süreç merkezli ve odak noktası olan deneyimleri yaşatmak ister. Yani bir drama çalışmasına katılan kişinin, drama süreci sonucunda belli bir deneyimi yaşayarak öğrenmesi hedeflenir. Kişi dramada bir yaşam deneyimine odaklanır, kendisinden yola çıkarak dramatik bir süreç geçirir. Amaçlanan sürecin sonunda, yaşadığı deneyime dair bir yorum oluşturmasıdır. Eğitimde drama alanında bu deneyim çoğu zaman öğrenmeyi destekleyici şekilde gerçekleşir. Psiko-drama da ise duygusal deneyim ve deşarj ön plandadır.

Katılımcının deneyimi açısından tiyatro ise, esasen seyirciye odaklanır. Oyuncular başka birisine ait bir yaşantıyı, algılayıp, çözümleyip ve gerekirse kendi yorumunu da katarak tiyatronun sahnesinde yeniden üretmek zorundadır. Bu noktada, oyunculuk kuramı noktasında Stanislavski'den ve Diderot'dan yararlanılması önemlidir. Konstantin Stanislavski'ye göre teatrallik¹⁰⁶, gündelik hayat deneyiminin sahneye taşınmasıdır. Fakat gündelik hayattaki deneyimler sahneye aktarılırken, “*orijinal bir deneyim olarak değil*”, “*tekrarlanan*” ve “*yeniden yaratılan*” bir deneyim olarak aktarılır. Sahnedeki coşkularımız *gerçek* bir nedenden değil, *varsayımsal* veya *kurgusal* bir nedenden kaynaklanır. Bu anlamda sahne gerçekliği ile gündelik hayat gerçekliği birbirinden ayrışır. Gündelik hayatta yaşadığımız her olay belleğimizde izler bırakır. Aynı zamanda tecrübe ettiğimiz tüm hayat deneyimleri sentezlenir. Sahne üzerinde ise, oyuncunun içsel yaşamı ve dış dünya gözlemlerinin sonucu olan coşku belleği yaratıcılık kaynağı olarak devreye

¹⁰⁶ Sonia Moore, **Oyunculuk Eğitimi İçin Bir El Kitabı** (İstanbul: BGST Yayınları, 2006)

girer. Oyunculuk sanatının temelinde *yeniden canlandırma* yatar. Ancak bu mistik veya gizemli bir metamorfozu (değişimi) ima etmez. Bir oyuncu onu saran yaşamdan aldığı gözlemler yoluyla bir karakteri canlandırırken, kendi “ben”ini tamamen reddedemez. Ancak bu sahneye çıkıp oyuncunun kendisini oynaması anlamına gelmez. Sonuç olarak Stanislavski’nin iddiası naturalizmin ötesinde, sahnesel gerçekliğin gündelik hayat gerçekliğinden farklı olduğudur. “Teatrallık” bir çeşit gerçeklikten uzaklaşmayı ifade eder.

Diderot ise¹⁰⁷, gerçek ve kurmaca, somut ve soyut, akıl ve coşku, duygu ve mantık gibi kavramsal ikiliklere vurgu yapar ve “sahne gerçekliği ve gündelik hayat gerçekliğini” birbirinden ayıran bir teatrallik tanımında bulunur. Ona göre iki tip sanatçı vardır.

- a) Coşkularına kapılıp gidenler
- b) Coşkularını kontrol altına alarak soğukkanlı düşünüp taşınanlar

Diderot’a göre aktörlük *yinelenebilir, tekrar edilebilir* olan duyguları kopya edebilen, taklit edebilen kimsedir. Duyarlılık dediğimiz esin bölgesi istikrarsızdır. Yinelenebilir değildir, akli ve taklit yetisini sınırlandırır. Oyuncu bu anlamda bir yapmacıdır, istendiği zaman ağlar, istendiği zaman güler. Bu anlamda *kişisizdir*, bütün yaratılışları kavramak ve kopya etmek yükümlülüğündedir.

¹⁰⁷ Denis Diderot, *Aktörlük Üzerine Aykırı Düşünceler* (İstanbul: Sosyal Yayınları)

Richard Sennett'in¹⁰⁸ aktarımıyla, Diderot'ya göre doğal dünyadaki duygular o andadır ve bir kereye mahsustur. Gerçek gözyaşları ile sanat yoluyla akıtılan gözyaşları arasında ciddi farklar vardır. Sanat yoluyla akıtılan gözyaşları ancak, o duygunun pençesinden kurtulmuş ve onu uzaklıktan irdeleyen kişi (aktör) tarafından bir kereden daha fazla akıtılabilir. Aktörler bunu yapabilmek için göreneksel işaretleri (jestler, mimikler vb.) kullanırlar. Bu duruma Diderot, anne duyarlılığının sahnede sergilenmesi noktasında bir örnek vermektedir. 'Yavrum, neyin var senin?' repliğini söyleyecek oyuncu, tonlamasını bir çeyrek tonun yirmide biri kadar tiz veya pes yaparsa oluşacak dramatik etki değişecektir. O yüzden de doğru tonu yakalamak için belki 100 kere prova alacaktır oyuncu.

Diderot'un teatralite düşüncesini besleyen *yinelenebilir ifade teorisidir*. Bu konuda Richard Sennett'in şu örneği verir. Yaşadığımız trajik bir olayı ilk kez anlattıktan sonra ikinci defa anlatmaya kalktığımızda sonuç ilkinde göre 'başarısızlık' olacaktır. Sevdiğine uzun süreden beri aşkını ilan edemeyen sevgili, ancak heyecanını yendiğinde aşk ilanında bulunabilir. Uzun süre sonra gördüğümüz bir dostunuzla karşılaştığımızda uzun esler meydana gelir, bu esler ancak karşılaşmanın heyecanı sakinleştikten sonra ortadan kalkar. Veya bir dostun ölümü üzerine yazılan bir ağıt ancak duyarlılık yatıştıktan sonra mümkündür. Diderot'ya göre tekrar edilmesi mümkün olan şey, modern performans teorisindeki "*bir kere yapıldıktan sonra, ikinci kez aynı şekilde tekrar edilmesi mümkün olmayan*" edimsellikten daha farklıdır. Diderot coşku ve akıl ayrışmasında, tercihini akıldan yana kullanarak

¹⁰⁸ Richard Sennett, **Kamusal İnsanın Çöküşü** (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1994)

soğukkanlı veya 'kişiliksiz' oyuncu tezini savunur. Diderot'a göre duyarlı olmak ruh işidir, duymak ise akıl ve muhakeme işidir. Coşkular denetimsiz ve tekrar edilemez olduğu için, aktör tasarımıdan yola çıkan, gözlemleyen ve kendi oyunuyla ilgili detaylı bir model oluşturan (nerede nasıl duracağını, tartımını, ritmini ve tonlamalarını nasıl yapacağını provalar yoluyla oluşturan) kimsedir. İşte bu noktada, Diderot doğanın insanı ve yazarın insanına bir üçüncüsünü ekler: Aktörün insanı. Diderot'un teatral olan dediği şey, bana göre, gündelik hayatın sanatsal gerçeklik ilkeleriyle bizzat oyuncu tarafından akıl ve muhakeme yoluyla yeniden üretilmesidir. Bu yeniden üretim sırasında gerçeklikten net bir kopuş yaşanmaz ancak gerçeklik dönüşüme uğratılır.

Drama ve tiyatrodaki deneyimin niteliği arasındaki farklılığı somut bir örnekle açıklamak istiyorum. Ankara'da katıldığım bir atölye çalışmasında, drama liderimiz katılımcılara şu yönergeyi vermişti: *“Kocaman bir çöldesiniz, bütün vücudunuz ağrıyor, belki de uzun süredir oradasınız, ne hissediyorsunuz?”*

Tiyatro ve drama yöntemiyle, bu drama egzersizine üreteceğimiz tepkiler farklı olacaktır. Teatral yöntemle; çölde uzun süre kalan birini canlandıran bir oyuncu, muhtemelen hantal bir vücut postürü kullanma, susuzluğu vurgulamak için dili dışarı çıkarma ve yorgunluk belirtilerini jestlerini ve mimiklerini de kullanarak fiziksel bir şekilde sahnede göstermeyi deneyecektir. Oyuncu “eğer ben uzun süre çölde kalan birisi olsaydım” durumunu oyunculuk yeteneklerini kullanarak yeniden canlandıracaktır. Drama yöntemini kullanan birisi ise, sadece çölde susuz kalma

durumunun kendi benliğinde yarattığı duygu durumunu (hayali bir durum) daha çok sözel bir şekilde ifade edecektir. Ya da o kişinin neler hissettiği üzerine farklı bir çalışma yapacaktır.

Bu örnekten yola çıkarak şunlar söylenebilir: Drama’da kişinin kendisi açısından ‘to make believe play’ yani, ‘mış gibi yapmak’, ‘mış gibi hissetmek’ önemlidir. Anı ve süreci yaşamak, benliği ifade etmek önceliklidir. Drama; gösteri formatında bir etkinlik değildir, ‘özel olarak seyircisi’ yoktur, önemli olan katılımcıların kendilerini ifade etmesi ve ‘oyunsu’ süreçlere aktif bir biçimde katılmasıdır. Sonuçtan ziyade süreç önemlidir. ‘İyi’ ve ‘kötü’, ‘başarılı’ veya ‘başarısız’ gibi değerlendirmeler, ancak süreç odaklı olmak durumundadır. Tiyatroda ise üzerinde çalışılarak değişiklik yapılabilen ve tekrar edilebilen teatral aksiyon önemlidir. Önemli olan oyuncunun bir duygu durumunu, seyircide bir etki yaratacak şekilde sergilemesidir. Tiyatro son kertede bir gösteri sanatıdır ve seyircilere dönük olarak tasarlanır.

Drama ve tiyatro arasındaki katılımcı deneyimi açısından yapılan tartışma, Gavin Bolton’un bir olayı deneyimlemeye kendini bırakma-olma niyeti ile (örneğin pişman olmayı deneyimlemek), bir olayı başka birisine iletme-betimleme niyetinin (örneğin pişman olmayı deneyimlemek) farklı olduğunu belirtmesiyle bir ve aynı şeydir. Oyun ve dramının özel olarak seyircisi olmadığı için, deneyimin niteliğinin seyirci açısından tartışılması esasen tiyatro alanını ilgilendirmektedir.

Tiyatro ve oyunu tanımladıktan sonra, tiyatro ve oyun arasındaki ilişkiye dair bazı çıkarsamalar yapılabilir. Oyun insanın doğal dünyasına ait ve kendiliğinden ortaya çıkan bir davranış biçimi iken, tiyatro ise sonradan üretilen ve seyirciye dönük bir performans eylemini içinde barındırır. Oyundan farklı olarak seyirlik bir sanat türü olan tiyatronun temel özelliği anlatı, oyun ve rol oynama öğelerini sentezleyerek iç içe geçirebilmesidir. Ömer Faruk Kurhan'ın da belirttiği gibi, tiyatro sanatı doğal oyun davranışından farklılık gösterir:

“Bununla birlikte, tiyatro etkinliği ne anlatıdır ne de oyundur. Tiyatro etkinliğinin bağımsız bir disiplin haline gelmesi için, kendisini anlatı ve oyundan farklı bir kalıba dökmesi gerekir. Bir dram (eylem) sanatı olarak tiyatronun ne olup olmadığına karar vermek için, anlatı ve oyunla ilişkisi üzerinde durmaya devam edelim. Bir çocuğun insanlararası iletişim için temel olan dil yeteneğini kullanımı yeterli olgunluğa ulaştığında, artık anlatı sanatını da icra edebileceğini varsayabiliriz. Anlatıcı hikâyeler anlatır ve anlatımı sırasında şu ya da bu düzeyde hikâyede geçen kişilerin eylemlerini temsil eder. Anlatı sanatından farklı olarak tiyatro sanatı doğrudan bu eylemlere odaklanacak ve onları gösterecektir. Oyunun hikâyesi, kişilerin yapıp ettiklerinden kalkarak alımlayıcı tarafından inşa edilecektir. Tiyatro bir hikâyeyi ima eder, ama hikâye anlatmaz. Tiyatro anlatı mantığını adeta baş aşağı çevirir: Anlatı sanatında hikâyede geçen kişilerin eylemleri bir alıntı konusu haline gelirken, tiyatro sanatında hikâye bir alıntı konusu haline gelir. Oyun, çocukların anlatıya vakıf olmadan önce de gerçekleştirdiği bir etkinliktir. Rol yapmanın yanı sıra mevzu da içeren ve yüksek düzeyde teatrallik hissiyatı uyandıran oyunları oynamaya başlama çağının ise, anlatmaya başlama çağına denk düştüğü söylenebilir. Bununla birlikte, çocuk oyununun seyirlik olmadığını belirtmek gerekir. Seyirci açısından, çocuk oyunundaki ifade yetersizlik ya da eksiklik hissiyatı uyandırır. Bu bir kusur değildir, çünkü oyun seyirci için oynanmaz. Oyunun teatral olabilmesi için seyirlik hale gelmesi ve eylem dilinin aynı zamanda seyirci için (göstermek üzere) inşa edilmesi gerekir. Sonuç olarak, tiyatro etkinliğinin anlatı ya da oyun olmadığını, ama anlatı ile ilişkilendirilen oyun ya da eylem modellerinden hareketle inşa edildiğini söyleyebiliriz.”¹⁰⁹

¹⁰⁹ Ömer Faruk Kurhan, **Kolektif Oyunlaştırmaya Giriş**, Mimesis Tiyatro Çeviri Araştırma Dergisi 13.Sayı (İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, 2007) s.303-304.

Tezin bu bölümünde drama kavramı, oyun, tiyatro ve drama ilişkisini tanımladıktan sonra aşağıdaki şekilde özet bir karşılaştırma tablosu üretilmiştir. Soyutlama düzeyinde bir ilişki analizi için, aşağıdaki tablo yararlı olacaktır. Ancak Gavin Bolton'un bu konuda örnek alınması, oyun, tiyatro ve drama arasında grift ve dinamik bir ilişkinin tanımlanması her zaman daha gerçekçi olacaktır.

Tartışma Çerçevesi	OYUN	TİYATRO	DRAMA
Köken	Biyolojik	Ritüel	Oyun ve tiyatro
Tanım	İnsana ait içgüdüsel, doğal ve gönüllü davranış	Seyirlik bir gösteri sanatı	Oyun ve tiyatro tekniklerini kullanan süreç odaklı grup çalışması yöntemi
Türler	<ol style="list-style-type: none"> 1. Agon (yarışma) 2. Alea (şans) 3. Mimicry (taklit) 4. Vertigo (heyecan) R.Caillois'in oyun sınıflandırması	<ol style="list-style-type: none"> 1. Geleneksel 2. Avangarde 3. Post-modern 4. Para-teatral tiyatro 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yaratıcı drama 2. Eğitimde Drama 3. Psiko-Drama
Düzen-Matematik	Oyunun baştan sona akışı	Olay örgüsü ve dramaturji bütünlüğü	Drama çalışmasının hedefleri için yapılandırılması-lider odaklı düzen
Kural ilişkisi	Oyun türüne göre yaptırım gücü değişen kurallar	Kesin kurallar ve disiplin	Esnek ve değişebilir kurallar
Zaman-mekân ilişkisi	Her oyunun süresi vardır. Zamanı ve mekânı dönüştürür	Türe göre zaman ve mekânı dönüştürür.	Gerçeğe yakınlık vardır, zaman ve mekânda keskin dönüşümler yoktur.
Deneyimin niteliği	Her türden birincil deneyim	Betimlemek/canlandırmak ön planda	Olmak/yaşamak ön planda
Günümüzde kullanım alanları	<ul style="list-style-type: none"> *Çeşitlenen oyun türleri *Tedavi amaçlı oyun *Eğitim amaçlı oyun (çocuk ve yetişkin için) *Eğlence sektöründe oyun ve animasyon *Oyunculuk eğitiminde oyun (Viola Spolin yöntemi) 	<ul style="list-style-type: none"> *Seyirlik bir sanat dalı olarak tiyatro *Kişisel gelişim için tiyatro *Eğitimde tiyatro (TIE) *Oyun ve tiyatro pedagojisi * Ezilenlerin Tiyatrosu 	<ul style="list-style-type: none"> *Eğitimde Drama (DIE) (çocuk ve yetişkin) *Psiko-drama *Müze-drama/Sanat Pedagojisi *Kişisel gelişim amaçlı yaratıcı drama *Öğrenme yöntemi olarak drama

III. ESTETİK DENEYİM VE ÖĞRENME İLİŞKİSİ BAĞLAMINDA OYUN-TİYATRO VE DRAMA

III. A. Eğitim

Oyun, drama ve tiyatronun pedagojik niteliğini tanımlayabilmek için, ilk olarak eğitimin ve öğrenmenin doğasına dair genel bir yaklaşım geliştirmek, ikinci olarak da eğitim ve öğrenmenin sanatsal deneyim sürecindeki etkisini tanımlamak gereklidir. Eğitim, öğrenme ve sanatsal deneyim arasındaki ilişki oldukça geniş bir araştırma başlığını oluşturduğu için, bu bölümde tez kapsamındaki başlıklara paralel bazı kavramlar tanımlanacaktır. Özellikle drama ve tiyatronun öğretici niteliği tarihsel bağlamda incelendiğinde, Aristo ve Platon'dan günümüze eğitimde “bireysellik” ve “toplumsallık” tartışması sürekli gündeme gelmektedir. Ayrıca önemli tiyatro ve drama kuramcılarını anlayabilmek açısından da eğitim felsefesi ile ilgili ana kavramları tanımlamak yararlı olacaktır.

Eğitim doğumdan ölüme insan yaşamının tümünü ilgilendiren bir süreçtir. Eğitim psikolojik, toplumsal, felsefi ve ekonomik boyutlarıyla ele alınması gereken bir olgudur. Eğitim Türk Dil Kurumu sözlüğünde İngilizce'si education olan sözcüğün karşılığı olarak şu şekilde tanımlanır:

“1. Yeni kuşakların, toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırken, gerekli bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliği. 2. Önceden saptanmış amaçlara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesi. 3. Belli bir konuda, bir bilgi ya da bilim dalında yetiştirme ve geliştirme. 4. Her kuşağa, geçmişin bilgi ve deneylerini düzenli bir biçimde aktarma ya da

kazandırma işi. 5. Eğitim ruhbilimi, eğitim felsefesi, eğitim tarihi, öğretim programları, özel ve genel öğretim yöntemleri, öğretim teknikleri, yönetim, denetim vb. eğitim ve öğretim alanlarını kapsamak üzere öğretmen, yönetici ve eğitim uzmanı yetiştirmek amacıyla ilgililer için düzenlenen bütün kurslara ve bu kurslarla ilgili bilimsel çalışmalara verilen genel ad. 6. Eğitim.

Eğitim kavramının özündeki bilgi aktarma eyleminin farklılaşan doğası, hem eğitim ile ilgili tartışmalarda, hem de drama ve tiyatro eğitimi alanında karşımıza çıkar. Eğitim salt teknik bir kavram değil, aksine felsefi bir kavramdır. Eğitim felsefesi, eğitim politikalarına ve uygulamalarına yön veren düşünceleri açıklar. İnsanın neyi öğrenip neyi öğrenmeyeceği, bilgiyi hangi yöntemlerle öğreneceği, eğitimin biçimsel temelleri, eğitim ve politika ilişkisi, eğitimin hedef ve amaçları tarihsel süreç içinde farklı boyutlarıyla ele alınmıştır. Farklı görüşlerin oluşmasının temel dayanağı ‘insanın doğasına’ ve ‘doğru bilginin ölçütü nedir?’ sorusuna ilişkin farklı görüşlerdir. İdealizm, realizm, rasyonalizm, hümanizm, pragmatizm ve varoluşçuluk, eğitim felsefesi söz konusu olduğunda belirleyici akımlardır. 20.yüzyıl başından bu yana eğitim sistemi içinde yapılan ana tartışmaları anlayabilmek açısından, eğitimin felsefi temellerine dair bakış açıları kısaca özetlenmelidir.¹¹¹ Eğitim ile ilgili altı farklı bakış açısı olduğu bilinmektedir. Bunlar sırasıyla;

¹¹⁰ Türk Dil Kurumu Sözlüğü <http://www.tdk.gov.tr/>

¹¹¹ Bu bölüm Küçüköğlü, A. ve Bay, E. (2007) “Eğitimin Felsefi Temelleri”. Eğitim Bilimine Giriş. Editör: Durmuş Ekiz. Lisans Yayıncılık, İstanbul ve İbrahim Kaygısız’ın Eğitim Felsefesi ve Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri adlı yazılar dikkate alınarak özetlenmiştir.

a) **Daimicilik (Perennialism):** Progressivizmin zıddı olarak eğitim amaçlarının, eğitimde temel ilkelerin değişmez olduğunu, sürekli olması gerektiğini savunan bir idealist görüştür. Çağdaş hayatın hızlı bir değişme içinde olduğu doğrudur. Ama bu "*hızlı değişme içinde değişmezlik*" eğitim için daha esas bir ilkedir. Hızlı değişme içinde insan tabiatı aynı kalmalı, temel ahlak ve karakter prensipleri eğitimin özünü teşkil etmelidir. Eğitim, değişmeyen insan tabiatını bir bütün halinde tutacak, akıl ve mantığa dayalı düşünceyi, dünyanın fiziksel ve ruhsal değişmezliklerini anlatmalıdır. Bu akımın önde gelen temsilcilerinden Robert Hutchins'e göre, insan olarak insanın fonksiyonu her toplumda aynıdır. Eğitimsel sistemlerin amacı da her dönemde her toplumda "insanı insan olarak yetiştirmek" üzere aynıdır. Buna göre eğitim, değişmez, evrensel ve kesindir.

b) **İlerlemecilik (Progressivizm):** Bu görüş perennialism düşüncesinin tersine, evrenin ana gerçeğinin devamlılık değil, değişme olduğu ana tezinden hareket eder ve saf biçiminde eğitimin her zaman bir gelişme süreci içinde bulunduğunu ileri sürer. O halde eğitimcilerin çevrede, dünyada meydana gelen değişmeler ve yeni bilgilerin ışığında yöntem ve politikalarını değiştirmeye hazır olmaları gerekir. Bu görüşe göre eğitimcilerin özel niteliğini belirlemesi gereken şey; iyi, doğru ve güzele ilişkin ezeli-ebedi ölçülerin uygulaması olamaz. Bu görüş, geleneksel eğitimin aşırı şekilciliğine, sıkı disiplin anlayışına, pasif öğretimine karşıdır. İlerlemeci eğitim görüşünün en tanınmış temsilcileri W.H. Kilpatrick ve Body H. Bode'dur.

- c) **Esasicilik (Essentialism):** İlerlemecilik akımına bir tepki olarak ortaya çıkan esasicilik 1950 ve 1960'lı yıllarda gelişmiştir. Bu akımı geliştiren ilk kişiler William Bagley ve Arthur Bestor'dur. Esasicilere göre eğitimin amacı kültürel mirasın aktarılmasıdır. Bu yaklaşıma göre kişi yeniden yapılandırmacı yaklaşımda olduğu gibi toplumu değiştirmeyecek, aksine onu koruyacaktır. Bu yaklaşımda pozitivist yaklaşıma göre elde edilen bilgi kesin ve doğru bilgidir bu yüzden bu bilgiler öğretmen tarafından öğrencilere aktarılmalıdır.
- d) **Yeniden İnşacılık (Reconstructionism):** John Dewey'e göre eğitim sosyal bir süreçtir ve sosyal olarak yeniden yapılanmanın en etkili aracıdır. Bu kuram Dewey ve onu takip edenlerin düşünceleriyle oluşmuştur. Bu kurama göre okul sadece kültürel mirası veya sosyal sorunları aktaran bir kurum değil, aynı zamanda politik ve sosyal problemlere çözümler üreten kurumlar olmalıdır. John Dewey'e göre; eğitimin en önemli görevi, yüzyılımızın kültürel krizini aşmak için toplumun yeniden kurulmasıdır. Bu yeni düzenleme sırasında uygarlığın bütün temel değerleri yeniden gözden geçirilecektir. Yeni bir toplum düzeni yaratmak için, okul önderlik etmelidir. Bu yeni toplum, ana kurumları ve kaynakları halkın kendisi tarafından kontrol edilen gerçek bir demokrasi olmalıdır.
- e) **Varoluşçu eğitim:** "Kierkegaard, M. Heidegger, G. Marcel, K.Jaspers, N.A Bardagev, J.P. Sartre ve W. Barrett bu akımın temsilcileridir. Varoluşçu görüşe göre eğitim, özgürlüğü, anı yaşamayı, sorumlu olmayı, seçme

yeteneğini bireye kazandırmayı hedefler. Bu eğitim ile insan, sınır durumuna getirilmek istenir. Buna göre, her bir öğrencinin kendi değerler sistemini özgürce, yetişkinlerin zorlaması olmaksızın geliştirmesine izin verilmeli ve yardımcı olunmalıdır. Estetik ve toplumsal derslerin içeriğe alındığı bu akım, eğitim ortamını, sokratik tartışma ve yaratıcı etkinliklerde bulunmaya dayandırmak ister. Varoluşu yoklayan sınavlar ise hedefe varılıp varılmadığını gösterir. (Magill, 1992;32, 48, 49, 68, 84)”¹¹²

f) **Politeknik Eğitim (Marksist Eğitim Kuramı):** Diyalektik materyalizm görüşünün eğitime uyarlanmasıdır. Marx, Engels ve Lenin’in düşünceleri bu eğitimin gelişmesinde etkili olmuştur. Kişiyi yabancılaştıran kapitalist işbölümünün yerine, kişinin tüm yönleriyle gelişimini sağlayan yeni bir model önerilir. İnsan tüm yönleriyle geliştirilmesi gereken bir varlık olarak, üretime yönelik eğitim anlayışı ile eğitim almalıdır. Eğitimin genel amacı da toplumsal üretimi artırmaktır.

Ana akım eğitim felsefesi yaklaşımlarını kısaca özetledikten sonra, öğrenme kavramını tanımlamak yararlı olacaktır.

¹¹² İbrahim Kaygısız, **Eğitim Felsefesi ve Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri**, Kış 1997 http://felsefe.kku.edu.tr/belgeler/ders/egitim_felsefesi/egitim_felsefesi_akimlari.pdf

III. B. Öğrenme

Öğrenme, İngilizce learning sözcüğünün karşılığı olarak Türk Dil Kurumu sözlüğünde şu şekilde tanımlanır:

1.Kavramsal düzenlemeler yapma süreci. 2.Alıştırma ve uygulamaların oldukça sürekli olan etkilerine verilen ad. 3. Belli bilgi, beceri ve anlayışlar edinme. 4. Tepki ve davranışlarda her zaman ya da kimi durumlarda yaşantıların oluşturduğu değişme.

“Belli durumlar ve sorunlar karşısında tepki ve davranış oluşturma, bunları değiştirerek yenilerini edinebilme yeteneği.”¹¹³

Sadece çocukluğa ait ve zorunlu eğitim kapsamında olmayan, yetişkinlik döneminde de devam eden bir kavram olan öğrenme, şu şekilde tanımlanır:

“Öğrenme, bireyin yaşantılar sonucu davranışlarında meydana gelen oldukça uzun süreli değişmelerdir. Bir bilgi ve becerinin, öğrenme sayılması için davranışta değişiklik yapması ve davranıştaki değişikliğin uzun süreli olması gerekmektedir. Yeni öğrenmeler ile kişinin kapasitesi gelişir, önceden yapamadığı bir şeyi yapabilir hale gelir. Daha geniş anlamda, öğrenme sonucu, birey içinde bulunduğu evrene yeni bir anlam yükler ve evrendeki konumunu yeniden tanımlar.”¹¹⁴

Öğrenme konusunda yapılan araştırmalarda öğrenmenin tanımı ve insanın nasıl öğrendiği konusunda farklı kuramcılarının ve uygulamacıların birbirinden farklı görüşleri karşılaştırılır. Öğrenme kavramı açıklanırken çoğunlukla, Pavlov, Skinner, Watson, Piaget ve Vygotsky'nin ortaya koyduğu kuramlara atıfta bulunmaktadır. Drama ve tiyatro alanında da karşılığını bulan bu tartışmaları ve isimleri

¹¹³ Türk Dil Kurumu Sözlüğü <http://www.tdk.gov.tr/>

¹¹⁴ Wikipedia: <http://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%96%C4%9Frenme>

anlayabilmek açısından, öğrenme kuramlarına dair genel yaklaşımlar kısaca özetlenmelidir.

Karin Tusting ve David Barton, öğrenme konusundaki farklı modelleri inceledikleri eserinde kapsamlı bir inceleme yapmışlardır¹¹⁵. Eser 20.yüzyıldan günümüze öğrenme kuramları konusundaki tüm yaklaşımları özetleyerek, eleştirel bir çerçeve önerisi de koyar ortaya. Karin Tusting ve David Barton, öğrenme ile ilgili psikoloji alanında yapılan çalışmaların iki ana eksenini olduğunu belirtir. Birincisi öğrenmeyi temelde bireysel bir süreç olarak değerlendiren yaklaşımdır. Diğeri ise, öğrenmeyi toplumsal olarak konumlanmış bir fenomen biçiminde değerlendirerek, en iyi öğrenmenin kişiler arası etkileşimle ve katılımcılıkla olacağını iddia eder. Kitabın çevirmenlerinden Doç Dr. Ahmet Yıldız'a göre, öğrenmeyi ağırlıklı olarak bireysel bir süreç olarak değerlendiren psikoloji temelli kuramlar, davranışçılar (Skinner), bilişselciler (Miller, Dollard ve Gagne) ve bilişsel yapılandırmacılarıdır (Piaget). Öğrenmeyi toplumsal süreçlerle bağlantı kurarak açıklayan psikoloji temelli kuramlar ise, eylem ve toplumsal yapılandırmacılık (Vygotsky) ve durumsal biliş (Lave, Rogoff, Tennat ve Pogson) modelleridir.

Bu modelleri kısaca açıklamak gerekirse, öğrenme ile ilgili ilk önemli kuramın davranışçılık akımı çerçevesinde gelişen, Skinner'in "edimsel koşullanma" kuramı olduğunu belirtilir. Davranışçılara göre, insan davranışları sadece çevresel

¹¹⁵ Karin Tusting ve David Barton, **Öğrenme Kuramları ve Yetişkin Öğrenme Modelleri Üzerine Kısa Bir İnceleme** (Ankara, Dipnot Yayınları, 2011)

uyaranlara karşı verilen şartlı tepkilerdir. Skinner kuramına göre, karmaşık bir davranış bölümlere ayrılır, istenen bir davranış için de ödüllendirme pekiştiricisi kullanılır. Ödül alan birey davranış tekrarı yapma eğilimine girer. Davranışçı paradigmanın esasen fiziksel olarak gözlenebilir davranışlarla ilgilendiği, algılama ve zihin süreçlerine fazla önem vermediği belirtilir. Ayrıca davranışçılığın öğrenen kişinin özerkliğini, yani bireysel öğrenmeyi açıklamak konusunda eksik kaldığı belirtilir.

Bilişselcilik (cognitive psikoloji), öğrenmeyi sadece uyarana tepki ve davranış değişikliği olarak gören davranışçı yaklaşımın eleştirisi ile ortaya çıkmıştır. Bilişsel modeller temelde öğrenmedeki bireysel rolleri, içsel mekanizmaları ve bilgi yapılandırma öğelerini incelerler. Bilişselciliğe göre, öğrenme zihinsel yapı ve süreçlerdeki değişimler ile karmaşık zihinsel harita ve şemalar tarafından belirlenen içsel bir süreçtir.

Bilişsel yapılandırmacı model ise Piaget'nin gelişimsel öğrenme modellerinden etkilenerek ortaya çıkmıştır. Piaget'nin somuttan soyuta evrilen aşamalı gelişim kuramı anlayışı, öğrenme sürecinde bireyin rolünü aktifleştirmiştir. Piaget'den etkilenerek gelişen bilişsel yapılandırmacı modelde, öğrenenin öğrenme sürecine katılımı ve çevresi ile etkileşime girmesi sonucu öğrenme gelişir. Öğrenme sürecinde birey aktif bir özne haline gelmiştir. Bilişsel yapılandırmacı modelde öğrenme aktif bir süreçtir. Öğrenme “doğrunun” veya “bilginin” birikimi değil, birey için anlamın kişisel yapılandırmasının süregiden dinamiğidir.

Rus araştırmacı Vygotsky'nin ve Wertsch'in yaptığı çalışmalar, gelişim kuramlarıyla yapılandırmacı yaklaşımı bir araya getirerek yeni yaklaşımlar ortaya koyarlar. Vygotsky'e göre, insan beyninin olgunlaşması biyo-fiziksel olduğu kadar sosyo-kültürelidir. Vygotsky esasen zihinsel süreçlerin sosyal etkileşimle ve kişilerarası iletişimle ilişkisini incelemiştir. Vygotsky'e göre üst düzey zihinsel işlemler bile sosyal etkileşimle açığa çıkar. Vygotsky içsel zihinsel süreçlerin daha önceden oluşmuş kişilerarası ilişkilerden kaynaklandığı iddia eder. Düşünme, dikkat, mantıksal bellek gibi üst düzey zihinsel işlemler bireysel olduğu kadar, potansiyel olarak toplumsaldır.

Vygotsky'den sonra yapılan çalışmalarda, durumsal biliş olarak adlandırılan araştırmalar, gündelik yaşam ve formel eğitim arasındaki farklı öğrenme süreçlerini ve çelişkileri analiz etmiştir. Ayrıca ağdaş beyin araştırmalarında da toplumsal süreçlerin insan zihnine etkisinin araştırılmaya başlandığı belirtilmektedir. İnsanın öğrenme kapasitesi, beynin dünya ile kurduğu ilişkinin sonucu olarak görülmektedir.

Karin Tusting ve David Barton'a göre; 1970'li yıllar sonrasında hem nörolojik araştırmalardaki değişimler hem de toplumsal-sosyal değişimler, öğrenme konusunda yenilikçi yaklaşımları da beraberinde getirmiştir. 1970 sonrasında beş yeni yaklaşım ortaya çıkmıştır. Bunlar;

- 1) **Öz-yönelimli Öğrenme:** Öğrenenlerin eğitime katılmalarında bireysel motivasyonunu vurgular ve öz-yönelimli özerk öğrenmeye eğilimi olduğunu belirtir. Bireysel öz yönelim aynı zamanda toplumsal bağlama sahiptir. Öz-yönelimli öğrenmenin kurumsal yapıların dışında kendini yetiştirme (autodidaxy), öğrenmenin denetimi, kişisel tutum ve özellikler, öz-yönetim gibi dört ana özeliği vardır.
- 2) **Öğrenmeyi Öğrenme:** Bu kavram kişinin kendi öğrenme süreçlerinin farkına varması ve bu farkındalığı yönetme süreci olarak tanımlanır. Öğrenmeyi öğrenme kavramı, yaşamboyu öğrenme politikalarının gelişmesiyle daha popüler hale gelmiştir.
- 3) **İnformal Öğrenme:** Öğrenmenin derslik ve öğrenme ortamları dışında da oluşabileceğinin farkına varılmasını vurgulayan yaklaşımdır. Bazı araştırmalarda formel eğitim süreçlerinde bile rastlantısallığın ve informal öğrenmenin oldukça etkili bir bileşen olduğu belirtilir.
- 4) **Düşünümsel ve Deneyimsel Öğrenme:** John Dewey'in çalışmaları düşünümsel (reflective thinking) ve deneyimsel (experiantal thinking) öğrenme kavramlarının temelini oluşturur. John Dewey'in 1933 yılında yazdığı "Nasıl Düşünüyoruz?" adlı çalışmada, düşünümsel düşünce ve eğitim ilişkisini incelemektedir. John Dewey, gerçek yaşamda insanın bir sorun ya da ikilem ile karşılaştığında düşünümsel düşünce sürecinin harekete geçtiğini belirtir. John Dewey'e göre, düşünmenin beş evresi vardır:

“(1) Öneriler evresi; zihin muhtemel bir çözüme doğru sıçrar; (2) bir probleme ilişkin hissedilen (doğrudan deneyimlenen) zorluğun ya da yanıtı aranan sorunun çözümü için karmaşanın düşünselleştirilmesi (intellectualization) evresi; (3) ilk önerinin kullanımından sonra, yol gösterici bir başka fikir ya da hipotez geliştirmek için gözlemi başlatmak ve devam ettirmek ya da diğer gerçek materyalleri toplamak, (4) düşünce ya da varsayımı zihinsel olarak elden geçirmek (nedenselleştirme; sonuç çıkarma açısından nedenselleştirmenin tamamı değildir ama parçasıdır) ve (5) hipotezi açık veya örtük eylemle test etmek.”¹¹⁶

Ancak bu evreler mantıklı bir akışa sahip olmak zorunda değildir, düşünümsel öğrenmeyi belirleyici kılan gerçek konular üzerine kafa yorulması, belirsizlik içindeki düşüncelerin aşama aşama açıklığa kavuşturulmasıdır.

Tiyatro ve drama alanını da yakında ilgilendiren kavramlardan birisi deneyimsel öğrenmedir. David A. Kolb adındaki ünlü Amerika’lı eğitim kuramcısı, deneyimsel öğrenme sürecinde deneyimlerin ve dünyaya uyum sağlamanın önemine dikkat çeker. David A. Kolb’a göre *somut deneyim, düşünümsel gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyimleme* olmak üzere dört aşamalı bir öğrenme süreci vardır. Ancak her bireyin deneyiminin benzersizliği ve kendine özgülüğü, kişilerin bu dört aşamanın her birinden farklı düzeylerde yararlanmasına neden olmaktadır.

¹¹⁶ a.g.e s.61.

5) **Dönüştürücü Öğrenme:** Öğrenmenin dönüştürücü potansiyeline odaklanan modeller, deneyimin eleştirel düşünümü esas almasına vurgu yapmaktadır. Dönüştürücü modellerde, öğrenme temel olarak bireysel ve toplumsal dönüşümün bir yoludur. Bu modelin gelişiminde ABD’li eğitim sosyoloğu Jack Mezirow ve Brezilya’lı muhalif eğitimbilimci Paulo Freiera’nın görüşleri etkili olmuştur. Jack Mezirow perspektif dönüşümü adlı öğrenme modelinde, düşünümün üç temel aracı olduğunu söyler. *Eyleme yol göstermek, alışılmamış olana tutarlılık kazandırmak ve zaten bilinene dair olumlamayı gözden geçirmek.* Bu üçüncü amaç, eleştirel düşünmeyi harekete geçirerek, toplumsal ve bireysel varsayımların sorgulanmasını sağlar.

Paulo Freiera ise, *Ezilenlerin Pedagojisi* adlı eserinde eğitimin amacını insanları sistemik baskıdan özgürleştirmek olarak tanımlar. Paulo Freiera yoksul ve dışlanmış kişilerle yaptığı çalışmalarda, politik katılımı ve eylemliliği harekete geçiren okur-yazarlık çalışmaları gerçekleştirmiştir. Paulo Freiera, insanların günlük yaşamından kavramları ve sözcükleri seçerek, onların yaşam deneyimlerin üzerinde sorgulayıcı ve farkındalık oluşturma amaçlı çalışmalar yapmıştır. Paulo Freiera’ya göre eğitimin amacı, yapısal baskıları sağlayan “bankacı eğitim sistemini” dönüştürmek ve öğretmen öğrenci ilişkisi anlamında bir dirilişi gerçekleştirmektir. Paulo Freiera’yı anlamak, tiyatro ve seyirci ilişkisini radikal bir şekilde değişikliğe uğratan Augusto Boal’i anlamak açısından oldukça önemlidir. Augusto Boal de kendi çalışmalarında Paulo Freiera’nın düşüncelerinden etkilenmiştir.

Drama ve tiyatro alanındaki kuramcılarını değerlendirirken, içinde yaşadıkları toplumsal koşulları dikkate almak ve de hangi eğitim felsefesinden etkilendiklerini anlamaya çalışmak oldukça önemlidir. Eğitim salt teknik bir kavram olmadığı için, oyun, drama ve tiyatronun eğitim ile ilişkisi, yukarıda özetlenen eğitim felsefesi yaklaşımlarını anlayarak mümkün olabilecektir. Buraya kadarki bölümde eğitim ve öğrenme kavramlarına dair temel tartışma başlıkları ortaya konmuştur. İlerleyen bölümlerde ise rneğin Brecht, Boal, Bolton ve Heathcote gibi tiyatro ve drama kuramcılarını incelerken, dönüştürücü öğrenme ve politeknik öğrenme kavramlarına daha detaylı bakılması gerekecektir.

III. C. Sanat, Eğitim ve Öğrenme İlişkisi

Eğitim ve öğrenme kavramlarına dair temel nitelikleri saptadıktan sonra, sanatın eğitim ve öğrenme ile ilişkisinin araştırılması yerinde olacaktır. Sanat, eğitim ve öğrenme ilişkisini inceleyebilmek açısından bir kavramsal çerçeveye ihtiyacımız olduğu açıktır. Bu tema çerçevesinde, sanat ve yaratıcılık ilişkisi, sanat ve gerçeklik-bilgi ilişkisi, bir estetik deneyim olarak sanat ana başlıkları olarak ortaya konabilir. Bu ana başlıklar, oyun, drama ve tiyatro etkinliklerinin öğrenme ile ilişkisini açıklayabilmek adına da anahtar kavramlar olarak incelenecektir.

III. C.1 Sanat ve Yaratıcılık

Sanat ve eğitim ilişkisini inceleyen kuramcılar ilk olarak yaratıcılık kavramını tanımlamaya çalışırlar. Bu bakış açısının nedeni sanatsal yaratım sürecinin yaratıcı nitelik taşıdığı iddiasıdır. Yaratıcılık sözcüğü Latince ‘creare’ sözcüğünden türemiş, “doğurmak, yaratmak, meydana getirmek”¹¹⁷ anlamında kullanılan bir kavramdır. Yaratıcılık kavramı 15. ve 19. yüzyılları arasında yalnızca güzel sanatlar alanına ilişkin bir kavram olarak düşünülmüştür. Çoğunlukla da tanrısal ve olağanüstü güçlerle açıklanan bir deha kavramı içinde değerlendirilmiştir. 20.yüzyıldan sonra ise yaratıcılık, sadece sanat alanına ait bir kavram olarak değil, insan yaşamının tüm evrelerine ait bir kavram olarak düşünölmeye başlanmıştır. Örneğin bilimsel gelişme, zekâ alanları, teknoloji ve eğitim alanları söz konusu olduğunda farklı yaratıcılık türleri ortaya konmuştur. Yaratıcılığın tanımı yapılırken, var olan kavramlarla

¹¹⁷ İnci San, **Sanat ve Eğitim** (Ankara: Ütopya Yayınevi, 4. Baskı, 2008)

düşünürken daha önceden bulunmamış ya da keşfedilmemiş ilişkiler bulmak ve yenilikçi yaklaşım geliştirmek üzerinde uzlaşılan en önemli noktalardan bir tanesidir.

Yaratıcılığın kökenleri konusunda ise farklı yaklaşımlar söz konusudur. Yaratıcılık kuramları¹¹⁸ adlı makalenin yazarları tarafından, gelişimsel, psikometrik, ekonomik, bölüm ve aşamalı süreç yaklaşımı, bilişsel, sorun çözme ve uzmanlık odaklı yaklaşım, sorun arama, Darwinci evrimsel yaklaşım, tipolojik ve sistemsel olmak üzere on farklı yaratıcılık kuramı mevcuttur. Kuramların hepsini aynı tablo içinde görebilmek adına, makaleye atıfta bulunulmuştur. Farklı bir makalede¹¹⁹ ise beş ana yaratıcılık kuramının olduğu belirtilir. Bu teoriler;

- a) Psikanaliz yaratıcılık teorisi (Freud, Jung, Kris, Rank, Adler, Hammer) insanların bastırılmış duygular ve zor durumlardaki tepkileri sayesinde yaratıcı olduğunu iddia eder.
- b) Zihinsel hastalık yaratıcılık teorisi (Briggs, Eisenman, Goodwin, Jamison, Richards and Martindale), bazı psikolojik arazların insanları yaratıcı kıldığını iddia eder.
- c) Psikotiklik yaratıcılık teorisi (Eysenck), insanın belirli psikotik (içedönük, dışa dönük, nevrotik-psikotik) süreçlerle bağlantılı olarak yaratıcı olduğunu iddia eder.

¹¹⁸ Aaron Kozbelt, Ronald A. Begheuo, and Mark A. Runco, **Theories of Creativity**, <http://pages.uoregon.edu/beghetto/CreativityTheories%28Kozbelt,Beghetto%26Runco%29.pdf>

¹¹⁹ Yaratıcılıkla İlgili Beş Ana Teori: <http://www.ripperdesignandmultimedia.com/2013/03/26/the-five-major-theories-of-creativity/>

- d) Bağımlılık yaratıcılık teorisi (Lapp, Collins, Norlander, Gustafson, Wallas) insanların bazı madde bağımlılığı olduğunda yaratıcı olduğunu iddia eder.
- e) İnsancıl yaratıcılık teorisi (Maslow, Rogers, Fromm) Maslow'un ihtiyaçları hiyerarşisindeki ana tezdten yararlanır, insanın kendisini ifade etmek ve gerçekleştirmek için yaratıcı olduğunu iddia eder.

Bu çalışma kapsamında yaratıcılık ve sanatsal üretim bağlantısını açıklayan yaklaşımlara bakmak yararlı olacaktır. Örneğin ünlü filozof Gilles Deleuze'a göre, felsefe kavramlar yaratan ve icat eden bir disiplindir, yaratma eylemi de ihtiyaç ve zorunluluktan doğmuştur. Yaratıcı kişi haz uğruna çalışan birisi olmaktan öte, zorunluluk ve ihtiyaçlar tarafından yönlendirilen kişidir. Sinema, resim, müzik gibi sanatsal etkinliklerde de hareket, süre, çizgi, renk, kavram blokları yaratılır. Gilles Deleuze'a göre, bilim de sanatsal süreç gibi yaratım içeren bir etkinliktir. Bilim adamı tıpkı sanatçı gibi icatlar yapar ve işlevler yaratır. Gilles Deleuze, tüm disiplinlerin buluştuğu ortak yaratma alanına mekân-zaman adını verir. Sanat eseri de sadece iletişim ve enformasyon içermeyen bir etkinliktir:

“Sanat eserinin iletişimle bağı nedir? Hiçbir bağı yoktur. Sanat eseri bir iletişim aracı değildir. Sanat eserinin iletişimle hiçbir işi olmaz. Sanat eseri en ufak bir enformasyon kısıntısı bile içermez. Buna karşılık, sanat eseriyle direnme eylemi arasında temel bir yakınlık var. Evet, işte tam da burada, sanat eserinin direnme eylemi olarak enformasyon ve iletişimle bir meselesi olur.”¹²⁰

¹²⁰ Gilles Deleuze, **İki Konferans: Yaratma Eylemi Nedir? Müzikal Zaman** (İstanbul: Norgunk Yayıncılık, 2003)

Prof Dr. İnci San, Herbert Read'ın sanatsal yaratıcılığı “*önceden biçimi ve hiçbir yüzü olmayan bir şeyin varlık kazanması*” olarak tanımladığını söyler. Eric Fromm'un ise, iki tür sanatsal yaratıcı süreç tanımladığını belirtir. Resim yapma, müzik besteleme, roman, şiir yazma gibi yeteneğe bağlı, öğrenilebilen ve alıştırmalarla geliştirilebilen ve ürün veren yaratıcı etkinlikler birinci tür yaratıcılık sınırları içindedir. İkinci tür ise, her türlü yaratıcılığın temelinde bulunan, yaratma kabiliyeti sağlayan bir karakter özeliğidir. Görme, algılama ve tepki verme yetilerinin geliştirilmesi yoluyla geliştirilebilir.

İnci San, sanatsal yaratımı tanımlayabilmek için Peter Conrad'ın kavramsallaştırmasını kullanır. Peter Conrad'a göre, sanatsal yaratıcılık:

“Kavram, duygu ve imgelemi içine alan bir yaratıcı arama, araştırma ve bulma sürecinin, algıdan doğmuş duyum ve duygularla çağrışmış, etkili bir mecazın doğuşu sürecine başlangıç teşkil etmesidir.”¹²¹

Peter Conrad sanatsal yaratıcı sürecin doğasını anlayabilmemiz açısından aşağıdaki kavramları tanımlamak gerektiğini belirtir.

¹²¹ İnci San, **Sanatsal Yaratma, Çocukta Yaratıcılık** (Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1977) s.15.

- a) **Duyu ve duyular:** Duyu organlarımız yoluyla dış dünyadan toplanan uyarıcıların etkisi duyum olarak tanımlanır. Duyularımız ruhsal ve fiziksel-bedensel bir nitelik taşırlar.
- b) **Algı:** Bir ya da birden çok duyu organının beyinde kaydettiği uyarıcıların yorumlanması algıyı oluşturur. Özne ve nesne algılama sürecinin iki ana ögesidir. Algılama kendi içindeki ya da dışındaki bir nesneye karşı olabilir.
- c) **Duygular:** Duygular yoluyla algıladığımız renkler, kokular, biçimler ham bir duygu yükü taşırlar. Sanatsal yaratım sürecinde ise aklın süzgecinden geçen duygular önemlidir.
- d) **İmge ve İmgelem:** Gözümüzle gördüğümüz bir nesnenin beynimize “imge” olarak kaydedilmesi ve nesnenin içeriğinin de etkisiyle oluşan görünüm görsel algımızı oluşturur. Beyne kaydedilen nesnelere daha sonradan yeniden canlandırılabilir ya da anımsanabilir. Bu süreçte insanın izlenimleri oluşur. Yeni bir algı eylemiyle eskileri arasındaki bağlantı ise çağrışım sürecini oluşturur. Çağrışım süreci bilinç ve bilinçaltının birlikteliği ile açığa çıkar. İmgeler beynin içinde gizil bir şekilde duran, imgelem gücü vasıtasıyla açığa çıkan duygulardır. İmgeleri bilinç düzeyine çağırabilen güç ise belleğimizi oluşturur. İmgelem (muhayyile, imagination) sürecinde ise “yeniden canlandırılmış imgeler” ön plana çıkar.
- e) **Simgeler:** Yeniden düzenlenmiş imgeler orijinalinden farklı bir konuma gelir. Simgeler kişinin imge halindeki algı ve düşüncelerine form vermesi, biçimlendirmesi ve kavramsallaştırması yoluyla olur.

f) **Mecaz:** Her sanat eseri gerçekliğin farklı bir şekilde yansımasıyla oluşan formlar bütünüdür. Simgelerin “deforme” edilmesi sanatsal üretimin temel özelliklerinden birisi olan mecazı (metaforu) oluşturur.

İnci San sanatsal yaratıcı sürecin öğelerini tanımladıktan sonra, sanatsal yaratıma dair bazı tanımlamaları belirtir. Örneğin Peter Conrad’a göre, sanat etkinliğinde temel düşünce süreci biliş öncesi düşünmedir. Bilişsel düşünme bilme ve algılamayı kapsarken, sanatsal düşünme duygu ve düşüncelerin karmaşık şekilde harmanlanması yoluyla, akıl ve akıl dışının karışmasıyla gerçekleşir. Sanat eyleminde yaratıcı eylemin büyük bir bölümü sezgisel, çağrışımsal ve imgesel bir yolla gerçekleşir.

III. C.2 Sanat ve Bilgi İlişkisi

Genel olarak¹²², sanat ve bilgi arasındaki ilişkiyi araştıran sanat epistomojisi alanı iki ana soruya yanıt arar: “Sanat bilginin kaynağı olabilir mi?” ve “Sanat bize bir şeyler öğretebilir mi?” Bu iki soru, ilerleyen bölümlerde göreceğimiz üzere oyun, drama ve tiyatro alanındaki önemli tartışmalardan birisi olarak karşımıza çıkacaktır.

Sanatın bilişsel değerinin olduğunu söyleyen düşünürler, kişinin sanat yoluyla bir şeyler öğrenebileceğini, sanatın bilgi kaynağı olduğunu, sanatın insanların değer yargılarını ve dünya hakkındaki algımızı değiştirebileceğini iddia ederler. Sanatın olgu sağlamaması bir eksiklik değildir. Diğer görüş ise, sanat deneyiminin klasik bilgi üretimindeki şartları yerine getirmediğini söyler. Sanat olgu sağlayamadığı ve argüman üretmediği için bir şey öğretemez.

Sanatı bilgi kaynağı olan olarak gören ilk filozoflar Aristoteles ve Platon’dur. Platon’a göre sanatçılar herhangi bir şeyin bilgisine sahip olmadan, nesnelere taklidini yapan tehlikeli kişilerdir. Platon’a göre gerçek nesnelere ve görünen nesnelere (eidola) vardır. Sanatçılar taklit yoluyla gerçeğin kopyasının kopyasını yaparak, doxa (sanılarla) ile ilgilenirler. Erdeme sahip olmayan bir şair mimesis yoluyla dürüstlük ya da vatanseverlik üzerine şiir yazabilir. Sanatçı gerçek bilgiye sahip olmadan, duyu bilgileri işleyen ve gerçekliğin görüntüsüyle yetinen kişilerdir. Ancak Platon’a göre sanat eksik de olsa bilgi verme özeliğine sahiptir. Aristoteles ise, sanat

¹²² **Estetik ve Sanat Felsefesi**, Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 2574, Derleyenler: Doç Dr. Demet Taşdelen ve Doç Dr. Aslı Yazıcı, Haziran 2012, 1.Baskı, <http://ds.anadolu.edu.tr/eKitap/FEL407U.pdf>

yoluyla kişinin katharsise ulaşabileceğini, bir farkındalık kazanabileceğini ve doğru bilgiye ulaşabileceğini savunur.

Sanatı bilgi kaynağı olarak görmenin dört yolu vardır.

a) *Sanat bilişsel bir uyarıdır:* Sanatın bilişsel bir uyarım olduğunu iddia edenler, kişinin bilinçli yaşamını harekete geçiren düşünceler, duygular, algılar ve arzuları bilgi kaynağı olarak kabul ederler. Örneğin okuduğumuz bir romanı anlayabilmek için, bilişsel bir çaba harcamamız gerekir. Bu süreç keyif almak için yapılsa bile, bilişsel uyarıcıları canlı kılan bir süreçtir.

b) *Sanat deneyimsel bilgidir:* Deneyimsel bilgi bir şeyi deneyimlemenin neye benzeyeceğinin bilgisidir. Örneğin başımızdan geçen bir olayın duyularımızda yarattığı bilgi, gözlemlediğimiz şeylerin bilgisi deneyimseldir. Ancak sanat yapıtlarındaki deneyimsel bilgi doğru bilgidir diye bir zorunluluk yoktur. Örneğin yazarın romanında anlattığı bir deneyimin bilgisi, okuyucu ile aynı olmak zorunda değildir. Kurgusal dünyanın deneyimsel bilgisi bu anlamda tartışmaya açık bir bilgidir. Novitz'e göre, kişinin empatik inançları deneyimsel inançlarını doğrulamak üzere kullanılır. Gerekçelendirme daha geniş deneyim kümesinin varlığı ile ilgilidir. Örneğin bir sanat yapıtını irdeleyen kişi geçmiş deneyimleri ile bağlantı kurarak, sanat eseri ile empati kurmaya çalışır. Kişi sanat eserinden elde edilen yeni deneyimi bu anlamda eski

deneyimlere referansla sorgular. Eğer eşleşme olursa deneyimsel bilgi gerçekleşir.

c) *Sanat ahlaki bir bilgidir:* Bu görüş sanat yapıtlarının önermesel terimlerle açıklanan ahlaki doğruların bilgisine ve nasıl yaşayacağımızın bilgisine sahip olduğunu iddia eder.

d) *Sanat bilgi kategorilerini şekillendirir:* Sanat yapıtından elde edilen kavramsal bilgi, insanın zihnindeki genel kavramı etkileyebilir. Örneğin, bir romandaki “sempati” kavramı genel “sempati” kavramına dair öğrenme sürecimizi dönüştürebilir.

Yrd. Doç Dr Aygöl Kunt¹²³, sanat yoluyla bilgi edinme sürecinin veri toplama ile başladığını belirtir. İnsan için duyum organizmanın ham uyararla ilk karşılaşmasıdır. Algı ise, içten ve dıştan gelen uyarıcıların duyumlar aracılığı ile anlamlı hale gelmesidir. Örneğin bir ses duymak duyum iken, kimin sesi veya neyin sesi olduğunu anlamak algıdır. Estetik yargılar ve sanatsal beğenin oluşmasında algılar oldukça önemlidir. Bilgi-işlem sürecinin dış gerçekliği düzenleme, saklama ve depolama aşamalarından oluştuğunu belirtir. Algı bilişsel süreci başlatırken, biliş ise algıları zihinde sınıflandırıp düzenler. İmgelem ise algılamanın ön koşuludur.

¹²³ Aygöl Kunt, **Sanat Eğitiminde Estetik** (İstanbul: Hayalprest Yayınevi, 2012) s.52-90.

Aygül Kunt'a göre sanatsal imge oluşturma süreçleri bilimsel düşünceden farklılaşır. Sanatçı bilim adamından farklı olarak gerçekliği mantıksal yolla sunmaz, yaratır. Bilim gerçekliğin özlü ve köklü yanını bulgular ve kesin bir yolla arı bir şekilde sunarken, sanat bu süreci yeniden yapılandırır. Örneğin bir insana iki tane manzara resmi gösterip hangisi güzel dediğimiz zaman estetik akıl yürütmemiz çalışırken, iki tane farklı boyuttaki geometrik şekilde hangisi küçük dediğimiz zaman mantıksa akıl yürütmemiz çalışır.

İnsanın bilgi edinme sürecinde düşünme ve duyular yoluyla algılama-gözleme gibi iki yetisi vardır. Estetik bilgi duyular yoluyla elde edilen bilgidir. Estetik bilginin özelliği açık ve seçik olmak değil, bulanık olma halidir.

Sanat ve bilgi ilişkisi Fransız filozof Louis Althusser tarafından da yorumlanır. Althusser'e göre, sanat kesin anlamda bilgi vermez, dolayısıyla bilginin (modern anlamda: bilimsel bilgi) yerini almaz, ama sanatın verdiği şey bilgi ile belli bir özgül ilişkiyi korur. Bu bir özdeşlik ilişkisi değil, farklılık ilişkisidir:

“Sanatın özgünlüğünün gerçekliği anıştıran bir şeyi ‘görmemizi’, ‘algılamamızı’, ‘hissetmemizi’ sağlamak olduğuna inanıyorum. Eğer roman olgusunu ele alırsak Balzac ve Soljenistin gerçekliği anıştıran bir şeyi görmemizi, algılamamızı (bilmememizi değil) sağlar.”¹²⁴

¹²⁴ Louis Althusser, **Andre Daspre'ye Cevap Olarak Sanat Üzerine Bir Mektup**, Mimesis Tiyatro Çeviri Araştırma Dergisi 6.Sayı, (İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi) s.265.

Althusser'e göre bilimsel bilgi ile sanat yoluyla deneyimlenen bilgi farklıdır. Sanat ve bilim arasındaki gerçek ayrım, içinde aynı nesneyi oldukça farklı yollarla sundukları özgül biçimde yatar. Bilim insanlara dünya hakkında kesin bilgi vermek isterken, sanat ise "görme", "algılama", "hissetme" duygularını çalıştırır. Romancılar örneğin bize tasvir ettikleri dünyanın bilgisini vermezler, bize o dünyanın ideolojisinin "gerçekliğini" "görmemizi", "algılamamızı" ya da "hissetmemizi" sağlarlar. Sanat insanlara "öncülü olmayan sonuçları gösterirken, bilgi ise "öncüllerden yola çıkarak sonuçları üreten mekanizmaları" açığa çıkarır. Örneğin Herbert Read'a göre de sanat ve bilim birbirine karşıt olgular değildir.

"Sanat bir canlandırmadır, bilim ise açıklamadır; her ikisi de gerçeklikle uğraşır, bir onu canlandırır, diğeri ise açıklar. İkisi arasındaki ayrım sadece yöntemlerindedir."¹²⁵

Sanat ve bilim arasındaki farklılığı dair Peter de Bolla oldukça güzel bir örnek verir:

"İki öğrenciye matematikle ilgili aynı ödevler verildiğinde, çözümleri de neredeyse aynı olacaktır. Ancak bu iki öğrenciye aynı ödevi müzik, plastik sanatlar, drama ya da edebiyat gibi özel sanat formlarını kullanarak hazırlamaları istendiğinde farklı çözümlerle geleceklerdir ve buldukları bu çözümlerin her ikisi de uygun ya da doğru olacaktır"¹²⁶

Yukarıdaki tüm açıklamalar, sanatın bilimden farklı olarak doğrudan doğruya bilgi veren bir etkinlik olmadığını, sezgisel, çağrışımsal ve metaforik düzlemde hareket eden bir eylem olduğunu belirtir. Bu anlamda drama ve tiyatro etkinlikleri sanatsal bir form olarak düşünüldüğünde, drama ve tiyatro yaşantı ve deneyim yoluyla bilgi kalıplarını şekillendiren estetik bir çalışma olarak değerlendirilmelidir.

¹²⁵ İnci San, **Sanat Eğitimi Kuramları** (Ankara: Ütopya Yayınları, 2003) s.136.

¹²⁶ Peter Bolla, **Sanat ve Estetik** (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2006) s.119.

III. C. 3 Estetik Eğitimde Temel Yaklaşımlar ve Deneyim Olarak Sanat

Estetik kelimesi “duyular yoluyla alımlama” anlamında gelen Yunanca *aisthanomai* kelimesinden gelmektedir. *Aithesis* ise duyum ve algı anlamında kullanılmaktadır. Estetik duyularımızın ve algılarımızın ortaya koyduğu bilgi anlamına gelen epistemolojik bir kelimedir. Duyular yoluyla elde edilen bilgi ise değişken ve görecelidir. Felsefede akıl yoluyla ulaşılan bilgi ile duyular yoluyla ulaşılan bilgi arasında farklılık vardır. Estetik duyusal bilginin ve “güzelin” mantığını araştıran bir alandır. Friedrich Schiller, Herbert Read ve John Dewey estetik ve eğitim konusunda görüşlerine sıkça başvurulanan, referans gösterilen önemli kuramcılar arasındadır.

Kant felsefesinden etkilenen Schiller, 1795 yılında yazdığı “İnsanın Estetik Eğitimi Üzerine Mektuplar” adlı eseri sanat ve eğitim konusundaki en önemli ilk çalışmalardan birisidir. Schiller’e göre, modern birey işbölümü yüzünden kendi içinde bölünmüşlük ve yabancılaşma yaşamaktadır. Bunun önüne geçebilmek için bireyin sanatı ve güzeli bulma arayışında olması gerekir. Schiller’e göre, insanda iki temel dürtü bulunur:

“Bunlardan birincisi salt gerçeğe girer, salt biçimleri çoğaltarak çeşitli bir evren yapmak, yetilerin hepsini ortaya çıkartmak ister. İkincisi de salt biçimine girer, geniş evreni darlaştırarak içindekileri birbirine uyumlamak ister.”¹²⁷

¹²⁷ F.Schiller, **İnsanın Estetik Eğitimi Üzerine Bir Dizi Mektup**, (İstanbul: MEB Yayınevi, Çeviren: Melahat Özgü 1990) s.12.

Schiller'e göre oyun güzele ulaşmanın bir yoludur:

“İnsan gzellekle yalnızca oynamalı yalnızca gzellekle oynamalı... İnsan sözcüğün tam anlamıyla insan olduğu yerde oynar ve o, ancak oynadığı yerde tam insandır”¹²⁸

Schiller'in temel insani dürtüleri, Aygl Kunt'a göre değişme talebinde olan duyumsal dürtü ile birlik ve süreklilik arayışındaki formel dürtü olarak adlandırılabilir. İsmail Tunalı ise, bu durumu Kantçı felsefenin etkisiyle duyusal yan ve akıl yanı olarak adlandırır. Duyusal yan maddeye bağlıdır, akıl ise biçime. Güzellik ise akıl ve duyumun birleşmesiyle olur. Schiller'e göre bu oyun itepidir ve insanın amacı güzele ulaşmak olmalıdır:

“Oyun itepidi öbür iki itepiyi kendi içinde kuşatır. şöyle ki, duyu itepidi yaşama yönelir, biçim itepidi biçime, akla yönelir. Oyun itepidi ise, her iki itepinin objelerini birleştirerek canlı biçime yönelir. İşte bu canlı biçim ise yeni bir ad alır: Güzellik.”¹²⁹

Schiller'e göre, bu iki dürtü arasındaki uyum oyun oynama dürtüsü yoluyla dengelenebilir, bunun aracı da sanat olmalıdır. Schiller'e göre bireyin yabancılaşmasının önüne geçebilmek için ve uygarlık için estetik eğitim ve sanat en önemli araçtır. İsmail Tunalı'ya göre, Schiller insanın biçim ve akıl itepidelerini oyun dürtüsü ile dengeleyerek insanı özgürleştirdiğini ve estetik insanın oynayan insan olduğunu belirtir.

¹²⁸ a.g.e s.76.

¹²⁹ İsmail Tunalı, **Estetik** (İstanbul, Remzi Kitabevi 5.basım, 1998) s.148.

1893 ve 1968 yılları arasında yaşayan İngiliz sanat tarihçisi ve eğitimci Herbert Read farklı düşünce akımlarından etkilenerek, Sanat Yoluyla Eğitim adlı kitabı yazmıştır. Herbert Read Platon, Schiller, psikanaliz, Marx, Morris ve Ruskin'in sosyal düşüncelerinden etkilenmiştir.

