

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
YARATICI DRAMA PROGRAMI**

**DOROTHY HEATHCOTE'UN YARATICI DRAMA
YAKLAŞIMLARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeki Özen

Ankara

Mayıs, 2011

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
YARATICI DRAMA PROGRAMI**

**DOROTHY HEATHCOTE'UN YARATICI DRAMA
YAKLAŞIMLARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeki Özen

DANIŞMAN: Yard. Doç. Dr. Ömer Adıgüzel

Ankara

Mayıs, 2011

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalında
YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Prof. Dr. Ayşe Çakır İlhan

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Üye

Doç. Dr. Oylum Akkuş İspir

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Üye

Yrd. Doç. Dr. Ömer Adıgüzel (Danışman)

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

../.../ 2011

Prof. Dr. Nejla Kurul

ÖNSÖZ

Öğretim programında yer alan ve eğitim ortamlarında sunulan kimi ders konularının gerçek yaşamdan kopuk oluşu, öğrenen bireyleri mekanik birer alıcı haline getirmektedir. Öğretmenden aldığı bilgiyi ezberleyen ve bu bilgiyi sorgulamadan, yaşamda karşılaştığı diğer kişilere doğrudan ya da dolaylı bir biçimde aktaran bireyler karşılaştıkları problemlere ilişkin çözüm önerileri getirememekte ve toplumdan ayrı bireyler olarak yaşamlarını devam ettirmektedirler.

Öğretmen ve öğrencinin yeni keşiflerde bulunabilmek için ortak ilgileri de işe koşarak işbirliği içerisinde çalışması, öğretmenin o dersi aktarma iştahını ve öğrencinin o derse olan motivasyonunu arttırmaktadır. Beraber çalışmaktan haz duyan öğrenciler yaşamda karşılaştıkları diğer kişilerin düşüncelerine saygı göstermekte ve kendi düşüncelerini cesur bir biçimde ifade edebilmektedirler. Öğrencilere bu tür ortamları sunabilen öğretim yaklaşımları birçok açıdan diğer yaklaşımları çürütmektedirler. Bu doğrultuda “Dünyayı bulduğundan daha iyi bırakmaya çalışan bir eğitimci” olan Dorothy Heathcote’un öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlarının eğitim dizgelerine yeni anlayışlar getireceğine inanılmaktadır.

Bu tezin gerçekleştirilmesi sırasında danışmanlığımı yaparak beni Dorothy Heathcote konusunda çalışmam için yönlendiren değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Ömer Adıgüzel’e, Jüri üyeleri Prof. Dr. Ayşe Çakır İlhan ve Doç. Dr. Oylum Akkuş İspir’e, çalışmalarım sırasında benden desteğini esirgemeyen, Bil. Uzm. Ö. Özlem Gökbulut ve Yılmaz Erdal’a, yaratıcı drama yaşantım boyunca bir şeyler öğrendiğim tüm öğretmen ve öğrencilerime, bu araştırmayı yapmam için bana destek olan ve evinde beni misafir eden Dorothy Heathcote’a teşekkür ederim.

ÖZET

DOROTHY HEATHCOTE'UN YARATICI DRAMA YAKLAŞIMLARI

Özen, Zeki

Yüksek Lisans, İlköğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ömer Adıgüzel

Mayıs, 2011, 159 sayfa

Bu çalışmada yaratıcı drama alanının dünyadaki öncülerinden olan Dorothy Heathcote'un yaratıcı drama alanına sunmuş olduğu özgün yaklaşımlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden anlatıya dayalı biyografik çalışma türünde gerçekleştirilen araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme, doküman inceleme ve gözlem notları kullanılmıştır. Araştırmada Dorothy Heathcote yaklaşımını incelemek üzere araştırmacı tarafından görüşme soruları hazırlanmış ve hazırlanan görüşme soruları iki farklı alan uzmanı tarafından değerlendirilerek geliştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından 13 sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmış, 3 farklı atölye oturumu gözlemlenmiş ve 40 farklı doküman incelenmiştir. Araştırmaya ilişkin elde edilen veriler deşifre edilmiş video ve ses kayıtları İngilizce'den Türkçe 'ye çevirilmiş, verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, Dorothy Heathcote'un yaratıcı drama alanına sunmuş olduğu ve uygulama açısından kimi benzerlikler gösteren dört farklı yaklaşımının, öğrencileri toplumsal duyarlılık açısından bilinçlendirdiğini ve bu modellerin uygulanması ile okul ortamında öğrenilen bilgilerin öğrenciler tarafından gerçek yaşamla bağlantısının daha kolay kurulabildiğini göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Yaratıcı Drama, Dorothy Heathcote, Karmaşa içindeki insan, Uzman Mantosu, Rolün Yuvarlanması, Komisyon Çalışması.

ABSTRACT

DOROTHY HEATHCOTE'S CREATIVE DRAMA APPROACHMENTS

Özen, Zeki

MA, Primary Education Department

Supervisor: Ömer Adıgüzel, Asst. Prof. Dr.

May,2011, 159 pages

The purpose of this study is to search the contrubiton of Dorothy Heathcote's unique approachment's which were developed by her for the field of drama in education. Heathcote is one of the most important pioneer's in the world for the field of drama in education.

In this study, narrative-biographical study, which is a type of method for making qualitative research,. was used by the researcher. Semi-structured interview, documents survey and observation notes were used for data collection by the researcher for this study. For composing the data collection devices, thirteen questions interview form was prepared, three different workshops were observed and the observations were noted and forty different documents were scanned by the researcher. The thirteen interview questions which were prepared by the researcher for investigation of Dorothy Heathcote's approachments, were examined and developed by two other experts in the field before the interview. The twenty-two of scanned documents were written by Dorothy Heathcote, the other eighteen documents were written about her by the other experts and researchers in the field. For analysing the datas, the researcher primarily dechipered the voice and the camera records. Then, the researcher translated the dechipered voice and camera records with the other written

documents from English to Turkish. While analysing datas, the research used the design of content analysis.

Findings of this study point out that the four different approachments which were developed and presented by Dorothy Heathcote to the drama in education field, are has some differences in the application process. On the other hand, the findings point out that this approachments are useful for building up social sensitivity and consciousness. The other and the last findings of the study point out that the Heathcote's approachments are providing the opportunity of making an easier connection between the knowledge and the real life.

Key Words: Creative Drama, Dorothy Heathcote, Man in a mess, Mantle of the Expert, Rolling Role, Commission.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
BÖLÜM	
1. GİRİŞ	
1.1 Problem	1
1.1.1 Dorothy Heathcote'a Göre Eğitimde Drama.....	11
1.1.2 Dorothy Heathcote'a Göre Drama Türleri	16
1.2 Amaç	17
1.3 Önem	18
1.4. Sınırlılıklar	19
1.5. Tanımlar.....	19
2. DOROTHY HEATHCOTE İLE İLGİLİ YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR...	21
3. YÖNTEM	
3.1. Araştırmanın Türü	24
3.2. Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi	24
3.2.1.Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları ve Geliştirilmesi	25

3.2.2 Doküman İnceleme	26
3.2.3 Gözlem Notları	26
3.3. Veri Toplama Süreci	27
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	27
4.BULGULAR VE YORUM	
4.1 İnsanları Keşfetmek İçin Drama/ Karmaşa İçindeki İnsan (Drama Used To Explore People/Man in a Mess)	
.....	29
4.2 Uzman Mantosu (Mantle of The Expert)	43
4.3 Rolün Yuvarlanması (Rolling Role)	62
4.4 Komisyon çalışması (Commission Model)	75
4.5 Öğrencinin Rolü	85
4.6 Öğretmenin Rolü	92
4.7 Dersin Rolü	102
5.SONUÇ VE ÖNERİLER	
5.1 Sonuç	110
5.2.Öneriler	115
KAYNAKÇA	117
EKLER	123

GİRİŞ

1. BÖLÜM

1.1 Problem

Türkiye’de daha çok öğretmen merkezli eğitim sistemini değiştirmek ve öğrenci merkezli bir biçime dönüştürmek amacıyla çok yönlü zeka ve yapılandırmacı yaklaşım gibi kapsayıcı yenilikler uygulanmıştır. Bu uygulamalarla beraber Türk eğitim dizgesinde yerini 1980’li yıllarda almaya çalışan yaratıcı drama, 1990’lardan beri eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştiren bölümlerinin bazılarında değişik adlarla zorunlu ders olarak programda yer almıştır.

Türkiye’de 1980’li yıllardan bu yana çağdaş anlayışla gelişen “Eğitimde Yaratıcı Drama” kavramı uygulama ve kuramsal açıdan farklı yaklaşımlara da sahiptir. Bu farklı yaklaşımlar yaratıcı drama ile ilgilenen bireylerin bu alana ilişkin görüşlerini ve düşüncelerini de etkilemiştir. Alana ilişkin kullanılan söylemler; değişik alan uzmanları tarafından geliştirilmiş, ve yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanıldığı farklı eğitimlik anlayışlarının oluşmasını sağlamıştır.

1910’lu yıllarda; bir köyde sınıf öğretmeni olan Harriet Finlay-Johnson tarafından yapılan ilk uygulamalarda, taklit edilenin, bir oyun ortamında inanılacak / inandıracak kadar gerçekçi yapılması ilkesiyle öyleymiş gibi yapma (make believe play) oyunları kullanılarak yaratıcı drama kavramının dolaylı temelleri atılmıştır. Bu ilk oyunsu çalışmalar öğretmen merkezli bir eğitim anlayışının öğrenci merkezli bir eğitim anlayışına doğru ilerlemesini sağlamıştır.

Sağlam tarafından dramatik eğitim olarak adlandırılan yaratıcı dramanın tarihsel gelişimini anlatan kitaplarda adı hemen hemen hiç yer

almamakla birlikte Öğretmenin Dramatik Metodu (The Dramatic Method of Teaching, tarihsiz) adlı kitabı Harriet-Finley Johnson'ın bu alanın öncülerinden biri olduğunu göstermektedir. Johnson, çocuğun doğal dramatik (oyun oynama) içgüdüüne inanmış ve çocuğun doğrudan görerek ve yaparak daha iyi öğrendiğini savunmuştur. Diğer bir öncü olan Caldwell Cook, Oyun Yolu (The Play Way) (1917) adlı eserinde oyunun eğitimin temeli olduğunu söylemiştir. Cook'a göre yapmak, oynamak ve kendiliğindenlik; öğrenmek için anahtar kavramlardır. Dramanın bir öğrenme aracı olarak önemi üzerinde anlaşsalar da bu öncülerin dramayı kullanma amaçları farklılık göstermektedir Johnson öğretim programındaki her konuyu dramatik eylem aracılığıyla öğretmeye çalışırken Cook, dramatik yöntemi Shakespeare ve oyunlarını öğretmek için kullanmıştır. Ona göre Shakespeare'in oyunları çalışmak için değil oynamak içindir (Sağlam, 2004).

20. yüzyılın başlarında Harriet Finlay-Johnson okullarda çalışılan oyunlarda, yaratılacak ürünlerde – performanslarda yetişkinlerin yorumlarına ve estetik değere fazlaca odaklanıldığını düşünmüş ve oyunlarının öğrenciler tarafından ve öğrenciler için olması gerektiğini savunmuştur. Johnson'a göre öğretmen tarafından bir oyun seçmek ve oyunu performansa dönüştürmek için gerekli olan (elde edilmiş) uygun becerilerle katılımcılara liderlik etmek önemli değildir. Ona göre önemli olan öğrencilerin oyun yaratırken; tıpkı bir yetişkinde olması gerektiği gibi sonucu her şeye rağmen algıladığı biçimiyle ortaya konulmasıdır. Bunun yanı sıra Johnson'un anlayışı performansın geleneksel içeriklerini de kapsamaktadır (Weltsek, 2008).

1908 yılında “Ev sohbetleri” (Home Chat) dergisinde yayımlanan “Dersler Kolaylaştırdı” (Lessons Made Easy) başlıklı makalede Harriet Finlay Johnson'un öğrencilerinin Sussex'te bulunan oyun alanlarında Kuzey Kutbu'nu dikkatle incelediklerinden söz etmektedir. Makalenin yazarı aynı zamanda bir öğretmene gereksinim olmadığını ve öğretmenin dersi kenardan izleyerek geçirdiği gerçeğini aktarmıştır (Heathcote, 1984).

Daha sonradan Caldwell Cook tarafından uyarlanan ve Cook'un kitabına da adını veren "Oyun Yolu" adlı kitapta; dramatik deneyimin merkezinin öğrenci gelişimi ile ilgili bir durum olduğu anlatılmaktadır. Johnson, öğrencinin drama aracılığı ile kazanmış olduğu kişisel deneyimin önemini tartışarak, süreç merkezli bir sınıfta, oyun yapılandırmanın ortaya çıkacak son ürün olduğunu iddia etmiştir. Harriet Finlay Johnson, yaratının; yetişkin standartları ve beklentilerine göre değerlendirilmemesini, öğrencilerin deneyim ve gereksinimlerine göre değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Weltsek, 2008).

Eğitimde yaratıcı drama alanında İngiltere'de yaşanan bu gelişmelere paralel olarak Amerika'da daha çok doğaçlama odaklı yaratıcı drama çalışmaları başlamıştır sözgelimi Winifred Ward çocuklarla doğaçlamalardan yola çıkarak drama çalışmaları yapmaya başlamış ve bu yolla çocukların kendi oyunlarını kendilerinin üretmelerini amaçlamıştır. Ward'un kitabı "Yaratıcı Sahne Hareketleri" (Creative Dramatics), 1930 yılında basılmıştır. Onun eğilimi çocukları sadece zihinsel yönden değil, onları her yönüyle eğitmektir. Bu nedenle Ward, yaratıcı dramayı hem bir öğretme aracı hem de yaratıcı bir eylem olarak kullanmıştır (Sağlam, 2004).

Winifred Ward, edebi metinlerin doğaçlanarak canlandırılmasını odak alan bir yaklaşım benimsemiştir. Ward, özellikle toplumun önemli olarak algıladığı iletişim, dikkat yoğunlaşması, iş birliği, hoşgörü, duygusallık ve güvenle ilgili kişisel ve sosyal yetilerin gelişiminde yaratıcı dramanın gücüyle ilgilenmiş, bu güçten yararlanarak denemeler yapmıştır. "Oyun yaratma" veya "oyun kurma" adını verdiği yöntemle okul çağındaki çocuklarla doğaçlamaya dayalı drama çalışmalarında gruplar tarafından çeşitli öykülerin canlandırılması üzerinde durmuştur (Adıgüzel, 2009).

Ward, öğrencilerinin tiyatro sanatını deneyimlemelerine ve saygı göstermelerine olanaklar yaratarak, yaratıcı drama ve çocukların tiyatrosu alanlarının gelişmesine katkıda bulunmuştur. 1925 yılında ilk olarak

Pamuk Prenses'i sahneye koyan Ward'un bu oyunu çok beğenilmiş ve takip eden 25 yıl boyunca Evanston ilkokulunda Çocukların Tiyatrosu çalışmalarını devam ettirmiştir. 1944 yılında "Ulusal Çocukların Tiyatrosu Konferansı" başlatarak alana katkılarını devam ettirmiştir (Yujin, 2003).

1970'li yıllarda bir başka İngiliz drama eğitimci grubu yeni bir tartışma konusu açarak eğitimde drama ve eğitimde tiyatro'nun amaçlarını karşılaştırmaya başlamışlardır. Buradan yola çıkarak geleneksel, öğretmen merkezli üretim ile öğrenci merkezli süreç arasında açık bir ayrım yapılmıştır. Drama ve tiyatro eğitimci ve kuramcısı olan Brian Way; "Çocuklar profesyonel aktörler olarak mı yetiştirilmeli yoksa deneyimin imgesel doğası kendi içerisinde eğitimsel değeri barındırıyor mu?" sorgulamasıyla tartışmaları daha da derinleştirmiştir. Brian Way herhangi bir performansın ya da oyunun dramının bir parçası olup – olmaması gerekliliğini sorgulamıştır. Bu tartışmaların sonucunda yeni bir anlayış olarak: drama ve tiyatro üretime, odaklanmadığı zaman neyi kolaylaştırmalıdır, sorgusu ortaya çıkmıştır. Bu tartışmaların sonucunda **"Eğitimde Drama"** kavramı alandaki adını almıştır (Weltsek, 2008).

Brian Way, belli bir yaş grubu için oyunların eğitim amacıyla yazılması ve gayri resmi olarak okul salonunda sergilenmesi gerektiğine inanmıştır. Bunu gerçekleştirmek için, çocuklar ve eğitim hakkında bilgi sahibi olan, onlarla etkileşim içinde bulunan ve bir okuldaki diğer okula seyahat eden ve küçük şirketlerde çalışan profesyonel aktörler bulmuştur. Ülke çapındaki bu hareket, o zamanlar hakim olan gelenekçilerin muhalefetine karşın, aydın ve bilgili okul yöneticileri ile birlikte gittikçe artan bir biçimde, başarılı bir hale gelmiştir (Harbottle, 2006).

Bu gelişmelerle birlikte İngiltere'de konuşulmakta olan "Eğitimde Drama" kavramı aynı zamanda farklı görüşler ile birlikte bugün öncü saydığımız kişilerin yaklaşımları ile gelişmesini sürdürmüştür. Alanda adı geçen bu kişiler dramayı bir bütün olarak ele almalarına karşın kimi

söylemleri ve uygulamaları ile düşünce birliğine varsalar da, genel olarak dramayı da farklı biçimlerde yorumlamış ve değerlendirmişlerdir.

Eğitimde drama alanında gerçekleşen bu gelişmelerde, söylemleri ve uygulamaları ile farklılaşan uzmanlardan birisi Dorothy Heathcote olmuştur. Heathcote, yapmış olduğu çalışmalarla eğitimde drama alanına kendi anlayışını anlatan yeni yaklaşımlar sunmuş; öğrenci, öğretmen ve drama ilişkisini yeniden yapılandırmıştır. Bu yaklaşımları ile diğer alan uzmanlarından farklılaşan Heathcote yapmış olduğu özgün çalışmalarıyla kendisinden önce gelen drama anlayışlarını eleştirmiştir. Uzun yıllar devam eden öğretmenlik yaşantısında farklı ülkelerde kendi anlayışı ile dersler işleyen Heathcote, drama alanında yaptıklarıyla özel ve önemli bir yere gelmiştir.

Dorothy Heathcote katılımcının deneyimlerinin göz ardı edilmesi konusu ile daha çok ilgilenmiştir. Ona göre birincil olarak drama ile öğrencinin/katılımcının birbirini etkilemesi için materyal ile kişi arasında gerilim barındıran bir ilişki olması gerekliliğidir. Heathcote, Way ve Johnson arasındaki temel fark; drama üretimlerinin sonuçlarına bakış açıları ile ilgilidir. Way ve Heathcote sonuç odaklı öğrenme deneyimi olarak dramanın değerini arttırmadığını aksine gerçek olarak güçleştirdiğini iddia etmişlerdir (Weltsek, 2008).

1950'li yılların başında profesyonel olarak çalışmaya başladığı Durham Üniversitesi'nde dramayı; öğrencilerin sanata olduğu kadar insanlığa ve bilime olan saygı ve ilgilerinin artması amacıyla kullanan Dorothy Heathcote kendi yaklaşımlarını kullanarak alanda var olan bilim için olması gereken yüksek derecede saygı eksikliğini doldurmuştur (Bolton, 1984).

Dorothy Heathcote' un getirmiş olduğu yeni yaklaşım ile drama kavramı kendi disiplini içerisinde yeni sorularla tanınır. Heathcote'un drama ile öğrenim yöntemini kavramak diğer öğretmenler için biraz zaman almıştır ancak bu yöntemde insanları doğrudan etkileyen yeni bir açı

bulunduğu fark edilmektedir. Dorothy Heathcote'un çalışmalarında kendisini açıkça gösteren bu aı, dramanın büyük bir grup etkinliğine dayalı olmasıdır. Dorothy Heathcote'un sunmuş olduğu tekniklerin ve yaklaşımların arasında bir seçim zorluğu olmasına rağmen risk alınan bir yöntembilim olan "ğretmenin Role Girmesi Tekniği" (Teacher in Role) onun en iyi tanındığı teknik olarak karşımıza çıkmaktadır (Bolton, 1984).

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

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

Heathcote, rol içinde olduğunda; dinamik ve güçlü bir lider olarak genellikle grubu irkilten hatta zaman zaman grubu korkutan bir tavır sergiler bu durum ortaya çıkar çıkmaz hemen rolden çıkıp büyük bir gülümseme ile sınıfa ğretmen olarak rehberlik etmeye devam eder. Sözgelimi altı yaş çocukları ile yapmış olduğu bir çalışmada bir partide bir şeyler içen insanları dramatize ederlerken aniden bir cadıyı andıracak ses tonu ile "Demek benim ieceğimi itiniz öyle mi?" der ve ocuklarda "Evet" diye mırıldanırlar. Heathcote yine aynı ses tonu ile "O zaman, sizi küçük, müşkülpesent çocuklar artık sizler benim klelerimsiniz" der. Çocukların yüzündeki ifadeyi ve onların üzerinde oluşan güçlü etkiyi görür görmez, hızlıca rolden çıkar ve sıcak bir glmse ve kendi ğretmen ses

tonu ile çocuklara “Neler olacağını görmek için benim kölelerim olur musunuz?” der ve sınıfla hemfikir olduktan sonra tekrar role döner (Wagner,1999).

Heathcote, öğretmenlerin alabilecekleri rol çeşitlerini ilerleterek tiyatro metaforlarını da genişletmiştir. Öğretmenlerin rol alma biçimlerine örnek olarak :

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

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

İngiliz drama uzmanı Gavin Bolton, bir diğer İngiliz drama uzmanı olan Dorothy Heathcote gibi dramanın öğrenme / öğretme amacına yönelik olarak kullanılması gerektiği görüşünü savunur. Bu anlayış İngiltere ‘de dramanın gelişiminde bir başka yönelim olan ve Caldwell Cook, Peter Slade ve Brian Way gibi uzmanların yöntemlerinde netleşen oyunun ve dramatik aktivitenin bireyin kişisel gelişimine yaptığı katkıyı

daha fazla önemseyen anlayıştan farklıdır. Heathcote ve Bolton eğitimde dramayı toplu olarak yapılan ve bilgi edinmede yararlı bir araç olan bir etkinlik olarak görmüşlerdir. Bu etkinliğin yapılandırılması gerektiği konusunda hemfikir olan uzmanların yapılandırma süreçleri birbirinden farklıdır. Heathcote, katılımcıları birer uzman uzaklığı, nesnelliği ve serinkanlılığı içinde tutacak bir süreci yapılandırırken, Bolton dramanın içeriği ile katılımcının kişisel ilişki kurmasına olanak verecek bir süreci kurgular (Sağlam, 2006).

Dorothy Heathcote kendisiyle yapılan görüşmede uzun yıllar beraber çalıştığı meslektaşı Gavin Bolton ile öğretmen yaklaşımı konusunda ayrıldığı noktaları:

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

tümceleri ile ifade eder.

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

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

Böylece bir okula gittik ve Gavin ‘i ders verirken izledim ve etkilenmişim çünkü bütün çocukların yere uzanmalarını isteyerek derse başladı. Birçok egzersiz yaptılar. Kendi

kendime bunun drama hakkında bir şey öğrenme ile hiç alakası yok diye düşündüm. Ancak ardından sanırım sizin şu anda süreçsel drama diyeceğiniz şeyi yaptı. Acaba sessiz mi kalmalıydım yoksa ne düşündüğümü söylemeli miydim? Mutlaka ne düşündüğümü söylemem gerekiyordu. Ve dedim ki:

Dorothy: Neden hepsi yere yattı?

Gavin: Çünkü egzersizler yapıyordum.

D: Ne ile ilgili egzersiz?

G: Bütün drama sınıfları egzersiz ile başlar.

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

G: Bu bana öğretilen yol

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

Gavin Bolton ile beraber çalışmaya devam eden Heathcote, uzun yıllar sürdürdüğü öğretmenlik yaşamı boyunca kendine özgü uygulama ve yaklaşımlar geliştirmiştir. Geliştirmiş olduğu bu yaklaşımların kimisi ilk uygulama zamanlarında kendisi tarafından da farklı adlandırılmıştır. Heathcote'un arayışları ve üretimleri kendi yaklaşımını oluşturmuş, bununla beraber Heathcote, drama alanında daha ayırksı ve özgün çalışmalar yürüten bir eğitimci olarak tanınmıştır.

Eğitimde drama alanında yeni görüş ve uygulama biçimleri ile diğer öncülerden farklılaşan Dorothy Heathcote, Drama Eğitimi Ulusal Derneği,

NATD (The National Association For The Teaching Of Drama) konferansındaki bir konuşmasında özgün ve kendisine ait olan dört farklı modelden söz eder Bunlar;

1) İnsanları Keşfetmek İçin Drama/ Karmaşa İçindeki İnsan (Drama Used To Explore People/Man in a Mess)

2) Uzman Mantosu (Mantle Of The Expert)

3) Komisyon Çalışması (Comission Model)

4) Rolün Yuvarlanması (Rolling Role) (Heathcote, 2002)

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

Dorothy Heathcote tarafından 1970’li yıllarda ortaya çıkan uzman mantosu yaklaşımı (mantle of the expert) öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya koyarak, belirli ve özel bir alandaki uzmanların rollerine kurgusal bir dünya içerisinde dahil oldukları bir drama yaklaşımıdır. Öğrenciler; doğaçlamalar, aktiviteler, tartışmalar ve araştırmalarla bu tekniğe bununla beraber işlenen konuya dahil olabilmektedirler. Heathcote’un kendine özgü yaklaşımlardan en çok bilineni ve en çok kullandığı yaklaşım olan uzman mantosu (mantle of the expert) yaklaşımına ilişkin örneklerle ulaşabilirken diğer yaklaşımları hakkında pek fazla bilgiye ulaşılamamaktadır. Bu yaklaşımlar, uygulanma biçimi, öğrencileri içeriğe dahil etme derinliği, sürdürülebilirliği, diğer disiplinlerle olan doğrudan iletişimi, gerçek

yaşamda karşılığını bulması gibi noktalarda birbirlerinden ayrılabilirler. Heathcote'un eğitimde drama alanında kendine özgü yaklaşımlara sahip bir "öncü" olduğundan, onun drama anlayışının detaylı olarak incelenmesinin, Türkiye' deki drama eğitimine katkı getireceği düşünülmektedir.

Araştırmanın problemini Dorothy Heathcote'un yaratıcı drama alanına sunmuş olduğu özgün yaklaşımların benzerlik ve farklılıklarının incelenmesi, bu modellerde öğretmen, öğrenci ve dersin rolünün irdelenmesi oluşturmaktadır.

1.1.2. Dorothy Heathcote'a Göre Eğitimde Drama

Eğitimde yaratıcı drama kavramı Amerika'da; Yaratıcı Drama (Creative Drama) olarak adlandırılmakta, İngiltere'de ise Eğitimde Drama (Drama in Education) olarak bilinmektedir. Türkiye'de kullanılan / bilinen kavrama yakın olarak ilk uygulamalara 1910'lu yıllarda İngiltere'de rastlanılır. Gelişen bu süreçten günümüze değin eğitimde yaratıcı drama farklı adlandırmalar ve tanımlarla açıklanmaya çalışılmıştır. Bu farklılıklara rağmen yaratıcı drama yaklaşımlarında her zaman insan ögesi merkeze alınmıştır.

İnsanlar yaşamları boyunca başka insanlarla etki-tepki alışverişinde bulunmuşlardır. Bu karşılaşmalar sonucunda verilen tepkiler, başka insanların aynı olaya ilişkin verdikleri tepkiler ile etkileşime girmiş ve bu etkileşim sonucunda yeni tepkiler doğmuştur. Eğitimde yaratıcı drama, bu tepkilerin gerçek yaşamdaki olabilirliğini, kurgusal ortamlarda deneyimleme olanağı sunmaktadır.