Herbert Read'a göre tüm eğitim sisteminin reforma ihtiyacı vardır. Eğitimde sanatın temel olması gerekir. Sanatın ölçütü ise "doğa" ve "kişiliktir". Prof. Dr İnci San, Herbert Read'ın sanatın doğayı bir mihenk taşı olarak kullanmasından söz ettiğini belirtir. Sanatla uğraşan kişi doğaya da uyum sağlayan kişidir. Sanat eseri ise bir kişiliğin ve o kişiliğin kendine özgü huyunun (mizacının) bir ifadesidir. Sanat eğitiminde, kişiliğin özgünlüğüne ket vurucu eylemlerden kaçınılması gerekir.

İnsanın yaşantısındaki önemli deneyimlerden birisi de estetik deneyimdir. Estetik deneyim konusunda *biçimcilik* ve *bağlamcılık* şeklinde iki ana görüş olduğu belirtilir. Biçimcilik estetik deneyimin nesnesini biçimsel özellikler olarak kabul eder. Renk, şekil, çizgiler, ses, kalıplar gibi biçimsel özellikler farklı sanat türlerinde, kişiye estetik bir deneyim sunar. Kişi biçimsel estetik deneyimde nesnelere ile arasına mesafe koyar. Bu mesafe koyma, nesnenin anlamından çok biçimsel özelliklerine odaklanmayı gerektirir. Kant'ın sanat felsefesi biçimsel estetik deneyim fikrini destekleyecek niteliktedir.

Bağlamcılık ise, biçimciliğin tersine kişinin estetik deneyim sırasında içeriğe odaklanmasıdır. İçeriğe dikkat etmek, ilgili nesne ile araya mesafe koymamaktır. Kişinin kendi ahlaki ve vicdani görüşlerini ortaya koyarak estetik bir deneyim yaşaması bağlamcılığın ana unsurudur.

Bazı düşünürlere göre ise, estetik deneyim sadece bazı insanların yaşayabileceği türden bir deneyimdir. David Hume ve Frank Sibley, aynı nesne karşısında bazı insanların estetik deneyim yaşadığını, bazılarının da yaşamadığını iddia ederler.

John Dewey'in *Art As Experience*¹³⁰: *Deneyim Olarak Sanat* adlı yapıtı sanatsal üretiminin niteliğini anlayabilmemiz açısından oldukça önemli bir çalışmadır. John Dewey'in sanatsal üretime dair düşünceleri onun eğitim anlayışı ile paraleldir. Doç Dr. Ali Kerem Saysel John Dewey'in pedagojisi anlayışında dört ana unsur olduğunu belirtir:

“Dewey’e göre çocuklar formel eğitimlerine başladıklarında dört “doğuştan itici kuvveti” (native impulse) birlikte getirirler. Bunlar, iletişim (communication), inşa etme (construction), sorgulama (inquiry) ve ifade etme (fine articulation) güdüleridir. Bu güdüler “üzerine hiç yatırım yapılmamış olan doğal sermayelerdir”.

¹³⁰ John Dewey, *Art As Experience* (USA, Van Rees Press, 1934)

Çocuk ayrıca ev yaşantısından edindiği ilgi ve aktiviteleri de birlikte getirir ki bunların tümü birlikte öğretmenin değerli sonuçlar üretmek üzere işleyeceği hammaddeyi oluşturur. Deweyci pedagoji öğretmenleri müfredat konularının tümünü “deneyim içine yerleştirmek” gibi çetin bir göreve çağırır.”¹³¹

John Dewey’e göre eğitimin psikolojik ve sosyolojik yönleri vardır. Çocuğun kendi güduları psikolojik anlamda eğitime hazırlık noktası sağlar, dışarıdan yapılacak eğitsel müdahaleler kişinin psikolojisiyle barışık bir şekilde yapılmazsa çatışma açığa çıkar. Ancak bireyi içinde yaşadığı toplumdaki ayrı bir şekilde değerlendiremeyiz. Okul en basit anlamıyla kişinin soyundan gelen kültürel ve entelektüel mirası öğrenerek, topluma yararlı bir kişi olması için eğitim yapılan yerdir.

John Dewey’in eğitim anlayışının en önemli kavramlarından birisi, yaparak ve deneyimleyerek öğrenmedir. Eğitim dediğimiz şey, bir anlamda insanın geçmiş ve gelecekteki deneyimlerinin yeniden yapılandırılmasıdır. Dewey insanın yaşadığı her deneyimin olumlu ya da olumsuz etkileri olduğunu, geçmiş deneyimlerin süreç içinde gelecekteki öğrenmenin temelini oluşturduğunu söyler. Şimdiki deneyimlerimiz ile geçmişteki deneyimlerimiz arasında bağlantı vardır. John Dewey’in Darwin’in de görüşlerinden etkilenerek insan zihninin deneyimlerle sürekli değiştiğine inanmaktadır.

¹³¹ Ali Kerem Saysel, **John Dewey (1859-1952) ve Eğitimde Demokratik İdealler** / (Derleyen, Ali K. Saysel) <http://www.alternatifegitimdernegi.org.tr/content/view/73/107/>

John Dewey'e göre, sanat sadece farklı formlara giren nesnelere değil, insanın günlük yaşamından kaynaklanan ve insanları yaratıcılığa yönlendiren deneyimleri de içerir. Dewey'in felsefesinde sanatın herhangi bir şeyin temsili değil, sanatın insan deneyiminin en yoğun hali olduğu iddiası vardır. Sanat üreten kişi, son keredede onu deneyimlenen kişi ile ortak deneyimleri paylaşmalıdır. Bu yapılmadığı takdirde, sanatı üreten kişinin deneyimi ölü doğar. Dewey'e göre,

“Her deneyim kişinin içinde yaşadığı dünyanın özellikleri ile canlı varlığının etkileşiminin bir sonucudur.”¹³²

İnsan yaşamak için uzlaşma ve savunma yoluyla ve de savaşım vererek canlı varlığını kendisine adapte etmelidir. Bu süreç çatışma ve gerilimi barındırdığı kadar, denge ve uyumu da barındırır. İnsan daha güçlü ve kaliteli bir yaşama ulaşmak için, başkalarıyla iletişime geçerken denge noktasına ulaşmaya çalışır. Bu denge noktasına ulaşma arayışı estetik bir deneyimi barındırır. Dewey'e göre estetik deneyimler bir amaca yönelik, dönüşüme açık, imgesel ve kendiliğinden bir şekilde canlı varlık ve çevresinin etkileşimine açıktır.

Doç Dr. Demet Taşdelen ve Doç Dr. Aslı Yazıcı¹³³, John Dewey'e göre sanatsal yaratımda önemli olan duyu deneyiminin geçmiş deneyimlerden kopuk fiziksel özellikler olmadığını, aksine bu fiziksel özelliklere anlam veren bir zenginlik içerdiğini belirtir. Dewey'e göre, estetik olmayan ilişki ve üretimlerde bile estetik bir

¹³² John Dewey, **Art As Experience** (USA, Van Rees Press, 1934) s.44.

¹³³ **Estetik ve Sanat Felsefesi**, Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 2574, Derleyenler: Doç Dr. Demet Taşdelen ve Doç Dr. Aslı Yazıcı, Haziran 2012, 1.Baskı, <http://ds.anadolu.edu.tr/eKitap/FEL407U.pdf>

yön vardır, ancak sanat dediğimiz çalışmalarda estetik deneyimin yoğunluğu fazladır. Estetik deneyim bu anlamda günlük yaşam deneyiminden ayrı tutulamaz. Dewey'e göre estetiğin amacı günlük yaşam deneyimi ile sanatın incelikli deneyimini birleştirmek olmalıdır. Bu anlamda sanatsal deneyimi toplumsal koşullardan ayrı değerlendirmek mümkün değildir. Örneğin antik Yunan dönemindeki bir eser incelenirken, o dönemde yaşayan insanların gündelik deneyimleri bazı alınmalıdır. Dewey'e göre bir sanat eserini değerli kılan, onu yapanla onu deneyimleyen arasındaki aktif ilişkidir.

Estetik deneyimin niteliği konusunda vurgulanması gereken önemli şeylerden birisi, bir sanat yapıtı ile karşılaşan kişinin hem öznelliğe sahip olması hem de sanat yapıtı içinde kendisini bireysel olarak ifade edebilmesidir. Peter de Bolla, *Sanat ve Estetik* adlı kitabında estetik deneyimin nitelik açısından diğer deneyim türlerinden ayrıldığını dile getirir. Ona göre estetik deneyim bir şeyler öğretir. Ancak bu öğrenme biçimi diğer öğrenme türlerinden farklıdır.

“...bu deneyimler çoğu kez, çoktan beri bildiğim ama yine de kendime bilgi olarak göstermem gereken şeyi tanımlamamda yardımcı olur. Bildiğimin sınırlarına dikkat çekerler, böylece bilinmeyen ya da bilinemez olanı gözle görünür kılarlar... Bu durumda bilinmeyen ya da bilinemez olan bilgiyi nesneye yansıtırım: sanat yapıtının, ortaya çıkarmaya ya da kendime mal etmeye çabaladığım bir şey içerdiğini sezerim. Bu türdeki deneyimler, bunu bilmemi sağlar... Bu yüzden estetik deneyimin bilişsel bir değeri olduğu söylenebilir.”¹³⁴

¹³⁴ Peter Bolla, *Sanat ve Estetik* (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2006) s.23

III. C. 4 Sanat ve Eğitim İlişkisi: Değerlendirme

Sanat, eğitim ve öğrenme ilişkisine dair temel kavramların incelendiği bu bölümde sanatsal çalışmanın tanımlanması noktasında bazı önermeleri toplamak gerekmektedir. Bu önermelerden ilki sanatın bilimden farklı bir etkinlik olduğu görüşüdür. Sanatsal etkinlik özü itibariyle bilimden farklıdır, sanat doğrudan doğruya bilgi veren bir etkinlik değil, sezgisel, çağrışımsal ve metaforik düzlemde hareket eden yaratıcı bir eylemdir. Bu önermeyi kabul etmek, sanatsal süreçteki öğrenme ve eğitim anlayışının da farklı olduğunu kabul etmek demektir.

İkinci önerme sanatın bilgi kaynağı olduğudur. Sanatsal etkinlik, araştırmacıların da vurguladığı üzere, bilişsel, deneysel, etik ve duyuşsal-imgesel alanları harekete geçirerek öğrenme sürecine katkı sunan bir eylemdir. Sanatın biricik amacı bilgi vermek ve eğitim olmasa da, sanat sonuçları açısından bireyler için son kertede bir bilgi kaynağıdır, öğrenmenin gerçekleşmesi için zemin oluşturur. Ancak sanat yoluyla edinilen bilgi öznel ve yoruma açık bir bilgidir. Bilginin edinilme şekli de klasik öğrenme şemaları ve eğitim metotlarından farklıdır. Sanat yoluyla edinilen bilgi, 'estetik haz' ve 'uzaklaştırma' ilkesi tarafından şekillenir.

Üçüncü önerme estetik deneyimlerin, gündelik deneyimler tarafından belirlenen, ancak kendi içinde farklı bir işleyişi olan bir deneyim türü olmasıdır. Estetik deneyim biçimsel ve bağlamsal olarak bireye etki yapar. Bu anlamda gündelik hayat deneyimi ile estetik deneyim birbirinden beslenen ancak farklı iki deneyim türüdür. Estetik deneyim 'kurgusal' nedenlerden kaynaklanır. Bu anlamda

gerçekliğe farklı gözle bakabilmemize olanak sağlar. Örneğin drama ve tiyatro alanının beslendiği ana unsur, estetik deneyim yoluyla gündelik yaşama farklı şekilde bakabilme kapasitesine sahip olmasıdır. Sanatçının işi, yaratıcılığını kullanarak insanların yaşam deneyimlerini dönüştürmeyi sağlamaktır. Sanatın öğretici olabilme potansiyeli de, ‘kurgu’ ve ‘gerçek’ arasındaki çatışmalardan yararlanmasından kaynaklanır.

Peki, oyun, drama ve tiyatro alanı yaşantı ve deneyim yoluyla bilgi kalıplarını şekillendiren sanatsal etkinlikler olarak öğrenme ve eğitim alanıyla nasıl ilişkilendirilebilir? Tezin bundan sonraki bölümünde oyun, drama ve tiyatronun öğrenme ve eğitim ile ilişkisi sorgulanacaktır.

III. D. Oyun, Tiyatro ve Dramanın Öğrenme İle İlişkisi

III. D.1 Oyun ve Öğrenme İlişkisi

Oyunun en önemli öğrenme araçlarından birisi olduğu yaygın bir kanıdır. Günümüzde oyunla öğrenme, oyun tabanlı öğrenme gibi yaklaşımlar eğitimden psikolojiye, iş dünyasından dijital dünyaya kadar geniş bir yelpazede kabul edilmektedir. Birçok alanda oyunun bir eğitim aracı olarak kullanılmasının düşünsel bir temeli vardır. Tez çalışmasının birinci bölümünde farklı oyun kuramları incelenmişti. Bu bölümde ise esasen oyun ve öğrenme arasında bağlantı kuran yaklaşımlar araştırılacak ve oyunun pedagojik niteliğine dair kısa bir inceleme yapılacaktır.

Araştırmacılar ise oyun ve öğrenme arasında bağlantı kurarken, iki ana eksen üzerinden kavramsallaştırma yapmaktadırlar. Gelişimsel (fiziksel, dil gelişimi, zihinsel, sosyal ve psikolojik) açıdan oyunun yararları ve önemi ile bilişsel süreç ve deneyimsel açıdan öğrenme ve oyun ilişkisi alan uzmanları tarafından vurgulanan iki ana eksenidir.

Oyun konusunda orjinal referans kaynaklara atıfta bulunma ve çeşitlilik anlamında en kapsamlı çalışmanın ülkemizde Prof. Dr. Müzeyyen Sevinç tarafından yapıldığı görülmektedir. Müzeyyen Sevinç oyunla ilgili kuramları ve yaklaşımları incelediği kitabında¹³⁵ önemli düşünürlerin görüşlerini kapsamlı bir şekilde aktarır.

¹³⁵ Müzeyyen Sevinç, **Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimde Oyun**, (İstanbul: Morpa Yayınları, 2004)

Bu bölümde esasen oyun ve öğrenme arasında bağlantı kuran araştırmacıların (Gross, Russel, Vytgosky, Piaget ve Kolb) oyun ve öğrenme konusundaki görüşleri aktarılacaktır.

Alman felsefeci ve gelişim psikoloğu Karl Groos 1901 yılında yazdığı *The Play of Man*¹³⁶ adlı çalışmasında oyunda alıştırmının rolünü vurgulamıştır. Charles Darwin'in evrimci görüşlerinden etkilenen Karl Groos hem hayvanlar hem de insanlar için oyunun hayatta kalmayı ve yaşamak için gerekli ihtiyaçları sağlayan doğal bir öğrenme yolu olduğunu belirtir.

Groos'un iddiası canlılar içinde memeli olan türlerin oyun oynama içgüdüsünün daha yüksek olmasıdır. Oyun memeliler için içgüdülerin kuşaktan kuşağa aktarılmasını ve öğrenmeyi sağlayan bir unsurdur. İnsan, maymun, avlanma ile beslenen etçil hayvanlar gibi canlılar oyun yoluyla öğrenirler. Karl Gross oyunu *“Zekâya sahip gelişmiş canlılarda yaşamın başlangıcında, taklit yoluyla gelecekteki yaşam için gerekli davranışları geliştirmektedir”*¹³⁷ şeklinde tanımlamaktadır. (Gray, 2009). Gross'a göre oyun hem içgüdüsel bir eylem hem de arındırma işlevine sahip bir işlemdir. Örneğin oyun insandaki zararlı eğilimlerin törpülenmesini sağlar.

¹³⁶ Peter Gray, **The Role of Play and Curiosity As Foundations for Learning:** <http://www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/200901/the-value-play-iv-nature-s-way-teaching-us-new-skills>

¹³⁷ Sıla Kılıç, Karl Groos Oyun Kuramı İnceleme Ödevi: <http://mimesis-dergi.org/2013/12/karl-gross-ve-oyun-kurami/>

Gross oyunun insanı gelecek yaşamına hazırlayan bir alıştırma ve becerilerini geliştirmeye yarayan bir etkinlik olarak değerlendirir. Örneğin çocuklar yetişkinlerin yaptıklarını gözlemleyerek, bunları oyunlarına yansıtırlar ve bir anlamda yetişkin hayatının provasını oyun esnasında gerçekleştirirler. Örneğin oyun insan türü için dilin öğrenilmesini sağlayan önemli bir araçtır. Oyun aynı zamanda becerilerimizi ve algımızı geliştiren yapı-inşa ve hayal gücü oyunlarından beslenerek, öğrenmeyi geliştirir. Çocukların geliştirdiği oyun davranışları ise, içinde yaşadıkları toplumun kültürel ve sosyo-ekonomik özellikleriyle ilgilidir.

Peter Gray, Karl Groos'un oyun ve öğrenme ilişkisine önemli bir yorum katar. Oyunun öğretici gücü paradoksal bir şekilde oyunun 'önemsizliğinden', 'ciddiyetsizliğinden' gelir. Oyun önemli bir öğretici güçtür fakat oyuncu oyunu oynarken esasen keyif almak için oynar. Öğrenmek için oyun oynama düşüncesi, oyunun öğreticiliğini azaltır. Oyunun öğretici olmasındaki en önemli özelliklerden birisi de tekrarlama içermesidir. Birçok oyun türünde oyuncular defalarca tekrara dayalı eylemleri yaparken farkında olmadan öğrenmeyi gerçekleştirir. Peter Gray'a göre her tekrarlama eyleminde yeni bir yaratıcılık ve deneyim devreye girdiği için oyun kişiye keyifli bir öğrenme sağlar.

Bertrand Russell, oynamak ve rol yapmayı çocukluk döneminin en temel ihtiyaçlarından birisi olarak tanımlar. Bertrand Russell ailelerin çocuklar için oyun alanları yaratmasını ve de var olan oyunların eğitici yararının artırılmasını önemli bir sorunsal olarak ortaya koyar.

Bertrand Russell çocuğu oyun oynamaya iten dürtüler ve oyunun biyolojik yararları düşünöldüğünde, oyunun gelecek yaşamın bir tür provasını oluşturan eylemlerden oluştuğunu belirtir. Bertrand Russell'a göre, çocuk oyunlarındaki itici güç psikanalistlerin iddia ettiği gibi cinsellik değil, yetişkin olma arzusu ve güç kazanma isteğidir. Güçlü olma isteği bir şeyler yapmayı öğrenmeyi içeren tür ve hayal gücünü içeren tür olarak olmak üzere iki şekilde ortaya çıkar. Örneğin bir çocuk oyun esnasında hayalini kurduğu güçlü karakterlerin rolüne bürünerek kendisini olduğundan daha güçlü hissedebilir.

Bertrand Russell'a göre gerçek hayattaki oyunun asıl önemi eğlence sağlamasıdır. Çocuklar oyun esnasında gerçek ve kurgu arasındaki farkı anlarlar. Bir çocuk için hem gerçek hem de hayal gücü oldukça önemlidir. Çocuğun gerçekte yapamadığı şeyleri, oyun ve hayal gücü dünyasında yapması kişilik gelişimi açısından oldukça önemlidir. Oyunsuz bir dünya çocuk için düşünülemez.

“Kati gerçeklerden başka hiçbir şey algılamayan bir gerçek savunuculuğu insan ruhu için bir hapishaneden başka bir şey değildir. Düşler ancak gerçeği değiştirme çabasının yerini alan tembellik durumuna geldiğinde suçlanabilir, fakat insanı istediği şeyi elde etmesi için harekete geçiren bir güdü olması durumunda hayaller hayati derecede öneme sahiptir. Çocukluktaki hayal gücünü öldürmek çocuğu var olanın kölesi olan ve yeryüzüne bağlı, dolayısıyla cenneti oluşturma gücünden yoksun bir yaratık haline getirmek demektir.”¹³⁸

¹³⁸ Bertrand Russell, **Eğitim Üzerine** (İzmir: İlya Yayınları Felsefe Dizisi, 2005) s. 104.

Bertrand Russell' a göre oyun ve hayalgücü yoluyla 'olumsuz' duygular da açığa çıkabilir. Ancak oyunun eğitimsel değeri, içgüdüleri bastırma gücünden değil, geliştirme gücünden kaynaklanır. Oyun yoluyla ortaya çıkan ve doyurulması gereken güdülerin, çocuğun ileriki yaşamında yaratıcı eylemlere dönüşme olasılığı vardır. Örneğin güçlü olma isteği oyunda sembolik kahramanlar ile doyurulurken, gerçek yaşamda rasyonel kanallarla tatmin edilecektir. Bertrand Russell'a göre, oyunda problematik gördüğü nokta aşırı rekabetçilik ve takım çalışmasını zedeleyen davranışlardır. Toplumsal sistemin insan hayatı üzerinde yarattığı tahribatlardan birisi olan aşırı rekabetçiliğin eğitimciler tarafından elimine edilmesi ve işbirliğinin ön plana çıkarılması gerektiğini önerir.

Anaokulu sisteminin kurucularından birisi olan, Frederich Froebel'e göre oyun çocuk gelişimi ve eğitimindeki en önemli araçlardan birisidir. İnsanın duyuşal deneyimleri ve akli arasında birleştirci bir mekanizma olması nedeniyle oyun, hem yaratıcı bir etkinlik hem de doğal bir öğrenme aracıdır. Çocuğun yetişkin müdahalesi olmadan, oyun yoluyla iç denetimini sağlaması gereklidir. Froebel'in 'çiçek açan tohum' felsefesine göre, eğitimin amacı dıştan müdahale etmek değil, doğal gelişim evrelerini destekleyerek eğitim yapmaktır.

Günümüzde özellikle 'çocuk merkezli' eğitim programlarında bu etki görülebilir. Eğitim reformcuları Maria Montessori ve Reggio Emilo'nun yaklaşımları da Froebel'in felsefesiyle paraleldir. Yetişkin eğitmenin fonksiyonu, çocuğun doğal gelişim evrelerine aşırı müdahale etmeden bir öğrenme ortamı oluşturmaktır. Reggio

Emilo, çocukların sanat yoluyla kendilerini ifade etmesine ve oyun yoluyla keşfetme deneyimi yaşamasına büyük önem vermektedir.

Montessori'ye göre oyun çocuğun en doğal işidir. Yetişkinler çocuklarla oyun oynamalıdır. Montessori'ye göre hayalgücüne dayalı oyunlarından çok materyal kullanılarak oynanan oyunlar öğrenmeyi geliştirmektedir. Montessori hedefi ve amacı olan oyunlara daha fazla önem vermiştir:

“Eğitim düşüncesinde hayal oyunlarına değil gerçekliğe önem veren Montessori için, çocuğun doğa ile doğadaki gerçek nesnelere teması da son derece önemlidir. Bu nedenle bir Montessori sınıfında mevcut eşyalar oyuncaklar değil, gerçek nesnelere. Böyle bir sınıfta gerçek bir telefon, gerçek bir lavabo veya musluk, gerçek bir süpürge veya buzdolabı, yalnızca yetişkinin kullanımı için değil, çocuğun gerçek nesnelere temasını sağlamak için yer alır. Doğanın önemli bir parçası olan gerçek bitki ve hayvanların yetiştirilmesi ve her türlü bakımları bir Montessori programında çocuğun günlük temel etkinlikleri içinde yer alır.”¹³⁹

Türkiye’de eğitim fakültelerinde çalışan akademisyenlerin gelişimsel açıdan oyunun yararlarını aktardığı birçok makale ya da kitap olduğu belirtilebilir. Örneğin Dr. Hülya Pehlivan’a göre, oyun çocuğun en doğal öğrenme ortamıdır. Çocuk oyun yoluyla deneyim kazanır. Yaşam için gerekli olan davranış, bilgi ve becerileri oyun esnasında doğal olarak öğrenir. Oyun esnasında çevre ile etkileşime girer, bu etkileşim sayesinde çocuk değerlendirme yapar, hayal gücünü kullanır, problem

¹³⁹ Bil. Uzm. Vuslat Oğuz, Doç. Dr. Aysel Köksal Akyol, **Çocuk Eğitiminde Montessori Yaklaşımı** <http://www.alternatifegitimderneği.org.tr/content/view/61/113/>

çözme yeteneğini geliştirir. Oyunu kuramsal bilgi ile uygulama arasında bağlantı kurar. Oyunu bu anlamda bir öğrenme laboratuvarı olarak değerlendiren Hülya Pehlivan, Wasserman'ın görüşlerini özetleyerek oyunsal öğrenmeye dair şu özellikleri belirtir:

- 1) “Oyun aktiviteleri açık uçlu öğrenmeyi içerir. Öğrenciler doğru cevaba yönlendirilmez.
- 2) Oyun deneyimleri belirli bilgi parçacıklarının ezberlenmesinden çok fikirler üretir.
- 3) Oyun deneyimleri aslında karmaşıktır.
- 4) Oyunun görevleri ayrıntı ve küçük şeyler üzerinde değil, büyük fikirler üzerinde yoğunlaşır.
- 5) Çocuklar aktif olarak öğrenirler. Birbirleri ile konuşup fikirlerini paylaşırlar, tahmin yürütürler, gülerler ve heyecanlanırlar.
- 6) Çocuklar öğrenme gruplarında işbirliği içinde çalışırlar. Rekabetçi bireysel çalışma yerine işbirlikçi çalışma vurgulanır.
- 7) Eğitim programının içeriği çok düzgün ve düzenli işlemez.
- 8) Öğrenci kendi öğrenmesi üzerinde kontrol sahibidir.
- 9) Çocuklar güçlenip yetkinleştikçe daha bağımsız, daha iddialı ve daha mücadeleci olurlar. (Wasserman, Selma, 1992, *Serious Play in the Classroom, Childhood Education*)”¹⁴⁰

Hülya Pehlivan, oyun ve eğitim arasındaki ilişkiyi açıklarken Debra Gruending'in görüşlerini özetler. Oyunun bir konuyu sunmada yararlı bir teknik olması, öğrencilerin katılımını artırması, gerçeğe dayalı bilgi elde etmeye ve hatırd tutmaya yardımcı olması, bilginin özetlenmesine ve sentezlenmesine yardım etmesi, öğrenciler arasında etkileşimi sağlaması oyunun öğrenme ortamına katkılarıdır.

¹⁴⁰ Hülya Pehlivan, **Oyun ve Öğrenme**, (Ankara: Anı Yayıncılık, 2005) s.61.

Yrd. Doç. Dr Muhsin Hazar¹⁴¹, oyunla öğrenmenin kişinin dikkatini ve yoğunlaşmasını artırdığı için nitelikli bir öğrenme tekniği olduğunu vurgular. Oyun esnasında çocuk serbest hareket etmesi nedeniyle gerçek duygularını açığa çıkarır, bu yüzden de çocuğu objektif bir şekilde gözlemlemek kolaylaşır. Oyunla eğitim gerçek hayatla bağlantıyı artırması ve öğretmenin dominant rolünün azaltılması açısından da oldukça değerlidir. Muhsin Hazar, tarihsel süreçte satranç ve askeri tatbikatların da oyunla öğrenme konusunda örnek olduğunu vurgular. Günümüzde birçok alanda oyunla öğretme stratejisi kullanılmasının nedeni, oyunun yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi oluşturmasıdır.

Doç. Dr. Engin Karadağ ve Dr. Nihat Çalışkan¹⁴², oyunun çocuk için dünyayı öğrenme ve tanıma aracı olduğunu belirtir. Oyun ortamı çocuk için bir tür deney odasıdır. Çocuk oyun sırasında kendi başına birçok denemeye girer ve keşifler yapar.

Doç. Dr. Yunus Aslan ve Doç. Dr. Nefise Bulgu, oyunun toplumsallaşmayı sağlayan bir etkinlik olarak kişilere içinde yaşadıkları kültüre ait değerleri öğrenme fırsatı sunduğunu belirtirler. Kültürel değerlerin nesilden nesile oyun aracılığıyla aktarılması, oyunun kültürel bir öğrenme için en önemli araç olmasının sonucudur:

¹⁴¹ Muhsin Hazar, **Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim** (Ankara: Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu Yayınları 5.Basım 2006)

¹⁴² Engin Karadağ, Nihat Çalışkan, **Kuramdan Uygulamaya, İlköğretimde Drama, Oyun ve İşleniş Örnekleriyle** (Ankara: Anı Yayıncılık, 2005)

“Örneğin Mead (1934), “Toplumsallaşma Aracı Olarak Oyun” kuramında, çocukların diğer çocuklarla oyun oynarken, sosyal kuralları ve normları öğrendiklerini ve bu yolla sosyal rollerin uygulamaya döküldüğünü belirtmiştir. Mangır ve Aktaş (1993), toplumsallaşmayı, “çocuğun sosyal uyarıcıya, özellikle grup yaşamının baskı ve zorunluluklarına karşı, duyarlılık geliştirmesi, grubunda ya da kültüründeki diğer insanlarla geçinebilmesi ve onlar gibi davranabilmesi” olarak tanımlamış ve oyunun çocuğun sosyal gelişimindeki etkilerini şu şekilde sıralamıştır:

(a) Çocuk, oyunda aile içindeki rolleri üstlenerek, aile bireylerinin görevlerini, sorumluluklarını, davranış biçimlerini öğrenebilir ve kendine uygun gördüklerini tekrarlayarak, pekiştirebilir.

(b) Oyun, çocuğun kişisel ve toplumsal alışkanlıkları kazanmasında çok etkili bir yöntemdir.

(c) Oyunda, çeşitli meslek gruplarını taklit ederek, o rolün kurallarını öğrenebilir.

(d) Diğer insanlarla iletişim kurmayı, gözlem ve işbirliği yapmayı ve yardımlaşma duygularını geliştirebilir.

(e) Oyun yoluyla teşekkür etme, günaydın, iyi geceler deme gibi sözel kuralları ve sıra bekleme, konuşan birini dinleme, trafik kurallarına uyma, telefonla konuşma gibi sözel olmayan kuralları öğrenebilir.

(f) Doğru-yanlış, iyi-kötü, güzel-çirkin, haklı-haksız gibi ahlaki kavramları pekiştirebilir.

(g) Ayrıca, başkalarına saygı gösterme, başkalarının ve kendi haklarını koruma, verilen görevleri üstlenme, karar verip uygulayabilme, işbirliği yapabilme gibi toplumsal kuralları da öğrenebilir.

(h) Oyun, çocukların tüm gelişim alanlarında olduğu gibi toplumsallaşmada çok önemli bir yere sahip olan dilin gelişimlerini de destekleyicidir. Çocuk oyunlarının çoğunluğu, dil kullanımını gerektirmektedir. Çocuklar oyun sırasında dili kullanarak, yeni sözcükler kazanabilmekte ve dil yoluyla birbirlerine bilgiler aktarabilmektedirler.”¹⁴³

¹⁴³ Yunus Arslan, Nefise Bulgu, **Oyunla Toplumsallaşma** (Pamukkale Journal of Sport Sciences) <http://pjss.pau.edu.tr> s.18.

İnsanın zihinsel süreçlerini inceleyen bilişsel psikoloji alanında çalışan iki önemli kuramcı Vytgosky ve Piaget, aynı zamanda oyun konusunda literatüre giren kavramları ortaya koyan kişilerdir. Bu iki önemli psikolog zihinsel süreçler, beden gelişimi, çevre ve oyun arasında bağlantı kurmaktadır.

Vytgosky'nin öğrenme kuramının temelinde toplumsal semboller yer alır. İnsan zihni sadece kendi içinde değil, toplumsal ilişkilerle etkileşimin ve içinde yaşadığı kültürün bir ürünüdür. Vytgosky oyun etkinliklerinin temelinde semboller olduğunu belirtir. Oyun bireyin çevreyi kontrol etmek için kullandığı en önemli araçlardan birisidir:

“Oyun bireyin unutulmayan arzu ve isteklerinden ve sosyal çevre tarafından karşılanamayan durumların yarattıkları gerginlikten doğar demektir. Vytgosky bu gerilimden kurtulmak için çocuğun “gerçekleşmeyen arzularını yerine getirmek için hayali, sanki öyleymiş gibi bir dünya içine girdiğini” söylemektedir. Buna rağmen Vytgosky psikanalistlerin belirli oyun içeriklerinin sembolik yorumlarını ve akılcı açıklamalarını ciddiye almamıştır. Vytgosky'ye göre oyun keşiftir ve yeni bir oluşumdur.”¹⁴⁴

Çocuk oyun sırasında gerçek yaşamdan edindiği deneyimleri de kullanır, ancak bunu oyun esnasında değişime uğratarak yeni davranışlar üreterek eski olumsuz dürtülerinden uzaklaşabilir. Vytgosky'e göre oyundaki bu yüklemeye ve boşaltma, gerilimle başlayan ve kontrolle sonuçlana süreç, oyunda haz olarak ortaya çıkan süreçtir.

¹⁴⁴ Müzeyyen Sevinç, **Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun** (İstanbul: Morpa Yayınları, 2004) İstanbul s.67.

Elizabeth Wood ve Jane Attfield¹⁴⁵, Vygotsky'nin oyunun basitçe bir haz ve mutluluk kaynağı olduğu görüşünü yeterli bulmadığını belirtir. Vygotsky'ye göre oyunlarda dört ana özellik bulunur:

- a) *hayali durumlar,*
- b) *kurallara uymak,*
- c) *duruma bağlı kısıtlamalardan uzaklık*
- d) *rollerin tanımı*

Vygotsky, hayali durumlar ve oyundaki kuralların, oyunun gelişimini karakterize ettiğini belirtir. Örneğin dedesinin rolünü oynayan bir çocuk, dedesinin sesini taklit ederek, onun kıyafetlerini giyerek, onun gibi yürüyerek, oynadığı rolün davranışlarını anlar ve yorumlar. Vygotsky'nin oyun yaklaşımında, oyundaki kurallar ve kişinin hayali durumları arasında dinamik bir ilişki vardır. Örneğin satranç oynayan çocuk bir yandan kurallara uygun hareket eder, aynı zamanda olası hamleleri hayal eder. Futbol oynayan bir çocuk sahadaki pozisyonu gereği kurallara uyarken, aynı zamanda olmak istediği futbolcuymuş gibi davranır. Kişiler oyunda sadece oyun oynamazlar, aynı zamanda oyunumsu davranışlar sergilerler. Çocuk oyun yoluyla içsel dürtülerini tatmin eder ve öğrenme konusunda motive olur.

¹⁴⁵ Elizabeth Wood ve Jane Attfield, **Play, Learning and the Early Childhood Curriculum** (Paul Chapman Publishing, 1996)

“Oyun-gelişim ilişkisi yönerge gelişim ilişkisi ile karşılaştırıldığında, oyunun istekler ve bilinç konusunda daha geniş bir arkaplan sağladığı söylenebilir. Hayali safhadaki ve durumdaki eylemler, gönüllü niyetlerin yaratılması, gerçek-yaşam planlarının oluşumu ve irade güdöleri, hepsi oyunda meydan gelir. Çocuk oyun etkinliği yoluyla ileriye doğru hareket eder. Sadece bu duyguyla oyun çocuk gelişimini etkileyen başat etkinliktir”¹⁴⁶

Jean Piaget ise oyunu, çocuğun deneyimlerini ve bilgilerini birleştirdiği bir olgu olarak kabul eder. İnsanın öğrenme konusunda *özümseme* ve *uyum* olmak üzere iki ana eğilimi vardır. Çocuk oyun yoluyla, içinde olduğu bilişsel şemaları kullanarak dengeleme yapmaktadır. Piaget’ye göre doğumdan itibaren oyunlar, hayali oyunlardan kurallı oyunlara doğru aşama kaydeder. Piaget’nin en önemli tezlerinden birisi, insanın zihin gelişimi ile oyun gelişiminin paralel ilerlemesi fikridir. Kişinin yaşamında, işlevsel oyun, sembolik oyun ve kurallı oyunlar olmak üzere üç ana oyun evresi bulunmaktadır.

Öğrenme sürecinde hem özümseme hem de uyum süreci birlikte çalışır. Oyun da taklit yeteneğiyle başlar. Çocuk çevresinde gördüğu kişi ve nesnelere taklit ederken, özümseme mekanizmasıyla özgünlük oluşturur. Taklit gelişiminin da aşamaları vardır.

David Kolb’un deneyimsel öğrenme yaklaşımında oyunun büyük bir önemi vardır. Deneyimsel öğrenme döngüsünde dört temel aşama vardır. *Deneyimleme*, *yansıtma*, *düşünme* ve *oynama*. Kolb’a göre, öğrenme deneyiminin dönüşmesiyle

¹⁴⁶ a.g.e s.71.

oluşan yaratıcı bilgidir. Kolb'un öğrenme modelinde somut deneyim ve soyut kavramsallaştırma öğrenme sürecinde diyalektik bir şekilde çalışır ve deneyimi dönüştürür.

David A. Kolb ve Alice Y.Colb'un oyunsu öğrenme alanı diye tanımladıkları modelde¹⁴⁷, öğrenenler özgür ve güvenli bir alanda oyun oynayarak entelektüel, fiziksel, ahlaki ve manevi değerleri entegre ederek derin bir öğrenmeyi gerçekleştirirler. Kolb'a göre oyun kavramı tanımlaması oldukça zor bir kavramdır. Oyunu tanımlayan kuramlarda üç ortak özellik vardır.

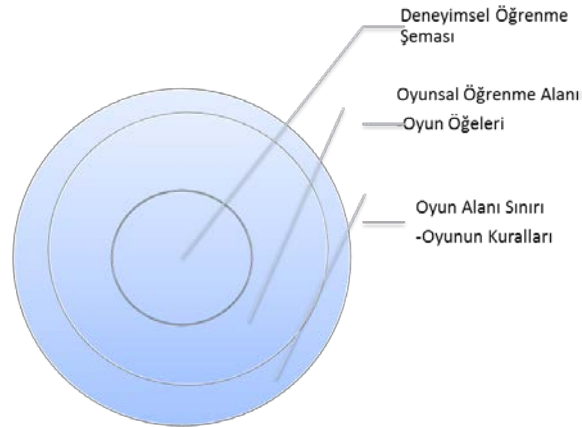
- 1) **Oyunun diyalektiği:** Oyunun gerçek-kurgu, rasyonel-irrasyonel, ciddi-oyunsu, hayali-gerçek arasında gidip gelen bir yapıda olması birçok kuramcı (Huizinga, Spariosu, Sutton-Smith, Turner vs.) tarafından hemfikir olunan bir noktadır. Birçoğu için oyun etkinliği sınırlı bir zamanda ve mekânda yapılan bir etkinliktir. Erikson'un dediği gibi, oyunu deneyimlemek için, kişinin "bilincin baskılarından ve irrasyonelite dürtülerinden kurtulması" gerekir. Huizinga *agon* ve *padia* kavramlarını birbirine zıt ama birbirini tamamlayıcı diyalektik kavramlar olarak görür. Platon ise çocuk oyunlarının zararlı ve rasyonel olmayan doğasının ehlileştirilmesi ve düzene sokulması gerektiğini önermiştir.

¹⁴⁷ David A. Kolb ve Alice Y.Colb, **Learning to Play, Playing to Learn**, 2009, http://learningfromexperience.com/media/2010/08/Kolb_Play-and-learning.pdf

2) **Öğrenme ve gelişim açısından oyunun işlevi:** Agon ve padia arasındaki ikilik öğrenme sürecini belirler. Erikson, Piaget ve Vygostky gibi psikoloji alanındaki önemli kuramcılar, çocukluktan yetişkinliğe kadarki gelişim evrelerinde oyuna önem verirler. Oyunla ilgili araştırmalarda, oyunun doğru bilgi (epistemic) ve oyunsuluk (ludic) olmak üzere davranışsal eğilime sahip olduğu belirtilir. Örneğin Corrine Hutt'a göre, oyunun epistemic sürecinde çocuk ciddidir ve oyuncağa odaklanmıştır. Oyuncağı tüm yönleriyle keşfetmeye çalışır. Ludic süreçte ise, görece daha rahat bir davranış modundadır. Yeni yapılan beyin araştırmalarında epistemic davranışların sol beyinle ilgili ve soyut, sembolik, analitik, rasyonel ve mantıklı olduğunu, ludic davranışların ise sağ beyinle ilgili olarak somut, mekânsal, irrasyonel, sezgisel ve bütüncül olduğunu göstermektedir.

3) **Oyun alanı:** Huizinga'ya göre oyunun üç ana özeliği vardır. Bunlar oyunun özgür bir eylem olması, gerçek yaşamdan geçici bir süreliğine yalıtılmış olması, zamansal ve mekânsal olarak sınırlı bir etkinlik olmasıdır. Gadamer "*oyunun önceliği oyuncunun bilinçliliğinin üzerinde*" diyerek oyun alanını (spielraum) açıklarken, Victor Turner ise oyun alanını ritüellerin oluşmasını sağlayan liminallik (geçiş eşiği) kavramıyla açıklamaktadır. Psikoloji alanında ise, içsel ve dışsal yaşam arasındaki bir geçiş alanı olarak değerlendirilir.

David A. Kolb ve Alice Y.Colb, oyun ve derin öğrenme ilişkisini açıklarken, oyunun deneysel bir öğrenme aracı olarak üç yolla öğrenmeyi sağladığını belirtir. Birincisi oyunun oyunculara kendine ait bir öğrenmeyi gerçekleştirmesi için cesaret vermesidir. İkincisi, öğrenme sürecine ve sonucuna eşit değer verilmesidir. Bu anlamda, John Dewey'in öğrenme kuramındaki sonuç ve süreç eşdeğerliliğine atıfta bulunulur. Üçüncüsü, deneysel öğrenme şemasında oyuncular yeni bir deneyimi yaşarken onu aşama aşama olgunlaştırma ve derinleştirme şansına sahiptir, bu da oyunculara canlı bir perspektif kazandırır. Aşağıdaki tablo deneysel öğrenme ve oyun ilişkisini analiz etmektedir.



Şekil 1: Oyunsal Öğrenme Alanı ve Deneysel Öğrenme Süreci¹⁴⁸

Oyun Öğeleri:

- Oynama özgürlüğü
- Belirsizliğin kaosu
- Aptallığa hoş geldin!
- Gerçek yaşamdan dışarı çıkma
- Agon ve paidia güçlerini dengeleme

¹⁴⁸ a.g.e s.29.

- Toplumla oynama
- Oyun sinyallerini anlama
- Tekrarlanan etkinliklerle mekânı sağlamlaştırma

Derin Öğrenme:

- Rekabetçilik ve dürüst oynama
- Bireysel öğrenme ve empati
- Kendini bağışlama
- Kendi orijinalliğini deneyimleme

Oyun tabanlı dayalı öğrenmenin günümüz açısından bir karşılığı da digital dünyadaki *gamification* kavramıdır. Türkçe'ye oyunlaştırma olarak çevrilebilecek kavram, tüketici davranışlarını etkilemeye yönelik alanlarda (pazarlama, reklamcılık, tüketim vs.) dijital oyunlar üretilmesi fikrine dayalıdır. Günümüzde birçok firmanın tarafından reklam, satış ve pazarlama tekniği olarak kullanılan digital bazlı oyun fikrinin felsefesi kavramsal olarak *gamification* ile açıklanmaktadır. Örneğin Karl M. Kapp kavramı şu şekilde tanımlar:

“Gamification oyun olmayan alanlarda oyun mekanizmasının kullanılmasıdır, özellikle tüketici odaklı web sitelerinde ve mobil sitelerde insanları uygulamaları kullanmaya teşvik etmek için. Gamification aynı zamanda digital uygulamalarla bağlantılı arzu edilen davranışlarla kullanıcıların ilişki kurmasını kolaylaştırır. Gamification teknoloji ile daha çok ilişki kurulmasını sağlar, insanın oyuna karşı duyduğu temel psikolojik eğiliminin avantajını kullanır. Teknik insanların normalde sıkıcı buldukları sıradan işleri yapması konusunda cesaretlendirir, örneğin araştırma yapmak, alışveriş ve web sayfalarını okumak gibi.”
“Gamification oyun bazlı mekanizmaları kullanır, estetik ve oyunsal düşünce insanı ve eylemi motive eder, öğrenmeyi artırır ve problemleri çözer.”¹⁴⁹

¹⁴⁹ Karl M. Kapp, **The Gamification of Learning and Instruction** (San Fransisco: Pfeiffer Publishing, 2012) s.43.

Karl M. Kapp gamification kavramındaki anahtar sözcükleri açıklar. *Oyun bazlılık* belirli kurallar tarafından katılımcıların zaman ayırarak oyun oynamasıdır. *Mekanizma* oyunları seviyelerinin (level), işaretleme sisteminin, ödüllendirmenin, skorun ve zaman sınırlamasının olmasıdır. *Estetik* ise başarılı bir grafik tasarımı olmadığında örneğin uygulamanın etkisiz kalmasıdır. Digital ortamlardaki kullanıcı arayüzleri gibi birçok öge kişilere keyif verecek şekilde estetik olarak tasarlanmalıdır. Rekabet, dayanışma, hikâyelerin anlatılması, keşif gibi öğelerin sosyal bir süreç olarak gündelik hayata girmesi ise *oyunsal düşünceyi* oluşturur. Bireyin gamification sürecine ilgisi ve isteği, oyunların etkisini artıracaktır. Ayrıca Karl M. Kapp, *gamification* kavramının “ciddi” oyunlardan farklı olarak herkes tarafından basitlikle oynanabilir bir mantıkla dizayn edildiğini vurgular. Oyunların kolay tekrar edilebilir, kolay anlaşılır, açık ve akışkan olması gerekmektedir.

Semin Özmoralı, oyunlaştırma ile oyunun farklı kavramlar olduğunu vurgular:

“Oyunlaştırmada asıl amaç asla eğlendirmek, “oyun oynatmak” değildir. Oyunlaştırma, oyunun kendisi gibi bir ürün değil, bir pazarlama yöntemidir. Oyunlaştırmanın merkezinde sizin ürününüz ya da hizmetiniz, bir başka deyişle “asıl değer” dediğimiz ana işiniz yer alır. Oyun unsurları ise kullanıcının ilgisini çekmek ve korumak için bu “asıl değer”in etrafına yerleştirilir. Örneğin [YemekSepeti.com](http://www.yemeksepeti.com) için “asıl değer” online yemek siparişi işidir. Doğal olarak Yemek Sepeti, Türkiye’nin en çok kullanılan sipariş portalı olmak ve kullanım oranını sürekli yükseltmek ister. Eğer YemekSepeti.com üzerine kullanıcı etkileşimini arttırmak amacıyla ödül sistemi, üyelik kaydınızın ne kadarını doldurduğunuzu gösteren bir “progress bar”, yemeğe meraklı kullanıcılar için eğlenceli bir statü sistemi gibi oyun unsurlarını eklemeye başlarsanız, işte bunun adı gamification olur.”¹⁵⁰

¹⁵⁰ Semin Özmoralı, *Oyunlaştırma ve Oyun Arasındaki İnce Çizgi*: http://dijitalzamanlardapazarlama.com/2012/06/15/oyunla-oyunlastirma-arasindaki-cizgi-2/?relatedposts_exclude=602

Oyunlaştırma kavramı temel olarak kapitalist sistemin bir unsuru olan reklamcılık ve satış-pazarlama alanının bir unsurudur. Günümüzde farklı öğrenme biçimlerinin bulunmasına yararlı bir strateji olarak kullanılmaktadır. Örneğin bazı firmalar tarafından hazırlanan digital gamification örnekleri¹⁵¹, insanlara sigarayı bıraktırma, şirketin web sayfasını daha çok kullanma, kalori harcama, hız limitini aşmama gibi davranış bazlı eğitim olanakları sunmaktadır. Gamification bu anlamda oyunun gücünü, kapitalist sistemin satış-pazarlama olanaklarıyla bütünleştiren, digital dönemin önemli kavramlarından birisidir.

Özetle bu bölümde oyunun öğretici gücü konusundaki farklı yaklaşımlar incelenmiştir. Oyunun öğretici yönünün paradoksal bir şekilde oyunun 'önemsizliğinden', 'ciddiyetsizliğinden' gelmesi, oyunun içgüdüsel bir eylem olarak bireylere yaşamsal bir prova sağlaması, oyunun hayal gücünü kullanma ve sembol oluşturmayı sağlayan bir deneyim vermesi, bedeni aktifleştirmesi ve kültürü oluşturan unsur olması bu bölümde özellikle vurgulanmış konulardır. Oyunun deneyim niteliği sağlamasıyla ilgili David Kolb'un fikirleri ve digital pazarlama aracı olarak gamification kavramı son bölümün tartışma konusudur.

¹⁵¹ Semin Özmoralı, Gamification (Oyunlaştırma) Örnekleri, Makaledeki videoların izlenmesi gamification kavramının anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. <http://dijitalzamanlardapazarlama.com/2011/08/22/gamification-oyunlastirma-ornekleri/>

III. D.2 Tiyatro ve Öğrenme İlişkisi

Seyirlik bir sanat dalı olan tiyatronun öğrenme ile ilişkisini inceleyebilmek için, başlangıç açısından tarihsel bir inceleme yapmak gereklidir. Çünkü oyundan ve dramadan farklı olarak tiyatro, seyirci odaklı bir gösteri sanatıdır. Bu gösteri sanatının tarihsel süreçteki evrimi boyunca, tiyatronun öğreticiliği sık sık tartışma konusu olmuştur.

a) Tarihsel süreçte tiyatro ve eğitim ilişkisi

Tiyatro tarihi boyunca tiyatro ve eğitim konusundaki tartışmalar bu bölümde özetlenecektir. 20.yüzyıla kadar gelen tarihsel süreçte Aristo'nun Poetika'da ortaya koyduğu dram sanatı ilkeleri ve Horatious'un düşünceleri, tiyatro sanatının öğreticiliğinin şekillenmesinde dominant olmuştur. Tiyatro sanatının öğreticiliği konusunda kuramsal anlamda ilk incelenmesi gereken yapıtın Aristoteles'in Poetika adlı eseri olduğu söylenebilir. Aristoteles, epos, tragedya, komedy ve dithyrambos şiirinin genel olarak taklit olduğunu söyledikten sonra, şiir sanatının varlığını insan doğasında temellenen iki temel nedene borçlu olduğunu belirtir:

“Bunlardan birisi taklit içtepisi olup, insanlarda doğuştan vardır; insanlar bütün öteki yaratıklardan özellikle taklit etmeye olağanüstü yetili olmalarıyla ayrılır ve ilk bilgilerini de taklit yoluyla elde ederler. İkincisi, bütün taklit ürünleri karşısında duyulan hoşlanma'dır ki, bu, insan için karakteristiktir”¹⁵²

¹⁵² Aristoteles, **Poetika** (İstanbul: Remzi Kitabevi) s.16.

Mimesis yani taklit, insanın yaşamını anlamlandırmak açısından kaçınılmazdır. Aristoteles'in insanın doğaya dair ilk bilgilerini taklit yoluyla edindiğine dair söylediği argümanlar oldukça önemlidir. Çünkü, insan kendi dışındaki dünyayı, o dünyayla empati ilişkisine girerek algılama kapasitesine sahip bir varlıktır. Aristoteles'e göre tarihçiler olanları, ozanlar, geniş anlamda sanatçılar ise, olasılık ve zorunluluk yasaları açısından olması olanaklı olan şeyleri anlatırlar. Sanatçılar temel olarak ses, renk ve hareket yoluyla doğayı taklit ederler.

Aristoteles için tiyatronun öğreticiliğinin temelinde “*iyi bir yurttaşın eğitiminde şiir sanatı katkıda bulunabilir mi?*” sorusuna verilen olumlu yanıt vardır. Aristoteles için tiyatro hem öğrenme hem de eğlence aracıdır. Tiyatronun öğreticiliği mimesisle başlayan ve katharsisle son bulan, özdeşleşmeye dayalı bir oyun estetiğiyle gerçekleşir. Aristoteliyen estetik, başkahramanın başından geçen olayları seyircinin özdeşlik içine girerek izlemesini ve mutlak doğrular olarak kabul etmesini ister. Bu anlamda seyirciden beklenen, bir tür öğretmen olan ‘başkahraman’ ile özdeşlik kurması ve dünyayı onun gibi algılayarak olası hatalarından vazgeçmesidir.

Platon için tiyatronun yararlı olabilecek boyutu pratik ahlaka katkı yapması gerekliliğidir. Mimetik eylemi tehlikeli bulan Platon, ruha ve bedene biçim vermek için taklide dayalı sanatlardan yararlanabileceğini belirtir. Platon'un taklide dayalı sanatlarla ilişkisinin pragmatik bir yararlanma ilişkisi olduğu söylenebilir. Antik Yunan dönemindeki bu iki önemli felsefecinin görüşleri Sevda Şener tarafından da şu şekilde vurgulanır:

“Platon’un tiyatrodaki yaratılan heyecanları zararlı bulmasına karşın, Aristoteles arınma kavramını getirmiş, tragedyaya seyreden seyircinin oyuna duygusal olarak katılma yolu ile heyecanlarını boşalttığını, rahatladığını, arındığını, daha sağlıklı ve dengeli, hatta özgecil bir vatandaş olduğunu belirtmiştir. İki düşünür de, yazarların gençlere doğru yolu gösterme sorumluluğunun bilincinde olmalarına önem verdiler. Aristoteles ayrıca tragedyanın yarattığı estetik duygu üzerinde durdu ve bunu vanlı bir hoşlanma olarak niteledi.”¹⁵³

Roma döneminde Horatious ise *Ars Poetika* adlı eserinde, Aristoteles’in tezlerini yorumlayarak tiyatrunun geleneksel değerlerin eğitiminde kullanılmasını önerir. Horatious’a göre yarar ve eğlence ilkesi bir arada olmalıdır:

“Şair, gençlerin eğitiminden büyük ölçüde sorumludur, onlara kendi dillerini ve bu dilin doğru kullanılmasına değer vermelerini öğretir. Şair eserleri aracılığıyla ahlak kurallarını, tanrılara karşı doğru duygular beslemeyi, tıpkı eski zamanlarda ürünü kaldıran insanların yapmış oldukları gibi, tanrılara nasıl dua edileceğini öğretir.”¹⁵⁴

Horatious’un tiyatrunun görevinin eğiterek yarar sağlamak ve eğlendirerek zevk vermek olduğunu belirten düşüncesi Rönesans döneminde de etkili olan görüştür. Oyunlarda bayalığa ve ahlakdışı davranışlara yer verilmemesi, koronun acı çeken taraftan olması, kötüye boyun eğilmemesi gibi faktörler tiyatrunun eğitici gücü konusunda oldukça önemliydi. Sevdâ Şener’e göre;

¹⁵³ Sevdâ Şener, **Dünden Bugüne Tiyatro Düşüncesi** (Ankara: Dost Yayınları, 4 Baskı, 1998) s.53.

¹⁵⁴ a.g.e s.66.

“Bir tiyatro oyunun ahlak açısından eğitici olabilmesi için toplumun değer yargılarını savunması gerekir. Yapıt üç yolla bunu gerçekleştirecektir: İyiyi ödüllendirip kötüyü cezalandırmakla, erdemi sevdiren kötülükten nefret ettirmekle, tutkuları dizginletmek ve kötüye pişmanlık duyurmakla. Böylece sanat adaleti gözetmiş olmaktadır”¹⁵⁵

Klasik dönemde Horatious'nun tiyatro konusundaki yarar ve eğlence ögesi sanatçılar tarafından yorumlanarak benimsenir. Bir eser eğitici olduğu için zevk vermeli, zevk verdiği için de eğitici olmalı düşüncesi, zevk ve haz ile öğrenmeyi bütünleştiren bir yaklaşımdır. 18.yüzyılda ise, tiyatronun duygulandırarak eğiten bir sanat olduğu konusunda görüşler ileri sürülmüştür. Örneğin Diderot tiyatronun eğitici işlevini, duygulandırma yoluyla yerine getirdiğini, duygu yolu ile insanları etkilemenin daha kolay olduğunu belirtir.

Romantik dönemde ise, tiyatronun eğitime ve eğlendirme işlevi yeniden yorumlanmış, tragedya ve komedi arasındaki keskin ayrım reddedilerek, karşıtların uyumu anlayışı ön plana çıkmıştır. Tiyatro birey vicdanına ışık tutma ve insanı uygarlaştırmada etkili bir araç olarak düşünülmüştür. İnsanın iç gelişiminde ve çevresi ile olan ilişkilerinin ileriye götürülmesinde tiyatro sanatına duyulan güven, bu sanata felsefi düşünce bağlamında değer kazandırmış ve eğitim görevi yüklemiştir.

Gerçekçilik ve doğalcılık akımında ise, romantizmin eleştirisi yapılarak sanatta düşsel olana yapılan vurgunun insanları yaşamın gerçeklerinden uzaklaştırdığı söylenmiştir. Gerçeklilik ve doğalcılık sanatta somut yaşamın tüm

¹⁵⁵ a.g.e s.108.

çıplaklığıyla sanata yansımaları savunur. Ancak bu yansıtma kişilerin içinde buldukları toplumsal koşullarla ve çevresel etmenlerle birlikte verilmek istenmiştir. Tiyatro alanında eser veren yazarlar, somut gerçekliği bilimsel bilgidan yararlanarak sahneye yansıtma için çaba göstermiştir. Gerçekçilik tiyatrodan dil, konu, üslup ve biçim konularında yenilikler getirmiştir. Sevda Şener'e göre gerçekçi-doğalcı tiyatro düşüncesi, klasik eğitici ilkesine yeni bir boyut getirmiştir.

“Şimdi eğitime gerçekler konusunda aydınlatma anlamına gelmektedir. Gerçekçi tiyatrodan düşünce dış dünyaya açılır. Seyirci doğal gerçekler konusunda, toplum ilişkileri konusunda, din, felsefe, politika konularında o güne dek sahneye getirilmesi adet olmamış bilgi ile donatılmaktadır. Gerçekçi tiyatrodan kuramcılar seyirciyi eski kalıpları aşma yeni değerlendirmeler yapmaya çağırırlar. Tiyatrodan salt bir vakit geçirme aracı olmadığı özellikle vurgulanır.”¹⁵⁶

20.yüzyıl başında ortaya çıkan avangart hareketler ise temelde gerçekçi-doğalcı tiyatro anlayışını reddederek, ‘görünen gerçeğin ardında yatanı bulma’ amacıyla manifesto niteliğinde ortaya çıkmışlardır. Sembolizm, fütürizm, sürrealizm, Dadaizm, ekspresyonizm, epik-politik tiyatro gibi avangart akımlar tiyatrodan salt somut gerçekleri göstermenin estetik ve politik olarak sorunlu olduğunu savunmaktadır. Her akım kendi değerleri doğrultusunda sanatsal imgeleri dönüştürerek, kendine ait bir dil yaratmıştır. Tiyatrodan işlev ve eğitici konusu da her akım açısından farklılaşmaktadır. Ancak sahne üzerinde özdeşleşme öğesinin reddedilmesi, tiyatrodan tüm öğelerinin uyumlu birlikteliğine karşı çıkış tüm akımlar için ortak olan noktalardır. Siyasal amaçlı tiyatro düşüncesiyle ortaya çıkan epik ve

¹⁵⁶ a.g.e s.188.

politik tiyatro düşüncesi ise, tiyatronun işlevlerini yeniden tanımlayarak materyalist bir pedagojinin ortaya çıkmasına neden olmuşlardır. Tiyatronun öğreticiliği toplumsal dönüşüme hizmet etmesi açısından değerlidir. Piscator ve özellikle Brecht'in, tiyatronun öğreticiliği konusundaki görüşleri tezin ilerleyen bölümlerinde incelenecektir.

Avrupa tiyatrosundan 1945 sonrasında ortaya çıkan absürd, post-absürd ve postmodern tiyatro anlayışında ise, 'dünyanın anlaşılacağı' ve 'dönüştürülemeyeceği' görüşü hâkimdir. Sahne üzerinde anlam oluşturmayı özü itibariyle reddeden absürdist ve post-modern tiyatro geleneklerinde tiyatroya eğitici bir misyon yüklenmez. Ancak Artoud, Grotowski geleneğindeki sanatçılar için, tiyatro gündelik yaşamın pratiklerine katlanmayı sağlayan bir tür terapi ve ritüel tiyatrosudur. Bu anlamda tiyatroya 'katlanma estetiği' sağlayan ritüelistik bir misyon atfedilir.

Tiyatronun öğreticiliği konusu felsefi açıdan da değerlendirilmesi gereken bir konudur. Fransız felsefeci Alain Badiou, *Başka Bir Estetik* adlı kitabında sanat, felsefe ve tiyatro ilişkisi üzerine görüşlerini ifade eder. Bu görüşler tiyatro ve eğitim ilişkisine dair çıkarımları yapmayı destekleyici niteliktedir.

Alain Badiou'ya göre, sanat ve felsefe ilişkisinin kaynağında Platon'un Devlet adlı kitabında şiir, tiyatro ve müzik hakkında verdiği ihraç kararı vardır. Platon'un mimetik sanatları ideal devletinden kapı dışarı atmak istemesi, sanatı yasaklama eğilimidir. Diğer bir uçta ise sanatsal üretime sofuca kendini adama eğilimi vardır. Alain Badiou'ya göre sanat ve felsefe arasında karmaşık bir düğümlenme ilişkisi vardır. Sanat sürekli kendisini yenileyerek ve biçim değiştirerek felsefeyi ve filozofları zorlamıştır. Felsefi kuramlar tarih boyunca *sanatı yasaklama ve sanata tapınma* arasında gidip gelmiştir.

Alain Badiou sanat ve felsefe ilişkisini anlayabilmemiz açısından üç tane şema önerisi ortaya koyar. Bunlar;

1. Didaktik şema
2. Romantik şema
3. Klasik şema

Didaktik şemanın ana tezi, sanatın gerçekliğe (hakikata) kadir olmadığı ya da her türlü gerçekliğin (hakikatın) sanatın dışında olduğu görüşüdür. Bu görüş sanatın kanıtlanmamış bir hakikatın görünüşü olduğu şeklindeki Platoncu görüşlere dayanır. Alain Badiou'ya göre Platon'un mimesisi tehlikeli bulması ve onunla kavga etmesi, sanatın gerçeklik ile ilişkisinin sonucudur. Sanat eşyanın değil, hakikat etkisinin taklididir. Platon'a göre sanat sahte bir hakikatın, yani hakikatimsizliğin (*un semblant de verite*) büyüüdür.

Didaktik şemaya göre sanat ya mahkûm edilmeli ya da salt bir araç olarak kullanılmalıdır. Örneğin sıkı gözetim altında tutulan sanat, dışarıdan buyrulacak bir hakikatin görünüşü ya da büyüğü tarafından geçici olarak denetlenebilir. Sanat bir duyu öğretimidir, normu eğitimidir. Eğitimin normu da felsefedir. Alain Badiou'ya göre, didaktik şema olanaklı bir sanatsal denetimi savunur:

“Çünkü sanatın kadir olduğu hakikat ona dışarıdan geliyorsa, sanat eğer bir duyu öğretiliyse, bundan çıkan sonuç -ki bu can alıcı bir noktadır- şu olacaktır: Sanatın “iyi” özü sanat eseriyle değil, eserin halk üzerindeki etkileriyle hasıl olur. Rousseau şöyle yazacaktır: “Gösteriler halk için yapılır, mutlak nitelikleri de ancak halk üzerindeki etkilerine göre belirlenebilir”¹⁵⁷

Romantik şema ise didaktik şemanın karşıtıdır. Romantik şemanın tezi, yalnız sanatın hakikate kadir olduğudur. Bir anlamda sanat gerçek hakikattir. Sanat özne olarak mutlak olandır, ete kemiğe bürünmedir. Sanatın dehası, metaforik anlamda çarmıha gerilme ve dirilmeyi gerçekleştirir.

Alain Badiou'ya göre, sanatı denetlemenin kabalığı ile sanata bağlanmanın esrikliği arasında üçüncü bir seçenek olarak klasik şema durmaktadır. Aristoteles'in sanat ve felsefe arasında bir tür barış anlaşması yapmasını sağlamasının iki temeli vardır:

¹⁵⁷ Alain Badiou, **Başka Bir Estetik** (İstanbul: Metis Yayıncılık, 2010) s.13.

“a) Sanat hakikate kadir değildir (didaktik şemanın savunduğu gibi), özü mimetiktir, ait olduğu düzen görünüşün düzenidir.

b) Bu durum (Platon’un sandığının aksine) vahim bir durum değildir. Vahim değildir, “çünkü sanatın *ereği* hakikat değildir kesinlikle. Aristoteles sanatı bilginin değil, bambaşka bir şeyin düzenine dâhil edecek, böylelikle Platon’un kuruntusundan aklayacaktır. Bu başka şey- kimi zaman catharsis diyecektir Aristoteles buna- tutkuların, görünüşe yapılan bir aktarımla bertaraf edilmesidir. Sanatın kesinlikle bilişsel ya da ifşa edici değil, sağaltıcı bir işlevi vardır. Sanat kuramsal olana değil terimin en geniş anlamıyla etik olana bağlıdır. Bundan çıkan sonuç şudur: Sanatın ölçüsü, ruhu duygulanımların tedavisi bakımından göstereceği yararlılıktır.”¹⁵⁸

Alain Badiou’ya göre klasik şemanın tezlerinden iki sonuç çıkarılabilir. Birincisi sanatın ölçütü “hoşa gitmektir”. Hoşa gitmek sayısal bir çoğunluk kuralı değil, katharsisin etkili olduğunun bir işaretidir. “Hoşa gitme”nin göndermede bulunduğu şey gerçeklikle kurulan özdeşleşme ilişkisi ile ilgilidir. Klasikler, gerçeğin imgeselleştirilmesine gerçeğe-benzerlik (*vraisemblance*) adını verirler. Klasik şemada sanat bir kamu hizmetidir.