Heathcote'a göre drama, insan etkileşiminde seçilmiş ifadelerin dikkatle gözden geçirildiği davranış örnekleridir çünkü ;

1 – Çalışma alanı olarak, yaşamın yoğun olmasından kaynaklı "yapılamayan, yeniden gözden geçirmeler" seçilebilir

2 - Tiyatro yıllarca insanların sorunlarına ve ikili durumlarına ait gözden geçirmelerin işe koşulduğu farklı tarz ve biçimlerle gelişmiştir.

3 - Gerçek zamandaki anlar ayrılabilir, tekrar denenebilir, etrafında dolaşmış olabilirler, yeni çözümlerle yeniden oynanabilirler, çünkü insanlar gelenekleri kabul edebilir (Heathcote,1984).

Drama sözcüğü; yaşamın yeniden yapılandırılmasına ilişkin bir dizi etkinliği anlatır. Bu formu ile bizlere televizyonda, tiyatroda ya da filmde karşılaştığımız gibi bilindik gelebilmektedir. İzlendiği anlarda kimi zaman tamamen doğal, kimi zaman ise şaşırtacak derecede değişik bir insan davranışının farkına varılabilmektedir. Genellikle insanlar, bu dramanın dışında kaldığından; belirli bir boyutta, neler olacağına ilişkin tahminlerde bulunacakları bir pozisyonda yer almaya başlarlar. Bu belirlenen boyutta yaşamlarına kulak misafiri olunan kişilerin isimlerinden, haz aldıkları durumlardan ya da takma isimlerinden zevk duyulmaya başlanır. Böylece önceden tahmin süreçleri yaşanır ve ona göre davranılır. Bu durum kabullenmenin önemli bir parçasıdır (Heathcote, 1984).

Bu tahmin ve yaşam süreçleri katılımcının belirli bir konu çevresinde özgün çalışmalarını ortaya koymasına izin verir. Bireysel yaratılar ya da grupla beraber yapılan çalışmalar bu süreçlerin kalitesine ilişkin ipuçlarını oluştururlar.

Geniş kapsamlı bir öğrenme alanı olan eğitimde yaratıcı drama, disiplinler arası özelliği nedeni ile katılımcılarına farklı deneyimler yaşattırır. Bu deneyimler katılımcının kendini keşfetmesi ve tanımasına olanak sağlar. Kişinin kendini keşfi, yaratıcı drama disiplini ve diğer disiplinlerin yardımıyla pekiştirilen ve geliştirilen yaşam örüntüleri, katılımcıların daha çok sorgulayan, toplumsal farkındalığı ve tepkisi ilerlemiş bireyler olmasına katkı getirmektedir.

Toplumda çağdaş bir birey olabilmek yaratıcı düşüncelerin yaşamda karşılığını bulması ile ilintilidir. Bireyin var olan durumlara ilişkin

düşüncelerini, duygularını oluşturan yapı, daha önceden kurulmuş ilişkilerin gözden geçirilmesi ve ilişki kurulmamış konular hakkında yapılan yorumlar ile gelişebilmektedir.

Heathcote'a göre öğretmenin asıl rolü başkaları için öğrenme durumları yaratmaktır. "Öğretmenlerin Eğitiminde Drama" (Drama in Education of Teachers, 1975) adlı kitapçığında Heathcote dramayı şu şekilde tanımlamaktadır:

Eğitimde Drama: içinde karakterlerin değil, tavırların ana ilgi alanı olduğu aktif rol alma durumlarındaki kişileri dahil eden herhangi bir şeyin gerçek yaşamla ilişkisini kurar ve ortamın kurallarına uyarak,

1. İnançsızlığa karşı duyulan istekli bir şüphe

2. Gösteri için anlaşma, role girme kararı

3. Şu andaki zamanda grup için olanaklı olan tüm geçmiş deneyimleri kullanma ve onların becerikli oldukları herhangi bir hayal varsayımı, seyirciden ziyade katılımcılar için bir keşif ve bir sürprizi amaçlayan, bir yaşam yaratma çabasındaki yaşamın hareket eden bir resmini oluşturmaktır (Heathcote, 1975).

Yaratıcı drama süreçlerinde; yaşama ilişkin birikimlerin, başka insanların birikimleri ile buluştuğu, belirlenmiş bir konu çerçevesinde bir grupta drama, tiyatro, sinema, psikoloji gibi insanı ilgilendiren disiplinlerin tekniklerini kullanarak canlandırmalar yapılmaktadır. Bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazanıldığı bu süreçlerde insana ilişkin algılar kendini yeniler, değiştirir ve geliştirir. Bu gelişimlerin davranışa dönüşmesi yaşantıların etkileşimi ile gerçekleştiğinden öğrenme süreci daha kalıcı olabilmektedir. Bu gelişim ve değişimin gerçekleşmesi için yaratıcı drama süreçlerinin belirli bir aşamalılık sistemine göre yapılandırılması, 'şimdi ve burada' olgusunu içermesi gerekmektedir.

Dorothy Heathcote, kendisiyle yapılan görüşmelerde; drama çalışmalarının yavaşça yapılandırılması ve dramanın merkezine insan ögesini yerleştirmenin gerekliliğine işaret etmektedir.

Drama insan olmakla ilgilidir. Drama insanların beraber hareket ettikleri ve bir şeyler için çözüm bulmaya çalıştıklarıyla ilgilidir.

Eğer drama ile ilişkiniz varsa birçok bilgiye sahipsinizdir. Çünkü insansınızdır. Bu yüzden çocukların bilgileri öğretmenlerin bilgileri kadar önemlidir. İyi çalışmalar yavaşça inşa edilirler. Drama çalışması yaparken birçok insan vardır. Siz sadece bir yazar ya da ressam değilsinizdir, İnsanlarla beraber bağ kurmaya başlarsınız.

Merkezine insanı ve insan yaşantısını alan, köken olarak hareket ve eylem anlamlarını içeren drama, durağan eğitim sistemlerine de yeni alternatifler sunmuştur. İçinde eylemi barındıran drama disiplini herhangi bir konunun öğretiminde, bireylerin edilgen olmalarını önlemeye çalışmış ve yaşantılarda etken kişiler olmasını sağlamıştır. Bu durumda:

Heathcote'a göre drama'nın kabul edilebilir bir öğrenme aracı olmasını sağlayan öğeleri nelerdir?

1- İnsanlar birlikte yaşıyormuş gibi davrandıkları yaşamları daha işlevsel kılmalı ve iyi sonuçlandırmalıdır.

Bundan dolayı drama, birlikte çalışmayı ister.

2- İnsanlar yaşamaya çalıştıkları yaşam ile ilgili bildiklerini kullanmalıdırlar.

Bundan dolayı drama, kullanmak için yaşam deneyimlerini ortaya koymayı gerektirir. Böylece drama gerçeklere dayanan bilgi ve deneyimleri aktif bir biçimde yerleştirir.

3- İnsanlar aynı anda iki dünyada yaşama olanağı bulurlar ve bunları birbirine karıştırmazlar.

Böylece drama kurguyu ve hayal gücünü kullanırken aynı zamanda insanların gerçekler hakkında daha farkında olmalarını sağlar.

4- İnsanlar beraber yaptıkları şeylerin ortak anlayışta devamlılığını sağlamak için karar vermelidirler. Bu ortak anlayış düşüncelerde ortaya çıkan ayrımları önemsemez.

Bundan dolayı drama herkesin farklı biçimlerde çalışmasına olanak tanırken denenmekte olan ortak dayanakların hemfikir olmasına vurgu yapar

5- İnsanlar diğerlerine düşüncelerini, duygularını ve hareketlerini ifade etmelidirler. Eğer yapmazlarsa gruptaki hiç kimse olup bitenleri bilemez. Bu yüzden drama insanları iletişimde açık ve hassas yapar.

6- Drama, objeleri kullanır ancak bu kullanım genellikle sembolik bir biçimdedir. Sözelimi sandalyeler 'taht' olurlar ama aynı zamanda bu 'taht' lar kral olmadığında kralın sembolü haline gelirler. Bu yüzden drama, yansımanın kullanımına vurgu yapar. Semboller sıradanlaşırken aynı zamanda sıradan olan, sembolik görünebilir.

7- İnsanlar başkalarının hareketlerini açıklar ve yorumlarlar. Bu açıklamayı çoğunlukla alışılmadık durumlar ve şartlarla yaparlar. Sözelimi ejderhalarla her gün karşılaşmayız; altın kuyumculuğu hakkında becerikli olmak zorunda değilsinizdir, krallarla savaşmak zorunda değilsinizdir, ne harika yolculukların zorlukları ile karşı karşıya gelmek zorundasınız ne de yaşamınızı almak için sizi arayan düşmanlarla uğraşmak durumundasınız.

Bu yüzden drama, insanların; “krizleri, gerilimleri sonuna kadar test etmesinin yolu” ile tanışmasını sağlar. Davranışlarınızı, tutumlarınızı ve mevcut becerileri test eder (Heathcote, 1984).

1.1.2 Dorothy Heathcote’a göre Dramanın Türleri:

Drama aracılığı ile öğrenmeye farklı yollarla yaklaşmak olanaklıdır. Her yol farklı bir yolculuk yapar, planlamalarda farklı bir istemde bulunur, sınıflarda farklı bir rağbet oluşturur. Her bir yol, farklı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlar (Heathcote, 1984).

1. Roller: Kişinin itiraz ettiği, meydan okuduğu yer
2. Uzman mantosu (Mantle of the expert): Sınıfın; bir iş üzerinde uzmanlar olarak görev aldıkları durumun saptanması
3. Benzeşim (Analoji): Bir problemin, gerçek bir problem ile tam paralel bir biçimde açığa vurulması, gösterilmesi
4. Metin: Bir başka kişiye ait çalışmaların yorumlanmasının öğrenim aracı olduğu durum
5. Dans Biçimleri: Vurgunun sözel olmayan işaretlerde, deneyimlerde ve açıklamalarda keşfetme aracı olduğu durum
6. Taklit, ... gibi yapmak (Simulasyon): Yaşamın taklidinin yapıldığı durum
7. Oyunlar: Kuralların oyunu kontrol ettiği, yönettiği durum.

Bütün bu dıştaki tarzlar ‘saygın’ tarzlardır. Bu tarzları ‘seviyesiz’ yapan ise planlamada öze eklenen içsel deneyimlerin kalitesidir. İyi bir ‘içsel form’ hiçbir zaman ‘uygun olmayan’ dışsal modeller içermemelidir (Heathcote, 1984).

Heathcote' un 1984 yılında belirlemiş olduğu bu drama türleri Cecily O'Neill ve Liz Johnson'un editörlüğünü yapmış oldukları "Eğitimde ve Dramada Toplanmış Yazılar Dorothy Heathcote" (Collected Writings On Education And Drama Dorothy Heathcote) kitabında yer almaktadır. Heathcote, kendisi ile yapılan söyleşi de bu türlerden 'Uzman Mantosu' yaklaşımını ayrıntılandırmış ancak diğer türleri biraz daha genelleyerek kendisine ait özgün modellerden daha çok söz etmiştir. Eğitimde drama çalışmalarında içeriğin kalitesine katkıda bulunan bu türler birbirileri ile denge içerisinde yer alarak katılımcının çok yönlü bir biçimde işlenen konuya dahil olmasını sağlamaktadır.

1.2 Amaç

1950'li yılların başlarından itibaren eğitimde yaratıcı drama alanında özgün çalışmalarda bulunan Dorothy Heathcote günümüzde etkin bir biçimde drama eğitimleri gerçekleştirmeye devam etmektedir. 60 yıllık öğretmenlik süreci boyunca dünyanın farklı ülkelerinde kendi anlayışını anlatacak çalışmalar sergilemiş ve bu süre içerisinde kendi oluşturduğu yaklaşımları deneme, sinema fırsatı yakalamıştır. Heathcote'un değerli deneyimler sonucunda ortaya koymuş olduğu yaklaşımlar 'dünya insanı yetiştirme' amacı doğrultusunda bireyi merkeze alan yaklaşımlar olmuşlardır. Gerçek yaşamda var olanı sorgulamaktan çekinmeyen Heathcote yapmış olduğu çalışmalarla öğrencilerinin sosyal olaylara karşı duyarlı, kendisine güvenen ve tepki veren bireyler olmalarını sağlamaya çalışmıştır.

Gerçek olanı bütün ayrıntıları ile irdelemeye çalışan Heathcote yaklaşımlarının, drama alanında uluslararası boyutta adını daha yüksek sesle duyurmaya çalışan Türkiye'de de biraz daha fazla irdelenmeye ve açılanmaya gereksinimi vardır.

Bu araştırmanın genel amacı; Yaratıcı drama alanının öncülerinden olan Dorothy Heathcote'un özgün yaklaşımların benzerlik ve farklılıklarının

incelenmesi ile bu modellerin uygulanma örneklerini öğretmen, ders ve öğrenci rolleri açısından incelemektir. Araştırmada bu amaç doğrultusunda

1) Dorothy Heathcote'un drama alanına getirmiş olduğu 'Öğretmenin Role Girmesi', (Teacher in Role), İnsanları Keşfetmek İçin Drama/Karmaşa İçindeki İnsan (Drama Used To Explore People/Man in a Mess) 'Uzman Mantosu' (Mantle of The Expert), 'Rolün Yuvarlanması' (Rolling role), 'Komisyon Çalışması' (Commission Drama), 'Süreçsel Drama' (Process drama) anlayışları nelerdir?

2) Dorothy Heathcote'un yapılandırmış olduğu yaratıcı drama süreçlerinde öğrencinin rolü nedir?

3) Dorothy Heathcote'un yapılandırmış olduğu yaratıcı drama süreçlerinde öğretmenin rolü nedir?

4) Dorothy Heathcote'un yapılandırmış olduğu yaratıcı drama süreçlerinde dersin rolü nedir?

Sorularına yanıt aranacaktır.

1.3 Önem

Araştırmada elde edilen verilerin Türkiye'de yeterince tanınmayan Dorothy Heathcote yaklaşımlarının daha iyi tanınmasını sağlayacağı, yaratıcı drama alanına ilişkin yeni uygulama örneklerini planlama konusunda araştırmayı inceleyen kişilere yeni açılımlar sunacağı düşünülmektedir. Yaratıcı drama alanında uzun yıllar boyunca uluslararası çalışmalarda bulunan Dorothy Heathcote'un alana ilişkin söylemleri aynı dönemde çalıştığı alan uzmanları tarafından da dikkate alınmış ve yeni drama öğretmenlerinin yetiştirilmesinde bu söylemler ve uygulamalar dikkate alınmıştır. Heathcote'un ortaya koymuş olduğu modellerin ve uygulanma biçimlerinin daha iyi bilinir hale gelmesi durumunda Türkiye'de

gerçekleştirilen drama çalışmalarının da yeni açılar kazanacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın,

1. Dorothy Heathcote yaklaşımlarının arkasında yer alan felsefeyi bilmenin ülkemizdeki drama anlayışına önemli katkılar getireceği
2. Dorothy Heathcote'un gerçekleştirmiş olduğu farklı uygulamaların ülkemizde var olan drama uygulamalarına ilişkin yeni örnekler gelişmesine olanak sağlayacağı
3. Drama öğretmenine düşen görevin yeniden gözden geçirilmesi durumunda öneriler getirebileceği
4. Öğretmen, öğrenci ve ders arasında yeni ilişkiler kurmaya yönlendirebileceği düşünülmektedir.

1.4 Sınırlılıklar

Bu çalışma; incelenen uzman tarafından yazılan ya da başka insanların incelenen öncü uzman için yazmış olduğu yazılı kaynaklar, görseller, ve araştırmacının yapmış olduğu birebir görüşme ile sınırlandırılmıştır.

Araştırma çerçevesinde kaynak kişiye yöneltilen soruların çevirileri araştırmacı tarafından yapılmıştır.

İncelenen öncü uzman Dorothy Heathcote'un araştırma konusu ile ilgili olduğu düşünülen kaynakların incelenmesi ile sınırlandırılmıştır.

1.5 Tanımlar

Karmaşa İçindeki Adam, Dorothy Heathcote'un ilk drama uygulamalarında sıkça kullandığı dramatik durumların tümüne verdiği isimdir. Gerilim içeren her türlü anlar karmaşa içindeki adama örnek gösterilebilir.

Uzman Mantosu, araştırma, sınıflama ve düzenleme gibi çalışmaların kurgu içerisinde yer aldığı her zaman yürütülecek bir 'işletme' de çalışan öğrenciler ve yine her zaman yapılması gereken bir iş için yardım isteyen 'müşteri'nin olmak zorunda olduğu Heathcote'a özgü öğrenme öğretme yaklaşımlarını temele alan bir dramatik-sorgulamadır. Bu yaklaşımda önemli düşünce, sınıftaki öğrencilerin tüm program çalışmalarını uzmanlar grubuymuş gibi yapmalarıdır.

Rolün Yuvarlanması, Dorothy Heathcote'un disiplinlerarası drama yaklaşımıdır. Öğretim programını aksatmadan ortak öykü çerçevesinde, farklı kendi çalışmalarını yapmalarıdır. Bu yaklaşımda seçilen ortak öykünün içeriği, ders öğretmenleri tarafından belirlenir. Canlandırma, hesaplama, çizim, yazı vb. etkinlikler tek bir ortamda gerçekleştirilir. Öğretmenler kendi derslerinde gerçekleştirdikleri bu etkinlikler ile etkinliklerin gerçekleştirildiği ortama ve öyküye yeni katkılar sunarlar ve bir başka dersin öğretmen ve öğrencileri öyküyü yeni yerden devam ettirip kendi katkılarını sunarlar. Çalışma ortamının sürekli olarak yeni durumlarla zenginleştiği bu yaklaşımda roller bir sınıftan bir başka sınıfa yuvarlanmış olur.

Komisyon Çalışması, okul ve gerçek yaşam arasında gerçek ilişkiler kuran yaratıcı drama yaklaşımıdır. Okul dışından olan ve gerçek yaşamda var olan bir müşterinin öğrencilerden teslim tarihi belli olan işler istemesidir. Öğrenciler verilen görevi yerine getirmek için hesaplamalar, canlandırmalar, uygulamalar vb. etkinlikleri gerçekleştirirler. Verilen görevin teslim tarihi geldiğinde ise öğrenciler işi veren müşteriye sunumlarını gerçekleştirirler.

2. BÖLÜM

DOROTHY HEATHCOTE İLE İLGİLİ YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR

1951 yılından bu yana farklı ülkelerde eğitimler veren Dorothy Heathcote'un yaratıcı drama kavramına getirmiş olduğu özgün düşünceler, yaklaşım ve uygulamalar kendisinin yaratıcı drama alanında dikkate alınan bir öncü olmasını sağlamıştır. Tiyatro, felsefe ve drama disiplinlerini birleştirerek gerçekleştirmiş olduğu uygulamalar İngiltere, Avusturya, Amerika, Almanya, Türkiye, Güney Afrika, Yunanistan, Norveç... gibi birçok ülkede bu konularla ilgilenen insanlara ulaşmıştır. Bu süreç içerisinde birçok öğrenci ile çalışan ve birçok öğrenci yetiştiren Dorothy Heathcote'un yaklaşımları ülkelerde kendisinin yürütmüş olduğu atölye çalışmaları ile daha bilinir ve merak edilir duruma gelmiştir. Bu durum Dorothy Heathcote ve drama anlayışının araştırıldığı birçok kaynağın oluşmasını sağlamıştır.

Türkiye'de Dorothy Heathcote hakkında yapılan çalışmalardan biri 2000 yılında, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından başarılı bulunmuştur. Ruken Akar Vural tarafından gerçekleştirilen araştırma Prof. Dr. Ülkü Köymen danışmanlığında yürütülmüştür. Araştırma "Temel Eğitimin İkinci Aşamasında Drama Yöntemi ile Türkçe Öğretimi: Dorothy Heathcote'un 'Uzman Rolü Yaklaşımı' başlığında gerçekleşmiştir. Türkçe öğretimi odaklı yapılan bir çalışma olduğundan Uzman Mantosu ve Dorothy Heathcote bölümleri ülkemizde bu konu ile ilgili var olan eksikleri gidermede önemli bir çalışma olmuştur ancak sadece Uzman Mantosu yaklaşımını örneklemesi nedeniyle araştırılabilir başka noktalara yeterince değinilememiştir.

Dorothy Heathcote'un araştırma ve uygulamalarının çoğunu gerçekleştirdiği ülke olan İngiltere'ye bakıldığında Durham ve Newcastle üniversitesinde çalışmış olduğu dönemlerde gerçekleştirdiği çalışmalar,

danışmanlığını yaptığı tezler, atölye uygulamalarına ilişkin video örnekleri, başkaları tarafından kendisi hakkında yapılan araştırmalar, kendi kişisel kitaplığı ve hakkında yapılan birçok araştırma Manchester Metropolitan Üniversitesi Dorothy Heathcote Arşivinde sergilenmektedir. Hakkında yazılan kitaplardan olan “Dorothy Heathcote’un Hikayesi: Olağanüstü Bir Drama Öğretmeninin Biyografisi (Dorothy Heathcote's Story: The Biography of a Remarkable Drama Teacher) adlı kitap Heathcote’un yakın arkadaşı ve meslektaşı olan Gavin Bolton tarafından 2003 yılında kaleme alınmıştır. Dorothy Heathcote’un dokuma atölyesindeki çalışma yaşamı, Tiyatro eğitimcisi olarak geçirdiği günler, Durham ve Newcastle Üniversitesinde sıra dışı yükselişi, Eş ve anne olmasının işine olan etkileri gibi bölümlerden oluşmaktadır. Dorothy Heathcote’un sunmuş olduğu yaklaşımlara ve söylemlere daha çok saygı göstermemizi sağlayan kitap Heathcote’un zorlu yaşamı hakkında önemli ipuçları ve bilgiler sunmaktadır.

Genel editörlüğünü Cecily O ‘Neill ‘ in yaptığı “Öğrenme İçin Drama” (Drama For Learning) kitabı, Heathcote’un öğretmenlik yaşamı boyunca daha çok odaklandığı Uzman Mantosu yaklaşımını anlatmaktadır. Heathcote ve Bolton tarafından yazılan kitap Uzman Mantosu yaklaşımının farklı uygulamalarını içermektedir. Kitap içerisinde yer alan bir başka bölüm ise Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton’un Uzman Mantosu hakkında birbirileri ile yaptıkları konuşmaları içermektedir. 1995 yılında basılan kitap, öğretim programlarında üretken bir öğrenmenin gerçekleştiği bilgi ve becerinin bir araya getirildiği tarih, matematik, fen bilimleri, drama gibi derslerin Uzman Mantosu ile işlenmesine yönelik örnekleri içermektedir.

Önsözü Gavin Bolton tarafından yazılmış Liz Johnson ve Cecily O’Neill ‘in editörlüğünü yaptığı “Drama ve Eğitim hakkında Toplu Yazılar Dorothy Heathcote” (Collected Writings On Education And Drama Dorothy Heathcote) başlıklı kitap ise 1984 yılında basılmıştır. Kitabın bölümleri ise Öğretmenler ve Öğretme, Eğitimde Dramanın Doğası, Öğretim Programında Dramanın işlevi, Gerçek Öğretmen gibi başlıklardan

oluşmaktadır. Dorothy Heathcote tarafından farklı zamanlarda yazılmış olan makalelerden oluşan kitap, öğrenmelerin sınıf dışı ortamlarda da yapılabilirliğini dile getirmiştir.

Dorothy Heathcote için yazılmış kitaplardan bir diğeri 1999 yılında Betty Jane Wagner tarafından yazılmıştır. “Dorothy Heathcote Öğrenme Aracı Olarak Drama” (Dorothy Heathcote Drama As A Learning Medium) adlı kitabın önsözü Cecily O’Neill tarafından yazılmıştır. Kitapta yer alan başlıklar Dorothy Heathcote’un çalışmaları ve anlayışıyla Wagner tarafından örneklenmiştir. Planlama, Öğretimde Rolün Kullanılması, İnaniş İnşa Etme, Drama Neler Yapabilir, Araç Olarak Tiyatro Elementleri, Dramanın Sınıflandırılması... gibi bölümler kitabın içeriğini oluşturmaktadır. Öğretmenlere Heathcote’un felsefesini anlatabilecek önemli bir kaynak olarak bilinmektedir.

Stig A. Eriksson tarafından yazılan “Yakın Alanlarda Uzaklaşma” (Distancing at Close Range) 2009 basımlı kitabın içeriğinde ise Dorothy Heathcote ve Bertolt Brecht felsefeleri “yabancılaştırma” ögesi odağında karşılaştırılmıştır. Öğretici Oyunlar, Süreçsel drama, Yabancılaştırma ve Uzaklık, Drama Eğitimi, Epik Tiyatro gibi temel kavramlar üzerinde ayrıntı ile durulmuş ve bu kavramların Dorothy Heathcote ve Bertolt Brecht anlayışları ile karşılaştırılması yapılmıştır. Çalışmada Dorothy Heathcote’un Bertolt Brecht çalışmalarından etkilendiği ve kendi yaklaşımlarına da bunların yansıdığı vurgulanmaktadır.

3.BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın türü, veri toplama araçları ve geliştirilmesi, veri toplama süreci ve verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

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

Varolan çalışmada eğitimde yaratıcı drama alanında öncülerden biri olan Dorothy Heathcote'un öğretim yaklaşımlarını mercek altına alınmıştır. Yani sıra bu çalışmada Heathcote yaklaşımlarının araştırılmasıyla beraber alanyazına bir "Heathcote anlayışı" sunma çabası vardır. Tüm bu nedenlerden dolayı araştırmanın türüne anlatıya dayalı biyografik çalışma denebilir.

3.2 Veri toplama araçları ve geliştirilmesi

Yapılan araştırma nitel araştırma yöntemlerinin en sık kullanılanlarından olan, yarı yapılandırılmış görüşme, gözlem ve doküman analizi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel

bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım, Şimşek 2006).

Araştırmanın geçerliği ve güvenirliğini artırmak için, farklı kaynaklardan verilerin toplanması oldukça önemlidir. Buna veri üçlemesi adı verilmektedir (Merriam, 2009; Yin, 2003). Verilerin üçlemesinin yapılması için üç farklı yolla nitel veri toplanmıştır. İlki, araştırmacı tarafından yürütülen yarı yapılandırılmış görüşmelerdir. İkincisi, Heathcote'a ait ya da onun hakkında yazılmış olan dokümanların incelenmesidir. Son olarak ise Heathcote'un yürüttüğü atölyelerin gözlemlenmesidir. Veri toplama araçları, veri kaynakları ve süreleri Tablo 2.1'de sunulmuştur.

Tablo 2.1: Veri Toplama Araçları, Veri Kaynakları ve Süreleri

Veri Toplama Araçları	Veri Kaynakları	Süre
Yarı Yapılandırılmış Görüşme	Dorothy Heathcote'un kendisi	6-8 Temmuz 2010 tarihlerinde günde 6 saatlik görüşmeler
Doküman inceleme	Dorothy Heathcote'un yazdığı ya da onun hakkında yazılanlar	Ocak 2009 Şubat 2011
Gözlem notları	Araştırmacının Dorothy Heathcote'un atölye uygulamaları esnasındaki gözlemleri	26-28 Ekim 2009 21-24 Kasım 2008

3.2.1. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve geliştirilmesi

Araştırmada Heathcote yaklaşımını incelemek üzere araştırmacı tarafından görüşme soruları hazırlanmış ve hazırlanan görüşme soruları iki farklı alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda araştırma amacına hizmet edebilecek sorular uzmanlar

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

3.2.2. Doküman İnceleme

Bu çalışmada Dorothy Heathcote’a ait kırk kadar doküman incelenmiştir. Bu dokümanların bir kısmı onun doğrudan kendisinin kaleme aldığı (yirmi iki) bir kısmı ise (on sekiz) onun hakkında başka araştırmacı ve alan uzmanlarının yazdığı yazılardır. Dokümanların çoğunda doğrudan bir araştırma anlatılmamakta, Heathcote’a ilişkin ayrıntılar ve yaklaşım örnekleri sunulmaktadır. Bu dokümanlara Manchester Metropolitan Üniversitesinde bulunan Dorothy Heathcote adına düzenlenen arşivde inceleme yapılmıştır. Araştırma konusu ile ilgili olabileceği düşünülen kaynaklar arşiv sisteminde anahtar sözcüklerle taratılmış ve ilgili kaynaklardan araştırmalar gerçekleştirilmiştir.

3.2.3. Gözlem Notları

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

3.3 Veri Toplama Süreci

Araştırma öncelikle Heathcote'a ait dokümanların toplanmasıyla ve kendisinin Ankara'da gerçekleştirdiği atölyesinin notlarının incelenmesiyle başlamıştır. Atölye notları doküman haline getirilmiştir. Araştırmanın en önemli veri toplama aracı olan görüşmeler ise, kaynak kişinin kendisiyle 6-8 Temmuz 2010 tarihleri arasında evinde gerçekleştirilmiştir. Kaynak kişinin yöntembilimini incelemek adına yapılandırılan soruların yanıtları ile görüşme esnasında gelişen konu ile ilgili açıklayıcı soruların yanıtları araştırmacı tarafından, kaynak kişiden izin alınarak ses kayıt cihazına alınmıştır. Bununla beraber yapılan tüm görüşme video kaydı altına alınmış böylece soru sorma ve dinleme daha etkili bir biçimde yerine getirilmiş ve veri kaybı engellenilmeye çalışılmıştır. Görüşme verilerinin kaydedildiği anlarda kaynak kişinin önemini belirttiği yerler ile araştırmacı kişinin araştırma niteliğine hizmet edeceğini düşündüğü önemli yerler kayıt cihazlarının yanı sıra araştırmacı tarafından not olarak ta kaydedilmiştir.

3.4 Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmacı tarafından toplanan veriler öncelikle deşifre edilmiş video ve ses kayıtları İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlemesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik

analizinde veriler kodlanır, temalar bulunur, veriler kodlara ve temalara göre düzenlenir ve tanımlanır, elde edilen bulgular yorumlanır. Bu analizde hedef, kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu yöntemde betimlenen, yorumlanan, neden-sonuç ilişkileri irdelenen verilerden elde edilen sonuçlar, görüşülen bireylerin görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak açıklanır.

Araştırmacı tarafından toplanan veriler tümevarımcı bir analize tabi tutulmuş ve görüşme verilerinden çıkarılan kavramlara göre bir kodlama gerçekleştirilmiştir. Bu kodlamalardan yola çıkarak oluşturulan temalarda Dorothy Heathcote'un yöntembiliminde önemli olacak roller üç ana başlıkta belirtilmiştir. Buna göre Heathcote yaklaşımında öğrenci rolü, öğretmen rolü ve ders rolü oluşturulan temalar arasında yer almıştır. Bununla beraber Heathcote'a özgü yaklaşımlar olan İnsanları Keşfetmek İçin Drama/Karmaşa İçindeki İnsan, Uzman Mantosu, Rolün Yuvarlanması ve Komisyon Çalışması gibi temalar araştırma öncesinde belirlenmiş olup araştırma çerçevesinde bu temalara ait kavramlar daha kolay kodlanmıştır. Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için tüm verilerin kodlanması sürecinde üç araştırmacı yer almış, bu üç araştırmacı verileri ayrı ayrı kodladıktan sonra, ortak olmayan kodlar üzerinde görüş birliğine varmak için bir arada çalışmışlar ve temaları bundan sonra oluşturmuşlardır. Bu süreçte araştırmacının önceden hazırladığı kodlar dışında sürecin kendisinin getirdiği yeni kodlarda ortaya çıkmıştır. Bu kodlardan oluşturulan temalar çerçevesinde bulgular düzenlenmiştir.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın probleminde yer alan Dorothy Heathcote'un drama alanına getirmiş olduğu; Öğretmenin Role Girmesi (Teacher in Role), İnsanları Keşfetmek İçin Drama/ Karmaşa İçindeki İnsan (Drama Used To Explore People/Man in a Mess), Uzman Mantosu (Mantle of The Expert), Rolün yuvarlanması (Rolling role), Komisyon çalışması (Commission Drama), Süreçsel Drama (Process drama) anlayışları nelerdir sorusuna ilişkin bulgular Dorothy Heathcote'un özgün yaklaşımları, kendisi ile yapılan görüşme yanıtlarından, Heathcote ile ilgili analiz yapılan dökümanlardan ve Dorothy Heathcote'un yürütmüş olduğu atölye çalışmalarının gözlem raporlarından ortaya çıkarılmıştır.

4.1 İnsanları Keşfetmek İçin Drama/ Karmaşa İçindeki İnsan (Drama Used To Explore People/Man in a Mess)

Dorothy Heathcote'un genel olarak yaptığı tüm drama çalışmalarının temelinde yer aldığını söylediği drama yaklaşımı bir ilk modeli olarak yer alır. Okullar ve toplum arasında bir bağ kurarak aktif bir öğrenme bağlamı oluşturmaya çalışan Dorothy Heathcote'un yapmış olduğu ilk uygulamalar insanların kendilerini keşifleri doğrultusundadır. Bireyin kendini tanıması ve bu yolla davranışları ve tepkisini gözden geçirebilmesi için çeşitli ortamların yaratıldığı drama uygulamalarına insanların keşfi için kullanılan drama anlamına gelen 'Drama used to explore' people olarak adlandırırken drama alanı içinde beraber çalışmalar yürüttüğü yakın arkadaşı ve dramanın öncülerinden biri olan Gavin Bolton ise 'karmaşa içindeki insan' anlamına gelecek 'Man in a mess' olarak adlanmıştır. Heathcote kendisi ile yapılan görüşmede bu modele ilişkin

“...Birinci model’e Gavin’in verdiği isim Karmaşa içinde Adam (Man in a mess Drama)... Benim ilk uygulamalarım hep aynı bakış açısına sahipti. İlk modelim hep çocuklara bazı dönüm noktaları, kriz durumları veriyordu ve bu şekilde çocuklara önderlik yapıyordu. Bu hep bizim o anda yaptığımız, şimdiki zaman ögesi taşıyan çalışmaları temel alıyordu. Eğer öykümüzde bir gemi varsa bizim krizlerimizde bu gemi ile ilgili oluyordu. Benim bu ilk modelim içerisinde çocukları çekmeye çalıştığım krizlerin hepsi çocukların sosyal sağlıkları için uygun olan krizlerdi...” vurgularını yapar.

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

Heathcote eleştirmenleri ve onun takipçileri tekniklerinin son derece yönlendirici olduğunu ve bireylerin kendi düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edemediklerini, öğretmenin bir yapı sunmasıyla dramanın yapıyor olduğunu belirtirler. Bu yapının bulmayı ve yaratıcı ifadeyi engelleyen bir yapı olduğunu vurgularlar. Ancak diğerleri bunun sosyal kabul bağlamında tamamen kendilerine hitap eden bir taslak olduğunu savunurlar. Heathcote’un geliştirdiği yöntemler birçok İngiliz öğretmenin kullandığı yöntemler olmuşlardır (Adıgüzel, 2010). Dorothy Heathcote’un Manchester Metropolitan Üniversitesinde bulunan arşivinde yer alan bu yöntemlerle yapılandırılmış ve farklı öğretmenlere ait uygulamalar önemli ipuçları sunmaktadır.

Heathcote kendisine getirilen eleştirilere yanıt olabilecek ders işleme biçimini Drama Eğitimi Ulusal Derneği (NATD) (2002) konferansında şu anlatımla dile getirmiştir: *“Öğretmenler kullandıkları yöntemlerle, sınıflarının-öğrencilerinin gerçekleştirilen süreçten korkmasını ve sürece olumsuz bakış açılarıyla yaklaşımlarını engelleyebilirler. Her zaman ne pahasına olursa olsun bu düşüncemden vazgeçmedim ve kendi yaklaşımlarımı geliştirdim. Bazı gözlemciler derslerim başladıktan sonra uzun zaman geçmesine rağmen derslerimin başlamadığını düşünüyorlardı ancak ben sınıfı ayağa kaldırmak için bir uzlaşma ve ilgi oluşturmam gerektiğinin farkındaydım. Bu yüzden çizimlerim, role girişim ya da durumun nasıl tasarlanacağına karar vermek sürecin zamanını da etkiliyordu. Bundan dolayı benim derslerim bu açıdan ‘geriden ileriye’ ya da ‘durağan’ gibi algılanabiliyordu. Daha sonraları, üretken bir gerilim oluşturmak için bu materyal hazırlıklarını gerçekleştirdiğimin farkına vardım. Bu durum Bruner’in aşamalandırma sistemi ile tanışmadan çok zaman önceydi. İkonik - iconic (resmi algılamak) ; sembolik-symbolic (konuşma ve yazma etkinlikleri ile tanıdık bir şekil haline getirmek); anlamlandırma – expressive (o anda yapmak). İnsanları zorunlu olarak bu aşamalardan geçirmek benim stratejik sözcük dağarcığımda gelişmesini sağladı” (Heathcote, 2002).*

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

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

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

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

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

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

Ardından sembolik aşamaya geliyoruz ‘bardaklarınıza isimlerinizi yazar mısınız? James ‘in bardağı gibi’ eğer sadece resim ya da çizim olursa o herkesin bardağı olabilir ama şimdi belirli bir kişiye ait oluyor. Sembolik aşama, benim bardağım dediğin aşama. Yine sembolik olarak kantin’i yazıyoruz ve orası

kantin oluyor ya da ‘- bardaklarınızı yıkamayı unutmayın!’ , ‘ – kahveyi kontrol edin’ gibi tümcelerle sembolik aşamayı ortaya koyuyorsunuz. Bir nevi yazı çalışması yapmış oluyoruz ancak bu yazının gerçektende anlaşılır bir biçimde yazılmış olması gerekir. Bu durum bizim işimiz oluyor bu konuda konuşmaya başlıyoruz, yazmaya, karalamaya başlıyoruz. Sonra sözgelimi ‘şeker’ in yeri belli oluyor. Böylece sınıfımızda çocukların karar verdiği ve sadece yazılardan oluşmuş, komik gibi görünen birçok köşe oluşturmuş oluyoruz.

Son olarak biz kendi gerçek bardaklarımızı getiriyoruz. Bir kağıda yapıştırılmış ve gerçek olmayan kağıt bardaklarımızı molalarda bir şeyler içmek için kullanamayız. Bundan dolayı ifade – anlam aşamasına geçmemiz gerekiyor. İşte bu noktada molada, gerçek bardaklarımız elimizdeyken ayakkabı yapımı ve fabrikanın problemlerini tartışabiliyoruz ve çocuklar bu noktaya geldiklerinde gerçektende istekle çalışıyorlar, çalışmayı seviyorlar. Bu noktada ben farklı konuları, sorunları onlara sunabiliyorum. İçinde bir şey olmayan bir bardakla öylece ayakta bekleyip mola vermişlerken bir problem getiriyorum ortaya...”

Sosyal sağlık amacının önemini çalışmalarında vurgulayan Heathcote, öğrencilerin beraber çalışarak kendini daha iyi ve mutlu gerçekleştiren bireyler haline geleceğini savunmuştur. Sağlıklı birey yetiştirme yolunda öğretmene düşen görevin ise paylaşımdan geçeceğini vurgulayan Heathcote bu düşünceleri şu ifadelerle açıklamıştır.

“...Her çalışmada önemli olan şey sınıfın sosyal sağlığıdır. Sosyal sağlık o sınıfın çalışacağı konuların seçilebilirliğini belirliyor. Birçok branş öğretmeni sınıfın bu davranış durumunu, tutumunu görmezden geliyor ve o gün

işlenmesi gereken konu ile ilgili yaklaşımlarını değiştirmiyorlar. Oysa drama da yaklaşımınızı değiştirebilir ve aynı anda matematik dersini de işleyebilirsiniz çünkü sosyal sağlığa bakıyorsunuzdur. Birçok sınıfla ve öğrenciyle çalıştım, kendin yaz, kendin çöz, kendin oku denilmiş sosyal sağlığı zayıf çocuklar... Birçoğu ilk defa drama ile tanışıyordu. Ama onlara hiçbir zaman öğretmenleri tarafından hadi bunu beraber çözelim, birlikte yapalım denmemişti. Oysa en önemli bölümü kaçıırıyoruz. 'Beraber çalışma ve problemleri beraber çözme'.

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

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

Buna göre drama:

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

Dorothy Heathcote'un diğerk 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 diğerk 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.

Heathcote, kendisiyle yapılan söyleşide öğrencilerin işbirliği, irdeledikleri konunun içeriği, yaş seviyesine ve katılımcı ilgisine uygunluğuyla ilgili olarak şu bilgileri verir:

“...Eğer grup işbirliği içerisinde kolaylıkla çalışmıyorsa, bende beraber işbirliği içerisinde çalışmak zorunda oldukları uygun konular seçiyordum. Kullanacağım materyali sınıfın davranışına uygun olabilecek bir biçimde seçiyordum böylece en azından deniyorlardı ve daha sonra kendilerini bu konu ile ilgilenir bir halde buluyorlardı...”

Bu konu ile ilgili bir örnek vereceğim:

“Bir tür hapishanede çalışıyordum, İslahevi de diyebiliriz ve elbette dramayı kullanıyordum Birinci modele baktığınızda her zaman dönüm noktaları ya da krizler dediğimiz durumları içermek durumunda. Burada da İslahevindeki adamlarla çalışacağım için onlara uygun bir kriz seçmem gerekiyordu...”

Oliver Fiola'nın yazdıkları hakkında birşeyler okudun mu bilmiyorum ama... Oliver Fiola ile 30 yıl belki daha önce tanışmıştım. Kendisi Sydney Üniversitesinde drama profesörü. Oliver benim evime drama ile ilgili birşey için görüşme yapmaya gelmişti. Tam olarak aynı zamanda, ıslahevinden gelen sorumlu bir kişi bana bu çalışmayı gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğimi sordu, bende Oliver'a rol alıp alamayacağını sordum. Othello olacaktı. Desmodia' yı öldürdükten sonra hapiste geçen zamanını oynayacaktı. Çalışacağım grup: şimdiki gençlerin ciddi bir suç işlediklerinde gittikleri hapiste olanlardı, bir tür ıslahevi gibi... Oliver' dan bir mahkum olmasını istedim. Oliver' i giydirdik ona sakal yaptık ve zincir taktık ve bu zincirleri de eşim Raymond getirmişti ve kemerinde küçük bir hançer vardı. Beraberce bu hapishaneye gittik mahkumların karşısına çıktık. Ben mahkumların karşısına çıktığımda 20 tane gence söylediğim ilk şey “ Hepiniz buraya gelin ve hareketsiz kalın” oldu. Daha sonra “ Bu yanımdaki adam çok fena bir suçlu” dedim. Oliver'dan bahsettim ve onlardan yardım istedim. Oliver'in bir hançeri olduğunu ve onlara hançeri alıp almayacaklarını sordum. Ardından rolden çıkıp “ Bunu başarabilir misiniz? “ diye sordum. Onlarda almaya çalışacaklarını söylediler. Oliver onların yanına gelir gelmez Oliver'a ilk soruları “ senin suçun ne? “ oldu. Oliver ilk başlarda söylemedi ancak daha sonra karısını boğarak öldürdüğünü söyledi. Biraz konuştuktan sonra Oliver hançerine dokundu, onlarda: ‘Hançerine dokunma. Bir mahkum, bir ölüden daha iyidir’ deyip hançerine dokunmamasını istediler. Oliver 16. Yüzyılda yaşayan bir adam gibi giyinmişti, mahkumlar bir şekilde bu konu ile ilgili deneyimlilerdi ama bu deneyimlerini 16. yy daki adama uyguluyorlardı.”

“Oliver bu görüntüsüyle onların çok yakın olmalarını engelleyecek kadar farklıydı. Stig Errikson’un kitabında dediği gibi...”

“Oliver kendini öldürmek isteyen bir görüntü çiziyordu mahkumlar da kendi deneyimlerinden dolayı onun işlediği suçu bir bakıma anlıyorlardı ancak onu bu düşüncesinden vazgeçirmeye çalışıyorlardı. Shakespeare in oyunundan yola çıkarak ortaya koyduğumuz bu konu ile ilgilenmeye başladılar. Karısını neden öldürdüğünü anlamaya çalıştılar. Ve onu intihar etmekten vazgeçirmeye çalıştılar daha sonra onlarla konuştum hançeri alıp alamadıklarını sordum. ‘Suçu neymiş öğrenebildiniz mi’ diye sordum. Onlar anlattıktan sonra ‘ Madem ölmek istiyor bırakın ölsün!’ diye tepki verdim, karısını öldürmüş biri için konuşuyordum, onlar ise mahkemeye gitmesi gerektiğini söylediler.”

Bu noktadan sonra Heathcote öykünün geri kalan kısmının farklı ilerlediğini dile getirir ve kendi çalışmalarına da yakıştırılan süreçsel drama yaklaşımına ilişkin önemli ipuçlarını ifade eder.

“...Daha sonra mahkumlar karar veren merci olarak adaleti sağlayacaklardı. Artık yaptığımız şey süreçsel dramaydı diyebiliriz. Aslında ilk olarak başlangıç noktamız, Man in a mess uygulamasıydı. Ama artık süreçsel dramaydı çünkü karar verecek merci olur musunuz diye sorduğumda olaya da başka bir açıdan da bakacaklardı. Ben hakimdim, onlarda karar vermeme yardımcı olacak kişiler oldular

Bir hakim olarak olayı anlattım. Karısını yastıkla boğarak öldürdüğünü ama daha sonradan da karısının onu aldattığını öğrendiğimizi söyledim. Bir ortak karara varmaları gerekiyor İngiliz adalet sisteminde de bu böyle. Karar verecekleri konu

hakkında tartışmalara başladılar, farklı düşünceler çıktı tabi ki. Ve kendi yaşamlarını bildikleri bir dille didiklemeye başladılar.”

“Süreçsel dramada bakış açılarını değiştirme konusunda izinlisinizdir. Böylece probleme daha derinden bakabilirsiniz. Bir işletme sahibi değilsinizdir bu örnekte olduğu gibi bir hapishane işletmiyoruz. Ben bir insan başka bir insanın sözüne güvenip nasıl karısını öldürme kararı verir diye sorduğumda aslında onlara gerçek bir soru yöneltmiş oluyorum. Siz neden güveniyorsunuz diye sormuyorum. Onlardan gerçektende içlerinden geldiği gibi yanıtlıyorlar. Ve tabi ki tartıştığımız konu onların konuşmalarda bulunabileceği bir konu. Bundan dolayı diyorum ki sınıf içinde kullanacağınız materyali sınıfın sosyal sağlık seviyesine göre hazırlamak, uygun hale getirmek gerekiyor. Ben gidip bu adamlara masallar ya da peri hikayelerini anlatamam.”

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

Yapılan görüşme sırasında Heathcote, “Süreçsel drama” (process drama) kavramına ilişkin, kendi yaptığı drama çalışmalarının belirli bölümünün bu kavramı kapsadığını ancak asıl olarak başka insanların bu kavramı adlandırmasını gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Heathcote,

kendisiyle yapılan görüşmede ikinci model olarak süreçsel dramadan bahsetmiş ancak daha önce 2002 yılında NATD konferansında yayınlamış olduğu ‘Aktif Öğrenme için Bağlam-Okullaşma ve Toplum Arasındaki Bağlantıları Düzenlemede Dört Model’ (Contexts for Active learning - Four models to forge links between schooling and society başlıklı bildiride süreçsel drama (process drama) modeline yer vermemiştir. Heathcote kendisiyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede süreçsel drama kavramından söz ederken genel olarak

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

İfadelerini belirtmiştir.

Heathcote 21- 23 Kasım 2008 tarihleri arasında Çağdaş Drama Derneği tarafından düzenlenen 13. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama / Tiyatro Kongresi’nde Adıgüzel ile gerçekleştirmiş olduğu röportaj içeriğinde süreçsel dramanın tarihçesi ve uygulanması ile ilgili olarak, “Süreçsel Dramanın öncüsü kimdir?” sorusuna yanıt verirken yine farklı

isimlerin olabileceğini dile getirmiş ve bu konu ile ilgili olarak 1950'li yıllarda eğitim dizgesi içerisinde etkin bir biçimde ders anlatan İngilizce öğretmenlerini işaret etmiştir. Kongre tarihleri arasında gerçekleştirilen söyleşide, Heathcote :

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

İfadelerini dile getirmiştir (Adıgüzel, 2008).

Süreçsel Drama ve Uzman Mantosu kavramlarında “öğretmen” rolünü bir örnekle karşılaştıran Dorothy Heathcote, yaklaşımları kazanımlar, öğretmen rolü ve öğrenci rolü açısından değerlendirdiğinde süreçsel dramanın sadece olayları anlattığını, bu süreç içerisinde öğrencilerin ise var olan bir durumu farklı bakış açıları ile irdelediğini belirtir. Uzman Mantosu çalışmasının ise daha derinlemesine bir çalışma olduğunu ifade eden Dorothy Heathcote konu ile ilgili aşağıdaki çalışmayı örnek olarak anlatır:

“... Süreçsel dramada öğretmenin rolü ve uzman mantosu yaklaşımında öğretmenin rolü birbirinden farklıdır. Süreçsel drama'da öykünün etrafında dolaşıp başka bakış açıları ile öyküdeki ikileme ilişkin yeni çözüm önerilerine ulaşana kadar içine giriyorsunuz. Chisso Fabrikası ile yapmış olduğum Minamata çalışması böyle olabilir. Politika ile ilgili bir

eğitim olduğu için farklı olmak zorundaydı. Eğer doğrudan Minamata ile ilgili bir eğitim veriyorsanız “Kremalı Pasta Fabrikası” ile sonlandırmazsınız ya da kapatılması gereken kasap dükkanları ile uğraşmazsınız. Bu örnekte, süreçsel drama sadece Minamata ile ilgilenirdi, dünyada nasıl tanınır hale geldiği ile ilgilenirdi” (Ek –1 Chisso fabrikası, Minamata Çalışması).

Heathcote’un ilk modeli olarak adlandırılan “İnsanları Keşfetmek İçin Drama/Karmaşa İçindeki İnsan” modeli çözülmesi gereken problemleri ve karışıklıkları barındırmaktadır. Bu gerilim anları barındıran durumlar öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışmalarını ve düşüncelerini özgür bir biçimde ifade edebilmelerini amaçlamaktadır. Kendi çevrelerinde olan olaylardan yola çıkarak görüş bildiren ve geliştiren öğrencilerle beraber evrensel olguları sorgulamayı hedefleyen Heathcote’un bu başlangıç çalışmaları, yapılanma biçimi açısından o yıllarda İngiltere’de uygulanmakta olan süreçsel drama çalışmalarını da etkilemiştir. Heathcote’un diğer yaklaşımlarında da kullandığı gerilim durumları ‘karmaşa içindeki insan’ modelinin temellerini oluşturmaktadır. Bu gerilim noktaları ve başlangıç biçimleri, görüşme sırasında Heathcote tarafından anlatılan atölye uygulamalarında ve 26 – 28 Ekim 2009 tarihlerinde Ankara’da gerçekleştirdiği Uzman Mantosu yaklaşımını anlatan atölyesinde de görülmektedir. Dorothy Heathcote’un bu ilk modeli, Heathcote’un diğer yaklaşımlarında da etkin bir biçimde kullanıldığından ve birçok drama anlayışının içinde yer alabilecek genel bir anlayış olduğundan dolayı önem kazanmaktadır (Atölye gözlem notları, 2009).

4.2 Uzman Mantosu (Mantle of the Expert)

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 yapmalarıdır. Öğrenciler laboratuarda çalışan bilim adamları olabilirler ya da bir lahitte, kazı yapan arkeolog ya da bir afet olay yerinde, kurtarma ekibi elemanları olabilirler. Bir fabrikayı, bir taşınma şirketini ya da bir dükkanı işletebilirler. Kendi öğrenmelerini keşfederken çocuklar 'Uzmanlarmış' gibi davranarak, spesifik bir bakış açısından çalışırlar. Bu durum onlara özel sorumluluklar, dil gereksinimleri ve toplumsal davranışlar kazandırır. Yapılan bu etkinlikler ve görevler çerçevesinde öğrenciler yavaş yavaş arkeologların, bilim adamlarının, ya da kurtarma ekiplerinin gerçek yaşamda karşılaşılabileceği sorunlarla, sorumluluklarla ve sorunlarla uğraşırlar*

Dorothy Heathcote'un geliştirmiş olduğu uzman mantosu (mantle of the expert) yaklaşımı eğitim programını bir bütün olarak öğretmek amacını taşır. Bu süreçler içerisinde öğrenciler gerekli olunan yerlerde ve farklı program alanlarında çalışma olanağı bulurlar ve bir kuruluşun işletmesinden sorumlu olurlar. Bu işletmeler öğrenmeye yeni yaklaşımlar sunabilen farklı işletmelerden seçilirler (Toye&Prendville, 2000).

Bu süreçler içerisinde öğrenciler birbirileri ile uyum ve işbirliği içerisinde, karşılaştıkları durumlara ilişkin farklı öğretim alanlarını içine alan konularda, bir işletmede çalışan ve söz sahibi olan insanlar olarak çalışmaktadırlar.

*<http://www.mantleoftheexpert.com/about-moe/introduction/what-is-moe/>

07.04.2010

Bolton'a göre Heathcote'un arşivi; gelecek nesillerin araştırmacılarına Heathcote'un, zamanının çok ötesinde olan ilkelerini ve öğrenme- öğretme yaklaşımlarını özümsemesine izin veren bir araç olmasını sağlayacaktır (Bolton 1993, akt. Hesten, 1993).

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

“...Ben çatışma ile ilgilenmiyorum çünkü çatışma durağanlığı meydana getirir ancak verimli bir gerilim sizi doğrudan problemin içine götürür. Bazen gülersiniz, ciddi durmazsınız gülmek zorunda kalırsınız, işte Uzman Mantosu dediğimiz yaklaşım (Mantle of the expert) bunu çocukların içgüdüleri ile büyük olmayı oynamalarını sağlayarak bozguna uğratar, tamamen oyun güdüsünden kaynak alıyor. Öğretmenler çocuklarla, çocukların, büyümüş oldukları bir dünya yaratabilirler ve işte bu yüzden bir firmayı - kurumu işlettiğinizde orda da küçük bir dünya yaratıyorsunuz. Yarattığınız firma bile insanların nelerle baş etmesi gerektiğine ilişkin her şeyi içeriyor. Her şeyi kapsayıcı bir oluşum yaratıyorsunuz... ” (Adıgüzel, 2008).

Öğrencilerin herhangi bir duruma ilişkin rol alarak kendilerini ifade etmeleri; edilgen olmaları yerine, katılımcı olmalarını sağlamaktadır. Küçük gruplarla yapılan düşünce alışverişleri katılımcının, doğrudan veya dolaylı yoldan demokratik tutum sergilemesini, grupta bulunan diğer öğrencilerin düşüncelerine saygı göstermesini, kendi özgün düşüncelerini özgür ortamlarda ifade etmelerini sağlamaktadır.

Yaratıcı drama süreçleri, ders içerisinde sadece öğretmenin rol aldığı öğrencilerin ise öylesine durup beklediği yaşantılar değildir. Yaratıcı drama da; öğrencilerin tanımlı bir rolleri görünmezken, sınıf içerisinde bir durum veya bir kişi ile karşılaşarak kurgunun içerisine girmeleri ile biçimlenir. Öğrenciler böylece; kurguya uygun bir biçimde

konuşup hareket ederek ve eylemlerde bulunarak, gerçek olmayan tutumlarla uyumlu hale gelirler. Öğrencilere belirlenmiş rolleri vererek nerelerde ne yapacaklarını istemek açıklıkla ifade edilmelidir ki kurgunun kısa bir basamağıdır. Yaratıcı drama sürecine liderlik eden kişi, öğrencilerden başkaları olmamalarını, tiyatral bir biçimde rol yapmamalarını ancak duruma ilişkin yeni bakış açıları getirmelerini ve farklı yönlerle duruma bakmalarını ister. Genelde çocuklardan drama durumlarına yetişkinler gibi bakmaları istenir bu durum dramanın “mış gibi yapma” özelliğinin gücü olarak kendini gösterir (Toye, Prendville, 2000).