Alain Badiou’ya göre, sanat ve felsefe arasındaki barış hakikat ve gerçeğe benzerlik arasındaki sınırın tespit edilmesiyle ilgilidir. Didaktizmde sanat dışsal bir hakikat tarafından eğitsel amaçlarla kullanılır. Romantizmde her türden öznel gerçekliğe izin verilir. Klasisizmde ise sanat arzuyu esir alacak ve arzuların benzerlerini önererek arzu aktarımını eğitecektir. Alain Badiou’ya göre, 20.yüzyılda bu şemalar dışında yeni bir şema önerilmemiştir. 20.yüzyıldaki kitlesel eğilimler, Marksizm, psikanaliz ve Alman yorumbilgisidir. Alain Badiou bu eğilimler üzerine

¹⁵⁸ a.g.e s.14.

tespitlerde bulunur. Alain Badiou'ya göre, Marksizm didaktik, Alman yorumbilgisi romantik, psikanaliz ise klasik şemadan beslenir.

Alain Badiou'ya göre, Marksizm didaktik şema ile paraleldir. Örneğin Brecht'in incelikli ve yaratıcı düşüncesinde, genel ve dış kaynaklı bir hakikat, yani bilimsel bir hakikat vardır. Brecht diyalektik materyalizm kuramına son derece bağlıdır ve bu görüş felsefidir. Alain Badiou'ya göre, Brecht siyaset ve diyalektik materyalist felsefe arasında yargılama yapan Stalin çeşnili bir Platoncu'dur. Brecht'in nihai hedefi "diyalektiğin dostları cemiyeti/toplumuna ulaşmaktır", tiyatrosunun hedefi bu topluma ulaşmanın bir aracıydı. Yabancılaştırma/mesafelendirmenin amacı da, gerçek olanın dış kaynaklı nesnellliğini göstermekti. Brecht'in büyüklüğü Platon'un anti-teatral düşüncelerini, teatral bir şekilde hayata geçirmiş olmasıdır. Epik tiyatronun anlamı hakikate ulaşma cesaretini vermesidir.

Heideggerci yorumbilgisi ise romantik şemadan etkilenir. Varlığın geri çekilmişliği ile şiirin yorumunun birleşmesi üzerinden gelir düşünceye. Şairin söyleyişi ile düşünürün fikirleri birbirinden ayırt edilemeyecek biçimde iç içe geçer. Psikanaliz ise, Aristotelesçi anlamda klasiktir. Lacan'ın ve Freud'un sanat üzerine düşüncelerinde, sanat yapıtı bir aktarımı devreye sokar. Simgesel olan arzuların nedeni gerçek tarafından belirlenir. Arzuların katarsis yoluyla yönlendirilmesi, klasik şema ile psikanaliz arasındaki ana benzerliktir.

Özetle Alain Badiou sanat, eğitim ve felsefe ilişkisine dair bir tartışma çerçevesi ortaya koymaktadır. Tiyatro ve eğitim arasında bağlantı kurmak için hem yukarıdaki tarihsel çerçevenin, hem de Alain Badiou'nun görüşlerinin yararlı olabileceği görülmektedir. Yukarıdaki tartışmalarda da görüleceği üzere tiyatro sanatının öğreticiliği konusu, tarih boyunca tartışılan bir kavram olagelmıştır. Tiyatronun canlı performansa dayalı bir gösteri sanatı olarak toplum üzerindeki etkisi oldukça önemlidir. Tiyatronun öğretici olma potansiyeli, hem 'korkulan' hem de 'yararlanılan' bir güç olarak değerlendirilmiştir. Tiyatro sanatı tarih boyunca bu gücünden dolayı 'yasaklanmak-denetim altına alınmak' veya 'övgüler almak' durumuyla karşılaşmıştır.

Devlet aygıtını oluşturan kişiler, tiyatro sanatı içindeki görüşleri ve düşünceleri 'sakıncalı' buldukları zaman tiyatronun seyirci üzerindeki etkisini bastırmak için farklı biçimlerde yasaklama öğelerini kullanmıştır. Ama eğer sahnede gerçekleşen eylemler 'devletin bekası estetiğine' hizmet ediyorsa, tiyatro maddi ve manevi olarak desteklenmiştir. Tiyatroyu denetim altına almak ise, tiyatronun açığa çıkardığı düşünsel yapıyı 'kabul edilebilir' kılmak amacıyla yapılan türlü çeşitli düzenlemelerdir. Düzenlemeler estetik biçim ve politik içerik bağlamında dışarıdan (sansür ve denetim) ve içeriden (oto-sansür) yapılan eylemler olarak düşünülebilir.

Tiyatronun öğreticiliği konusu estetik ve ideolojik bir meseledir. Sanata yüklenen anlam, sanatçıdan beklentiler, ‘gerçeğin yorumlanması’, ‘sanatçı tavrı ve yorum yapma’ tiyatro ve eğitim arasındaki ilişkiyi belirleyici durumlardır. Bu yüzden de, farklı ideolojilere sahip birçok sanatçı tiyatro-eğitim ilişkisini farklı farklı yapılandırılmıştır. Yekpare bir bütünlük olduğu söylenemez. Özellikle 20.yüzyıl başında ortaya çıkan avangart sanat hareketleri, Aristoteliden sanat formlarının aşılması adına oldukça önemlidir. Sanat ve gerçeklik ilişkisinin sorgulanması, ‘görünenin ardındaki gerçeğin’ avangartlar tarafından yeniden yorumlanması, tiyatro ve öğrenme arasındaki ilişkiyi de sorgulamayı beraberinde getirmiştir. 20.yüzyılda özellikle Marksist sanatçılardan Bertolt Brecht’in ortaya koyduğu epik-materyalist tiyatro düşüncesi, tiyatronun öğrenme ile ilişkisinin değişiminde oldukça önemlidir. Aynı şekilde Augusto Boal’in para-teatral bir gösteri formunda tiyatroyu dönüştürmesi, tiyatronun öğreticiliği konusunu farklı bakış açısıyla tartışmamızı sağlayacaktır. Bu iki önemli kuramcı ilerleyen bölümlerde detaylı olarak incelenecektir.

Tiyatro ve eğitim ilişkisini tartışırken, oyun, drama ve eğitim alanı ile de bağlantılı özel bir çalışmanın incelenmesi gerekmektedir. TIE olarak adlandırılan eğitimde tiyatro çalışmaları tiyatro sanatının eğitim ve pedagoji amaçlı kullanılmasına hizmet eden özel bir türdür.

b) TIE: Bir Tür Olarak Eğitimde Tiyatro Çalışmaları

1945 sonrasında özellikle İngiltere, Almanya ve ABD gibi gelişmiş ülkelerde özel bir tiyatro türü olarak ortaya çıkan TIE: Eğitimde Tiyatro Çalışmaları, profesyonel eğitilmiş oyuncular tarafından düzenlenen etkinliklerdir. TIE etkinlikleri çoğunlukla çocuk ve genç seyirci için organize edilir ve TIE süreci seyirlik ve katılımcı düzeydeki teatral pratiğin tümüdür. Eğitim amaçlı bu formun özelliklerini anlamak, tiyatro ve eğitim arasındaki ilişkinin analiz edebilmesi için oldukça yararlı olacaktır.

Doç. Dr Tülin Sağlam'a göre eğitimde tiyatro çalışmalarının asıl amacı çocuk tiyatrosundan farklı olarak tiyatro aracılığıyla öğrenmeye katkı sunmaktır. TIE programlarının başarıya ulaşması için öğrenme ile estetik haz arasında iyi bir denge kurulması gerektiğini belirtir. TIE programları gösteri öncesi çalışmalar, gösteri sırasındaki deneyim ve gösteri sonrasındaki çalışmalardan oluşmaktadır.

“Eğitimde tiyatro ise profesyonel grupların çocuk ve gençler için ve/veya onlarla birlikte yaptığı gösterilere verilen addır. Bu gruplar oyuncu/öğretmenlerden oluşur ve genellikle sosyal sorunlar ya da ders konularıyla ilgili programlar hazırlar ve bunları okullarda sunarlar. Burada program kelimesi özellikle kullanılmıştır. Çünkü bu gruplar sadece bir oyun sergilemekte kalmıyor, oyun öncesi ve sonrası etkinliklerle, seyirciyi oyuna katarak ele alınan konunun derinlemesine irdelenmesini amaçlıyorlar. Bu grupların birincil amacı seyirciyi tartışmalı bir konu üzerinde düşünmeye zorlamak, seyircinin konuyu daha iyi kavramasını ve hissetmesini sağlamaktır.”¹⁵⁹

¹⁵⁹ Tülin Sağlam, **Eğitimde Tiyatro**, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Yıl: 4, Sayı: 37, Mart 2003

Prof. Tony Jackson¹⁶⁰, TIE olarak adlandırılan eğitimde tiyatro çalışmalarının 1960'lı yıllarda İngiltere'de ortaya çıkmış ve daha sonrasında dünyaya yayılmış, profesyonel tiyatro grupları ile okulların ortak ihtiyaçlarına yanıt vermek için ortaya çıkan bir tür olduğunu belirtir. Jackson'a göre TIE projelerinin ortaya çıkış nedenleri tiyatro ve eğitim dünyasındaki gelişmelerle bağlantılıdır. İkinci dünya savaşı sonrasında tiyatronun toplumun yeniden inşasında pozitif bir rol oynayacağına olan inanç, tiyatronun sosyal değişim açısından bir eğitim aracı olarak kullanılması ve Brecht ve Boal'in yaptığı politik tiyatro denemelerinin gücü TIE projelerinin gelişmesinde etkili olmuştur.

TIE projelerinin amacı çocukların belirli tema ve konular hakkında, tiyatro yoluyla estetik bir deneyim yaşamalarıdır. Konular çevre, ırkçılık, tarih, edebiyat, bilimsel gelişmeler vs. olabilir. Tony Jackson'a göre TIE projeleri esasen çocukların etkin katılımını da içeren yeni bir teatral formdur. Sadece gösteri değil, katılımcı formları da içeren bir 'program'dır. Program içinde klasik tiyatro gösterisi, eğitimde drama çalışmaları, simülasyon çalışmaları türünden bir çok form bulunmaktadır. Program yaş grubu ve tema özelliklerine göre değişimler göstermektedir. Örneğin 5-7 yaş öğrencilerine palyaçolarla matematik ve geometri öğretimi, 9-11 yaş öğrencilerine 1860 yılında Amerikan İç Savaşı'nın ve pamuklu dokuma tezgâhlarının anlatılması, 16-19 yaş öğrencilere 1930 yılında Londra'da faşizmin ve işsizliğin artışının öğretilmesi gibi örnekler Jackson tarafından farklı TIE örnekleri olarak sunulur. Ayrıca öğretmenlerin de süreçte etkin olması ve programı sürdürmeleri

¹⁶⁰ Tony Jackson, **Learning Through Theatre, New Perspectives on Theatre in Education**, (London: Second Edition, Routledge 1993)

açısından, öğretmenlere yönelik workshop çalışmaları da yapılmaktadır. TIE projeleri *gençler için tiyatro, çocuk tiyatrosu, gençlik tiyatrosu, eğitimin içinde tiyatro, eğitimde ya da müfredat draması, simülasyon oyunları* gibi kavramlarla ilişkili fakat farklı bir kavramdır.

Dr.Christine Redington, TIE projelerinin eğitim sisteminde önemli bir boşluğu doldurduğunu, TIE programlarının eğitim ve eğlenceyi bir araya getiren özel bir tür olduğunu belirtir. Avrupa’da eğitim reformu ile ilgili tartışmalar ve çocuk merkezli eğitim tartışmaları, eğitimde drama ve oyunun artan önemi, TIE programlarının felsefesini oluşturmuştur. C. Redington’a göre TIE tiyatro geleneği Batı Avrupa tiyatrosundaki repertuar geleneği, Brecht etkisindeki öğretici oyunlar ve 1970’li yıllardaki alternatif tiyatro hareketinden etkilenmiştir. Örneğin Brecht’in Lehrstück oyunlarında tiyatroyu etkili bir tartışma aracı olarak görmesi, seyirci oyuncu ilişkisini değişime uğratması, yabancılaştırma etkisi, minimal dekor kullanımı gibi öğeler TIE programlarında da karşılığını bulur. 1970’lerde ise, TIE grupları sosyo-politik konuları çocuk eğitiminin gündemine sokarak statükonun kırılması yönünde adımlar atmışlardır.

C. Redington tanımsal bir açıklamadan sonra TIE programlarının teatral ve eğitimsel öğelerini şu şekilde sıralar.

TIE Eğitimsel öğeler:

- a) “*Çocuk merkezlik*: Konu seçilirken çocukların ihtiyaçları ve potansiyeline uygun seçimler yapılmalı, çocuğun fiziksel ve entelektüel düzeyde katılımı sağlanmalıdır.
- b) *Oyun kullanımı*: Çocukların doğal oyunlarındaki ciddiyeti gibi, dramatik durumlar da ciddi bir şekilde icra edilmelidir.
- c) *Yaparak öğrenme*: Çocuklar TIE programını deneyimleyerek kavrarlar.
- d) *Proje bazlı eğitim*: Bir başlangıç noktası olarak proje konusu seçilir. Örneğin çevre kirliliği, depresyon, işçi grevleri vs.
- e) *Eğitimde Drama (DIE)*: Özellikle ortaokul ve lise çağındaki çocuklara yönelik TIE programı yapabilmek adına, eğitimde drama tekniklerinin kullanılması gerekmektedir.
- f) *Yaş grubuyla bağlantı*: Çocukların yaş grubu özellikleri ve çocuk psikolojisi hakkında bilgi sahibi olarak programların hazırlanmasıdır.
- g) *Problem çözümü*: Problem çözümüne yönelik eylemler, TIE programını çocuklar için merak uyandırıcı ve eğlenceli kılar.
- h) *Dil gelişimi*: TIE süreci çocuğun kelime dağarcığının gelişmesine ve dil gelişimine yararlı olmalıdır.
- i) *Yeni öğrenme metotları*: TIE programları 1970’li yıllarda yenilikçi uygulamaları, drama ve simülasyon oyunlarını okulların gündemine sokmuştur.

TIE Teatral öğeler:

- a) *Teatral formlar*: Olay örgüsü, dramatik çatışma ve karakterizasyon formları TIE programlarının en çok kullandığı formlardır. “Bundan sonra ne olacak?” sorusu olay örgüsünün alternatifli bir şekilde kurulmasında sık kullanılan bir tekniktir.
- b) *Empati*: TIE grupları seyircinin katılımını sağlamak için empati öğesini kullanır. Belli bir karaktere, belli bir fikre sempati duymak çocuğun oyuna olan ilgisini canlı tutar. Ayrıca eleştirel bir bakış oluşması için, önce empati sonra yadırgatma fikri kullanılmalıdır.
- c) *Seyirci-oyuncu ilişkisi*: Çocuğun oyuna eylemsel, fiziksel ve duygusal katılımını sağlamak için TIE grupları birçok deneme yapmışlardır.

- d) *Grup planlaması*: TIE programları çoğunlukla kumpanyadaki oyuncuların ortak tartışmaları sonucu kolektif bir şekilde hazırlanır.
- e) *Sosyal ve politik ana fikir*: TIE programları sosyal ve politik olayları gündeme getirir. Bu yüzden de politik tiyatro ve belgesel tiyatro üsluplarını da kullanır.
- f) *Teatral araçlar*: TIE grupları çoğunlukla turne yapan gruplardır ve kostüm, dekor, makyaj, ışıklandırma gibi tiyatronun diğer araçlarını imkânlar ölçüsünde kullanırlar. TIE grupları için bu araçlar aşırı derecede ön plana çıkmamalıdır.
- g) *Hibe yardımı*: Sanat Konseyleri ve Yerel Eğitim Komisyonları tarafından TIE gruplarına toplam bütçeden pay ayrılmasıdır. Ancak bazı gruplar kendi bağımsız bütçelerini de oluşturmaktadır.”¹⁶¹

Prof. Dr. Helen Nicholson, profesyonel tiyatroların eğitim alanına yaptığı katkıyı incelediği *Theatre and Education* adlı çalışmasında, tiyatronun özel bir eğitim aracı olabileceğini söyler. Tiyatro estetik ve eğitim ilkelerini bir araya getirebilen, tartışmaya elverişli bir sanattır. TIE (Eğitimde Tiyatro) topluluklarının hedef ve amaçları, klasik çocuk tiyatrosundan farklıdır. Helen Nicholson, tiyatro ve eğitim ilişkisini incelerken İngiliz oyun yazarlarından iki önemli kişiden alıntı yapar:

“ Sanatsal yaratıcılık öylesine düzensizdir ki, tiyatro bana bir şeyler öğrenmek için gidilecek son yer olarak gözüktür” Howard Barker, *Tiyatro İçin Argümanlar*, 1997, sayfa 137

“Eğitim çocuğun anlam aramasına neden olmalıdır, böylece çocuklar yaşama tanık olurlar” Edward Bond, *Dramatik Çocuk*, 1997, sayfa 91”¹⁶²

¹⁶¹ Christine Redington, **Can Theatre Teach?** (Oxford: Pergamon Press, 1983) s.3-7.

¹⁶² Helen Nicholson, **Theatre and Education** (England: Palgrave Macmillan, 2009) s.7.

Helen Nicholson, tiyatro ve eğitim ilişkine dair iki farklı bakış açısı olduğunu belirtir. İngiliz deneysel oyun yazarlarından Howard Barker tiyatronun öğreticiliğini reddederken, Edward Bond ise eğitim amaçlı tiyatronun insanların içinde yaşadığı koşulları sorgulamak için işlevli bir sanat olduğunu belirtir. Howard Barker, çağdaş tiyatronun faydacı bir nedenin ötesinde ‘isyankâr’ bir sanat olduğunu, eğitici ya da eğlendiriciliğin ötesinde estetik olduğunu vurgular. Tiyatronun ticari ya da sosyal-politik anlamda eğitim odaklı olması durumunda, oyuncunun merkez olmaktan çıkması, tiyatronun yaratıcı niteliğini ve entelektüel kapasitesini zayıflatır. Tiyatro tahmin edilmesi güç bir şekilde içgüdüsel bir sanattır, ancak ticari ya da eğitim amaçlı tiyatro sadece bilinen yaşamı tekrar eder. Eğitimde tiyatro kaçınılmaz olarak estetik ilkelere ve sanatsal araştırmanın zorluğunu ve muğlaklığını oluşturan dramatik yapı kurallarına bağlı olmalıdır.

Edward Bond ise tiyatronun radikal sorular sorarak imgelemi eğitebileceğini belirtir. İmgelemin gerçekliği dönüştürme gücü olduğunu vurgulayan Bond, eğitimde tiyatronun sosyal eşitsizliği engelleme adına çocuklar üzerinde başat bir rolü olduğunu vurgular. Tiyatro yoluyla sosyal adalet sağlama ve iyimserlik Bond’un düşüncelerinin temelidir.

Helen Nicholson farklı dünya görüşlerine sahip her iki yazarın imgelemin gücü ve tiyatronun yaşamın zorluklarına tanık olmamızı sağladığı konusunda ortaklaştığını belirtir. Helen Nicholson’a göre, tiyatronun eğitim gücü aynı zamanda demokratik bir toplumun inşası için de önemlidir. Tiyatro ve eğitim ilişkisi devlet

politikaları, eğitim ve kültür politikalarının etkisindedir. Helen Nicholson bu ilişkiyi anlamak için, eğitimde tiyatro uygulamalarının tarihine göz atmamız gerektiğini vurgular.

Helen Nicholson'a göre, Avrupa'da 1945 sonrasında ortaya çıkan ancak 1960'lı yılların umutlu atmosferinde gelişen Eğitimde Drama (DIE) ve Eğitimde Tiyatro (TIE) olmak üzere iki akım vardır. Savaş sonrası yıllarda eğitim, sosyal değişimin önemli bir aracı olarak görülmüş ve hiyerarşik olmayan eğitim yöntemleri önemli bir ağırlığa sahip olmuştur. Çocukları tiyatroya götürüp eğitmek yerine, dramının alternatif bir pedagoji aracı olarak okul müfredatlarına girmesi tercih edilmiştir. Çocuğun kendini spontane bir şekilde özgürce ifade etmesi, İngiliz eğitimde drama ve ABD'li yaratıcı drama uygulamacılarının çıkış noktası olmuştur. Bu düşüncelerin felsefi temelleri John Dewey tarafından atılmıştır. Dewey'in çocuğun bilişsel ve duygusal gelişiminde yapılandırılmış oyunlara ve sanatsal deneyime verdiği önem, eğitim anlayışında değişim yaratmıştır. Sanat çocuğun düşüncelerini ve duygularını bir araya getirebildiği, ciddiyetle oyunsuluğu birleştirdiği özel bir yetidir. Sanatın ve yaşamın birbirine entegre olmasının ilk denemeleri 1952 yılında liberal bir eğitim veren Black Mountain Koleji'nde uygulanmıştır. Happening adlı verilen etkinliklerde¹⁶³ dönemin ünlü sanatçıları görev almıştır. Winifred Ward ise 1930'lı yıllarda yaratıcı drama hareketini başlatır. Amacı çocukların sanatsal ve kişisel gelişimini sağlamak için teknikler bulmaktır.

¹⁶³ <http://prezi.com/dhy7tebcqefn/theatre-education/> linkindeki bir video sözü edilen çalışmaya ilişkin sanatçılarla yapılan röportajları içermektedir.

Helen Nicholson'a göre, tiyatronun eğitim sistemi içinde yaygınlaşmaya başlaması, tiyatroya karşı önyargıların olduğu bir ortamda gerçekleşir. 1960'lı yıllarda tiyatronun sınıf ayrımcılığını kışkırttığı ve eşcinsel bir alt kültüre neden olduğu şüphesi, çocukların tiyatrodan uzak tutulması tartışmalarını da beraberinde getirmiştir.

Okul müfredatlarında dramının artan önemi ve pratik dramatik etkinliklerin bir eğitim aracı olması düşünceleri dönemin önemli tartışma konularıdır. Hem drama ve tiyatro öğretmenleri hem de profesyonel oyuncular bu iki başlık altında fikir alışverişinde bulunarak çalışmalar yapmıştır. Klasik eğitim sisteminin ve ticari tiyatronun reddi, yeni bir formu başlatmıştır. TIE olarak adlandırılan eğitimde tiyatro grupları, tiyatro pedagojisi olarak gençleri sosyal değişim konusunda cesaretlendirmeyi kendisine ilke edinmiştir. 1965 yılında ilk profesyonel TIE grubu Belgrade Theatre Coventry'dir.

Tülin Sağlam 1965 yılında İngiltere'nin Coventry şehrinde kurulan profesyonel Belgrad Eğitimde Tiyatro topluluğunun başlattığı çalışmaların TIE için önemli bir model olduğunu belirtir. Bu topluluğun üyelerinin çalışmaları İngiltere'nin ve ABD'nin değişik kentlerine yaymasından sonra, TIE programları okullarda yaygınlaşmaya başlamıştır.

Helen Nicholson'a göre, ilk olarak ortaya çıkan eğitimde tiyatro grupları ticari tiyatrodan uzak durmuşlar ve daha çok da Marksist-sosyalist etki altında kalmışlardır. Tiyatroyu değişimin bir aracı olarak eğitim sisteminin içine entegre etmek için çalışmalar yapmışlardır. Bu dönem toplumsal anlamda protestoların güçlü olduğu bir dönemdir. Vietnam savaşı karşıtı barış hareketleri, insan hakları hareketleri, eşcinsel hareketler, nükleer karşıtı çevreci hareket ve feminist hareketin doğrudan sokakta ve eylem içinde olduğu bir ortamda, 1968 kuşağına ait kültürel değerler oldukça etkilidir. Helen Nicholson'a göre, bunun tiyatro alanındaki karşılığı sanat ve hayat arasındaki sınırları sorgulamak, tiyatro ve devrim, dramatik eylem ve sosyal aktivizm kavramlarıdır. Örneğin ilk TIE grupları 1968 etkisinde yetişen genç kuşaktır. Bu yüzden de katılımcı, işbirlikçi ve politik anlamda radikal bir TIE grubu eğilimi oluşmuştur.

1960'lı yılların TIE grupları aslında 1920 ve 1930'lı yıllarda ortaya çıkan politik tiyatro geleneğinden beslenir. Örneğin İngiliz işçi tiyatrosu geleneği, tiyatro ve Marksizm arasında bağlantı kurarak, tiyatroyu bir kültürel bir silah olarak görür. Pasiflik ve duyarsızlığın kapitalizme hizmet ettiğini düşünerek, aktivizm ve enerjik olmayı ön plana çıkarırlar. Gerek Avrupa, gerekse de ABD'de işçi tiyatrosu hareketleri kitleleri popüler ve canlı bir tiyatro anlayışı ile eğitmeyi amaçlamıştır.

TIE hareketi açısından “katılım”, “bağlılık”, “süreç” ve “etkinlik” kavramları anahtardır. Tiyatro sahnesinden çok okul mekânına gidilmesi de önemli bir ilkedir. TIE grupları oyunculuktan önce fikir ve konsepte önem verir. Örneğin seçilen bir

tema hakkında öncelikle okul binasında bir oyun sergilenir, ikinci kez okula gidildiğinde seyredilen oyun hakkında tartışma yapılır. Üretimin demokratikleşmesi konusunda, TIE grupları iç örgütlenme anlamında hiyerarşi karşıtlığına ve katılımcı tartışmalara önem verirler. Aynı zamanda genç seyircilerle katılımcı eğitimde tiyatro programları düzenlerler. Bu yüzden de, grup üyeleri kendilerini oyuncu/eğitmen olarak adlandırılır. Oyuncu eğitmenler eğitim ve oyunculuk konusunda profesyonel anlamda bilgili olmalıdır. Değişik yöntemlerle seyircilerle birlikte ortak workshop çalışmaları yapılır. Augusto Boal'in 1979 yılında yazdığı Ezilenlerin Tiyatrosu adlı çalışması yayınlanmadan çok önce, TIE gruplarının Boal'a benzer teknikleri kullandığı bilinmektedir.

Helen Nicholson TIE grupları hakkında yazılan dokümanlar incelendiğinde, Bertolt Brecht'in epik tiyatro düşüncesinin TIE gruplarının ilham kaynağı olduğunu söyler. Brecht'in Lehrstücke, yani öğretici oyunları düşüncesi, değişen dünyayı algılayabilmek ve diyalektik düşünme ve öğrenme için yapılan bir tür provadır. Gösterilerin açık alanlarda veya fabrikalarda oynanması, sahneleme ve sahne düzeni açısından radikal değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Ancak TIE oyunları teması ve formu nedeniyle politik sansürle karşılaşmış ve bazı eğitimciler tarafından provokatif bulunmuştur.

Helen Nicholson TIE hareketinin sosyal, kültürel ve politik anlamda değerlendirilmesi gerektiğini belirtir. Örneğin 1980'li yıllarda İngiltere ve ABD'de muhafazakâr sağ hükümetlerin ön plana çıkması ve 1989 sonrasında solun

gerilemesiyle, sosyalist ilkelerle hareket eden TIE gruplarını dūşünsel anlamda krize sokmuştur. Bu dönemde ortaya çıkan çocuk merkezli eğitim sistemi tartışmaları ve liberal eğitim argümanları, tiyatroyu politikleşme aracı olarak gören Ortodoks Marksistleri değişime zorlamıştır. Örneğin birçok ülkedeki TIE grupları sadece okullara turne yapan çocuk tiyatrosu gruplarına dönüşmüştür. Ayrıca 1990 yıllardaki bütçe kesintileri TIE gruplarını olumsuz etkilemiştir. Bu süreçte TIE oyunlarının kalitesinin azalması ve oyuncuların bu alanı bir tür sıçrama tahtası olarak görmesi gibi durumlar ortaya çıkmıştır. Helen Nicholson politik ve pedagojik anlamda bir iddianın olmadığı bir durumda, TIE hareketinin değişime uğradığını belirtir.

Tiyatro sanatı eğitim ile bir araya geldiğinde, gençlerin yaşadığı sosyal meseleleri biçimlendirmek zorundadır. Helen Nicholson, 21.yüzyılda değişen koşullarda tiyatronun genç insanları etkileme gücünün ve eğitim ile ilişkisinin sorgulanmasını önerir. Digital dönemin etkileri ve toplumsal ilişkilerdeki değişim, 2000’li yıllarda tiyatro yapan tüm grupları etkilemiştir. Helen Nicholson, globalleşen yenedünya sisteminde tiyatronun hala etkisi olan bir sanat olup olmadığının tartışıldığını belirtir. Özellikle gündelik yaşamın her boyutunda etkili olan yeni performans biçimlerinin, tiyatronun geleneksel etkisini değiştirdiğini belirtir. Helen Nicholson bazı kuramcıların genç kuşakların kültür endüstrisi tarafından biçimlendirilen yeni bir performans toplumunda yaşamasını, geleneksel tiyatronun gücünü azaltan bir eğilim olarak değerlendirdiğini belirtir. Eğitimde tiyatronun da yeni dönemin ruhuna uygun çağdaş bir formla hareket etmesi gerektiğini belirtir. Çağdaş TIE gruplarının, sanatsal anlamda yeni biçimlerden yararlanması, politik anlamda ise tek bir anlatı ve ideolojiden yola çıkmaması gerekmektedir.

Helen Nicholson, tiyatronun eğitim ile ilişkisini analiz ederken üç temel konuda saptama yapar. Tiyatro insan imgelemine etkileme, değiştirme ve geliştirme potansiyeline sahip bir sanattır. Bu yüzden de küreselleşme çağında, sosyal imgelem ve anlatıları kimin belirleyeceği konusunda bir çatışma yaşanmaktadır. Çağdaş tiyatro sosyal meselelere dikkat çekerken, “kesin”, “tamamlanmış” işler yerine, çoğul imgelem seçeneklerine izin veren bir anlayışla hareket edebilir. Tiyatro eğer dünyaya dair sorular sordurma ve empati kavramını oluşturabilirse eğitime de katkı yapmış olur.

Helen Nicholson, sosyal imgelem kavramını filozof Paul Ricoeur’un görüşlerinden etkilenerek yazmıştır. Paul Ricoeur’a göre, imgelemin işlevi kültüre ait belirli ideolojileri, anlatıları ve öyküleri ‘korumak ve düzenlemektir.’ Aynı zamanda imgelemin bir diğer işlevi de toplumu yeniden düşünebilmemize olanak sağlamak açısından ‘kafa karıştırıcı ve bozucu’ olmaktır. Kafa karıştıran imgelem Paul Ricoeur’a göre ütöpiktir. Sosyal değişim denen süreç bu iki farklı ve birbiriyle çatışan imgelemin birlikte çalışmasıyla oluşur. Yaratıcı imgelemin görevi sembollerin, tarihin, kutlamaların, ritüellerin anlamını sorgulamak ve yeni imgelem olasılıkları oluşturmaktır. Helen Nicholson kapitalizm çağında gerçek ve kurgu arasındaki boşluğun, günlük yaşam ve performatif yaşam arasındaki farklılığın tiyatrocular ve eğitimciler tarafından doldurulmasını önerir.

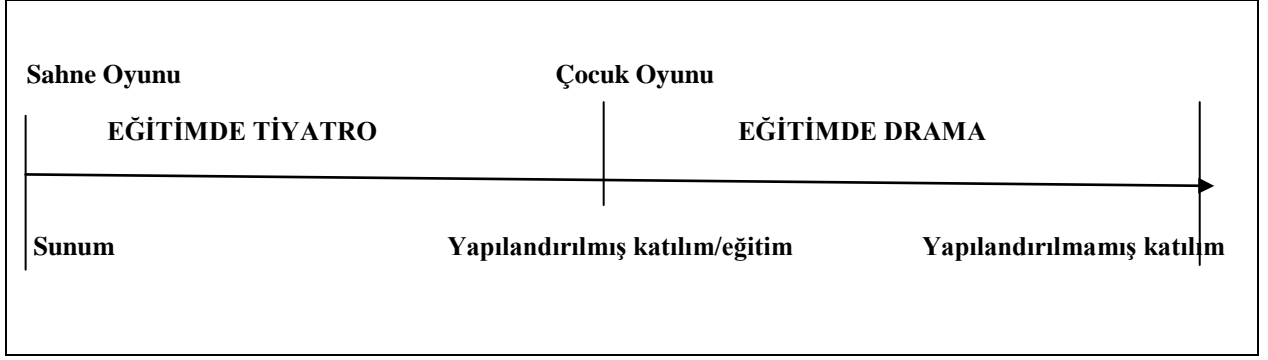
Teatrallik estetik bir ürün olmaktan öte imgesel bir süreçtir. Eğitimde tiyatro çalışmalarının da çağdaş gelişmelere göre vizyonunu yenilemesi gerekmektedir. Özellikle genç insanların oyun ve senaryo yazma deneyimleri sırasında dünyaya dair algılarını tartışabilme şansı vardır. Paul Ricoeur'un terimleriyle konuşursak imgelemi şiirselleştirmek ve metaforları devreye sokmak gereklidir. Edward Bond'un da belirttiği gibi, “*imgelem eğitilemez, fakat yaratıcı hale getirilebilir*¹⁶⁴”.

Tiyatronun yapıldığı yer ve mekân hem oyuncular hem de seyirciler için bir kültür politikası üretmektedir. Sosyal imgelemin belirlenmesinde tiyatronun yapıldığı yer ve mekânın da tartışılması oldukça önemlidir. Örneğin TIE çalışmaları, klasik tiyatro salonları yerine farklı kamusal alanlarda (hastaneler, okul binaları, hapisaneler, müzeler vs.) gerçekleşmiştir. Bu seyirci katılımını sağlamak ve sınıfsal ayrımcılığı aşmak adına bilinçli yapılan bir tercih olmuştur.

İngiliz drama uzmanı John O'Toole, Gavin Bolton'a hitafen yazdığı kitabında, TIE çalışmalarının esasen seyirci katılımını sağlamak ve tiyatronun dramatik gücünden yararlanarak eğitim hedeflerine ulaşmak olduğunu belirtir. Seyircinin izlediği oyuna az ya da çok ölçüde katılım göstermesi için farklı tekniklerden yararlanır. John O'Toole, aşağıdaki tablo üzerinden TIE sürecinin işleyişini özetler¹⁶⁵.

¹⁶⁴ a.g.e s.55.

¹⁶⁵ John O'Toole, **Theatre In Education, New Objectives for Theatre, New Techniques in Education**, (England, Hodder and Stoughton Press, 1976) s.19.



John O'Toole drama kavramı ile içsel süreci betimlerken, tiyatro ile de dışsal süreci betimlemekte olduğunu belirtir. John O'Toole, drama ve tiyatroyu Sisam ikizleri gibi birbirinin tamamlayan kavramlar olarak görür, birbirinden ayrılmalarını tehlikeli bulur.

Gavin Bolton¹⁶⁶, eğitimde drama (DIE) ve eğitimde tiyatro (TIE) alanlarının karşılaştırmasını yaparken, her iki alanında dramatik sanatlar ve pedagojiyle ilişkisini vurgular. Bolton, dramanın bir sanat formu olarak değerlendirildiğinde pedagojiye büyük katkısı olacağını, sınıf içinde yapılan drama çalışmalarının kavrayış değişikliğine yol açan bir estetik deneyim olduğunu belirtir. Aynı şekilde TIE çalışmaları da kavrayış değişikliği kavramını savunmaktadır. Ancak TIE sürecinde aktör-öğretmenlerin vermek istediği gizil mesajlar, DIE sürecindeki öğretmen ve öğrencinin birlikte keşfetme sürecinden daha farklıdır. TIE sürecindeki aktör-oyuncuların hedef ve amaçları ve öncelikleri farklıdır.

¹⁶⁶ Gavin Bolton, Drama in Education and TIE, A Comparison, **Learning Through Theatre, New Perspectives on Theatre in Education** (London: Routledge, Second Edition, 1993) s.40.

Bolton'a göre DIE sürecinde öğrenciler birçok etkinlik türüyle karşılaşır, bunlar anlam üretme ve yetenek bazlı dramatik etkinliklerdir. DIE sürecinde öğretmen role girerek çocukları kurgusal bir dünyaya sokabilir, ancak çocukların dramatik algı ve niyeti ile öğretmenin ki birbirinden farklıdır. Öğretmen çocukların dramatik algısında değişim yaratabilmek adına bir oyun yazarı ve yönetmen gibi manipülasyonlar yapabilir. Bolton DIE sürecindeki etkin müdahale şansının TIE sürecine göre daha fazla olduğunu vurgular. DIE çalışmalarında çocuğun baştan itibaren aktif olmak zorunda ve bedensel ve duygusal anlamda daha katılımcı davranmak zorundadır. Örneğin TIE çalışmalarında oyuncu-öğretmenlerin seyirci seçmek gibi bir şansı yoktur, oynanan oyun okul seyircisinin etik değerlerine göre tepki alacaktır. Hem TIE, hem de DIE programları sırasında seyirci açısından evrensel, bağlamsal ve bireysel anlam olasılıkları açığa çıkar. Örneğin AIDS ile mücadele konulu bir oyunda bağlam HIV virüsüne yakalanmadan sağlıklı cinsellik iken, oyundaki kızın bir yaz tatilindeki "aşk kaçamağı" seyircinin bireysel anlamı olabilir. TIE programları bağlamsal anlamı açığa çıkarmak konusunda DIE programına göre daha etkilidir. Tiyatronun gücü sayesinde seyirciler üçlü anlam kombinasyonlarını zengin bir şekilde birleştirirler.

Yukarıdaki bölümde Helen Nicholson, Tony Jackson, Gavin Bolton, John O'Toole ve C.Redington'un görüşleri baz alınarak TIE çalışmalarına dair yapılan kavramsal analizler ve tarihsel sürece dair veriler incelenmiştir. Eğitimde tiyatro çalışmaları, tiyatronun doğrudan eğitim odaklı olarak yapılandırılması ile ilgili özel bir tiyatro türüdür. Bu anlamda da, tiyatro ve eğitim ilişkisinin analizinde oldukça önemlidir.

III. D. 3 Drama ve Öğrenme İlişkisi

Seyirlik olmayan bir grup çalışması türü olan drama çalışmalarının öğrenme ile ilişkisi bazı başlıklar üzerinden incelenmelidir. 20.yüzyıla ait bir kavram olan drama çalışmaları, eğitimde drama, yaratıcı drama ve psiko-drama gibi üç ana yaklaşımdan oluşmaktadır. Bu bölümde ilk olarak drama yönteminin öğrenme ve eğitimle ilişkine dair kuramsal yaklaşımlar incelenecektir. Araştırmacılar dramanın öğrenme ile ilişkisini açıklarken dramanın gelişim (zihinsel, sosyal, dil, fiziksel vs.) üzerindeki etkilerini ve bir tür olarak drama yönteminin getirdiği yenilikleri incelerler.

Drama yönteminin kullanıldığı bir eğitim ortamında öğrencinin aktif olması, yaşantılardan yola çıkarak bir konuyu katılımcılığa dayalı bir şekilde öğrenmesi, farklı duyu organlarının harekete geçmesi, eğlence öğesinin olması, sosyalleşmenin gerçekleşmesi, çok boyutlu düşünebilmenin gerçekleşmesi, yaratıcılığın artması ve öğrenci merkezilik dramanın öğrenme deneyimine yaptığı önemli katkılardır. Bu katkıların nedenleri konusunda aşağıdaki bölümde değişik araştırmacıların görüşleri aktarılacaktır.

Dramanın öğrenme ve bilgi ile ilişkisini değerlendiren Bill Roper ve David Davis, Howard Gardner'in çoklu zekâ kuramı ile bağlantı kurarak drama ve

tiyatronun öğrenme ile ilişkisi üzerine teorik bir yaklaşım geliştirmişlerdir¹⁶⁷. Bilişsel psikolog ve eğitimci Howard Gardner'ın çoklu zekâ kuramında geleneksel zekâ yaklaşımlarını eleştirerek, insan biyolojisi ve psikolojisinden kaynaklanan ve temelde problem çözme yetisi ve kültürel ortamda ürün ortaya koyma yetisine sahip çoğul zekâ kavramını ortaya atmıştır. Gardner'a göre insanda dokuz tür farklı zekâ stili vardır¹⁶⁸. Bunlar;

- 1) Müzikal zekâ
- 2) Bedensel-kinestetik zekâ
- 3) Mantıksal-matematiksel zekâ
- 4) Dilsel zekâ
- 5) Uzamsal zekâ
- 6) Sosyal (kişiler arası) zekâ
- 7) İçsel zekâ
- 8) Doğacı zekâ
- 9) Varoluşsal zekâ

Howard Gardner'a göre insan tüm zekâ türlerine sahiptir. Tek yumurta ikizleri bile aynı zihinsel profili taşımaz. Kişinin keskin bir zekâyâ sahip olması zekice davranacağı anlamına gelmez. İnsanları birbirinden farklı olmasının nedeni farklı zekâ bileşimlerine sahip olmasıdır. Howard Gardner'a göre eğitim süreçleri

¹⁶⁷ Howard Gardner: **Knowledge, Learning and Development in Drama and Arts Education**, RIDE (Research in Drama Education Journal: The Journal of Applied Theatre and Performance, 5:2, 217:233) 2010

¹⁶⁸ Howard Gardner, **Çoklu Zekâ, Yeni Ufuklar** (İstanbul: Optimist Yayınları, 2013) s.13-37.

insanın farklı zekâ alanlarını geliştirecek ve bireyin potansiyelini geliştirmesine olanak tanıyacak şekilde yeniden yapılandırılmalıdır.

Howard Gardner'a göre kişinin ayrı bir sanatsal zekâsı bulunmamakta, ancak sanat deneyimi tüm zekâ alanlarıyla ilişkilendirilebilmektedir. Bir bilgi alanının içerdiği bilgiler estetik ve estetik olmayan şekillerde düzenlenebilir, bu durum kişisel ve kültürel bir kavramdır. İnsandaki zekâ gelişimi hem informal hem de formal yollarla olabilir. Gözlem ve bağlama dayalı informal eğitim süreçleri ile akademik okul sistemine dayalı formal eğitim karşıtlığının en belirgin görüldüğü yer, Howard Gardner'a göre sanat eğitimidir. Örneğin usta çırak ilişkisine dayalı bir sanat eğitim anlayışında çırak ustasını gözlemler ve formel bir eğitim olmadan kendini yetiştirir. Ancak sanat okullarında formel eğitime dayalı olarak öğrenmeyi gerçekleştirir.

Bill Roper ve David Davis, Howard Gardner'ın yaklaşımı ile eğitimde drama alanı arasında bağlantı kurmanın zor olduğunu belirtirler. Çünkü Howard Gardner esasen müzik ve görsel sanatlar ile alanı ile ilgilenmiştir. Örneğin çoklu zekâ kuramında mantıksal-matematiksel zekâ ve müzik zekâsı arasında kolaylıkla bağlantı kurulabilir. Ama drama için bu bağlantıyı kurmak sembol kavramı ile yapılabilir. Howard Gardner'a göre semboller, eğitimin ve kültürün temelidir. Drama öğretmenleri için en önemli sembol sistemi dramatik yapının unsurlarıdır. Drama yoluyla çocuk sadece gerçekliği tekrar etmez, aynı zamanda dramadaki semboller yoluyla gerçekliği yorumlamış olur.

Bill Roper ve David Davis, drama yaklaşımı ile Howard Gardner yaklaşımı arasında bağlantı kurmak için şu şekilde bir örnek verirler. İlk olarak bir grup çocuğun yapay bir göl kenarına gittiğini ve ‘sanki bilim adamıymış’ gibi rol oynadıklarını düşünmemizi isterler. Çocuklar doğal hayatı koruma adına çalışan birer uzman olarak bir karar alacaklardır. Drama öğretmeni role girerek onları tartıştırır. Tartışma konusu çevreyi korumak veya oyun alanı olan yapay gölü korumak arasında bir tercih yapma noktasına gelmiştir. Bu süreç aslında dramanın çok yönlü bir düşünme biçimini gerektiren yönüdür. Drama çalışmasında gerçek dünyanın kurgusal olarak yeniden oluşturulması konusunda Howard Gardner, Vygotsky ve sosyal yapılandırmacı olmak üzere üç farklı yaklaşım söz konusudur. Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton gibi kişilerin drama yaklaşımlarının her birini bu kuramlarla açıklamak mümkündür.

Dr. Sally Ashton-Hay¹⁶⁹, dramanın çoklu zekâ stillerinin tümünü birleştirme potansiyeline sahip bir yöntem olduğunu belirtir. Bir drama çalışmasında dilsel zekâ, kinestetik zekâ, uzamsal zekâ, mantıksal zekâ gibi çoklu zekâ alanlarının hepsi eş zamanlı ortaya çıkar.

Dr.Erik György Szauder¹⁷⁰, eğitimde drama kuramcılarının çoğu, dramanın insanın duygularını etkilediği konusunda hem fikirdir. Duyguların eğitimi konusunda

¹⁶⁹ **Drama: Engaging All Learning Styles**, <http://eprints.qut.edu.au/12261/1/12261a.pdf>

¹⁷⁰ E.György Szauder, **In Learning Through Drama**, Phd Thesis, University of Central England Birmingham:http://www.fszk.hu/rpi/szakmai_anyagok/Weaving_the_threads_together_the_role_of_emotions_in_learning_through_drama.pdf

psikolojik, felsefi ve estetik bağlamda farklı yaklaşımlar söz konusudur. Eğitimde drama çalışmalarında duyguların işlevini anlamak oldukça önemlidir. Erik György Szauder'a göre duyguların açıklanması konusunda essentialism (özcülük) ve non-essentialism olmak üzere iki ana yaklaşım vardır. Essentialism başlığı altında üç, non-essentialism başlığı altında ise iki farklı yaklaşım vardır. Bunlar sırasıyla;

- a) **Charles Darwin yaklaşımı:** Duygular insan organizmasının içinde buldukları çevresel koşullara verdiği tepkilerdir.
- b) **William James Yaklaşımı:** Yaşadığımız duygular belirli fizyolojik değişimlerin sonucunda ortaya çıkar. Özetle duygusal deneyimler psikolojik değişimlere bağlıdır, ancak bu değişimlerin hepsi duygular demek değildir.
- c) **Bilişsel (cognitive) Yaklaşım:** Duygusal tepkilerin ortaya çıkması bilişsel olgunluğun ve gelişimin sonucunda değer kazanır.
- d) **Sosyal yapısalcı yaklaşım:** Duygular verili ve sabit değildir, duygular sosyal belirli amaçlara ulaşmak için ortaya çıkar.
- e) **Sosyal etkileşim yaklaşımı:** Duygular kişiler arası sosyal ve bireysel (anlam üretme ve kendini ifade etme düzeylerinde) alanlar arasında köprü işlevi gören uzlaştırıcı-arabulucu bir şeydir.

Erik György Szauder, duyguların eğitimde drama alanındaki merkezi kavramlardan birisi olduğunu belirtir. Örneğin Peter Slade ve Brain Way açısından duygular, dramanın deneyimselliği ve tiyatronun göstermeciliği arasındaki ayrımı anlayabilmek açısından önemlidir. Gavin Bolton ve Dorothy Heathcote için ise, duyguların düşünce ve planlı etkinlik yoluyla sağlamlaştırılması önemlidir. Duyguların ve zihnin birbirinden ayrılması mümkün değildir. Örneğin Bolton için gerçek dünya ve “mış” gibi yapılan dünya arasındaki gerilim “çift etkiyi” oluşturarak çelişkili duyguların oluşumuna neden olur. Dorothy Heathcote ise “*drama yoluyla yaşamak*” derken, kişinin drama çalışmasında duygularını keşfettiğini belirtir. Dorothy Heathcote’a göre, duygular çift yönlüdür. Bunlar bireyin kendi deneyimlerinin yarattığı duygular ile sosyal yaşamın yarattığı duygular, yani bireysel ve kolektif duygu alanlarıdır. Gavin Bolton ve Dorothy Heathcote duyguların çift yönlülüğü perspektifi olduğunu belirtirler, bu perspektif dramaya katılan kişilerin öğrenme deneyiminin temelidir.

Erik György Szauder’e göre, dramanın öğrenme için yararlı olduğu konusunda geniş bir konsensüs vardır. Dramanın katılımcıları üzerinde oluşturduğu öğrenme etkisi salt didaktik değil, aynı zamanda estetikdir. Eğitimde dramanın amacı salt birbiriyle anlam ilişkisi olmayan bilgileri toplamak ya da bir gösteri çıkarmak değil, kişilik gelişimine ve perspektif kazanılmasına yardımcı olmaktır.

Drama sürecindeki öğrenme türlerini açıklayan birçok kuramcı ve yaklaşım vardır. Örneğin Gavin Bolton'a göre eğitimde dramadaki asıl önemli unsur "temel zihinsel egzersizler yoluyla ortak bir anlamayı gerçekleştirmektir."¹⁷¹

Richard Courtney ise drama sürecinde üç farklı öğrenme gerçekleştiğini belirtir.

- a) *İçe yönelik öğrenme*: Kendine güven, problem çözme ve motivasyonu artıran bir süreçtir.
- b) *Dışa yönelik öğrenme*: Konu içerikleri ile öğrenen kişinin duygusal yaşamı arasında bağlantı kurulmasıdır.
- c) *Estetik öğrenme*: Bütün öğrenme, beceri, muhakeme ve yaratıcılık süreçlerinin gizil bir şekilde gelişmesidir.

Jonathan Neelands ise, drama sürecinde dört farklı öğrenme türünün olduğunu belirtir.

- a) *Araçsal öğrenme*: Yetenek ve kavram gelişimine dayalı ölçülebilir özel hedefler koyularak yapılan öğrenmedir.
- b) *İfade edici öğrenme*: Özel olmayan ve kesinleşmemiş amaçlarla öğrencinin tutum ve değerlerinin gelişimini hedefleyen öğrenmedir.

¹⁷¹ a.g.e s.84.

c) *Estetik öğrenme*: Sanat formu ile ilişkilenen kavram, bilgi ve yetenek gelişimidir.

d) *Kişisel ve sosyal öğrenme*: Özne ve diğer öznelere arasındaki bilgi ve kavram ilişkisiyle ortaya çıkar, sembolik ve gerçek boyutları vardır.

Erik György Szauder'e göre, tüm kuramcılar eğitimde dramanın yapılandırılmış bir yöntem olarak çok-boyutlu öğrenmeye katkı sunduğunu belirtir. Genel olarak eğitimde dramanın amacı olgusal bilgi vermek ya da yetenek kazandırmak değil, bireylere sosyal yönü olan derinlikli bir kişisel anlam olanağı sağlamaktır.

Ülkemizdeki araştırmacıların yayınlarına bakıldığında, drama ve öğrenme arasında bağlantı kuran makaleler ile karşılaşılır. Örneğin Doç.Dr. Engin Karadağ, nörofizyolojik kuramla ilgili yapılan çalışmalarda dramanın beynin hem sağ hem de sol yönünü çalıştıran bir teknik olarak değerlendirilebileceğini belirtir. Drama kişinin her iki beyin bölgesine hitap eden, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerin tümünün kullanılmasını sağlayan bir öğretim yöntemidir¹⁷². Engin Karadağ'a göre drama yöntemi on farklı öğrenme türünü aktif hale getirir.

¹⁷² Engin Karadağ, Nihat Çalışkan, **Kuramdan Uygulamaya, İlköğretimde Drama, Oyun ve İşleniş Örnekleriyle** (Ankara: Anı Yayıncılık, 2005) s.85.

- 1) Yaşantılara dayalı öğrenme
- 2) Hareket yoluyla öğrenme
- 3) Aktif öğrenme
- 4) Etkileşim yoluyla öğrenme
- 5) Sosyal öğrenme
- 6) Tartışarak öğrenme
- 7) Keşfederek öğrenme
- 8) Duygusal Öğrenme
- 9) İşbirliğine dayalı öğrenme
- 10) Kavram öğrenme

Prof. Dr. İnci San'a göre¹⁷³, drama çalışması grup dinamiği içinde bireylerin karşılıklı etkileşimini artıran bir yöntemdir. Drama çalışmaları grup dinamiği içinde sürekli ve değişen yeni durumlar yaratarak toplumsallaşmanın oluşumuna katkı sunar. Yaşamdaki ve oyundaki yapıların benzeşmesi, oyundaki ve yaşamdaki etkileşimin benzer olması, oyunun ve dramanın eğitimde kullanılmasındaki başlıca etmendir. Drama çalışmaları, klasik oyun yapılarının kimi öğelerini değişime uğratarak öğrenme sürecine katkıda bulunur.

¹⁷³ Editör: H.Ömer Adıgüzel, **Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar**, Prof. Dr. İnci San'a Armağan (Ankara: Naturel Yayınları, 2.Baskı, 2006) s.46-57

Özetle drama tekniğinin öğrenmeyi sağlamasındaki başlıca unsurlar, dramanın çoklu-zekâ türlerinin hepsini birden harekete geçirmesi, empati ve uzaklaştırma ögesini kullanarak olaylara farklı bakış açılarıyla bakmayı sağlaması, bireyi öğrenme sürecinde aktifleştirerek özgüven ve motivasyon sağlaması ve de öğrenme sürecinde duygusal-bedensel deneyimi ön plana çıkarmasıdır. Bu nedenlerden dolayı da, yani dramanın hem eğitim sürecine pozitif katkıları hem de bireylere olan olumlu etkileri nedeniyle, dünya genelinde birçok ülkede hatırı sayılır bir destek aldığı söylenebilir.

Ancak drama yoluyla ortaya çıkan eğitim etkisinin iki yönlü olduğu da belirtilmelidir. Drama deneyimi kişi açısından hem var olan bilgi yapılarını pekiştiren hem de onu değişime uğratan bir öğrenme deneyimi sağlar. Dolayısıyla drama çalışmasının bilgi yapılarını *sağlamlaştırma ve değişime/dönüşüme* uğratma gibi iki ana misyonu vardır. Eğitimde drama ve yaratıcı drama tarihine bakıldığında, kişi ve lider odaklı ilerleyen drama çalışmalarının bu iki eğilim arasında gidip geldiği görülecektir. Örneğin Brain Way ve Peter Slade ekolündeki uygulamacılar ağırlıklı olarak var olan bilgi yapılarının pekişmesine ve sağlamlaşmasına neden olan uygulamalar geliştirirken, Dorothy Heatcote ve Gavin Bolton ekolündeki uygulamacılar dramanın mesafe koyma ve uzaklaştırma-eleştirelilik etkisini kullanmışlardır. Avrupa'da ortaya çıkan önemli uygulamacı ve kuramcılarının vurguladığı gibi, drama yönteminin eğitim açısından başarılı olabilmesini sağlayan unsur, dramanın estetik bir anlayış doğrultusunda yapılandırılmasıdır. Bu tartışma ilerleyen bölümlerde Gavin Bolton incelendiğinde detaylı bir şekilde incelenecektir.

III. D.4 Oyun, Drama ve Tiyatronun Öğretici Niteliğinin Değerlendirilmesi

Eğitim ve öğrenme konusundaki kavramlardan yola çıkıldığında, 20. yüzyıl boyunca, eğitim felsefesi anlamında iki ana eğilimin olduğu söylenebilir. ‘Boş kap’ metaforu ile betimlenen geleneksel eğitim anlayışı ile ‘çiçek açan tohum’ metaforu ile betimlenen ‘hümanist’ eğitim anlayışı birbiriyle dinamik bir şekilde etkileşim içinde olmuştur.

Geleneksel eğitimin amacı kişiye bilgi ve değer aktarımı sağlamaktır. Sözlük tanımlarına bile yerleşen bu anlayışa göre, bilgi genele aittir ve gerçekler değişmezdir. Eğitimin amacı kültürün bir kuşaktan diğerine aktarımını devam ettirmektir. Geleneksel eğitim aynı zamanda ulus-devlet kapitalizmin çıkarları doğrultusunda birey yetiştirilmesi amacıyla yapılandırılmış, çoğunlukla devletin güçlü ideolojik aygıtlarından birisi olan formel okul sistemini içinde konumlanmıştır. Boş bir sürahi olarak düşünülen bireylerin amacı eğitim yoluyla ‘doldurulmak’ ve ‘beceri kazanmaktır’. Geleneksel eğitim davranış denetimi ve beceri kazandırma anlayışı üzerine kuruludur. Beceri kazanmak isteyen pasif konumdaki öğrencinin, eğitimin aktif öznesi olan öğretmenden gerekli donanımları alması gerekir. Öğretmenin verdiği donanımları ölçme aracı ise sınavlar ve testlerdir.

Hümanist eğitim anlayışı ise, geleneksel eğitimin argümanlarına karşı bir anlayışla hareket eder. Noam Chomsky’nin terimleriyle konuşursak bir birey istenildiği gibi şekillendirilebilecek, üzerine istenildiği gibi yazılabilecek boş bir zihinsel levhadan (*tabula rasa*) ibaret değildir. Birey kendine özgü bir doğası olan bir

varlıktır ve bir eğitim sürecinde ona *"tıpkı bir bahçıvanın genç bir ağaca baktığı gibi, yani içsel bir doğaya sahip olan ve uygun toprak, hava ve ışık sağlandığında takdire değer bir biçim geliştirecek olan bir şey"* olarak yaklaşmalıdır. Frobel'in metaforuyla öğretmen boş bir kaba su dolduran kişi değil, tam aksine bir çiçeğin kendi bildiği yoldan büyümesine yardımcı olan ve tevazu içinde davranan kişidir. Hümanist eğitim anlayışı romantizm, liberalizm ve anarşizm düşüncelerinin etkisindedir. Wilhelm von Humboldt, John Dewey, Bertrand Russell, Noam Chomsky gibi düşünürler bu anlayışı destekleyici yayınlar yapmışlardır. Bireysel gelişime önem verilmeli, farklı öğrenme stillerine saygı duyulmalıdır. Öğretmen merkezli bir eğitimden ziyade, çocuk ve birey merkezli bir eğitim sistemi önerisi ortaya çıkmıştır. Hümanist eğitim felsefesi çıkışı itibarıyla ulus-devlet kapitalizmine eleştirel yaklaşımlarda bulunmaktadır. Bertrand Russell'in deyimiyile *"üretimin nihai amacı mal üretmek değil, birbirleriyle eşit bir şekilde ilişki kuran özgür insanlar yaratmaktır"*. John Dewey'in deyimiyile *"üretimin nihai hedefi meta üretimi değil, birbirleriyle eşitlik temelinde ilişkilenen özgür insanların üretimi olmalıdır"*. Ancak hümanist eğitim düşüncesinin statik bir şekilde kaldığını söylemek yanlış olacaktır. Felsefi yaklaşımlar onu kullananlar tarafından istenildiği gibi manipüle edilebilecek bir yapıdadır. 20.yüzyıldan günümüze eğitimin reforme edilmesiyle ilgili yeni yaklaşımların hem devletlerin kendi varlığını sürdürmesi nezdinde, hem de alternatif kurumlar tarafından kullanıldığı daha gerçekçi bir yorum olacaktır.

Eğitim felsefesi konusunda günümüz açısından gelinen nokta da, geleneksel eğitim anlayışının dünya genelinde hâkimiyetini sürdürdüğü söylenebilir. Ancak küreselleşme çağında toplumsal, kültürel ve bilgi yapılarındaki değişimin eğitimin geleneksel normlarla devam etmesini zora soktuğu, sistemsel ve alternatif eğitim düzeyinde yeni arayışların sürdüğü belirtilmelidir. Karin Tusting ve David Barton'un 1970 sonrasında gelişen beş eğilim (*z-yönelimli öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, informal öğrenme, düşünümsel ve deneyimsel öğrenme ve dönüştürücü öğrenme*) saptaması, eğitim dünyasında ciddi bir i mücadelenin olduğunu göstermektedir. Global kapitalizm çağında tüm devletler, eğitim sistemlerini hem reforme etmek mecburiyetinde hem de statükonun korunması için eğitsiz ve demokratik olmayan eğitim uygulamalarını devam ettirmek zorundadır. Kapitalizm ağında iktidar odaklarının kendi pozisyonları korumak için sadece baskı yapmadığı, 'incelikli' kültürel propaganda teknikleriyle yenilikçi çalışmaların iini boşaltarak 'ehlileştirdiği' herkes tarafından bilinen bir gerçektir. Alternatif düşünceleri olanlar ise, 'özgürlükçü ve eşitlikçi' eğitim ideallerini sürdürmek için söylem ve pratik çalışmalarını güçlendirmek durumundadır. Özelikle de ideal ve topya olarak ortaya çıkan eğitim ile ilgili bakış açılarının 'bozulmadan korunmaya' çalışılması önemlidir. Özetle 20.yüzyıl başından bu yana eğitim ile ilgili tartışmaların felsefi ve politik anlamda okunmasında yarar vardır.

Oyunla ğrenme ve tiyatronun eğitimsel gücünden yararlanma anlayışı aslında tarih boyunca olan bir durumdur. İnsanlık tarihinden bu yana oyunun hem eğlence, hem de ritüel özelikleri nedeniyle kültürel değerleri öğretme boyutunun olduğu antropologlar ve tarihçiler tarafından sıklıkla vurgulanır. Oyun dil, din ve

kültürel değerlerin öğretilmesinde birçok toplumda kullanılmıştır. Günümüz açısından tartışma konusu olan şey ise, özgür ve doğal oyun oynama davranışlarının azalma eğilimine girmesi, oyunların devletlerin ve kapitalist şirketlerin kontrolünde yapılıyor hale gelmesidir. Bu tartışma, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 31. maddesindeki 'çocuğun özgür oyun oynama hakkı' ilkesinin ihlali bağlamında dünya genelinde yapılan bir tartışmadır. Özellikle eğitim kaygısı ile oyunların öğretmen ve yetişkin merkezli yapılıyor olmasının analiz edilmesi gerekmektedir. Bu anlamda oyunla öğrenmenin nasıl yapılandırıldığı, kültürel ve politik bir tartışmanın konusudur. Tezin birinci bölümünde de farklı oyun yaklaşımları bağlamında bu tartışmaya yer verilmiştir. Normal şartlarda oyunun öğretici gücü, Peter Gray'in de vurguladığı üzere paradoksal bir şekilde oyunun 'ciddiyetsizliğinden' kaynaklanır. Ancak pedagoji kaygısıyla oyuna yapılan yetişkin müdahalelerinin çocukların doğal oyun davranışlarına ve yaratıcı güçlerine zarar verdiği söylenebilir. Çocukların doğal oyun oynama hakkını savunmak ise, şehirlerin mimari yapılarını, oyuncak firmalarını, dijital oyun endüstrisini ve modern kent yaşamının beden politikaları üzerindeki etkisini tartışmakla mümkündür. Bu tartışma da disiplinlerarası bir şekilde ilerlemesi gereken bir konudur.

Tiyatro ve öğrenme ilişkisinde ise dram sanatının tarihselliği ön plana çıkar. Aristoteles'in Poetika adlı eserinde ortaya koyduğu ilkeler, Batılı anlamda dram sanatının oluşmasında yüzyıllar boyunca etkili olmuştur. Tiyatronun insanların duygu ve düşüncelerini etkileme gücünden yararlanılması ilkesi Avrupa'nın tiyatro geleneğinde zaten olan bir durumdur. Örneğin Ortaçağ Avrupa'sında klisenin Mystery ve Miracle oyunları ile dinsel eğitimi pekiştirmesi, kraliyet tiyatrolarının

propaganda amaçlı kullanılması, melodram türünün gelişmesiyle siyasal amaçlı tiyatro çalışmaları, misyonerlik ve sömürgecilik çalışmalarında dil ve din eğitimi pekiştirmek için tiyatrodan yararlanılması; eğitim amaçlı tiyatro uygulamaları olarak görülebilir. 20.yüzyıl başına gelindiğinde ise farklı olan şey, felsefi düşüncenin gelişmesiyle bazı kavramların ‘bilinçli bir şekilde’ netleştirilmeye başlanmış olmasıdır. 20.yüzyıl başında geleneksel eğitimin sorgulanmaya başlanması, insanın doğasına ve öğrenme sistemlerine dair yeni araştırmalar oyunun, tiyatronun ve dramının önemini ortaya çıkarmıştır. Araştırmacıların bu üç etkinliğin öğrenme ile ilişkisi hakkındaki görüşleri, tez çalışmasının bu bölümünde zaten aktarılmıştır.

Drama yoluyla eğitim ise, oyun ve tiyatroya göre daha yeni bir kavramdır. Çünkü drama yöntemi olarak adlandırılan çalışmalar İngiltere menşeli olarak ortaya çıkmış ve tarihi aşağı yukarı yüz yıllık bir kavramdır. Yenilikçi eğitim felsefesine paralel bir şekilde gelişen drama çalışmaları, çıkış noktası açısından oyunu kullanmış, yaparak yaşayarak öğrenme ve harekete dayalı aktif öğrenme ilkelerini benimsemiştir. Doç Dr. Tülin Sağlam’ın da belirttiği gibi, oyun daha önceki dönemlerde ‘boş zaman’ etkinliği olarak görülürken, yeni tartışmalarla birlikte oyunun ve drama yöntemlerinin sınıf içi etkinliklerine bilinçli bir şekilde sokulması gündeme gelmiştir. Burada vurgulanması gereken nokta, insanların hayatında hep olan oyun kavramının ‘bir öğrenme tekniği’ olarak görülmeye başlanmasıdır. Drama yöntemi de çıkış noktası açısından oyunlardan yararlanan bir teknik olarak, yenilikçi eğitimin en aktif araçlarından birisi olmuştur.