Yapılandırılmış bir planlama ile öğrencilere sorumluluk taşıyabilecekleri, kendi tepkilerinin sonuçlarını çabuk görebilecekleri bir ortam sunan uzman mantosu yaklaşımında öğretmen; planlamanın önemli bir ögesidir.

Heathcote öğretmen olarak Uzman Mantosu yaklaşımına ilişkin öğretmen rolünü;

“Mantle of the expert öğrencilerin derste neler yapacaklarıyla ilgilidir. Öğrenciler öğrenmelerini gerçekleştirirken benim ne gibi taleplerim olmalı? Eğer öğretmen olarak bu talepleri belirlediysem 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 dramanın 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).

Öğrencilerin bilinçli olarak bir rol ile dramanın içerisinde yer almasını sağlamak birçok anahtar hedefin kazanılmasını sağlayabilir. Bu yolla öğretmenler şunları hedeflemektedirler.

- Öğrencilere, dramada dışavurulan öğrenme yaklaşımları ile ilgili bakış açıları sunmak
- Öğrencileri bir durum içerisinde belirli konuşma ve dinleme etkinliklerine koşarak dil gelişimlerini sağlamak
- Öğrencilerin özel bir içeriğe ilişkin keşifler yapmalarına yardımcı olmak
- Öğrencileri korumak
- Öğrencilerin statülerini arttırmak
- Grup uyumu oluşturmak
- Kişisel becerileri geliştirmeyi sağlayarak, iletişim becerilerini arttırmak ve sosyal anlamda sağlıklı olmalarını sağlamak.
- Dramayı kullanma yönünde çocukların kişisel becerilerini geliştirmek (Toye, Prendville, 2000).

Öğretim programında yer alan tüm disiplinlerle ilişki kurmaya çalışan Uzman Mantosu yaklaşımında belli başlı noktalar bu süreci planlarken çok açık bir biçimde belirlenmelidir. Yaklaşımın uygulanmasında izlenmesi gereken aşamalar, işlenecek konu çerçevesinde özenli bir biçimde planlanmalı ve hazırlanmalıdır.

Uzman Mantosu yaklaşımında her zaman yürütülecek bir 'işletme' olmak durumundadır ve yine her zaman yapılması gereken bir iş için yardım isteyen bir 'müşteri' olmak zorundadır. Çocukların yapmakla yükümlü oldukları görevlerdeki asıl vurgu 'işletmeyi başarılı kılmak ve müşteri isteklerine yardım etmektir' .*

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

1. Öğrenciler mutlaka bir işletmeyi işleten insanlar olarak rol içinde olmalıdır. Bu organizasyonun ya da işletmenin, işletmeden tamamen ayrı, müşteri ya da müşterileri olmalıdır. Bundan dolayı uzman mantosu yaklaşımında her zaman 'biz' ve 'onlar' vardır ancak bu 'biz' ve 'onlar' birbirileri ile hiyerarşik ya da yarışmacı biçiminde değildirler. Birbirleri ile bağlı ve dayanışkırtırlar. Yaklaşımın en önemli altın kuralı ise müşterilerin hiç bir zaman ortaya çıkmamasıdır, müşteriler dilerlerse öğretmenin role girmesi tekniği ile kendilerini temsil eden birini gönderebilirler. Müşteriler öğretmen ya da bir yetişkin tarafından yazılan bir mektup gönderirler. Öğrenciler hiçbir zaman müşteri olamazlar ancak kısa süreliğine müşteri yardımcısı olabilirler.

*<http://www.mantleoftheexpert.com/about-moe/introduction/what-is-moe/> 20.08.2010

2. Uzman Mantosu; görev odaklı bir çalışmadır. İlk görevler öğrencilerin uzman olabilecekleri konularda olmalıdır. Genellikle küçük gruplara farklı görevler verilerek bir işyeri atmosferi oluşturulur.

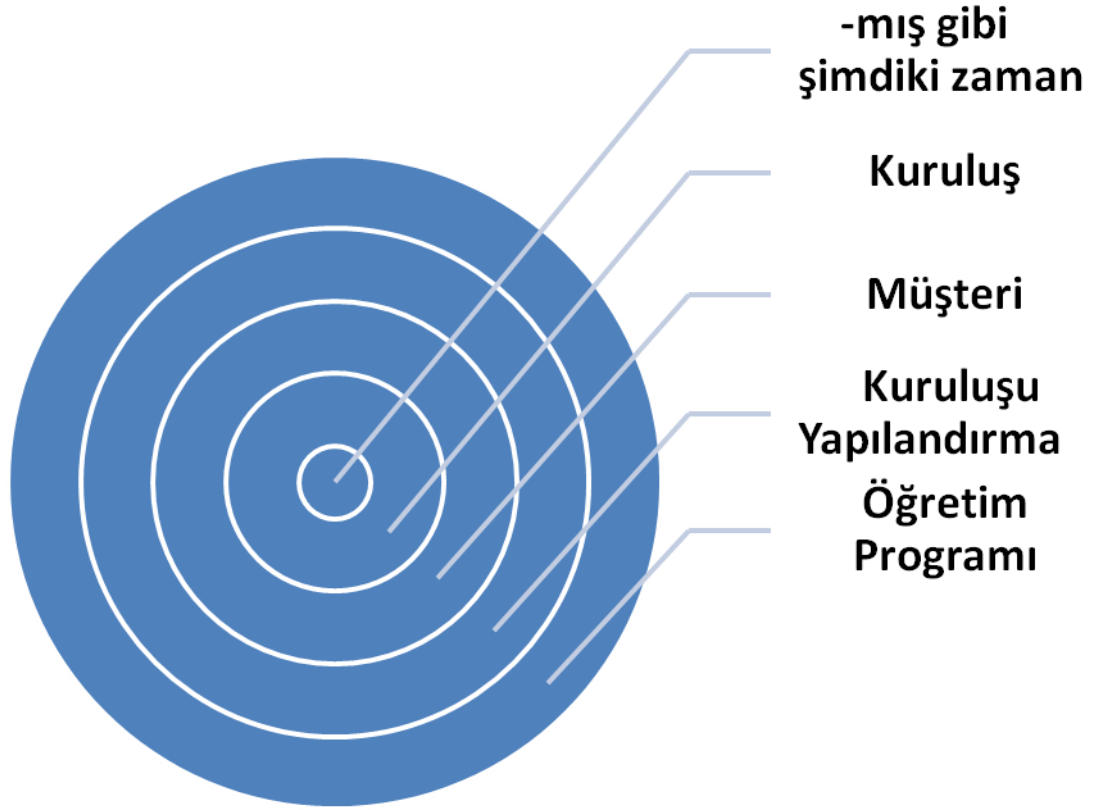
3. Okulun öğretim programı (bilgi ve becerilerin tümü) ilk ve sonraki görevlerin neler olabileceğini belirler. Öğretmen bir inanış (İşletmeye ve müşteriye ilişkin bir inanış) yapılandırarak ince bir biçimde öğretim programı konularını genişletir.

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

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

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

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



Heathcote, Uzman Mantosunun işleyiş şemasını yukarıdaki şekille anlatmaktadır buna göre; birinci halkada öğretmen, çalışma içinde ‘Sanki biz birer uzmanız’ davranışını geliştirmelidir. Bu çeşitli şeylerle ilgili düşünme ve öğrenmeyi, ilgilenilen şey dahilinde düşünmeye doğru değiştirir. Bu durum, öğretim programı uygulanmasının başlaması işletmenin hazırlık sırasında oluşabilecek sorunlar hakkında kararlar alabilmeyi içerir. Heathcote ‘a göre bu, tiyatronun ‘Şimdi-hemen’ zamanıdır. Tüm öğrenciler aynı bakış açısıyla hareket eder. Bir çeşit kurulumu organize etmek ve yürütmek adına aynı çerçevede çalışırlar. Bu, sınırları ve öğretmenin öğrencilerle işbirliği içinde olma isteği ile ilgili çalışmaların potansiyelini belirler. Sanki bir kurulum çalışmasını organize eder ve geliştirmiş gibi davranmak, dramının ilk elementini çağırır. Normalde öğrenciler arasında çok da açıkça ortada olmayan bir bakış

açısını ortaya koyar ve ‘Hemen şimdi yapmak’la ilgili bir kontrat ve kararlar almakla ilgili tüm sorumlulukları üstlenmek haline gelir. Bu durum da, deneme, hata yapma ve hatadan öğrenme hakkını verir. Böylece, çalışmanın gelişmesi adına, katılımcılar kendi hatalarını düzeltme ve eleştirel bakış açısıyla değerlendirme yapabilirler (Heathcote, 2004)

Heathcote yapılan görüşmede Uzman Mantosu planlamasında öğretmenin rolünü ve öğrencilerin kurgusal dünyasını

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

tümceleri ile açıklamaktadır.

Bu tarz bir dil kullanımı Heathcote’un Türkiye’de 21-23 Kasım 2008 tarihlerinde gerçekleştirilen 13. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama/Tiyatro Kongresinde yetişkinlerle yaptığı çalışma ve 26-28 Ekim 2009 tarihinde ilköğretim ikinci kademe öğrencileri ile yaptığı Uzman Mantosu çalışmasında da gözlemlenmiştir. Heathcote’un atölye süreçlerinin başından sonuna kadar sen- ben dilini bırakıp

“biz” dilini kullanarak ortak amaç doğrultusunda çalışmalar gerçekleştirildiğini katılımcılara hissettirdiği gözlemlenmiştir (Atölye Gözlem Notları 2008, 2009).

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

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

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

Heathcote ‘a (2004; 2008) göre her biri farklı bir çeşit müşterinin ilgisini çeken ve bu nedenle düşünceye, dile ve öğretmen ve öğrencinin

araştırma becerilerine dayalı farklı talepleri ilgilendiren sekiz girişim çeşidi vardır, Bunlar;

Hizmet girişimleri: Banka, kütüphane, hastane, itfaiye, postane vb

Üretim: Fabrika, fırın, modaevi, botanik bahçesi, arabalar vb

Yardım işletmeleri: Lösev, Çevreciler...

Bakım\Yetiştirme Kurumları: Düşkûnlerevi, yetimhane, gen veya kan bankası, doğal kaynaklar, hayvanat bahçesi, hayvan barınakları, kütüphane, vb.

Düzen Sağlayıcı Girişimler: Polis merkezleri, vergi ve göçmen daireleri, hapishaneler, mahkemeler, ordu birlikleri, konut uzmanları, gümrük ve vergi daireleri, vb.

Bakım/Onarım: Tesisatçı, elektrik ustaları, marangozlar, arşivciler, duvar ustaları vb

Sanat işletmeleri: Tiyatro, fotoğraf stüdyoları, film yapımcıları, sanat galerisi, bale ve dans kuruluşları, müzeler, el sanatlar atölyeleri, mimarların çalışmaları vb

Eğitim işletmeleri: Müzeler, hayvanat bahçeleri insan gayreti gerektiren tüm öğrenim programları,

Öğrenciler eğitimi 'öğrenmek üzere orda bulunan öğrenciler' gibi programlamamalıdır.

Bunların her biri, sıralama ve vurguda çeşitlilik gösteren bir öğretim programı beceri ve bilgi gereksinimine neden olacaktır. Öğretmen, girişimi sanki zaten bir geçmişi varmış gibi başlatmalıdır ve bu noktada yeni bir öge geliştirilmelidir. Süreci planlayan öğretmen, öğretme hedeflerini en çok içeren girişimi seçer; girişimlerin tamamı, çeşitli form ve stillerde dili

kullanma, okumayı, yazmayı, rakamlardan anlamayı, matematik ve hesap becerilerini de gerektirir. Girişim, tüm bu gereklilikler, toplumsal işbirliği ve içinde bulunulan toplumsal gelişim ile amacına ulaşır. Girişim seçiminde öğretmen, kısa ve uzun dönem öğrenim hedeflerini, sınıfın o anki gereksinimlerini ve öğrenmeyi en iyi sağlayacak strateji çeşitliliklerini göz önüne almalıdır. Her bir girişim, öğrencilerin toplumsal sağlığını ortaya çıkarır (Heathcote, 2004).

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

Heathcote (2004) ‘a göre inancı sürekli kılmayı sağlayan davranış biçimlerinin yanı sıra, sınıf ya da çalışma alanı girişim çalışmasını tanımlayan ve anlam kazandıran işaret diline dönüştürülmelidir. Alanı tamamen değiştirmek gerekmemektedir. Bir sınıf genellikle girişimin gereklerini, gereksinime uygun biçimde organize edilebilecek sıralar, masalar ve sandalyeleriyle, bunlara sahip olmayan daha geniş bir alandan daha fazla sağlar. Oluşturulan çalışma alanında, eğitim programının gerektirdiği tüm normal araç-gereç değerlendirilir- kalemler, kağıtlar, araştırma materyalleri, bilgisayar kayıtları, yani tüm alanlar tamamıyla kullanılır. Çocuklar, sorumluluk sahibi olarak davranmaya başladıkları, kurulum görevlerini yerine getirdikleri, etrafın, çevrenin nasıl olabileceğine ilişkin kendilerine ait bir zihinsel resim oluşturdıkları için, bu içsel resmi etraftaki uygun alanla tartışıp değerlendirebilir, etraftaki uygun malzemeyi o anki gereksinimlerine aktarabilirler.

Öğrencilerin, çalışma mekanı ve materyalleri ile kurmaya başladığı bu iletişim adım adım ilerlenmesi gereken planın bir parçası olarak

öğrencileri konunun içine almaktadır. Bir sonra ki adım ise var olan işletmenin işlevlerini ve çalışma alanlarını belirleyerek öğrencilerin görevlerini daha açık hale getirmektir. Heathcote (2004) halkanın bu kısmında yer alan; girişimi görevlerle kurmak ve girişimin tarihi elementlerini oluşturmakla ilgili olarak:

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

Müşterilerin gereksinimleri ile şekillenen bütün Uzman Mantosu planlamalarında etkinlik alanını iyi belirlemek ve sınırlamak gerekir. Öğretim programına hizmet etmesi beklenen çalışmanın sınırları öğretmen tarafından belirlenir ve öğretim programında ulaşılabilecek kazanıma göre kendi içeriğini belirler ve besler. Öğretim programına paralel olarak ele alınması beklenen zorunlu öğeler, planlama yapılırken öğretmen tarafından belirlenir. Heathcote (2004) ‘a göre bu zorunlu öğeler, çalışma sırasındaki disiplinleri belirler ve öğretmen otoritesine değil, girişimin devam etmesini sağlayan katılımcıların davranışlarına aracılık eden materyallerin yaratılmasını sağlar. Çalışmanın sınırları, müşterinin ilk talebiyle belirlenir ve çağrı öğretmen tarafından belirlenen olası öğretim programı etkinliğini yaratır. Dışarıdan bir müşterinin çağrısı, öğretmen tarafından yaratılan ve sınıf tarafından fark edilen dahili tutarlılık ile içten

ve güvenilir bir şekilde sunulmalıdır. İçsel çağrının tüm bakış açıları birlikte ele alınmalıdır ve her bir parça diğer tüm yönleri desteklemelidir. Tamamı tutarlı bir şekilde sunulduğunda, çağrı inandırıcı hale gelir ve öğrenciler, isteği yapan müşterilerimiz adına 'sanki gerçekten' bu girişimi yürütüyoruz konusunda düşünce birliğine varırlar.

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

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

Heathcote (2004)'a göre, Öğretmen seçilen girişime yönelik, öğretim programı olasılıklarından sürekli seçim yapar. Öğrencilerin ilgisi, çalışmayı ileri götürür. Öğretmen çatışma ve geribildirimi devam ettirir, bunun yanısıra bütün çalışmanın kayıt altına alınmasına yardımcı olur. Çalışma sırasında çeşitli uzunluklardaki yazılı çalışmalar ve tarzlar oluşturulmalıdır. Kullanılan dilde süreklilik ve açıklık, uygun sunumlar ve sözlü iletişim çeşitleri için sürekli bir müşteri baskısı olmalıdır. Bu görevlerin bazıları küçük gruplar halinde çalışılacak, bazıları ise planlamaya tüm öğrencilerin katılacağı ve büyük bir takım halinde işbirliği yapılacak şekilde, çok sayıda ve çeşitli olacaktır. Burada, her bir öğrencinin kapasitesine ve beceri seviyesine göre düzenlenebilecek mükemmel bir seçenek çeşitliliği vardır.

Bir uzman mantosu girişimi, toplum kültürünün herhangi bir noktasından başlayabilir. Bu, deneyim derinliğine sahip olmak için, öğrencilerin topluma ve kendi yaşamlarına karşı sorumluluk sahibi olmalarına öncülük eder. Bu doğrultuda Heathcote yapmış olduğu özel bir mantle of the expert uygulamasından yola çıkarak öğretmen ve öğrencilerin işbirliği içerisinde yapılacak çalışmalara ve çalışma içeriğinde kullanılacak materyallere aşağıdaki örnekleri vermektedir:

Araştırma görevleri: kaynak yaratma, not tutma, metin ve resimlerin sorgulanması

Sınıflandırma ve düzenleme: Takımlara bölünme, sorumlulukları tanımlama, ziyaretçileri sıralama, kayıt tutma

Görevleri teste tabi tutma, deneme-yanılma: Planlamayı öngörme ve çeşitli düşünceleri deneme- çeşitli iletişim sistemlerini muhakeme etme ve test etme

Birbirlerine ve müşteriye düşünceleri açıklama: Uygun ses ve sözcük seçme (video, fotoğraf...)

Görevleri ‘gösterme’ : İlgiyi ayakta tutmak, merakı canlandırmak, konu ve soruları arttırma ve gösteri yaratmak için amaçları gözden geçirme

Anlam yaratmak için doğruları açıklama formları: Yazılı materyaller, broşür tasarlama, sesle ilgili düşünceler, diyagramlar, bulmacalar, bir aile resmi- ya da bir video, yaşam ve çalışma koşullarını gösteren bir resim galerisi ve portreler... (Heathcote, 2004, 2008).

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

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

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

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

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

tümceleleri ile yorumlar ve Uzman Mantosu yaklaşımını karakterize eden temel özellikleri şu şekilde belirtir:

1. Öğretmen ve öğrenciler arasında işlevsel rol almak için bir anlaşma yapılır.
2. Bu iş kısa süreli görevleri kullanır. Yaptıkları şeyi ve değer yargılarını umursama duygusu, diğer drama çeşitlerinde olduğu gibi taklit edilmez, ancak zaman içinde doğal olarak gerçekleşmesi sağlanır.
3. Öğrenciler, öğretmen tarafından yapılacak olan görevlere normal olarak teşvik edilir ve öğrenciler sık sık bir araya gelen küçük gruplar dahilinde çalışırlar.
4. Bir görevi, işi tasarlamak için öğretmen, yetenek derecelerine, bilgi türüne ve dahil olan öğrenme türüne göre ve sınıfın sosyal sağlığına göre değer biçer.
5. Her görev, öğretmen tarafından aşama aşama gözlenir.
6. Öğretmen rolünün temel karakteristiği, anlık bir görev dahilinde öğrenciye rehberlik yapan ve tavsiyeler veren herhangi bir

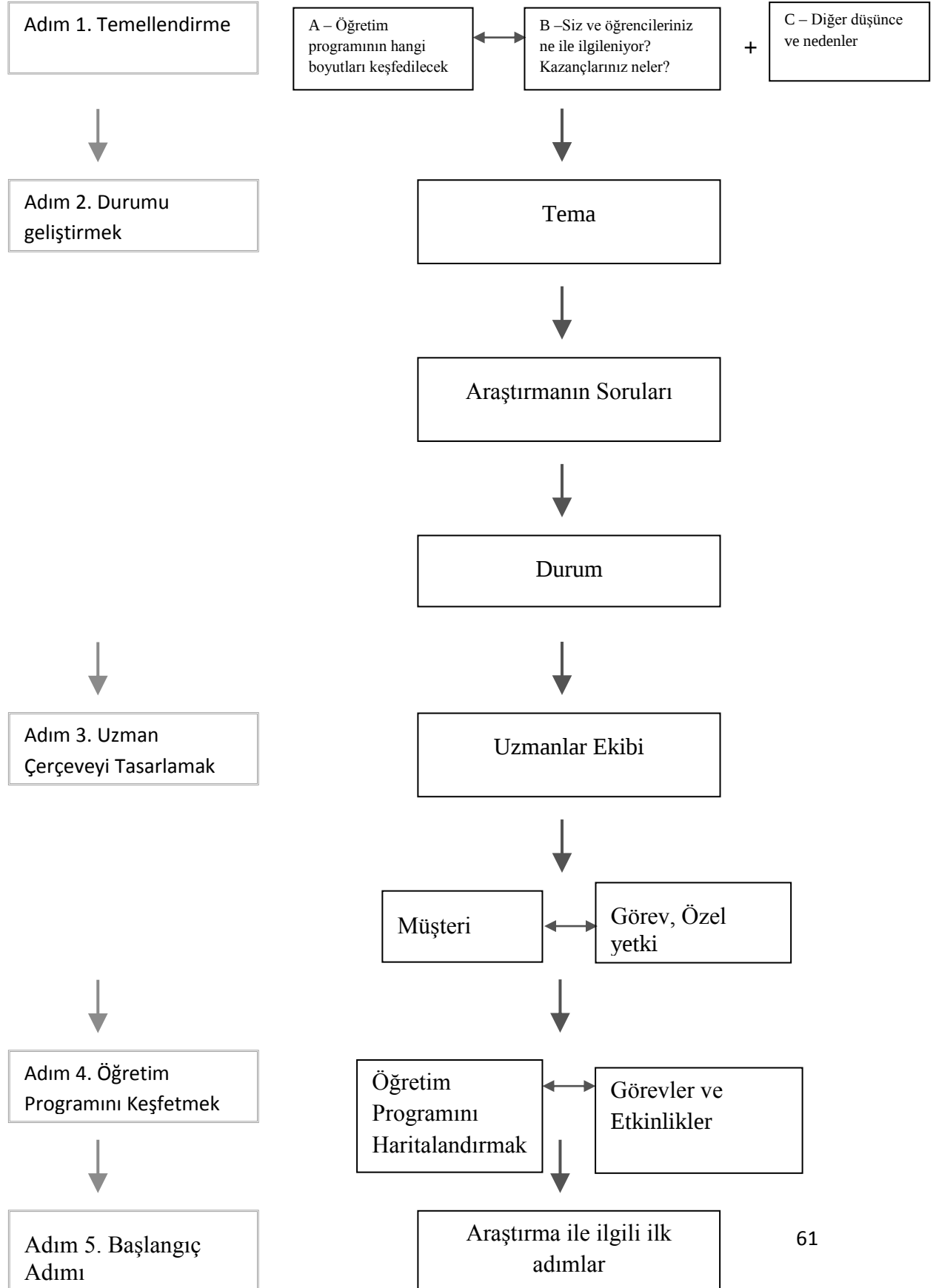
kişiyle aynıdır, ancak buna rağmen “işletme”nin geçmiş tarihi ve işlerin nasıl yapıldığı konusunda güçlü sezilere sahip olan birisidir.

7. Tanımlanabilir belli yeteneklerin ve diğeri belli öğrenme alanlarının ötesinde öğretmen öğrencinin farkındalığının artması amacını güder (Heathcote&Bolton, 1995).

Uzman Mantosu yaklaşımının planlanmasına yönelik aşamalılık sistemi ve izlenebilecek yol haritası bu yaklaşıma ait birçok kaynak ve uygulamanın bulunabileceği web sayfasında da çerçeve biçimde sunulmuştur. Aşağıda yer alan çerçeve uzman mantosu yaklaşımını planlama da belirlenmesi gereken aşamaları açıklamaya çalışmaktadır *

*<http://www.mantleoftheexpert.com/about-moe/resources/planning-templates/>, 21.08.2010

Uzman Mantosu Araştırmasını Planlama



4.3 Rolün Yuvarlanması (Rolling Role)

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

Dorothy Heathcote' a göre Rolün Yuvarlanması modeli özellikle öğretmenlerin konu odaklı dersler işledikleri ve haftada bir ya da iki haftada bir konuyu işleyecek sınıf ile temasa geçtikleri liselerde daha yararlı olmaktadır. Rolün Yuvarlanması modelinde temel çalışma bir öğretmenden diğerine yuvarlanabilir ve böylece birçok sınıf ortak bağlamda paylaşımlarda bulunabilir. Öğretim programı sorumluluğu alanının dışına çıkan öğretmenler, genellikle kendilerini ayırıksılaşmış hissederler, (Heathcote, 2002). Okullarda bulunan drama uzmanları yakın zamana kadar kendi eğitim programlarını oluşturmak durumunda kalmışlardır. Drama dersleri diğer konulara ne kadar hizmet etse de 'basit' ya da 'rahat' dersler olarak nitelendirilmişlerdir. Bu nedenlerden dolayı Dorothy Heathcote, branş öğretmenlerinin ayırıksı hissetmelerini hafifletmek ve öğrencilerin aynı bağlamı devam ettirmelerine yardımcı olarak konuların birbirileri ile bağlantıları olduğunu farkettermek adına bu modeli geliştirdiğini dile getirmiştir (Heathcote, 2002).

Heathcote, yapılan görüşmede Rolün Yuvarlanması kavramı ile ilgili olarak yaptığı açıklamalarda:

“Okulda işlenen herhangi bir öğretim programı Rolün yuvarlanmasına konu olabilir, öğretmenler kendi programlarını değiştirmeden bir takım oluşturuyorlar ve böylece bir öğretmen takımımız oluyor, gerekli olmadıkça tüm okul bu çalışmaya katılmak zorunda değil, sadece belirli sınıflar katılabilir. Eğer

tarih öğretmeniysem tarih dersini öğretmeye devam ediyorum. Takım olarak herkesin hemfikir olduğu durum, 'bağlam'ı belirliyor ve ortak çalışmaları yürütecek bir drama öğretmenine gereksinim var. Ben ilk uygulamalarımnda kendime hangi sınıflarla? , Haftada kaç kez?, Ne hazırlamalıyız? Sorularını sorduğumu hatırlıyorum “

ifadelerini dile getirmiştir.

1986 yılında gerçekleştirdiği bir Rolün Yuvarlanması uygulaması ile ilgili olarak Heathcote :

“Yaptığımız çalışma lisedeydi, sanat dersi öğretmeni yapacağımız çalışmadan dolayı çok heyecanlıydı. Perspektif, pastij, kopyalama çalışmaları yapıyordu, Tarih öğretmeni ise 13. 14. yüzyıl ve Anglosaksonlar'da yaşam konusunu çalışıyordu, okulun drama öğretmeni Claire ise bağlamı oluşturmaya çalışıyordu “

ifadelerini dile getirdikten sonra konu ile ilgili bir şema çizip bu bağlamın Fen Bilimleri, Sanat Bilimleri ve İnsan Bilimleri konularını kapsamasını gerektiğinden söz etmiş ve bu üç konu başlığının kesiştiği noktayı değişim noktası olarak nitelendirmiştir.

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

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

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

Ortak bir öykü çerçevesinde yapılandırılan Rolün Yuvarlanması (Rolling Role) uygulamalarında öğretmenler kendi derslerine uygun olan öğretim programlarının dışına pek çıkmazlar. İşlenecek konu var olan öykü içerisinde öğrencinin keşfine ve sorgulamasına sunulur ve öğretilir. Bu uygulama gerçekleştirilirken Rolün Yuvarlanması (Rolling Role) uygulamasında yer alacak derslerin öğretmenleri birbirileri ile uyum içerisinde çalışmalı ve planlama yapılırken öğrencilerin toplum içerisinde yeni deneyimler kazanabilecekleri ortamlar hazırlamalıdır. Böylece öğrencilerin toplum içerisindeki gelecek rolleri aile beklentileri, çevre baskısı, bölgesel çevre şartları gibi rastlantısal olan belirleyicilerden uzaklaşmış olunur.