20.yüzyıl başından bu güne eğitim ile ilgili tartışmaların oyun, drama ve tiyatro alanı ile ilgili bağlantısını kurmak için tarihsel bir çerçeve çizilmesinde de yarar vardır. Tülin Sağlam'ın eğitimde drama tarihine dair verileri ve Helen Nicholson'un eğitimde tiyatro tarihine dair verileri birleştirildiğinde, Avrupa merkezli ortaya çıkan drama ve tiyatro eğitimine dair genel tabloyu görebiliriz.

Tülin Sağlam, İngiltere'de Harriet-Finley Johnson ve Caldwell Cook'un, Amerika'da Winifred Ward'un dramatik eğitim tarihindeki öncü kişiler olduklarını belirtir. 1950'li yıllar öncesinde etkinlik gösteren bu öncüler esasen eğlenerek, oynayarak, yaparak ve yaşayarak öğrenme üzerine kapsamlı çalışmalar yapmışlardır. Drama yöntemi ile ilgili kuramsal boyut ise 1950'li yıllar sonrasında gelişmiştir.

Tülin Sağlam'a göre, öğretmen kökenli olan Harriet-Finley Johnson okul müfredatlarındaki tüm konuları dramatik formlara entegre etmiş, bilginin içselleştirilmesi amacıyla yaparak ve yaşayarak öğrenme metotları geliştirmiştir. Harriet-Finley Johnson için asıl önemli olan drama yoluyla bilginin içselleştirilmesi ve çocuğun aktifleşerek çevresine uyum sağlamasıdır. Harriet-Finley Johnson, bu anlamda çocuğun doğal dramatik içgüdülerine ve oyuna inanan bir kişidir. Konu temelli ve eğitimde drama odaklı olarak çalışmalar yapmıştır. Caldwell Cook ise temelde İngilizce eğitimine odaklanarak Shakespeare oyunlarını eğitim amaçlı kullanılmıştır. Tülin Sağlam'a göre, Caldwell Cook 'drama yoluyla eğitim' anlayışına sahiptir. Bu da bir konunun dramatik edebiyat ve dramatik formlar aracılığıyla öğrenilmesidir. Eğitimde dramadan farklı olarak, öğrenci dramatik esere

yoğunlaşır. Bu sürecin sonunda çocuklar eğlenceli ve keyifli bir öğrenme deneyimi yaşamış olurlar. Asıl olarak bir konuşma terapisti olan Winifred Ward ise ABD’de drama çalışmalarının yaygınlaşmasına öncülük etmiş birisidir. Winifred Ward, sanatsal sürecin kendisinin bir amaç olması gerektiğini savunarak, sanatın kendisinin kişisel gelişime ve öğrenmeye katkı sunan bir form olduğuna inanmıştır. Tiyatral öğeleri, edebi metinleri, oyun yapımcılığını ve gösteri çalışmalarını ön plana çıkararak çocukların hem bireysel yetilerini geliştirmeyi hem de öğrenmeye katkı sunmayı amaçlamıştır.

Eğitimde drama alanındaki öncü kişilerin yaptıkları çalışmaların yaygınlaşması esasen 1950’li yıllar sonrasında olmuştur. Özellikle İngiltere, ABD, Kanada ve Avusturalya gibi Anglo-Saxon ülkelerde drama çalışmaları eğitim reformu çalışmalarının içinde değerlendirilmiş, drama tekniğine okul müfredatlarında önem verilmeye başlanmıştır. Bu ülkelerin güçlü bir tiyatro geleneğine sahip olması, ilk drama kuramcılarının bu ülkelerden çıkmış olması, hümanist eğitim reformu ile ilgili felsefi tartışmaların bu ülkelerde yapılması, refah düzeyinin yüksek ve eğitime verilen önemin fazla olması drama yönteminin gelişmesinin önünü açmıştır. 1950’li yıllar bu ülkeler açısından refah seviyesinin arttığı yıllardır. Güçlü ve yaratıcı bireylere olan ihtiyaç söz konusu olduğunda, bireyin güçlendirilmesine yönelik yenilikçi yöntemler devlet tarafından da desteklenmiştir. Drama yönteminin yaygınlaşması, bir anlamda devletlerin eğitime verdiği desteğin bir sonucu olarak görülmelidir. Drama çalışmalarının örneğin ulusal eğitim müfredatlarına girmesi, bu alanda çalışma yapanların başarısı kadar politik iradelerin onayıyla gerçekleşmiştir. Ayrıca siyasi ve kültürel emperyalist bir geleneği

olan Anglo-Saxon ülkelerin, kültürlerini dünya geneline taşımak konusunda geleneksel baskı yöntemleri dışında farklı araçlar kullandıkları da bilinen bir gerçektir. Özellikle dil öğretimi, eğitim ve sanat kültürel emperyalizm oluşturulmasında oldukça önemlidir. Drama yönteminin kullanılması, hem eğitim sistemlerinin devamı hem de hâkim devlet yapısının dünya genelinde sürdürülmesi için bir ihtiyaçtır. Özetle dramanın yaygınlaşmasına çok yönlü bir şekilde bakılmalıdır.

Tülin Sağlam, 1950 sonrasında Peter Slade, Brain Way, Gavin Bolton ve Doroty Heathcote gibi önemli drama kuramcılarının çalışmalarına atıfta bulunarak, drama eğitimi anlamında iki ana eğilimin ortaya çıktığını belirtir. *Dramanın başlı başına bir sanat formu* olarak yapılandırılması ile *dramanın bir öğretme yöntemi olarak araç olarak kullanılması*, iki farklı eğilime işaret eder.

Peter Slade 1952 yılında yazdığı *Child Drama* adlı kitabı ile çocuk dramasının başlı başına bir sanat formu olması gerektiğini söyleyerek, müfredatta bağımsız bir ders olarak dramanın yer almasını önermiştir. Dramanın bağımsız olması, çocuğun yaş grubu gelişim özelliklerine paralel bir şekilde dramatik oyun süreçlerini kendisinin yapılandırması anlamına gelmektedir. Çocuklar *oyunculuk*, *oyun yapıcılığı* ve *seyirci* konumlarında bulunarak kendilerini özgür bir şekilde ifade ederler. Önemli olan bu süreçte kişilik gelişimi ve doğal yeteneklerini geliştirmeleridir. Tülin Sağlam, Peter Slade'in bu çıkışının drama tarihinde önemli bir yeri olduğunu belirtir:

“Bu, dramatik eğitim alanında öylesine yeni ve etkileyici bir görüştü ki okullarda yer alan drama aktivitelerinin tüm yapısında bir değişikliğe yol açtı. Bu yaklaşımda dramatik aktivite bir yöntem olarak değil; ders programında yer alan Matematik, Coğrafya, Dil Bilgisi gibi ayrı bir konu olarak görülüyordu. Böylece, o zamana kadar kullanılan çeşitli yöntemler-dramayı başka konuları öğretmek için kullanmak, dramadan hem bir öğretim yöntemi hem de yaratıcı bir eylem olarak yararlanmak- bir araya getiriliyordu. Drama hiç bir biçimde bir sonuca ulaşmak için kullanılan bir araç değil; kendi başına bir sanat formuydu ve ders programlarında bağımsız bir yeri olmalıydı. Bu drama çocukların duygusal eğitimine yardımcı olabilir ve onların kişiliklerini, yaratıcı ve sosyal bireyler olarak geliştirebilirdi.”¹⁷⁴

Brain Way ise 1967 yılında *Development Through Drama* adlı çalışmasında dramanın bireyin kişilik gelişimi için önemine dikkat çekmiştir. Brain Way dramanın bireye birey olduğunu fark etme, kendi potansiyelinin farkına varma, sezgilerini geliştirme, dikkat ve konsantrasyon gibi çok yönlü kazanımlar sağladığını belirtir. Gerek Brain Way, gerekse Peter Slade için asıl önemli olan kişiliğin doğal yollarla gelişmesi, bireyin kendi öğrenme sürecini keşfetmesi için drama sürecinin yapılandırılmasında değişikliğe gidilmesidir. Drama eğitmeninin aşırı müdahale etmediği, görece daha özgür bir şekilde ilerleyen bu çalışmalar birey ve çocuk merkezli olarak adlandırılabilir. Her iki kuramcı da bu hedefler doğrultusunda uygulama örnekleri geliştirerek, kendilerinden sonra gelenlere güçlü bir miras bırakmışlardır.

¹⁷⁴ Tülin Sağlam, **Dramatik Eğitim Amaç mı Araç mı?** (AÜ DTCF Yayınları, TAD Dergisi 17.sayı, 2004) s.9.

Dramanın bir öğretme yöntemi olarak araç olarak kullanılması ise, esasen ders programlarında yer alan konuların merkeze alındığı bir ekoldür. Dramanın öğrenme aracı olarak kullanılması gerektiğini savunan en önemli kuramcı ve uygulamacı Dorothy Heathcote'dur. Dorothy Heathcote, dramayı bilgi edinmenin bir aracı olarak görüyor, salt çocuk ve birey merkezli olan dramayı içeriği boş ve dağınık bir çalışma olarak değerlendiriyordu. Tülin Sağlam, Dorothy Heathcote'un öğrenme konusunda felsefi anlamda farklı bir yaklaşım içinde olduğunu belirtir.

“Heathcote'un amacı farklıdır; Heathcote sadece bir konuyu bu yolla öğretmeyi amaçlamamış; fakat çocukların, gerçeklerin ötesinde, herhangi özel bir konunun daha evrensel olan boyutlarını görmelerini sağlamaya çalışmıştır. Öğrencilerini rol alma yoluyla dramatik aktiviteye duygusal olarak katılmaları için kamçulamış ve aynı zamanda buna sosyolojik bir perspektiften bakmalarını istemiştir. Bu yolla öğrenciler, sadece kendileri değil, insanlık hakkında da daha derinlemesine bilgi sahibi olabilecekler ve aynı zamanda içinde yaşadıkları toplumun geçmişi, şimdiki zamanı ve geleceği hakkında bir anlayışa sahip olacaklardır.”¹⁷⁵

Dorothy Heathcote için insan toplumla birlikte var olan bir kişidir. Eğitimin amacı sadece görüneni göstermek değil, görünenin ardında yatan anlamı keşfetmektir. Bu yüzden de dramanın asıl gücü kişilerin topluluk halinde yaptıkları drama çalışmalarıdır. Bireyler topluluk halinde yapılan drama çalışmalarında, gündelik hayatta çözümsüz birçok konuyu birlikte tartışabilirler. Dramanın gücü olayları ‘soyutlama’ ve ‘mercek altına’ almayı sağlamaktan kaynaklanır. Grup halinde yapılan bu soyutlama çalışması, kişilerin birbiriyle tartışarak olaylara daha mesafeli bakabilmesini sağlamaktadır. Bu mesafeli olma hali, dramanın eğitimsel

¹⁷⁵ a.g.e s.14.

gücüne işaret etmektedir. Dorothy Heathcote yönteminin başarılı olabilmesi için eğitmenin oldukça donanımlı ve etkin bir pozisyonda olması gerekir. Eğitmenin ulaşmak istediği noktaya varmak için dramaya uygun bir şekilde müdahale etme hakkı bulunmaktadır. Bu anlamda Dorothy Heathcote'un Brechtien bir anlayışa yakın olduğu söylenebilir. Dorothy Heathcote ile benzer düşünceleri olan Gavin Bolton için de, dramanın asal amacı kişilerin klişeleşmiş duygu ve düşüncelerinde değişim yaratmaktır. Gavin Bolton drama çalışmalarının bir sanat formu olarak yapılandırıldığında, yani dramatik yapının gereklerine uygun bir drama çalışması kurgulandığında, dramanın öğrenme amacının başarıya ulaşacağını iddia etmektedir.

Drama alanındaki eğilimleri tartışabilmek bir anlamda drama lideri/eğitmeninin bakış açısını da tartışmaktır. Drama çalışmaları oyun ve tiyatrodan farklı olarak, esasen bir uzman yönlendiricinin rehberliğinde yapılmaktadır. Eğitim felsefesi anlamında drama uygulamasını yapan lider/eğitmenin toplumsal perspektifi, dünya görüşü ve birikimi belirleyici olmaktadır. Yüz yıllık bir geçmişe sahip drama alanında, başlangıçtan günümüze gelinen nokta değerlendirildiğinde, eğitim felsefesi anlamında birbiriyle simbiyotik bir şekilde ilişki içinde olan iki eğilimin ortaya çıktığı söylenmelidir. Günümüzde dünya genelinde drama alanında çalışmalarını sürdüren birçok uygulamacı ve kuramcının, aşağıdaki iki ana eğilimin yönlendirmesiyle çalışmalarını sürdürdüğü söylenebilir.

- a) Dramanın bireyin duygusal ve sosyal gelişimine hizmet eden, empati ve uyum odaklı bir çalışma olarak yapılandırılması- Peter Slade ve Brain Way etkisi
- b) Dramanın bireyin içinde bulunduğu topluluk ile diyalektik ilişkisinden doğan, toplumsal değişim ve eleştirel düşünce odaklı bir çalışma olarak yapılandırılması- Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton etkisi

Drama alanındaki bu iki ana eğilimi değerlendirirken kutuplaşmacı bir tartışmaya girmeden, diyalektik bir değerlendirme yapılmalıdır. Örneğin Peter Slade ve Brain Way'in bulduğu birçok çalışma yöntemi, toplumsal değişim odaklı çalışma yapan kişilerce kullanılmakta, ya da Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'un bulduğu bir yöntem de birey odaklı drama yapanlar tarafından kullanılmaktadır. Bu anlamda uygulama çalışmaları düzeyinde iki alan arasında grift bir geçişlilik ilişkisi vardır. Ancak drama çalışmalarının hedef, amaç ve yöntemleri anlamında felsefe farklılıkları ortaya çıkmaktadır. Örneğin üst düzey firma çalışanları ile yapılan bireysel gelişim odaklı drama çalışması mantığı ile yoksul köylülerle yapılan drama çalışmalarının odak noktaları birbirinden farklı olmalıdır.

'Bireysellik' ve 'toplumsallık', 'verili bilgi yapılarını sağlamlaştırma', 'verili bilgi yapılarını dönüşüme uğratma' eksenindeki eğilimler tiyatro alanında da çok eskiden beri süregiden bir tartışmadır. Bu tartışmanın tiyatro alanındaki karşılığı Aristoteles felsefesi etkisindeki 'özdeşleşmeci' tiyatro anlayışı ile Brecht çizgisindeki 'diyalektik-materyalist' tiyatro düşüncesi olarak düşünülebilir. Ancak

1950'li yıllar sonrasında yaşanan tartışmalar sonrası absürd, post-modern ve post-avangart tiyatronun da etkisiyle oluşan eğilim şu şekilde formüle edilebilir:

- a) Dünyanın 'değiştirilemeyeceği' ve 'anlamlandırılmayacağı' noktasından hareketle post-modern felsefe etkisindeki tiyatro-performans
- b) Dünyanın 'değişebileceğine olan inanç' ve 'sahne üzerinde anlam oluşturma' çabası içindeki tiyatro-performans

Ancak eğitimde tiyatro dediğimiz andan itibaren, ağırlıklı olarak ikinci seçenek ön plana çıkmaktadır. Çünkü eğitimde tiyatronun başlıca amacı seyirci üzerinde tartışmaya açık bir anlam ve etki üretmektir. 1950 öncesinde Piscator ve Brecht etkisiyle dünya geneline yayılan çalışmalar, öğretici oyun modellerini ortaya çıkarmıştır. 1960'lı yıllarda ise Avrupa'da eğitim ve tiyatroyu birleştiren çalışmalar daha çok çocuk ve gençlerin eğitimiyle bağlantılı bir şekilde yapılandırılan TIE çalışmalarıyla devam etmiştir. Helen Nicholson'un eğitimde tiyatro konusundaki verilerine baktığımızda, sahne üzerinde anlam üretme ile ilgili değişimlerin toplumsal kaynaklı olduğunu görebiliriz. Örneğin Avrupa'daki TIE grupları ağırlıklı olarak muhalif ve alternatif düşüncelerin etkisiyle, siyasal amaçlı ve Brecht etkisinde çalışmalar yaparak işe başlamıştır. Ancak toplumsal yapıdaki değişimler sonucunda, TIE gruplarının estetik ve politik perspektiflerinin değiştiği söylenebilir. Tiyatronun öğreticiliği niteliğini ileri bir noktaya taşıyan bir eğilim de Augusto Boal'in yaptığı çalışmaları olacaktır.

Bu tez kapsamında esasen, tiyatro ve dramanın toplumsal değişim odaklı yapılandırılmasına yönelik modeller incelenecektir. Tez çalışmasının bundan sonraki bölümünde Bertolt Brecht, Augusto Boal, Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton örnekleri üzerinden ‘toplumsal değişim etkisi bağlamında eğitim, tiyatro ve drama ilişkisi’ incelenecektir. Bu dört uygulamacı ve kuramcının bizlere miras bıraktıkları, eğitim, drama ve tiyatro ilişkisini sorgulamamız açısından oldukça önemlidir.

IV. DRAMA VE TİYATRONUN TOPLUMSAL DEĞİŞİM VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME ODAKLI YAPILANDIRILMASI-DÖRT ÖRNEK

IV. A. Sanatsal Deneyim ve Öğrenme İlişkisi: Bertolt Brecht

Bertolt Brecht 20.yüzyıl tiyatro tarihindeki en önemli sanatçılardan birisidir. Bu bölümde esasen Brecht'in sanatsal deneyim ve öğrenme ilişkisine dair günümüze model oluşturan tezleri incelenecektir. Brecht'in ortaya koyduğu epik-diyalektik tiyatro anlayışı başlı başına sanatsal deneyim ve öğrenme ilişkisini dönüştürücü bir etkiye sahiptir. Ayrıca özel bir tür olarak Lehrstück oyunları eğitim ve tiyatro ilişkisi bağlamında incelenmelidir. Bu çalışma iki odak noktasından Brecht'e yaklaşım geliştirmek için düzenlenmiştir.

IV. A.1 Brechtien Epik-Diyalektik Tiyatro Düşüncesinin Ana Unsurları

Bertolt Brecht kolaycı bir şekilde adlandırılmayacak ve dar kalıplara sığmayan bir sanatçıdır. Yaşamı boyunca materyalist bir insan olarak etkileşime açık bir aydın kimliği içinde olmuştur. Sanat hayatının ilk dönemlerinde ekspresyonist ve dadaist akımdan, daha sonra ise politik tiyatronun savunucusu olan Erwin Piscator'dan yoğun bir şekilde etkilendiği bilinmektedir. 1930 sonrası dönemde politik tiyatronun krize girmesi ve Almanya'da Hitler rejiminin iktidara gelmesiyle, Bertolt Brecht Epik Tiyatro ve daha sonradan Materyalist Diyalektik Tiyatro olarak adlandırılacak bir sanat estetiğini kuracaktır.

Bertolt Brecht'in estetik anlayışı dönemsel olarak değişkenlikler içerir. Brecht'in kendi yazdığı teorik makaleleri bile dönemsel farklılıklar içerir. Brecht'in salt teorik metinlerinden yola çıkıldığında “*özdeşleşme yerine yabancılaştırma, duygu yerine akıl, büyüleyen yerine anlatan tiyatro, karşı-gerçekçi tiyatro, anti-Aristoteliyen tiyatro*” gibi sloganlaşmaya kayabilecek terimler ortaya çıkar. Ancak bu kavramlar kullanılırken dikkatli olunmalı, dogmatik bir yere kayılmamalıdır. Bertolt Brecht'in kendisi bile savunu ya da eleştirisi konusu yapılan kavramsal tezleri konusunda dikkatli olunmasını önerir.

“Benim tiyatrom, insanların sandığından çok daha nahiftir. Niyetlerimi ve yaptıklarımı başkalarıyla tartışmamazlık edemedim ve tabii ki; bunun da bir bedeli oldu. Eğer beni eleştirenler teorilerime değil, oyunlarıma, tiyatrodan içeri girip prodüksiyonlarıma bakacak olurlarsa tiyatromun hala tiyatro olduğunu, sadece etkilerinin değiştiğini göreceklerdir”¹⁷⁶

Daha rasyonel bir Brecht yorumu için tarihselleştirme yapılmalı, salt teorik metinleri değil oyunları ve prodüksiyon notları da incelenmelidir. Hayatı boyunca 52 tane oyun yazmış ve yüzlerce oyun sahnelemiş Bertolt Brecht hayatı genellikle üç dönemde incelenir.

- 1.Dönem: İlk oyunlar, ilk girişimler ve Politik Tiyatro Dönemi (1898-1930)
- 2.Dönem: Öğreti oyunları, İlk Sürgün Yılları ve Epik Tiyatro Tanımı (1930-1938)
- 3.Dönem: Büyük oyunlar ve Materyalist Tiyatro Estetiği (1938-1956)

¹⁷⁶ John Willet, **Brecht on Theatre: Development of an Aesthetic** s.247-248.

Yukarıdaki tarihselleştirme içinde Brecht'in ikinci ve üçüncü dönemi özellikle önemlidir. Bu çalışmanın konusu olan tiyatronun öğrenme ile ilişkisinde, Brecht'in özel bir model olarak ortaya koyduğu öğretici oyunları düşüncesi (Lehrstück oyunları) ve sanatsal bir deneyim olarak tiyatronun işlevini tartıştığı Küçük Organon adlı eserleri oldukça önemlidir. Ancak ilk olarak epik tiyatro kavramının incelenmesinde yarar vardır.

Brecht erken dönemlerinde kendi tiyatrosunu Epik Tiyatro olarak adlandırmaktadır. Epik tiyatro her ne kadar başlı başına Brecht'in bulguladığı bir biçim olmasa da, tiyatro tarihinde ismi sürekli Brecht ile anılmıştır. Epik tiyatro kökenlerini Çin tiyatrosundaki yabancılaştırma öğelerinden alan açık-biçim oyun yöntemi ve Piscator'un politik tiyatro anlayışından etkilenerek Brecht'in kuramsal bir boyuta kavuşturduğu bir tiyatrodur. Herhangi bir ansiklopedinin Bertolt Brecht ile ilgili bölümünü incelendiğinde ilk olarak epik tiyatro kavramı ortaya çıkar. Örneğin Aziz Çalışlar'ın hazırladığı tiyatro kavramları sözlüğünde epik tiyatro şu şekilde tanımlanır:

“Geniş anlamda, epik-anlatısal tarzda, özdeşleşmeyi yıkan, özne-nesne diyalektik karşıtlığına dayanan, dramatik olmayan biçim. Dar anlamda, Brecht'in bilimsel-ideolojik tiyatro kuramı, Marksist öğretisel tiyatro, dramatik Aristotelesçi-tiyatroya karşıt olan, maddeci diyalektiğin tiyatrosu”¹⁷⁷

¹⁷⁷ Aziz Çalışlar, **Tiyatro Kavramları Sözlüğü** (İstanbul: Mitos Boyut Yayınları, 2004) s.57.

Türk Dil Kurumu sözlüğünde ise epik tiyatro şu şekilde tanımlanır:

“Epik tiyatro İng. epic theatre Alm. Eposches Theater Fr. théâtre épique : İllüzyoncu tiyatronun seyirciyi saran yaşantısı yerine, anlatıcı, belgeleyici, göstermeci bir üslûp ile seyirciyi usçul yoldan bir gözlemci olmaya zorlayan ve seyirciye olayı yaşatmak yerine onu olayın dışında bırakıp yargı vermesini sağlamak ereğini güden tiyatro türü (Kökleri orta çağda ve Çin Tiyatrosunda). Önce deneysel yönden Erwin Piscator sonra daha geniş anlamıyla Bertolt Brecht’çe kuralları saptanan tür. (bk. Aristocu olmayan tiyatro).”¹⁷⁸

Politik tiyatronun kurucusu olan ve Brecht’i en çok etkileyen sanatçılardan biri olan Erwin Piscator’un epik tiyatro tanımlaması ise şu şekildedir:

"Epik oyun" olarak tanımlanan bu oyun, kısa episodik sahnelere dayanan yapısı, projeksiyon ve film kullanımı, duygulardan çok olaylara yönelen sahneleme biçimi, güncel olaylarla paralellik kurmasıyla Brecht'in epik tiyatro kuramının ilk nüvelerini taşıyordu. Ben o günlerde başkalarınca epik tiyatro olarak tanımlanacak yeni bir yönelişe girebilmişim. Neydi bütün bunlar: Kısaca aksiyonun genişletilmesi ve olayların ardında yatanların açığa çıkarılmasıyla ilgiliydi; yani oyunun kendi dramatik çerçevesinin ötesinde de sürekliliğini kapsıyordu. Gösteri-oyundan didaktik-oyun oluşturuluyordu”¹⁷⁹

Brecht’in yabancılaştırma ve epik anlatı temeline dayanan estetik anlayışı, Marksist dünya görüşünün bir sonucudur. Brecht’in epik tiyatro kuramının temel felsefi-politik arka planını oluştururken, Berlin’de ilk Marksizm dersleri aldığı bilinmekte ve özellikle de komünist entelektüel Karl Korsch'un etkisiyle radikal bir siyasi düşünce geliştirdiği belirtilmektedir.¹⁸⁰ Karl Korsch'un dogmatik olmayan bir Marksizm fikrine sahip bir aydın olarak Brecht ile yakın bir ilişkisi vardır.

¹⁷⁸ Türk Dil Kurumu Terimler Sözlüğü, <http://tdkterim.gov.tr>

¹⁷⁹ Erwin Piscator, **Politik Tiyatro** (İstanbul: Metis Yayınları, 1985) s.68.

¹⁸⁰ Douglas Kellner, **Brecht’s Marxist Aesthetic**, <http://www.uta.edu/huma/illuminations/kell3.htm>

“1928’de birgün bizi Üç Kuruşluk Opera’nın galasına davet ettiler ve hep beraber gittik, ardından bazı solcu sanatçılarla beraber Brecht’i görmeye gittik. O gece Georg Grosz da oradaydı ve hepimiz çok heyecanlıydık: bize çok yeni ve değerli görünüyordu. O zamandan sonra Korsch’la Brecht sık sık buluştular ve Brecht Karl Korsch’un Berlin’de verdiği bir dizi konferansa katıldı. Ama kısa süre sonra bu görüşmeler ikisini de tatmin etmemeye başladı ve ikisinin de dört beş yoldaş getirdiği özel toplantılar düzenlemeye başladılar. 10-12 kişi buluşmak oldukça tehlikeli bir hale gelinceye kadar da buluşmalara devam ettiler. Korsch benim de ders verdiğim Karl Marx Okulu’nda ders veriyordu. Anaokulunda tutun da lise öğretmenlerini doktoraya hazırlamaya kadar her şeyi içeren oldukça radikal ve deneysel bir okuldu.”¹⁸¹

Brecht’in Karl Korsch’un atölye çalışmalarında öğrendiği çalışma teknikleri, ilerleyen yıllarda ensemble-kolektif çalışma anlayışının temellerini oluşturacaktır. Brecht’in Ortodoks bir Marksizmden ziyade, diyalektik materyalist düşünceyi ön plana çıkarmıştır. Marksist düşüncenin temelindeki tarihsel belirlenimcilik ilkeleri, eleştiri ve devrimsel pratik Brecht’in sanata bakışını da değiştirmiştir.

Karl Korsch etkisi dışında Brecht’i etkileyen en önemli kişi Erwin Piscator olmuştur. Brecht ilk yıllarda politik tiyatro hareketinin en önemli ismi Erwin Piscator ile çalışmıştır. Alman yönetmen Erwin Piscator’un amacı tiyatronun toplumsal sorunları tartışmak amacıyla bir propaganda aracı olarak kullanılmasıdır. 1920-1930’lı yıllarda gelişen politik tiyatro hareketi, Almanya’daki siyasi, ekonomik ve toplumsal değişimlerin bir sonucu olarak ortaya çıkar. Piscator Marksist dünya görüşüne sahip muhalif bir sanatçı olarak, tiyatronun ‘kitleleri’ eğitmek ve bilinçlendirmek ve gerçekliği yansıtmak amacıyla kullanılabileceğini iddia eder.

¹⁸¹ Editör: Vefa Saygın Öğütle, **Bir Proleter Devrim Teorisinin Yazıları, Karl Korsch Kitabı** (Ankara: Nota Bene Yayınları, Aralık 2011) s.36.

Bugünden bakıldığında Piscator'un bu düşüncesinin 'öncü aydın, pasif kitle' anlayışına dayalı erken dönem Marksizm yorumu olduğu söylenebilir.

Piscator tiyatronun kitleleri etkileme potansiyeline sahip bir sanat dalı olarak bir araç olarak kullanılması gerektiğini önerir. Piscator'a göre sınıf savaşımı yaşanan bir dönemde, tiyatro insanlarını duygularını harekete geçirerek, gerçeği görmesi konusunda bir tür 'silah' olarak kullanılabilir. Politik amaçlı tiyatro konularını gündelik yaşamdaki güncel konulardan alır. Seyircinin de gündeminde olan güncel olaylar örneğin, işsizlik, savaşlar, teknoloji vs. tiyatro sahnesinde tüm yönleriyle yeniden canlandırılarak, seyircinin düşünceleri üzerinde etki oluşturmaya çalışılır. Bu yeniden canlandırma sırasında, bilimsel sosyalizm düşüncesinin de etkisiyle gerçekler tüm boyutlarıyla gösterilmeye çalışılır. Amaç seyircinin duygu ve düşüncelerinde değişim yaratacak bir etki bırakmaktır.

Sevda Şener'e göre Piscator tiyatronun işlevini değiştirmek yönünde biçimsel birçok yenilik getirmiştir. Piscator tiyatronun tüm anlatım araçlarını kullanarak, deneysel çalışma yapmış bir sanatçıdır. Gerçeklerin belgesel bir tarzda verilmesini sağlayacak yenilikler (ışık, görüntü kullanımı, bilimsel verilerin seyirciye aktarılması, sahne düzeninde değişim) bu anlamda epik tiyatro kavramının öncüsü niteliğindedir. Sevda Şener'e göre, Piscator ajit prop eğilimli tiyatrodan daha ciddi ve özenli bir tiyatro türü olan Total (Bütüncül) Tiyatro'ya uzanan bir evrim geçirmiştir. Total tiyatronun amacı, tiyatronun bütün öğelerini seyirci üzerinde etki oluşturacak şekilde düzenlemek ve seyircinin izlediği oyundaki politik içerikle özdeşleşmesini

sağlamaktır. Brecht'e göre, Piscator tiyatronun işlevini değiştirmeye yönelik denemeler yapmaktadır.

“Piscator’un deneyleri, hemen bütün gelenekleri dinamitleyip havaya uçurmuştu. Bu deneyler, oyun yazarlarının yaratı biçimine, oyunların oynanışına ve dekoratörün uğraşına müdahale ederek değiştirici etken rolünü oynuyor, tiyatroya yeni bir işlev kazandırma amacını güdüyordu.”¹⁸²

Brecht’in uzun yıllar Piscator tiyatrosunda dramaturg olarak çalışmış olması, Piscator’un bulguladığı birçok aracı kullanması ve dönüştürmesi oldukça önemlidir. Ancak 1930’lı yıllarda Almanya’da Nazilerin iktidara gelmesi sonrasında, siyasi baskılar yüzünden politik tiyatro yapma olanağı ortadan kalkmıştır. Ve hatta avangart sanatçıların bazıları Nazi saflarına geçmiş, politik tiyatronun araçları büyük stadyum gösterilerinde Naziler tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Brecht bu süreci bizatihi yaşayan bir sanatçı olarak Piscator tiyatrosunun çöküşüne tanık olmuştur. Brecht bu durumu “politik tiyatronun çöküşü yine politik olmuştur” şeklinde değerlendirilir.

“Piscator gibi harikulade bir politik tiyatronun çöküşüne yine politik nedenlerin yol açtığını söylemememiz gerekiyor. Tiyatronun politik nitelikli öğretici gücündeki artış, politikaya karşı giderek artan bir tepkinin oluşmasına zemin hazırlamıştır.”¹⁸³

¹⁸² Bertolt Brecht, **Epik Tiyatro** (İstanbul: Cem Yayınları, Kasım 1997) s.76.

¹⁸³ a.g.e s.75.

Brecht'in bu saptaması ileriki yıllarda tiyatronun öğretici niteliği ile ilgili yeni düşünceler geliştirmesine de neden olacaktır. Brecht'in çıkış noktası, kutuplaşma içinde olan tiyatronun eğlendirici ve öğretici niteliğini bir araya getirmek olacaktır. Bertolt Brecht'in olgunluk döneminde kaleme aldığı Küçük Organon adlı makalesi, Brechtien tiyatro anlayışı konusundaki en önemli eserdir. Yazımını 1948 yılında tamamladığı ve 1954 yılında da bazı ekler ilave ettiği bu teorik yazıda, kendi tiyatrosunu "bilim çağının yeni tiyatrosu" olarak nitelendirmeye başlar. Örneğin Küçük Organon'un bazı maddelerinde tiyatronun tanımı ve işlevine dair şu önemli saptamalarını yapar:

"Tiyatro insanlar arasında geçip dünden bugüne aktarılagelmiş ya da kafada tasarlanmış olayların canlı görüntülerle yansıtılması ve bunun eğlence amacına yönelik olarak gerçekleştirilmesidir. Hiç değilse biz ileride eski ya da yeni tiyatrodan her söz açışımızda, ilgili sözcüğü bu anlamda kullanacağız" ¹⁸⁴

"Öykünün yorumlanması ve uygun yabancılaştırmalara başvurularak seyircilere aktarılması, tiyatronun temel işlevidir. Tiyatroda oyuncu hesaba katılmadan hiçbir şey yapılmaması gerekirse de, oyuncu her şeyi yapmak zorunda değildir. 'Öykü' yorumlanıp ortaya konur önce, sonra oyuncuların, makyajcılarının, kostümcülerin, müzisyenlerin ve koreografların el birliğiyle sahnede sergilenir. İlgili kişiler becerilerini birleştirerek ortak bir girişimi gerçekleştirir; ancak bunu yaparken kendi bağımsızlıklarını da korurlar kuşkusuz." ¹⁸⁵

Bertolt Brecht'in Küçük Organon adlı eserinde geldiği ana tez, tiyatronun bir sanat dalı olarak eğlendirici niteliğinin başat unsur olmasıdır.

¹⁸⁴ Bertolt Brecht, **Sanat Üzerine Yazılar** (İstanbul: Cem Yayınları, 1990) s.9.

¹⁸⁵ a.ge s.42.

“Öteden beri tiyatro da, sanatın bütün öbür dalları gibi insanları eğlendirmeyi amaç edinmiştir. Tiyatroya kendine özgü saygınlığını kazandıran da bu amaç olmuştur hep. Tiyatro tiyatro olduğunu kanıtlamak için eğlendirmekten başka bir kimlik belgesini gereksinmez, ama böyle bir belge olmadan da dünyada yapamaz. Örneğin bir ahlak panayırına dönüştürmek, yüceliğine bir şey katmaz tiyatronun, tersine onu alçaltır. Böyle bir durumda da, ahlaksal öğeyi duyguların zevkini okşayan bir kılığa sokmadı mı hemen başına gelir onun. Beri yandan, eğlendirici kılınması ahlaksal öğenin değerini yalnızca artırır. Öğreticilik işlevini bile üstlenmesi beklenmemelidir tiyatrodan. En azından insanın gerek bedensel, gerek ruhsal bakımdan nasıl hazla devineceğini göstermekten daha yararlı bir öğreticilik, tiyatro için tasarlanamaz. Kısacası tiyatro, düpedüz fazladan bir kurum olarak kalabilmelidir. Bu da, insanın fazladan şey için yaşadığı anlamına gelir. Savunulmayı eğlence kadar az gereksinen bir başka şey yoktur.”¹⁸⁶

Brecht’in eğlendiricilik olarak adlandırdığı kavram estetik haz olarak algılanmalıdır. Bir sanat eserinden duyulan estetik haz tiyatronun asla vazgeçmemesi gereken bir durumdur. Brecht tiyatrosu ise, bu estetik haz ilkesini dönüşüme ve değişime uğratarak yeni bir estetik dil oluşturmuştur. Ekleriyle beraber 77 maddeden oluşan Küçük Organon makalesinde Brecht’in estetik dilin ne olduğu tanımlanır. Aşağıdaki bölümde Küçük Organon adlı makaleden yararlanarak Brecht’in tiyatro kuramının en temel özellikleri özetlenmiştir.

- a) “**Tarihselleştirme:** Brecht’e göre çağımızın bilimsel tiyatrosu kendi çağına tarihçilerin geçmişe baktığı gibi bakmayı bilmelidir. Sahnede davranışları sergilenen insanların kendi çağlarının toplumsal koşullarınca devinen insanlar oldukları gösterilirse, bu davranışların ebedi olmadığı ve değiştirilebileceği

¹⁸⁶ a.g.e s.10.

de daha iyi gösterilebilir. Brecht'e göre tarihsel koşullar insanlar tarafından inşa edilmişlerdir ve yine onlar tarafından değiştirilebilirler.

b) **Yabancılaştırma:** Bilimsel bir tiyatro kendi nesnesi olan çağın insan ilişkilerine bir bilim adamının şüpheciliğiyle bakmayı becerebilmelidir. Böyle bir tiyatronun estetiği sahnede olan bitenle özdeşleşmeyi değil, herkese tanıdık gelen kimi olgulara yabancılaşmayı temel almalıdır. Yabancılaştırma estetiği, toplumun alışılmış, değişmez görünen yönlerinin aslında hiç de o kadar değişmez olmadığını bize gösterebilmelidir. Oyun içerisinde yabancılaştırma etkisi değişik yollarla elde edilebilir: oyunculuk, sahneleme, pankart kullanımı, film kullanımı vs.

c) **Eleştirel oyunculuk:** Brecht'in oyuncusu seyircinin sergilediği karakterle özdeşleşmesini engelleyecek, yabancılaştırıcı bir teknik geliştirmelidir. Bu teknik en temel anlamda gösteren (oyuncu) ve gösterilen (karakter) arasındaki ilişkinin sahne üzerinde gizlenmeden ortaya konması ilkesine dayanır. Ancak bu yapılırken estetik yollar kullanılmalıdır. Aksi takdirde sahne üzerinde izlenen bir sanat eserinden çok bir derse dönüşecektir ki bu Brecht'in en son arzuladığı şeydir. Brecht'in oyuncusu entelektüel bir birikime sahip olmalı, yaşadığı dünyaya, ele aldığı oyuna ve oynadığı karaktere dair bir görüş oluşturabilmelidir. Bu görüş doğrultusunda tavrını sahne üzerine taşıması gereklidir. Diğer bir deyişle Brecht, oyuncunun eleştirel potansiyelini uyandırmayı hedefler. Bunun dışında Brecht oyuncudan bir ensemble anlayışı çerçevesinde iş görmesini ister. Her ne kadar oyuncu rolü için bireysel bir

hazırlık yapsa da sonuçta oynayacağı karakter ancak oyundaki diğer karakterlerle kurduğu ilişkiler içerisinde ortaya çıkabilecektir.

- d) **Gestus:** Toplumsal değer taşıyan jestler gestusları oluşturur. Oyuncu gestuslar aracılığıyla iş görür, diğer bir deyişle oyuncu role ve oyuna ilişkin tavrını toplumsallaştırdığı jestler aracılığıyla açığa çıkarır. En büyük gestus, tüm diğer gestusları içinde barındıran oyunun öyküsüdür. Brecht öykünün teatral gösterinin kalbi olduğuna inanır. Brecht seyircinin kendisini oyunun öyküsüne kaptırıp gitmesini istemediğinden, oyuncudan devreye gestusları sokarak izleyicide öyküye dair toplumsal bir bilinç oluşturmasını ister. İzleyici oyunu izlediğinde öyküye dair bir yargı geliştirebilmelidir.
- e) **Eleştirel dramaturji:** Öyküyü eleştirel bir dramaturji ışığında yorumlamak ve belli bir yorum çerçevesinde gerekli yabancılaştırmaları da kullanarak izleyiciye aktarmaktır. Uygun olan yabancılaştırmaların nasıl olması gerektiğine eleştirel dramaturjiden yola çıkılarak karar verilir.
- f) **Sentetik değil eklektik sanat:** Brecht'in tiyatrosu farklı sanatsal disiplinlerin bir arada kullanılmasını tercih eder. Ancak bu disiplinler birbirleri içerisinde eriyerek uyumlu bir birliktelik oluşturmamalı, yabancılaştırma etkisini güçlendirecek çelişkili bir birliktelik içerisinde bulunmalıdırlar.

Yukarıdaki veriler ışığında Brecht'in tiyatro düşüncesine getirdiği yenilikleri toplamak gerekir. Sevda Şener, Brecht'in geleneksel tiyatro biçimine eleştiriler yaparak kendi kuramını oluşturduğunu ve esasen Marksist-materyalist dünya görüşünden etkilenerek epik-diyalektik tiyatroyu kurduğunu söyler. Sevda Şener'e göre, Brecht tiyatrosunun amacı *“toplumun karmaşık yapısını, toplumsal ilişkilerin diyalektik örgüsünü açıklamak, seyircinin bu konularda düşünmesini ve bilinçlenmesini sağlamaktır.”*¹⁸⁷ Epik-diyalektik tiyatro sahnesinde işlenen konular, nedensellik ilkesi gözetilerek oluşturulmuş, statik olmayan bilgileri içerir. Epik-diyalektik tiyatro tarihsel gelişimi süreçler olarak ele alarak, kadercı bir dünya görüşünden uzaklaşır. Epik-diyalektik tiyatro anlayışında toplumsal olaylar, belirli politik ve ekonomik süreçlerin etkisiyle açığa çıkan durumlar olarak ele alınır.

“Materyalist felsefeyi benimsemiş olan epik tiyatrodaki ise sanat, tarihsel gerçekleri ele almakta, insanın tarih içindeki değişimini görmekte ve dünyayı değişme olanakları ile tanımaktadır. Eski tiyatrodaki görünen gerçek, üzerinde hesap yapılabilen tutarlı, değişmez bir bileşimdir.”¹⁸⁸

Sevda Şener, epik-diyalektik tiyatronun amacının ahlak dersi vermek olmadığını, Brecht'in kalıplaşmış değer yargılarının eleştirel bir gözle görülmesi için tiyatroyu şekillendirdiğini belirtir. Brecht'in tiyatrosu tiyatronun eğlendirici yönüne farklı bir şekilde yaklaşır. Sevda Şener'e göre, epik-diyalektik tiyatro insanlara gerçekleri öğrenmeyi ve düşünmeyi zevkli kılar. Büyüleyen, kişiyi edilgen kılan bir

¹⁸⁷ Sevda Şener, **Dünden Bugüne Tiyatro Düşüncesi** (Ankara: Dost Kitabevi, 4.Baskı, Şubat 2006) s. 264.

¹⁸⁸ a.g.e s.274.

tiyatro yerine, etkin ve dinamik bir seyirci oluşması için çabalar. Epik-diyalektik tiyatro düşüncesinde, yaşamın diyalektiğinin algılanması seyirciye zevk vermelidir.

Brecht'in tiyatro düşüncesine getirdiği yenilikler ve geleneksel dram sanatı formlarından nasıl farklılaştığı, Augusto Boal tarafından hazırlanan tabloda özetlenmiştir. Aşağıdaki karşılaştırma tablosu bu bağlamda bir toparlama sağlamaktadır. Ancak Boal'in yaptığı aşağıdaki karşılaştırma analizinde, dramatik biçim ve epik biçim olarak karşıt kutuplar tanımlanması kuramsal anlamda soyutlama olarak düşünülmelidir. Brecht'in kendi kitaplarında da var olan benzer tablolar, oyunlar üzerinden incelendiğinde çoğu zaman yetersiz kalmaktadır. Brecht'in yaşamı boyunca diyalektik-materyalizm düşüncesinde beslenmesi ve deneyci niteliği bu bağlamda daha önemlidir. Ayrıca teorik soyutlamalar yapılırken, somut üretimler olan oyun metinleri ve oyunların program dergileri de göz önünde bulundurulmalıdır.

Brecht'e göre "Dramatik Biçim". (İdealist Poetika)	Brecht'e göre "Epik Biçim". (Marksist Poetika)
1. Düşünce varlığı belirler. (Özne-karakter)	1. Toplumsal varlık düşünceyi belirler. (Nesne-karakter)
2. İnsan verili, sabit, değişmez, içkin ve bilindiği şekliyle değerlendirilen bir varlıktır.	2. İnsan değişebilir bir varlıktır, araştırmanın nesnesidir ve bir "süreç içinde"dir.
3. Dramatik eylemi özgür iradelerin çatışması doğurur; eserin yapısı çatışan iradelerin bir şemasıdır.	3. Dramatik eylemi ekonomik, toplumsal veya politik güçler arasındaki çelişkiler doğurur; eser bu çelişkilerden oluşan bir yapı üzerine kuruludur.
4. Seyircinin duygusal uzlaşmasından oluşan ve seyirciyi eylemde bulunma olanağından yoksun kılan bir özdeşleşme yaratır.	4. Seyircinin eleştirel bilincini ve eylemde bulunma kapasitesini uyandırarak onu bir gözlemci haline getirmek suretiyle dramatik eylemi "tarihselleştirir".
5. Oyunun sonunda katharsis seyirciyi "arındırır".	5. Bilgi yoluyla, seyirciyi eyleme yöneltir.
6. Duygu.	6. Akıl.
7. Oyunun sonunda çatışma çözülür ve yeni bir iradeler şeması yaratılır.	7. Çatışma çözülmeden bırakılır ve temel çelişki daha belirgin şekilde ortaya çıkar.
8. Hamartia (karakterin trajik hatası) karakterin topluma uyumunu engeller ve dramatik eylemin temel nedeni budur.	8. Karakterin kişisel hataları hiçbir zaman dramatik eylemin doğrudan, temel nedeni değildir.
9. Anagnorisis (hatanın farkına varma) toplumu haklı çıkarır.	9. Elde edilen bilgi toplumun hatalarını açığa çıkarır.
10. Şu anda gerçekleşen eylem.	10. Anlatı.
11. Yaşantı.	11. Dünya tablosu.
12. Duygu uyandırır.	12. Yargıda bulunmaya zorlar.

Tablo¹⁸⁹: Augusto Boal'e göre dramatik ve epik biçim karşılaştırması

¹⁸⁹ Augusto Boal, **Ezilenlerin Tiyatrosu** (İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, 2003) s.90.

IV.A.2 Değerlendirme

Bertolt Brecht'in epik-diyalektik tiyatro düşüncesi, tiyatronun öğrenme ve estetik deneyim ile ilişkisinde dönüştürücü bir etki yaratabilecek potansiyele sahiptir. Yukarıdaki bölümde de görüleceği üzere, Brechtien tiyatro bir sanat dalı olarak sürekli bir arayış içinde olmuş, devingen ve değişime açık bir anlayışla hareket etmiştir. Brecht'in sanat yaşamı boyunca yaptıklarına bakıldığında, bir kalıp şeklinde değerlendirilemeyeceği görülebilir.

Brechtien tiyatro düşüncesinin, bir sanat dalı olarak estetik deneyim biçimleri üzerindeki etkilerini özetlemek gerekirse şunlar söylenebilir. Brecht çıkış noktası olarak, geleneksel dram sanatının poetikasını oluşturan Aristotelien anlayışı sorgulamıştır. Brechtien tiyatro temelde seyirci ve oyuncu arasındaki ilişkiyi yeniden tartışmaya açan, seyircinin aktif hale gelerek içinde bulunduğu toplumsal koşullara eleştirel gözle bakmasını isteyen ve bu amaçlar doğrultusunda geleneksel estetik formları aşmaya çalışan bir tiyatrodur. Brecht'in hem oyun yazarı, hem de yönetmen olarak yapmaya çalıştığı seyircinin belirli bir estetik uzaklık ilişkisiyle tiyatroyu izlemesidir. Bu estetik uzaklık ilişkisinin önemli araçları Küçük Organon makalesinde bir poetika olarak yazılmış ve yukarıdaki bölümde özetlenmiştir.

Brecht'i Brecht yapan ana unsurları, Fransız filozof Louis Althusser'in değerlendirmelerinden yararlanarak da açıklamak yararlı olacaktır. Althusser'in makalesi Brecht'in yanlış yorumlanmasının önüne geçebilecek niteliktedir. Althusser, *Materyalist Bir Tiyatro Üzerine Adli Notlar* adlı ünlü makalesinde,

Brecht'in önemli oyunlarının *asimetrik, merkezsiz, gizil ve eleştirel* bir yapıya sahip olduğu için materyalist olduğunu iddia eder. Özellikle Cesaret Ana ve Çocukları, Gallieo gibi oyunlarda bu yapı net şekilde görülebilir.

Althusser'e göre Brecht'in başlıca amacı, insanların içinde yaşadıkları kendiliğinden ideolojinin bir eleştirisini yapabilmektir. Althusser, ideolojiyi "*bireylerin gerçek varoluş koşullarıyla aralarındaki hayali ilişkilerin bir tasarımı*"¹⁹⁰ olarak tanımlar. Brecht bu eleştireliliği sağlayabilmek için, oyunlarında birey merkezli ideolojiyi tartışmaya açar, kişinin kendisinin dünyanın merkezinde olma talebini reddeder. Brecht'in oyunlarında merkez hep kıyıda köşededir. Brecht'in oyunları, kişi bilinçliliği ve özbilinçlilik estetiğine sırtını döndüğü andan itibaren merkezsiz olmak zorundadır. Oyunlardaki merkezsiz yapı, oyunların içindeki çift zamansallıklar sayesinde var olabilen, oyuncular için görünmediği ölçüde seyirci için görülebilen yapıdır. Çift zamansallık kavramı, 'merkezdeki' kahramanın öznel bilinçliliği ile çevresel koşulları oluşturan nesnel gerçekliğin biraradalığıdır. Brecht bu çift zamansallığı aynı anda kullanarak, seyirciye alternatifleri göstermek ister. Çünkü bir insanın kendinden başka olanı keşfetmesi, bir anlamda radikal bulguya ulaşması için kendi ideolojisini oluşturan çerçevenin dışına çıkması gerekir. Althusser'e göre, Brecht'in oyunları, kendiliğinden ideolojide çatlaklar oluşturmak için seyirciye fırsat sağlar.

¹⁹⁰ Louis Althusser, **Devletin İdeolojik Aygıtları** (İstanbul: İletişim Yayınları, Ekim 1994)

Althusser'e göre, Brecht'in oyunlarında asimetrik-merkezsiz ve eleştirel yapı gizlidir. Hakiki bir eleştiri de bu gizil yapının sayesinde gerçekleşir. Brecht'in oyunlarındaki eleştirel yapı oyuncular arasındaki görünür ilişkilerde değil, oyunun asimetrik-merkezsiz bütünsel yapısı içinde tartışılmalıdır. Bu yapı salt bir karakter tarafından oynanamaz, başlı başına bir tirada ya da şarkıya konu olamaz. Brecht'in kullandığı yabancılaştırma efektleri, açıklayıcı pankartlar, sahne araçları ancak asimetrik-merkezsiz yapı içinde anlam kazanır. Seyirci sanatsal bir deneyim sunan tiyatroyu izlediğinde, asimetrik-merkezsiz yapıyı hissetmek ve fark etmek durumundadır. Bu anlamda tiyatronun sağladığı deneyim salt bilimsel bir bilgi değildir.

Althusser bu yorumuyla, Brecht'in kalıplaşmış bir şekilde salt 'yabancılaştırma tiyatrosu' ya da 'özdeşleşme ve kahramanı olmayan tiyatro' olarak algılanmasına eleştirel yaklaşır. Örneğin sadece yabancılaştırma efektinden yola çıkarak Brecht tiyatrosu açıklanamaz. Günümüzde reklamlardan sinemaya her alanda yabancılaştırma efekti kullanılmaktadır. Brecht'i Brecht yapan durum, kullandığı teknikleri bir toplumsal bağlam ve amaç doğrultusunda yapılandırmasıdır. Örneğin Brecht'in kendi bulgulamadığı bir kavram olan yabancılaştırma etkisine getirdiği yenilik, yabancılaştırmanın belirli bir politik öngörünün sonucu olarak kullanılmasıdır. Brecht yabancılaştırma etkisini salt biçimci ve teknik bir araç olarak kullanmak yerine, diyalektik-materyalizm düşüncesiyle uygulamıştır.

Aynı şekilde Brechtien tiyatro demek ‘özdeşleşme ve kahramanı olmayan tiyatro’ demek değildir. Althusser Brecht’in önemli oyunlarındaki kahramanların, Brecht onları sahneden kovdu diye değil, tüm kahramanlıklarına rağmen asimetrik-merkezsiz yapı tarafından kahraman olmadıklarını savunur. Brecht’in kahramanları da bu anlamda kusursuz ve bütünlüklü kişiler değildir. Kendi çelişkilerini ve şizofrenilerini içlerinde taşırlar. Brecht’in oyun yazarı olarak dikkat ettiği konulardan birisi, karakterleri çelişkili bir şekilde düzenlemesidir. Bu aynı zamanda oyundaki olay örgüsünün bütünselliği içinde de anlam kazanır.

Estetik bir deneyim alanı olarak Brechtien tiyatronun seyirci ile kurduğu ilişkinin de yorumlanması gerekmektedir. İlk olarak seyircinin konumu ile ilgili iki problemlili modelin tartışılması gerekir.

- a) Kahramanla özdeşleşmeyen, oyunla belirli bir mesafe içinde bulunan, yabancılaşan, oyunu yargılayan, notlar tutan, hesap kitap yapan, sonuçlar çıkaran ve sonunda aydınlanan bir seyirci modeli tasarımı yanlıştır. Althusser’e göre nasıl ki bir oyun kendi ‘hikâyesine’ dair son sözü söyleyemezse, seyirci de oyuna son noktayı koyan yüce bir yargıç olamaz. Bu anlamda seyirci de oyunu tıpkı Gallileo ya da Cesaret Ana gibi öznel bilinçliliği ile görür.

b) Kahramanla özdeşleşen bir seyirci modeli tasarımı da sorunludur. Althusser özdeşleşme kavramının, seyircinin salt kahramanla kurduğu duygu ortaklığı veya katartik ilişki olarak algılanmasına itiraz eder. Seyircinin gösteri ile kurduğu ilişkiyi salt psikolojik kavramlarla (yüceltme, bastırma, yansıtma vs.) açıklamak, psikolojizmin tuzağına düşmektir. Çünkü Althusser'e göre seyircinin bilinçliliği ve ideolojisi, toplumsal ve kültürel alan tarafından belirlenir. Bir gösteri herşeyden önce, seyirciler için kendini tanıma ve yüzleşme vesilesidir. Bir seyirci öncelikle kendini oyunun ideolojik içeriğinde tanır ya da tanımaz. Bu anlamda oyunun kendisi seyircinin ideolojisinin ta kendisidir. Brecht'in oyunlarında seyirci ilk olarak kendisini görür ve tanımaya çalışır.

Ancak *“tiyatronun tek amacı bu kendini tanıma üzerine bir yorum olacaksa, bu seyirci için tanıdık bir ezginin tekrar tekrar sahnede çalınmasıdır”* görüşüne Brecht bir yenilik getirmek ister. Brecht'in amacı seyirci için dokunulmaz olan bu tanıdık ezgiyi değiştirmeye çalışmaktır. Brecht bunu yaparken, Althusser'in deyimiyle kendiliğinden ideoloji içinde olan insanların imgelemlerinde küçük de olsa bir çatlak oluşturmaya çalışır. Bu çatlak oluşturma tiyatronun bir sanat dalı olarak yapabileceği belki de en büyük katkıdır. Ancak tiyatro sanatının seyirci üzerindeki dönüştürücü etkisini aşırı abartmamak ve sınırlı etkide olduğunu kabul etmek gerekir. Brechtien tiyatro perspektifinde, oyunun bittiği yerde işe koyulan ve asıl olarak gündelik yaşam pratiklerinde yeni bir insanın oluşumuna katkı sunmak önemlidir. Tiyatro, seyirciyi 'dönüştürme' olasılığı sağlayan bir sanat dalı olarak,

Brecht'in deyimiyle bunu yaparken sanatların en büyüğü olan 'yaşama sanatına' hizmet etmelidir.

Özetle bu bölümde asıl vurgulanmak istenen, Brecht'in estetik bağlamdaki asıl amacının oyun ve seyirci ilişkisini değiştirmeye yönelik bir arayış içinde olmasıdır. Brecht'in izleyiciye aşına olduğu sanatsal deneyim dışında alternatif bir seyir hazzı sunması, aynı zamanda alternatif bir öğrenme perspektifinin de olduğunu göstermektedir. Brecht'in özel bir tür olarak geliştirdiği Lehrstück olarak adlandırılan oyunlarda, alternatif öğrenme modelleri rahatlıkla görülebilir. Çalışmanın bundan sonraki bölümünde Lehrstück oyunları incelenecektir.

IV. A.3 Brecht ve Öğreti (Lehrstück) Oyunları

1927 ve 1934 yılları arasında Almanya'daki siyasi ve toplumsal gelişmeler ve Marksist düşüncenin Brecht'in sanat hayatına girmesiyle, Brecht öğretisi oyunları (Lehrstück) olarak adlandırılan çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Bu çalışmaların içinde *Lindberghlerin Uçuşu*, *Anlaşma Üzerine Baden Öğreti Oyunu*, *Evet Diyen/Hayır Diyen*, *Önlem*, *Kuraldışı ve Kural ve Horasyalılar Kuriasyalılar* gibi oyunlar en bilinen eserlerdir. Bu bölümde öğretisi oyunlarının (Lehrstück) tiyatro ve öğrenme ilişkisine dair nasıl bir model oluşturduğu incelenecektir. Ancak bu inceleme esasen öğretisi oyunlarına dair yazılan kuramsal metinler baz alınarak yapılacak, detaylı bir oyun analizi yapılmayacaktır.

Öncelikle Lehrstück oyunu kavramına dair tanımlara bakılmasında yarar vardır. Örneğin Elizabeth Wright için Lehrstück oyunları şu şekilde tanımlanır:

“Bu terimle ifade edilen oyunlar, Brecht'in Marx metinleriyle ciddi biçimde ilgilenmeye başladığı 1929-1930 yıllarında ortaya çıkar. Kabaca “öğretme oyunu” anlamına gelen Lehrstück'ler, geçiş dönemi için hazırlık yapma ve sosyalist devlet kurulduktan sonra da burjuva tiyatrosundan tamamen koparak devrimci bir praksis sağlamayı amaçlar. İzleyici için değil, bizzat oyuncular için öğretici olma işlevine sahip bu tiyatro modelinde, oyuncular amatör olacak, böylece izleyici-oyuncu ayrımı ortadan kalkacaktır. Brecht'in gelecek için kurguladığı Lehrtheater – öğretim tiyatrosunda metinler, pratikte denemek ve öğrenme deneyimini geçirenler tarafından değiştirilmek üzere hazırlanmış “öneri”lerdir. Bu tiyatroya yönelik eleştiriler de, tahmin edileceği üzere iki cepheye ayrılır. Elizabeth Wright, Postmodern Brecht, Dost Kitabevi Yayınları, 1998. (ç.n.)”¹⁹¹

¹⁹¹ Jost Müller, **Çokluğun Bakış Açısından: Brecht, Komün ve Çokluk**, *Otonom Dergisi*: <http://www.otonomdergisi.org/cev-r-ler/makaleler/ceviri/coklu-un-bak-ac-s-ndan-brecht-komun-ve-cokluk>

Prof. Dr. Florian Vaßen, 1970’li yıllarda Federal Almanya’da yapılan çalışmalar sonrasında Brecht’in Lehrstück oyunlarının öneminin arttığını ve tiyatro pedagojisi alanının da Lehrstück oyunları ile güçlü bir ilişkisi olduğunu belirtir. İngilizce’deki learning-play (öğretici oyun) sözcüğü ile Lehrstück arasında bir bağlantı vardır. Florian Vaßen, kavramın “öğrenmenin öğretiyeye, oyunun da klasik tiyatro oyununa karşı olması”¹⁹² anlamına geldiğini belirtir. Florian Vaßen, Reiner Steinweg’e atıfta bulunarak Lehrstück oyunlarının esasen onu oynayanlara yararı olduğunu, oyuncuların bedensel, duygusal, akılcı ve psikolojik olarak kendilerini devreye soktuğunu belirtir.

Dr. Roger Fornoff, Reiner Steinweg’in doktora çalışmasıyla Brecht’in öğretici oyunlarının analizine oldukça büyük bir katkı yaptığını belirtir. Brecht arşivlerinde yapılan çalışmalar sonrasında ortaya çıkan en önemli konu bu oyunların oynanmak için yazılmış olmasıdır.

“Öyleyse öğretici oyunlar tez ya da politik propaganda içerikli oyunlar değildir; aynı zamanda seyirciye yazar ve ya yönetmen aracılığı ile diğer oyunlardan çok daha az ders vermeyi hedeflerler. Oyuncular daha çok kendilerini eğitirler, oyunun akışı içerisinde oynayarak öğrenir ve deneyim kazanırlar ki burada öğretici oyun öğrenme sürecinin sadece aracı medyumu işlevini görür.”¹⁹³

¹⁹² Florian Vaßen, **Lehrstück (Öğretici Oyun)-“Learning-Play” (Öğrenme Oyunu) Siyasal-Pedagojik Bir Tiyatro Konseptinin Gelişimi, Değişimi ve Güncelliği**, Yaratıcı Drama Dergisi 2008, Cilt 1, Sayı 5, s.160.

¹⁹³ Roger Fornoff, **Öğreti Oyun İşliğinin Yapısı** (Ankara: 7.Uluslararası Eğitimde Drama Kongresi Bülteni, Naturel Yayınları, 2003, Çeviri: A.Kadir Çevik) s.6. Yazıya <http://mimesis-dergi.org/2013/12/roger-fornoff-bertolt-brecht-in-ogretici-oyun-teorisi/> linkinden de ulaşılabilir.

Fornoff Brecht'in öğreti oyunlarının yanlış yorumlanmaması gerektiğini, oyunların kaba Marksizm propagandası yapan oyunlar değil, Brecht'in epik tiyatro sürecine geçişini hızlandıran sürecin ürünleri olarak görülmesi gerektiğini ifade eder. Örneğin Brecht'in bu oyunlarda bireyin yok edilmesine yaptığı vurgu, Weimar Cumhuriyeti döneminde hem sağ hem de sol kesimden büyük eleştiri almıştır. Fornoff'a göre öğreti oyunları, ütopyik olarak sosyalist sisteme geçiş sürecinde pedagojik bir model olarak hazırlanmıştır. Modelin özü farklı tavırlara sahip kişileri tiyatro sahnesinde beden yoluyla göstererek tartışmaya açmaktır. Tavırlar politik ve toplumsal çelişkileri gösterebilmek, güç ve iktidar ilişkilerini sorgulamak adına çok önemlidir. Öğreti oyunları sorunsal, tartışma ve hüküm içerirler.

Prof Dr. Zehra İpşiroğlu'na göre, Lehrstück oyunları esasen oyuncular için hazırlanmış düşünmeyi öğretme ve düşünmeyi alıştırma etkinlikleridir.

“Brecht'in 1926-1932 tarihleri arasında yazdığı öğretici oyunlarında, izleyiciden beklenen düşünsel etkinlik bir tür oluşturuculuğa dönüşür. Geleneksel tiyatro izleyicisini yok sayarak, yalnızca oyunu oluşturan “üretici izleyiciler”, başka bir deyişle oyuncular için yazılmıştır bu oyunlar. Brecht'e göre bu oyunları en iyi anlayacak olanlar, oyunun dışındakiler değil, oyunu birlikte oluşturan, birlikte biçimlendirenlerdir. “Düşünce sporcuları için alıştırmalar” (Geschmeidigkeitsübungen für Denksportler) diye tanımlar öğretici oyunlarını. Öğretici oyunlar tanımı da bu anlamda, düşünmeyi alıştırma, düşünmeyi öğretmen anlamında kullanılır”¹⁹⁴

¹⁹⁴ Zehra İpşiroğlu, **Tiyatroda Devrim** (İstanbul, Çağdaş Yayınları, Mayıs 1998) s.42.

Doç. Dr Süreyya Karacabey'e göre öğreti oyunları izlenmek için değil, oynanmak için yazılmış, propaganda amacı gütmeyen, katılımcıların ortak akıl yürütmesiyle oluşturulan oyun türüdür. Brecht'in bu oyunları Marksist düşünce etkisiyle hazırlanan tartışma ve alıştırmaya oyunlarıdır. Süreyya Karacabey'e göre, Brecht toplumsal sistemin değişmesi noktasında Marksizm öğretisinden yararlanmış, ancak Marksizmi şablon olarak algılamadan diyalektik-materyalist düşünceyi oyunlarında ön plana çıkarmıştır. Brecht'in eğitim ve öğrenmeye bakışında bile bu etki vardır.

“Öğretmek ve öğrenmenin birliği gerçekleştiğinde; öğretmeye kalkışan, öğrenmeye açık olduğunda, bilgi, akışın içinde, oluşum anında kavranan dinamik bir üretime dönüşecektir. Bu yüzden Brecht, “nehirde” kalmanın zorunlu olduğunun farkındadır, nehir kimi şeyleri sürükler, kimi şeyleri de yok eder. Öğretmek isteyen öğreti'ye de aynı akış için de bakmayı kavramalıdır. Bütün bunlar öğreti oyunu modelinin düşünsel arka planını oluşturur. Brecht 1920'li yıllarda “öğretmen” sözcüğüyle özel bir biçimde ilgilenmeye başlar ve aynı yılın sonlarında da ilk öğreti oyununu oluşturur.”¹⁹⁵

Süreyya Karacabey, öğreti oyunlarının çıkış noktasında dünyayı değiştirmek için yola çıkanların da öğrenme ve öğretmeye ihtiyacı olduğu düşüncesidir. Bu anlamda Brecht'in öğreti oyunları, bir doğruyu 'vaaz' etmekten çok, kolektif bir tür akıl yürütme alıştırmaları olarak görülebilir.

¹⁹⁵ Süreyya Karacabey, **Öğreti Oyunu Düşüncesi ve Önlem** (Ankara: A.Ü TAD Dergisi 21.Sayı) s. 47.

Bertolt Brecht'in kendisinin yazdığı metinlerden derlenen *Öğreti Oyunları Üzerine* adlı makale, öğreti oyunları felsefesine dair oldukça önemlidir. Brecht'in ilk ve en önemli vurgusu bu oyunların seyirlik oyun olarak hazırlanmadığıdır.

“Öğreti oyunları seyir yoluyla değil oynama yoluyla öğretir. İlkesel olarak seyirciye ihtiyaç duymaz ancak tabii ki seyredilebilir. Belli aksiyonların icrası, belli tavırların devralınması, belli konuşma tarzlarının temsili yoluyla oynayan üzerinde toplumsal bir etki oluşacağı beklentisi üzerine temellenir.”¹⁹⁶

Brecht'e göre öğreti oyunlarında salt doğru eylemler yer almak zorunda değildir. Ne olmaması gerektiğinden yola çıkarak olması gerekenler üzerine tartışmak, *via negative* yöntemi, Brecht'in oyun yazımında sıkça kullandığı bir yöntemdir.

“Öğreti oyunları yalnızca toplum tarafından olumlu olarak değerlendirilen eylemlerin ve tavırların temsilini gerektirmez; asosyal eylem ve tavırların (mümkün olduğunca muhteşem olanların) temsilinden de eğitici bir etki beklenebilir”¹⁹⁷

Brecht öğreti oyunlarında 'oynama yoluyla' seyirci ve oyuncu ilişkisini ters yüz etmek ister. Brecht'e göre öğreti oyunlarında yer alan karakterler, klasik bir tiyatro oyunundaki gibi değildir.

“Tiyatro oyunlarındaki olan karakterlerin biçimlendirilmesinde geçerli olan estetik ölçütler öğreti oyunlarında devre dışı bırakılmıştır. Özellikle kendine özgü ve bir defalık karakterler öğreti oyununda iyi sonuç vermemektedir, çünkü kendine özgülük ve bir defadalığın kendisi bir öğretme sorunu olabilir.”¹⁹⁸

¹⁹⁶ Bertolt Brecht, *Öğreti Oyunları Üzerine*, Almanca'dan Çeviren: Murat Kemaloğlu (İstanbul: Mimesis Tiyatro Çeviri Araştırma Dergisi 16.Sayı, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, 2009) s.165.

¹⁹⁷ a.g.e s.166.

¹⁹⁸ a.g.e s.167.

Brecht'e göre, öğreti oyunlarının salt biçimci tekniklere indirgenmemesi gerekir. Örneğin öğreti oyunları sahnelenmek için değil, oynanmak için yazılmıştır. Oyuncular da sadece eğitilmiş ve ayrıcalıklı sınıfa ait insanlar olmamalıdır. Ayrıca sadece 'öğretmen' çıkarları gözetilerek oyunlar hazırlanmamalı, doktrine ve dogmalara dayalı görüşlerden kaçınılmamalıdır. Brecht öğreti oyunlarının toplumsal pedagojik gücü olduğuna inanır. Ancak öğreti oyunlarının öğreticiliği için sorulması gereken asıl soru şudur:

“Artık soru şöyle sorulmayacaktır: Öğretilmeli mi? Soru şudur: Nasıl öğretilmeli ve öğrenmeli?”¹⁹⁹

Bu cümledeki tartışma konusu Brecht'in pedagoji kavramına yüklediği anlamların bir sonucu olarak ortaya çıkar. Brecht'in pedagoji kavramı Marksist düşünce etkisindedir. Altyapı ideolojik üstyapıyı, yani kültürü, gelenek ve görenekleri belirler. Brecht pedagoji kavramını kullanırken “büyük pedagoji” ve “küçük pedagoji” olmak üzere iki kavram kullanır. Büyük pedagoji oyuncu-seyirci ayrımında salt taklide dayalı öğrenmeyi sağlar, küçük pedagoji ise oyuncu seyirci diyalektiği oluşturarak toplumun demokratikleşmesine hizmet eder.

“Büyük pedagoji oynamaya yüklenen rolü tamamen değiştirir. Oyuncu ve seyirci ayrımına dayanan sistemi ortadan kaldırır. Büyük pedagojide yalnızca, aynı zamanda öğrenenler olan oyuncular vardır. Temel yasası şudur: Bireyin hareket tarzını, bireyin çıkarımın devletin çıkarı olduğu yerde, idrak edilen jestler belirler ve taklide dayalı oynama tarzı pedagojinin başlıca tamamlayıcı unsurudur.

¹⁹⁹ a.g.e s.168.

Buna karşın küçük pedagoji yalnızca, ilk devrime gidiş sürecinde tiyatronun demokratikleştirilmesine hizmet eder. Oyuncu ve seyirci ayrımı temelde var olur, fakat oyuncular mümkün olduğunca amatör olmalıdır (öyle roller seçilmelidir ki, amatörler amatör olarak kalsın), burjuva tiyatrosundaki burjuva ideolojisinin zayıflatılması amacıyla profesyonel oyuncular yerleşik tiyatro aygıtıyla birlikte kullanılmalı ve seyirci kitlesi etkileştirilmelidir. Oyunlar ve sergileme biçimleri seyirciyi bir devlet adamına dönüştürmelidir, dolayısıyla seyircinin estetik tepkiler üretmesinde etkili olan duygularına değil, mantığına hitap edilmelidir. *Oyuncular seyircinin dikkatini uyarmak için figürleri ve süreçleri yabancılaştırmalıdır. Seyirci partiyle özdeşleşmek yerine, onu kavramalıdır.*²⁰⁰

Murat Kemaloğlu, *Brecht'in Öğreti Oyunları Teorisinin Tarihsel Gelişimi ve İncelenmesi*²⁰¹ adlı yüksek lisans tez çalışmasında hem oyunlar, hem de kuramsal yaklaşımları üzerinden oldukça detaylı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada incelenen öğreti oyunlarına dair yapılan çıkarsamalar şu şekilde özetlenebilir:

- a) Brecht'in öğreti oyunlarında karakterler değil genel özellikleri yansıtan oyun kişileri vardır.
- b) Oyunların konusu ve sahne araçları oldukça basit ve yalındır. Çoğu öykünün kaynağı halk hikâyeleridir.
- c) Oyunlarda flashback tekniği kullanılarak, koronun huzurunda öyküler yeniden canlandırılır. Oyunların çoğu değer yargılarının tartışıldığı bir mahkeme havasında geçer.
- d) Oyunlardaki episodların başında episodun adını yazıyan pankartlar ya da projeksiyon kullanılır.
- e) Oyunlara seyircinin katılımı provaların halka açılması, halkın koro rolünü oynaması, oyunların yazım, sahneleme ve sahneleme sonrası süreçlerine öğrenci, işçi, amatörlerin bizzat katılımı yoluyla sağlanır. Ancak Brecht izleyicinin spontan katılımına karşı çıkar. O öğreti oyununu oynayanlar için bir alıştırma olarak görmektedir. Dolayısıyla

²⁰⁰ a.g.e s.169.

²⁰¹ Murat Kemaloğlu, **Brecht'in Öğreti Oyunları Teorisinin Tarihsel Gelişimi ve İncelenmesi**, İstanbul Üniversitesi Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tez Çalışması, İstanbul 2005

izleyicinin oyuna müdahale etmesi için çalışma sürecinde yer alması gerektiğini savunur. Çalışma sürecinde olmayan bir izleyicin katılımı “tesadüf” eseridir.

- f) Öğreti oyunları tamamlanmamış niteliktedir. Brecht oyun sonrasındaki izleyici tepkileri dikkate almaya çok fazla önem verir. Zaten çoğu oyun toplumun bütün kesimlerinde tartışmalara yol açmıştır. Öğreti oyunlarının hepsi ilk yazıldığı gibi kalmamış, oyunlarda değişiklik ve revizyon yapılmıştır. Hatta Brecht bazı oyunlarından sonra seyirciye anket dağıtarak görüşlerini almıştır.

Dr.Roger Fornoff, öğretici oyunların analizini yaparken, oyunların beş farklı kuralı olduğunu belirtir.

1. “Öğretici oyunda tiplerin biçimlenmesinde estetik ölçüler devre dışı bırakılır (Brecht).” Sanatsal mükemmellik söz konusu değildir. Her türden “oynama biçimi” öğretici oyunun özel amacına hizmet edeceğinden yararlıdır. Oyuncular kendi aralarındaki konuşmalarda sahnede görülenin estetik değerlendirmesini yaparlar. Bu tabii ki tavır ve jestlere gereken önemin verilmemesi anlamına gelmez. Tam tersine: bütün oyuncular detaylıca gözlem yapmalıdırlar ancak bu gözlem oynananın estetik kalitesinden çok anlamı üstüne yoğunlaşmalıdır.
2. Oyuncular gözlemlerini oynayan oyuncuyla değil oynanan figürle ilişkilendirmelidirler.
3. Her oyunun sonunda ne görüldüğüne, izlerken ne düşünüldüğüne, hissedildiğine, hatırlandığına, çağrıştırdığına dair bütün katılımcıların kendilerini ifade edecekleri bir süreç yaşanır. Ancak oynayan grup en son söz alarak oyuna ilişkin düşündüklerini ifade eder.
4. Seçilen metin kurs boyunca yorumlanmaz. Çünkü öğretici oyunda - bir kere bundan bağımsız olarak edebi bağlamda da bu tür kategoriler tartışmalıdır- metnin “doğru” ya da “yanlış” olarak değerlendirilmesi önemli değildir.
5. Olması gereken oyun yöneticisinin alanın uzmanı olarak teatral sürece katılmasıdır.”²⁰²

²⁰² Roger Fornoff, **Öğreti Oyun İşliğinin Yapısı**, (Ankara: 7.Uluslararası Eğitimde Drama Kongresi Bülteni, Naturel Yayınları, 2003, Çeviri: A.Kadir Çevik) s.1.

Brecht'in öğretici oyunlarının keşfedilmesi konusunda en önemli çalışmayı yapan kişilerden birisi olan Dr.Reiner Steinweg, öğretici oyunlarının Almanya'da farklı konularda uygulanan eğitimde tiyatro çalışmaları için güncelleyerek model almıştır. Reiner Steinweg'in Brecht'in öğretici oyunlarının özelliklerini şu şekilde sıralar:

1. "Öğretici oyunu bir "öğretici" içermez, Marksizmi ya da başka bir felsefi/toplumsal teoriyi öğretmez, gerçekliğin tam anlamıyla nasıl idrak edileceğini öğretir. Çalışmada, oynayanın toplumsal ve politik varoluşunun bedensel tavırlarında saklı bulunduğu varsayılır.
2. Bedensel olarak kendini başkasının yerine koymak, taklit ve yabancılaştırma aracılığıyla tavırları idrak etmek, ancak öğretici oyunu çalışmasındaki katılımcıların kendi toplumsal ve politik deneyimleriyle, yani yaşanmış toplumsal gerçeklikle ilişkilenebilmesiyle mümkün olur. Bu yüzden öğretici oyunu metinlerinde karakterler yerine kaba hatlarıyla verilen figürler yer alır. Öğretici oyununun kahramanı oynayanın bizzat kendisidir. Tiyatral karakterler için geçerli estetik ölçütler burada devre dışı bırakılmıştır.
3. Öğretici oyunu metinleri toplumsal gerçekliğin derinliklerini ve toplumun hassas noktalarını ortaya koyar: Çatışmalar ve çözüm ya da çözümsüzlük yöntemleri –şiddet, baskı, zor ya da zora başvurmadan. Metin ve metnin tekrar tekrar yabancılaştırıcı bir biçimde oynanması bu derin yapının bilinç düzeyinde ele alınmasını ve burada bireye düşen pay üzerine düşünmeyi kışkırtır.
4. Öğretici oyunları kişisel olanla, yani kişilerin kendi yaşam deneyimleri içindeki çatışmalarla, politik olanı, yani kurumlarda, meslek yaşantısında ve politik gruplardaki rakiplerle ya da iktidar sahipleriyle yaşanan çatışmaları, çok geniş bir çatı altında biraraya toplar. Uluslararası düzeydeki çatışmalar dahi bu çerçeveye içinde tartışılabilir. Metin ve metnin oynanışı toplumsal çatışmaların ışığında kişisel deneyimlerin idrak edilmesinde kolaylık sağlar. İlişki ağlarının uyarılması idrak sürecinin aracıdır."²⁰³

²⁰³ Murat Kemaloğlu, **Reiner Steinweg, Kısa bir Tarihçe ve Öncüller**, (İstanbul: Mimesis Tiyatro Çeviri Araştırma Dergisi, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, 2009) s.136.

IV. A.4 Değerlendirme

Yukarıdaki veriler ışında genel bir değerlendirme yapmak gerekirse, Brecht'in öğretti oyunları modeli, kökeni itibariyle Avrupa tiyatrosundaki mystery ve miracle oyunlarından ve politik tiyatro geleneğinden beslenir. Brecht bu oyunları toplumsal koşulların da elverişli olduğu bir ortamda aydın duyarlılığı ile hazırlamıştır. Öğretti oyunları modeli, kuru bir öğreticilik ya da salt propaganda yapılan bir tiyatro anlayışını temsil etmez. Aksine Brecht, toplumsal koşullar uygun olduğunda, tiyatronun katılımcıları açısından bir öğrenme ve öğretme potansiyeli taşıdığına dair güçlü bir model önerisi ortaya atmıştır. Öğretti oyunları modeli, özü açısından diyalektik materyalizm düşüncesinden ve epik tiyatro ilkelerinden hareketle oluşturulmuş bir tür deneysel eğitim-alıştırma oyunu olarak düşünülmelidir.

Brecht'in eğlendiricilik ve öğreticilik ilişkisine dair bazı görüşleri tiyatro ve eğitim ilişkisini tartışmamız açısından bu anlamda oldukça önemlidir.

“Genellikle öğrenmek ve eğlenmek arasında pek büyük bir ayrımın varlığı düşünülür. ‘Öğrenmek yararlıdır belki; ama hoş giden ancak sonuncusu, yani eğlenmektir’ denir. Bu durumda hiç de hoş gitmeyen, can sıkıcı, hatta seyirciyi yoran bir tiyatro olduğu eleştirisine karşı Epik Tiyatroyu savunmak gerekiyor. Bunun için eğlenmekle öğrenmek arasındaki karşıtlığın zorunlu nitelik taşımadığını, şimdiye dek hep var olagelmediğini ve bundan böyle hep var olması gerekmeyeceğini söylemek yetecektir sanırım”²⁰⁴

²⁰⁴ Bertolt Brecht, **Sanat Üzerine Yazılar** (İstanbul: Cem Yayınları, 1990) s.31.

Kişinin içinde bulunduğu yaşam koşullarını değiştirmek ve iyi hale getirmek için bilgiye ihtiyaç duyabileceğini belirten Brecht, öğrenmenin sınıfsal niteliğine dikkat çeker. Öğrenmeden ve sanattan alınan haz sınıfsaldır. Ayrıca kişinin istemi dışındaki öğrenme süreçleri yüzünden öğrenmenin sınırlı kalabildiğini vurgular. Tiyatro ise eğlence ve öğrenmeyi bir araya getiren önemli bir sanat dalıdır.

“Eğlenceli öğrenme diye bir şeyden söz açılmasaydı, tiyatro tüm yapısı bakımından öğretici nitelik taşıyamazdı. Öğretici nitelik de taşısa, tiyatro ancak tiyatro olarak sürdürür varlığını ve ancak iyi tiyatro kaldığı süre eğlendirici niteliğini korur.”²⁰⁵

Brecht toplumun değişimine inanan sosyalist bir sanatçı olarak, toplumun değişmesi için zihinsel bir değişimin gerekliliğine inanır. Sosyalist olarak tanımlanan bir devlet yapısında bile, gerçek anlamda sosyalizmin insanları yaşamında vuku bulduğu söylenemez. Bu yüzden de, yaşamsal pratiklerin dönüştürülmesi noktasında sanatın katkıları olmalıdır. Bu anlayış Brecht’in eğitime ve sanatın toplumsal anlamına ilişkisine dair görüşlerini de etkiler. Büyük pedagoji ve küçük pedagoji olarak tanımladığı kavramlar oyuncu ve seyirci ilişkisinin politik bağlamda yorumlanmasıdır. Brecht dünya görüşü nedeniyle oyuncu ve seyirci arasında keskin bir ayırım yapan geleneksel dram sanatı anlayışına karşı çıkar.

²⁰⁵ a.g.e s.33.

Brecht kendi yazdığı öğreti oyunlarında seyirci ve oyuncu ayrımının ortadan kaldırılmasını ima eder. Ancak değişimi başlatan “oyunarak öğrenme” felsefesidir. Seyircinin katılımcı olduğu bir oyun modelinde gerçek bir öğrenme sağlayabileceğine inanır. Seyircinin oyuncu olarak oyuna katılması ise, spontane değil, ön hazırlıklı bir şekilde yapılmalıdır. Ön hazırlık bir anlamda seyircinin oyuna katılma istekliliği, kültürel ve politik geçmişi ve toplumsal ortamdaki dengeler tarafından şekillenir. Örneğin Brecht’in muhalif hareketin güçlü olduğu bir dönemde yazdığı oyunları, Nazilerin iktidara geldiği bir dönemde aynı şekilde oynaması düşünülemezdir. Öğreti oyunları modeli bu anlamda, toplumun farklı kesimlerinden insanların, bir tiyatro oyununun yapım sürecine bizzat katılımıyla, değişime ve dönüşüme açık bir öğrenme deneyimi yaşayabileceğini önerir. Bu anlamda eğitimde drama, eğitimde tiyatro, oyunarak öğrenme ile öğreti oyunları arasında hedefler açısından önemli paralellikler bulunur. Farklılıklar ise hedefe ulaşma noktasındaki farklı yöntemlerden kaynaklanır. Sonuç bölümünde bu tartışma yeniden gündeme getirilecektir.

IV. B. Sanatsal Deneyim ve Öğrenme İlişkisi: Augusto Boal

Augusto Boal, tiyatro sanatının seyirci katılımını içerecek şekilde politikleşmesi amacıyla deneysel çalışmalar yapmış ve klasik seyretme ve oynama ilişkisini radikal bir şekilde sorgulamış önemli bir tiyatro sanatçısıdır. 20.yüzyıl tiyatro tarihi incelendiğinde, Piscator ve Brecht'in yaptığı çalışmalardan sonra, Augusto Boal Ezilenlerin Tiyatrosu uygulamalarıyla tiyatro sanatının politik içerik ve form anlamında dönüşmesinin farklı araçlarını bulmuştur. Tez çalışmasının bu bölümünde Augusto Boal'in çalışmalarının, tiyatronun öğrenme ve sanatsal deneyimle ilişkisinde ne gibi değişimler getirdiği incelenecektir.

IV. B.1 Paulo Freire ve Ezilenlerin Pedagojisi

Tez çalışmasının ikinci bölümünde dönüştürücü öğrenme başlığı altında eğitimbilimci ve felsefe profesörü Paulo Freire'ye kısaca değinilmişti. 1921 ve 1997 yılları arasında yaşayan Brezilyalı entelektüel Paulo Freire, Augusto Boal'in yakın çalışma arkadaşı olarak Boal'i en fazla etkileyen kişilerden birisi olmuştur. Bu anlamda Brecht'in Piscator ile ilişkisi ne kadar önemli ise, Boal'in de Freire ile ilişkisi o kadar önemlidir. Bu bölümde Paulo Freire'nin eğitim ile ilgili düşünceleri detaylı olarak açıklanacaktır. Bu düşünceler Boal'in Ezilenlerin Tiyatrosu poetikasını ve forum tiyatro çalışmalarını anlayabilmemiz açısından da oldukça önemlidir.

Muhafif bir eğitimbilimci olan Freire'nin çıkış noktası, Latin Amerika lkelerinde okuma yazma bilmeyen yoksul gruplar için dönüştürücü etkisi olan alternatif eğitim yöntemleri keşfetmiş olmasıdır. Amerika'lı eleştirel pedagoğ Ira Shor, Boal'in kültürel okuryazarlık kavramını değil, eleştirel okuryazarlık kavramını geliştirdiğini belirtir:

“Eleştirel okuryazarlık, kişisel ve sosyal gelişim için alternatif yolların keşfedilmesine yönelik bir statükoya meydan okuma çabasıdır. Bu tür bir okuryazarlık-dünyayı yeniden düşündüren sözcükler, toplumda kendini muhalif olarak konumlama yaşamlarımızı yeniden düşünmek ve eēitsizliđin bulunduğu yerde adaleti desteklemek için siyasal ve kişisel, kamusal ve özel, küresel ve yerel, ekonomik ve pedagoğik olanı ilişkilendirir. (Shor, 1997, s.1)”²⁰⁶

Paulo Freire, okuma yazma eylemini “yoksullaştırılmış” ve “yoksunlaştırılmış” kesimler için hem kendini keşfetme hem de kendine eleştirel gözle bakarak toplumsal değişimi başlatmanın bir aracına dönüştürür. Paulo Freire, özgürleştirici eğitim konusunda yaptığı çalışmalar nedeniyle, 1965 yılında Brezilya'da yapılan askeri darbe sonrasında tutuklanmış ve ülkesini terk etmek zorunda kalarak şili, ABD ve Avrupa'da çalışmalarını sürdürmüştür. Freire 1980 yılında çıkan af sonrasında Brezilya'ya geri dönmüştür. Ezilenlerin Pedagoğisi adlı ünlü eseri 1968 yılında yazılmıştır.

²⁰⁶ Peter Mayo, **zgrleştiren Praksis, Paulo Freire'nin Radikal Eğitim ve Politika Mirası** (Ankara: Dipnot Yayınları, 2011) s.80.

Paulo Freire'ye göre, her insan ontolojik bir varlık olarak kendi dünyası üzerinde eylemde bulunarak kendini ve kolektif alanı dönüştürme yetisine sahiptir. Kişiyi kendisiyle yüzleşme sağlamak için uygun ortam ve araçlar sağlandığında, insanlar içinde yaşadıkları dünyayı çelişkileriyle analiz etmeye başlarlar. Freire, insanı kendi sözünü söyleme, dünyayı adlandırma ve değiştirme hakkı ve potansiyeli olan varlık olarak görür. Ancak resmi eğitim sistemi, insanın potansiyel dönüştürücü gücünü açığa çıkaracak bir yapıda değildir. Paulo Freire'ye göre, varolan eğitim sistemi toplumsal eşitsizliklerin üzerinin örtülmesini sağlayan "bankacı eğitim" modelidir. Bu modelde, ezenler ve ezilenler olmak üzere iki ana aktör vardır. Ezen-ezilen ilişkisinin temelinde ise, baskı ve sömürü ilişkisi vardır:

"A'nın nesnel olarak B'yi sömürdüğü veya sorumlu bir kişi olarak özgüvenini pekiştirmesini engellediği herhangi bir durum, bir baskı durumudur. Böylesi bir durum sahte yüce gönüllükle şirinleştirilmiş olsa bile, kendiliğinden şiddet yaratır, çünkü insanın daha yetkin olması yönündeki ontolojik ve tarihsel yetisini engeller"²⁰⁷

Paulo Freire'ye göre, ezen ve ezilen ilişkisi arasında diyalektik bir ilişki vardır. Ezenler, iktidarlarını ve güçlerini ezilenler üzerinde kurdukları baskıdan alırlar. Ezilenler de bu baskıyı içselleştirdiği ve sorgulamadığı için ezenlere bağımlıdırlar. Ezilenler ezenleri taklit etme ve kendilerini ona benzetme eğiliminde olduğu için, başarısızlıklarını da kendini aciz hissetme, kendi aşağılama şeklinde bağımlılık psikolojisinde yaşarlar. Ezenler ise imtiyazlı ayrıcalıklarını korumak ve geliştirmek adına, kendilerinin insandışı, sadist ve bencilce bir pratik içinde olduğunu görmezden

²⁰⁷ Paulo Freire, **Ezilenlerin Pedagojisi**, Çeviri: Dilek Hattatoğlu-Erol Özbek (İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 3.baskı, Haziran 1998) s. 33.

gelirler. Ezenler sahip oldukları mülklerin içinde boğulduklarını ve artık var olmadıklarını, sadece “sahip” olduklarını görmezler. Ezilenler ise özgürleşme çabasını sürdürürken “astlarını ezen” kişilere kolaylıkla dönüşebilirler.

Kapitalist sistem içinde ezilenlerin bir amacı da ezen olmaya çalışmaktır. Freire’ye göre, ezilenler “insanlık modellerini” ezenlerin perspektifiyle “bireyci bir kurtuluş reçetesi” olarak gördüğü için, özgürleşme arayışı konusunda radikalliğe ihtiyaç duyulmaktadır. Bu radikallik ezilmeyi doğuran somut durumun dönüştürülmesidir. Ezen ve ezilen arasında rol değiştirmek amaç olmamalıdır. Bu dönüştürme işlemi ise praksis, yani eylem yoluyla yapılabilir. Freire dönüştürmek amacıyla dünya üzerinde düşünmek ve eylemde bulunmanın, ezen-ezilen ilişkisini değiştirecek güç olduğunu belirtir.

Paulo Freire’nin savunduğu özgürleşme stratejisinin en önemli niteliği ezilenlerin pedagojisi kavramıdır. Freire’ye göre, insanların içinde buldukları koşulları değiştirmesi, değişimi içselleştirmesi ve “insansal” özelliklerini kazanabilmesi için, kendilerini nesneleştiren süreçlere itiraz etmesi gerekir. Bu itiraz sürecinde özgürleştirici ve insancıl bir pedagojiye ihtiyaç vardır. Toplumsal değişime inanan öğretmen ve öğrencilerin, aydın sorumluluğunda hareket etmesi için bu yeni pedagoji ilkeleri oldukça önemlidir.

Paulo Freire ezilenlerin pedagojisini tanımlarken, ilk olarak bankacı eğitim modelinin eleştirisini yapar. Freire'nin kullandığı bankacı eğitim kavramıyla, boş kap metaforuyla özetlenen geleneksel eğitim modeli arasında paralellikler vardır. Freire'ye göre bankacı eğitimde, öğrenciler “tasarruf yatırımdır”, öğretmenler ise “yatırımcıdır”. Eğitimin temel yöntemi ezber ve tek taraflı öğretmen anlatıları yoluyla gerçekleşir. Öğretmen “cahil” ve “bilgisiz” olarak gördüğü öğrencilere sürekli bilgi depolayarak onları eğittiğini sanır. Freire'ye göre, bu diyalektik bir tür kölelik ilişkisidir. Örneğin kendilerinin öğretmene muhtaç olduğunu düşünen öğrenciler, aslında öğretmeni de eğitip beslediklerinin farkında değildirler. Freire bankacı eğitim modelindeki öğretmen ve öğrenci ilişkisine dair şu özellikleri sıralar:

- a) “Öğretmen öğretir ve öğrenciler ders alır.
- b) Öğretmen her şeyi bilir, öğrenciler hiçbir şeyi bilmez.
- c) Öğretmen düşünür, öğrenciler hakkında düşünülür.
- d) Öğretmen konuşur, öğrenciler uslu uslu dinler.
- e) Öğretmen disipline eder, öğrenciler disipline sokulurlar.
- f) Öğretmen müfredatı seçer ve (kendilerine danışılmayan) öğrenciler buna uyarlar.
- g) Öğretmen bilginin otoritesini, kendi mesleki otoritesiyle karıştırır ve bu otoriteyi öğrencilerin özgürlüğünün karşıtı olarak öne sürer.
- h) Öğretmen öğrenme sürecinin öznesidir, öğrenciler ise sadece nesnesidirler.”²⁰⁸

Paulo Freire boş kap metaforunu, bankacı eğitim metaforuna dönüştürürken sadece bir metafor değil, sınıfsal ve politik bir perspektif de ortaya koymaktadır. Bu analiz, bankacı eğitim modelinin “ezenlerin ezen olma konumunu sürdürmesine”

²⁰⁸ a.g.e s.50.

neden olduğudur. Öğrencilerin yaratıcılıklarının köreltilmesi, eleştirel düşünce potansiyellerinin zayıflatılması, varolan sistemin sorgulanmasını önlemekte ve bu sayede de ezenlerin egemenlikleri devam edebilmektedir. Bu anlamda Freire üzerinde, Marksist düşüncenin etkili olduğu söylenmelidir. Marksizmin altyapı ve üst yapı ilişkileri analizinde, okullar ve eğitim sistemi kapitalizm ideolojisinin devamına hizmet eden kurumlar olarak görülür. Freire ise bu analizleri, Brezilya gibi bir üçüncü dünya ülkesinin koşullarında yeniden yorumlayarak derinleştirmiştir. Ayrıca sosyalist devletlerin eğitim politikalarına da eleştirel yaklaşarak, bankacı eğitim modelinin sosyalistler tarafından da taklit edilmemesi gerektiğini savunur. Freire'ye göre, insanları yabancılaştırarak özgürleştirmek mümkün değildir.

“Gerçek özgürleşme-insanlaşma süreci-insanlara bir başka mevduatın yatırılması değildir. Özgürleşme bir praksistir. İnsanların üzerinde yaşadıkları dünyayı dönüştürmek için düşünmesi ve eyleme geçmesidir.”²⁰⁹

Paulo Freire'nin hümanizm ve Marksizm düşüncelerini birleştiren özgün bir pedagoji yöntemi olduğu belirtilmelidir. Freire'nin ilk gençlik yıllarından itibaren sosyalist eğilimli Katolik bir aydın olarak, sekter değil halkçı bir tavır sergilemesi de popülerleşmesine neden olmuştur. Freire, Latin Amerika ülkelerine özgü, toplumsal değerlerle ve dini değerlerle barışık aktivist yönü güçlü bir aydındır. Freire, Latin Amerika ülkelerindeki Klise ve rahipler üzerinde etkisi olan bir pedagoğdur. Muhalif ve toplumcu bir akademisyen olan Paulo Freire'nin teorileri, günümüzde sosyal mücadele ve eleştirel pedagoji alanında çalışan birçok kesim tarafından model olarak

²⁰⁹ a.g.e. s.56.

incelenmektedir. Freire kendi önerdiği alternatif modelini *problem tanımlayıcı eğitim* olarak adlandırır. Bu sistemde öne çıkan özellikler ise;

- a) **Diyalog:** Freire'ye göre diyalog sayesinde öğrenci ve öğretmen arasındaki kutuplaşma ve hiyerarşik ilişki ortadan kalkacak ve *öğrenci-öğretmen* ve *öğretmen-öğrenci* olarak yeni bir terim ortaya çıkacaktır.
- b) **Bilgiyi idrak etmek:** Bankacı eğitim modelinde bilgi öğretmenin mülküdür. Öğretmen “aktaran”, öğrenci ise “idrak” eden kişidir. Problem tanımlayıcı eğitimde bu kutuplaşmaya izin verilmez. Öğrenciler öğrenme sürecine aktif katılır.
- c) **Gerçekliğe eleştirel müdahale:** Bankacı eğitim modeli yaratıcılığı ve bilinci boğmaya çalışırken, problem tanımlayıcı eğitim bilincin su yüzüne çıkmasını ve gerçekliğe eleştirel müdahale edilmesini arzular.
- d) **Özgürleşme pratiği olarak eğitim:** Problem tanımlayıcı eğitim insanın soyut, yalıtılmış ve dünyadan bağımsız ve ayrı olduğunu reddeder. Gerçek düşünce dünyayla ilişkileri içinde insanları konu edinir. Bu ilişkilerde bilinç ve dünya eş zamanlıdır. Freire, bu noktada filozof Sartre'a atıfta bulunur: “*Bilinç ile dünya birlikte dururlar: Dünya doğası gereği bilince dışsaldır ve aynı zamanda doğası gereğince ona görecelidir*”²¹⁰

Özetle Paulo Freire'nin hümanist ve özgürleştirici bir praxis olarak tanımladığı alternatif eğitim anlayışı, egemenliğe tabi kılınmış insanların kurtuluşları için mücadele etmek zorunda oldukları temel tezinden hareket eder. Ezilenlerin hem kendilerini ve aynı zamanda ezenlerini özgürleştirmek için eğitim aracılığıyla gerçeklikle yüzleşmesi, bu gerçekliği nesneleştirilmesi ve gerçekliği değiştirmeye yönelik eylemde bulunması gerekir. Çıkış noktası da “burada ve şimdi” olan insanlar ve insanlar arası kurulacak diyaloglar olmalıdır. Freire'nin teorileri, günümüzde esasen yetişkin eğitimi alanında kullanılmaktadır.

²¹⁰ a.g.e s.9.

IV. B.2 Augusto Boal ve Ezilenlerin Tiyatrosu

Augusto Boal'i (1931-2009) perspektif olarak en çok etkileyen eğitimci Paulo Freire'yi inceledikten sonra, bu bölümde Ezilenlerin Tiyatrosu adıyla dünya çapında bilinen ve 1970'li yıllardan bugüne etkisi süren bir tiyatro akımı incelenecektir.

Augusto Boal ilk olarak Brezilya'da kimya mühendisliği eğitimi almış, 1952 yılında tiyatro eğitimini almak üzere ABD'nin Columbia Üniversitesi Dramatik Sanatlar okuluna gitmiştir. 1956 yılında Brezilya'ya geri dönerek San Paulo şehrinde Arena Tiyatrosu'nda çalışmaya başlamıştır. İlk yıllarda ABD'de aldığı eğitimden etkilenerek, Aktör Stüdyo ve Stanislavski tekniklerini kullanan deneysel çalışmalarla ilgilenmiştir. Gerçekçi oyunlar, klasiklerin ulusallaştırılması, özgün müzikal prodüksiyonlar, farklı anlatı tekniklerinin kullanıldığı joker tiyatrosu sisteminin kullanılması, Boal'in bu dönemde ilgilendiği ana konulardır. Ancak 1959 yılında Küba devriminin gerçekleşmesiyle, Brezilya'da sosyalist eğilimli halk hareketleri güçlenmiş ve bir toplumsal değişim süreci gelişmiştir. Brezilya'da yükselen sosyalist hareket, sanatçı ve aydınların halkla bütünleşecek projeler yapmasına neden olacaktır. Augusto Boal de böylesi bir ortamda, diğer sanatçılar gibi politik bir tavır geliştirerek sanatsal arayışlarını değiştirmeye başlamıştır. 1960-1965 yılları arasında Boal'in toplumsal ve güncel sorunları işleyen kendi oyunlarını yazmaya ve yönetmeye başladığı görülecektir. Örneğin Boal bu süreçte Brezilya'nın köylerini dolaşmaya başlamış ve ezilenlerin pedagojisi kavramını ortaya atan Paulo Freire ile de bu dönemde tanışmıştır.

1965 yılında Brezilya'da ABD destekli askeri darbenin yaşanmasıyla, ülkede muhalif sanatçılar üzerinde baskı koşulları artmış ve politik nitelikte sanat yapma eylemi sınırlandırılmaya başlanmıştır. Artan baskı koşulları nedeniyle ilk olarak Paulo Freire tutuklanmış ve ülkeyi terk etmiştir. 1965-1971 yılları arasında Boal, San Paulo Arena Tiyatrosu grubuyla birlikte gazete tiyatrosu, görünmez tiyatro, imge tiyatrosu gibi politik nitelikli spontane sokak etkinlikleri düzenlemeye başlamıştır. Bu çalışmalar darbe hükümeti tarafından bir tehdit olarak algılanmıştır. Boal 1971 yılında tutuklanmış, işkenceye uğramış ve daha sonra Arjantin ve Peru'ya gitmek zorunda kalmıştır. Augusto Boal'in dünya çapında tanınmasını sağlayan çalışmaları yurtdışında sürgünde yaptığı çalışmalardır. 1973 yılında Peru'daki sosyalist hükümetin kitlesel bir okuma yazma seferberliği başlatması, Boal ve Freire'nin yollarının kesişmesine neden olacaktır. Boal Peru'daki okuma yazma seferberliği sırasında tiyatronun pedagojik amaçlarla kullanılması konusunda birçok deneme yapmıştır. 1974 yılında Ezilenlerin Tiyatrosu adlı kitabını yazarak, bu deneyimlerini bir poetika şeklinde kamuoyuna deklere etmiştir.

Boal, ezilenlerin tiyatrosu poetikasını oluştururken, çıkış noktası olarak Aristoteles ve Brecht ile bir hesaplaşma içine girer. Boal'in kuramsal yaklaşımını anlayabilmek açısından, Ezilenlerin Tiyatrosu kitabının birinci bölümünün kısaca özetlenmesi gerekir. Boal'in tiyatro tarihine dair alternatif değerlendirmeleri aşağıdaki şekilde okunabilir. Tez yazarı tarafından hazırlanan aşağıdaki tablo Boal'in tiyatro kuramını özetleyici niteliktedir.

Augusto Boal'in Tiyatro Tarihine Bakışı

Boal'e göre, tiyatronun kökeni olan ritüellerdir. (Seyirci ve oyuncu ayrımı muğlaktır ve tiyatro sanatı demokratik bir öze sahiptir.)

Boal'e göre, tiyatronun demokratik niteliğine yapılan 1.müdahale: Seyirci-oyuncu ayrımı yapılmasıdır.

Boal'e göre, tiyatronun demokratik niteliğine yapılan 2. müdahale: Başoyuncu (protagonist) ve koro ayrımı yapılmasıdır.

Boal'e göre, Aristoteles Poetika'da özdeşleşme estetiği ilkelerini ortaya koymuş (trajik kahraman, özdeşleşme, katarsis) ve tragedya-komedyaya şeklinde keskin bir türler ayrımı yapmıştır.

Boal'e göre, Rönesans döneminde burjuva tiyatrosunun gelişimi, Hegelci özne karakter ayrımı ile Aristo sisteminin güncellenmesiyle sağlanmıştır.

Boal'e göre, tiyatro sanatına yapılan 1.devrimci müdahale: Bertolt Brecht'in diyalektik-materyalist tiyatro düşüncesiyle olmuştur, Brecht'in nesne karakter, yabancılaştırma ve toplumsal eleştiri kavramları önemlidir, ancak seyirci-oyuncu ayrımı hala korunmaktadır.

Boal'e göre, tiyatro sanatına yapılan 2.devrimci müdahale: Seyirci-oyuncu ayrımının ortadan kaldırılmasıdır. Bu anlamda, Boal kendi müdahalesiyle tiyatronun demokratik özüne geri dönüş yaşadığını iddia eder.

Boal'in köklere geri dönüş için seyirci ve oyuncu arasındaki ilişkinin demokratikleşmesi gerekmektedir.

Anlaşılabilirliği kolaylaştırması için hazırlanan yukarıdaki tabloyu açıklamak gerekirse; ilk olarak Aristoteles'in "*sanat doğayı taklit eder*" yargısını, Boal'in "*sanat yaratılmış şeylerin yaratıcı ilkesini yeniden-yaratır*" şeklinde yorumladığını belirtmek gerekir. Boal, Aristoteles'in felsefi anlamdaki özcü yaklaşımını, "*şeylerin kendi kendilerine, kendileri aracılığıyla kusursuzluğa meylederler*" düşüncesini eleştirir. Boal, Aristoteles'in taklit kavramını açıklarken, "*insanları oldukları gibi değil, olmaları gerektiği gibi*" taklit etmeye vurgu yaptığını belirtir. Bu yargı taklit eyleminin gerçekliği ve doğayı bir perspektif doğrultusunda yorumlamasıdır ve Boal'e göre bu yargı eleştirilmelidir. Aristoteles tragedyaadaki taklit tanımında, insanı sadece rasyonel olarak düşünen, iyiliğe ve mutluluğa ulaşmaya çalışan erdemli kişi olarak görür. Son tahlilde mutluluk, egemen sınıfların oluşturduğu kanunlara uymaktır. Boal, Aristoteles'in bu düşüncesinin, hâkim devlet düzenindeki işleyişi korumaya dönük etik bir yaklaşım olduğunu belirtir. Örneğin köleler, kadınlar ve yoksullar Yunan şehir devletlerinde ayrımcılığa uğrayan ve ideal adaletten nasibini alamayan kişilerdir. Bu tarz insanlar tragedyanın trajik kahramanı da olamazlar.

Boal, bu yüzden de Aristoteles modelindeki dram sanatı anlayışının, özünde baskıcı bir yapısı olduğunu iddia eder. Aristoteles'in Poetika adlı eseriyle kuramsallaştırdığı bu anlayış, Boal'e göre özü itibarıyla seyirciyi korkutup, bastırmaya ve potansiyel zararlı duygularını ehlileştirmeye yöneliktir. Ruhu zararlı tutkularından ve duygularından temizleme eylemi olan katharsis, sağlıksız davranışları düzeltmek için kullanılır. Boal, Aristoteles'in baskıcı tragedya sisteminin işleyişini bir tablo şeklinde açıklar. Tablonun özeti, tragedyaadaki olay örgüsünün mutluluktan felakete (katasrofiye) giden eylemlerle düzenlenmesidir. Trajik kahramanın hamartia

(trajik hatası) yaşaması ve seyircinin bu trajik hata ile empati kurarak korku ve acıma duyguları yaşayarak arınması baskıcı tragedya sisteminin özünü oluşturur. Peripetie (baht dönüşü), anagnorisis (hatanın farkına varma) ve katasrofi (felaket) baskıcı tragedya sisteminin üç önemli bileşenidir. Boal'e göre, bu sistem televizyon dizilerinden sinemaya geniş bir alan üzerinde hala güçlü etkileri olan sistemdir.

Boal, tragedya ve komedy olarak keskin bir tür ayırımına gidilmesini devletin özgür bir eylem olan tiyatro sanatına yaptığı önleyici bir müdahale olarak değerlendirir. Boal, ünlü sanat tarihçisi Arnold Hauser'e atıfta bulunarak, tragedyanın seyirciye sunulmuş biçimi açısından demokratik, fakat içeriği açısından aristokratik bir sanat olduğunu vurgular. Antik Yunan site devletlerinde, zengin kesimlerin sanatsal çalışmaları finanse ediyor olması da, tragedyanın egemen sınıfların çıkarları doğrultusunda yapılandırılmasına bir örnektir. Boal'e göre, sanatın denetlenmesi ve araç olarak kullanılması, egemen sınıflar tarafından tarih boyunca tekrarlanmış bir eylemdir.

Boal, tiyatro sanatının doğuşu itibariyle demokratik ve katılımcı bir eylem olduğunu, ancak daha sonraki süreçte devletler tarafından tiyatrunun demokratik özüne müdahale edildiğini belirtir. Dythyrambos törenlerinden doğan tiyatrunun demokratik özüne yapılan ilk müdahale, tiyatrunun törensel ve ritüelistik formunun sadece belli bir mekânda yapılan seyirlik bir gösteriye dönüştürülmesidir. Oyuncu ve seyirci ayırımının yapılmasıyla, tiyatro salt profesyonel oyuncular tarafından yapılan bir gösteriye dönüştürüldü. İkinci müdahale ise, baş oyuncu (protagonist) ile koronun

birbirinden ayrılmasıyla oldu. Protagonist egemen ideolojinin taşıyıcısı olan trajik kahramana dönüştü ve Boal'e göre Aristo'nun formüle ettiği bu yapı Rönesans ve aydınlanma çağı döneminde burjuva bireyine dönüştü. Aristo'nun Poetika'daki ilkeleri, burjuva tiyatrosunun poetikasını oluşturdu. Hegel ise trajik kahramanın özne-karaktere dönüştüğü bir idealist formülasyonla, burjuva tiyatrosunun yeni poetikasını oluşturdu.

Boal'e göre, 20.yüzyılda hâkim sanat anlayışı olan Aristoteliden ve Hegelci anlayışa karşı, ilk devrimci karşı çıkış Bertolt Brecht tarafından yapılmıştır. Boal'e göre Brecht, Marksist ve materyalist-diyalektik düşüncesiyle, nesne-karakter/yabancılaştırma/toplumsal eleştiri kavramlarını tiyatroya uyarlamış, ancak seyirci-oyuncu ayrımını tamamen ortadan kaldırmamıştır. Boal'in Ezilenlerin Tiyatrosu kuramı ve uygulamalarıyla yaptığı asıl misyon, oyuncu ve seyirci arasındaki ayrımı ortadan kaldırmaktır. Fırat Güllü, Boal'in seyirci oyuncu ayrımını yok ederek tiyatronun kökenlerine dönüş çağrısı yapmasını şu şekilde yorumlar:

“Boal Peru'daki deneyimlerinden yola çıkarak 1974'te Arjantin'de "Ezilenlerin Tiyatrosu" adlı kitabını yazdı. Bu kitapta Aristoteles ve Brecht ile bir hesaplaşmaya girmekte, tiyatro tarihine farklı bir bakış açısı getirmekte ve bir kökenlere dönüş çağrısı yapmaktadır. Yalnız bu Grotowski'nin kullandığı anlamda tiyatronun ayinsel yönlerine, ya da Moreno'nun önerdiği gibi tiyatronun katartik iyileştiriciliğine bir dönüş değildir: Onun çağrısı tiyatronun demokratik kökenlerine yöneliktir”²¹¹

²¹¹ Fırat Güllü ve Murat Kemaloğlu, **Öğreti Oyunları ve Ezilenlerin Tiyatrosu, Kısa Bir Tarihçe ve Öncüller**, (İstanbul: Mimesis Tiyatro Çeviri Araştırma Dergisi 16.sayı, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, 2009) s.161.

IV. B.3 Ezilenlerin Tiyatrosunun Pedagojik İlkeleri ve Formları

Boal'in kitapları okunduğunda, Boal üzerinde Freire etkisinin olduğu fark edilecektir. Örneğin Freire'nin eleştirel okuryazarlık, praxis ve özgürleştirici politika kavramlarının, Boal tarafından tiyatro alanında kullanılmaya başlandığı görülebilir. Örneğin Freire ezilenlerin pedagojisi terimini kullanırken, Boal ezilenlerin tiyatrosu kavramını kullanır. Freire'nin bankacı eğitim sistemi, Boal'in baskıcı tragedya sistemidir. Freire'nin insanın bilme ve dönüştürme potansiyeline olan inancıyla, Boal'in yeteneği olsun olmasın seyirciyi aktifleştirmek düşüncesi paraleldir. Freire, diyaloga dayalı bir eğitim arayışında iken, Boal seyirci ve oyuncu arasındaki kutuplaşmanın ortadan kaldırılmasını savunur. Freire, okuma yazma sürecinde insanın eleştirel düşüncesinin geliştiğini vurgularken, Boal de tiyatronun dünyayı yeniden yorumlama aracına dönüşmesini savunur. Kısacası Freire'nin pedagojik ilkeleri, Boal için ilham kaynağı olmuştur. Bu bölümde, Boal'in bu ilkeleri tiyatro alanına nasıl uyguladığı incelenecektir.

Boal'in Ezilenlerin Tiyatrosu pratiği olarak adlandırdığı dönem esasen 1973 yılında Peru'da okuma yazma seferberliği sırasında yapılan deneysel çalışmaları içerir. Entegre Okuma Yazma Operasyonu (ALFIN) projesi Freire pedagojisi ilkeleriyle hazırlanmış, geniş bir aydın grubu tarafından yürütülen ve Boal'in de tiyatrocusu kimliğiyle içinde bir projedir. Boal, etnik ve kültürel olarak kozmopolit, ekonomik açıdan yoksul Peru şehirlerinde yapılan bu projenin iki ana hedefi olduğunu belirtir:

“1.İnsanlara hem kendi anadillerinde hem de İspanyolca’da okuma yazma öğretmek ve bunu, insanları İspanyolca öğrenme pahasına kendi anadillerini terk etmeye zorlamaksızın yapmak

2.İnsanlara mümkün olduğunca bütün dilleri öğretmek, özellikle de tiyatro, fotoğraf, kukla, sinema, gazetecilik vb. sanat dilleri”²¹²

Boal ALFIN projesi kapsamında yapılan çalışmalarda, tiyatronun bir tür kendini ifade etme aracı olarak kullanılmasına vurgu yapar. Tiyatroyu pedagojik bir araç olarak kullanan bu yaklaşımda, katılımcılar için sanatsal bir yeterlilik kriteri aranmıyordu. Sanatsal yeteneği olsun olmasın her kesimden insanın katılabileceği bu çalışmada, tiyatro hem kendini ifade etme, hem de yeni kavramları keşfetme aracı olarak kullanılıyordu. Boal’in ezilenlerin poetikasını oluştururken çıkış noktası, tiyatronun edilgen varlığı olan seyirciyi aktifleştirmek politikasıydı. Bu anlamda Boal, Aristoteles’in özdeşleşme ve Brecht’in eleştirel bilinçliliği yerine, seyircinin kahraman rolünü bizzat üstlendiği, özgürleşen bir seyirci modelini önerir. Özgürleşen seyirci eyleme geçerek dramatik kurguya ve olaylara müdahale etmeye başlar. Boal’e göre tiyatronun üretim araçları seyirciye devredilmelidir.

Boal ALFIN projesi kapsamında seyirci-katılımcının sanatsal dili aktif bir şekilde kullanmasını açıklamak için bir fotoğraf çalışmasından örnek verir. Proje sırasında katılımcılara fotoğraf dersleri verildikten sonra fotoğraf makineleri verilmiş ve “sömürüden ne anladıklarını” göstermeleri istenmiştir.

²¹² Augusto Boal, **Ezilenlerin Tiyatrosu** (İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, Mimesis Kitaplığı, 1.basım, 2003) s.109.

“Sizlere bazı sorular soracağız. Bunu yaparken İspanyolca konuşacağız. Ve sizlerden yanıt vermenizi isteyeceğiz. Ancak sizler İspanyolca konuşamayacaksınız: ‘fotoğraf’ diliyle konuşmanız gerekiyor. Size bir dil olan İspanyolca’da bir şeyler soracağız. Sizler, yine bir dil olan fotoğraf ile yanıt vereceksiniz.”²¹³

Katılımcılar sömürü hakkında çektikleri fotoğrafları (bakkal, toprak ağası, hükümet binaları vs.) gösterirken küçük bir çocuk duvarda asılı bir çivinin fotoğrafını gösterir. Duvardaki çivinin anlamı, Perulu yoksul çocukların ayakkabı boyacısı olarak malzemelerini saklamak için kira karşılığında dükkân sahiplerine para ödemesi, yani sömürülmesidir. Boal bu çalışmadaki pedagojik ilkenin, halkın sanatsal üretim araçlarını bizzat kendisinin kullanarak içinde yaşadığı koşulları dönüştürmek olduğunu belirtir. Bu ilkenin tiyatro alanındaki karşılığı ise, Ezilenlerin Tiyatrosu uygulamalarını doğuracaktır.

Boal, Ezilenlerin Tiyatrosu olarak adlandırdığı çalışmalarda dört ana aşama olduğu söylenebilir, bu çıkarsama Boal’ın kitabından yapılmıştır.

A) Birinci aşama: Vücudu tanımak
B) İkinci aşama: Vücudu anlatımsal kılmak
C) Üçüncü aşama: Bir dil olarak tiyatro
a) Birinci düzey: Eşzamanlı dramaturji
b) İkinci düzey: İmge tiyatrosu
c) Üçüncü düzey: Forum tiyatrosu
D) Dördüncü aşama: Söylem olarak tiyatro

²¹³ a.g.e s.110.

Birinci Aşama: Vücudu Tanımak

Boal birinci aşamayı, kişinin kendi vücudunu, onun sınırlarını ve olanaklarını, toplumsal yaşamdan kaynaklanan rahatsızlıklarını ve bunların rehabilitasyon olasılıklarını tanımasına yönelik bir dizi alıştırmayı içeren etkinlikler olarak adlandırır.

Birinci aşama çalışmaları, daha önceden tiyatro deneyimi olmayan insanların tiyatro sanatına dair önyargılarının ve yanlış inançlarının kırılması, katılımcıların tiyatro çalışmasına ısınma ve kaynaşmasının sağlanması için gereklidir. Boal'e göre tiyatro deneyimi zorla ya da empoze ederek değil, gönüllü bir şekilde ve deneye katılmayı kabul etmiş insanların vücutlarıyla yapılmalıdır. Ayrıca bedeni tanımaya dönük egzersizler, kişilerin gündelik hayattaki beden kullanımlarına dair de farkındalık oluşturabilir.

Boal insan bedeninin kişinin toplumdaki statüsünü ve varlığını sürdürmesini sağlayan, üzerinde anlam kodları olan bir alan olduğunu vurgular. Örneğin mesleği gereği ellerini kullanmak zorunda olan bir kişiyle, kol ve ayak kaslarını kullanmak zorunda olan bir kişinin bedensel tavırları birbirinden farklıdır. Farklı sınıflardan insanların bedenleri, bir tür maske işlevi görür. Boal birinci aşama çalışmalarının, farklı kas yapılarında olan insanları “çözmek” amacıyla yapıldığını belirtir. Oyunculuk ve rol yapabilmek açısından bu bedensel süreç bir başlangıç noktasıdır. Boal bu çalışmalara örnek olarak ağır çekimde yarış, çapraz bacak yarışı, ucube yarışı, tekerlek yarışı, hipnoz, boks maçı ve vahşi Batı gibi egzersizleri gösterir.

Çalışmaların asıl amacı kişilerin kassal yapılarını analiz etmesi ve çalışmaya ön hazırlığın sağlanmasıdır. Ayrıca Boal katılımcıların da kendi oyunlarını yaratabileceğini önererek, uygulamaların kalıplaşmasına karşı çıkar. Katılımcıların dışarıdan gelen eğlencenin edilgen alıcıları değil, aktif katılımcıları olması istenir.

İkinci aşama: Vücudu Anlatımsal Kılmak

Bu aşamada kişinin kendi beden deneyimleri yoluyla alışkanlıklarını kırması ve söz dışında bedeni bir anlatım aracı olarak kullanması amaçlanır. Boal insanların gündelik yaşamda daha çok söze dayalı anlatım araçlarını kullandığını ve bedeni ikinci plana attığını vurgular. Bu aşamada yapılan oyunlardaki amaç, katılımcıların bedenlerini kullanmaya teşvik etmek ve farkında olmadan dramatik performanslar geliştirmelerine zemin hazırlamaktır. Boal hayvan taklitleri yaparak eş bulma gibi bedeni zorlayan etkinliklerin, kişilerin bedenleriyle “konuşmasına” hizmet eden çalışmalar olduğunu belirtir.

Üçüncü aşama: Bir dil olarak tiyatro

Bu aşamada kişiler tiyatroyu yaşayan ve bugüne ait bir dil olarak pratiğe dökerler. Seyircinin performansına dâhil olduğu aşamadır, seyirci özne konumundadır. Belirlenen tema etrafında eylemsel temsil gerçekleştirilir.

- a) **Birinci düzey: Eşzamanlı dramaturji:** Seyircinin sahnede fiziksel olarak olmadan da katılabileceği oyuna dâhil olma biçimidir. Oyuncunun oynaması ile seyircinin “yazması” aynı

anda gerçekleşir. Daha önceden hazırlanan bir metin veya spontane doğaçlama yoluyla seyirci oyuna katılım gösterebilir. İlk aşamada oyuncular olay belli bir kriz anına dönüşüncüye kadar oyunu sergilerler. Seyirciler oyuna müdahale ederek, olası çözüm önerilerini söylerler. Oyuncular da çözüm önerileri doğaçlarlar. Bu sırada seyirciler kendi önerilerine sahip çıkarak, oyuncularla birlikte hareket ederler. Bu sırada eylemleri düzenleme, değiştirme birlikte gerçekleştirilir. Eylemlerin kadermiş gibi algılanmasının önüne geçilerek dünyanın değiştirilebilir olduğu algısı güçlendirilmiş olur. Seyircinin önerilerine sansür yapılmaz. Oyuncular klasik tiyatrodaki gibi yazar bireyi değil, kolektif seyirciyi yorumlayan araçlardır. Boal'in teorik anlamda eşzamanlı dramaturji dediği süreç de bu şekilde gerçekleşir.

b) İkinci düzey: İmge tiyatrosu: Bu düzeyde seyircinin oyuna doğrudan katılımı daha önemlidir. Katılımcılar öneri yaptıkları temayı söz yerine sadece bedenlerini kullanarak ifade ederler. Boal sözlü tartışmalarda insanların yaşadığı zorlukları aşmak adına, söz kullanılmadan imgeler yoluyla tartışmanın daha yararlı olduğunu belirtir. İmgeler sözcüklerden daha fazla anlam potansiyeline sahiptir. İmgeler aynı zamanda bastırılmış duyguların ve bilinçaltındaki gerçeklerin açığa çıkmasını sağlar. Ayrıca Boal'e göre retorik konusunda başarılı olan insanlar, ayrıcalıklı ve iyi eğitim almış insanlardır. Bu yüzden de sadece konuşma eylemini

baz almak eşitlikçi bir tutum değildir. İmge tiyatrosu bu anlamda toplumsal değişim amaçlı kullanılan bir tekniktir. Heykel ve donuk imge-fotoğraf tekniğinin aktif kullanıldığı bu düzeyde amaç, gerçek imge, ideal imge ve geçiş imgeleri yoluyla ‘değişim ve devrim’ kavramını algılatmaktır. Gerçek imgeden yola çıkarak ideal imgeye nasıl ulaşılacağı, geçiş aşamasında ne olacağı bu düzeyin ana sorunsalıdır. İmge tiyatrosu egzersiz ve oyun serilerinden oluşur.

c) **Üçüncü düzey: Forum tiyatrosu:** Boal’e göre bu aşamada katılımcılardan beklenen kararlı bir şekilde oyuna müdahale edip oyunu değiştirmeleridir. İlk olarak katılımcılar çözümü zor olan toplumsal bir sorunla ilgili bir öykü anlatırlar. Daha sonra bu öykü, oyuncular tarafından doğaçlamalarla 10-15 dakikalık bir oyuna dönüştürülür. Sergilenen oyun dramaturjik bir “hata” ile başlatılmalıdır. Oyun sergilendikten sonra, oyundaki çözüm önerilerine dair seyirci-katılımcı ile tartışma yapılır. Seyircinin alternatif önerileri olasılıklara açık bir şekilde sahnede denir. Boal, forum tiyatrosu düzeyinde seyircinin sadece konuşması ya da retorik yapmasının yetersiz olduğuna vurgu yaparak, önerilerin oyunculuk yapılarak somutlaşması gerektiğini belirtir. Bu yüzden de alternatif önerisi olan kişi, sahneye çıkararak oynamak istediği oyuncunun yerine geçer, bizzat kendisi rol alır ve önerisini pratik olarak sahnede uygular. Oyuncu, oluşan yeni duruma uygun bir

şekilde doğaçlamayı sürdürür. Bazı uygulamalarda seyirci-oyuncular ile oyuncular arasında olay akışının gidişatı konusunda rekabet yaşanır. Oyuncular güçlüden yanadır, seyirci-oyuncular ise ezilenlerden yanadır. Forum tiyatrodaki oyunun ilerleyişi “joker” denilen ve seyirciye kuralları aktaran bir kişi tarafından yürütülür. Boal, forum tiyatro yönteminin pedagojik etkilerini ise şu şekilde açıklar:

“Forum tiyatrosunda hiçbir düşünce empoze edilmez: İzleyiciler, yani halk, bütün fikirleri, bütün olasılıkları deneme ve bunları pratikte uygulama olanağına sahiptir. Tiyatro doğru yolu göstermenin yeri değildir, tiyatro sadece bütün muhtemel yolları deneyebilmenin araçlarını sunar. Belki de tiyatro kendi içinde devrimci değildir, ancak bu teatral biçimler hiç kuşku yok ki bir devrim provasıdır. İşin doğrusu şudur ki seyirci-oyuncu kurgusal bir tarzda da olsa gerçek bir eylemi pratiğe geçirir. Sahnede bomba atma eyleminin provasını yaparken somut olarak bir bombanın nasıl atılacağına provasını yapmaktadır; bir grev örgütleme girişimini sahnede canlandırırken somut olarak bir grevi örgütlemektedir. Kurgusal sınırlar dâhilinde, gerçekleştirilen deneme somut bir denemedir.”²¹⁴

Yukarıdaki alıntıdan da anlaşılacağı üzere, forum tiyatrodaki pedagojik amacın prova-eylem yöntemiyle seyircinin gündelik hayata dair müdahale etmesini teşvik etmek olduğu söylenebilir. Boal’e göre, forum tiyatrosu ne propaganda tiyatrosu, ne de didaktik tiyatrodur. Forum tiyatrosu hem oyuncunun, hem de seyircinin birlikte öğrenmesini sağlayan pedagojik bir araçtır.

²¹⁴ a.g.e s.133.

Dördüncü aşama: Söylem olarak tiyatro

Boal'e göre ezilenlerin tiyatrosu burjuva tiyatrosunun aksine tamamlanmış değildir, süreç içinde gelişime açık prova mantığındadır. Halk tiyatrosu perspektif olarak seyircinin oyuna etkin katılımını desteklemeli ve bunun için altyapı sağlamalıdır. Amaç gösteri çıkarmak değildir. Ancak Boal'e göre, tiyatronun bir gösteri formu olarak kullanılması da pedagojik bir amaç doğrultusunda kullanılabilir. Boal tiyatronun farklı formlarını kullanarak ezilenlerin tiyatrosu perspektifiyle seyirlik denemeler de yapmıştır. Bu formlar sırasıyla;

1. Gazete tiyatrosu:

Günlük gazete haber başlıklarının teatral performansa dönüştürülmesi amacıyla basit tekniklerle gerçekleşir. Amaç ana akım medyada yer alan haberlerin, dezenformasyon içeren yönlerini izleyicilere teşhir etmek ve medya eleştirisi yaparak seyirciyi eleştirel düşünceye sevk etmektir.

2. Görünmez tiyatro:

Bir sahnenin tiyatro dışı bir ortamda, seyirci olmayan insanların önünde sunulmasına dayanır. Gösterinin yapıldığı yerde bulunarak sahneye tanıklık eden insanlar, tesadüfen orada bulunan insanlardır. Mekân bir otobüs, restoran, market vs. olabilir. Boal'e göre, görünmez tiyatronun başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için, gösteri sırasında "izleyicilerin" bunun bir "gösteri" olduğuna dair en ufak bir şüphesi oluşmamalıdır. Oyuncular oyuncu olduğunu belli etmemelidir. Halkın katılımını

sağlamak için, bir senaryoya bağlı çalışan oyuncuların sıkı bir ön hazırlık yapması gerekmektedir. Görünmez tiyatrodaki senaryolar, çoğunlukla toplumsal normları tartışan jestlerle ve bir krizle başlatılır. Görünmez oyuncular, dramatik çatışmaları kullanarak ve orada bulunan insanların verdiği tepkilere göre çeşitleme içeren doğaçlamalar yaparlar. Amaç tartışılan konuyu derinleştirmek ve ortaya çıkan krizi kullanarak bir forum ortamı kurmaktır.

Boal görünmez tiyatronun, happening ve gerilla tiyatrosu uygulamalarından farklı olduğunu vurgular. Boal'e göre, ajit-prop oyunlar tek taraflı politik angajman yaratan bir türdür. Görünmez tiyatro ise politik amaçlar doğrultusunda yapılan, seyircinin seyirci olduğunu bilmediği bir tiyatro türüdür. Amaç tek bir düşünceyi empoze etmek değil, seyirciyi didaktik olmadan farklı bakış açılarıyla tartıştırmaktır.

3. Fotoroman:

Boal Latin Amerika ülkelerinde çok yaygın bir tür olan fotoroman tekniğini kendi düşünceleri ve alternatif amaçları doğrultusunda dönüşüme uğratar. Teknik olarak fotoromanda geçen olay örgüsünün seyirciye anlatılması, seyircinin de fotoroman ve olay örgüsü arasında karşılaştırma yapması istenir. Boal bu çalışmanın televizyondaki melodram türündeki "hafif ve ucuz" dizilerin eleştirisinin yapılabilmesi adına oldukça gerekli bir çalışma olduğunu belirtir.

4. Baskının kırılması:

Boal kapitalist sistem içinde egemen olan sınıfların ezilenler üzerinde farklı baskı araçlarıyla tahakküm kurduğunu belirtir. Boal muhalif bir sanatçı olarak insanların gündelik yaşamına kadar sızan baskının kanıksanmasını eleştirir. Baskının kırılması için, kişilerin yaşadığı bireysel deneyimler öncelikli olmalı, özelden genele giden bir sorunsallaştırma yapılmalıdır. Bu çalışmada bireysel bir anı veya tanıklık olay örgüsünün başlatıcısı olur. Katılımcılar kahramanın başından geçen olayı yeniden canlandırırken değişiklikler yaparlar. Özellikle da kişilerin hayatında baskı unsurlarıyla mücadele etmenin zorlukları konusunda bir tür cesaretlendirme denemesi yapılır. Kahramanın gerçekte yapamadığı bir eylemi, kurgusal ortamda yapması kişiye güç veren bir etkinliktir. Boal'in sözleriyle bu durum baskıya karşı direnişin provasını yapmaktır.