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

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

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

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

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

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

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

Rolün Yuvarlanması çalışmaları hiçbir zaman öğretmenlerin eve götürüp not verecekleri çalışmaları içermez. Rolling role yaklaşımında drama unsuru insanların yaşamlarında ve şimdiki zaman içerisinde

karşılaştıkları olaylara ilişkin bir inanış oluşturulmasında bulunmaktadır (Heathcote, 2002).

Dorothy Heathcote'un bu bağlamlar doğrultusunda geliştirmiş olduğu modellere ilişkin kaynaklar incelendiğinde Rolün Yuvarlanması modeli ile ilgili olabilecek kaynak sayısının ve örnek çalışmaların daha az olduğu gözlemlenmektedir.

1990'lı yılların başlarında Newcastle Upon Tyne Üniversitesi Görsel-İşitsel Merkezi tarafından Dorothy Heathcote'un uygulamaları ile ilgili bir dizi video seti yayınlanmıştır. Dorothy Heathcote'un 36 yıl boyunca arıtmaya çalıştığı öğretim programında drama çalışmalarını yaklaşık elli saatlik bir sunumla 'Rol, Rolün Yuvarlanması ve Uzman Mantosu' kapsamında özetlemeye çalışmıştır (Hesten, 1993).

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

Bu çalışma içerisinde yer alan ögeler incelendiğinde Rolün Yuvarlanması (Rolling Role) uygulaması için planlamaya ilişkin önemli ayrıntılar göze çarpmaktadır. Buna göre çalışmayı gerçekleştiren Foscolo planlamaya ilişkin aşağıda yer alan ifadeleri kullanır:

"Bir hafta boyunca öğrencilerimi gözlemlerken buldum kendimi. Bu yeni, yolla daha derinde olanı açığa kavuşturmak ve daha önceden görmeyi denemediğim yeni alanlara bakmaya çalışıyordum.

- *Çalıştığım grup nasıl bir grup?*

- *Henüz çalışmaya başladığım bu konu ile ilgili onların gereksinimleri neler?*
- *Başka hangi yeni görevlerle öğrencilerimi bağlamalıyım?*
- *Hangi görevlerle başa çıkabilir ve kendilerini başarılı hissederler?*
- *Drama konusunda hangi tür becerilere sahipler?*
- *Hangi becerilerini geliştirmeye gereksinim duyuyorlar? Sorularını kendime sorarak doğru temayı seçmem konusunda bana yardımcı olmasını umut ettim” (Foscolo, 1985).*

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

Çerçeve; olaylara dahil olacak insanların ortaya koyacakları bakış açılarıdır. Katılımcılar için anlam oluşturma ve gerilim unsurlarını geliştirme konusunda temel etkidir (Heathcote,1984).

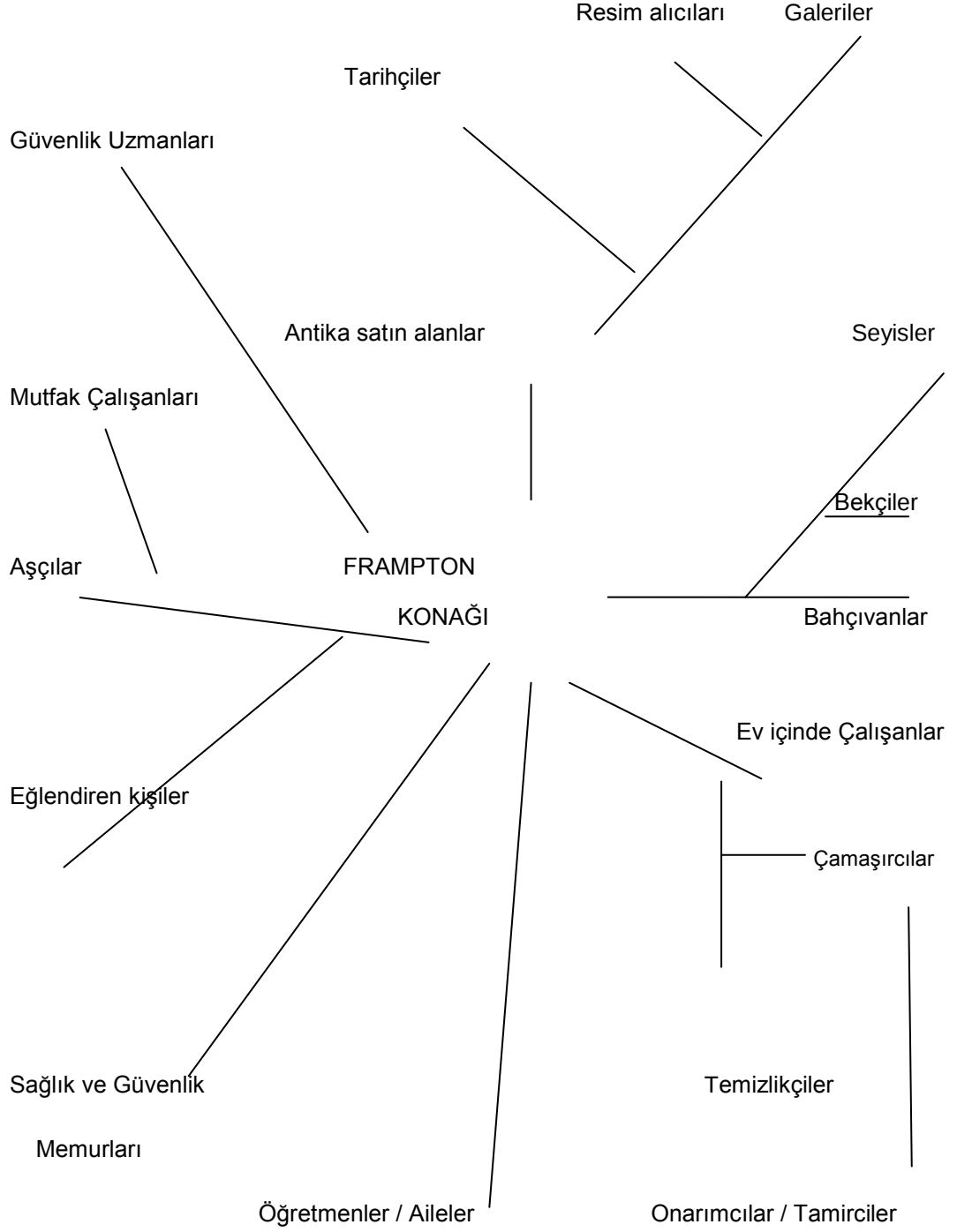
Bu etkeni, doğru belirlemek katılımcıların kendi düşüncelerini daha özgür bir biçimde ifade etmelerine yardımcı olacak ve uzakta görüneni katılımcının şimdiki zamanına dahil ederek bu ifadelerin anlam bulmasını sağlamaktadır. Kimi grupların başkalarının yaşantısına etki edecek kararları almaktaki becerilerini ortaya çıkaracak kimi grupların ise kendi sorumluluklarını ve bakış açılarını hızlı bir biçimde ortaya koyacakları durumları belirlemek adına çerçevenin gerekli olduğunu savunan Foscolo:

“ Planlamaya başladığım çerçeveler, çocuklar; kararları değiştirebilme gücünü verebilecek, verdikleri kararlardan dolayı sorumlu olmayı gösterecek ve kendilerine olan saygıyı inşa edecekleri ortamları sunmalıydı “

tümceleri ile çerçeve belirlerken dikkat ettiği hususlara ilişkin ipuçlarını vermektedir.

Bu örnekten yola çıkarak Foscolo, Rolün Yuvarlanmasını örnekleyecek bu çalışma için Frampton Konağını merkeze alarak bir çerçeve belirler. Çalışmanın hangi açılardan ele alınacağına ilişkin başlıkları içeren çerçeve aşağıda yer almaktadır.*

*Frampton Konağı Çalışması Çerçeve Çizelge



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

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

tümceleri ile ifade etmiştir.

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

“Gördüğüm yeni bölümler sadece öykünün diğer parçaları, doğrusal düzeni değildi aynı zamanda ‘ odaksal bir noktanın başka bir bakış açısından görünme anıydı “

tümceleri ile ifade eder. Her grup için yapılacak görevleri içselleştirebilecekleri bir biçimde çözümlemeye çalışan Foscolo (1985) grupları ve bölümleri uygun bir biçimde eşleştirmeye çalışır bu noktada birbirini destekleyen ilişkiler yakalar. Birbirinden ayrıksı gibi görünen bölümler, bütünlüklü bir biçimde bir gruptan başka bir gruba yuvarlanır.

Her grubun görsel bir biçimde Frampton Konağı ile karşılaşmasını isteyen Foscolo drama odasının duvarına evin resmini çizer, yakınındaki köy, yollar, nehir gibi ayrıntıları da bu çizime ekler.

“Önemli olan özelliklerden biri her grubun bir biçimde Frampton Konağını görmesiydi ama ne yazık ki bu resmi çocuklarla beraber çizecek zamanım yoktu bunun yanı sıra böyle bir çizimi gerçekleştirmek ve ortamı somut hale getirebilmek için orjinal materyalleri, mimari çizimleri ve mektupları oluşturmaya gereksinim olacaktı”

tümcesi ile Rolün Yuvarlanması uygulamasına ilişkin daha uygun bir ilerleme biçimini ve kendi planlamasında eksik olarak görülebilecek aşamaya dikkat çekmiştir. Uygulama ile ilgili bölümler Foscolo tarafından aşağıdaki biçimle ifade edilmiştir.

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

Foscolo (1986), uygulamış olduğu Rolün Yuvarlanması çalışmasında bir bölümü planlarken kendisine süreçle ilgili sorular sormaya devam ettiğini dile getirmektedir. Frampton Konağı ile ilgili olarak çevre düzenlemesi konusunda içerik planlamasını gerçekleştirirken sorduğu soruları ve amaçlarını aşağıda yer alan tümcelerle ifade etmiştir.

“O hafta bir sınıfa çevre düzenlemesi gerçekleştiren bahçıvanlar çerçevesinde çalışmalar yaptırtacaktım. Bahçeleri tekrar eski ihtişamlı haline getirmek için düşünmelerini isteyecektim. O dönemde yer alan evlerin yerleşme biçimlerini anlatan bir kaç krokiyi öğrencilerime sundum. Ancak öncelikli olarak konu ile ilişkili başka belirli durumları çözümlmek gerekiyordu. Eğer oluşturduğumuz şirket Frampton Hall evini ziyaretçilere açık hale getirmek için çalışacaksa öncelikli olarak araba parkı, yolların geçişi vb. çalışmaları planlamalıydı. Buna göre bazı temel soruları yanıtlamak gerekiyordu.

• Otobüslerin ve otomobillerin Frampton konağına gelmelerini sağlayabilmek için hangi yollar genişletilebilirdi?

• Hangi alan araba parkı olarak kullanılmalıydı?

• Frampton Hall evine gelen ziyaretçiler arabayla gelenler, otobüsle gelenler, vasıta kullanmayanlar... giriş ve çıkışlarda hangi yolu takip etmeliydi?

• Hangi işaretlemeler, nereye konulmalıydı?

Bu sorulara verilecek yanıtlar sınıfların farklı bakış açıları ile çalışmasına olanak verecek ve sunacakları yazılı çalışmalarda daha dikkatli söylemler kullanmalarını sağlayacaktı. Öğrencilerin doğa koruyucuları, köylüler, ziyaretçiler... tutumları ile düşünmelerini amaçlıyordum.”

Süreç içerisinde bu sorulara yanıt aranırken Heathcote'un uzman mantosu (mantle of the expert) yaklaşımında olduğu üzere, rolün yuvarlanması uygulamalarında da öğrenciler bir işletmeyi yürütebilirler. Beraber çalışma ögesinin merkeze alındığı bu uygulama biçiminde ortak bağlamı belirleyecek ve içerik planlarını oluşturacak öğretmenler birbirileri ile işbirliği ve iletişim içerisinde olmalıdırlar. Uygulamanın gerçekleştiği

ortak mekandaki gelişmeler ve değişmeler çalışmanın kalitesini doğrudan arttıracak unsurlar olduğundan rolün yuvarlanması uygulamasına dahil olan öğretmenler mekanda yapılan değişiklikleri kendi içerik planlarını geliştirmeden önce incelemeli ya da yaptıkları değişiklikleri diğer öğretmenlere aktarmalıdır. Sağlıklı kurulması gereken bu iletişim ve çalışmanın, sağlıklı yürütülebilmesi için Heathcote yapılan görüşmede aşağıdaki önemli açıklamayı yapmıştır.

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

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

4.4 Komisyon Çalışması (Commission Model)

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

Dördüncü modeline Komisyon Çalışması adını veren Heathcote (2002) daha iyi bir terim bulana kadar commission yaklaşımını bu isimle adlandırmaya devam edeceğini belirtmektedir. Bütün okulda gerçekleştirilebileceği gibi Rolün Yuvarlanması uygulamalarında olduğu üzere belirli sınıf ve çalışanlarla dahil edilerek gerçekleştirilebilecek bir yaklaşım olan model ‘okul içinde okul’ çalışması gibi çalışma alanları yaratır. Komisyon çalışmasında, ‘Rolün Yuvarlanması’ yaklaşımında olduğu üzere okul ders programını çalışmaya uydurmak zorunlu değildir bununla beraber öğrenciler ve görevliler toplum tarafından kendilerinden istenmiş olan görevlere cevap veren işçilerdir. Okul ve gerçek yaşamı birleştirecek bu yaklaşımla ilgili olarak Heathcote, Komisyon çalışması ve bu modelin eğitim dizgesi içinde yer bulması ile ilgili hayalini

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

bunları anlatmalarını isterdim. Komisyon çalışmaları bizim için dışarıda bekliyorlar. Öğretmenlerin buna inanması lazım “

İfadeleri ile dile getirmiştir.

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

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

belirlenmiş bir zaman var. Bu belirlenmiş zaman, verilmiş söz, sürekli olarak kafamızda kalıyor “

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

Bir hastane bahçesinin tasarlanması (Ek-2 Hastane Bahçesi Planlama) ile ilgili yaptığı çalışmada yayınlama biçimine ve öğrencilerin bu sonuçları yayınlama noktasına getirinceye kadar ne gibi ayrıntılarla uğraştıklarını ve rol oynamaların çalışma içeriğine nasıl dahil olduğunu şu tümceler ile ifade eder:

“Komisyon da mutlaka bir yayınlama olmalı dedik bu örnekte bizim yayınlama dediğimiz durum Doktor, çevre mühendisleri ve hastanenin önde gelen insanlarına yaptığımız sunumlar ve çözümlerimiz oldu, bir öğleden sonra zamanında anlatmak durumundaydık. 10 farklı sunum yaptık. Bu sunumlarda, bahçenin su problemini, güneş ışığı problemini, bitkilerin nasıl yetişeceği vb. konularını paylaştık... Yayınların sunumunu gerçek insanlara yapıyoruz. Bu örnekte doktorlara yapılan sunumun yanısıra halka nasıl sunum yapılacağını da düşündük. Açılışı bir ekrandan verebilir miydik? Bahçe küçük

olduğu için çok insan açılışı izleyemeyecekti halkı bu açılışla nasıl buluşturacaktık? Bütün bunları düşündük.

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

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

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

Ama asıl problem bizi bekliyordu. İnsanları nasıl durdurup bizimle röportaj yapmalarını sağlayacaktık? Neden insanlar üniformalı iki çocukla röportaj yapmak için dursunlardı ki? Zamanı olmayan, bir yerlere yetişmeye çalışan insanları durdurmak ve konuşmak zor olacaktı.

İstatistik öğretmenimiz bu konuşmanın bir tür sorguya çekmek olduğunu düşünüyordu bende olabileceğim en kibar biçimde bunun üstesinden gelebileceğimizi söyledim.

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

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

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

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

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

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

Dorothy Heathcote Komisyon Modelinin daha küçük yaş dönemindeki çocuklarla uygulanmasına yönelik bazı öneriler getirmektedir. Heathcote’a (2002) göre, özellikle erken yaş dönemine yönelik uygulamalar için Komisyon çalışmasını dışarıda aramaya gerek olmayabilir. Öğretmen; grubun gereksinimini dikkate alarak öğretim programı temelli komisyonlar, görevler oluşturabilir, üretebilir. Sözgelimi çocuk odası için bir keçe ya da kolaj çalışması gibi. Böylece çocuklar paylaşım ve işbirliğinin yanısıra ölçme, tasarım ve dil becerilerine de yönelik gerçekçi ve inanılır bir yolla çalışmış olurlar. Bu tür çalışma öğretim

programının ilgili bölümleri ve zaman çizelgesi ile öğretmenin amaçlarını destekleyecek bir Komisyon çalışmasına dönüşür ancak unutulmaması gereken önemli noktalardan birisi Komisyon Modelinin bir 'Proje' olmadığıdır.

Heathcote küçük yaş dönemi Komisyon çalışmalarına örnek olabilecek bir çalışmasını aşağıdaki ifadelerle aktarmıştır.

“Komisyon Modelinde hep sınıf için çalışıyoruz ondan dolayı icatlar da bulunabilir ya da olmayan bir durumu varmış gibi gösterebiliriz... 6 yaşlarla yaptığım bir komisyon çalışmasında zamanımız yine az ve belirliydi. Öğretmenleri derinlik, uzunluk ve genişlik kavramlarını ‘hacim’ kavramını irdelemek istiyordu. Biz de buna hizmet edebilecek bir öykü oluşturduk. Bu öyküde de bir piskopos tarafından gönderilen mektup vardı Piskopos Kiliseyi temizlerken eski bir paket buluyor ve daha sonra bu paketi sergileyebilmek için öğrencilerden çerçeve yapmalarını istiyordu ve bu çerçeveyi yapmak için 3 hafta süreleri vardı. Piskopos un el yazısı ile gönderilen bu mektup bizim ortak görevimiz oluyor, diğer çalışma da ise Doktor’un kendisi bu komisyon çalışması oluyor.”

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

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

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

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

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

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

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

Okulların hedeflediği kazanımlardan biri olan bireyi gerçek yaşama hazırlamak olgusu genellikle okul binasının içinde gerçekleşmekte, dışarıda akan gerçek dünya ile okulda öğretilen bilgiler arasında kopukluklar yaşanabilmektedir. Oysa okulda öğrenilenlere gerçek yaşantıları eklemek ve var olan bilginin kaynağına inmek, öğrencilere önemli deneyimler yaşattıracaktır. Kazanılması hedeflenen bu amaçlar doğrultusunda Türk Milli Eğitim dizgesinde çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar doğrultusunda belirlenen 14.06.1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda genel amaçlar arasında yer alan “ Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek “ maddesi ile Türk eğitim sisteminin ulaşmak istediği hedefler açıkça belirtilmiştir.

Hedeflenen bu amaçlara ulaşmak adına Türk eğitim dizgesinde yer alan öğretim yaklaşımları ve yöntemleri günden güne yeni açılımlar oluşturmaktadır. Bu yöntem ve yaklaşımların hemen hepsi öğretmen rehberliğinde; öğrenciyi merkeze alan, aktif ve farklı öğrenme biçimlerine göre alternatifler yaratacak unsurları içermektedir. Heathcote'un yaklaşımlarından biri olan “Komisyon Modeli” öğrenci çalışmalarına yeni bir boyut getirerek öğretmenlerin sadece bildiklerini ya da öğretim

programında var olanı değil belirlenmiş bir süre içerisinde dış dünyada var olan problemleri ve çözümlerini öğretmelerini hedefleyen bir yaklaşımdır. Heathcote bu yaklaşımın uygulanması sonucunda öğrencilerin büyüdükçe daha çok sorun çözebileceklerini iddia etmektedir.

Bu araştırmada komisyon çalışmasında atölye örnekleri izlenmemiştir. Ancak Heathcote tarafından bu yaklaşımın gerçek yaşama aktarılması gerektiğine ilişkin ipuçları sunmuştur.

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

Araştırmanın diğer probleminde yer alan Dorothy Heathcote'un yapılandırmış olduğu yaratıcı drama süreçlerinde öğrencinin rolü nedir sorusuna ilişkin bulgular Dorothy Heathcote'un özgün yaklaşımları, kendisi ile yapılan görüşme yanıtlarından, Heathcote ile ilgili analiz yapılan dökümanlardan ve Dorothy Heathcote'un yürütmüş olduğu atölye çalışmalarının gözlem raporlarından ortaya çıkarılmıştır.

4.5 Öğrencinin Rolü

Öğrenciyi merkeze alan eğitim anlayışlarında farklı yöntem ve yaklaşımlarla öğretmenin aktardığı bilgiyi olduğu gibi kopyalayan ve sorgulamadan kabul eden edilgen öğrenciler yerine sorumluluk alan, katılımcı ve kendini ifade eden aktif bireyler yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Öğrencinin öğrendiği bilgiyi yaşamıyla bağdaştırmasını hedefleyen bu yaklaşım ve yöntemler uygulanma biçimi, kolaylığı, ortamı ve kullandığı materyaller gibi unsurlar göz önüne alındığında kendi etkililiğini belirlemektedir. Yıldırım ve Şimşek' e (2006) göre günümüzde bireylerden bilgiyi tüketmek yerine, bilgiyi anlamlandırarak eldeki bilgilerden yeni bilgiler üretmeleri beklenmektedir. Çağdaş dünyada da kendisine sunulan bilgiyi olduğu gibi kabul edip yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen bireylerden ziyade, bilgiyi yorumlayarak bilgiden yeni bilgilere ulaşma sürecine etkin olarak katılan bireyler kabul görmektedir.

1950'li yılların başlarında uygulamalarına başlayan Heathcote dikkat çekmek istediği sosyal olgulara öğrencilerini dahil ederken öğrencilerin beraber çalışacakları ortamlar hazırlamış ve bu doğrultuda derslerini yapılandırmıştır. Heathcote'un yapmış olduğu uygulamalar öğrencilerin sistematik bir biçimde çalışmalarını sağlamış ve işlenen konuyu daha derinlemesine irdelemelerini kolaylaştırmıştır. Heathcote eğitimler verdiği uzun yıllar boyunca farklı modeller geliştirse de bütün bu yaklaşımlarının merkezine öğrencilerin beraber çalışması, bireysel

düşünceler üretebilmeleri ve bu düşünceleri korkusuzca ifade edebilmeleri öğelerini koymaya çalışmıştır.

Öğrencinin rolü Heathcote anlayışında önemli bir başlangıç noktasıdır. Heathcote'un ortaya koyduğu öğrenci merkezli radikal yaklaşım, 1921'li yıllarda John Dewey 'in ifade ettiği söylemlerden de yararlanmıştır (Hesten, 1993). Dewey'e (1916 akt. Otaran 1996) göre bir toplumun ilerlemesi ve sürekliliği için gerekli olan gençlerin davranış ve tutumlarındaki gelişme, onlara bilgi, inanç ve duyguların doğrudan aktarılması ile yapılamaz, bu ancak çevrenin aracılığı ile olur. Çevre eyleme geçen canlının özellikleri ile ilgili koşulların tümüdür. Sosyal çevre; o toplum üyelerinden her birinin eylemlerini de içeren toplumdaki tüm yaşantılar ve çalışmalardır. Çevre, etkisi bakımından, bireyin ortak yaşantılara katılması ve paylaşması ile orantılı olarak, gerçek bir eğiticiidir. Birey ortak eyleme paydaş olmakla eylemin nedeni olan amacında sahibi olur. Onun konuları ve yöntemi ile yakınlık sağlar. İstenilen beceriyi kazanır, o havaya girer, heyecanı ile dolar. Birey, bilinçli olmasa bile, başka çeşitli grupların yaptıklarını paylaştıkça daha derin ve gerçek eğitilmiş bir yetenek geliştiren düzen içinde bulunur.

Ortak çalışmalarla ilerleyen ve sunulan bilgiden yola çıkarak devingen bir yapıya ulaşan Heathcote'un uygulamalarında öğrenciler süreç içerisinde daha ileriye gitmek için istekli olurlar. Özgüveni yüksek olan öğrenciler kendilerine sunulan problemin üstesinden gelebilmek için alternatif yollar üretir ve denerler. Heathcote'un oluşturmaya çalıştığı 'inaniş' öğrencileri içeriğe bağlar ve yaptıkları çalışmanın gerçek yaşamda olan yansımalarına kısa sürede tanık olan öğrenciler düşündüklerini doğru sorular sormaya çalışarak geliştirmeye çalışırlar.

Heathcote'un yaptığı planlamalar incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerini görmek istediği durum yerine öğrencinin bulunduğu noktayı dikkate aldığı görülmektedir.. Bununla beraber öğrencilerin istek ve ilgileri, sunduğu dersin içeriğini de etkiler. Öğretmen ve öğrenci arasında oluşan

ortak ‘inaniş ve saygı’ öğrencinin potansiyelini ortaya çıkarma ve becerilerini kullanma konusunda önemli bir anahtar olarak değerlendirir. Becerilerini ve potansiyelini kullanan öğrenci kendisini güçlü hisseder ve bir bakıma ders içeriğinin kalitesini bu tepkileri ile etkiler. Karar verebilen, uygulayan ve güçlü hisseden öğrencinin başarı duygusunu tatması kaçınılmaz olacaktır. Heathcote kendi uygulamalarından yola çıkarak farklı etkinliklerle işlediği bir konuyla ilgili olarak öğrencisinin vermiş olduğu tepkiyi ve bu tepkiden yola çıkarak kendi kazanımını şu şekilde ifade etmektedir:

“-Bayan Heathcote bu durumun Robin Hood’la, şerifle ya da yoksul kadın’la alakası yok bu durum bizim üstesinden gelebileceğimiz güce sahip olmakla ilgili. Film izlemek güzeldi ama bize bir güç vermiyordu. Bunun sadece bizi aldattığının farkına vardık. Resim ise bizim daha çok anlamamıza neden oldu ama yine de bişeyler yapabilmemiz için yeterli değil çünkü o başka bir yüzyılda yaşıyor biz ise başka bir yüzyılda. Ama ormana geldiğimizde her şey değişti çünkü o zaman sorumlu kişi bizdik Bayan Heathcote diğerlerini bilmem ama ben sorumlu olduğum zaman daha çok şey öğrendim.”

“- Öğrencilerim gibi bende önemli bir ders öğrenmiştim. Elbette sorumluluk alabilmeleri için güce ne şekilde sahip olacaklarına izin vermek, işte öğrencim bunu öğretmişti bana. Ne yapmaları gerektiğini iyi biliyorsanız işte o zaman içlerinden birinin gerçekleşmesini sağlayabilirsiniz. Karar verebilmek için gücü ellerinde tutmalılar (Ek -3 Heathcote, Robin Hood Çalışması).”

Öğrenciye verilen güçle ilgili olarak Heathcote ‘olumsuz’ gücü hiçbir öğrencinin kabullenmek istemeyeceğini böylesi bir durumda öğrencinin

kendini ifade etmede zorlanacağını dile getirir. Bu konu ile ilgili görüşlerini aynı örnek üzerinden şu biçimde ifade eder :

“Eğer yoksul kadın ve büyük gümüş kaşık filmini harekete geçirecek olsak öğrencilerin güç sahibi olmaları için ne yapmamız gerektiğini düşündüğümüzde yavaş yavaş daha yaratıcı olmaya başlarız. Böylesi bir durumda öğrencileri güçlü kılmak için neler yapılabilir sorusu bizi daha yaratıcı hale getiriyor.