5. Mit tiyatrosu:

Bir mitin veya efsanevi bir öykünün derinlemesine incelenmesi yoluyla, tabu olan mitlerin eleştirisini gerçekleştirmektir. Boal mitlerin egemen sınıfların çelişkilerini örtbas etmek için kullanılan bir form olduğunu, bu yüzden de gizli kalmış gerçeklerin açığa çıkması için tiyatronun etkili bir araç olabileceğini belirtir.

6. Analitik tiyatro:

Boal bu çalışmada katılımcıların anlattığı öykünün önce doğaçlama yoluyla canlandırıldığını, daha sonra da sergilenen doğaçlamadaki karakterlerin analizinin yapıldığını belirtir. Karakterlere ait simgeler ve anlamları bu yöntemle analiz edilir. Son olarak da doğaçlamalar farklı kombinasyonlar üzerinden değişiklik yapılarak oynanır.

7. Ritüeller ve maskeler:

Boal üretim ilişkilerinin toplumun kültürünü belirleyen en önemli etken olduğunu belirterek, egemen sınıfların ezilenler üzerindeki baskısının gündelik jestler üzerinden görülebileceğini belirtir. Boal'in bu kavramı Brecht'in gestus kavramıdır aslında. Örneğin bir köylünün toprak ağasıyla konuşurken gözlerini yere bakarak konuşması ve "Evet efendim?" şeklinde cümleler kullanması sınıfsal bir gestustur. Boal bu tarz kalıplaşmış jestlerin tartışılması için, ritüel şeklindeki eylemleri farklı durumlarda canlandırarak eleştirelilik oluşturmaya çalışır. Aynı ritüelin değişik maskelerle canlandırılması tekniğin özünü oluşturur. Örneğin kilisede günah çıkarma eylemi, farklı statüdeki kişiler tarafından yapıldığında ritüelin sınıfsal anlamları açığa çıkacaktır.

Sonuç olarak Ezilenlerin Tiyatrosu, Boal'e göre Aristo'nun baskıcı tragedya sistemini eleştiren ve Brecht'in diyalektik tiyatro düşüncesini eksik bulan, temelde seyirciyi özgürleştirme ve eyleme geçirmeyi amaçlayan bir türdür. Seyirciler kendilerini özgürleştirmek için kendileri hakkında düşünür ve eyleme geçerler. Bu da temelde özgürleşmenin poetikasıdır. Bir anlamda Freire'nin düşünme ve eylemi içeren praksisidir.

Boal pedagojik işlev açısından Ezilenlerin tiyatrosu deneyiminde, katılımcıların hem bilgilerini pekiştirmesi, hem de öğrendiği bilgiyi dönüştürmesi için çalışmalar yapıldığını vurgular:

“Ezilenlerin Tiyatrosu tekniklerinin iki hedefi vardır: Verili bir durumu anlama ve kavrama kabiliyetini artırmak ve o durumda gösterilen baskının kırılmasına yol açacak eylemleri prova etmemize yardımcı olmak. Bilmek ve dönüştürmek-bu bizim amacımızdır. Bir şeyi dönüştürmek için kişinin önce onu bilmesi gerekir. Bilmek zaten bir dönüşümdür-diğer dönüşümleri gerçekleştirecek olanakları sağlayan bir dönüşüm.”²¹⁵

²¹⁵ a.g.e s.150.

Doç. Dr Nihal Kuyumcu Boal'in oyuncu seyirci ilişkisini değiştiren yaklaşımını şu şekilde yorumlar:

“Üçüncü bir yaklaşım olarak, Augusto Boal ise, Brecht'den bir adım ileri giderek “seyircinin sadece oturduğu yerde durum değerlendirmesi yapması yetmez, çıkıp sahnede olaya müdahale etmeli, kendi gücü ve donanımı ile neler yapabileceğini görmeli, göstermeli” der. Ona göre sahne, dış dünyada vereceği mücadeleler için bir prova yeridir. “Seyirci sahnede yaşadığı deneyimlerle dış dünyada kendi yaşamında yapmak istediklerini gerçekleştirebilecek gücü elde etmeli” der. Amaç seyircinin eleştirel bilincin yanı sıra, dünyayı değiştirme gücünü de kazanmasıdır. Önce, seyirci izlediği ön oyunda “Bu sorunu ben de yaşıyorum. Bu baş edilmesi gereken bir sorun” şeklinde bir farkındalık kazanır. İkinci aşamada ise sahneye gelerek o durumu değiştirmek için neler yapabileceğini deneyerek öğrenir. Konuşmak yetmez, sahneye çıkarak eyleme geçmesi neyi ne kadar yapabileceğini deneyerek öğrenmesi gerekir.”²¹⁶

Augusto Boal, Ezilenlerin Tiyatrosunun cephaneliği olarak adlandırdığı tüm çalışmalarını *Oyuncular ve Oyuncu Olmayanlar için Oyunlar* adlı kitabında bir derleme şeklinde bir araya getirmiştir. Boal'in geliştirdiği yüzlerce egzersizin, dünya genelinde hem drama ve hem de tiyatro çalışmalarında kullanıldığı bilinmektedir. Bu tez çalışması kapsamında uygulama örnekleri detaylı bir şekilde incelenmeyecektir. Ancak çalışmaların genel mantığının, pedagojik açından etkileri kısaca değerlendirilmelidir. Boal'in düşüncesine göre oynamak kelimesi hem rol yapmak hem de eyleme geçmek anlamında kullanılır. Bu düşüncenin bir sonucu da, toplumun tüm kesimlerinden insanların az ya da çok oynama kabiliyetine sahip olmasıdır. Oyunculuk sadece profesyonel oyuncular tarafından yapılacak bir etkinlik olarak

²¹⁶ Nihal Kuyumcu, **Halk Eğitimlerinde “Forum Tiyatro” Yöntemlerinin Kullanılması**, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Journal of Research in Education and Teaching, Ağustos 2012 Cilt 1 Sayı 3, s.3.

görülmemelidir. Bu anlamda Boal, meslek hiyerarşisi yaratan, katı bir uzmanlaşma anlayışına karşı çıkar.

Boal yaptığı tüm çalışmalarda tiyatronun en temel anlatım aracı olan beden çalışmalarıyla işe başlar. Boal'in uyguladığı tekniklerle beden politikaları konusunda kitlesel ve katılımcı yöntemler bulduğu söylenmelidir. Boal'e göre, insanların bir tiyatro çalışmasına katılabilmesi ve kendilerinden farklı birisini oynayabilmesi için, ilk olarak mekanikleşmiş bedenlerinin rahatlatılması gerekir. Ayrıca Stanislavski'nin psiko-fiziksel eylem kavramı, Boal'in de iki bütünlük terimiyle anlattığı bir terimdir. "*İnsanın bedensel tepkileri duygularını, duyguları da bedensel tepkileri açığa çıkarır*" ilkesini Boal de sahiplenir. Boal bu amaçlar doğrultusunda, Stanislavski temrinlerinden ve geleneksel çocuk oyunlarından yararlanarak, egzersizler ve oyunlar sistemi geliştirmiştir. Egzersizler bedenin tüm bölümlerini çalıştırmaya ve kişinin bedeni üzerinde kontrol oluşturmaya yöneliktir. Oyunlar ise, karşılıklı etkileşimle yapılan dışa dönük etkinliklerdir. Boal, oyun (game) ve egzersiz (exercise) kelimelerini birleştirerek, *gamesexercise* oyun-egzersiz sözcüğünü türetmiştir.

IV. B.4 Boal'in Tiyatro ve Terapi Metodu: Arzu ve Gökkuşığı

Augusto Boal Ezilenlerin Tiyatrosu paradigmasını 1980'li yıllar sonrasında farklı biçimlerde sürdürmüş ve arayışlarını farklı toplumsal gruplarla çalışarak devam ettirmiştir. 1960'lı yıllarda başlayan tiyatronun pedagojik amaçlarla kullanılması denemeleri, ajit-prop sokak gösterileri ile başlamış, eş zamanlı dramaturji (önerileri profesyonel oyuncuların gerçekleştirdiği form) çalışmaları ile devam etmiş, seyirci-oyuncuyu merkeze alan forum tiyatrosu (önerilerin bizzat seyirci tarafından denenmesi) çalışmaları ile tamamlanmıştır. Ancak Boal 1973'deki Peru deneyiminden sonra, Avrupa ve Kuzey Amerika ülkelerinde yaşamaya başlamış ve bu ülkelerde farklı baskı biçimleriyle karşılaştığını belirtmiştir.

“İnsanlar bana daha önce duymadığım baskılardan bahsetmeye başladıklarında aşağı yukarı 1981 yılıydı. 'Benim sıkıntım gerçekte yaşam koşulları veya çalışma koşulları değil, benim sorunum iletişimsizlik.' Daha önce bunu hiç duymamıştım. Dedim ki: 'Bu bir sorun değil, çünkü eğer iletişim kuramayacağın benim gibi biriyle iletişim kuruyorsan, en azından iletişim kurmadığın biriyle iletişim kurabiliyorsun demektir. Bu diyalog için iyi bir başlangıç, hadi devam edelim ve daha fazla iletişim kuralım.' Bu boşluk korkusuyla aynıydı. Biri bana 'Boşluk korkusu yüzünden fena halde baskı altındayım' dedi. 'Ama bunun üzerine nasıl bir Forum Tiyatrosu yapabilirim ki?' diye düşündüm. Bu Avrupalılar iyi baskılar nelerdir bilmiyorlar. İyi baskılar kendi evimde, vatanımdakilerdi. 'Burada her taraflarını polis sarmamış, bu nedenle olmayan baskılar icat ediyorlar' diye ciddi ciddi düşündüm.”²¹⁷

Boal'in sosyal sorunlardan çok, Avrupa'da yaşayan insanların bireysel sorunlarına odaklandığı dönem, *Arzu ve Gökkuşığı/Kafadaki Polis* çalışmaları dönemi olarak adlandırılır. 1980-1989 yılları arasında yapılan çalışmaların derlemesiyle oluşan *Arzu ve Gökkuşığı* adlı kitap, 1995 yılında basılmıştır. *Arzu ve*

²¹⁷ Maria M. Delgado, Paul Heritage, **Augusto Boal**, Çeviri: Ata Ünal (İstanbul: Mimesis Tiyatro Çeviri Araştırma Dergisi, 7.sayı, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, 1999) s.177-178.

Gökkuşığı, Boal'in bireysel baskıları incelemek için düzenlediği teatral etkinliklerinin tümüne verdiği isimdir. Bu çalışmalar, Boal'in pedagojiyi daha çok psikoloji ve terapi alanıyla ilişkilendirdiği bir dönemdir. Boal bu dönemde daha önceden tanımladığı bazı kavramlara dair yeni formülasyonlar geliştirmiştir. Örneğin olumsuz olarak düşündüğü katarsise, iyileştirici ve pozitif bir anlam yüklemeye başlar. Dışsal baskılardan çok, kafadaki polis dediği içsel baskılara dünyanın her yerindeki insanların ihtiyacını olduğunu vurgular. Somut ve gözle görülür baskılardan çok, içsel olan baskıların da (intihar, uyuşturucu bağımlılığı, boşluk ve karanlık duygusu vs.) insanların yaşamsal bir sorunu olduğunu keşfeder. Tiyatronun demokrasiye ihtiyacı olduğu gibi, terapi alanının da demokratikleşmesi gerektiğini vurgular. “Hasta” kişinin edilgen olmaması gerektiğini, bireyin sorunlarının “çoklu okumalarla” çözülebileceğini savunur. Boal'in bu dönemde temelde eski tekniklerini yeni durumlara uyarladığı, aynı zamanda da terapi alanıyla bağlantılı yeni egzersizler geliştirdiği bilinmektedir.

Boal kendi yaptığı değerlendirmede, Ezilenlerin Tiyatrosu'nun üç ana dalı olduğunu belirtir. *Eğitsel, toplumsal ve terapötik*. Bu tez çalışmasının kapsamı, toplumsal değişim odaklı tiyatro uygulamacıları olduğu için esasen Boal'in *eğitsel* ve *toplumsal* denemeleri daha önemlidir. Ancak Boal'in Arzu ve Gökkuşığı çalışmalarıyla tiyatronun *terapötik* etkilerini araştırması, pedagoji ve tiyatronun işlevlerine dair bulguladığı bazı saptamalar da not düşülmelidir. Boal'in bu dönemde psikoloji ve terapi alanından aldığı kavramlarla yazdığı kuramsal metinlerinin biraz kafa karıştırıcı olduğu da belirtilmelidir. Bu dönemdeki bazı saptamalar şu şekildedir:

- 1) Tiyatro insanın kendini gözlemleyebileceği, insanın ilk buluşlarından birisidir. Tiyatro olması için binalar zorunlu değildir, teatrallik insanın kendisini eylem ve etkinlik halinde gözlemlemesini sağlayan bir kapasitedir. Tiyatro sürecinde, gözlemleyen-ben, in-situ ben (kendini görebilmek) ve ben olmayan ben (öteki) olmak üzere üç konum vardır. İnsanın imgesel bir aynada kendisini görebilmesine olanak sağlayan tiyatro, insana üç boyutlu görme olanağı sağlar.
- 2) Tiyatronun olağanüstü gnoseolojik (bilgi-artırıcı) gücü şu üç temel özellikten kaynaklanır. Estetik alanın bellek ve imgelemi, geçmiş ve gelecek arasında özgür bırakması, estetik platformun ikilik yaratarak sahneye çıkan öznde değişiklik meydana getirmesi, tiyatronun küçük şeyleri büyüterek görmemizi sağlayan telemikroskopik özeliği tiyatronun üç önemli özeliğidir. Bu özellikler de kişinin beden ve ruhuyla girdiği bir tür terapi. Tiyatro duyular yoluyla görme ve duyma alanını çalıştıran terapötik bir işlemdir. Boal'e göre, Shakespeare'in dediği gibi tiyatro doğaya ayna tutuyorsa, Ezilenlerin Tiyatrosunun da kendi imgemizi değiştirmek için içine girebileceğimiz bir ayna olduğunu belirtir.
- 3) Kafadaki polis kavramı Boal'in içsel baskıları anlatmak için kullandığı bir terimdir. Bireylerin zihninde gerçekleşen ve ezen-ezilen ilişkisinin tam olarak tarif edilemediği duygusal-sosyal süreçleri, Boal Kafadaki Polis olarak niteler. Kafadaki Polis'in *ozmoz*, *metaksis* ve *benzeşmeci tümevarım* olmak

üzere üç varsayımı vardır. *Ozmoz*, bireysel olarak görülen hikâyelerin toplumsal bir bağlamı olmasıdır. Tekil ve biricik olaylar, genele dair simgelerdir, *ozmoz* düşüncelerin ve değer yargılarının genele yayılmasıdır. Geleneksel tiyatronun muhafazakâr ve seyirciyi ataletle sürükleyen bir yapısı vardır, Boal ise bunu tersine çevirmeye çalışır. *Metaksis* ise, ezilenlerin kendi gerçekliğinin imgesi ve imgenin gerçekliğinin özerk olması durumudur. Ezilen kişi, kendi gerçekliğinin yarattığı imgeyi oynamaya başladığında, kurgusal dünyada yaptığı birşeyi gerçek dünyada da yapabilme olasılığına kavuşur. *Benzeşmeci tümevarım* ise, aynı sosyal gruba ait ve aynı baskıya maruz kalanların kişisel yaşam öykülerinin çoğul anlama sahip olmasıdır. Boal, ezilenlerin tiyatrosu olabilmesi için, kişisel bir hikâyeden yola çıkmanın zorunlu olduğunu, ancak kişisel bir hikâye çoğul bir anlam içermesi de gerektiğini belirtir. Benzeşmeci tümevarım, ezilenlerin tiyatrosu çalışmasına katılan kişinin kendisine mesafe oluşturmasına, farklı perspektiflere açık olmasına hizmet eder.

Boal'e göre bu üç varsayımın geçerliliği, Ezilenlerin Tiyatrosu'nun dinamiğini sağlar. Eğer ezilen bir kişinin kendisi teatral bir kurgu içinde bir eylem icra ederse, icra ettiği eylemi gerçek hayatında da yapabilme konusunda cesaretlenecektir. Boal bu amaçlarla Arzu ve Gökkuşığı çalışmalarında, başkahramana yaşadığı sorunlarla ilgili farklı davranma olasılığı sunulur. Katılımcılar, içsel baskıya maruz kalan kişiye, "Peki ya böyle bir şey deneseydin nasıl olurdu?" şeklinde değişik seçenekler sunarlar.

4) Boal, Arzu ve Gökkuşığı çalışmaları döneminde, daha önceden olumsuz anlam yüklediği katarsis kavramına daha farklı yaklaşır. Boal'e göre, dört tür katarsis vardır. *Tıbbi katarsis*, insan bedenine giren rahatsızlık ve acı verici öğelerin tedavi amacıyla dışarı atılmasıdır. *Morenocu katarsis*, psikodrama alanının kurucusu Jacob Levy Moreno'nun, bireyin mutluluğu için dışarı atılan bir tür zehirdir, olumsuz duygulardan kurtulmaktır. *Aristoteliyen katarsis* ise trajik katarsistir, merkeze alınan karakterle seyircinin özdeşleşmesiyle üretilen baskıcı bir teatral formdur. *Ezilenlerin tiyatrosundaki katarsis* ise, seyirciyi dinamikleştirerek arındırır, seyirciyi pasifleştiren zararlı engeller katarsise uğrar.

Sonuç olarak, Arzu ve Gökkuşığı dönemi, Boal'in birey odaklı içsel baskıları ezilenlerin tiyatrosu tekniklerini kullanarak sorunsallaştırdığı, psikoloji ve terapi alanlarına ilgi duyduğu bir dönemdir. Politik anlamda radikal bir tutumuyla tanınan Boal'in, bu dönemde liberal ve hümanist bir eğilim içine girmesi bazı kesimler tarafından da eleştirilmiştir.

IV. B.5 Değerlendirme

Augusto Boal, toplumsal değişim bağlamında Freire’ci pedagoji ilkelerini tiyatro sanatının diline dönüştürmüş, Ezilenlerin Tiyatrosu paradigması ile dünya çapında etki yaratmış bir sanatçıdır. Boal’in sanatsal ve pedagojik açıdan tiyatro yoluyla gündeme getirdiği en önemli tartışma, oyuncu ve seyirci arasındaki ilişkidir. Boal’e göre tiyatro sanatının özgürleştirici bir etkisi olması için, seyircinin izlediği gösteriye etkin katılımı sağlanmalıdır. Klasik dram sanatı anlayışını “baskıcı” olarak değerlendiren Boal, seyircinin seyirci-oyuncuya dönüşmesi yoluyla tiyatronun törensel ve ritüelistik döneminde olduğu gibi demokratik özüne kavuşacağını iddia eder. Seyircinin, seyirci-oyuncuya dönüşmesi, pedagojik anlamda Freire’nin öğrencinin, öğretmen-öğrenciye dönüşmesiyle eşdeğerdir. Boal’in seyirciyi, seyirci-oyuncuya dönüştürme iddiası, 20.yüzyıl tiyatro tarihinde önemli bir yerde durmaktadır.

Boal’in Ezilenlerin Tiyatrosu uygulamalarıyla pedagojik açıdan tiyatroyu bir araç olarak kullandığı söylenmelidir. Toplumsal değişim ve dönüşüm amacıyla, Boal farklı teatral formları pedagojinin hizmetine sokarak bir tür sosyal işçilik yapmıştır. Bu anlamda Boal tiyatro tekniklerini kullanarak eleştirel pedagoji alanına katkı sunmuş aktivist bir sanatçıdır. Boal için tiyatro, seyirlik bir dram sanatı türü değil, katılıma açık bir gösteri formudur. Bu anlamda da, Boal’in tiyatroyu tiyatro olmaktan çıkardığı, yeni bir teatralite anlayışı ortaya koyduğu söylenebilir. Bu yeni teatralite farklı veçhelerdedir, örneğin görünmez tiyatro uygulamaları, forum tiyatro ve ajit-prop teatral denemelerin hepsinde farklı arayışlar söz konusudur. Ancak Boal için en

baskın olan forum tiyatrosundaki gibi, seyircinin oyuna etkin müdahale etmesidir. Teatrallığı bakan ve bakılan arasındaki bir görme ilişkisi olarak tarif edersek, Boal'in forum tiyatrosundaki teatrallik anlayışının gerçek ve kurmaca arasındaki ayrımı azaltan, seyretme ve oynama ilişkisini eşitlemeye çalışan bir anlayış olduğu söylenebilir. Bu anlamda, Boal'in teatrallik formları politik teatrallik (seyirlik bir sanat olarak politik tiyatro), anti-teatrallik (seyirlik olmayan tiyatro) ve para-teatrallik (gerçek-kurmaca ayrımının ortadan kalktığı tiyatro) gibi döngüsel bir şekildedir. Boal'in farklı dönemlerinde bulguladığı yeni çalışma teknikleri bu teatral anlayışlar tarafından değerlendirilmelidir.

Boal'in tiyatro pedagojisine getirdiği önemli katkılardan birisi, didaktik bir söylemden kaçınarak, tiyatronun diyalektik düşünceye katkı sağlamasına çalışmasıdır. İlk yıllarda politik ve ajit-prop sahne denemeleri yapmış olsa da, forum tiyatrosu gibi uygulamalarında didaktik olmayan bir öğreticilik için uğraştığını vurgulamaktadır. Boal'in forum tiyatro uygulamaları, bu anlamda diyaloga dayalı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için yaparak yaşayarak öğrenme stratejileri oluşturur. Bu anlamda da, Ezilenlerin Tiyatrosu uygulamaları, eğitimde drama, eğitimde tiyatro ve psiko-drama alanıyla yer yer paralellik gösterir. Alanlar arasındaki bağlantı, sonuçlar bölümünde yeniden ele alınacaktır.

Boal'in yaptığı çalışmaları değerlendirirken, toplumsal bağlamın ihmal edilmemesi gerekir. Örneğin Latin Amerika ülkelerinde yapılan forum tiyatro denemeleriyle, Avrupa'da yapılan çalışmalar arasında seyircinin niteliği ve donanımı konusunda farklar vardır. Bu yüzden de, Boal'in uygulamalarını değerlendirirken seyircinin sınıfsal ve kültürel konumu baz alınmalıdır. Bu analiz yapılmadığında, Boal'in bağlamından koparılmış bir teknikler dizisine indirgenmesi içten bile değildir. Örneğin drama alanında eğlence ve hobi düzeyinde yapılan grup çalışmalarında Boal egzersizlerinin yaygın bir şekilde bağlam dışı kullanıldığı bilinmektedir. Bu yüzden de uygulama ve egzersiz düzeyinde bizlere önemli bir miras bırakan Boal'in, sanatsal ideolojisine ve niyetlerine aykırı bir çalışma yapılmaması için, Boal'in dramaturjik çerçevesi sürekli gündemde tutulmalıdır.

Ancak Boal'in kendisi de, dışsal baskılardan içsel baskıları incelemeye giden bir sanatsal seyir izlemiştir. Bu yüzden de, zaman zaman "Hangi Boal?" sorusu gündeme gelmektedir. Boal'in Ezilenlerin Tiyatrosu dönemi sosyal baskıları incelediği, politik anlamda daha radikal olduğu bir dönemken, Arzu ve Gökkuşluğu döneminde içsel baskıları ön plana çıkaran psikoloji ve terapi bağlantılı çalışmalara eğilim gösterdiği bir gerçektir. Bu yüzden de, Boal'i süreçsel olarak değerlendirmek daha gerçekçi olacaktır.

Ancak teorik anlamdaki Boal'in iddialarının, uygulama düzeyinde gerçekleşmesi konusunda farklı bakış açıları da olduğu söylenmelidir. Boal ile ilgili eleştirel yaklaşımlar şu şekilde özetlenebilir:

- a) teoride etkin ve katılımcı bir seyircinin pratikte karşılığının olup olmadığı
- b) Boal'in etkin-seyirci tanımının bir ütopya olduğu
- c) ön-hazırlık olmadan yapılan katılımın yüzeysel kaldığı,
- d) görünmez tiyatro çalışmalarında etik açıdan orada bulunan insanlarla gerçekte eşitlikçi bir ilişki kurulmadığı
- e) görünmez tiyatro uygulamalarının güvenlik sorunlarına yol açtığı
- f) Arzu ve Gökkuşacağı çalışmalarında “Boal’ci katharsis” yoluyla bir tür katlanma estetiği oluşturulduğu

Bu tez kapsamında uygulama düzeyinde yaşanan sorunlar tartışılmayacağı için, Boal'e dair eleştirilere sadece değinilmiştir. Bu anlamda Boal'in son dönemlerinde Avrupa toplumuna uyum sağlamak adına ‘psikolojizm’ etkisine girmesi tarihsel veriler de dikkate alınarak yorumlanmalıdır.

IV. C. Sanatsal Deneyim ve Öğrenme İlişkisi: Dorothy Heathcote Yaklaşımı

İngiliz drama uzmanı Dorothy Heathcote 1926 ve 2011 yılları arasında yaşamıştır. Konservatuar düzeyinde oyunculuk ve tiyatro eğitimi aldıktan sonra, yaşamının büyük bir bölümünü öğretmenlik yaparak geçirmiş, dramanın eğitime entegre edilmesi konusunda yenilikçi yaklaşımlar geliştirmiştir. Literatürde “uzman mantosu” ve “öğretmen rolde” yaklaşımları en çok bilinen uygulamalarıdır. Dorothy Heathcote hem örgün eğitim düzeyindeki okullarda, hem de üniversiter düzeyde akademik çalışmaların içinde bulunmuştur. İngiltere’de 1960’lı yıllarda sıradışı eğitim yaklaşımlarıyla ün kazanmış, hakkında BBC²¹⁸ tarafından belgesel çekilmiştir. 1964 ve 1986 yılları arasında Newcastle Üniversitesi’nde eğitimde drama konusunda verdiği dersler, öğretmen eğitimi alanında etkili olmuştur. Birçok araştırmacıya göre, Dorothy Heathcote eğitimde drama alanında uygulama ve kuramsal yaklaşım konusunda öncü konumundadır. Dorothy Heathcote Avrupa eğitim tarihinde Harriet-Finley Johnson’dan sonra yaptığı çalışmalarla dünya çapında tanınmış saygın bir drama uzmanıdır. Dorothy Heathcote’un Brechtien tiyatrodan yoğun bir şekilde etkilendiği bilinmektedir. Dramanın esasen bir öğretme yöntemi olarak algılanması ve eğitimde drama alanının gelişmesi konusunda Dorothy Heathcote’un uygulamaları oldukça önemlidir. Çalışmanın bu bölümünde, Dorothy Heathcote’un eğitimde drama alanında yaptığı çalışmalar incelenecektir.

²¹⁸ Dorothy Heathcote, Three Looms Waiting: BBC Omnibus
<http://www.youtube.com/watch?v=owKiUO99qrw>

Yrd. Doç Dr. Michael Anderson'a göre, Dorothy Heathcote eğitimde drama tarihinde en önemli figürlerden birisidir. Anderson eğitimde drama tarihçesi yazarken, "Heathcote öncesi" ve "Heathcote sonrası" gibi bir önermede bulunur. Heathcote'un uygulamaları drama eğitimcilerine hem model oluşturmuş, hem de tartışmalara neden olmuştur. Örneğin Dorothy Heathcote'un yaptığı çalışmalar, Gavin Bolton, Cecily O'Neil, Betty Jane Wagner gibi drama kuramcılarını güçlü bir şekilde etkilemiştir. Özellikle Gavin Bolton ve Dorothy Heathcote bir ikili konumundadır. Gavin Bolton, Dorothy Heathcote'un sezgisel bir şekilde bulduğu uygulamaları saygın bir entelektüel dille formüle etmiştir. Heathcote tiyatro geçmişini etkin bir şekilde kullanarak, Stanislavski ve Brecht yöntemlerini drama çalışmalarına adapte etmiştir. Heathcote üzerinde özellikle Brecht etkisi yoğun bir şekilde görülmektedir. Özellikle, *eylem içinde pratik: praksis* kavramını Brecht etkisiyle kullanmıştır.

Gavin Bolton, Dorothy Heathcote'u bir perspektif doğrultusunda değerlendirirken, ilk olarak Heathcote'un felsefesini etkileyen kişilere vurgu yapar. Bolton'a göre Heathcote üzerinde etkili olan kişiler Vygostky, Dalcroze, Laban, Goffmann ve Brecht'tir. Örneğin dans ve hareket alanında Dalcroze ve Laban tekniklerinden yararlanarak geleneksel stratejileri olan ritüel, hareket ve tasvir etmeyi kullanmıştır. Sosyolog Goffmann'un çerçeve analizi ve Brecht'in öğretti oyunları Heathcote'un esinlendiği ana kaynaklardır. Bu anlamda Heathcote'un tiyatro geçmişine sahip bir oyuncu olarak, disiplinler arası çalışan bir sanatçı-eğitmen olduğu iddia edilebilir.

Vygostky'nin 1933 yılında “mış” gibi oyunlar hakkındaki açıklamaları, Heathcote'un ilk önermelerini oluşturmuştur. Heathcote'un çocuğun oyun sürecinde anlam üretme potansiyeline yaptığı vurgu ile Brain Way ve Peter Slade'in “*drama yapmaktır*” şeklindeki açıklamaları farklıdır. Heathcote 1973 yılında Kenneth Tynan'ın drama tanımını ve kendisine ait “karmaşa içinde insan” adlı ünlü metaforunu kullanmıştır. Özetle Heathcote için drama umutsuzluk üretmek için değil, insan olmaya dair gösterilen çaba ve dünya ile ilgili anlam üretmek için kullanılmalıdır. Bolton Heathcote'un “drama yoluyla yaşama” sürecini grup aidiyeti oluşturan süreçler olarak gördüğünü, katılımcıların dramada kültürü ve bilgileri pekiştirmek için oynadıklarını belirtir. Bolton, Heathcote'un en temel argümanın bu olduğunu belirtir. Bolton kültürel bir perspektif olarak Heathcote'un dramayı kolektif bir şekilde, “biz” duygusunu öne çıkararak yaptığını vurgular.

Heathcote tema, bağlam, eylem ve olay örgüsü kavramlarını drama sürecindeki anahtar kavramlar olarak görür. Drama yoluyla yaşamak terimini kullanırken, çocukların spontane bir şekilde doğaçlamasına olduğu kadar, öğretmenin de drama sürecine etkin müdahalesini savunurdu. Bu anlamda Stanislavski'nin akışkan doğalcılık anlayışını değiştirerek, Brecht'ın bir tavır sergilediği birçok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır. Brecht için asıl önemli olan sosyal ve politik değişimdir, ancak Bolton Heathcote'un bunu zorunlu görmediğini vurgular.

IV. C.1 Dorothy Heathcote'un Drama Yaklaşımı

Dorothy Heathcote'un en önemli vurgularından birisi drama yönteminin etkili bir eğitim aracı olarak kullanılabilmesi ve de drama yoluyla eğitimin salt bilgi vermekle kalmayıp gerçekliğe farklı gözle bakabilmemizi sağlamasıdır. Drama çalışmaları katılımcılarına farklı yaşam deneyimleri sunarak, kişilerin hem kendilerini keşfetmesine, hem de toplumsal yaşama dair farkındalık kazanmasına neden olur. Örneğin Judith Kase-Polisini, Dorothy Heathcote'un “*yaşamın pratiği olarak drama*” kavramını savunduğunu, dramanın öğrenme, kendini ve çevreyi anlama ve kişisel gelişimi harmanlayan bir yaklaşım içerdiğini vurguladığını belirtir.

“Drama şu yolun takibiyle öğrenilir. Katılımcıların deneyimlerinde kullanmak üzere zamanın içinden bir an alın, onları kendi hareket ve kararlarıyla yüzleşmeye zorlayın ve doyum sağlayabilecekleri inanılır sonuçlara götürün. Bu yaklaşım sınıfa, temel olarak okullarda kaçınılan duygusal kontrol, yerin ve duyguların önemini anlama ve duyguların ifadesi olarak dil alanlarının gelişmesini kazandırır.”²¹⁹

Michael Anderson, Heathcote'un “*yaşamın pratiği olarak drama*” kavramını öğrencilerin ve öğretmenlerin yapmak ve eyleme geçmelerini cesaretlendirmek için kullandığını savunur. Heathcote'un bu kavramı eyleme dayalı yaparak ve yaşayarak öğrenme felsefesiyle ilgilidir. Heathcote, bunu şu sözleriyle açıklar:

²¹⁹ Judith Kase-Polisini, **Eğitsel Drama**: <http://mimesis-dergi.org/2011/04/egitsel-drama/> Çeviri: Ceren Okur

“Ben okul mekânlarında “yapma” eyleminin gerçekleşmesiyle özellikle de “halka ait davranışların gerçekleşmesiyle”, “kutlamaların yapılmasıyla”, “hayatta yapmanın ne demek olduğuyla” ilgileniyorum.”²²⁰

Heathcote’un kullandığı en önemli kavramlardan birisi de, sosyal etkileşim (social interaction) kavramıdır. Heathcote ben kavramından ziyade biz kavramına odaklanarak, dramanın toplumsallığına vurgu yapmıştır. Ayrıca drama çalışmalarının kolektif bir şekilde yapıldığında gerçek etkisini gösterebileceğini iddia etmiştir. Dramada bir konu işlenirken, konunun toplumsal bağlamının ön plana çıkarılması Michael Anderson’a göre Brechtien bir tavidir.

Liz Johnson ve Cecily O’Neill, Dorothy Heathcote’un çocukların yeni bir bakış açısı kazanarak, kendi düşüncelerini ve problem çözme yeteneklerini inceleyebilecekleri yapılar geliştirmesine imkân veren bir eğitim felsefesi ile hareket ettiğini belirtirler.

“O’nun amacı çocukların geçmiş yaşantısı üzerine bir şeyler inşa etmek ve onlara sadece kendileri hakkında değil insan olmanın ne demek olduğu kadar yaşadıkları toplumun dününü, bugününü ve geleceğini derinlemesine bilmelerini sağlamaktır”²²¹

²²⁰ Micheal Anderson, **MasterClass in Drama Education** (New York: Continuum International Publishing Group, 2012, s.33.

²²¹ a.g.e s. 2.

Liz Johnson ve Cecily O'Neill, Dorothy Heathcote'un amacının "*öğrencilerinin geçmiş yaşantılarını geliştirmek ve onlara sadece kendileri hakkında değil, insan olmakla ilgili derin anlamlar vermek*"²²² olduğunu belirtir.

Dorothy Heathcote eğitimde drama çalışmalarının, temelde yaşamın yeniden yapılandırılmasına hizmet eden, insan yaşamı ve eylemlerine odaklanan etkileşime dayalı bir çalışma olduğunu vurgular. Kendi yazdığı bir metinde, drama çalışmalarının niteliğine dair bazı önerilerde bulunur.

- a) "Drama birlikte hareket edebilme niteliği talep eder.
- b) Drama yaşam deneyimlerini kullanmalı ve insan yaşamındaki olgusal deneyimleri (bilgileri) aktif hale getirmelidir.
- c) Drama kurgu ve fanteziyi kullanarak, insanların gerçeklik hakkında daha fazla farkındalık kazanmasını sağlar.
- d) Drama insanların yaşamlarındaki ortaklıklardan yararlanır, ancak ortak yaşam paydalarındaki bakış açısı farklılıkları drama esnasında rahatlıkla ifade edilebilmelidir.
- e) Drama çalışmasındaki iletişim ve etkileşim açık ve şeffaf olmalıdır.
- f) Drama çalışmalarında semboller, gerçekliğin farklı yansımalarını göstermek açısından oldukça önemlidir."²²³

²²² Ömer Adıgüzel, **Eğitimde Yaratıcı Drama** (Ankara: Naturel Yayınları, 2010) s.234.

²²³ Dorothy Heathcote, **Dorothy Heathcote's Notes, Collected Writings on Education and Drama**, Edited By Liz Johnson and Cecily O'Neill (England: Northwestern University Press, 1984) s.203-204

Dorothy Heathcote drama türleri olarak yedi farklı etkinlikten bahseder.

- 1) **“Roller:** Kişinin çözmek zorunda olduğu bir sorunla karşılaşmasıdır.
- 2) **Uzman yaklaşımı:** Kişilerin birer uzmanmış gibi davranarak bir konuyu tartışmasıdır.
- 3) **Analoji:** Dramada işlenen bir problemin gerçek yaşamdaki bir probleme paralel bir şekilde yapılandırılmasıdır.
- 4) **Text:** Başka birisi tarafından yapılan bir çalışmanın (yazarın vs.) öğrenme amacı ile yapılandırılmasıdır.
- 5) **Dans formları:** Söze dayalı olmayan işaretler, deneyimler ve açıklamaların keşif amacıyla kullanılmasıdır.
- 6) **Simülasyon:** Drama yoluyla yaşamın bir simülasyonunun gerçekleştirilmesidir.
- 7) **Oyunlar:** Kuralların yönettiği ve kontrol ettiği oyunlardır.”²²⁴

Araştırma görevlisi ve drama uzmanı Zeki Özen, Dorothy Heathcote’un dört temel modeli olduğunu aktarır.

- a) “İnsanları Keşfetmek İçin Drama/ Karmaşa İçindeki İnsan (Drama Used To Explore People/Man in a Mess)
- b) Uzman Mantosu (Mantle Of The Expert)
- c) Rolün Yuvarlanması (Rolling Role) (Heathcote, 2002)
- d) Komisyon Çalışması (Comission Model)²²⁵

²²⁴ a.g.e s.205

²²⁵ Zeki Özen, **Dorothy Heathcote’un Yaratıcı Drama Yaklaşımları**, Yüksek Lisans Tez Çalışması, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İlköğretim Ana Bilim Dalı Yaratıcı Drama Programı, s.19.

Her model kendi içinde farklı hedef ve amaçlara sahiptir ve çalışma yapılan grubun dinamiklerine göre şekillenir. Ayrıca uzun yaşamı boyunca Dorothy Heathcote'un çalışmaları birbirini tamamlayıcı nitelikte olmuştur. Modelleri kısaca açıklamak yararlı olacaktır.

a) İnsanları Keşfetmek İçin Drama/Karmaşa İçindeki İnsan (Drama Used To Explore People/Man in a Mess)

Dorothy Heathcote insanların drama çalışmalarına katıldığında kendilerini keşfetmeye başladıklarını, aynı zamanda diğer insanlarla ilişkilerini sorgulayarak toplumsallaştıklarını ifade eder. Dorothy Heathcote, toplumun sağlıklı olabilmesi açısından, dramanın bir grup çalışması olarak önemine vurgu yaparak, birlikte hareket etme ve birlikte problem çözmeye odaklanmıştır. *Man in a mess* kavramı (karmaşa içindeki insan) Dorothy Heathcote'un yakın çalışma arkadaşı Gavin Bolton tarafından kullanılan bir kavramdır.

Zeki Özen, bu ilk modelin Dorothy Heathcote'un diğer modellerinin öncüsü olduğunu belirtir:

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

öğrenciler böylece, kurgusal dünyada yaşanan zengin paylaşımlarla öğrencilerin gerçek dünyada var olan olaylar karşısında verebilecekleri tepkileri çok seçenekli hale getirmiş olurlar.”²²⁶

Özetle bu ilk modelde drama çalışmasına katılan kişilerden kendilerini keşfetmesi istenir. Bu keşif sürecinde ise harekete geçirici öge olarak dramatik bir çatışma veya kriz teması kullanılır. Dramatik çatışma veya kriz teması gerçek konulardan türetilir ve şimdiki zaman ile ilişkilendirilir. İşlenen sorunlar özelden genele etki edecek şekilde, bireysel, psikolojik ve toplumsal bağlamları dikkate alınarak doğaçlamalar yoluyla yapılandırılır. Doğaçlamalar sırasında verilen tepkiler yoluyla da alternatif fikirlerden beslenen bir öğrenme süreci gerçekleştirilmiş olur.

b) Uzman Mantosu (Mantle Of The Expert)

Uzman mantosu yaklaşımı, eğitim ve öğrenmeyi dramatik bir soruşturma içinde gerçekleştiren Dorothy Heathcote’un en fazla bilinen tekniğidir. Mantle sözcüğü, İngilizce’de *örtü, gömlek, kabuk, manto* anlamlarına gelen bir sözcüktür.

Dorothy Heathcote bu kavramı kullanırken şunu vurgular. “*Uzman bir iş konusunda bilgisi ve yeteneği olan kimsedir. Mantle (manto) ise, toplumda benden beklenen şeydir.*”²²⁷ Uzman mantosu yaklaşımı ise şu şekilde tarif edilmiştir.

²²⁶ a.g.e s. 45.

“Uzman Mantosu 1970’li yılların sonunda Newcastle Upon Tyne Üniversitesi’nde (University of Newcastle Upon Tyne) Dorothy Heathcote tarafından bulunan ve geliştirilen, öğrenme öğretme yaklaşımlarını temele alan bir dramatik-sorgulamadır. Bu yaklaşımda önemli düşünce, sınıftaki öğrencilerin tüm program çalışmalarını uzmanlar grubuymuş gibi yapmalarındır. Öğrenciler laboratuvarında çalışan bilim adamları olabilirler ya da bir lahitte, kazı yapan arkeolog ya da bir afet olay yerinde, kurtarma ekibi elemanları olabilirler. Bir fabrikayı, bir taşınma şirketini ya da bir dükkânı işletebilirler. Kendi öğrenmelerini keşfederken çocuklar “uzmanlarmış” gibi davranarak, spesifik bir bakış açısından çalışırlar. Bu durum onlara özel sorumluluklar, dil gereksinimleri ve toplumsal davranışlar kazandırır. Yapılan bu etkinlikler ve görevler çerçevesinde öğrenciler yavaş yavaş arkeologların, bilim adamlarının, ya da kurtarma ekiplerinin gerçek yaşamda karşılaşabileceği sorunlarla, sorumluluklarla ve sorunlarla uğraşırlar”²²⁸

Michael Anderson’a göre²²⁹, uzman mantosu yaklaşımı drama sürecinde öğrenciyi güçlendiren, öğretmeni ise yönlendirici konumuna sokan bir tekniktir. Öğretmen ve öğrenci ilişkisinde ve sınıf içi güç dengelerinde radikal bir değişim öneren bu yaklaşım, öğrencilerden sorumluluk almalarını talep eder. Örneğin bir çocuk bilim adamıymış gibi davranıp bir problemi çözecekse, uzman mantosu yaklaşımında etkin olmak zorundadır. Anderson, Dorothy Heathcote’un uzman mantosu yaklaşımında öğretmenin oyunlar yoluyla role girmesini önerdiğini belirtir.

²²⁷ Dorothy Heathcote Contexts for Active Learning - Four models to forge links between schooling and society-Presented at the NATD Conference, 2002, <http://www.moeplanning.co.uk/wp-content/uploads/2008/05/dh-contexts-for-active-learning.pdf>

²²⁸ **What’s Moe?** <http://www.mantleoftheexpert.com/about-moe/introduction/what-is-moe/> Çeviri: Zeki Özen Yüksek Lisans Tez Çalışması s. 52.

²²⁹ Micheal Anderson, **MasterClass in Drama Education** (New York: Continuum International Publishing Group, 2012, s.37.

Uzman Mantosu yaklaşımında öğretmen rolüne ilişkin Dorothy Heathcote'un açıklamaları ise şu şekildedir:

“Mantle of the expert öğrencilerin derste neler yapacaklarıyla ilgilidir. Öğrenciler öğrenmelerini gerçekleştirirken benim ne gibi taleplerim olmalı? Eğer öğretmen olarak bu talepleri belirlediysen öncelikle ne gibi bir hazırlık yapmam gerektiğini düşünmem gerekiyor. Eğer ben hazırlıklarımı tamamlarsam bunu yapabilirler. Bütün bu süreci hazırlamak öğretmek değildir aslında, Ardından ben o anı, o durumu dramının bir parçası olarak nasıl öğretebilirim? Sorusu geliyor. İşte bu, harekete geçen öğretmendir. Eğer anlamalarını istediğim şey işe yarıyorsa, onlardan ne beklediğimi, ne talep ettiğimi anlamaya başladılarsa yapmaları gereken bir sonraki aşama ne olmalı bunu düşünmeliyim“ tümceleri ile açıklamaktadır (Adıgüzel, 2008).”²³⁰

Öğretmenin bu model sürecindeki fonksiyonu, bilinçli teknikler yoluyla öğrencilerin uzman rolü üstlendikleri drama atmosferine katkıda bulunmaktadır. Bilinçli teknikler; role girme, grup uyumunu ve disiplini sağlama, sorumluluk dağıtımı, kurgusal ortamı kurma ve etkin müdahale etme gibi uygulamalardır. Öğretmenin, öğrencilerle benzer bir dil kullanarak onlarla güçlü bir diyalog kurması modelin uygulanması için çok önemlidir. Kurgusal bir işletme atmosferinde, oyunumsu mod içinde çocukların birer meslektaş gibi uzman rolünü alması, öğretmenin de bu atmosferi destekleyecek eylemlerde bulunması elzemdir. Ayrıca etkinliğin yapıldığı alanı, katılımcı çocukların dizayn edebileceği şekilde yapılandırmak yaratıcı sürece katkıda bulunur.

²³⁰ Zeki Özen, **Dorothy Heathcote'un Yaratıcı Drama Yaklaşımları**, Yüksek Lisans Tez Çalışması, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İlköğretim Ana Bilim Dalı Yaratıcı Drama Programı, s.54.

Yrd. Doç. Dr. Ruken Akar Vural, Dorothy Heathcote'un uzman rolü yaklaşımının dört özeliği olduğunu belirtir:

1. "Çocuklar drama içinde birer uzmanmış gibi yetki ve sorumluluk sahibi olmalıdır. Çocuklara uzman rolü verilerek, problemin farkına varmaları ve bilgiyi elde etme gereksinimi duymalarına olanak tanınmalıdır.
2. Dramada öğretmen gerekli olan açıklamaları bir öğretmen olarak değil, role girerek yapmalıdır. Dramanın doğal akışını bozmadan etkileşimi artırarak, çocukların da rollerine kolayca uyum sağlamasına yardımcı olur.
3. Gerekli olan disiplin, yine yapı içinde sağlanmalıdır. Uyulması gereken kurallar yine dramanın yapılandırılışı ile olmalı, dıştan empoze edilmemelidir. Örneğin çocukların çalıştığı şirket ya da fabrikanın kurallarının olması gibi.
4. Drama boyunca tüm çocukların aktif olmalarına ve birşeylerle meşgul olmalarına dikkat edilmelidir. Çocukların tümü, drama etkinliklerine katılmalı ve kesinlikle pasif durumda bırakılmamalıdır."²³¹

c) Rolün Yuvarlanması (Rolling Role)

Dorothy Heathcote farklı branş derslerine giren öğretmenlerin ortak bir paydada buluşabilmesi, konu odaklı yapılan drama çalışmalarının birbiriyle bağlantısının kurulması amacıyla rolün yuvarlanması tekniğini kullanır. Kendi yaptığı bir açıklamada bu modele dair şunu belirtmektedir.

²³¹ Ruken Akar Vural, John. W. Somers, **İlköğretimde Drama: Kuram ve Uygulama** (Ankara: Pegem Akademi, Şubat 2011) s.27.

“Okulda işlenen herhangi bir öğretim programı rolün yuvarlanmasına konu olabilir, öğretmenler kendi programlarını değiştirmeden bir takım oluşturuyorlar ve böylece bir öğretmen takımımız oluyor, gerekli olmadıkça tüm okul bu çalışmaya katılmak zorunda değil, sadece belirli sınıflar katılabilir. Eğer tarih öğretmeniysem tarih dersini öğretmeye devam ediyorum. Takım olarak herkesin hemfikir olduğu durum, “bağlam”ı belirliyor ve ortak çalışmaları yürütecek bir drama öğretmenine gereksinim var. Ben ilk uygulamalarımda kendime hangi sınıflarla? Haftada kaç kez? Ne hazırlamalıyız? Sorularını sorduğumu hatırlıyorum”²³²

Bu çalışma yöntemi özetle, farklı disiplinlerden öğretmenlerin ortak bir tema çerçevesinde birlikte çalışabilmesi açısından dramatik eğitim tekniklerinden yararlanmaktır. Örneğin bir evde yaşanan bir öykü tarihi bir olayla bağlantı kurularak tarih dersinde işlenip, daha sonra aynı öykü farklı canlandırma teknikleriyle yeni bir öyküyü başlatabilir. Amaç ortak bir bağlamda yer alan öykü üzerinden, uzun soluklu bir drama çalışması yapılandırılmaktır.

d) Komisyon Çalışmaları

Dorothy Heathcote komisyon çalışması adını verdiği yöntemde, öğrenciler okul ve gündelik yaşam arasında bağlantı kurabilmek için, ortak görevler etrafında bir takım çalışması yaparlar. Komisyon çalışmasının amacı, uzman mantosu yaklaşımındaki işletme modelindeki görevlerin gerçek yaşamdaki sorunlarla bağdaştırılmasıdır. Dorothy Heathcote bu anlamda, okulların toplumsal yaşamdaki problemlerin çözümüne katkı sunan bir yer olmasını önermektedir.

²³² Zeki Özen, **Dorothy Heathcote’un Yaratıcı Drama Yaklaşımları**, Yüksek Lisans Tez Çalışması, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İlköğretim Ana Bilim Dalı Yaratıcı Drama Programı, s.62.

Dorothy Heathcote'un önerdiği komisyon çalışmasında öğrencilere görevler verilip, bunların belli bir zamanda bitirilmesi istenir. Bu görevler sadece okul ortamında yapılmak zorunda değildir. Komisyon çalışmaları okul dışı mekânlarda da gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin sorumluluk sahibi olması ve verilen görevleri tamamlaması ve bunları sunum tekniği kullanarak anlatması gerekmektedir. Amaç ortak bir görev doğrultusunda problem çözme, araştırma, sunum, röportaj, tartışma, yazı yazma gibi eylemlerin gerçekleşmesidir. Dorothy Heathcote farklı yaş grupları için, öğrencilerin algı düzeylerine göre komisyon çalışmalarının değişik yollarla yapılandırılmasını önerir. Zeki Özen, Heathcote'un "Komisyon Modeli" ve "Uzman Mantosu" yaklaşımlarının birbirinden ayrılan noktalarını şu şekilde ifade ettiğini aktarır:

"Komisyon uygulamaları sonsuza dek sürebilecek uzman mantosu uygulamaları değildir. Komisyon çalışmasında da görev; bir otorite tarafından veriliyor oysa uzman mantosunda iş yürütücüsü biz oluyoruz, sadece bir otorite yok "biz" varız ancak komisyon çalışmasında birisi bize bir görevi yerine getirip getiremeyeceğimizi soruyor."²³³

Dorothy Heathcote'un temel argümanlarını ve model önerilerini inceledikten sonra, Heathcote'un öğretmen ve öğrenci ilişkisine dair saptamalarını da incelemek yararlı olacaktır. Micheal Anderson'a göre, Dorothy Heathcote'un eğitimde drama alanındaki en önemli katkılarından birisi "öğretmen rolde" yaklaşımıdır. Kendisi de bir oyuncu olan Dorothy Heathcote, drama aşamalarında öğretmenin bilinçli müdahalelerle oyunculuk potansiyelini kullanmasını önerir. Bu yaklaşım, öğrenci ve

²³³ a.g.e s.91.

öğretmen ilişkisindeki hiyerarşinin azalmasına neden olur, çünkü role giren bir öğretmen drama sürecinde çocuklarla yatay bir ilişki kurabilir. Öğretmenin bir dersi otoriter bir şekilde kontrol etmesi yerine, öğrencileriyle birlikte drama sürecine bizatihi eylemleri yoluyla katılması radikal bir öğrenme deneyimi sağlar.

Dorothy Heathcote'un kendisi "öğretmen rolde" yaklaşımını kullanırken, gücü birinci derecede elinde bulunduran karakterlerden ziyade, yardımcı rolleri üstlenmektedir. Dorothy Heathcote'un çalışmalarını bizzat gözlemleyerek hakkında yazılar yazmış olan Betty Jane Wagner, Heathcote'un manevra yapabileceği rolleri (ormandaki köylü, kralın yaveri, müdür asistanı vs.) üstlendiğini belirtir.

Gavin Bolton'a göre Heathcote'un drama çalışmalarına öğretmen rolde yaklaşımıyla sürekli oyunculuk yaparak başlaması hem övülmüş, hem de eleştirilmiştir. Öğretmenin rolde oynaması, sınıf ortamında yapılan bir drama çalışması için bilinçli bir strateji olarak kullanılmıştır. Heathcote'un öğretmen rolde yaklaşımı, şimdiki zamanı değerli kılan, çocuğun kurgusal bir zaman ve mekânda devinmesini kolaylaştıran bir yaklaşımdır. Role girişler anında ve beklenmedik durumlarda olursa daha etkili olmaktadır. Bolton'a göre Heathcote'un role girmesi, sınıf içinde kontrolü sağlamak için kullanılır. Bolton, Heathcote'un gücü elinde bulundurarak, çocuğa sorumluluk vermek konusunda beklemeyi (yaşına bağlı belirli bir olgunluğa gelene kadar) tercih ettiğini belirtir.

Öğretmenin rol sürecinde kurgusal bir bağlam ve senaryo üzerinden doğaçlamalarla ilerlemesi, ama bir yandan da sınıftaki öğrencilerin bu senaryoya etkilerini hesaba katarak rolünü sürdürmesi esastır. Örneğin bir çocuk cadı rolüne girdiyse, öğretmenin hemen bu yeni duruma adapte olup ona doğaçlamayla cevap vermesi elzemdir. Öğretmenin bu anlamda bir oyun yazarı gibi hareket etmesi gerekmektedir. Ancak oyun yazarı olarak hareket ederken, “drama yoluyla yaşama” deneyimi olması için katılımcıların yazarın dünyasını kendi yorumuyla realize etmesi gerekir. Bolton’a göre, katılımcılar sadece onlara verilen ve sunulan dünya ile yetinmek zorunda değildir. Richard Schechner’e göre, sadece yazar tarafından verilen durum “*sanat tarafından pişirilmeyi bekleyen çiğ sebze*”²³⁴ gibidir. Bolton’a göre de, “drama yoluyla yaşama” çiğ yemeği kısmen pişirir.

“Dramatik etkinliğin kısmen pişirilmesi, zamanın ve mekânın manipülasyonu yoluyla, sürpriz, gerilim öğeleriyle ve öğretmenin katılımcılara sunduğu drama işleyiş tarzıyla gerçekleşir.”²³⁵

Doç. Dr. Ömer Adıgüzel, Dorothy Heathcote’un role girme tekniği kullanırken otorite sahibi, uzman ve moderatör-lider şeklinde farklı rol kalıplarından yararlandığını, eğitmenin katılımcıların doğaçlama yapabilmesi için cesaretlendirici olması gerektiğini belirtir. Heathcote’un bu cesaretlendirmeyi zaman zaman tehditkâr ve ürkütücü bir şekilde yapması, reaksiyona yol açarak katılımcıların tepki vermesini

²³⁴ Gavin M.Bolton, **Acting In Classroom Drama**, A Critical Analysis (England: Trentham Books, 1998) s.185

²³⁵ a.g.e s.185.

sağlamak içindir. Bu etkiyi sağladıktan sonra normalleşmeyi sağlayarak dramanın devam etmesini sağlar. Heathcote'un role girme yöntemi bu anlamda “gölgesel rol” kullanımınıdır. Bu durum Heathcote'un muğlak ve belirsizliğini koruyan role girme tekniğidir, aynı zamanda yeri geldiğinde de dominant olan anlayıştır.

Özetle Heathcote'un yönteminde öğretmenin oldukça belirleyici ve etkin bir konumda olduğunu belirtmek gerekir. Öğretmen planlı bir şekilde gerekli yerlerde drama çalışmasına müdahale etme hakkına sahiptir. Heathcote çocukların kendini ifade etmesi hakkını elde etmesi gerektiğini savunarak, bir anlamda dramanın katılımcılarına “kontrollü bir özgürlük” alanı sağlamasını gerektiğini belirtir. Heathcote modelinde öğrenciden beklenen ise, güçlü bir birey olarak içinde yaşadığı topluma dair farkındalık kazanmak, gerçek hayatla bağlantı kurabilmek, alternatif yollar üzerine fikir üretmek, etik değerlere uygun hareket etmek ve özgüvenli davranmaktır.

IV. C.2 Dorothy Heathcote'a göre Drama ve Öğrenme

Dorothy Heathcote'un pedagojik yaklaşımına dair ana fikirler Dr. Sanda Hesten tarafından yorumlanır. Dr. Sanda Hesten, Dorothy Heathcote üzerine doktora çalışması yapmış ve aynı zamanda Dorothy Heathcote arşivinin düzenlenmesini organize etmiştir. Dr. Sanda Hesten, doktora tez çalışmasında Dorothy Heathcote'un yeni öğrenme metaforları bulduğunu belirtir. Bunlar sırasıyla;

- a) çerçeve (frame)
- b) çerçeve mesafesi (frame distance)
- c) anlamayı bozmak (distortion in understanding)
- d) rol gelenekleri (role convention)

Çerçeve (frame) metaforu, 1970'li yıllar sonrasında Erwin Goofman'un kavramından yola çıkarak Dorothy Heathcote'un kullandığı bir kavramdır. Çerçeve dramının içeriğini oluşturur, bir durum ile ilgili bakış açısını yansıtır. Her çerçeve sosyal bir olaya belirli bir pencereden bakmamızı sağlar. Bu durum da insanları hem sabitler, hem de farklı öğrenme olasılıklarının zeminini oluşturur. Dorothy Heathcote dramının katılımcılarına gerçek deneyimleri bir çerçeve ile değerlendirme ve farklı bakış açılarını genişletme olanağı sağladığını belirtir. Bu anlamda çerçeve görmeye ilişkin bir metafordur, kameranın optik açısı gibi gördüğümüz şeyleri seçmemize ve bir perspektif doğrultusunda gerçekliği rafine etmemize neden olur. Örneğin Elisabeth dönemi İngiltere'sindeki sokak satıcılarına dair yapılan bir doğaçlama, katılımcılar açısından bugünden bir çerçeve ile drama yapılmasını gerektirir.

Çerçeve mesafesi (frame distance), drama sürecindeki katılımcı-gözlemcinin bir bakış açısıyla gördüğü sosyal bir olaya dair mesafesidir. Çerçeve mesafesi, sanal gerçeklik kavramı ile ilgilidir, aynaya baktığımızda gerçekliği değil görüntüyü görmemiz gibidir. Çerçeve mesafesi, sayesinde gerçeklik farklı görüşlere açık olur. Örneğin Robin Hood dramasında, bir çocuk ormancının ya da köylülerin gözünden Robin Hood'a dair farklı çerçeveler oluşturabilir. Çerçeve mesafesi kavramını tamamlayan kavramlardan birisi de, *as if (miş' gibi)* kavramıdır. Mış' gibi kavramı, Dorothy Heathcote tarafından antropolojik bir kavram olarak düşünülmüş, insanların mağara duvarlarına resim yapması "mış" gibi kavramıyla ilişkilendirilmiştir.

Dorothy Heathcote ayrıca *apostasioposis* kavramını kullanır. Kavram "*süreci provoke eden eleştirel düşünce*"²³⁶ anlamında kullanılır. Sandra Hesten'e göre, bu kavram Bertolt Brecht'in Epik Tiyatro düşüncesiyle paralel bir kavramdır. Dorothy Heathcote, Brecht'in "*sanat gerçekliği yansıtacaksa, bunu özel aynalar yoluyla yapmalıdır*" görüşünü destekler. Brecht'in yabancılaştırma efekti, seyircinin sıradan şeyleri "mış" gibi izleyerek, aşına olduğu şeylere eleştirel gözle bakması için kullanılır. Yabancılaştırma etkisi, seyircinin izlediği bir dramaya belli bir açıdan ve uzaklıktan bakmasıdır. Dorothy Heathcote'un amacı da, drama çalışmasında sıradan ve olağan şeylerin bir "kurmaca" olduğunu göstermektir. Sandra Hesten'e göre, Brecht'in tiyatrodaki yaptığını, Dorothy Heathcote sınıf ortamında yapmıştır. Dorothy Heathcote sınıfta öğretmenin yönetmen değil, çocuklarla birlikte çalışan bir oyun yazarı gibi hareket ederek öğrenme ortamını yapılandırması gerektiğini belirtir.

²³⁶ Sandra Hesten, **Dorothy Heathcote Doktora Tez Çalışması**, Volume 1, s.182. <http://www.did.stu.mmu.ac.uk/dha/hcheston.asp>

Brecht'in tiyatrosu ve Dorothy Heathcote'un drama anlayışı arasındaki önemli benzerliklerden birisi, akışkan bir eylem akışının olmaması ve durma kavramıdır. Sandra Hesten'a göre, Dorothy Heathcote'un "deneyim yoluyla yaşamak" kavramı, aslında "deneyime mesafeli olmak" kavramı olarak düşünülmelidir. Katılımcı içinde olduğu dramatik yapıyı belli bir mesafe içinde yorumlamalıdır. Dorothy Heathcote ile Brecht'in epik tiyatrosu arasındaki bağlantı, Oliver Fiala²³⁷ tarafından analiz edilmiştir. Oliver Fiala, Brecht'in kendi oyunlarını analiz yöntemleri ile Dorothy Heathcote'un soruşturma tekniklerinin benzerliğine dikkat çeker. Örneğin Brecht'in Köşebaşı tiyatrosunda anlatılan trafik kazası örneğinde oyuncuların tavrı ile Dorothy Heathcote'un drama çalışmasındaki rol oynama hakkındaki düşünceleri benzerdir.

Anlamayı bozmak (distortion in understanding) kavramı ise, Dorothy Heathcote'un bilgi ve deneyimi algılamasıyla ilgilidir. Distortion kavramı olumsuz bir anlama sahip olsa da, Dorothy Heathcote gerçekliği farklı şekillerde algılamak anlamıyla sözcüğü kullanır.

Rol gelenekleri (role convention) kavramı ise, Dorothy Heathcote'un doğalcı olmayan rol oyunları ile ilgili kullandığı bir kavramdır. Kuramsal metinlerde "rol oynamak veya karaktere bürünmek", "olmak ya da temsil etmek" gibi rol oynamanın doğasına ilişkin bir tartışmalara sıkça rastlanır. Bolton'a göre Heathcote'un amacı

²³⁷ Oliver Fiala ve Dorothy Heathcote, **Brechtian Elements in Dorothy Heathcote's Approach in Preparing Teachers To Use Drama**

klasik tiyatro yapısındaki gibi bir rol oynama sürecini inşa etmek değildir. “Drama yoluyla yaşama” sürecinde, çocuklar seyirci ve oyun yapımcılığı konumunu birlikte sürdürürler. Mike Fleming bu durumu “percipient: idrak eden kimse” olarak açıklar. Ayrıca oyun yapımcılığı ve seyircilik konumunun birlikte işlemesine dair şu örneği verir:

“Dramada kızgınlık duygusu gerçektir, fakat katılımcının gerçekten kızgın olduğunu söylemek yanlış bir yorum olacaktır. Heathcote’a göre kızgınlık duygusu dramada keşfedilir.”²³⁸

Gerçekliği göstermek ve stilize etmek için, somuttan soyuta farklı rol geleneklerinden yararlanılmalıdır. Drama derslerinde tıpkı Peter Brook’un boş alan konseptinde olduğu gibi hiçbir materyal zorunlu değildir. Örneğin gerçek bir kafatası olmadığı zaman bu bir resimle, çizimle, fotoğrafla ya da farklı bir materyalle sembol olarak da gösterilebilir. Sandra Hesten’e göre, farklı rol gelenekleri *apostasioposis* kavramını üretmek için kullanılır. Dorothy Heathcote’un ürettiği 33 farklı rol modeli²³⁹, hem drama öğretmenleri hem de eğitimde tiyatro grupları için geçmişten bugüne model oluşturmaktadır.

²³⁸ Gavin M.Bolton, **Acting In Classroom Drama, A Critical Analysis** (England: Trentham Books, 1998) s.199.

²³⁹ Dorothy Heathcote’nin 33 farklı rol modeline bu linkten ulaşılabilir: <http://www.mantleoftheexpert.com/wp-content/uploads/2009/02/conventions-list-dh-revision.pdf>

IV. D. Sanatsal Deneyim ve Öğrenme İlişkisi: Gavin Bolton

İngiliz drama uzmanı Dr.Gavin Bolton 1927 yılında doğmuştur. Dorothy Heathcote'un çağdaşı ve en yakın çalışma arkadaşıdır. Gavin Bolton ilk olarak İngiltere trenyolu şirketinde muhasebe ofisinde çalışmış, ancak daha sonra Sheffield Üniversitesi'ne gitmiş ve İngilizce öğretmeni olarak çalışmaya başlamıştır. 1951 yılında Royal Müzik ve Drama Akademisi Konuşma ve Drama bölümünü bitirmiştir. 1950-1960 yılları arasında drama alanı ile ilgili çalışmalarına hız vermiştir. Örneğin 1953 yılında dönemin ünlü tiyatro yönetmeni ve çocuk draması uzmanı Peter Slade ve Brain Way ile ilgili atölye çalışmalarına katılmıştır. 1962 yılında Durham şehrindeki okulların drama danışmanı olmuştur. 1968 yılında Durham Üniversite'sinde yüksek lisansına başlamış, Kanada, Güney Afrika, ABD gibi ülkelere mesleki ziyaretlerde bulunmuştur. 1995 yılına kadar Durham Üniversitesi'nde eğitimde drama konusunda öğretim üyeliği görevlerinde bulunmuş ve birçok makale ve kitap yazmıştır. 1997 yılında "Sınıf Ortamında Rol Oyunlarına Kavramsal Bakış" adlı doktora tezini tamamlamıştır²⁴⁰.

Bu bölümde ilk olarak Gavin Bolton'un kuramsal yaklaşımları doğrultusunda oyun, drama ve tiyatro ilişkisi tartışılacak ve Bolton'un dramanın bir eğitim yöntemi olarak kullanılmasına dair analizleri incelenecektir. Eğitimde drama, oyun ve tiyatro arasındaki geçişli yapıyı anlayabilmek için ilk olarak Bolton'un kuramsal analizleri incelenmelidir.

²⁴⁰ Gavin Bolton biyografisi, Laurie Jardin tarafından yazılan Reading Gavin Bolton: A Biography for Education adlı tez çalışmasından yararlanılarak düzenlenmiştir. Tez çalışmasına bu linkten ulaşılabilir: https://circle.ubc.ca/bitstream/handle/2429/7243/ubc_1995-059839.pdf?sequence=1

IV. D.1 Oyun ve Drama İlişkisi

Gavin Bolton'ın *Drama as Education* adlı çalışmasında, drama ve oyun arasındaki ilişkiyi inceler. Oyun ve drama arasındaki ortak zemin antropolojidir. Oyun ve drama arasında düzen, etkileşimsellik ve psikolojik bağlamda benzerlikler bulunur.

İlk olarak dramanın bir oyun olduğu düşüncesinin ayinsel ve ritüel bir temeli olduğunu belirtir. Örneğin Quem Quaeristies dinsel draması, klisedeki papazların ve koronun dramatik performanslarıyla temsil edilebilir. Ancak dinle ilgili dramalarda neyin gerçek, neyin kurgusal olduğu tarih boyunca tartışma konusu olagelmış ve iktidarla uzlaşmazlık çıktığında “*bu sadece bir oyundu*” denilerek işin içinden çıkılmaya (*çoğunlukla da dine aykırılık giderilmeye*) çalışılmıştır. Bu anlamda Huizinga'nın Homo Ludens eserinde gündeme getirdiği ‘oyun ve ciddiyet anti-tezi’ ve ‘oyunun kutsal olanla ilişkisi’ Gavin Bolton tarafından da tekrarlanmış olur.

Gavin Bolton, 1966 yılında *The Play Corpus Christi* adlı inceleme kitabının yazarı olan Kolve V.A'nın, sahnelenen oyun ile gerçek oyun arasındaki ilişkinin karmaşasını anlatmak için, şeytan rolünü oynayan oyuncudan korkulmasını ve palyaçonun çocukları ürkütmesini örnek gösterdiğini söyler.

Gavin Bolton'a göre, birçok kuramcı dramayı ve sahnelenen oyunu tanımlamak için oyundan yararlanmıştır. Sutton-Smith, Erwing Goffman, Rom Hare, Brain Watkins gibi kuramcılar oyun ve sosyal yaşam arasında paralellik kurmuşlardır. Buradaki ana vurgu, oyunun gündelik yaşam ile etkileşim içinde olmasıdır. Gavin Bolton'a göre, insanları gündelik hayatın dışına çıkaran her türlü etkinlik oyun sınıflandırması içine girebilir.

Gavin Bolton'a göre, drama ile oyun arasında yapısal ve antropolojik açıdan bağlantı bulunmaktadır. Bir drama çalışmasının modelini inceleyen Gavin Bolton, drama yapısının içinde karar verme, oyun kurma, gerilim, çatışma, belirsizlik, trikler, oyun içinde oyun, stratejik davranış, risk alma, engelleme, rekabet gibi normal oyun yapılarında olan yapısal benzerliklerin olduğunu belirtir. Örnek bir drama çalışmasında, tıpkı oyundaki gibi yapısal bir dizilim bulunmaktadır. Drama eğitimcilerinin bu yapısal dizilimi iyi bir şekilde kurması gerektiğini belirtir.

Drama da tıpkı oyun gibi belli bir sürede oynanır ve kendi içinde çeşitliliği vardır. Drama yapısı içindeki her basamakta oyun unsuru bulunmaktadır. Drama yapısı içinde aynı zamanda dramatik egzersiz unsurları bulunmaktadır. Oyunlar ve dramatik egzersizler arasında etkileşimli bir yapı vardır. Dramanın yapı unsuru, dramatik olayın temel esaslarıyla ilişkilidir. Örneğin drama yapısı içinde anında karar verme eylemi, tıpkı satranç ya da briç oyuncusunun bildiği bir şeydir. Ya da penaltı atan bir oyuncu ile kalecinin karşılaşması kendi içinde dramatik bir gerilimi barındırır. Oyuncunun gole yönelmesi gerilimi tırmandırırken, kalecinin golü

kurtarması gerilimi düşürür. Bu anlamda hem oyun, hem de drama yapısının ana unsuru “gerilimdir” Gerilim de öykü bağlantısı içinde sır ve gizemlerle ilişkilidir.

Gavin Bolton’a göre, oyun ve drama arasındaki farklılıklar rol oynama davranışının değişiminden kaynaklanır. Gavin Bolton’a göre oynamanın özü bir soyutlamadır. Örneğin saklambaç oynayan bir çocuk için rol yapmak geçici süreliğine saklanmaktır ve bu onun için diğer katılımcıların fonksiyonuyla birlikte hemfikir olunan bir iştir. Klasik oyundaki bir katılımcının rolü, diğer rollerden kaynaklanır. Bir grup saklanacak, bir kişi saklananları arayacaktır. Ya da futbol takımı kaptanı olmak rolün gerektirdiklerini icra etmeyi ve sorumluluk almayı gerektirir. Kaptanın varlığı, diğer oyuncularla ortaklaşa alınmış ve kabul edilmiş bir durumdur.

Gavin Bolton, Vtgosky’nin oyun deneyiminin duygusal niteliğinin çift yönlü olduğunu vurguladığını belirtir. Örneğin Vtgosky’nin bir çocuk “*oyun içinde hasta rolünde ağlarken, oyuncu olarak eğlenmektedir*” görüşünü tartışan Gavin Bolton, oyundaki ya da dramadaki duygusal tepkinin yaşamdan soyutlamaya verilen tepki olduğunu söyler. Soyutlama da olsa, oyun ya da dramada kişiyi etkileyen güçlü duygusal bağı açığa çıkarabilir. Vtgosky’nin “*sadece oyundu*” dediği etkiyle ise güçlü duygusal tepkiler absorbe edilir. Gavin Bolton tezini güçlendirmek için Margaret Sutherland’ın duygular konusundaki görüşüne atıfta bulunur:

“Duygular gerçek olaylara bir tepki olarak ortaya çıkar, aynı zamanda kurgusal olaylara tepki olarak da açığa çıkabilir. Kurgusal duygular gerçek olmayan durumlardan kaynaklanmasına rağmen gerçektir, şimdiki zamanda vuku bulur. Aslında biz bu duyguları hissetmemizden kaynaklanan hayali yaratımların gerçekliğini alırız; bu şekilde kurgusal bir durumu yaşarız, çünkü bizi duygusal açıdan etkiler.”²⁴¹

Bir romanı okurken kişide uyanan duygular, öyküdeki olayların deneyiminin şimdiki zamana taşınmasının bir sonucudur. Normal şartlar altında kişi sanatsal deneyimin kurgusal olduğunu bilir. Özellikle çocuklar için hem gerçek dünyada olup, hem de kurgusal deneyimden haz almak, gerçek dünyaya ait işaretler sayesinde olur. Çocuğun kendini güvende hissetmesi gereklidir. Örneğin elinde tahta bir kılıç olan çocuk, yaptığığın sadece bir oyun olduğunu bilerek, yerde sürünerek düşmanına yaklaşarak onu etkisiz hale getirir. ‘Mış gibi yapma ve semboller metaforik bir gerçeklik yaratarak kurgusal dünyanın zeminini oluşturur.

Gavin Bolton metaforik dünyanın reel dünyadan kopmadığı sürece çocuk ya da katılımcı için güven duygusu oluşturduğunu ve etkili olabileceğini söyler. Örneğin ‘*tilki tilki saat kaç?*’ oyununu oynayan bir çocuğun oyundan keyif alabilmesi için ‘*yemek zamanı dendiğinde*’ tilki rolünü oynayan kişiden panik halinde kaçması gerekir. Oyunun meşruluğunu sağlayan güvende olma duygusu içinde gerçek ve kurgusal dünya arasındaki belirsizlik ve gerilim halidir.

²⁴¹ Gavin Bolton, **Drama As Education** (Harlow: Longman Press, 1984) s.106.

Gavin Bolton'a göre, oyun ve drama arasındaki en önemli farklardan birisi dramada, gerçek ve kurgu arasındaki işaretlerin muğlak olmasıdır. Huizinga'ya atıfta bulunan Gavin Bolton, kural ihlali ve oyunbozanlık durumunda oyun dünyasının yıkıma uğrama riskinin yüksekliğinden bahseder. Ama bir drama çalışmasında, gerçeklik daha ön planda olduğu için, kurgu ve gerçek gitgelleri daha azdır. Bu yüzden de drama çalışmasının kırılabilirliği oyuna göre daha azdır.

Doç Dr. Tülin Sağlam²⁴², Gavin Bolton'un dramatik etkinliği özünde anlam ve eylemi birbirinden ayırarak sembol ve metaxis yaratan bir sanat formu olarak gördüğünü belirtir. Metaxis kavramı Gavin Bolton'un Augusto Boal'den aldığı bir kavramdır. Gerçek dünya ve kurgusal dünyayı birbirini karşılıklı etkilemesinin sonucu oluşur.

Örneğin basit bir sopa nesnesi, eğer bir çocuk tarafından Robin Hood'un sopası olarak kullanılıyorsa, sopa (nesne) ve sopayı fırlatma (eylem) arasındaki ilişkiyi dramatik bir etkinliğe dönüştürür. Sadece sopayı fırlatmak çocuğun oyun oynamasıdır. Özne olarak çocuğun, nesne ve eyleme dramatik bir içerik kazandırması dramatik etkinliği ve dramatik oyunu başlatır. Ancak bu dramatik etkinliğin bir sanat formuna dönüşebilmesi için, zaman, anlam ve duygu bakımından değişime uğraması gereklidir.

²⁴² Tülin Sağlam, **Drama, Sanat, Öğrenme, Gavin Bolton** (Ankara: ÇDD Yaratıcı Drama Dergisi, Cilt 1, Sayı2, 2006)

Gavin Bolton'a göre drama ve oyun arasındaki farklılığı yaratan en önemli unsur, rol oynama davranışının değişen niteliğidir. Bu durumu açıklamak için dramatik oynama ve performans modu kavramlarını kullanır. Oyun içindeki rol oynama davranışında “başka birisinin rolünü üstlenmek” yeterli iken, dramada “kendi olmak, rol oynamak gereken durumların kendimiz için ifade ettiği duygular” gereklidir. Dramadaki rol kendi olmayı, dramatik oynamayı ve yaptığına inanmayı gerektirir. Çünkü dramanın etkili olabilmesi ve sahici bir deneyimin yaşanması için katılımcıların hissetmesi çok önemlidir. Gavin Bolton'a göre, dramadaki rol yapma oyunculuk becerisi veya yetenekli olmak anlamında değil, kendi olmak ve dramatik oynama kalitesiyle ilgilidir.

Gavin Bolton bu görüşünü desteklemek için iki önemli kavram ortaya koyar.

- 1) Bir olayı deneyimlemeye kendini bırakma (olma niyeti): Katılımcı için kendini ifade etme duygusu bir fiildir. Örnek: pişman olmayı deneyimlemek
- 2) Bir olayı başka birisine iletme (betimleme niyeti): Katılımcı için tavsir edilen duygu ise bir sıfattır. Örnek: pişman olmayı betimlemek

Gavin Bolton olmak ve betimlemek ayrımındaki tartışmanın oyunculuk ve estetik teorisindeki en önemli tartışmalardan birisi olduğunu belirtir. Bu tartışmaya Diderot, Stanislavki, Brecht, Craig, Artoud ve Brook gibi önemli tiyatro kuramcısı ve sanatçılar dâhil olmuştur. Gavin Bolton, Ben Alan Tormey'in *A Study in*

Philosophical Psychology & Aesthetics adlı kitabındaki ifade teorisine atıfta bulunur. Teoriye göre, duyuşal uyarılmayı içeren *ifadeye yönelik davranış* ve *temsili davranış* olmak üzere iki tür ifade vardır.

Duyguya Şekil veren Şey asıl olarak *kişinin belli bir bağlamla kurduğu bilişsel ilişkidir*. Örneğin öfke duygusu yaşayan kişinin öfkesi o kişinin bağlam içerisindeki öfkesidir. Bu bağlamda kişisel ve öznel olmak durumundadır. Torney bu yorumunu aslında Diderot'un oyunculuk teorisinden alır. Örneğin Kral Lear'ın öfkesini oynayan bir oyuncunun davranışı ifadeye yönelik bir davranış değildir. Seyirci için Kral Lear'ın tepkileri ifadeye yöneliktir. Richard Sennett, Diderot'un bu tezini "tekrarlanabilir ifade teorisi" olarak adlandırır.

Gavin Bolton'a göre dramatik oynama, kişisel ifade ile genel ifade arasındaki sürekli gerilim durumudur. Kişi diğer katılımcılar ile iletişim kurmak için dilini ve jestlerini kullanarak kendini sunmanın yollarını arar, bu süreçteki gerilim dramatik oynama modunun katalizörüdür. Performans modu ise, bir deneyimi betimleme ile kendini bu deneyime verip gerçekten içinde olma hali arasındaki gerilimdir.

Gavin Bolton, dramatik oynama ve performans arasındaki ilişkinin oldukça karmaşık olduğunu, aslında aralarında diyalektik bir ilişkinin bulunduğunu belirtir. Tiyatro tarihi incelendiğinde Stanislavski, Brecht ve Grotowski'nin oyunculuk kuramları ve performans kuramı alanında bu tartışmanın hala sürdüğu belirtilmelidir. 'Olmak' ve 'betimlemek' yönünde iki kutup olduğu belirtilebilir. Gavin Bolton'a

göre, dramatik oynama sürecinde kişi hem deneyimler, hem de betimler. Bu iki yapı arasında salınımsal ve diyalektik bir ilişki vardır, dramatik oynama modu ve performans modu grift bir şekilde iç içe geçmiştir. Olma, oynama ve sunum biçimleri simbiyotik bir şekilde birliktedir.

Gavin Bolton, bu karmaşanın drama eğitimcilerini de zaman zaman etkilediğini, örneğin “tiyatroya karşı yaratıcı drama” gibi söylemlerin geliştiğini belirtir. Gavin Bolton’a göre bu tarz söylemler gerçekçi değildir. Çünkü çocuklarla yapılan drama çalışmalarına bakıldığında, çocuğun yeterli bir olgunluğa ulaştığında performans modundan fazlasıyla yararlandığını, dramatik oynamadan performans sunuma geçiş aşamasında coşkularının arttığını ve bunun da olumlu olabileceğini belirtir. Drama öğretmenin dikkat etmesi gereken şey, bu iki mod arasında koruma kavramını keşfetmesidir.

Drama çalışmasında koruma katılımcıların salt duygulara odaklı bir şekilde yapılabilecek drama çalışmasının önüne geçmek ve olası zararlı etkilere karşı pedagojik önlemler almak açısından Gavin Bolton’un kavramsallaştırdığı bir terimdir. Performans modu ile koruma, konuyu dolaylı yollardan (analoji kullanarak) ele alarak koruma, dramatik oynama modunda yapılan koruma gibi incelikli teknikler mevcuttur.

Drama çalışmasında doğaçlamanın niteliğine dair saptamalar yapan Gavin Bolton, dramatik oynama modunu esas olan kişinin spontane davranış kalıpları göstermesi ve değişken durumlara hızlıca kendini adapte edebilmesi olarak tanımlar. Dramanın başarılı olabilmesi için katılımcının kendini bırakması gerekir. Psikodrama kurucusu J.L Moreno ve çocuk draması uzmanı Peter Slade'in spontanlığın önemine yaptığı vurgu, Gavin Bolton'a göre çok önemlidir. Kişinin kendini tutması ve spontanlıktan yoksunluk drama çalışmasında katılımcıların pasifleşmesine neden olur. Gavin Bolton'a göre, drama çalışmasında kırılma nedeni ve zarar verici etki iki nedenden ötürüdür:

1) ***Yüksek beklentiyle yüklü ilgi:***

Kişilerin dramada yaşayacakları deneyimleri ikincil deneyim olarak görmesinin sonucu olarak denge bozulabilir. Örneğin yönetim becerilerini geliştirmek için bir drama çalışmasına katılan kişi, salt sonuca odaklanırsa kendini çalışmaya veremez. Ya da bir psiko-drama seansında salt kendi hayatına odaklanan bir kişi spontanlık gösteremez.

2) ***Kişinin kendi imajına fazlaca önem vermesi***

Sosyal psikoloji ve felsefe alanında çalışan Romano Harré, kişilerin toplumda hayatını idame ettirme (Gavin Bolton'a göre birincil deneyim) ve kendilerini ifade etme (onur ve şanını sürdürme) gibi iki temel eylemi vardır. Romano Harré'e göre, kendini ifade etme çabası insanlar için günümüzde birincil hale gelmeye başlamıştır.

Kişilerin sanat çalışmalarına dâhil olmasının zorlaştığını, çoğunlukla toplumun onayını almak için sanatsal etkinliklere dâhil olduğunu belirtir. Örneğin statü sahibi insanlarla görünmek için golf oynayan birisi ya da sadece ödülün kendisine odaklanan bir yarışmacı fazlasıyla kendi kişisel imajlarıyla ilgilenmektedir. Ya da dramayı bazen çocukça oyun oynamak olarak gören bir kişi, ‘karizmayı kaybetmemek’ adına rol oynama davranışından kaçınabilir.

Gavin Bolton’un oyun, drama ve tiyatro arasındaki etkileşim ve birlikteliğe dair yaptığı saptamaların disiplinlerarası bir bağlamda olduğu söylenmelidir. Gavin Bolton’un psikoloji, eğitim ve tiyatro alanındaki farklı bakış açılarından yararlanmış olması analiz açısından oldukça önemlidir. Özetle bu bölümde, Gavin Bolton’un dramatik etkinliklerin sınıflandırılması analiziyle egzersiz, dramatik oyun ve tiyatro ayrımı netleştirilmiş oldu. Dramatik oyun kavramının, drama çalışmasının özü olduğu vurgulandı. Drama ve oyun arasındaki benzerlik ve ayrım noktaları açıklandı. Drama çalışması ile oyun arasındaki en önemli farklılığın rol oynama davranışının değişiminden kaynaklandığı örneklerle açıklanmış oldu. Gavin Bolton’un görüşlerinden çıkarılabilecek en önemli sonuç, oyun, tiyatro ve dramanın etkileşimli ve grift bir şekilde birbiriyle bağlantılı olmasıdır. Bu bağlantı akademik düzlemde kolaycı bir şekilde yapılan ayrımlara dayalı tanımları geçersizleştirmekte, oyunun, dramanın ve tiyatronun arasındaki ilişkinin diyalektik bir şekilde açıklanmasını önermektedir.

IV.D.2 Dramatik Oynama ve “mış” Gibi Oyun Kavramı

Gavin Bolton “mış” gibi oyunlar ve dramatik oynama konusundaki kuramsal açıklamalarını geliştirirken üç temel kişiden (Piaget’nin sembolik oyun kavramından, Vygotsky’nin sosyo-kültürel oyun kavramından ve Stanislavski’nin iç aksiyon-dış aksiyon kavramından) etkilenir.

Gavin Bolton’a göre dramatik oynama, Piaget’nin sembolik oyun kavramıyla paraleldir. Ancak Gavin Bolton, sembolik oyun kavramını ‘mış gibi oyunlar olarak adlandırmayı daha uygun bulur. ‘Mış gibi oyunlar, oyundaki eylem ve nesne arasındaki gerçek anlamı değişime uğratarak simgesel anlamları açığa çıkarır. Örneğin bir derenin üzerindeki taşlardan atlama becerisine sahip bir çocuk, bunu timsahlardan kaçıyor muş gibi yaparsa bu sembolik oyundur. Ya da evinin bahçesinde su kovaları ile oynayan çocuğa, annesi ‘*ne yapıyorsun?*’ dediğinde, çocuk ‘*yemek pişiyorum*’ cevabını verebilir. Çocuk kendisini ünlü bir aşçı gibi düşünüp, bir doğum günü partisi için pasta yapıyor muş gibi de davranabilir. Ya da hortumla bebeğini yıkayan bir çocuk, ‘mış gibi oyununda ona banyo yaptırıp onu giydirebilir.

Gavin Bolton bu noktada Stanislavski’nin terminolojisinden (iç aksiyon-dış aksiyon vs.) yararlanır. Bunun için de *başlık*, *olay örgüsü* ve *sahne-dekor* kavramlarını ‘mış gibi oyunlarını açıklamak için kullanır. Gavin Bolton’a göre bu üçlü, olayın dış aksiyonunu oluşturur. Örneğin elinde sopasıyla oynayan çocuğun annesi ona “ne yapıyorsun?” diye sorduğunda, çocuk “savaşıyorum” cevabını verebilir. Çocuk kendisini ‘şövalye’ gibi düşünmekte ve şatosunu korumak hayali

durumunda düşmanlarla savaşımaktadır. İç aksiyon ise, çocuğun oyunu deneyimlerken dışsal bağlamdan bağımsız asıl niyeti ve çocuğun bireysel istek ve duygularıdır. Örneğin çocuğun oyun sırasında ailesine vermek istediği gizil bir mesaj olabilir.

Yukarıdaki örnekte dış aksiyon üçlüsünde başlık=savaşımak, sahne-dekor=şato, olay örgüsü=şövalyenin ülkesini korumak için savaşımasıdır. Gavin Bolton'a göre 'mış gibi oyunlarda iki tane dış aksiyon vardır. Birincisi çocuğun kendisini şövalye olarak hayal etmesi, diğeri ise dışarıdan oyunu izleyen kişinin çocuğun ne yaptığını bilmeden sopa sallamaya anlam yüklemesidir. Çocuk açısından *gerçek somut bağlam* ve *dışsallaştırılmış somut bağlam* olmak üzere iki dış aksiyon mevcuttur. Gavin Bolton'a göre, bu ikisi arasındaki ilişkinin sonucu olarak 'mış gibi oyunları gerçekleşir. Bu ikili anlam potansiyeli dramatik oyun ve drama arasındaki güçlü ilişkidir. Nasıl ki çocuk 'mış gibi oyununda semboller oluşturma potansiyeline sahipse, drama çalışmasında da ona sunulan yapıya zengin anlamlar yükleyebilir.

Gavin Bolton, Rus psikolog L.S Vygotsky'nin oyun konusundaki görüşlerinden yararlanır. Vygotsky Piaget'nin sembol kavramını, "bağlam/eksen" kavramıyla açıklar. Vygotsky çocuğun oyunda var olanla düşünmek yerine, oyunda derin anlamlar ve semboller üretebilme yeteneğini kazandığını iddia eder. Oyun etkinliği bu öğrenme potansiyelini geliştiren bir araçtır. Çocuk nesne ve eylemin bağlamını değiştirerek, olmayan nesne ve eylemler üretebilir. Çocuğun anlam üretebilme potansiyeli bu anlamda iki şekildedir:

- i) gerçek bağlama uygun beceriler (bir kova suyu dökmeden taşıyabilmek vs.)
- ii) ‘mıŖ gibi bağlamına uygun beceriler olarak (çocuğun kendisini ünlü aşçı olarak görerek ürettiği kelimeler vs.)

Anlam üretme potansiyelindeki ikili yapı birbirini destekleyici niteliktedir. Bir anlamda nesnel gerçeklik kurgusal dünyayı, kurgusal gerçeklik de nesnel gerçekliği etkileyebilir. Mesela Vygotsky “kızkardeşçilik oynayan gerçek kızkardeşler” örneğinde, kardeşlerin bir anlamda kardeşliğini anlamak için oyun yoluyla soyutlama yaptığını söyler. Gavin Bolton’a göre bu yüzden hem oyun, hem de drama sadece yapmak ya da olmak değil bir soyutlama olarak düşünölmelidir.

Gavin Bolton, iç aksiyon kavramını kullanırken oyunun zihinsel ve bilişsel bir süreç olduğunu söyleyen Piaget’ye atıfta bulunur. Piaget’ye göre oyunlarda iki tür sembol vardır. Bazı semboller bilinçli bir şekilde yapılmaz. Gavin Bolton, Piaget’nin birincil ve ikincil sembolizm kavramını açıklamak için Ŗu örneği verir:

“Birçok çocuk oyununda çocuğun kendisi tarafından anlaşılamayan bazı sembolleri bulabiliriz. Örneğin erkek kardeşinin doğumuyla kıskançlık yaşıyan çocuk, iki farklı boydaki oyuncak bebekle oynarken, küçük olanı yolculuğa çıkarır, büyük olan ise annesiyle kalır. Çocuğun bunu yaparken kendisini ve erkek kardeşini düşündüğünün farkında olmadığını farz edersek, bu olayı ikincil ya da bilinçsiz sembolizm olarak adlandırabiliriz”²⁴³

²⁴³ Gavin Bolton, **Towards a Theory of Drama In Education** (London: Longman Press, 1979) s.24.

Stanislavski'nin iç aksiyon terimini kullanan Gavin Bolton, yukarıdaki örnekteki kardeş kıskançlığını başlık, olay örgüsü ve sahne/dekor öğelerini kullanan oyuncunun alt-metni gibi tanımlar. İç aksiyon, yeni doğan kardeşe duyulan kıskançlık ile oyunda onu uzağa gönderme arasındaki ilişkinin bir sonucudur.

Drama çalışmasının en önemli bileşeni olan dramatik oyun kavramı Gavin Bolton'un adlandırmasıyla "mış gibi" yapılan oyunlardır. Gavin Bolton analizini yaparken psikoloji, eğitim ve tiyatro dünyasının üç önemli kişisinden bazı kavramları ödünç alır. Stanislavki'den aldığı dış aksiyon ve iç aksiyon kavramlarıyla, Vygotsky'nin "bağlam-eksen" ve Piaget'nin "çift sembolleştirme" kavramlarını harmanlar. Gavin Bolton'un dramatik oyun analizi, oyun, drama ve tiyatro etkileşiminin ve birlikteliğinin güçlü bir örneği niteliğindedir.

IV. D.3 Bolton’a Göre Eğitimde Dramanın Pedagojik Niteliği

Michael Anderson²⁴⁴, Gavin Bolton’un Dorothy Heathcote ile sıkı bir partner olduğunu, Bolton’un Heathcote’un sezgisel şekilde bulduklarını teorize ettiğini vurgular. Bolton Heathcote’un bağlamını genişleterek eğitimde dramanın yaygınlaşmasına öncülük etmiştir. Özellikle Bolton dramanın sonuç odaklı değil süreç odaklı olarak sınıf etkinliklerinde kullanılması konusunda, Heathcote felsefesini yorumlayarak yeni uygulamalar geliştirmiştir. Anderson’a göre, Bolton sınıfta dramanın kullanımı konusunda ilkeler geliştirmiştir. Bu ilkeler *dürüst olmak, koruma, anlam konusunda uzlaşma ve duyguları içermektir*. Dürüstlük drama katılımcılarının drama yapılacak konu ve mekân konusunda öğretmenle uzlaşma içinde olmalarıdır. Koruma kavramı ise, katılımcıların belli bir mesafe ile duyguya girmelerine izin vermektir. Anlam konusunda uzlaşma ise, drama sürecinde açığa çıkan veriler konusunda öğretmen ve öğrenci arasındaki anlaşmadır. Duyguları içermek ise, öğrencilerin farklı durum ve senaryolar karşısında zarar görmesini engellemek amacıyla öğretmen tarafından önlemler alınmasıdır. Anderson’a göre Bolton, “oyunmak” ve “olmak” arasındaki karşıtlığın, süreç ve sonuç karşıtlığı olarak adlandırılmasına itiraz ederek, drama ve tiyatro arasında geçişli bir yapı olduğunu savunur.

²⁴⁴ Micheal Anderson, **MasterClass in Drama Education** (New York: Continuum International Publishing Group, 2012) s.38-41.

Bolton, drama çalışmalarının salt egzersizlere indirgenerek bağlam dışına çıkarılmasını eleştirir ve dramanın belli bir bağlamda yapıldığında etkili bir eğitim yöntemi olabileceğini savunur. “Drama yoluyla içinden geçerek yaşamak” ve “karmaşa içindeki insan” kavramlarını kullanan Dorothy Heathcote ile hem fikirdir. Bolton, dramanın hayata tutulan bir prizma olarak, perspektif sağlayan bir çalışma olması gerektiğini savunur. Prizma metaforu, olaylara farklı bakış açılarından, içeriden ve dışarıdan bakabilmenin, çok yönlü düşünmenin, empati ve yabancılaşmayı harmanlayan değişim odaklı bir drama deneyimine işaret eder.

Bolton, dramanın hem estetik hem de eğitsel bir deneyim alanı olarak yapılandırıldığında etkili bir öğrenme aracı olabileceğini savunur. Drama ilk olarak katılımcısına, “*gerçekte burada ve şimdi olmayan bir olayı, buraya ve şimdiye getirme şansı*” sağlar. Bolton’a göre, dramatik şimdi ve dramatik burada kavramı, bir anlamda Augusto Boal’in metaxis diye adlandırdığı durumdur. Metaxis gerçek ve kurmacanın birbirini etkileyecek şekilde drama katılımcısına olayları iki farklı çerçevede görmesini sağlar. Bolton’a göre metaxis sürecindeki ikili yapı kişinin zihinsel özgürleşmesini sağlar, çünkü kurgusal durumlar insanları aşina oldukları dünyaya farklı bakabilme olasılığı sağlarlar.

Bolton’a göre, dramatik aktivite doğrudan deneyimi değil, kurgusal deneyimi esas alır. Kurgusal olan deneyim katılımcılar için gerçekliği farklı şekillerde yapılandırma şansı sağlar. Dramanın metaxis gücü sayesinde, kişi hem içinde olduğu “*duruma teslimiyet*”, hem de “*kendini durumdan ayrı tutma*” koşulunu yaşar.

Drama gerçeğe yakın eylem ve nesnelere kullanmasına rağmen, son kertede bir soyutlamadır. Drama yoluyla özel bir konu merceğe altına alınır. Gavin Bolton'a göre dramatik eylemin bir öğrenme aracı olması iki kapasiteye bağlıdır:

- a) "Bir olayı ayırma ve somutlaştırma kapasitesi
- b) Kurulu bir konsepti veya algıyı parçalama kapasitesi"²⁴⁵

Bolton'un bu görüşü aslında tiyatro dünyasında Stanislavski ve Brecht tartışmalarında gündeme gelen yakınlaşma-özdeşleşme ve uzaklaşma/yabancılaştırma kavramlarıyla paralel düşünülmelidir. Ayrıca Gavin Bolton, Prof. Dr. Mike Fleming'in doktora tez çalışmasındaki, eğitim ve öğrenmenin epistemolojik kökenleri konusundaki görüşlerden yararlandığını belirtmektedir.

Bolton'a göre, dramanın öğretici potansiyeli esasen zihinsel güçlerin çalıştırılması ve bu sayede insanlara ait ortak anlayışın geliştirilmesiyle olur. Drama hem katılımcısı için, hem de dramayı yönlendiren eğitmen için öğreticidir. Ancak katılımcının drama çalışmasına katılırken ki ana motivasyonu geleneksel eğitimde olduğu gibi salt bir şey öğrenmek değildir. Bolton'a göre, katılımcı drama sürecinde ilk olarak yaratma ve çözüm oluşturma eylemlerini gerçekleştirir. Dramayla öğrenme sürecinde iki ana özellik vardır.

²⁴⁵ Gavin M. Bolton, **Drama As Education** (England: Longman House, 1984) s.142.

a) *Bilgiyi bireyselleştirmek*: Bolton drama deneyiminde kişinin, geleneksel eğitimden farklı olarak bilgiyi içselleştirip, somut bir deneyime dönüştürdüğünü belirtir. Dışarıdan verilen nesnel verilerin, drama sürecinde öznelleşmesi gerekmektedir. Derslerde bilimsel olarak anlatılan verilerin, bireylerin öznel dünyasındaki duyguları da etkileyecek bir şekilde aktarılması, eğitime çeşitlilik ve zenginlik katan bir öğedir. Drama yoluyla öğrenme deneyimi gerçekleşmesi için, kişiye ait öznel anlam ile grup dramasında açığa çıkan nesnel anlamın birbirini etkilemesi ve sonuç itibarıyla öznel anlamın değişime uğraması gerekmektedir. Bu değişim de değer yargılarının farklılaşmasını gündeme getirebilir. Ancak bu bir zorunluluk değil, olasılıktır.

b) *Dikkat odağı*: Bolton'a göre drama katılımcısının dikkat odağı rol oynamak, olay örgüsündeki bağlama odaklanmak ve problemlere çözüm bulmak olmalıdır. Öğretmenin dikkat odağı ise, dramayı estetik bir deneyim şeklinde sunmanın araçlarını bulmak ve bu sayede sezgisel ve farkında olmadan gerçekleşen bir öğrenmeyi gerçekleştirmek olmalıdır. Öğretmen çalışma yaptığı grubun başlangıç aşamasındaki davranış yönelimi ile drama sonundaki davranış yönelimini karşılaştırmalı ve ortaya çıkan sonuçları analiz edebilmelidir.

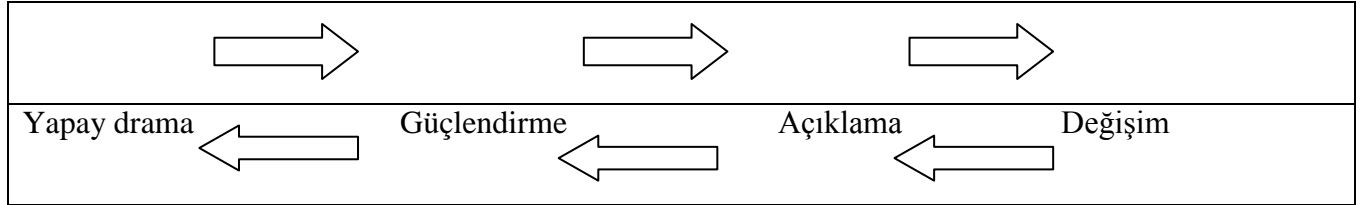
Bolton'a göre drama kavrayış yoluyla katılımcıların anlayışlarını etkilemeli ve değiştirmelidir. Bu öğrenme sürecinde dört ana aşama vardır²⁴⁶.

1. Aşama: Yapay drama (artificial drama)
2. Aşama: Güçlendirme (reinforcement)
3. Aşama: Açıklığa Kavuşturma (clarification)
4. Aşama: Değişim (modification)

Yapay drama aşamasında, katılımcıların deneyimlediği duygunun niteliği ile dramada ele alınan konunun uyumsuzluk içinde olması durumu vardır. Bolton dramanın yapay olmasını açıklarken, Londra'nın felaketi adlı bir drama çalışmasında 12 yaşındaki çocukların felaket temasını bir eğlenceye ya da maceraya dönüştürmeleriyle örnekler. Burada kastedilen, katılımcıların konunun içeriğinden bağımsız duygularla dramayı yaşamasıdır, bu da bir tavır değişikliğine yol açmaz. *Güçlendirme* aşamasında ise, katılımcılar sadece daha önceki bilgilerinden yararlanırlar, bu durumda da kavrayış konusunda bir değişiklik yaşanmaz. *Açıklama* aşamasında, drama yoluyla bir değer yargısı ya da bir ünitenin belirginleşmesi amacıyla çalışmalar yapılır. *Değişim* aşamasında ise, deneyime dayalı bir olay hakkında duygusal bir etkilenme gerçekleşir.

²⁴⁶ Gavin. M. Bolton. **Towards A Theory of Drama in Education** (England, Longman Group Ltd, 1979) s.44-46.

Bolton, yukarıdaki dört aşamanın birbirini etkileyecek bir şekilde drama sürecinde işlediğini belirterek aşağıdaki şekilde bir diagram ortaya koyar²⁴⁷.



Bolton'a göre drama yoluyla sağlanan değişim çok farklı şekillerde olabilir.

“Çeşitli metaforik kavramlar gerçekleşen değişimi açıklamak için kullanılır: rafine etmek, genişletmek, daha esnek hale getirmek, önyargıları değiştirmek, stereotip davranışları kırmak, yeni bir bakış açısı vermek, mücadele etmek, şüphe uyandırmak, varsayımları sorgulamak, kararlarla yüzleşmek, yeni imalarda bulunmak, sonuçlara itiraz etmek, alternatifleri denemek, seçenek sayısını çoğaltmak, perspektifleri değiştirmek.”²⁴⁸

Yukarıdaki veriler ışığında, Bolton'un bir bağlam içinde yapılmasını önerdiği drama çalışmalarının amacının öğrenmeyi değişime açık bir şekilde yapılandırmak olduğu vurgulanabilir. Değişimin niteliği katılımcılar ve öğretmen arasındaki yaşanan süreçsel dramanın sonucundan farklı şekillerde olabilmektedir.

²⁴⁷ a.g.e s.46.

²⁴⁸ a.g.e s.45.

Doç. Dr. Tülin Sağlam, Gavin Bolton'un drama, sanat ve öğrenme ilişkisini analiz ettiği makalesinde Bolton'un Heathcote ile benzer düşünceleri olduğunu belirtir. Her iki eğitimde drama uygulamacısı için, drama çalışmaları eğitsel hedeflere ulaşabilmek için sanatsal bir form olarak yapılandırılmalıdır. Ancak Bolton'un dramayı sanatsal bir form olarak yapılandırma biçimi Heathcote'dan daha farklıdır.

“Bolton dramanın odağında birey ile kendi dışındaki dünya arasında etkili bir ilişkiyi ifade eden “ilişkilene” (engagement) olduğunu söyler. Drama ona göre nesnelere kişiselleştirilmesidir. Heathcote'un yöntemi tersine, nesneden ayrılmayı, uzaklaşmayı (detachment) gerektirir. Heathcote katılımcıları birer uzman uzaklığı, nesnelere ve serinkanlılığı içinde tutacak bir süreci yapılandırırken, Bolton dramanın içeriği ile katılımcının kişisel ilişki kurmasına olanak verecek bir süreci kurgular. Bu süreçte uzaklaşmanın (detachment) da yeri vardır ama kişisel öğrenmenin etkili bir biçimde gerçekleşmesi için.”²⁴⁹

Tülin Sağlam, Bolton'un dramanın bir sanat formu olduğu zaman etkili bir öğrenme deneyimi sağladığını aktarır. Dramayı estetik bir form haline dönüştüren şey ise, dramatik oyun kavramıyla açıklanır. Tez çalışmasının ikinci bölümünde de aktarıldığı üzere, drama çalışmaları dramatik oyun sürecinde anlam, eylem ve nesneden bağımsızlaşarak açığa çıkar. Bolton'a göre, dramatik etkinlik “*bulunulan ortamdaki eylem ve nesnelere kullanarak ortamdaki bağımsızlaştırılmış bir anlam yaratmaktır.*”²⁵⁰ Örneğin bir sopa ile oynayan çocuk, kendisini Robin Hood yerine koyarak sopayı kullanmaya başladığında, yaptığı eyleme zihinsel yeni anlamlar

²⁴⁹ Tülin Sağlam, **Gavin Bolton, Drama-Sanat-Öğrenme** (Ankara: Yaratıcı Drama Dergisi, Cilt 1, Sayı 2, 2006, Çağdaş Drama Derneği Yayınları, Basım Tarihi Haziran 2007) s.58.

²⁵⁰ a.g.e s. 59.

yüklemeye başlar. Bu sayede de eylem ve nesne değişerek yeni düzlemler açığa çıkarır. Bolton'a göre Robin Hood olarak sopa ile oynama eylemi dramatik bir etkinliktir, ancak sanatsal bir etkinlik değildir. Dramanın sanatsal bir etkinlik olabilmesi için, *zaman algısı*, *anlamın niteliği* ve *duygunun niteliğinde* değişim gerekmektedir.

Robin Hood örneğinde olduğu gibi, dramatik etkinliğin sanatsal bir forma dönüşebilmesi için, çocuğun şimdiki ve gelecek zaman algısında Robin Hood bir etki bırakmalıdır. Tülin Sağlam, drama sürecinde zamanın hem geriye hem de ileriye etki yapacak şekilde yapılandırılmasını gerektiğini belirtir.

“Geçmiş ve geleceği taşıyan gerilimiyle zaman, sanatsal formun zaman algısını oluşturur. Şimdiki zamanın özel bir halidir bu, dramatik şimdi.”²⁵¹

Tülin Sağlam, sanatın bir soyutlama olarak sembolik ve çok-katmanlı anlam potansiyeline sahip olduğunu, estetik anlamın doğasının ise bu çok-katmanlılık olduğunu belirtir. Robin Hood örneğinde sopayı kılıç olarak kullanmak estetik bir anlam için yeterli değildir. Eğer çocuk kılıç çekme eylemine “güç sahibi olmak”, “büyümek” gibi sembolik bir anlam katarsa, bir anlamda soyutlama yaparak estetik bir dil yaratmış olur. Sanatsal bir formda duygunun niteliği de, farklı anlam katmanlarından doğan farklı duygu durumlarıdır.

²⁵¹ a.g.e s.59.

Özetle Gavin Bolton, dramatik bir etkinliğin *özel bir zaman algısı, özel bir anlam ve özel bir duygu durumu* kullanarak öğrenme sürecini derinleştirdiğini belirtir. Dramatik etkinliğe sanatsal bir form verebilmek ise, öğretmenin/liderin sorumluluğundadır. Öğretmen/lider ve drama katılımcıları (çocuk ya da yetişkin) eş zamanlı bir şekilde aktif olarak çift taraflı bir öğrenmeyi gerçekleştirebilir.

“Dramanın yaptığı şeyin bir şeyin *içeriden* bilinebilmesi için ortam yaratması olduğunu iddia etmek isterim; anlaşılacak malzemeye öznel-nesnel bir yaklaşım ki bu, Kierkegaard’ın bilgi ile kastettiğine benzerdir; yani hem bilene hem bilinen şeye uygun olan” diyerek deneyim yoluyla öğrenme sürecinde özne-nesne ilişkisinin önemine vurgu yapar²⁵²

Bolton, drama deneyimi yoluyla çocukların hem bilişsel gelişimlerinin sağlanabileceğini, hem de dünyayı algılama biçimlerinin değiştirilebileceğini ifade eder. Bu anlamda Bolton, dramanın bir öğretim yolu olarak değişim odaklı yapılandırılmasını, kişisel deneyimin nesnel verilerle etkileşime girerek farkındalık geliştirilmesini arzular.

²⁵² a.g.e s.60

IV. D.4 Sanatsal Bir Form Olarak Eğitimde Dramanın Unsurları

Gavin Bolton drama çalışmalarının sanatsal bir form ile bütünleştiğinde eğitsel hedeflerine ulaşabileceğini söyledikten sonra, drama çalışmalarının estetik ile ilişkisini inceler. Bolton'a göre, drama da tiyatro gibi dramatik yapıyı merkezine almalıdır. Tiyatronun dramatik yapısı bir olay örgüsü içindeki karakterler arasında karşılıklı kurulan dramatik çatışmalarla kurulur. Aristoteles'in Poetika adlı eserinde ortaya koyduğu dram sanatı yapısının öğeleri, tiyatronun dramatik yapısını meydana getirir. Bolton'a göre drama da, katılımcı ve öğretmen için dramatik bir yapıdan beslenmelidir. Bu sayede, Heathcote'un "living through drama" dediği kavram etkili olabilir. Gavin Bolton, Heathcote'un önerdiği bu kavramın gücünü dramatik yapıdan aldığını belirtir.

"Bolton, bu duruma "Bronz Çağı" örneğini verir. Bu etkinlikte bulunan bronz çağına ait duvar resimleri ve çizimler katılımcıların kendilerini "galerideymiş gibi" hissetmesini sağlar. Bu "galerideymiş gibi" aktivitesi, dramatik oynama bağlamıyla yani "içinden geçerek yaşama" deneyimiyle geliştirilir. "İçinden geçerek yaşama" deneyimi kendi içinde çift işlevi barındırır. Gavin Bolton bu çift işlevden birini bu benim başıma geliyor hissi (pasif işlev), diğerini ise bunun olmasına ben neden oluyorum hissi (aktif işlev) olarak tanımlar. Çocuklar drama boyunca her iki işlevi de hissedebilmelidirler (Bolton, 1979: 53)²⁵³

²⁵³ Tuğçe Kula, **Gavin Bolton'ın Drama Yaklaşımında Oyun-Öğrenme İlişkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez Çalışması, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tiyatro Ana Bilim Dalı, s.78.

Bolton'a göre, drama sürecinde öğretmenin fonksiyonu ile çocuğun fonksiyonu farklı olmalıdır. Geoffrey Gillham'ın "öğretmen için oyun" ve "çocuklar için oyun" ayrımına atıfta bulunan Bolton, öğretmenin A tipi egzersiz drama ile C tipi tiyatroyu kullanarak, B tipinde dramatik oynama modunda olan çocuğu kavraması gerektiğini belirtir. Bolton'a göre D tipi drama (kavrayış için drama), diğer üç tipin kombinasyonu ile açığa çıkar ve çocuğun serbest bir modla dramatik oynama niteliğini "içinden geçerek yaşama" deneyimine dönüştürür. Bolton, bu türü açıklamak için üç tür drama yapısından bahseder²⁵⁴.

a) **Problem Çözme Draması:** Katılımcıları ilginç ve merak uyandıran bir problem ile karşı karşıya bırakarak dramanın başlatılmasıdır. Bu sayede katılımcı için dışsal bir tutum en baştan belirlenmiştir. Örneğin ağaca çıkıp aşağı inmek istemeyen parmak çocuğu ikna etmek, kilidi açılmayan bir kapıyı açmak, hapisten kaçış planı tasarlamak gibi. Katılımcının bu süreçte kim olduğunu özel olarak bilmesi şart değildir, odak noktası problemi çözmektir.

b) **Uzman Rolü Yaklaşımı:** Bolton Heathcote'un uzman rolü yaklaşımını, katılımcıların rollerini bilerek özel bir sorunu çözdükleri, uygulanması daha kolay drama örneklerinden birisi olarak niteler. Katılımcı için önemli olan problemi çözmek amacıyla uzmanlık rolüne ilişkin araştırma

²⁵⁴ Gavin. M. Bolton, **Towards A Theory of Drama in Education** (England Longman Group Ltd, 1979) s. 65-70.

yapmak ve yeni bilgiler öğrenmektir. Katılımcının uzman rolüne ilişkin sorumluluk duygusuyla hareket etmesi, onun uzmanın nesnel dünyası ile empati kurmasını sağlar. Bu sayede öğrenme gerçekleşir. Örneğin kaçıışı olmayan bir hapisaneden kaçış planları yapmak, Tudor Şatosundaki hizmetçiler, nükleer felaket, bir fabrikadaki görevler, 18.yüzyıl dönemi dekoratörleri vs.

- c) **Bağlamsal Rol Oynama:** Katılımcıların sosyalleşmesi amacıyla çoğunlukla kendi hayatı ve sosyal problemleri hakkında kendilerini oynadıkları drama yapısıdır. Bolton'a göre, bağlamsal rol oynama kısa ve episodik bölümlerden oluşan, sınıftaki tartışmaya katkı sağlayan, ancak eğitimsel değeri diğer türlere göre daha az olan bir formdur. Örneğin "bir arkadaşın sana ait bir sırrını açıklarsa ne yaparsın?" yönergesi, akıl hastanesindeki insanlarla yapılan rol oyunları gibi.

Özetle D tipi drama, katılımcının öznel tutumu ile nesnel gerçekliği bir araya getirerek, değişime dayalı bir öğrenmeyi gündeme getirir. Kişinin hâlihazırda bildiklerinin ötesine geçmesi, yargı ve tutumlarını değiştirmesi Bolton'un arzu ettiği bir süreçtir. Öğretmenin D tipi drama sürecinde asıl dikkat etmesi gereken, çocuğun ya da katılımcının davranışlarında yaşanan değişimleri takip etmektir. Öğrencinin Stanislavskiyen anlamda "rolü iyi oynamak ya da oynaması", "rol çıkarmak" tarzındaki tartışmalar D tipi drama için önemli değildir.

Gavin Bolton'a göre tiyatro, drama çalışmalarının içinde en önemli öğelerden birisidir. Tiyatronun öğeleri Bolton'a göre *gerilim, karşıtlık ve sembolleştirme* kavramlarıdır. Bolton drama sürecinde de, tiyatronun öğelerinin kullanılarak dramatik yapının kurulabileceğini, bu sayede dramanın estetik bir yapıya kavuşacağını iddia eder. Olay örgüsünün gidişatına göre sürpriz öğeleri kullanmak, odak noktası seçmek, karşıtlıklardan yararlanmak belli bir amaç doğrultusunda kullanıldığında, drama sürecini yönlendiren kişiye geniş bir hareket olanağı sağlamaktadır.

Sembolik anlatım ise, dramanın zenginliğini açığa çıkaran bir unsurdur. Bolton'a göre yaşamın ve karakterlerin derinlikli bir şekilde algılanabilmesi açısından, düz anlatım yerine sembollerden yararlanmak oldukça önemlidir. Bolton, D tipi drama anlayışında dramanın gücünü hem gerçeklikten hem de sembollerden aldığını belirtir. Derin bir öğrenme için, gerçeklikten beslenen ama sembollerle ilerleyen estetik boyutu da olan bir süreç yapılandırılmalıdır. Örneğin Bolton Heathcote'un yaptığı bir çalışmada, yeri paspaslama eyleminin eğer hapisanedeki mahkûmlar tarafından yapılan bir eyleme dönüşürse, esaret ve tutsaklık sembolüne dönüşebileceğini belirtir. Çocukların mahkûmmuş gibi drama sürecine katılmaları ise, gerçek eylemlerden oluşur. Bolton'a göre, öğretmen doğru semboller seçerek etkili bir drama sürecini oluşturabilir. Normal şartlarda semboller bağlam içinde anlam kazanırlar. Ancak Bolton'a göre bazı semboller (İncil, kılıç, elmas, bayrak vs.) de kendiliğinden anlamlar üreterek derinlikli bir öğrenme için yararlı olabilir.

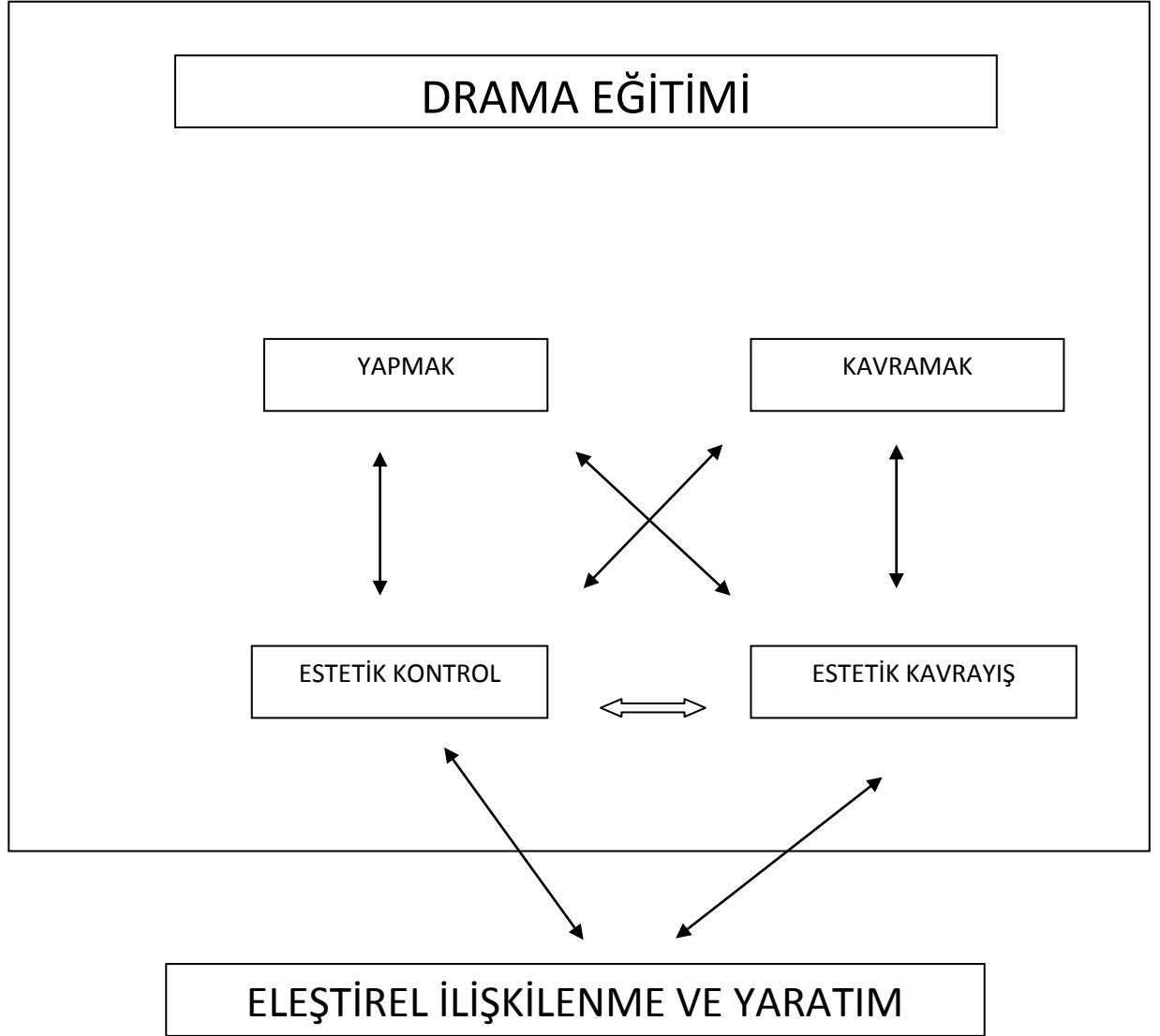
Micheal Anderson dramanın estetik bir form olması ile ilgili tartışmaları değerlendirirken, Avusturalya Müfredat Değerlendirme ve Raporlama Birimi'nin 2010 yılında yaptığı estetik tanımına atıfta bulunur.

“Estetik düşüncelerimizi, duygularımızı ve algımızı kişisel, sosyal ve hayali deneyimlerin çeşitliliği ile birleştirerek sanat eserlerine karşı tepki üretmemizi sağlar.”²⁵⁵

Anderson, eğitimde drama tarihi incelendiğinde “sonuç ve süreç odaklılık” tartışmasının olduğunu, dramanın estetik boyutunun beden ve akıl ile ilgili olduğunu belirtir. Drama öğretmenlerinin asli sorumluluğu dramayı sanatın formlarıyla kullanmaktır. Anderson, öğretmenlerin mekanik olmasının eğitimi teknik bir eyleme indirgeyeceğini, bu yüzden de drama dersinde müfredat üzerinde çalışırken bile sosyal ve estetik iki boyutun devreye girmesi gerektiğini aktarır. (Winston, 2010, sf 83). Micheal Anderson, dramanın estetik ve pedagojik boyutunu anlayabilmemiz açısından aşağıdaki şekilde bir tablo önerisi yapar²⁵⁶.

²⁵⁵ Micheal Anderson, **MasterClass in Drama Education** (New York: Continuum International Publishing Group, 2012) s.53.

²⁵⁶ a.g.e s.56.



Bu modele göre kavramak ve yapmak drama sürecinde öğrenmeyi sağlayan birbirlerine bağımlı süreçlerdir. Sanatsal formlar gizemli ya da belirsiz değildir, kontrol edilebilirdir. Sanatsal formların ve simgelerin anlaşılmasıyla, drama tıpkı teatral süreçlerde olduğu gibi estetik bir öğrenme deneyimi sağlar.

Anderson'a göre, dramanın bir performans gibi analiz edilmesi dramanın eğitsel sürecidir. Drama bu anlamda insanın sosyal, politik ve tarihsel meselelerle kişisel ilişkilmesini sağlayan bir çalışmadır. Brecht ve Boal bu ilişkilendirme sürecinde, seyirciyi etkinleştirme adına denemeler yapmışlardır. Brecht'in entelektüel bağlamda, Boal'in fiziksel bağlamda seyirciyi performansla ilişkilendirme çabası drama çalışmaları için de önemli bir modeldir.

Anderson'a göre, *estetik kontrol* kişinin drama sürecinde üzerine çalışma yaptığı parça üzerinde, rol oynama üslubu, yazarlık ve yapımcılık konularında kontrolü öğrenmesidir. Örneğin 12 yaşındaki çocuklar Shakespearyen bir karakteri canlandırırken ilk başlarda abartılı olurlar. Ancak süreç içinde çocuğun estetik kontrolü öğrenmesiyle, daha gerçekçi bir yorum ortaya çıkabilir. *Estetik kavrayış* ise, çocuğun dramada kontrolü öğrendikten sonraki süreçte gerçekleşir. Dramadaki estetik kavrayış süreci bu anlamda pasif şekilde değil, katılımcının etkinleşmesiyle gerçekleşir. *Eleştirel ilişkilendirme ve yaratım* ise, katılımcının drama sürecinde değer yargılarının devreye girmesiyle gerçekleşir.

Özetle bu bölümde, Gavin Bolton'un ve Micheal Anderson'un görüşlerinden hareketle dramanın estetik bir form olarak yapısı incelenmiştir. Her ikisi de, tiyatronun estetik nitelikleri ile ilgili kavramlardan yola çıkarak drama alanına uyarlama yapmışlardır. Drama çalışması bu anlamda estetik bir laboratuvarıdır. Katılımcı dramatik sürecin içine girerek yaşam koşullarını öğrenir ve hayatı analiz eder. Bu da estetiğin pedagoji ile buluşmasının en güzel yönüdür.

IV. D.5 Heathcote ve Bolton Üzerine Değerlendirme

Dramanın etkili bir eğitim aracı olarak kullanılması konusunda yapılan çalışmalar ve kuramsal tartışmalar konusunda Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton oldukça önemli bir ikilidir. Aşağı yukarı yüzyıllık bir tarihi olan eğitimde drama çalışmaları söz konusu olduğunda, iki eğitimci-sanatçının sürecin yarısına damgasını vurmuş olması ikilinin önemini bir kez daha artırmaktadır. Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton kendilerinden sonra gelen birçok drama uzmanına öncülük yapmış ve model oluşturmuşlardır.

Günümüzde ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan eğitimde drama çalışmalarında hala Heathcote ve Bolton'un etkisi sürmektedir. Heathcote ve Bolton'un geliştirdiği uygulamalar drama uzmanları tarafından dünyanın dört bir yanında uygulanmakta, aynı zamanda da akademik müfredat programlarına girerek çocukların eğitiminde kullanılmaktadır. Ayrıca Heathcote ve Bolton'un birlikte yazdıkları kitaplar, eğitimde dramaya dair kuramsal yaklaşım geliştirmek konusunda veri sağlamaktadır. Ancak yapılan çalışmaların birebir uygulamasını görmemiş olmak doğal olarak bir sınırlılık yaratmaktadır. Bolton'un da vurguladığı üzere, drama çalışmaları bağlamsal bir içeriğe sahiptir. Bu yüzden de, Heathcote ve Bolton tarafından ağırlıklı olarak İngiltere'nin farklı bölgelerinde farklı yaş grubundaki insanlarla yapılmış pratik uygulamalara dair derinlikli analizler yapmak kolay değildir. Bu yüzden de, Heathcote ve Bolton'un eğitimde dramanın felsefesine ve çalışma modellerine dair bizlere bıraktığı mirası değerlendirmek daha rasyonel gözükmektedir.

Heathcote ve Bolton'un, eğitimde drama felsefesi anlamında benzer öncüllere sahip olduğu söylenmelidir. Bu öncüller aşağıdaki gibi gruplandırılabilir:

a) *dramanın birey odaklı değil, bir grup çalışması olarak yapılandırılması:*

Her iki uygulamacı için drama kolektif bir eylemdir.

b) *dramanın belli bir bağlamda, belli hedef ve amaçlar doğrultusunda eğitsel hedefler doğrultusunda yapılandırılması:* Her iki uygulamacı eğitimde drama için yöntemler ve teknikler geliştirmiştir.

c) *dramanın estetik boyutu gözetilerek, bir sanat formu gibi sunulması:* Her iki uygulamacı da, başta teatral öğelerden ve diğer sanat formlarından beslenerek dramayı estetik öğeleri içerecek şekilde yapılandırmıştır.

d) *öğrenme deneyiminin eleştirel perspektiflere ve değişime açık oluşturulması:* Her iki uygulamacı da *uzaklaştırma-aşınasızlaştırma* etkisinden yararlanarak, dramanın bireysel deneyimi yaşatırken dönüştürücü potansiyelin de açığa çıkmasını amaçlarlar.

Dört başlık altındaki ana öncüller, bu bölümde detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Heathcote ve Bolton'un uygulama konusunda bazı farklıları da olduğu söylenmelidir. Uygulama konusunda farklılıkların analizi, her iki uygulamacının da pratik çalışma notlarından anlaşıldığı ölçüde yapılabilir. Bu çalışma kapsamında detaylı olarak Heathcote ve Bolton'un uygulama örnekleri incelenmeyecektir.

Heathcote ve Bolton'un en önemli yanlarından birisi de, birer eğitimde drama uzmanı olarak tiyatro disipliniyle kurdukları pozitif ilişkidir. Özellikle Heathcote'un oyunculuk eğitimi almış olması ve "öğretmen rolde" yaklaşımıyla oyunculuk niteliğini çalışmalarına yansıtması, dramanın tiyatro ile yakınlaşan bir forma kavuşmasını sağlamıştır. Heathcote'un eğitimde drama çalışmalarının yanısıra, amatör tiyatro gruplarına yönetmenlik yaptığı da bilinmektedir. Bolton ise, oyun, drama ve tiyatroyu bütünleştiren bir kuramcıdır. Yaptığı analizlerle, "tiyatroya rağmen drama gibi" görüşleri geçersiz kılmaktadır.

Ayrıca her iki sanatçı da, içinde yaşadıkları dönemin entelektüel ve sanatçılarıyla disiplinlerarası ilişkiler kurmuştur. Heathcote'un çalışmaları üzerinde Dalcroze, Laban, Goffmann ve Brecht'in etkisi oldukça yoğundur. Gavin Bolton ise, tam anlamıyla entelektüel bir drama uzmanı portresi çizer. Bolton'un yazdığı kitaplar incelendiğinde, analiz, yorum ve eleştiri düzeyinde gelişkin bir birikime sahip olduğu görülecektir. Eğitimde drama tarihine dair analizlerini, psikoloji, felsefe, tarih ve politika gibi alanlarla bütünleştirmiştir. Ayrıca Bolton uygulama düzeyindeki somut çalışmaları kuramsal açıklamalara dönüştüren bir tür drama teorisyenidir. Bu anlamda Heathcote'un boşluğunu da doldurmaktadır.

SONUÇ:

Bu araştırmada oyun, drama ve tiyatro arasındaki grift ilişki kuramsal olarak analiz edilmiş, estetik ve pedagojik bağlamda disiplinler arası bir tartışma yapılmıştır. Araştırmada 150 adet bilimsel yayın, kitap, makale, tez çalışması ve dijital kaynak taraması yapılmış, uygulamacıların çalışmaları incelenmiş ve geniş bir kaynakça oluşturulmuştur. Tezin birinci ve ikinci bölümünde oyun, drama ve tiyatro ilişkisi incelenmiş, nc ve dördüncü bölümünde ise oyun, drama ve tiyatronun öğretici niteliğinin bilimsel temelleri ve Brecht, Boal, Heathcote ve Bolton'un perspektifleri analiz edilmiştir. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

Oyun kuramsal anlamda tiyatronun ve dramanın asal kaynağını oluşturmaktadır. Oyunun tanımlanması konusunda farklı kuramlar mevcuttur. Bilindiği zere, Johan Huizinga'nın "*Oyun, özgürce razı olunan, ama tamamen emredici kurallara uygun olarak belirli zaman ve mekân sınırları içinde gerçekleştirilen, bizatihi bir amaca sahip olan, bir gerilim ve sevinç duygusu ile 'alışılmış hayat'tan 'başka türlü olmak' bilincinin eşlik ettiği iradi bir eylem veya faaliyet*" tanımı, akademik tartışmalarda önemli bir referans noktasıdır. Ancak 1938 yılında yazılan Homo Ludens sonrası yapılan yeni araştırmalarda farklı yaklaşımlar da ortaya çıkmıştır. Hatta oyun teorisi Huzinga'dan sonra daha da derinleştirilmiştir diyebiliriz.