Sözelimi çok açık olan bir örnek: Gümüş kaşığı çaldığını düşünerek kadını tutuklayabilirsiniz. Bu durumda güç Şerif’te olur ve onu sorguya çekebilir ama bence bu negatif bir güç. Çocuklara zorba bir karakterin gücü verilmemeli.”

Heathcote öğrencilerin yaptıkları işi takip ederken beden dillerinin önemli ipuçları verdiğini vurgulamaktadır. Öğretmenin bir kolaylaştırıcı olarak sunduğu ortamda öğrencinin davranışları, verilen işi yapma biçimi öğrencinin beden diline ve diğer öğrencilerle beraber yapmış oldukları çalışmalara yansımaktadır. Buna göre Heathcote, öğretmenin beden dilinden elde ettiği verilerle o anda yapılan işin gerektirdiği değişiklikleri sürece yansıtılabileceğini ifade eder. Beden dili, öğrenci tepkisi ve bu tepkinin sürece yansması ile ilgili olarak Heathcote şu ifadeleri kullanmıştır:

“Öğrencilerin beden dilleri süreç içerisinde çok önemli oluyor, işbirliği yaptıkları yollar, beraber çalışmaları ve özellikle yoruldukları anlar. İşte o zaman yaptıkları işi değil ama o işi nasıl yaptıklarını değiştirmek gerekiyor.”

Öğrenciler, yaratıcı drama yolu ile bu değişimleri gerçekleştirirken süreç içinde sunulan gerilim noktaları öğrencilerin bilmedikleri durumları keşfetmelerini ve sorgulamalarını sağlar, öğretim programı doğrultusunda

da gerçekleştirilebilecek yaratıcı drama yaşantıları öğrencilerde kişisel motivasyon, kişisel gerçekleştirme ve kişisel yönelim noktalarının doğmasını sağlar. Sonraki deneyimlerle beraber bir bilinç ve farkındalık kendini göstermeye başlar. Toplumda kendisine sunulanı ve kendi yaşamı ile ilgili olanı drama süreçlerine taşıyan öğrenci sıklıkla bu taşıdıkları ile ilgili gerçekliklere takılır ve tökezler. Heathcote, kendi yaklaşımı ile öğrencilerini ‘gerçek insan davranışı’ nı araştırmak ve yalın örneklerle açıklamak için teşvik eder (Hesten, 1993). Heathcote’un gerçeklik tanımlaması kendisinin empatik yaklaşımını da desteklemektedir. Heathcote’a göre gerçeklik; öğrencilerinin gereksinimleri ve bununla beraber öğretmenin bu gereksinimlerin farkında olması ile ilgilidir. Heathcote gerçekçi öğretmenin bir tür ‘yardımcı, rehber’ olması gerektiğini ifade eder (Heathcote 1983, 1994). Heathcote’un yöntembiliminde bu gerçekçi temelli drama etkinliklerinin araç olarak kullanılmasıyla beraber öğrencilerin kurdukları bağlantılar yeni sezgiler doğurur.

Dorothy Heathcote’un 26 – 28 Ekim 2009 tarihlerinde Ankara’da gerçekleştirdiği Uzman Mantosu (Mantle of the expert) yaklaşımını anlatan atölyesinde katılımcı öğrencilerin, atölyenin henüz başlangıç aşamalarında işlenecek konuya ilişkin bir etkinlik olarak; eşya taşıyacak arabalar çizmeleri öğrencilerin kendi yaşamları ile ilişkilendirebilecekleri bir çalışma olarak düşünülebilir. Gerçek temelli bir drama etkinliğine örnek sayılabilecek bu çalışma öğrencilere, kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam sağlamış ve çalışılacak konuya ilişkin bir inanın oluşmasına yardımcı olmuştur. Öğrencilerin, çizmiş oldukları araba resimlerini kendilerini izleyen öğretmen grubuna sunmaları ve izleyenleri ikna etmeye çalışmaları ise öğrencilerin gerekçelerini sağlam temellere dayandırmaları için ortam oluşturmuştur. Öğrencilerin yapmış oldukları bu gerçek temelli etkinlikler konuya ilişkin yapılan sorgulamaların daha nitelikli olmasını sağlamaktadır.

Heathcote’un görüşme sırasında vermiş olduğu özgün yaklaşımlarına ilişkin farklı atölye örnekleri ve bu örneklerle ait video

görüntülerinde de gerçek temelli çalışmalara rastlanmaktadır. Sözelimi öğrencilerin “güç” kavramına ilişkin yapmış oldukları tartışma da aile yaşantısında olabilecek bir yemek sahnesi üzerinden yapılan konuşmalarla daha derinleştirilmeye çalışılmaktadır. Gerçek yaşamda karşılığını kolayca bulan bu örnek üzerinden yapılan tartışmalar daha sonra *“Bir insan sadece yaşından dolayı ya da giymiş olduğu kıyafetlerden dolayı güçlü sayılabilir mi?”* sorusu ile toplumsal olana ilişkin daha nitelikli sorgulamalar yapılmasına olanak sağlamaktadır.

Heathcote yönteminin toplumsal işlevi; tutumların sınanması, gerektiğinde değiştirilmesi ve öğrencilerin kişisel beklentilerinin artmasına odaklanır. Çalışmaların başlangıcında öğrenciler, sembolik düşünebilmeleri için teşvik edilirler. Buna bağlı olarak öğrencilerin yaratıcılıkları sembolik grup etkinliklerine yönelerek grup içerisinde bir sorumluluk oluşmasını sağlar. Drama dersi öğrencinin sorumluluk alma konusunda bir karar mekanizması oluşturması ve geliştirmesi bağlamında yapılmış olur (Hesten, 1993).

Heathcote yaklaşımlarında, öğrencilerin bakış açılarını geliştirmek için deneyimsel bir öğrenme çerçevesi kurulması gerekmektedir. Bu yaklaşımlar hem bütünsel bir yapıda olmalı hem de uygulamaları barındırmalıdır. Deneyimlerle öğrenme, öğrencinin hem bilgilerini barındırır öğretmen ise konumuyla bu ham bilgi deneyimlerini onaylayan kişi olur. Henüz ham olan bu bilgiler, oyun alanları, sokak, aile, toplum, çevre ile ilişkiye girerek kendisini bilince taşır. Bu deneyim gerçek zaman ve gerçek mekan içerisinde gerçekleşir. Heathcote’un çalışmalarında ahlaki ve etik olan çerçeveye ilişkin önemli ve güçlü göndermeler yer almaktadır. Heathcote, söz edilen bu gerçek zaman ve mekan öğeleriyle oluşan toplumlarda ahlaki ve etik olana ilişkin görüşlerini

*“...Ben öğretilerimde farklı düşünerek ilerliyorum.
Çocukluk boyunca biriktirdiklerinizle beraber bana öyle
geliyor ki bizler ahlaki olanla, etik olanla ve istersek,*

inançla uluslar oluşturuyoruz. Ahlak ve Etik değerler uluslar için çok önemli. Bu benim idealimdi, benim karşılaştığım problemim ise: kimse bana nasıl düşüneceğimi öğretmemiştir, Ben bunu öğrenmek zorundaydım.

*Bana göre çocuklarımız olan bitenin arkasına bakabilmeyi öğrenmeliler. İşte drama kendiliğinden bu mükemmel yardımları, katkıları yapıyor. Çünkü insanların nasıl olduğu ile uğraşılıyor işte bu yüzden her zaman etik olmak zorunda...”*tümcesiyle açıklar.

Heathcote yaklaşımlarında öğrenciyi merkeze alan bir yapı bulunmaktadır. Heathcote, sunmuş olduğu özgün modeller ile öğrencilerin etik değerleri gelişmiş bireyler olarak ifadeler üretmelerini, toplumda var olan gerçeklere ilişkin tepkilerde bulunmalarını ve dünya insanı olarak yetişmelerini amaçlamaktadır. Öğrencilerin bulundukları noktayı, başlangıç noktası sayan Heathcote yapmış olduğu etkinlikleri öğrencilerle beraber geliştirerek yapılandırır ve ileri noktalara taşır. Öğrencilerin ifade etmiş olduğu her tümcenin süreç içerisinde değerli olduğunu düşünen ve planlamalarını bu paylaşımlardan yola çıkarak yapılandıran Heathcote öğrencilerin kullanacakları işaretleri önemsemektedir. Bu tarz bir dil ve işaret kullanımı genelde öğrencilerin kendi yaşamları ile kolayca ilişkilendirebilecekleri bölümlerden oluşmaktadır. Öğrencinin yakın çevresi ile yapmış olduğu bu ilişkilendirmeler kendisini geliştirerek toplumsal olguları ve sosyal problemleri tartışmaya başlamaktadır. Buradan yola çıkarak Heathcote anlayışlarında öğrenciye dünyayı bulduğundan daha iyi bırakmayı düşünen bireyler rolü yüklenmektedir.

Araştırmanın bir başka probleminde yer alan Dorothy Heathcote'un yapılandırmış olduğu yaratıcı drama süreçlerinde öğretmenin rolü nedir sorusuna ilişkin bulgular Dorothy Heathcote'un özgün yaklaşımları, kendisi ile yapılan görüşme yanıtlarından, Heathcote ile ilgili analiz yapılan dökümanlardan ve Dorothy Heathcote'un yürütmüş olduğu atölye çalışmalarının gözlem raporlarından ortaya çıkarılmıştır.

4.6 Öğretmenin Rolü

Genellikle bilgiyi doğrudan aktaran kişiler olarak rol üstlenen öğretmenlere düşen görev; günümüz çağdaş eğitim anlayışlarında, daha çok bilgiyi bulma yolunda araştırmaya sevk eden bir rehber biçime dönüşmektedir. Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri, gerçek yaşamla ilişkilendirmelerine yardım eden bir anlayışla çalışan öğretmenler bilgiyi kullanılabilir biçime getirmeye çalışmaktadırlar. Bireyi önemseyen bu yapılanma öğrencilerin kişiliklerini geliştirerek; kendilerini anlatan, çevresinde olan bitene ilişkin düşünceler üreten, özgür ve cesur insanlar olarak yetişmelerine yardımcı olmaktadır. Dorothy Heathcote'un yaklaşımlarında ise öğretmenin rolü öğrenciye değer veren bir rehber ya da kolaylaştırıcı konumundadır. Öğretmenlerin, öğrencilere ne yapacaklarını söyleyen ve sadece bilgi aktaran bireyler olmalarına karşı çıkan Heathcote, kendi yaklaşımı ile yapılandırmış olduğu çalışmalarda da yaşamda karşılığı bulunacak bilgiyi öğrenciye sezdiren ve olguları öğrencileriyle beraber keşfeden bir öğretmen rolü almaktadır.

1970'lerde Dorothy Heathcote dramayı yeniden tanımlamış, drama ile eğitim arasındaki ilişkileri yeni baştan irdilemiştir. Onun bu çalışmaları, drama öğretmenin de rolünün yeniden incelenmesi gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Böylece konular, ilkeler, kullanım alanları, sonuçlar ve sorumluluklar gözden geçirilmiş, Heathcote'un da yöntemi belirlenmiştir. O, çocuk ve ergenlere kendilerini ifade etme olanak ve özgürlüğünü hemen vermemiştir. Çünkü ona göre bir çocuk önce kendini ifade etmeye

hak kazanmalıdır. Ona göre çocuklar bağımsızlıkları için önce biraz uğraşmalıdırlar. Heathcote otoriter ve öğrencilerini manipüle eden bir drama öğretmeni olarak görülebilir. O öğrencilerine güçlerini kullanmayı yavaş yavaş öğretir. Bu yöntem önce yaygın bir kabul görmemiş ve şöyle sorular sorulmuştur: “ Bu, drama mı? Bu, yaratıcılık mı? Bu, eğitim mi?” Ancak bir gerçek vardı ki; Heathcote’un çalışmalarında duyulan duygular ve coşkular gerçek duygulardı ve öğretmen bunu yapmak için gerçekten rol yapıyordu (Bolton, 1985, s.155, San,1990).

Heathcote’ a göre bazı araştırmacılar kendisini “amatör“ olarak nitelendirmiştir. “...*Bunu söylerken şunu kastediyorum; başka insanların düşünce ve söylemlerinde ben birilerini bezdiren kişi olarak görünüyordum. Çok yakın zamanda bir kitap okudum ve bütün kalbimle farkettim ki benim amatörlüğüm tam olarak ‘benlik yitimi’ dilini hiç bir zaman öğrenmemiş olmamdan kaynaklanıyor. Elbette bu durum, ne yapmak üzere olduğumu, yaptıktan sonra neden yaptığımı, ne yaptığımı anlatamamın sebebini de gösteriyor (akt. Hesten, 1993).*

Heathcote, sınıfta deneyimli olan kişi olarak öğretmen rolünün ‘kolaylaştırıcı’ olması gerektiğini savunur bununla beraber derslerinde sınıftaki “güç yapılarıyla” beraber öğretmenin bir ‘kolaylaştırıcı’ olarak rol almasıyla ilgili olarak öğretmen kişiliğine odaklanır. Heathcote’un derslerindeki ilk çıkış noktalarından biri, belirlenmiş konuya ilişkin öğrencilerden güdü ve dürtülerini analiz etmelerini istemesidir. Bu içsel nitelikler aynı zamanda Heathcote’u öğretmeye iten nedenlerdir. Henüz 19 yaşında Northern Tiyatro okulunda bir öğrenciyken Yorkshire bölgesinin Saltaire köyünde verdiği ilk dersinde de benzer ilkeleri derse başlangıç noktası olarak belirlemiştir (Hesten, 1993).

Bu başlangıç noktası ve hazırlıklar, Heathcote’un öğretmen ve öğrenci ilişkisinde oluşturmaya çalıştığı ortak inanç olgusunu olumlu yönde etkilemektedir. Dersin kendi işlevini yerine getirmesi adına gerekli olan işaretler, öğretmenlerin sundukları plan çerçevesinde öğrencilerin

kendilerini farketmeleri ile anlam bulurlar. İşaretlerin belirlenmesi dersin başlangıç noktasından, bitişine kadar dersin kalitesini ortaya çıkarmada etkin bir biçimde belirleyici olmaktadır. Öğretmenin bu işaretleri belirlerken yapmış olduğu hazırlıklar süreç içerisinde yenilenebilir, tekrar kullanılabilir ve başka derslere aktarılabilir bir yapı içerisinde olmalıdır. Heathcote bu işaretler ve hazırlanmasına yönelik aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

“...Öğretmenlerin yapması gereken şeylerden birisi de işaretleri çok dikkatli bir biçimde hazırlamak olmalı. Bazı öğretmenler bunun için zamanı olmadığını söylüyorlar. Benim onlara söylediğim şey ise: bir işe başlamadan önce, hazırlanana kadar o işe zaman ayırırsanız bir daha bu işler için ayrı zaman oluşturmanıza gerek kalmaz. Her daim yeni şeyler hazırlamak zorunda kalmazsınız. Bir derse yapmış olduğunuz hazırlık diğer dersleri de içine katlar...”

Dorothy Heathcote, öğretmenin bir başlık seçip dersi önceden planlamasını, kurgulamasını ancak gerektiği yerde gerekli değişiklikleri yapmasını önerir. Çocukların yaptıkları seçimler onların önyargılı bakış açılarını ve bunların bilincine vardırır. Bu öğretmene, öğrencinin bulunduğu yerden başlama olanağı verir (Adıgüzel, 2010) .

Heathcote'un ders yapılandırmasında çıkış noktası olan öğrencilerin ön bilgilerini yoklamak, onların bulunduğu yerden başlayarak süreci yapılandırmak bunun sonucunda gerçek davranışları ve tutımları elde etmek için etkinlikleri düzenlemek düşüncesine aynı zamanda öğretmen ve öğrencinin beraber etkileşimine dayanmaktadır. Heathcote, bu çıkış noktası, kendi yaptığı hazırlıklar ve öğretmenlerin hazırlık konusunda mevcut durumuna ilişkin aşağıdaki ifadeleri dile getirmiştir.

“...Derse hazırlık çok önemli, sanırım öğretmenlerin en önemli problemlerinden birisi bu. Onları suçlamıyorum ama şu andaki öğretme yolu hakkında konuşuyorum: Genelde öğretmenler kafalarında bazı bilgilerle derse

gidiyorlar. Kimisi tahtada bir şeyler hazırlamış oluyor, kimisi de bilgisayarda bazı şeyler, kalemler ve pratik hazırlıklar yapıyor. Benim hazırlığım ise tamamen farklı, aynı şeyleri kullanabilirim ama benim hazırlığımda yapacağım ilk iş: çocuklara öğretmeye yardım edeceğim konu ile ilgili çocukların var olan bilgilerini açığa çıkarmak oluyor ...”

Tıpkı öğrenci rolünde olduğu üzere öğretmen rolünde de gerçek davranışlara ilişkin çalışmalar yapmak gerçek yaşamda karşılığını bulacak ifadeleri deneyimlemek için değiştirilmez ögeler arasındadır. Heathcote (1983)’a göre ‘kendiliğinden üretilmiş bilgiyi’ harekete geçirmek ve gerçeklik yolculuğuna çıkabilmek için dört soruyu yanıtlamak gerekmektedir.

“1.Neyi simgeliyorsunuz? Neyi savunuyorsunuz?

2.Sınıfınıza baktığınızda gerçektende öncelikli olarak neye önem veriyorsunuz?

3.Sınıfınız yanında üretken bir çalışma yakalayabilmek için çalışma çevreniz neyi içermeli ya da çalışma çevrenizden ne eksiltilmeli?

4.Kaç çeşit güce mutlaka tutunmalısınız ya da hangilerinden vazgeçebilirsiniz?

Bu sorularla beraber Heathcote kendisiyle yapılan görüşmede yaratıcı drama uygulamalarında sorulması gereken sorulara ve irdelenmesi gereken güç ilişkisine yönelik yukarıdaki soruları da destekleyecek şu söylemleri ifade etmiştir:

“...Drama uygulamalarında: bir durum içerisinde olduğunuzda her zaman ‘kimlere güç veriliyor ve kimler diğerlerinden güç alıyor’ sorusuna bakarız ve

karşılaştırırız. Çünkü her zaman bir güç ögesi var. Bütün sahnelerde, oyunlarda, bütün filmlerde bu öge var 'Güç kimde, kim gücü alıyor? Çocuklarla çalışmalarına baktığımda 'Burada, kimin gücü tutmasını istiyoruz ?' sorusunu sorduğumu hatırlıyorum. Çünkü güce kimin sahip olduğunu değiştirdiğimizde şartların nasıl gelişeceğini de değiştirmiş oluyoruz...'”

Öğretmenler derslerinin ilk zamanlarında sınıflarının toplumsal sağlığını analiz etmek için adımlar atarlar. Bu süreç ders ile ilgili önemli bir karar vermeden önce birçok ayrıntının seçimini içerir sözgelimi elbise, kişiye özgü tavır ve hareketler, dış görünüş, enerji seviyesi, uzamsal davranışlar gibi. Bunlara ek olarak, öğretmenin çalışma ortamını öğrencilerin gereksinimlerinden de yola çıkarak öğretim programına uygun hale dönüştürmesi gerekmektedir böylece öğrencilerin yaşamlarında yer alan gereksinimler öğretim programında yer alan gereksinimlere de dönüşür. Öğrencinin kendi merkezini öğrenmesiyle Öğretmen derse ilişkin kendi gereksinimlerini ve sınırlarını belirlemiş olur (Hesten, 1993).

Hesten'e (1993) göre, öğretmenler öğrencileri tarafından ne bildiklerinden ötürü değil ne olduklarından dolayı kabul görmelidirler. Bu noktada Heathcote, hem öğretmenin hem de öğrencinin kıymetli ve değerli olması gerektiğini savunur. Bu düşünceden yola çıkarak 'kişiyi onaylamak' Heathcote'un her zaman amacı olmuştur. Bu öğrenciyi yargılamayan yaklaşımı her öğretmene gerekli olan baskıyı tartmasına ve öğretmenlerin derisi altında 'sürünen' şeyleri incelemesine izin vermiştir. Bu durum Heathcote yaklaşımının empatik boyutunu da gösterir.

Öğretmen ve öğrencinin birbirinin gereksinimlerini dikkate alarak hareket etmesi karşılıklı iletişimi olumlu yönde etkiler ve süreci daha ileriye taşımak için beraber çalışacakları ortamları kendiliğinden doğurur. Söylediği tümceler dikkate alındığını ve değerli olduğunu gören öğrenci süreç içerisinde işlenen duruma ilişkin farklı bakış açılarını görmeye ve bu

bakış açıları doğrultusunda kendisinin nasıl konumlandığını dile getirmeye istekli olur. Öğretmen ve öğrenci arasında oluşan bu etkileşim ‘insan’ olgusunu ön plana çıkartarak öğretmen ve öğrenci arasında eşit seviyeler doğmasına izin verir. Bu eş seviyelerdeki paylaşımlar daha doğal, daha içten, daha insancıl bir sınıf ortamının oluşmasına hizmet eder. Heathcote’un 26 – 28 Ekim 2009 tarihlerinde Ankara’da gerçekleştirdiği Uzman Mantosu yaklaşımını anlatan atölyesinde yaşanmış ve katılımcı öğrencilerden birisinin yapmış olduğu paylaşım üzerine düşünceleri öğretmen ve öğrenci arasındaki ideal ilişkiye örnek oluşturur:

“...Siz, istediğim bir yazar olabileceğimin farkına varmamı sağlayan ilk öğretmensiniz’ dedi. Bir öğrencinin yanınıza gelerek, eşit bir seviyede bunları söylemesinin, bir öğretmenin, öğretmenlik yaşamındaki en yüksek nokta olduğuna dikkat çekmek istiyorum. İşte her zaman istediğimiz şey bu, düşünceleri paylaşmak. Çünkü bir şeyler öğrettiğimiz öğrencilerin yaşamlarını hiçbir zaman bilmiyoruz ve hiçbir zaman doğru olduğumuzu varsaymamalıyız çünkü drama amaçlar için deneyimleri uyandırıyor. Amaçlar, öğrencileri koruyarak başka yerlere taşıyor. Bu yüzden hiçbir zaman ‘ – bana yaşamını anlat’ demiyorsunuz bu adil değil zaten. Onun yerine ‘-Şu yaşama bak , - şu afrika’ daki doktorun yaşamına bak, - kuyubaşındaki şu kadına bak, -şu askerlere bak , -bak,- bak’ diyoruz işte sanatçıların da yaptığı bu. İşte bu nedenle eğitimde drama ve tiyatro bu kadar birbirine yakın. Aradaki fark: seyirci kendi içimde ve zihnimde, dışarıda veya uzakta değil...”

Heathcote öğretmenlerin; çocukları onaylamak ve gereksinimlerine uygun bir biçimde yanıt verebilmek için çok dikkatli bir biçimde öğrenciyi dinlemeleri gerektiğini savunur. Öğretmenlerin gözlem ve etkileşim becerilerini empati ile geliştirmeleri gerektiğini dile getirir. Öğretmenlerin bilişsel farkındalığının şiddetini arttırması öğretmen ve öğrencinin beraber yapılandırdıkları öğrenme sürecinde karşılık bulacak bir gereksinimdir.

Heathcote'a göre öğretmenlerin grup etkileşimine yönelik toplumsal dinamiklerin farkında olmaları sınıfiçi grup öğrenmelerinin her parçasını ileriye taşır. Öğrenme sürecindeki verileri okuyabilmek, öğretmenin öğrenciyi anlamasına ve onaylamasına yardımcı olur (Hesten, 1993). Heathcote kendisiyle yapılan söyleşide 'dinlemek' eyleminin Öğretmen ve öğrenci etkileşimi ile ilişkisini şu ifadelerle açıklamaktadır:

“...Öğretmek aslında ‘öğrenmeyi, nasıl öğreneceğini öğrenmek’ gibidir. Böylece diğerleri de nasıl öğreneceklerini öğrenebilirler. Bence en önemli problem, belki aynı problem Türkiye’de de vardır şu ki: Öğretmenler çocukları dinlemiyorlar. Hep daha fazla şey söylemek için konuşuyorlar...”

Heathcote, kendi vermiş olduğu eğitimlerde öğretmenlerin öğretim görevleri ve öğretmen imgeleri arasında bağlantı olabilecek ‘bütünsel iletişim ve işaret sistemleri’ konusunda öğretmenlere birçok seçenek sağlar. Öğretmen imgesinin sınıf içi iletişim konusunda güçlü ve anlamlı olmasını savunur. Dolayısıyla öğretmen bunu duyuşsal olarak nasıl kullanacağını öğrenmelidir. İmge ve işaret’lerin keşfi ile sınıf içerisinde öğretmen ve öğrenci arasında daha derin ve etkili bir iletişim sağlanır. Öğretmenin görevlerinden bir bölümü de bu durumu hergün kullanılabilecek bir araç haline getirmektir (Heathcote, 1991). Heathcote, öğretmenlerin duyuşsal kazanımlara yönelik kendi gelişimlerini arttırmaları gerektiğini aşağıdaki örnekle açıklamaktadır

“...Bazı eski kalıntılara bakıp, eski mısır hakkında bilgi edinebiliyoruz ya da muhteşem çin gemileri hakkında bilgi edinebiliyoruz. Öğretmen dilerse bunu başka yerlere götürebilir, tasarımla, sanatla uğraşan işadamları açısından da bakılabilir. İşte bu yüzden öğretmenin düşünce yapısını genişletmek gerekiyor aslında sadece düşünmek değil düşünce ve hissiyatın karışımı bir şey, işte bunu genişletmeli...”

Heathcote'un yaşamında tiyatro her zaman önemli bir rol oynamıştır. 16 yaşından 19 yaşına kadar her hafta tiyatroya gitmiş ve bu dönem içerisinde oynanan oyunların standartlarını umursamadan kendi yaşadığı bölgedeki tiyatro oyunlarının hepsine katılmıştır. Bu süreçle beraber sahnede gerçekleşene ya da metinde yer alanla ilişkili işaretleri okumanın önemini ve yararlarını daha sonra farketmiştir. Bu işaretleri okuyarak sahnede sunulanın ya da metinde okunanın anlamını daha açık gördüğünü ifade etmiştir (Hesten, 1993). Hesten, Dorothy Heathcote'un henüz daha gençken dahi her zaman şu ifadeleri kullandığını aktarır:

“...Tiyatro metninin herhangi bir sayfasında yer alan işaret, belirtiyi belki bir mektubu görsel bir hale getirmek... bu durum tiyatronun kalbinde, merkezinde hep var. Okuduğum öyküler şiirler kendilerini hızlıca görsel imgelere dönüştürüyorlar. İlk aşama geçici bir algılayış oluyor, ikinci aşama geçici görselleştirme ve üçüncü aşama ise mimik, jest, ses tonu ve beden dili ile geçici tanımlama oluyor...”

‘İşaret ve imgelerin’ sınıfta önemli anlamlar oluşturabilecek sembolik bir forma ulaştıran çok değerli araçlar olduğuna inanan Heathcote henüz, daha küçük yaşlardan itibaren görsel hafızası güçlü ve işaretleri iyi okuyabilen biri olmuştur. Bu kavramların dışında ‘Anlatı ve anlık yazılı metinler’ kavramlarının önemli olan diğer araçlar olduğunu dile getirir (Heathcote, Arşiv Ref. No: AI049).

Sözel olan/olmayan her işaret ve öğretmenin fiziksel çevresinde kendisine anlamlar bulan işaretler öğretim programı bağlamıyla beraber kullanılabilir. Heathcote, öğretmenlere; yönettikleri durumların kendilerine sunduğu ortamlara ilişkin davranış sınırları ve seviyeleri konusunda gerçekçi olmalarını tavsiye eder. Bundan dolayı dersi etkileyebilecek dışsal faktörlerinde öğretmen tarafından dikkate alınması gerektiğini ifade eder. Dikkate alınarak elde edilecek bu veriler uygun olan mekanın kullanımını etkiler. Söz gelimi kabul edilebilir ses / gürültü seviyesi, sınıfın

büyüklüğü, doğası, ve adapte etmek istediği rolün biçimi gibi (Hesten, 1993).