Kuramsal anlamda ortaya çıkan önemli sonuçlardan birisi, Huizinga'nın oyun tanımı ve bu tanımın beraberinde getirdiği bazı eksikliklerdir. Huizinga'nın oyun sınıflandırması yapmamış olması, geliştirdiği oyun kuramının tartışılmasını gerektirmektedir. Örneğin Huizinga'nın soyutlama düzeyinde yaptığı oyun tanımı, farklı oyun türleri söz konusu olunca yetersiz kalmaktadır. Bu yüzden de, oyun kuramı oluştururken farklı oyun türlerini dikkate alan bir analiz yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Oyun konusundaki kuramsal analizin doğru anlaşılabilmesi açısından örnekleme gerekmektedir. Özellikle profesyonel oyun ve spor türlerinde, şans oyunları ve dijital oyunlarda, Huizinga'nın oyun tanımlaması belirli açılardan yetersiz kalmaktadır. Örneğin oyunun gönüllü bir eylem olduğu tezi, profesyonelce yapılan oyunları açıklamak konusunda kuşku oluşturmaktadır. Profesyonelce yapılan oyunların *ne derece gönüllü bir eylem, ne derece çıkar amaçlı* olup olmadığı tartışmalı bir konudur. Örneğin Roger Caillous profesyonel oyuncularını 'işçi' olarak değerlendirirken, Bernard Suits *radikal ototelizm* (gerçekte sadece amatörler oyun oynar düşüncesi) ve *radikal araçsallık* (oyun bir araçtır düşüncesi) kavramlarını kullanarak, amatör ve profesyonel oyun arasındaki farkları vurgular. Bu verilerden hareketle günümüzden bir bakış açısıyla, oyunun niteliği yeniden tartışılmalıdır. Özellikle oyun ve kural ilişkisi, farklı oyun türleri ve değişen kural yapıları üzerinden bir tartışma yapıldığında, çağdaş bir oyun teorisi oluşturmak mümkün olacaktır.

Bu tartışmayı genişletmek adına “*oyunun çıkar gözetilmeyen*” etkinlik olarak değil, oyunun “*kendinden başka bir amacı olmayan bir etkinlik*” olarak tanımlanmasının daha doğru olacağı söylenebilir. Ki zaten Huizinga’nın orijinal metninde oyunun “*çıkara gözetilmeyen*” etkinlik olduğu şeklinde bir tanımlama bulunmamaktadır. Örneğin futbol oyununu ele alırsak, oyun gol atıp yenmekten başka bir amaç taşımaz. Yani oyun bitiminde alınacak prim, edinilecek ün vs. ikincil niteliktedir. Asıl olan oyunun kendinden başka bir amaç taşımayan saf halidir. Futbol profesyonelce de oynansa, amatör olarak da oynansa, oyun teorisinin temel kuralları işler. Amaç para kazanmak da olsa, oyun kurallarına uygun bir şekilde oynanmalıdır. Oyunun asıl belirleyici özeliği gönüllüğüdür. Gönüllülük olmazsa oyuncu oyunu oynayamaz. Oyuncunun varoluş nedeni, maddi kazançtan öte, oyunu saf, kurallarına uyararak ve oyun içinde kendini yeniden var ederek oynamak zorunluluğudur. “*Zorla it ava gitmez*”, “*zor oyunu bozar*” şeklindeki atasözleri de bu bağlamda yorumlanabilir. Oyuncunun oyunu oynamak için tek ihtiyacı olan şey gönüllü bir şekilde kurallara uymak ve oyundan keyif almaktır. Oyunun saf ve doğal hali için bu tarz bir tanımlama daha uygundur.

Oyun ve kural ilişkisi tanımlanırken, kural yapılarının da sınıflandırılması gerekliliği açığa çıkmaktadır. Her oyunda kural vardır, fakat her oyunun farklı bir kural düzeyi vardır. Örneğin evcilik oyununda kurallar çok esnektir, satranç oyununda ise kurallar çok nettir. Bu yüzden de Roger Caillois’un *paida* ve *ludus* kavramları, Bernard Suits’in *prelusorik* ve *lusorik* kavramları, oyun-kural ilişkisini derinleştirmektedir. Ayrıca Richard Sennett’in Diderot’dan esinlenerek ortaya attığı *benlik-mesafeli oyun* davranışı kavramı, oyun ve kural ilişkisine dair ‘narsizm’

ekseninde yeni bir tartışmayı devreye sokmaktadır. Kurala uygun hareket edebilmenin benliğe mesafe koymak olduğu görüşü, günümüzde yetişkinlerin oyundan uzaklaşmasının ve aşırı bireycileşmenin açıklanmasında da yararlı sosyolojik bir kavramdır. Oyun ve kural ilişkisi incelenirken, kuralın niteliği ve içeriği ve oyunun türü dikkate alınmalıdır.

Game (oyun) teorisi, oyun sınıflandırmasına katkı sağlayan önemli bir alandır. Oyunların *'işbirliği ve rakiplerin oyun hakkındaki bilgisi'* ekseninde sınıflandırılması, özellikle ekonomi ve sosyal bilimler alanında kullanılan önemli bir teoridir. Ancak game teorisinin öncülleri, insanın salt kendi çıkarlarını düşünen bir birey olduğu düşüncesidir. Bu anlamda kapitalist sistemi merkeze alan bir analiz biçimi vardır ve bu da farklı bakış açılarından tartışmaya açık bir kavramdır.

Günümüzde en önemli oyun alanı haline gelen dijital oyun dünyası, ludoloji başlığı altında incelenir. Dijital oyunlar insan üzerindeki sosyal ve bedensel etkileri nedeniyle sıklıkla eleştirilen bir alandır. Özellikle eğitim dünyasında dijital oyunların çocukları olumsuz etkilediği konusunda görüşler vardır. Ancak dijital oyunlar konusunda yapılan yeni araştırmalarda aksi yönde görüşler de mevcuttur. Dijital oyunların insan üzerinde olumlu etkileri olduğu konusunda yeni çalışmalar bulunmaktadır. Ancak bu çalışmada, fayda ve zarar ekseninde bir incelemeden ziyade asıl olarak dijital oyunların sınıflandırılması ve dijital oyunlarda oyun-kural ilişkisi incelenmiştir. Dijital oyunlarda oyuncu ve kural ilişkisinin değişimi oldukça önemlidir. Oyuncunun eş zamanlı olarak hem oynayan, hem de seyirci olma durumu

klasik oyun ve kural ilişkisi analizlerini değiştirmektedir. Örneğin sokakta oynanan bir çocuk oyununda, çocuk oynadığı oyunun kurallarını değiştirebilir ve kurallara müdahale ederek sosyalleşme yaşar. Ancak dijital oyunlarda, bilgisayar firmaları tarafından belirlenmiş ana kurallara müdahale edilemez. Oyuncu dijital oyunda ona sunulan dünya içinde devinmek zorundadır. Oyunu kuran ana kurala müdahale edilememesi de, oyuncuyu dijital oyuna daha bağımlı hale getirmektedir. Tartışma bu ekseninde yapılırsa, dijital oyunların insan üzerindeki etkisi daha derinlikli analiz edilecektir.

Çalışmada ortaya çıkan önemli sonuçlardan birisi de oyunun günümüzde ‘doğal ve özgür’ bir eylem olmaktan çıkıp, ‘yapılandırılmış’ bir etkinlik olma yönünde farklılaşmasıdır. Bu durum günümüzde gerek BM Çocuk Hakları Sözleşmesi 31. maddesi bağlamında, gerekse de sivil toplum kuruluşları tarafından dünyanın dört bir yanında tartışılan sosyolojik ve politik bir meseledir. Oyun üzerinde kontrol kurma ihtiyacı, Platon’dan günümüze dek süren politik bir tartışmadır. Devletçi sistemlerin bir yandan oyuna ihtiyacı vardır, bir yandan da özgür oyun kontrol altına alınmalıdır. Bu bağlamda hem oyun, hem drama hem de tiyatro tarihsel süreçte ‘özgürlük’ ve ‘kontrol’ mekanizmalarının etkisinde kalmıştır.

Çalışmada kuramsal anlamda yapılan incelemeler sonrasında, oyun, tiyatro, drama ilişkisi aşağıdaki başlıklar altında değerlendirilmiş ve bir değerlendirme tablosu oluşturulmuştur. Tiyatronun kökeninde ritüellerin olduğu varsayımından hareket edip, oyun içgüdüsel ve bilişsel temeli olan bir eylem olarak görölürse; drama da

oyun ve tiyatro tekniklerini kullanan bir yöntem olarak tanımlanmalıdır. Oyun köken açısından doğal, gönüllü ve içgüdüsel bir davranıştır. Tarihsel süreç içerisinde oyun çeşitlemeleri ve türleri ortaya çıkmıştır. Hem tiyatro hem de drama çoğu zaman oyunlardan beslenir. Ritüeller ise insanların çeşitli ihtiyaçlarına cevap vermek için, insan toplulukları tarafından üretilmiş tekrara dayalı eylemler bütünüdür. Ritüel eylemler kapsamında sanatın tüm alanları ve oyun öğeleri bulunmaktadır. Bu anlamda ritüel etkinlik, kapsamı ve tür çeşitliliği anlamında kümenin en geniş halkasını oluşturur. Tiyatro ise, ritüellerin yapısal olarak değişime uğramasıyla ortaya çıkmış, seyirlik bir sanat türüdür. Drama, 20. yüzyıl başında ortaya çıkmış, oyun ve tiyatro tekniklerini kullanan, seyirciden çok katılımcıya odaklanan ve özel bir amaç doğrultusunda yapılandırılmış bir çalışma yöntemidir. Üç alan arasındaki karşılaştırma aşağıdaki başlıklar dikkate alınarak, bir tablo şeklinde düzenlenmiştir.

- a) Oyun, drama ve tiyatronun kendine ait bir düzeni-matematiği vardır.
- b) Oyun, drama ve tiyatronun kendine ait kuralları vardır.
- c) Oyun, drama ve tiyatro belli bir zaman ve mekân diliminde gerçekleşir.
- d) Oyun, drama ve tiyatro katılımcısı ve izleyicisi açısından estetik ve eğitsel bir deneyim alanı sunar. Ancak deneyimin niteliği oyun, drama ve tiyatro için farklılaşır.

Çalışmada ortaya çıkan önemli sonuçlardan birisi, dramayı tiyatro ve oyunla ilişkisini tartışarak tanımlamanın daha doğru bir yaklaşım olacağıdır. Orijinal kuramsal metinler, dramanın oyundan beslenen ve tiyatro tekniklerini kendi amaçları doğrultusunda dönüştüren, süreç odaklı bir grup çalışması yöntemi olduğunu

göstermektedir. Dramanın etkili bir yöntem olabilmesinin koşulu da, oyunun özgürlüğünden ve tiyatronun anlatım olanaklarından yararlanabilmesidir. Bu yüzden de oyun, tiyatro ve drama ilişkisinin ayrıştırıcı değil, disiplinler arası bir şekilde tanımlanması alanların zenginliğine katkı sunacaktır. Avrupa'daki eğitimde drama tarihi incelendiğinde ve drama kuramcılarının yazıları okunduğunda, oyun, tiyatro ve drama arasındaki geçişkenlik fark edilebilir. Bu yüzden de, ülkemizde zaman zaman gündeme gelen “*tiyatroya rağmen yaratıcı drama*” tezinin bu bakış açısıyla yenilenmesi gerekmektedir.

Bu tez çalışmasının üçüncü ve dördüncü bölümünde oyun, drama ve tiyatronun öğretici niteliği ile ilgili yaklaşımlar incelenmiştir. Oyun, drama ve tiyatronun öğretici niteliği pedagojik ve estetik nitelikler göz önüne alınarak yapıldığında, sanatın bir bilgi kaynağı olduğu görülecektir. Ancak sanatın sunduğu bilgi, bilimsel bilgidен daha farklıdır. Sanat doğrudan doğruya bilgi vermez, sezgisel, çağrışımsal ve metaforik düzeylerde insanın öğrenme sürecine katkı sağlar. Sanatsal deneyimler gündelik deneyimlerle kurgusal alanı birleştirerek, katılımcısına estetik haz ve eleştirel uzaklık duygusunu verir. Öğrenme de bu süreçte dolaylı yoldan açığa çıkar.

Oyun, drama ve tiyatronun öğretici niteliği ilgili araştırma, üç alanın da güçlü bir şekilde insanın öğrenme sürecine katkı sağlayan alanlar olduğunu göstermektedir. Oyun, drama ve tiyatronun insanın öğrenme sürecine olan katkıları, farklı araştırmacıların çalışmaları incelenerek özetlenmiştir. Günümüzde de geçerliliğini

koruyan bu pedagojik gücün doğru bir şekilde değerlendirilebilmesi için, kuramsal öncüllerin ve ilkelerin ortaya konması gerekmektedir.

Oyunun öğretici yönü paradoksal bir şekilde oyunun ‘önemsizliğinden’, ‘ciddiyetsizliğinden’ gelir. Oyun içgüdüsel bir eylem olarak hayal gücünü kullanmaya ve sembol oluşturmaya olanak sağlar, bedeni aktifleştirir ve kültürü oluşturan unsurları tekrar yoluyla bireylere aktarır. Drama ise çoklu-zekâ türlerinin hepsini içerir, empati ve uzaklaştırma ögesini kullanarak olaylara farklı bakış açılarıyla bakmayı sağlar. Tiyatro ise, “toplumun aynası”, mimesis ve metaksis özeliği sayesinde, tarih boyunca öğretici gücünden yararlanan bir sanat olmuştur.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan birisi de, oyun, drama ve tiyatronun hangi hedef ve amaçlar doğrultusunda kullanıldığı tartışmasıdır. Bu tartışmada iki ana eğilim ortaya çıkmaktadır. “*Verili bilgi yapılarını sağlamlaştırma/pekiştirme*” ve “*verili bilgi yapılarını sorgulama/dönüştürme*” başlıkları üç alanda da karşılığını bulmaktadır.

Araştırmada esasen “*verili bilgi yapılarını sorgulama/dönüştürme*” eksenli çalışan Brecht, Boal, Heathcote ve Bolton’un yaklaşımları incelenmiştir. Çalışmada yöntem olarak bu dört uygulamacının asıl olarak kuramsal metinleri bir perspektif doğrultusunda analiz edilmiştir. Dört sanatçı/egitimcinin de ortak ve farklı bağlamlarda çalışmaları olduğu görülmektedir.

	Pedagojik Amaçlar	Estetik Amaçlar	Yöntem ve Formlar
Bertolt Brecht (1898-1956)	<p>Öğrenmenin diyalektik-materyalist düşünceden beslenmesi ve toplumsal değişime hizmet etmesi</p> <p>Lehrstück oyunlarında “oynayanlar” için düşünce alıştırmaları yoluyla öğrenme</p> <p>Büyük ve küçük pedagoji</p>	<p>Aristoteliden özdeşleşme anlayışının sorgulanması</p> <p>Tiyatronun bir sanat olarak estetik haz vermesi ve eğlendirmesi</p> <p>Oyuncu-seyirci ayrımı korunur, seyircinin aktifleşmesi ve izlediği oyuna eleştirel bakabilmesi</p> <p>Natüralizmin reddi, stilize bir gerçekçilik</p>	<p>Epik-diyalektik tiyatro:</p> <p>a. Yabancılaştırma</p> <p>b. Tarihselleştirme</p> <p>c. Gestus</p> <p>d. Eleştirel Dramaturji</p> <p>e. Eleştirel Oyunculuk</p> <p>f. Eklektik Sanat</p>
Augusto Boal (1931-2009)	<p>Paulo Freire ve Ezilenlerin Pedagojisi ilkeleri</p> <p>Öğretmen-öğrenci ilişkisinin demokratikleşmesi</p> <p>Özgürleşme pratiği olarak eğitim-praksis</p> <p>Gerçekliğe eleştirel müdahale</p> <p>Diyalog</p> <p>Diyalektik düşünce ve seyircinin etkinleşmesi</p>	<p>Oyuncu-seyirci ayrımının ortadan kaldırılmasıyla tiyatronun demokratikleşmesi ve köklere dönüşü</p> <p>Seyircinin, seyirci-oyuncuya dönüşerek etkinleşmesi</p> <p>Oyuncuların seyirci katılımını sağlamak adına moderatör olması</p>	<p>Ezilenlerin Tiyatrosu:</p> <p>a. Oyun ve Egzersizler</p> <p>b. Forum Tiyatro</p> <p>c. Görünmez Tiyatro</p> <p>d. Gazete Tiyatrosu</p> <p>e. İmge Tiyatrosu</p> <p>f. Arzu ve Gökkuşuğu</p> <p>g. Yasama Tiyatrosu</p>
Dorothy Heathcote (1926-2011)	<p>Drama yaparak ve yaşayarak öğrenmeye hizmet etmelidir.</p> <p>Drama çerçeve mesafesiyle bir olaya farklı bakış açılarından bakabilmeyi sağlar.</p> <p>Drama anlamı bozmak ve apostasioposis yoluyla gerçek ve kurmaca arasındaki çelişkileri açığa çıkarır.</p>	<p>Drama kolektif bir eylemdir.</p> <p>Drama gerçekler hakkında farkındalık sağlar.</p> <p>Simgeler gerçeği görmek açısından yararlıdır.</p> <p>Farklı rol geleneklerinden yararlanılmalıdır.</p>	<p>a. Karmaşa İçinde İnsan</p> <p>b. Uzman Mantosu</p> <p>c. Rolün Yuvarlanması</p> <p>d. Komisyon Çalışmaları</p> <p>e. Öğretmen Rolde</p>
Gavin Bolton (1927-)	<p>Bilgiyi bireyselleştirmek (ilişkilene) ve kurulu bir konsepti eleştirmek (uzaklaşma) için dört aşamalı öğrenme gerçekleşir.</p> <p>Yapay drama</p> <p>Güçlendirme</p> <p>Açıklığa Kavuşturma</p> <p>Değişim</p>	<p>Drama kolektif bir eylemdir.</p> <p>Drama sanatsal öğelerden yararlanarak estetik bir form olarak kullanıldığında öğretici olacaktır.</p> <p>Estetik formlar olarak tiyatrodaki gerilim, karşıtlık ve sembolleştirme kullanılmalıdır.</p>	<p>a. Problem Çözme Draması</p> <p>b. Uzman Rolü Yaklaşımı</p> <p>c. Bağlamsal Rol Oynama</p>

Bu çalışmada incelenen dört eğitimci sanatçıya ortak bir perspektiften bakılarak yukarıdaki tablo hazırlanmıştır. Amaç aynı tabloda dört yaklaşımı bir arada görerek, benzerlikler ve farklılıkları netleştirmektir. Bu sayede toplumsal değişim odaklı çalışma yapan drama eğitimcileri veya tiyatrocular için perspektif geliştirmek hedeflenmiştir. Yukarıdaki tablodaki verileri yorumlamak gerekirse şunlar söylenebilir:

- a) Her dört uygulamacının da pedagojik amaçlar konusunda benzer niyetleri ancak farklı nüansları olduğu görülmektedir. Brecht'in diyalektik-materyalizm ve Marksizm düşüncesinden beslenen pedagojik amaçları, Boal'in Freire ilkelerinden beslenen Ezilenlerin Pedagojisi anlayışı, Heathcote'un Goffman'dan aldığı çerçeve mesafesi kavramı ve apostasioposis (süreci provoke eden eleştirel düşünce) kavramı, Bolton'un ilişkilendirme ve uzaklaşma kavramları benzerlikler taşımaktadır. İnsanın çevresinden edindiği bilgileri yorumlayarak verili bilgiye şüphe ile yaklaşması dört sanatçının da ortaklaştığı bir pedagojik görüştür.

Brecht estetik bir alan olan tiyatroyu kullanarak seyirci dramaturjisini değiştirmeye çalışırken, Boal ise seyircinin ve oyuncunun arasındaki ilişkiyi daha radikal bir şekilde değiştirmek yanlısıdır. Heathcote dramayı farkındalık oluşturma amaçlı bir çalışma olarak görerek, önyargıları kırmak için yer yer rahatsız edici ve provoke edici bir dil kullanır. Bolton ise, dramayı hayata tutulan bir prizma olarak görerek, dramanın hem içeriden hem de dışarıdan bakabilmeyi sağlayan pedagojik bir yöntem

olduğunu vurgular. Bu anlamda hem empatiyi hem de eleştirelliği birlikte kullanır.

- b) Her dört uygulamacının da estetik amaçlar konusunda benzerlik ve farklılıkları olduğu görülmektedir. Dört uygulamacı da sanatın estetik haz veren bir eylem olduğunu savunur, kuru didaktik bir anlayışa karşı çıkarlar. Dört uygulamacı da, sadece gerçekçi tiyatro yapmamış, estetik açıdan farklı formların denemesini yaparak deneysel bir avangart tutumu benimsemişlerdir. Avangart olmaları, bulguladıkları estetik formları sabit kabul etmemeleri ve içinde yaşadıkları dönemde estetik ve düşünsel kalıpları kırma niyetlerinden kaynaklanır. Örneğin Brecht, ekspresyonizm ve politik tiyatrodan beslenmiş, Stanislavski'yi yorumlamış ve kendi modelini oluşturmuştur. Boal, Piscator ve Brecht'in bulguladığı araçları, Latin Amerika koşullarında ve sonrasında Avrupa'da, farklı bağlamda yeniden yorumlayarak kendine özgü bir model oluşturmuştur. Heathcote ve Bolton ise, İngiltere'deki eğitimde drama tarihindeki öncü uygulamacıları sorgulayarak, drama tarihinde yeni modeller oluşturmuşlardır. Ayrıca tiyatrocunun kökenleri itibarıyla Brecht, Laban, Delcroze ve Stanislavski'den yoğun bir şekilde etkilenmişlerdir. Heathcote'un konservatuar mezunu bir oyuncu olarak drama alanına getirdiği yenilikler, tiyatro ve drama arasındaki bağlantılardan kaynaklanmaktadır. Bolton ise güçlü bir kuramcı olarak, oyun, tiyatro ve drama arasında paralellikler kurmuştur. Örneğin çağdaşı Boal'in sık kullandığı metaksis kavramı, Bolton'un da en çok kullandığı terimdir.

Brecht'in estetik açıdan temel amacı, etkin bir seyircinin oluşmasına hizmet eden bir tiyatro dili kurabilmektir. Boal ise, estetik açıdan katılımcılığın ön plana çıkmasını, tiyatro formlarının seyirci oyuncu ilişkisini dönüştürecek şekilde yapılandırılmasını savunur. Heathcote farkındalık oluşturma amaçlı stilizasyon, simgeler ve dans öğelerinden yararlanır. Bolton ise, dramanın tiyatrodaki öğeleri (gerilim, karşıtlık ve sembolleştirme) kullanarak estetik bir dil kurabileceğini ve bu sayede metaksis etkisi yaratabileceğini savunur. Dramanın tiyatrodan yararlanarak yapılandırılması, Bolton'un terimiyle D tipi (kavrayış için) dramadır.

- c) Her dört uygulamacının da pedagojik ve estetik amaçlar konusunda benzerlikleri, kullandıkları form ve tekniklere bakıldığında da paralellik gösterir. Brecht'in epik-diyalektik tiyatro anlayışının ana unsurları olan *yabancılaştırma*, *tarihselleştirme* ve *gestus* kavramları, özdeşleşme estetiğine dayalı Aristoteliyen dram sanatının değişimi adına önemlidir. Brecht 20.yüzyıl başında ortaya çıkan avangart sanatlardan ve Çin tiyatrosundan devşirdiği yabancılaştırma kavramını, sahnedeki bir olayı yadırgatmak ve aşinasızlaştırmak amacıyla politik bir estetiğin ana unsuru olarak kullanır. Amaç seyircinin sahnede izlediği öyküyü biricik olarak algılamamasıdır. Boal ise yabancılaştırma kavramını, seyircinin izlediği ve katıldığı tiyatro etkinliklerinde özdeşleşme etkisini kırmak için kullanır. Heathcote ise, yabancılaştırmayı çerçeve mesafesi ve apostasioposis kavramıyla açıklar. Bolton için yabancılaştırma, mesafe

koyma etkisiyle sağlanmaktadır. İşlev açısından yabancılaştırmanın dört uygulamacı için de benzer olduğu, ancak yorum farkları olduğu belirtilmelidir.

Dört uygulamacının da bulguladığı çalışma teknikleri yabancılaştırma ve eleştirel düşünceyi sağlama amacından beslenir. Ancak formların uygulanışı, çalışma yapılan grubun toplumsal özellikleri ve sanatçının estetik ve politik tercihleri açısından farklılaşmaktadır. Brecht temelde dram sanatını reddetmeden, seyirlik bir öykü anlatma üslubuyla epik-diyalektik tiyatro estetiğini oluşturmuştur. Boal ise, seyirlik bir dram sanatını değil, oyuncu ve seyirci arasındaki ayrımın ortadan kaldırılması amaçlı para-teatral bir yoruma ulaşmıştır. Bu anlamda Boal'in asıl derdi estetik bir sanat dalı olarak tiyatro yapmak değil, tiyatroyu toplumsal dönüşüm amaçlı pedagojik bir araç olarak kullanmaktır. Bu anlamda Boal'in bir tür sosyal işçilik yaptığı söylenebilir. Boal'in bulguladığı çoğu form seyircinin klasik konumunu değiştirmek ve onu özgürleştirmek amacıyla yapılmaktadır. Boal'in bu anlayışını, yoksul Latin Amerika ülkelerinde ürettiği de unutulmamalıdır. Boal için yabancılaştırma bir toplumsal zorunluluğun da sonucudur. Örneğin Latin Amerika ülkelerinde yoksulluk koşullarında yaşayan, melodram ve fotoroman kültürüne aşina olmuş toplumsal grupların Boal'in kullandığı bazı yabancılaştırma teknikleriyle provoke edilmesi bir ihtiyaçtan kaynaklanmaktadır.

Heathcote ve Bolton ise, seyirlik olmayan drama yöntemini, kolektif bir öğrenme aracı olarak görmektedir. Çoğunlukla çocuk ve gençlerle çalışmalar yaptıkları da düşünüldüğünde, Heathcote ve Bolton'un asıl amacı pedagojiktir. Heathcote ve Bolton'un çoğu egzersizleri asıl olarak çocuk ve genç katılımcıların ihtiyaçları doğrultusunda üretilmiştir. Bir çocuğun drama yoluyla tartıştığı konuyu hem empati hem de mesafe koyarak algılaması, Heathcote ve Bolton için asıl amaçlardır. Heathcote'un bulduğu yeni yöntemlerin başarılı olabilmesi için öğretmenin aktif olarak rol oynaması, oyunculuk yoluyla yadırgatma sağlayabilmesi ve güçlü bir tiyatro bilgisinin olması gerekmektedir. Bu anlamda Heathcote'un bir oyuncu olarak, epik anlatı temelindeki çoğu teatral yaklaşımları eğitimde drama alanına transfer ettiği söylenebilir. Bir durumu episotlara bölerek süreçsel bir şekilde incelemek, anlatıcı-oyunculuktan yararlanmak, dramatik çatışma ve sembolleri kullanmak epik tiyatronun da sık kullandığı yöntemlerdir. Örneğin Brecht'in Köşebaşı Sahnesi modelinde vurguladığı gestusları öne çıkaran anlatı anlayışı ile Heathcote'un *uzman mantosu, karmaşa içinde insan vs.* teknikleri ve Bolton'un *bağlamsal rol oynama, problem çözme draması* arasında anlamsal bağlantılar bulunmaktadır. Brecht'in Köşebaşı Sahnesi modelinde, oyuncular bir durum karşısında (örneğin trafik kazası vs.) rollerin sınıfsal konumlarını tartışarak olay hakkında doğaçlama yaparlar. Heathcote ve Bolton'un egzersizlerinde de, temelde bir problem hakkında (örneği nükleer bir felaket vs.) farklı bakış açılarından konuyu tartışırlar. Oyuncular oynadıkları rollere hem içeriden hem de dışarıdan

bakabilmelidir. Brecht'e göre anlatı mükemmelliği bir süreliğine sınırlandırılmalıdır. Heathcote ve Bolton'a göre, dramada oynamak "rolü iyi oynamak" anlamında değildir. Kısacası yabancılaştırma estetiği konusunda dört sanatçının da yaptığı çalışmalar çoğu durumda paralellik gösterir.

- d) Dört sanatçıya tarihsel bağlamda bakıldığında öncül olan kişinin Brecht olduğu görülecektir. Boal, Heathcote ve Bolton'un aynı dönemde yaşadığı göz önüne alınırsa, Brecht bu üçlünün öncüsü konumundadır. Brecht'in önemi, kendisinden sonra gelen diğer sanatçılara, sanatın eleştirel etkisi olan bir deneyim alanı olarak yapılandırılmasına dair güçlü ve inandırıcı bir miras bırakmış olmasıdır. Brecht, kendi yaşadığı çağa dair bir sözü olan sanatçılar için; sanatı kuru bir öğreticilikten çıkarmanın, estetik ve pedagojik alanı incelikli bir şekilde bütünleştirmenin modelini oluşturmuştur. Brecht'in epik-diyalektik tiyatro düşüncesinin felsefesi, *tarihselleştirme*, *yabancılaştırma* ve *gestus* analizleri dikkatli incelendiğinde Boal'in, Heathcote'un ve Bolton'un birçok yaklaşımının temelini oluşturmaktadır. Örneğin Boal tiyatro tarihini değerlendirirken, Brecht ile sürekli hesaplaşma içine girer, Brecht'in ürettiği kuram ve uygulamalar Boal için her zaman bir referans noktasıdır. Örneğin Boal'in tüm egzersiz ve form denemelerinin özünde Almanya'da 1920'li yıllarda yapılan politik tiyatronun, *tarihselleştirme*, *yabancılaştırma* ve *gestus* kavramlarının etkisi bulunmaktadır. Örneğin, "*forum tiyatrosunda düşünce empoze edilmez*" görüşüyle, "*epik tiyatro propaganda tiyatrosu değildir*"

düşüncesi benzerdir. Ya da Boal'in katılımcı tiyatro yapabilmek için sürekli gestuslara atıfta bulunması, Brecht'in bulguladığı bir kavramdır. Ayrıca İngiltere'de Brecht etkisiyle ortaya çıkan işçi tiyatroları, profesyonel TIE (Eğitimde Tiyatro) grupları Bolton ve Heathcote'un yaşadıkları döneme damgasını vurmuştur. Ayrıca 1968 devrimi sonrasında, İngiltere'de gelişen alternatif kültür hareketi, Bolton ve Heathcote'un drama alanında kendilerinden öncekileri sorgulamasını ve avangart tutum geliştirmelerinde de etkili olmuştur.

- e) Brecht'in öğretici oyunları ise, toplumsal yaşama doğrudan müdahalenin araçlarını sağlaması açısından oldukça değerlidir. Brecht kendi döneminde yeni bir toplumun inşasında tiyatroyu bir eğitim aracı olarak görmesiyle, *büyük pedagoji* ve *küçük pedagoji* kavramlarını tanımlamıştır. Roger Fornoff, Kadir Çevik ve Reiner Steinweg'in de belirttiği üzere, öğretici oyunlar estetik ölçüleri kısmi olarak devre dışı bırakarak, toplumsal grupların kendini ifade etmesine olanak sağlamak için kullanılmalıdır. Brecht'in öğretici oyunları tiyatronun doğrudan bir pedagojik araç olarak kullanılması için model teşkil etmektedir. Oyunlar seyretmek için değil, oynanmak için yazılmıştır. Roger Fornoff'un da belirttiği üzere, oyunlar dışı kapalı bir şekilde, katılımcıların tiyatro yoluyla bir konuyu tartışmasını amaçlar. Bu model, Boal'den farklı olarak, ön hazırlık yapan katılımcıyı merkeze alan, doğaçlamayla sabitlenmiş bir tiyatro metnini ön plana çıkaran, dramaturjik ve entelektüel tartışmayı uzun vadeli olarak yapan bir modeldir. Brecht'in

modeli, örneğin Avrupa'daki eğitimde tiyatro (TIE) gruplarını doğrudan etkilemiştir. Ayrıca eğitimde drama ve Almanya'daki oyun ve tiyatro pedagojisi alanının kurulmasında Brecht'in birçok teorisi etkileyici olmuştur.

f) Brecht'in aynı zamanda iyi bir oyun yazarı ve tiyatro yönetmeni olarak da Boal, Heathcote ve Bolton için bir model oluşturduğunu vurgulamak gerekir. Örneğin Brecht'in yazdığı oyunlardaki oyun modeli, epik-diyalektik tiyatronun estetik ipuçlarını vermektedir. Brecht'in kendi oyunlarını da sahneleyen bir yönetmen olarak, epik anlatım dili ile bulguladığı sahneleme yöntemleri (ışık ve müzik kullanımı, öğelerin birbirinden ayrılması, pankartlar, slayt ve görüntü kullanımı, epik-anlatıcı yorumları vs.) kendisinden sonra gelen tiyatrocular ve drama uzmanlarına fikir vermiştir. Örneğin Berliner Ensemble prodüksiyonları 1950'li ve 1960'lı yıllarda Avrupa'da ve ABD'de turneler yaparak, epik oyun modelinin güçlü bir temsilcisi olmuştur. Örneğin Augusto Boal'in Arena Tiyatrosu'nun ilk yıllarında politik tiyatro ve Brecht etkisiyle oyunlar yönettiği bilinmektedir. Heathcote ve Bolton'un ise Brecht'ın üslupla hazırlanan oyunları izlediği ve özellikle Heathcote'un bir oyuncu olarak Brecht kuramından yararlandığı bilinmektedir.

g) Brecht'in oyunculuk kuramı ve uygulamaları konusunda Denis Diderot'dan etkilendiği ve Stanislavski öğretilerini yeniden yorumladığı da bilinmektedir. Brecht'in epik oyunculuk ve epik anlatı konusundaki

denemeleri ve fikirleri, özü itibariyle oyuncunun sahnede toplumsal gestusları açığa çıkarması amaçlıdır. Brecht'in oyuncunun gözlem gücüne, politik tavrına, seyirci bakış açısıyla eleştirel yaklaşımına yaptığı vurgular, Boal'in, Heathcote ve Bolton'un birçok yazısında karşılığını bulmaktadır. Örneğin Boal'in joker oyuncusu, Brecht tiyatrosunun epik anlatıcısından beslenen, fakat farklı işlevleri olan oyuncudur. Forum tiyatrodaki katılımcı oyuncudan anlatı mükemmelliği istenmemesi, Brecht'in amatör oyuncuların toplumsal jestleri açığa çıkaran yaklaşımıyla ilgilidir. Örneğin Heathcote'un farklı rol geleneklerinden yararlanarak, "öğretmen rolde" tekniğiyle drama sürecine müdahale etmesi, epik anlatıcının oyuna müdahale etmesi fikrinden beslenmektedir. Ya da Bolton'un *performans modu* ve *dramatik oynama* kavramları, oyunculuk alanında Stanislavski'nin "iç aksiyon-dış aksiyon" ve Brecht'in "oyuncunun toplumsal tavrı" yaklaşımlarının etkisindedir.

Yukarıda da görüleceği üzere, Brecht, Boal, Heathcote ve Bolton'un tiyatro sanatı ve drama uygulamaları üzerine geliştirdiği kuramlar ve uygulamalar birlikte değerlendirilmiştir. Günümüz açısından bu sanatçılardan yararlanmak isteyenler, yapmak istedikleri çalışmanın niteliğine göre kendilerine bir model seçmelidirler.

Bu tez araştırması belirli sınırlılıklar da içermektedir. Bunlardan ilki, örnek olarak incelenen dört sanatçının uygulama düzeyindeki çalışmaları merkeze alınarak bir inceleme yapılmamış olmasıdır. Bu kuram ve uygulama birlikteliği bağlamında bir eksiklik oluşturmaktadır. Bu noktada pratik çalışma düzeyindeki sınırlılıklar ve video görsel materyallere ulaşım sorunları olduğu da göz önüne alınmalıdır.

Araştırmada ikinci sınırlılık noktası ise, Türkiye’deki alan tartışmalarının tarihsel bir analiz çerçevesinde incelenmemiş olmasıdır. Çalışmada sadece kavramlara dair, Türkiye’deki araştırmacıların kuramsal incelemeleri dikkate alınmıştır. Ancak bu bilinçli bir tercih olarak yapılmıştır.

Araştırma sonrasında ülkemizdeki alan araştırmalarına katkısı olması açısından bazı öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- a) Oyun araştırmaları konusunda disiplinlerarası bir araştırma alanı kurulması, araştırmada atıfta bulunulan ana eserlerin (Roger Caillous, Brain Sutton Smith, M.J. Ellis’in eserleri) Türkçe’ye çevrilmesi
- b) Drama alanındaki tartışmaların orijinal kaynaklara referansla yapılabilmesi açısından Peter Slade, Brain Way, Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton’un kitaplarının Türkçe’ye çevrilmesi

- c) Oyun, tiyatro ve drama arasındaki geçişkenliğin kurulabilmesi adına eğitim fakülteleri akademisyenleri ile tiyatro bölümlerinden uzmanların ortak komisyonlar kurulması ve ülkemizdeki derneklerin bu buluşmalara ev sahipliği yapması
- d) Sanat ve eğitim pedagojisi alanında devletçi paradigmanın tartışılabilmesi açısından, eleştirel eğitim felsefesi ve Türkiye’deki çok-kültürlü yapıyı da dikkate alan incelemeler yapılması
- e) Online bir “oyun, tiyatro ve drama araştırmaları kütüphanesi” oluşturularak, bilgi ve belge dolaşımının “tekel” oluşturacak şekilde değil, öğrenci, akademisyen, sanatçı ve halkın katılımına açık bir şekilde düzenlenmesi

Bu tez çalışması asıl olarak tiyatro ve dramının estetik ve pedagojik bir deneyim alanı olarak yapılandırılmasına dair farklı yaklaşımları inceleyen disiplinler arası bir çalışma olarak değerlendirilmelidir. Tiyatro ve dramının estetik ve pedagojik potansiyeli; insan ilişkilerine sanat yoluyla müdahale etmenin inceliklerinin ve oyun, tiyatro ve drama arasındaki antropolojik, politik ve kültürel geçişkenliğin keşfedilmesiyle mümkün olacaktır.

Akademik çalışmamın okuyucu tarafından anlaşılması, hayatla bağının kurulması ve insan yaşamına olumlu bir katkı sunması dileklerle...

TÜRKÇE ÖZET:

Başlık: Estetik Deneyim ve Öğrenme Olanığı Açısından Oyun-Drama-Tiyatro İlişkisi

Bu çalışmanın amacı, kuramsal anlamda oyun, tiyatro ve drama ilişkisini disiplinler arası bir bağlamda incelemektir. Tiyatro sanatının ve drama yönteminin antropolojik kökeni oyun olduğu için, ilk olarak farklı oyun kuramları konusunda geniş bir inceleme yapılmıştır. Çalışmada oyunun felsefe, sosyoloji, psikoloji ve politika ile ilişkisi analiz edilmiş, ayrıca digital oyunlar ve ekonomideki oyun teorisi tartışılmıştır. Çalışmada, oyun, drama ve tiyatronun arasındaki simbiyotik ilişki farklılıklar ve benzerlikler bağlamında incelenerek bir model tablo hazırlanmıştır.

Araştırmada, sanat ve eğitim ilişkisinin temel nitelikleri belirlenerek; oyunun, dramanın ve tiyatronun pedagojik niteliği sorgulanmıştır. Bu çalışma tiyatro ve drama yoluyla toplumsal değişim ve eleştirel pedagojinin gelişmesine hizmet eden dört önemli sanatçının estetik ve politik perspektiflerini inceler. Çalışmada Bertolt Brecht, Augusto Boal, Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'un tiyatroya ve dramaya dair farklı perspektifleri analiz edilmiştir. Çalışmada ortaya çıkan sonuçlar üniversitelerin tiyatro bölümleri, eğitim fakülteleri, sivil toplum örgütleri, amatör tiyatrolar, pedagoğlar vs. tarafından kullanılabilir.

Anahtar sözcükler: oyun, estetik deneyim, eğitimde drama, eğitimde tiyatro, yaparak ve yaşayarak öğrenme, eleştirel pedagoji, Bertolt Brecht, Augusto Boal, Dorothy Heathcote, Gavin Bolton

İNGİLİZCE ÖZET (ABSTRACT)

Title: The Relationship Between Game-Drama-Theatre from the perspective of Aesthetical Experience and Pedagogical Possibilities

This doctoral thesis is to examine game, drama and theatre relationship as multidisciplinary context. The anthropological origin of theatre and drama method shows that they all started with game, so different game theories are analyzed first. Next the relationship between games and philosophy, sociology, psychology and politics are discussed and also digital games and game theory is studied. To make a model table of differences and similarities between game, drama and theatre, symbiotic relationship between game, drama and theatre is discussed theoretically.

In this study, to examine the pedagogical essence of drama and theatre, the essential feature of art and education relationship is identified. Also this survey analyses the aesthetics and political perspectives of four important artists who promoted social changes and critical pedagogy by using theatre and drama. The different perspectives of Bertolt Brecht, Augusto Boal, Dorothy Heathcote and Gavin Bolton about theatre and drama are examined. The results of this study are useful for theatre departments of universities, faculties of education, non-governmental organizations, amateur theatre groups and pedagogues etc.

Keywords: play, aesthetical experience, drama in education, theatre in education, learning by doing, critical pedagogy, Bertolt Brecht, Augusto Boal, Dorothy Heathcote, Gavin Bolton

KAYNAKÇA

KİTAPLAR

Adıgüzel, H.Ömer, **Yaratıcı Drama**, 1985-1998 Yazılar, Prof. Dr İnci San'a Armağan Ankara, Naturel Yayınları, Genişletilmiş 2.Baskı

Adıgüzel, Ömer, **Eğitimde Yaratıcı Drama**, Ankara, Naturel Yayınları, 2010

Akar, Ruken Vural, John.W. Somers, **İlköğretimde Drama, Kuram ve Uygulama**, Ankara, Pegem Akademi, Şubat 2011

Akbulut, Hasan, **Gelenekselden Dijitale, Mekândan Uzama Oyun Kültürü, Dijital Oyun Rehberi, Oyun Tasarımı, Türler ve Oyuncu**, Der. Mutlu Binark, Günseli Bayraktutan-Sütçü, Işık Barış Fidaner, İstanbul, Kalkedon Yayınları, 2009

Althusser, Louis, **Devletin İdeolojik Aygıtları**, İstanbul, İletişim Yayınları, Ekim 1994

And, Metin, **Oyun ve Bügü**, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları, 2003

Anderson, Micheal, **MasterClass in Drama Education**, New York, Continuum International Publishing Group, 2012

Aral N, Baran G, Bulut Ş, Çimen S, **Eğitimde Drama**, Ankara, YA-PA Yayınları, 2000

Aristoteles, **Poetika**, İstanbul, Remzi Kitabevi, 1995

Aristoteles, **Politika**, İstanbul, Remzi Kitabevi, 2002

Attfield, Jane and Elizabeth Wood, **Play, Learning and the Early Childhood Curriculum**, Paul Chapman Publishing, 1996

Badiou, Alain, **Başka Bir Estetik**, İstanbul, Metis Yayıncılık, 2010

Bahçe, Abdullah Burhan, Aktan, Coşkun Can, **Kamu Tercih Perspektifinden Oyun Teorisi**, Modern Politik İktisat, İstanbul, Seçkin Yayınları, 2007

Boal, Augusto, **Ezilenlerin Tiyatrosu**, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, Mimesis Kitaplığı, 1.Basım, 2003

Bolla, Peter, **Sanat ve Estetik**, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 2006

Bolton, Gavin, **Acting In Classroom Drama**, A Critical Analysis England, Trentham Books, 1998

Bolton, Gavin, **Drama As Education**, Harlow, Longman Press, 1984

Bolton, Gavin, **Towards a Theory of Drama In Education** London, Longman Press, 1979

Brecht, Bertolt, **Epik Tiyatro**, İstanbul, Cem Yayınları, Kasım 1997

Brecht, Bertolt, **Sanat Üzerine Yazılar**, İstanbul, Cem Yayınları, 1990

Caillois, Roger, **Man, Play and Games** Chicago, University of Illionis Press, 2001

Caillois, Roger, **The Game Design Reader, A Rules of Play Anthology**, London, The MIT Press Cambridge, Massachusetts, England, 2006

Caslin, Nellie Mc, **Creative Drama in the Classroom and Beyond**, Longman Press, 7th Edition

Chomsky, Noam, **Demokrasi ve Eğitim**, İstanbul, BGST Yayınları, 2007

Corbin, Alain, Courtine, Jean-Jacques, Vigarello, Georges, **Bedenin Tarihi 1, Rönesanstan Aydınlanmaya**, İstanbul, Yapı ve Kredi Yayınları, 1.Cilt, 2008

Courtney Richard, **The Dramatic Curriculum**, New York, Drama Book Specialists, 1980

Çalışlar, Aziz, **Tiyatro Kavramları Sözlüğü**, İstanbul, Mitos Boyut Yayınları, 2004

Deleuze, Gilles, **İki Konferans, Yaratma Eylemi Nedir? Müzikal Zaman**, İstanbul, Norgunk Yayıncılık, 2003

Dewey, John, **Art As Experience**, USA, Van Rees Press, 1934

Diderot, Denis, **Aktörlük Üzerine Aykırı Düşünceler**, İstanbul, Sosyal Yayınları

Ellis, M.J, **Why People Play**, USA, Prentice-Hall,1973

Freire, Paulo, **Ezilenlerin Pedagojisi**, Çeviri, Dilek Hattatoğlu-Erol Özbek İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 3.baskı, Haziran 1998

Gadamer, Hans-George, **Güzelin Güncelliği, Bir Oyun, Sembol ve Festival Olarak Sanat**, Konya, Çizgi Kitabevi, 2005

Gardner, Howard, **Çoklu Zekâ, Yeni Ufuklar**, İstanbul, Optimist Yayınları, 2013

Halter, Ed, **Savaş Temalı Oyun Kültürü**, İstanbul, Yakamoz Yayıncılık, 2009

Hazar Muhsin, **Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim**, Ankara, Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu Yayınları 5.Basım, 2006

Heathcote, Dorothy, **Collected Writings on Education and Drama**, Edited By Liz Johnson and Cecily O'Neill England, Northwestern University Press, 1984

Huizinga, Johan, **Homo Ludens, Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme**, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 2.basım, 2006

İpşiroğlu, Zehra, **Tiyatroda Devrim**, İstanbul, Çağdaş Yayınları, Mayıs 1998

Jackson, Tony, **Learning Through Theatre, New Perspectives on Theatre in Education**, London, Second Edition, Routledge, 1993

Kapp, Karl M, **The Gamification of Learning and Instruction**, San Fransisco, Pfeiffer Publishing, 2012

Karadağ, Engin ve Çalışkan, Nihat, **Kuramdan Uygulamaya, İlköğretimde Drama, Oyun ve İşleniş Örnekleriyle**, Ankara, Anı Yayıncılık, 2005

Kunt, Aygöl, **Sanat Eğitiminde Estetik**, İstanbul, Hayalprest Yayınevi, 2012

Küçükoğlu, A. Ve Bay, E, **Eğitimin Felsefi Temelleri**, Eğitim Bilimine Giriş: Editör, Durmuş Ekiz, Lisans Yayıncılık, İstanbul, 2007

Longman, **Metro Büyük İngilizce-Türkçe Sözlük**, Metro Yayınları, İstanbul, 1993

Mayo, Peter, **Özgürleştiren Praksis, Paulo Freire'nin Radikal Eğitim ve Politika Mirası** Ankara, Dipnot Yayınları, 2011

Moore, Sonia, **Oyunculuk Eğitimi İçin Bir El Kitabı**, İstanbul, BGST Yayınları, 2006

Nicholson, Helen, **Theatre and Education**, England, Palgrave Macmillan, 2009

Nutku, Özdemir, **Oyun, Çocuk, Tiyatro**, İstanbul, Özgür Yayınları, 1998

O'Toole, John, **Theatre In Education, New Objectives for Theatre, New Techniques in Education**, England, Hodder and Stoughton Press, 1976

Öğütle, Vefa Saygın, **Bir Proleter Devrim Teorisyenin Yazıları, Karl Korsch Kitabı**, Ankara, Nota Bene Yayınları, Aralık 2011

Pehlivan, Hülya, **Oyun ve Öğrenme**, Ankara, Anı Yayıncılık, 2005

Piscator, Erwin, **Politik Tiyatro**, İstanbul, Metis Yayınları, 1985

Platon, **Devlet**, İstanbul, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2007

Redington, Christine, **Can Theatre Teach?**, Oxford, Pergamon Press, 1983

Russell, Bertrand, **Eğitim Üzerine**, İzmir, İlya Yayınları Felsefe Dizisi, 2005

Sağlam, Tülin, **Drama Öğretmen El Kılavuzu**, İstanbul, MEB Yayınları, 2008

Said, Edward, **Entelektüel**, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 2004

San, İnci, **Sanat Eğitimi Kuramları**, Ankara, Ütopya Yayınları, 2003

San, İnci, **Sanat ve Eğitim**, Ankara, Ütopya Yayınevi, 4. Baskı, 2008

San, İnci, **Sanatsal Yaratma, Çocukta Yaratıcılık**, Ankara, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1977

Schechner, Richard, **Performance Theory**, New York, Routledge Press, 2005

Schechner, Richard, **The Future of Ritual**, New York, Routledge Press, 1993

Schiller Frederich, **İnsanın Estetik Eğitimi Üzerine Bir Dizi Mektup**, İstanbul, MEB Yayınevi, Çeviren, Melahat Özgü, 1990

Sennett, Richard, **Kamusal İnsanın Çöküşü**, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 1996

Sevinç, Müzeyyen, **Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimde Oyun**, İstanbul, Morpa Yayınları, 2004

Siks, Geraldine Brain, **Drama with Children**, New York, Harper&Row Press, 2nd edition, 1983

Suits, Bernard, **Çekirge, Oyun, Yaşam ve Ütopya**, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 2.basım, 2012

Sutton-Smith, Brian, **The Ambiguity of Play**, London, Harvard University Press, 1997

Şener, Sevda, **Dünden Bugüne Tiyatro Düşüncesi**, Ankara, Dost Yayınları, 4 Baskı, 1998

Şener, Sevda, **Oyundan Düşünceye**, Ankara, Gündoğan Yayınları, 1993

Taşdelen, Demet ve Yazıcı, Aslı, **Estetik ve Sanat Felsefesi**, Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 2574, 1.Baskı, Haziran 2012

Tunalı, İsmail, **Estetik** İstanbul, Remzi Kitabevi 5.basım, 1998

Turner, Victor, **From Ritual to Theatre**, Performing Arts Journal Publication, 1982

Tusting Karin, Barton David, **Öğrenme Kuramları ve Yetişkin Öğrenme Modelleri Üzerine Kısa Bir İnceleme**, Ankara, Dipnot Yayınları, 2011

Way, Brain, **Development Through Drama**, Humanities Press, Second Edition, 1973

Willet, John, **Brecht on Theatre, Development of an Aesthetic**, Hill And Wang Publishing, 1964

Winnicott, D.W, **Oyun ve Gerçeklik**, İstanbul, Metis Ötekini Dinlemek, Metis Yayınları, Üçüncü Basım, 2010

Wittgenstein, Ludwig, **Felsefi Soruşturmalar**, İstanbul, Totem Yayınları, 2006

Wulf, Cristoph, **Tarihsel Kültürel Antropoloji**, Ankara, Dipnot Yayınları, 2009

MAKALELER:

Althusser, Louis, **Andre Daspre'ye Cevap Olarak Sanat Üzerine Bir Mektup**, Mimesis Tiyatro Çeviri Araştırma Dergisi 6.Sayı, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi

Arslan Yunus ve Bulgu Nefise, **Oyunla Toplumsallaşma**, Pamukkale Journal of Sport Sciences, Volume 1, No:1, <http://pjss.pau.edu.tr>, 2010

Ashton Sally Hay, **Drama, Engaging All Learning Styles**, <http://eprints.qut.edu.au/12261/1/12261a.pdf>, 2005

Brecht, Bertolt, **Öğreti Oyunları Üzerine**, Almanca'dan Çeviren, Murat Kemalöğlu İstanbul, Mimesis Tiyatro Çeviri Araştırma Dergisi 16.Sayı, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, 2009

Çevik, A. Kadir, **Oyun ve Tiyatro Pedagogu, Alanı, İşlevi**, Ankara, Agon Dergisi, 1995

Delgado Maria M, Heritage Paul, **Augusto Boal**, Çeviri, Ata Ünal İstanbul, Mimesis Tiyatro Çeviri Araştırma Dergisi, 7.sayı, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, 1999

Fiala Oliver ve Heathcote Dorothy, **Brechtian Elements in Dorothy Heathcote's Approach in Preparing Teachers To Use Drama**

Fornoff, Roger, **Öğreti Oyun İşliğinin Yapısı**, Ankara, 7.Uluslararası Eğitimde Drama Kongresi Bülteni, Naturel Yayınları, Çeviri, A.Kadir Çevik, 2003

Gardner, Howard, **Knowledge, Learning and Development in Drama and Arts Education**, RIDE Resarch in Drama Education Journal, The Journal of Aplied Theatre and Performance, 2010

Gray, Peter, **The Role of Play and Curiosity As Foundations for Learning**, <http://www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/200901/the-value-play-iv-nature-s-way-teaching-us-new-skills>, 2009

Guss, Faith Gabrille, **Ritual, Performance and Children's "Play" Drama**, www.ntnu.no/documents/10458/19059121/guss.pdf, 2001

Güllü Fırat ve Kemaloğlu Murat, **Öğreti Oyunları ve Ezilenlerin Tiyatrosu, Kısa Bir Tarihçe ve Öncüller**, İstanbul, Mimesis Tiyatro Çeviri Araştırma Dergisi 16.sayı, Boğaziçi Üniversitesi Yayinevi, 2009

Gümüş Pınar ve Gündoğan Sezin, **Richard Schechner ve Performans Kuramı**, Mimesis Çeviri Araştırma Dergisi 17.Sayı İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayinevi, 2010

Karacabey, Süreyya, **Öğreti Oyunu Düşüncesi ve Önlem**, Ankara, A.Ü TAD Dergisi 21.Sayı, 2010

Kaygısız, İbrahim, **Eğitim Felsefesi ve Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri**, Eğitim ve Yaşam Dergisi, Kış 1997

Kellner Douglas, **Brecht's Marxist Aesthetic**, <http://www.uta.edu/huma/illuminations/kell3.htm> , 2010

Kemaloğlu, Murat, **Reiner Steinweg, Kısa bir Tarihçe ve Öncüller**, Mimesis Tiyatro Çeviri Araştırma Dergisi, Boğaziçi Üniversitesi Yayinevi, İstanbul: 2009

Kolb, David A. And Colb, Alice Y, **Learning to Play, Playing to Learn**, http://learningfromexperience.com/media/2010/08/Kolb_Play-and-learning.pdf, 2009

Kollock, Peter, **Social Dilemmas, The Anatomy of Cooperation**, Annual Review of Sociology, vol 24, 1998

Kurhan, Ömer Faruk, **Kolektif Oyunlaştırmaya Giriş**, Mimesis Tiyatro Çeviri Araştırma Dergisi 13.Sayı İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayinevi, 2007

Kuyumcu, Nihal, **Halk Eğitimlerinde “Forum Tiyatro” Yöntemlerinin Kullanılması**, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Journal of Research in Education and Teaching, Cilt 1 Sayı 3, Ağustos, 2012

Magnat, Virginie, **Theatricality from the Performative Perspective**, <https://muse.jhu.edu/>, 2002

Müller, Jost, **Çokluğun Bakış Açısından, Brecht, Komün ve Çokluk**, Otonom Dergisi, Çeviri: Kübra Çığ, <http://www.otonomdergisi.org/cev-ri-ler/makaleler/ceviri/coklu-un-bak-ac-s-ndan-brecht-komun-ve-cokluk>

Nicolopoulou, Ageliki, **Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya, Piaget, Vygotsky ve Sonrası**, Çeviren, Dr. Melike Türkan Bağlı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, cilt 37, sayı 2, 2004

Öndül, Selda, **Tiyatro Eğitimi-Öğretimi Nasıl Bir Yapılanma İçinde Yer Almalı?** İstanbul 2010 Avrupa Kültür Başkenti Ajansı Yayınları, Aralık, 2010

Pala, Şebnem, **Anlam Ufuklarında Bir Kaynaşma, Oyun ve Spor**, İstanbul, Toplum ve Bilim Dergisi 103.Sayı, 2005

Polisini, Judith Kase- **Eğitsel Drama**, <http://mimesis-dergi.org/2011/04/egitsel-drama/> Çeviri, Ceren Okur, 2011

Sağlam, Tülin, **Drama, Sanat, Öğrenme, Gavin Bolton**, Ankara, ÇDD Yaratıcı Drama Dergisi, Cilt 1, Sayı2, 2006

Sağlam, Tülin, **Dramatik Eğitim Amaç mı Araç mı?** Ankara, Ankara Üniversitesi Tiyatro Araştırmaları Dergisi 17.sayı, Haziran 2004

Sağlam, Tülin, **Eğitimde Tiyatro**, Ankara, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi 37.sayı, Mart 2003

http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Bilim_Dergisi/sayi37/saglam.htm

Sağlam, Tülin, **Gavin Bolton, Drama-Sanat-Öğrenme**, Ankara, Yaratıcı Drama Dergisi, Cilt 1, Sayı 2, 2006, Çağdaş Drama Derneği Yayınları, Basım Tarihi Haziran, 2007

Sağlam, Tülin, Ritüel-Performans-Drama Ankara, 13. Uluslararası Eğitimde Drama Kongresi Bildiri Kitapçığı, 2008

San, İnci, **Adlandırmayı Değiştirmeyelim** Ankara, ÇDD Yaratıcı Drama Dergisi, 2008

San, İnci, **Eğitimde Yaratıcı Drama**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt 23, Sayı 2

Sezgin Bülent, Sağlam Tülin, Kuyumcu Nihal, **Çocuklar ve Gençlerle Oyundan Dramaya, Dramadan Tiyatroya Panel Metni**, Mimesis Tiyatro Çeviri Araştırma Dergisi 16.Sayı İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, 2009

Toker, Nilgün, **Oyuna Girme-Oyunu Seyretme, Platon'a Karşı Aristoteles**, İstanbul, Toplum ve Bilim Dergisi 103.Sayı, 2005

Vaßen, Florian, **Lehrstück Öğretici Oyun -"Learning-Play" Öğrenme Oyunu Siyasal-Pedagojik Bir Tiyatro Konseptinin Gelişimi, Değişimi ve Güncelliği**, Yaratıcı Drama Dergisi, Cilt 1, Sayı 5, 2008

TEZLER:

Adıgüzel, H.Ömer, **Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi**, Yüksek Lisans Tez Çalışması, A.Ü Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara, Ocak, 1993

Eren, Özgür, **Bilgisayar Oyunlarında Dramatik Yapı: Ana Akım ve Alternatif Yaklaşımlar**, Yüksek Lisans Tez Çalışması, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar Ortamında Sanat ve Tasarım Anabilim Dalı, İstanbul, Mayıs, 2009

Fleming, Mike, **A Philosophical Investigation in to Drama in Education**, University of Durham School of Education, Phd Thesis, 1982

Frasco, Gonzalo, **Play, Game and Video Game Rhetoric, Ph.D Dissertation**, IT University of Copenhagen, 2007

Hesten, Sandra, **Dorothy Heathcote Archive, Ph.D Dissertation**
<http://www.did.stu.mmu.ac.uk/dha/hcheston.asp>

Jardi, Laurie, **Reading Gavin Bolton, A Biografy for Education**
https://circle.ubc.ca/bitstream/handle/2429/7243/ubc_1995-059839.pdf?sequence=1,
1995

Kemaloğlu, Murat, **Brecht'in Öğreti Oyunları Teorisinin Tarihsel Gelişimi ve İncelenmesi**, İstanbul Üniversitesi Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tez Çalışması, İstanbul, 2005

Kula, Tuğçe, **Gavin Bolton'ın Drama Yaklaşımında Oyun-Öğrenme İlişkisi**,
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez Çalışması, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tiyatro Ana Bilim Dalı, 2012

Özen, Zeki, **Dorothy Heathcote'un Yaratıcı Drama Yaklaşımları, Yüksek Lisans Tez Çalışması**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İlköğretim Ana Bilim Dalı Yaratıcı Drama Programı, Mayıs 2011

Szauder, E.György, **In Learning Through Drama, Phd Dissertation**, University of Central England Birmingham, 2005

Yenğın Deniz, **Dijital Oyunlarda Şiddet Kavramı, Yeni Şiddet**, İstanbul, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İletişim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2010

ELEKTRONİK ve DİJİTAL KAYNAKLAR:

Aaron Kozbelt, Ronald A. Beghetto, and Mark A. Runco, **Theories of Creativity**, <http://pages.uoregon.edu/beghetto/CreativityTheories%28Kozbelt,Beghetto%26Runco%29.pdf>

Akaydın, Mehmet Şerif **Gadamer'in Hermenütiğinde Sanat Deneyiminin Anlamı ve İşlevi Üzerine**, <http://hermeneutics.blogspot.com/2009/06/gadamerin-hermeneutiginde-sanat.html>

Akyol, Aysel Köksal ve Vuslat Oğuz, **Çocuk Eğitiminde Montessori Yaklaşımı** <http://www.alternatifegitimderneği.org.tr/content/view/61/113/>

Dorothy Heathcote Contexts for Active Learning - Four models to forge links between schooling and society-Presented at the NATD Conference, 2002, <http://www.moeplanning.co.uk/wp-content/uploads/2008/05/dh-contexts-for-active-learning.pdf>

Dorothy Heathcote, 33 farklı rol modeline bu linkten ulaşılabilir, <http://www.mantleoftheexpert.com/wp-content/uploads/2009/02/conventions-list-dh-revision.pdf>

Heathcote Dorothy, **Three Looms Waiting**, BBC Omnibus <http://www.youtube.com/watch?v=owKiUO99qrw>

<http://prezi.com/dhy7tebcqefn/theatre-education/>

<http://www.diewelt-dertuerken.de/index.php/ZfWT/article/viewFile/51/ozturk>

<http://www.ludology.org>

Kaygısız, İbrahim, **Eğitim Felsefesi ve Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri**, Kış 1997

http://felsefe.kku.edu.tr/belgeler/ders/egitim_felsefesi/egitim_felsefesi_akimlari.pdf

Kılıç, Sıla, **Karl Groos Oyun Kuramı İnceleme Ödevi**, <http://mimesis-dergi.org/2013/12/karl-gross-ve-oyun-kurami/>

Korkak Tavuk oyunu ile ilgili örnek filmin bir bölümü <http://www.youtube.com/watch?v=u7hZ9jKrwvo&feature=related> adlı linkten izlenebilir.

Kurhan, Ömer Faruk, **Dijital Oyunlar Üzerine Birkaç Söz**, <http://mimesis-dergi.org/2011/03/dijital-oyunlar-uzerine-birkac-soz>

Muro, Karen De,

<http://www.theactingcenter.com/pdfs/Creative%20Drama%20Tips.pdf>

Oran, Adil, Oyun Teorisi mi, Oyun mu? <http://adiloran.com/BA-web/oyunteorisi.htm>

Oxford Sözlüğü, <http://oxforddictionaries.com/definition/english/drama?q=drama>

Özmorali Semin, **Gamification Oyunlaştırma Örnekleri**, <http://dijitalzamanlardapazarlama.com/2011/08/22/gamification-oyunlastirma-ornekleri/>

Özmorali Semin, **Oyunlaştırma ve Oyun Arasındaki İnce Çizgi**, http://dijitalzamanlardapazarlama.com/2012/06/15/oyunla-oyunlastirma-arasindaki-cizgi-2/?relatedposts_exclude=602

Öztürk, Emre, **Hermeneutiğin Tarihsel Dönüşümü**,

<http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/viewFile/51/ozturk> , 2009

Saysel, Ali Kerem, **John Dewey 1859-1952 ve Eğitimde Demokratik İdealler**

<http://www.alternatifegitimdernegi.org.tr/content/view/73/107/>

What's Moe? <http://www.mantleoftheexpert.com/about-moe/introduction/what-is-moe/>

Wikipedia: https://tr.wikipedia.org/wiki/Ana_Sayfa

www.youthstages.com

Yaratıcılıkla İlgili Beş Ana Teori:

<http://www.ripperdesignandmultimedia.com/2013/03/26/the-five-major-theories-of-creativity/>

ÖZGEÇMİŞ

Bülent Sezgin, 1 Ekim 1976 yılında İzmir'de doğdu. İzmir Atatürk Lisesi'nden mezun olduktan sonra, Boğaziçi Üniversitesi Ekonomi Bölümü'nü ve İstanbul Kültür Üniversitesi Rejisörlük Yüksek Lisans programını bitirdi. “Avrupa’da Rejisörlük Kavramının Ortaya Çıkışı/Stanislavski ve Brecht Örnekleri Üzerinden Yönetmenlik Metodolojisinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezini yazdı. 2009 yılında Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Tiyatro bölümünde doktora eğitimine başladı. Halen Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde yarı-zamanlı öğretim görevlisi olarak çalışmakta ve Doğa Koleji’nde Drama ve Tiyatro Etkinlik Koordinatörü olarak görev yapmaktadır. Tiyatro ve drama eğitimi alanında birçok kurumda sunum ve seminerler vermektedir.

Boğaziçi Üniversitesi Oyuncuları (BÜO) ile başladığı kültür ve sanat çalışmalarına, halen Boğaziçi Gösteri Sanatları Topluluğu (BGST) çatısı altında devam etmektedir. Oyunculuk, reji, çeviri-araştırma ve organizasyon gibi alanlarda faaliyet göstermekte ve www.mimesis-dergi.org (Mimesis Tiyatro Çeviri Araştırma Dergisi) portalinde editör olarak çalışmaktadır. Aynı zamanda Uluslararası Çocuk ve Gençlik Tiyatroları Birliği (ASSITEJ) Türkiye Merkezi’nde yönetim kurulu üyesidir.