Hesten (1993) Heathcote'un drama öğretmenliği üzerine deneyimlerini şu biçimde aktarmaktadır: "Heathcote'a göre drama , 'değişimin yeri' olarak zihnin uygun ve çekici olan eğitimsel bir manzarasıdır. Heathcote 'hareket ettirici' olarak nitelendirilebilir. Ona göre mekan kavramı işaretlerle dinamik bir ilişki içerisindedir. Sunulan formlar, biçimler mekanla ve mekanın etkileşimde bulunduğu nesne, renk, metin kısacası her kavram ile dinamik bir bağlantı oluşturur. Heathcote'a göre (1979) mekan, öğretim durumlarında öğretmenin kullandığı diğer önemli araçlardan biridir.

Heathcote kendisi ile yapılan görüşmede işaretler ve bu işaretlerin diğer sahne öğelerini nasıl etkilediğini şu ifadelerle dile getirmiştir:

"...Öğretilmesi gereken şeylerden bir tanesi de işaretler - göstergeler olarak karşımıza çıkıyor. Ben genellikle işaretleri-göstergeleri Lise çağındakilere öğretiyorum. Örneğin liseden sonra tiyatro sınavlarına girecek öğrenciler var. Öğretmenler ise onlara tiyatro yönetmeni olarak yaklaşıyorlar, bir yönetmen gibi sınav için bir sahneyi nasıl yöneteceklerini yönlendiriyorlar aslında bu bir problem. Çocuklar tiyatroyu anlamıyorlar çünkü hiç kimse işaretleri – göstergeleri tartışmıyor ve her şeyin nasıl açık hale getirilmesi gerektiğini de. Sadece ne söylendiği değil ama aynı zamanda neyin görüldüğü de önemli o yüzden ışıkları, sahne donanımını, kıyafetleri de sözler kadar ayarlamak gerekiyor. Böylece sessizlikte ses kadar önemli olabiliyor ama birçoğu bunu bilmiyor. Her yıl, 18 yaşında olup ta, tiyatro sınavına girecek çocuklara eğitim veriyorum. Kasım ayı civarında geliyorlar ve Temmuz'a kadar hazır olacak şekilde belirli aralıklarla bu eğitimi alıyorlar ve gerçekte tiyatro yapmaya bayılıyorlar ancak hiç bir ipuçları yok, öğretmenleri ile

*beraber geliyorlar ve öğretmenlerin bir yönetmen gibi konuştuğunu oralarda duyabiliyorum. Bende orada göstergeleri anlatıyorum, perdeler açıldığında ya da perdeler yoksa ışıklar açıldığında o alanda gördüğünüz her şey bilinçli bir biçimde maksatlı konulmuştur diye açıklıyorum. Bu bir düzenlemedir hiç bir şey sadece dekorasyon için değildir sözgelimi bir elbise asılmışsa onun bir nedeni olmalıdır...” **

Semboller ve işaretlerle açığa çıkarılmak istenen bağlam, biçimler ve formlarla anlam bulur bu biçimi nasıl yapılandıracağını bilen öğretmenler sunacakları içeriği tekdüze ve durağan olmaktan kurtarırlar. Heathcote’a göre tiyatrodaki bulunan dramatik aktivite altı element yoluyla sağlanır bunlar : Karanlık, Işık, Hareketsiz Kalmalar, Hareketler, Ses ve Sessizlik’ tir. Heathcote öğrenci düşüncesini tesadüfen sanatsal bir ifadeye dönüştüren bu elementlerle drama sınıfının biçiminin hergün bu altı formla değiştirilmesi gerektiğini ifade eder.

Heathcote’un geçmiş öğrenimlerinde tiyatro eğitiminin yer alması ve rol oynama konusunda son derecede yetenekli olması Heathcote’un kurmuş olduğu ilişkilerde, yaptığı projelerde sınıfla eşleşebilecek işaretleri seçme konusunda daha çok kolaylık sağlamıştır. Öğrencilerin iletişimi ve gereksinimleri ile eşleştirilebilecek bu işaretler sınıf, ders ve öğretmen arasında gözle görülür açıklıkla bir ilişki gerçekleşmesini kolaylaştırmıştır. Heathcote yaklaşımlarında göz önünde tutulan bu ilişki birbiri ile sürekli etkileşimde olacak bir öğrenme ortamının da oluşmasını sağlamaktadır

* Ek -4 İşaretler-göstergelerle ilgili Heathcote’un yapmış olduğu bir uygulama

Kendisiyle yapılan araştırma görüşmesinde öğretmenlerin işlenecek temaya ilişkin öğrenme ortamlarını en ince ayrıntısına kadar düşünmeleri gerektiğine işaret eden Heathcote, yapmış olduğu uygulama çalışmalarında bu öğrenme ortamlarında öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri için uygun durumlar yaratmaya çalışmıştır. Kimi zaman öğrencilerine geliştirilmiş ve içeriğe hizmet edecek materyaller sunan Heathcote, kimi zaman da üretken gerilim noktaları belirleyerek öğrencilerin kendi düşüncelerini sınamalarına olanak sağlamıştır. İşaret ve imgeleri kullanarak öğretmenlerin çokça 'rol oynamalar' gerçekleştirmesi gerektiğinden söz eden Heathcote, kendi öğretmenlik uygulamalarında da sürekli farklı rollere bürünerek öğrencileri için kolaylaştırıcı bir kişilik olmayı tercih etmiştir.

Araştırmanın diğer probleminde yer alan Dorothy Heathcote'un yapılandırmış olduğu yaratıcı drama süreçlerinde dersin rolü nedir sorusuna ilişkin bulgular Dorothy Heathcote'un özgün yaklaşımları, kendisi ile yapılan görüşme yanıtlarından, Heathcote ile ilgili analiz yapılan dökümanlardan ve Dorothy Heathcote'un yürütmüş olduğu atölye çalışmalarının gözlem raporlarından ortaya çıkarılmıştır.

4.7 Dersin Rolü

Dorothy Heathcote, eğitimde drama anlayışı olarak öncelikle eğitsel özellikte olmayı vurgular. Eğitimde dramanın öğrenme için etkin yöntem olduğunu savunmakta, eğitimde dramayı 'yaşamın pratiği' olarak açıklamaktadır. Heathcote'un eğitimde drama anlayışı çeşitli dramatik durumların, katılımcıların yaşantılarını işe koşarak bu durumları yeniden yaşamaları ve deneyimlemeleri esasına dayanır. Kendi deyişi ile 'Gerçekliğin varlığı içinde yansıtıcı unsurlar yaratmak benim öğretimimin doğası' olarak eğitimde drama anlayışını özetler (Adıgüzel, 2010).

1960'lı – 70'li yıllarda Heathcote öğretmenlere sınıf içerisinde risk alınarak nasıl eğitim verilebileceğini öğretmiştir. Bu durum sınıfa girmek, öğrencilerin işlemek istediği konuyu belirlemek ve bu istekleri öğretim

programına uydurmaya çalışmak olarak nitelendirilebilir. Bu yapılandırmadan korkan ve risk almak istemeyen öğretmenler olduğu gibi bu yöntembilimi kullanarak öğrenme ve olgunlaşma yolunda risk alan ve problem çözen öğretmenler olmuştur (Hesten,1993).

Sınıfın, toplumsal sağlığa ulaşması için çaba harcayan Heathcote derslerinde şimdiki zaman ögesini sürekli odakta tutmaya çalışmıştır. Dersin yapılandırılmasında gerilim ögesini önemsemektedir. Kendisiyle yapılan görüşmede dersin yapılandırılmasına ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır :

“Ben zihnimde daima “şimdi“ yi görüyorum, hiçbir zaman olaylar dizisinin bir yere gittiğini görmüyorum. Ben zihnimde ileriye gitmiyorum. “ - şimdi bunu yaparım sonra da buraya gider, sırada bu var, sonrasında bu geliyor, daha sonra bu... “ hiçbir zaman böyle şeyler yapmam ben. Ben her zaman “şimdi“ ile ilgilenirim. “Şimdi“ zamanı her zaman gerilimi barındırmalı. Bir şeye neden olmalı ve her zaman hazır olmalı çünkü her noktada yarattığı gücü biliyor. Onların kendilerini iyi hissetmelerini sağlamanın önemli olduğunu gördüm. Bunlar benim her zaman ki müzakerelerim olmuşlardır”

Üretken bir gerilimin öğrencilerde yeni sorular oluşturduğunu ve sonradan düşünmeyi tetiklediğini dile getiren Heathcote, dersin yapılandırılması konusunda çatışmadan çok gerilim ögesinin öneminden söz eder. Öğretmenlerin yanlışlıkla çatışmayı dersin merkezine aldıklarını oysa üretken bir gerilimin, bilinç yaratıp dramının asıl amacına hizmet edeceğini savunur. Hesten (1993)’ e göre gerilim, dramatik odak noktasını oluşturur ve öğrenci bu dramatik etkinliğe katılmak için gönüllü olur.

Heathcote kendisi ile yapılan görüşmede gerilim ve çatışma arasındaki ilişkiyi ve kendisinin bu ilişkiyi öğrencilerine nasıl aktardığını aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

“...Gerilim, çatışma değildir bu çok önemli bunu unutmamak gerekir. İsraililerle Filistinliler bile olsak drama da çalıştığımız şey gerilimdir, çatışma değil. Terk etmenize, bırakmanıza izin vermeyen şey, onu çözmek için ona yapışan şeydir gerilim. Hala çok iyi anlaşılmış değil çünkü öğretmenlerde hala içinde çatışma barındıran öykülere bakıyorlar. Ben gerilim ustasıyım... Gerilimi anlatırken filmlerden bazen yararlanıyorum, çünkü kamera gerilimi oluşturuyor. Üniversitede filmlerle çalışma konusunda meraklı olan bir arkadaşım vardı orada da gerilimi anlatırken bize bazı film sahneleri göstermesini istedim. Böylece izlediklerimizden yola çıkarak Çatışma ve Gerilim arasındaki farkı fark etmeye başladık...”

Heathcote’a göre bu üretken bilinçle beraber dersler: öğrencilerin bildiği ve yapabileceği durumlardan yapılandırılmaya başlamalıdır. Öğrencinin bildiği ve yapabileceği noktadan yola çıkarak üretken bir gerilim belirlemeli ve ardından bu öğretim programına hizmete edecek hale getirilmelidir. Heathcote bu düşüncelerini destekleyecek aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır.

“...İnşa ediyoruz ama onların bildiğinden yola çıkarak benim bildiğimden değil ve tabi ki yapılacak şey çok basit şeylerden yola çıkmak olmalı böylece korkmalarını engellemiş oluruz. Her zaman en iyi bilgilere gitmeye çalışırım ve en iyi bilgiler öğretmenlerin öğrendiği bilgiler değil çünkü öğretmenler genelde daha önceden öğrendikleri bilgileri kullanıyorlar. Ben o yüzden hep dökümanlara bakıyorum ama bu dökümanlar çocuklara göre hafifletilmeli ama ben biraz insani olanı arıyorum...”

Heathcote’a göre Ders, Öğrenci ve Öğretmen arasındaki ilişki her zaman “şimdiki zaman” da olmalı ve ortak bir anlayış doğrultusunda hareket etmelidir. Gerçek dünyada olanı kurgusal bir yapı içinde sunan

drama dersleri süreç içerisinde deneyimleri yavaşlatarak çok yönlü irdeleme ortamı sağlamaya çalışmaktadır. İrdelenen durumlar farklı bakış açıları olgun hale gelmekte ve dış dünyada olan sosyal olguya doğru ilerlemeye başlamaktadır. Dersin amacı buradan yola çıkarak evrensel bir deneyime ulaşmak, dünya insanı olma yolunda ilerlemektir.

Drama dersinin yapılandırılması her zaman kendisini yenilemeli ve geliştirmelidir. Heathcote'un yaklaşımlarında öğrenciye kendisini yenileme olanağı sunan drama dersi de kendi planlamasını gerçekleştirirken belirlenmiş noktalar ve bu belirlenmiş noktaların işlenmesi ile gelişen spontan durumlarla, niteliğini belirler. Bu önceden belirlenmiş ve yeni ortaya çıkmış olan durumların öğrencilerin var olan bilgileri ve öğrenmek istedikleri noktalar ile birleşmeleri yapılanmakata olan dersi geliştirir. Heathcote öğrencilerin sordukları sorular ve tartışmak istedikleri noktaları dikkate alarak dersinin planlamasını esnek bir biçimde ancak amaçlarından sapmadan yeniden yapılandırır.

Heathcote, Türkiye'de gerçekleştirdiği çalışmalarda öğrencilerin duygu durumu ve var olan isteklerini dikkate alarak çalışmanın ikinci günü büyük bir ciddiyetle gözden geçirmiş ve planlamış olduğu programını daha işlevsel kılmak adına dönüştürdüğünü, geliştirdiğini ifade etmiştir..

Eğitim sistemlerinde de başvuru olan böylesi yenileme ve düzeltme çabaları, çoğunlukla "eğitimde nitelik geliştirme" kavramıyla ifade edilen düzeltim gereklerine çare aramaktadır. Niceliksel açıdan yapılan değişikliklerin ise, nitelik çözümlemeleriyle birlikte ele alınmadığı durumların hiç de parlak sonuçlar vermediği ortadır (San,1991).

Genellikle öğretmen merkezli bir geleneğe dayalı olarak yürütülen derslerde öğrencilerin temel sorumluluğu kendilerine sunulan bilgileri hatırlamaktır. Oysa anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi için öğrencilerin sürece etkin olarak katılması gerekmektedir. Yapılandırmacılık yaklaşımını temele alan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen yeni öğretim programlarının felsefesi de öğretmenin rehber olduğu bir öğrenme

ortamında öğreneni etkin kılmak ve bilgilerini yapılandırarak anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmelerini sağlamaktır (Köksal, 2006). Heathcote'un drama anlayışı ile paralellik gösteren yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin var olan bilgilerini başlangıç noktası olarak belirlemekte ve bir sonraki adımlarını bu başlangıç noktasına göre belirlemektedir.

Yaratıcı drama çalışmalarında katılımcılara yeni yaşam deneyimleri sunularak geçmiş yaşam deneyimlerinin yeniden gözden geçirilmesi sağlanmaktadır. Bu öğrenme ortamında katılımcılar yaşantı odaklı süreçlerde ortaya koydukları ürünler ile kurgusal bir ortam içerisinde farklı rolleri alarak ve süreci paylaştıkları farklı bireylerin kendi deneyimlerini, tepkilerini kattığı rollerle karşılaşarak yeni durumlar deneyimlerler. Öğretmenin rehber olduğu ve öğrenenin etkin kılındığı yaratıcı drama uygulamaları bu yanları ile yeni öğretim programının felsefesi ile örtüşmektedir. Öğrencinin kendisine olan güveninin geliştirmeye çalışan drama çalışmaları, problemlerden korkmayan, özgüveni yüksek bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Karşılaştığı problemler karşısında “Ben bu problemi çözebilirim” ifadesini kullanabilen bireyler yetiştirmek adına öğretmen, öğrenci ve dersin ortak bir biçimde çalıştığı drama uygulamaları için, Heathcote kendi yaşantısına ilişkin ipuçları da sunan aşağıdaki tümceleri kullanmaktadır.

“...Okulda fen dersleri almadım ama fen hakkında bilgim vardı. Kızım Marianne ise benim gittiğim iki katı süre kadar okula gitmiştir, tabi ki onun aldığı Fen dersleri vardı ve bir öğretmenden öğrendi, öğreten kişi ise başka bir öğretmenden öğrenmişti. Dolayısıyla bilgi ve fen deneyleri hep kopyalandı, kızım da kopyaladı. Ama hiçbir zaman “ Ben bu problemi çözebilirim “ demedi ...”

Yaratıcı drama öğretim programlarının içinde, hazırlanan ve uygulanan planlarda, aşamaları birbirine bağlı ve geçişler arasında birbirini hazırlar nitelikte çalışmaların bir araya gelmesi sağlanmaya çalışılmaktadır. Öğretim süreci planlamasında katılımcı grubu, konu, mekan, süre, kullanılacak yöntem ve teknikler, araç ve gereçler başlıklarına verilecek doğru yanıtlar bu bütünlüğü sağlamak adına atılacak ilk adımları oluşturmaktadır. Birbirileri ile önemli derecede ilintili olan bu noktalara verilecek yanıtlar, planlama da yer alacak konudaki etkinliklerin uygulanabilirliği ve etkinlik alternatifleri konusunda lidere / eğitmene yeni açılımlar sunmaktadır. Bu açılımlar ve aşamalar dikkate alındığında Heathcote'un drama dersi anlayışında öğrencilerin beraber çalışmalarına olanak sağlayacak ve üretken gerilimlerle yapılandırılmış durumlar oluşturulduğu görülmektedir. İşlenecek konu, çalışılacak grup, çalışma kazanımları vb.başlıklar ile belirli bir ön hazırlıkla başlayan drama dersleri Heathcote uygulamalarında kimi zaman eğitim sisteminde köklü değişiklikler oluşmasına yol açmıştır. Heathcote kendisinden istenen hukukçular ve lise öğrencilerini bir araya getiren ders uygulamasını aşağıdaki tümcelerle örneklendirmiştir.

“...Derby ‘de 80 tane avukatla çalıştım ve okullara gitmekten çok çekiniyorlardı çünkü çok önemli insanlar olmaya alışmışlardı. Daha önceden hiç tanımadığım bir lise grubu ile test sınıfı oluşturduk. Bir gün boyunca avukatlarla ulusal sağlık servisinin problemleri hakkında çalıştık, anlaşılacağı üzere hukuki açıdan biraz karmaşık bir durum ve ben öğleden sonra gelen lise öğrencileri için mahkemeye gidip gitmeyeceğine karar verecekleri bir bir suç oluşturdum. Bu iki buçuk saatlik dersin sonucunda öğrenciler problemi çözmek için mücadele verdiler. Bir adamın bankamatikten para çekerken çalınan arabası ile ilgiliydi. Geriye dönüp baktığında iki adam arabasını almışlardı. Hırsızlar arabayı güzel ama sıradan bir araba olduğu için çalmışlardı ancak arabanın bagajında bir tekerlekli sandalye olduğunu bilmiyorlardı. Adamın 6 yaşındaki kızı için özel olarak

modifiye edilen bir tekerlekli sandalye. O yüzden adam için asıl önemli olan araba değil, tekerlekli sandalyeydi çünkü bu özel yapım tekerlekli sandalye olmadan küçük kız okula gidemiyordu. Daha sonra hırsızlar tekerlekli sandalyeden dolayı bunun sadece bir araba olmadığına farkına vardılar. Yakalanmışlardı çünkü bir kadının bahçesinden kaçarken kadın onları görmüş ve içlerinden birini teşhis etmişti.

Bir bakıma küçük bir suç sayılabilir öyle değil mi? her zaman oluyor böyle şeyler; araba çal, cep telefonları varsa onları da al, radyoyu sök, akü'yü çıkar...

Öğrenciler için biraz zor oldu dörderli gruplarda avukat olarak çalıştılar ve her grupta bir tane de gerçek avukat vardı yöneten değil yardım eden birisi. Gerçek avukatların öğrencilere söyleyebileceği tek şey: ‘ şu anda düşündüğünüz şeyle ilgili olarak...’ gibi tümcelerdi, ‘sizin yerinizde olsam şöyle yapardım’ gibi tümceler değil. Gerçek avukatlar için de çok zordu tabi ki . Öğleden sonranın sonunda, sınıfın yarısı soru sormaya geldi ve dediler ki: Hukuk okuyabilmemiz için neler yapmamız gerekli? O zamandan bu yana devlet bu işi, bu modeli üzerine aldı...”

Dorothy Heathcote'un drama anlayışında dersin rolü belirlenen konu çerçevesinde öğretmen ve öğrencilerin ilgilerinin kesiştiği nokta ile başlamaktadır, Öğretmenin işleyeceği konuyu belirlemesi bir bakıma aldığı risk ile dersin oluşumunu belirler. Yorumlar, tartışmalar ve sorgulamalarla devam eden dersin yapılandırılma süreci bir sınıflama ya da aşamalandırmayı oluşturur. Odak noktasını yeni soru ve sorgularla besleyen drama dersi, sonraki düşünceleri oluşturarak yeni ve üretken gerilim noktalarının doğmasını sağlar, bu yolla öğrencilerin ortak inanışı oluşur. Gerçek dünya ile ilişkisini kuran ders, öğrencilerinde inanmasıyla gerçek ve kurgusal olan arasında gidip gelmeler yaşamaya başlar. İçsel öğrenmeler ve ortak çalışmalarla deneyimler oluşur. Doğru işaret ve imgelerin seçimiyle kendini güçlendiren bu deneyimler kendi yansımalarını

gerçek yaşamda bulmak üzere yol alırlar. Heathcote yaklaşımında yer alan bu ders aşamalandırma biçemi, Heathcote'un drama derslerinin yapılandırılmasına ilişkin önemli hareket noktaları olarak karşımıza çıkmaktadır.

5.BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.Sonuç

Bu araştırmada; yaratıcı drama disiplini ve drama dersinin yapılandırılması açısından yaratıcı drama alanının öncülerinden olan Dorothy Heathcote'un yaklaşımı incelenmiştir.

Araştırmada daha nesnel sonuçlara ulaşmak adına Dorothy Heathcote'un yöntembilimini ortaya koyacak kendi çalışmaları, başka araştırmacıların yapmış olduğu çalışmalar ve Manchester Metropolitan Üniversitesi'nde bulunan Dorothy Heathcote arşivi bizzat yerine gidilerek incelenmiştir.

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

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

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

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

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

Araştırma sonucunda Dorothy Heathcote'un çalışmaları sonucunda çalışmalara katılan öğrencilerin “doğru soru” sormasını bilen öğrenciler olma yolunda önemli adımlar attıkları görülmüştür. Yaratıcı dramayı kendi yöntem ve yaklaşımları ile uygulayan Heathcote'un çalışmalarına katılan öğrencilerinin dünyayı sorgulayan, etik ve ahlaki olana önem veren, duyarlı, sorumluluk yetisi gelişmiş, çözüm üreten, kendini ifade edebilen, bireyler olarak süreçten ayrıldıkları gözlenmiştir.

Araştırma sonucunda Dorothy Heathcote'un öğretmenlik eğitimi almamasına rağmen kendi yaşam öğrenilerinden de yola çıkarak sezgisel olarak, öğretmenlik yapmaya başladığı ilk andan bu yana öğrencide var olanlardan yola çıkarak dersini yapılandırmasını son yıllarda eğitim dizgemizde ve uluslararası eğitim araştırmalarında sıkça konuşulan

yapılandırmacı yaklaşımla bağdaştırmak olanaklı görünmektedir. Heathcote'un öğrencinin ilgisini ortaya çıkaran ve önemseyen yaklaşımları yapılandırmacı yaklaşım içinde önemli noktalar arasında yer almaktadır. Bu açıdan bakıldığında Dorothy Heathcote'un felsefesinin, yapılandırmacı yaklaşımın sınıf ortamına verimli yansıması olduğu söylenebilir.

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

Araştırma sonucunda Heathcote'un kendi anlayışında ve yaklaşımlarında öğretmen rolüne önemli anlamlar yüklediği görülmüştür. Öğretmenin kolaylaştırıcı bir rol içerisinde yapılandırıldığı derslerde çokça rol oynamalar gerçekleştirmesi gerektiğini savunan Heathcote dersin planlanması sırasındaki ön hazırlığın önemine de dikkat çekmektedir. Doğru işaret ve imge seçiminin ders kalitesini etkileyeceğini ifade eden Heathcote, uyguladığı atölye çalışmalarında öğrenci motivasyonunu arttıracak, ortak inanın oluşmasını sağlayacak bu işaretleri önemseydiğini örneklerle de desteklemektedir. Sözelimi yaptığı atölye çalışmasının geçtiği dönemini yansıtacak bir yüzüğü bulma çabası ve bunu süreç içerisinde kullanması, eski bir mektubu materyal olarak kullanacağı derste gelişigüzel bir kağıt yerine sararmış bir kağıdı kullanması... gibi işaretler bu ön hazırlığın önemine dikkat çeken örnekler olarak verilebilir.

Öğretmenin rehber, öğrencinin ise merkezde olduğu Dorothy Heathcote yaklaşımlarında belirlenen konu ile birleştirilmeye çalışılan

öğretmen ve öğrenci ilgisi gerçek yaşamda karşılığını bulacak sorgulamaları yapmaya çalışır. Sosyal ve toplumsal olana ilişkin yapılan sorgulamalar öğrencinin var olan bilgisinden yola çıkarak yapılandırılır. Öğretmenin dersin niteliğini belirleyecek verimli gerilim noktaları belirler ve bu gerilim noktalarına ilişkin ön hazırlıklar gerçekleştirerek yapılandırır. Sadece kendi bildiği bilgiyi aktaran, belirli bir düşünceyi empoze etmeye çalışan bir kaynak olmaktan kaçınan Heathcote, öğretmen rolüne 'kaşif' anlamı yükleyip öğretmen ve öğrencinin beraber işbirliği içerisinde çalışması gerektiğini ve yeni durumlar, sorular keşfetmeleri gerektiğini savunmaktadır. Öğrencilerin kendilerini ifade etme isteğini oldukça önemseyen Heathcote, iyi öğrenmelerin içsel inanış ve ortak çalışmalarla oluşacağını ifade etmektedir.

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

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

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

Araştırma sonucunda Heathcote'un yaşamına ilişkin biyografik ayrıntılar incelendiğinde kalabalık bir ailede yetişmiş olması, babasını hiç tanımamış olması, maddi sıkıntılar içerisinde büyümüş olması, köy okulunda belirli bir yaşa kadar bulunmuş olması gibi zor yaşam koşullarına rağmen Heathcote başkalarına ait olan kaynakları okuyarak ve seçim yapmadan birçok tiyatro oyununu izleyerek aile içerisinde ve köyde yaşayan büyükler tarafından kendisini geliştirdiği söylenebilir. Yaşamış olduğu köyde tesadüfen sayılabilecek bir biçimde başlayan öğretmenlik yaşantısı Durham ve Newcastle Üniversitelerinde devam etmiş İngiltere, Avusturya, Amerika, Almanya, Türkiye, Güney Afrika, Norveç... gibi ülkelere çağrılan bir öğretmen konumuna gelmiştir. Öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmalar, üniversitede yürütmüş olduğu atölyelerle kendi özgün yaklaşımına ilişkin düşüncelerini yaygınlaştırma fırsatı bulan Heathcote 'un

eğitimde drama alanına kazandırmış olduğu yaklaşım ve yöntemler dünya çapında bilinmektedir. Drama alanına sunmuş olduğu katkılardan dolayı farklı ödüller alan Dorothy Heathcote'a Türkiye'de de Çağdaş Drama Derneği tarafından 2008 yılında "Yaşam Boyu Başarı Ödülü" verilmiştir.

5.2 Öneriler

Araştırma bulgularından yola çıkarak aşağıdaki öneriler yapılabilir

1. Türkiye'de yaratıcı drama eğitimi veren kurum ve kuruluşların öğretim programlarında ve lisansüstü programlarda Dorothy Heathcote yaklaşımları uygulamalarla beraber daha derinlemesine ele alınmalıdır.

2. Dorothy Heathcote'un Uzman Mantosu yaklaşımı hesaplama ve sınıflandırma ve organize etme gibi çalışmaların odağa alınabileceği konularda Sosyal Bilgiler, Coğrafya ve Matematik derslerinin öğretilmesinde uygulanmalıdır. Elde edilen veriler yaratıcı dramının genel amaçlarından olan eleştirel ve bağımsız düşünebilme becerisini geliştirme bağlamında karşılaştırılmalıdır.

3. Dorothy Heathcote'un disiplinlerarası çalışmalara olanak sağlayan Rolün Yuvarlanması modeli, belirlenecek pilot okullarda örnek model olarak uygulanmalı ve elde edilen sonuçların niteliği gerekli analizler yapılarak etkililiği araştırılmalıdır.

4. Heathcote, yaklaşımları Türk eğitim dizgesinde farklı derslerde ve farklı okullarda uygulanmalı, elde edilen sonuçlar öğrenci ve okul ortamı gibi değişkenler dikkate alınarak birbirileri ile karşılaştırılmalıdır.

5. Heathcote, yaklaşımlarının öğretim programlarına girebilmesi için gerekli çalışmalar yapılmalı bu doğrultuda alan uzmanları tarafından ortak uzlaşıda bulunulan örnek çalışmalar uygulanmalı program geliştirme çalışmaları gerçekleştirilmelidir.

6. Heathcote yaklaşımı ile yapılandırılmış örnek çalışmaların etkililiği tartışılarak okul dışında yer alan kurumlarla işbirliğine gidilmelidir.

7. Dorothy Heathcote'un yaklaşımları ayrı ayrı ve birçok yönüyle daha derinlemesine araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, Ö. (2010). Eğitimde Yaratıcı Drama, Ankara: Natürel

Adıgüzel, Ö. (2008). 13. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama / Tiyatro Kongresi, *Görüşme Notları*

Adıgüzel, Ö. (2009). "Türkçe Derslerinde Kullanılabilecek Yaratıcı Etkinlikler ve Yaratıcı Yazma Örnekleri ", *Kitap Önsözü*.

Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1, 17-31.

Adıgüzel, Ö. (2006). Yaşantılara Dayalı Öğrenme, Yaratıcı Drama Ve Süreçsel Drama İlişkileri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1, 31-39.

Adıgüzel, Ö. (1994). *Eğitimde Yeni Bir Yöntem Ve Disiplin: Yaratıcı Drama*. 1. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri. Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 2, 522-532.

Bolton, G. (1977). The Activity of Dramatic Playing. (Arşiv Ref. - Dosya No.AB102)

Bolton, G. (1978). *The Concept Of 'Showing' In Children's Dramatic Activity*. Young Drama, 6(3): 97-101

Bolton, G. (1984). *Drama As Education*. Longman,

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. California: Sage Publications.

Davison, M., Cochrane, I., Berwick N. (1990). Rolling Role. *NZADİE December 1990, Volume 13, No 2*.

Day, C., Norman, J. (1983). *Issues in Educational Drama*. The Falmer Press.

Dewey, J. (1996). *Democracy And Education*. (Çev. Otaran, M.S.)
Başarı Kültür.

Erriksson.S.A.(2009). Distancing At Close Range. Investigating the Significance of Distancing in Drama Education. Arkmedia Ab.

Foscolo, V. (1985). Rolling The Role. Dorothy Heathcote Archive (Arşiv Ref. - Dosya No.CB022)

Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (1996). *Educational Research in Education*. USA: McGraw-Hill Publications.

Harbottle, L. (2006, 21 Mart). Article History. *The Guardian*.

Heathcote, D. (Tarihsiz). Teacher As A Narrator. (Arşiv Ref. - Dosya No: AI 049)

Heathcote, D. (1975). *Drama in Education of Teachers* . University of Newcastle Upon Tyne.

Heathcote, D. (1979). Space. *Newcastle University School Of Education (Arşiv Ref. - Dosya No. AS052)*.

Heathcote, D.(Senaryo yazarı).(1980).*Blackley and Broadene - The Shoe Factory* [Televizyon Programı].

Heathcote, D.(Senaryo yazarı).(1980).Teaching Political Awareness Through Drama [Televizyon Programı].

Heathcote, D. (1983). Authentic Teacher And The Future. (*Arşiv Ref.- Dosya No.AI001*)

Heathcote, D. (1984). Collected Writings On Education And Drama Dorothy Heathcote. *Illinois: Northwestern University Press*.

Heatcote, D., Bolton, G. (1995). Drama For Learning Dorothy Heatcote's Mantle Of The Expert Approach To Education. *Dimensions of Drama. Heinemann Portsmouth*.

Heathcote, D. (1991). Theatre Laws In Classroom Practice. (*Arşiv Ref. - Dosya No. CD034*).

Heathcote, D. (2002). Contexts For Active Learning - Four Models To Forge Links Between Schooling And Society. *NATD Conference*.

Heathcote, D. (2004). A System For Learning Through The Active İmagination And Enquiry Methodology.

Heathcote, D. (2007). Rolling Role A Model For Using Drama As A Catalyst For Learning

Heathcote D. (2008). 13. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama / Tiyatro Kongresi, *Seminer Notları*

Heathcote D. (2009). Mantle of the expert uygulaması Atölye çalışması notları, 26-28 Ekim 2009, Ankara

Hesten, S. (1993). The Dorothy Heathcote Archive. (Doktora tezi).Manchester Metropolitan University.

<http://www.mantleoftheexpert.com/about-moe/introduction/what-is-moe/>

<http://www.mantleoftheexpert.com/about-moe/resources/planning-templates>

Köksal, Necla. (2006). Eğitim Programının Ögeleri ve Yaratıcı Drama. ÇDD Liderlik Bitirme Projesi, Ankara.

Merriam, S.B. (2009). *Dealing with validity, reliability and ethics. Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*, 209–235. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

Sağlam, T. (2006). Gavin Bolton Drama – Sanat – Öğrenme. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 2 , 57- 64.

Sağlam, T. (2004). Dramatik Eğitim Amaç mı?, Araç mı?.*Tiyatro Araştırmaları Dergisi*,17, 4-21.

San, İ. (1990). Eğitimde Yaratıcı Drama. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*,2, 573-582.

San, İ. (1991). Yaratıcı Drama Eğitsel Boyutları. *D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi, 1. İzmir Eğitim Kongresi*.

Stredder, J. (2009). Activities For Teaching Plays. *The North face of Shakespeare. Cambridge University Press*.

Yujin, Y. (2003). Theatre For Children. *Northwestern Magazine*.

Taylor, P. Warner, C. D. (2006). Structure And Spontaneity The Process Drama Of Cecily O’neill. *Trentham Books*

Toye, N, Prendiville F. (2000). Drama And Traditional Story For The Early Years. *Taylor & Francis*.

Vural, R. A. (2000). *Temel Eğitimin İkinci Aşamasında Drama Yöntemi ile Türkçe Öğretimi: Dorothy Heathcote’un “Uzman Rolü Yaklaşımı”*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Wagner, B. J. (1999). Dorothy Heathcote, Drama as a Learning Medium. Heinemann, Portsmouth, NH.

Weltsek, J. G. (2007). Process Drama In Education General Considerations. Adam, B. (Edt.) *Interactive And Improvisational Drama: Varieties Of Applied Theatre & Performance*.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 6. Baskı, Ankara: Seçkin.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. London: Sage.

EKLER

Ek-1 Chisso Fabrikası Ve Minamata Olayı

Buradaki videolarımdan birisi politika hakkında bir çalışmaydı 12 yaşındaki çocuklara eğitim verecektim ama parti politikaları değil sosyal politikalar. Yine hükümetin bir düşüncesiydi sosyal politikanın öğretim programı içerisinde yer alması gerektiğini düşünüyorlardı.

Newcastle da bulunan üniversite yani benim çalıştığım yer drama yöntemini seçti. Bende bu bölgede 12 yaşındaki çocuklarla çalışmaya başladım. Hükümet 12 yaşının doğru bir başlangıç yaşı olduğunu düşünüyordu.

Çok mesafeli sayılabilecek işlerle çalışmalarına başladım. Amerikalı bir kimyasal fabrikasının, balıkların ölümüne sebep olması ile ilgiliydi. Chisso fabrikası. Fabrika atıklarını gölün içine boşaltıyordu, böylece balıklar öldü. Balıklar öldüğünde balıkçılıkla geçinen tüm insanlar sinir kontrollerini kaybettiler. Bu fabrika hiçbir zaman sorumluluğu üstüne almadı ta ki bir Amerikan turistin kaç tane balıkçının sakatlandığına, kötürüm kaldığına işaret etmesine kadar.

Newcastle da bulunan çocuklar bu durumla uğraştılar ve ben çalışmaya uygun olmayacak bir biçimde: “Birisine ne yapacağını söyleme gücünü nereden buluyoruz?” işte bu büyük soru ile tekrar dan az önce bahsettiğimiz “düşünme” olayına geri dönüyoruz. Ben olayı çok daha basit hale getirdim. Okulda bulunan 18 yaşındaki öğrencilerden iki tanesine büyük abi ve küçük kardeş olmalarını rica ettim. Bu kardeşler balık avlamaya gideceklerdi ve 12 yaşındakilere izlemelerini ve bunun bir yargı ortamı olmadığını ama “neden bir kardeşin diğer bir kardeşe ne yapması gerektiğini” irdelleyen bir soruşturma alanı olduğunu söyledim.

Kendi öğrencilerim ve 25 tane öğretmenim vardı, izleyen öğrenciler vardı ve 8 tane üst sınıflardan öğrenci vardı.

İlk durum olarak 2 balık oltası, 2 kardeş ve doğu izlenimi verebilmesi için iki tane işçi şapkası küçük ve kartondan yapılmış şapkalar kullandık. Bu iki oltanın yanında bulunan iki kardeşten büyük olanı, ki sadece 1 yaş büyük (Hatırlarsanız üst sınıflardan 18 yaşındaki öğrencilerden rica etmiştik).

Süreç başladıktan sonra şöyle bir sahne vardı: Daha genç olan kardeş uzun olan oltayı alır ve bakar büyük kardeş ise kardeşinin elindeki oltayı alır ve “Bu benim oltam sen öbürünü al” der

İşte tam bu noktada canlandırmayı durdurduk ve “Nasıl olur da sadece 1 yaş büyük olduğu için büyük kardeş patron olur?” sorusunu sorduk. Öğrenciler gerçektende düşünmeye başladılar böylece uzak olanı gerçektende çok yakına getirmiş olduk.

İkinci durumda ise kağıttan yapılmış balıklarımız vardı. Bazı kağıt balıklar beyazdı bazıları ise siyah renktelerdi. Küçük kardeş bütün balıkları bir araya getirmişti ancak büyük kardeş tam o sırada:

“Hayır, hayır siyah balıkları tekrar denize at” dedi, küçük kardeş ise,

“Ama o zaman sadece balıkların yarısına sahip oluruz “ dedi.

“Olsun siyah balıkları denize at onlar yanlı balıklar” diye tekrarladı büyük kardeş .

“ Neden yanlı balıklar” diye sordu küçük kardeş.

“Bilmiyorum ama yanlı balıklar işte onları denize at” diye yanıtladı büyük kardeş.

Bu noktada tekrar durdurduk, “Büyük kardeş nasıl olurda siyah renkli balıklarla ilgili bir yanlı olduğunu bilebilir? “ .

Öğrenciler “Babası siyah balıkların yanlış balıklar olduğunu söylemiştir” gibi cevaplar verdiler.

Ama bazı balıkların yarısı siyah yarısı ise beyazdı ve bu bir problemdi. Büyük kardeş çoğunluğu beyaz olan ve az miktarda siyah renk bulunduran balıkları alabileceklerine ama çoğunluğu siyah olan ve az miktarda beyaz renk bulunduran balıkları tekrar denize atmalarına karar verdi. Bu da ikinci sahneydi

Üçüncü sahnede ise tüm aile vardı ve pilav kaseleri vardı büyükanne ki o da 18 yaşındaki çocuklardan biriydi, pilav servisi yapıyordu. Peki ilk pilav kasesini kime verecekti? Küçük bir çocuk olduğu için öncelikle küçük çocuğa pilavı verdi, sonra babaya, büyük babaya, kadına ve son olarak ta büyük abiye pilav servisi yaptı.

Ellerinde pilav yedikleri kaseler, pilavları yedikleri çöpten kaşıklar ve sırtlarında yer alan kartondan yapılmış şapkaları ile sahnelerdi ve soru : “Neden ilk olarak küçük çocuğa yemek servisi yapıldı ?” Böylece çocukların “kayırmacılık” kavramını gerçektende anladıklarını görüyorsunuz.

Çünkü babaanne çocuğu seviyor, küçük çocuğun; balık tutmaya gittiği için cesur olduğunu düşünüyor. Büyük kardeş daha çok çalışmış olabilir ama o daha yaşlı olduğu için bu davranışı göstermiyor aslında beklenen de bu aslında onların yaşamlarını kullanmış oluyoruz.

Ardından küçük çocuk “ Ben bugün çok balık yakaladım” diyor ve

Babaanne de “Aferin sana o zaman daha çok pilav alabilirsin” deyip küçük çocuğa ikinci defa pilav servis ediyor. Başka hiç kimseye ikinci defa pilav servis edilmiyor. İzleyen çocukların birçoğu “Bu adil değil, öyle değil mi” diye sordular. Ben de “bilmiyorum” dedim. Çünkü benim öğrencilerim dinlemeyi öğreniyorlardı cevapları öğretmenden duymayı değil. Düşünmeyi sürdürmeye çalışıyorlardı.

Küçük bir çocuğa “ İyi balık avlayamadı sadece etrafta öyle oturdu“ dedim. Küçük öğrenci: “Tabi ki etrafta oturacak çünkü büyük abisinden bir şeyler öğrenmek zorunda“ diye yanıtladı.

“Hımm şimdi anladım ondan dolayı öyle etrafta oturuyordu“ cümlesini kurdum. Konuşmalar böylece sürüp gitti ki hepsi doğruydı.

Ardından Chisso fabrikası ile uğraşmaya geldi sıra... Türkiye deki çocuklar nasıl bilmiyorum ama bundan 40 yıl öncesinde Ülkemin kuzeydoğusunda bir gelenek vardı; kızlar önce erkeklerin konuşmasına izin verirlerdi. Bu geleneğin biraz değiştiğini düşünüyorum ama tamamen değil. Erkeklerin bir araya geldikleri kulüpler vardı, erkekler erkeklerle, kadınlar da kadınlarla bir araya geliyorlardı ve erkeklerin dedikleri kanun oluyordu. Geleneklere bağlı olarak erkekler kadınlara para veriyorlardı işte burada benim problemim sınıftaki yaramaz kızların bu otorite sorumluluğu almalarını sağlamaktı. Böylece onların vaziyetlerini görebilecektim. Chisso fabrikasına gidecekler ve su ile ilgili yanlış giden bir şeylerin olduğunu iddia edeceklerdi. Chisso’nun başkanı ben olacaktım benim problemim; başkan olmama rağmen onların kazanmalarına izin vermektir. İşte bu durum rol çalışmasının doyumudur.

Çalışma da yer alan bir başka şeyde: iki tane adam vardı ve adamlardan birinde defter ve kurşunkalem diğesinde ise ölçüm yapabileceği bir mezura vardı ikisi de şapka kullanıyorlardı. Etrafta da siyah poşetler yer alıyordu. Geriye kalanların ise şapkası yoktu, onlara plastik poşetleri alıp denize atmaları söylenmişti. Çöpleri atacaklardı yani şapkaları olan ve hiçbirşey yapmayan adamlar şapkasız olanlara ne yapacaklarını söylüyorlardı. Bu pis işi yapan adamaların koruyucu çizimleri de yoktu peki işin yapıldığına ilişkin imzayı kim atıyordu? Tabi ki şapkalı adamlar. Neden bazı insanlar az iş yaparlar ama asıl onurlandırılan onlar olurlar? İşte bu sorular çok yakın sorular.

Belki komik olduğunu düşünebilirsin ama biz bu Chisso öyküsünden yola çıkarak yaş pasta yapma olayına gelmeye çalıştık. Newcastle da yapılacak en iyi yaş pastalar...

Ve bu çöp problemi, bu zehirli atık problemi ile özdeşti. Ben orada çalışan temizlik görevlisi rolünü üstlenmiştim. Uzun zamandır burada çalışıyordum ve işimi iyi yapıyordum ancak yaşlandığım için eskiden olduğu gibi sabah saat 4 te gelmek yerine 7 de gelip gelemeyeceğimi sordum. Onlarda bu durumu kabul ettiler ama onlar yaş pastaları süslerken ben ortalığı tozutupuyordum. Süpürürken çok toz çıkardım ve sonuç olarak çocuklar “Dorothy bunu yapamazsın” dediler. Ben de:

“Ne olmuş ki, ne yapıyorum” diye sordum.

“Yaş pastalar” diye yanıt verdiler.

“Ben yaş pastalara dokunmuyorum ki” diye yanıt verdim.

“Ama tozlar pastaların üzerine gidiyorlar” dediler.

“Ama hiç kimse bilmez” diye cevap verdim.

“Ama biz biliyoruz ve biz en iyi pastaları yapıyoruz”.

Cuma gününün sonuna doğru yaklaştığımızda çocuklardan birisi bu atık sorunu ile aynı dedi.

İşte bu Stig Errikson’un kitabında dediği üzere “mesafeyi yakına getirmek” öğretmenlerin eğitiminde mutlaka başlatılması gereken şeylerden biridir. Stig’ in kitabı bende var oradan küçük bir bölüm okurum böylece durum daha da netleşir, ama bana hatırlatmalısın: tabi bu videoyuda izlemek isteyebilirsin gerçi bi kısmı Stig için kesilmişti çünkü o tüm hikayeyi biliyordu.

Aradaki Chisso ve yaş pasta ikisi de aynı problemlerdi.

Ek-2 Hastane Bahçesi İle İlgili Planlama

Bir bahçe tasarımı çalışmamız olmuştu onun hakkında bir şey okudun mu bilmiyorum ama 9. sınıf öğrencileri ile çalışmıştım. Çok büyük bir hastane inşa edilmişti, bu hastanenin yapımına başlandığında henüz yeni dul kalmıştım ve yeniden araba kullanmaya başladım çünkü eşim Raymond ve ben emekli olduktan sonra hep o arabayı kullanırdı. Daha küçük bir araba edindim ve normal şartlarla yeniden araba kullanmaya başladım.

Hastane yetkilileri yeni hastanenin bahçesinin lise öğrencileri tarafından tasarlanmasını istiyorlardı. Çünkü eski hastanenin bahçesi 80 yıl önce yine okul öğrencileri tarafından tasarlanmış baş kadın doğum doktoru okula geldi ve bahçeyi tasarlamaları için bazı gönüllüler aradı. Okul müdürü de bana haber verdi. Çocuklar gün içerisinde çalışmıyorlardı çünkü hemen hemen hepsi uzakta bulunan çiftliklerinden gelmek zorundaydılar. Bundan dolayı eve geri dönüşler için okul servisleri çok önemliydi. Onlarla sadece 15. 30'dan sonra çalışabiliyordum ve saat 5 te çalışmayı bitirmemiz gerekiyordu. Kadın doğum doktoru bana ve çocuklara hastanenin modelini gösterdi. Çocuklar bakar bakmaz: "Bahçe nerede" dediler. Kadın doğum doktoru da "İşte şurada görünen küçük yer" diye yanıt verdi. Çocukların hepsi bi süre baktıktan sonra hep bir ağızdan "ama burası çok karanlık" diye yanıt verdiler.

Çünkü hastane çok yüksek katlıydı. Ve mimar bahçeyi oraya koymuştu, o yüzden yerini değiştirmek mümkün değildi ve bahçenin temelleri atılmıştı.

"Hastane yerde mi?" diye sordum.

Jinekolog "Hayır bahçe büyük bir köprüde olacak" yanıtını verdi.

“O zaman betonun üstüne bahçeyi kuracağız” dedim.

“Evet çünkü ilaçlar güvenli taşınmak için bu köprünü altından geçecekler” diye yanıt verdi

Çocuklar “O zaman kamyonlar sürekli bu köprünü altından geçecekler peki bitkilere zarar vermezler mi ?” diye sordular. Bu daha bizim ilk buluşmamızdı.

Jinekolog : “Ben öyle düşünmüyorum, zarar vermezler” dedi.

Çocuklar soru sormaya devam ettiler, “Günde kaç tane kamyon geçecek, kamyonların büyüklükleri ne kadar? çünkü egzoz dumanı çıkacak” gibi tümceler kullanıyorlardı.

Ve jinekolog geri döndü. Çocuklar çoktan “Bu bahçe çok küçük” demeye başlamışlardı. Bende öyle düşünüyordum. Çok büyük bir hastane olduğu için bazı insanlar bu beton üstüne kurulan köprüdeki bahçenin varlığından bile haberdar olmayabilirdi. Nasıl sulanacaktı? Yağmur yağınca sular nereye gidecekti? Görüldüğü gibi konuyla ilgili birçok problemimiz vardı.

Tipik bir normal öğretim planında, “Şimdi bahçeyi tasarlayacağız ve nasıl bir çiçek ekeceğimize, ağaç ekip ekmeyeceğimize karar verelim” gibi tümceler kurulur ama ben öyle yapmadım. “Hastane bahçesinin ne işe yaradığını düşünelim” diyerek başladım. Hepimiz bir hastane bahçesinin ne işe yarayacağına ilişkin düşüncelerimizi yazdık.

“Eğer bir ölüm olayı olursa insanların orada ağlayabilmesi içindir” düşüncesinin söylendiğini çok iyi hatırlıyorum.

İnsanlar ağlıyorsa o alanın özel olması isteyebilirler, başkalarının öylece durup kendilerine bakmaları hoşlarına gitmeyebilir. Bahçenin büyüklüğü şu anda bulunduğumuz odanın sadece iki katıydı,

çok küçüktü ve çok dar bir noktadan geçiyordu ve köprünün üstünde, 3. kattaydı.

“Yeni doğmuş bir bebeğin bakımını yapabileceğiniz bir alan olabilir” düşüncesini söylediler. Annelik bölgesi olabilir, anneler yeni doğmuş bebeklerini sessiz diye bu ortama getirebilirler.

“Dua etmeye gelen insanlar için bir bölge olabilir” gibi birçok neden geldi ve biz bunları yazdık ardından ben aklıma gelebilecek her türlü bahçenin bir listesini yaptım ve kartlara yazdım. Su bahçesi, botanik bahçesi, ... gibi, bazı kartları da boş bıraktım ve çocuklara bizim bahçemizin bir biçimi olması gerektiğini, öyle her bulduğumuzu bahçeye koyamayacağımızı söyledim. Bu bir baharat bahçesi mi? vahşi bir bahçe mi? Yaklaşık 40 bahçe ismi vardı ve çocuklardan biri Feng – Shui bahçesini unuttuğumu söyledi. Çocuklar hangi bahçenin yapılmasını istiyorlarsa ona işaret koydular.

Bu bahçe işinde bana yardım edebileceğini söyleyen 9 tane öğretmen vardı. Bir tanesi Latin dersi başkanıydı bir tanesi istatistikçiydi, bir tanesi matematikçi, bir tanesi drama, bir tanesi İngilizce, bir tanesi coğrafya öğretmeni, bir tanesi felsefe öğretmeni, sanat dersi öğretmeni ve müzik öğretmeni de vardı ama ne yazık ki pek ilgili değillerdi.

Hepsi bir temsilciydi ve bu tarz çalışmaya alışık değillerdi. Çocuklar hangi bahçelerin olabileceğini söyledikten sonra bu 9 öğretmene gidip bu bahçelerin sesinden neler hissettiklerine ilişkin yazılar yazmalarını istedim.

Latince öğretmeni su bahçesinin sesinden yazılar yazdı. Bütün öğretmenler ölecek derece de zorlandılar. Çünkü böyle düşünmeye alışık değillerdi “Bizden şiir yazmamızı mı istiyorsunuz” diye sordular, bende “Hayır şiir değil bahçenin sesinden yazı yazmanızı istiyorum”

diye tekrarladım. Bende çok iyi şekillerle ağaçların budandığı bir bahçenin sesinden yazı yazdım.

Bir tane öğretmen vahşi bahçenin sesinden yazı yazıyordu ancak bitiremedi, ve grupla çalışmayı bıraktı. Çünkü çocuklarla ilişki kuramıyordu bana kalırsa bu adam hiçbir zaman öğretmen olmamalıydı. Dinlemeye başlar başlamaz her şey açığa çıkıyor. Her şey kendini belli ediyor. Yaptığı işten dolayı çok mutsuzdu ve tabi ki onunla beraber çalışan çocuklarda mutsuzdu. Bu adamın zorba olduğunu ilk defa farkedenden ve diğer çalışanlarda mutsuzlardı. Bizlere çok net gösteriyor ki bazı öğretmenler değişemezler. Ama asıl sıkıntı hemencecik başka okullara geçebiliyorlar.

Z- Siz diyorsunuz ki drama, bu şekilde düşünmeleri değiştirebilir.

D- Kesinlikle öyle, bu adam değişemedi bilmiyorum belki daha sonra değişmiştir. Her neyse öğretmenler bahçelerin sesinden yazıları yazdılar ve hepsi neredeyse ölecektik dediler. Daha sonra öğrencilerden gözlerini kapatacak bir bez takmalarını istedim böylece sadece duyabileceklerdi. Onlara, küçük bir parça kağıt ve bir kalem verdim.

Su bahçesinin sesi konuştu, konuşma bittikten sonra çocuklar gözlerini açtılar ve kendi zihinlerinde oluşan imgelerin isimlerini yazdılar. Ve bunu 9 defa yaptık. Her çocuğun 9 farklı kağıdı vardı ve her bahçenin sesini dinlediler. Çocuklarla çok defa, yazılarınız güzel olmasına gerek yok aklınıza geleni hemencecik yazın, hızlıca karalayın bir şeyi kaçırmayın diye konuştum. İmge yi aklınızda tutun dedim. Her birinin 9 kağıdı vardı ve o kağıtları birleştirdiler ve böylece hangi bahçenin sesini daha çok sevdiklerini gördüler. Grupla beraber Eylül ‘den Temmuz a kadar sadece toplam 8 defa buluştuk. Temmuz ayında eski hastane ye gidip oradaki en yüksek mimar, çevre mühendisi, hemşireler, kadın doğum uzmanları, kalp doktorları ile konuşmak

durumundaydılar. Bunlar gibi 30 tane önemli insanla karşılaşacaklardı. Bahçenin 10 tane problemi olduğuna karar verdiler.

Çok küçük bir bahçe, bitkiler yetersiz ışıktaki çok fazla büyüemeyecekler gibi.

Londra'dan, güneşin hareket yolları planını çıkaran bilim adamları ile iletişime geçtiler. Gökyüzüne doğru uzanan binanın teknik çizimlerini gönderdiler ve bilim adamlarından güneşin her mevsimde, ne taraftan geldiğini kendilerine bildirmelerini rica ettiler. Bahçe ile ilgili bilgiler geldiğinde bahçenin sadece 21 Haziranda 10 dakikalığına doğrudan güneş aldığı gerçeği ortaya çıktı.

Tenis topu ve ipleri kullanarak bir güneş modeli oluşturdular. Bu durum da onların bir başka problemiydi bahçede yeterli ışığın olmadığını anlatmak.

Duyuşsal açıdan daha genç diyebileceğimiz bir grup o iklim ve koşullarda hangi bitkilerin yetişebileceğini araştırmak istediler, bir başka grup daha fazla ışığı oraya nasıl aktarabileceklerini araştırmak istedi.

Böylece Fen Bilimlerinden aynalar konusu ile uğraşmaya başladılar. Işığı yansıtabilir misin? Eğer yansıtabiliyorsan bu aynayı nereye yerleştirebilirsin? Ne kadar yüksekliğe yerleştirebilirsin? Ne kadar mal olur? İşte bu gibi konularla uğraştılar.

Ardından buraya özel bir anıt koymaları gerekiyordu. Çünkü bir önceki de hatıra bahçesi olarak yapılmıştı. "Anıt ne olacaktı?" Bir ağaç olmasına karar verdiler. Bu ağaç gerçek bir ağaç olamazdı çünkü binanın yaşı kadar yaşamışlığının olması gerekiyordu. Şehirde demir işleri ile uğraşan birilerini buldular. Onlarla beraber gövdesinin biraz dar, dallarının ise çok yüksek ve uzun olduğu demirden bir ağaç tasarladılar.

Peki kimler hatırlanacaktı? Çocuklar hatırlanacak kişilerin sadece önemli insanlar olmamasına aynı zamanda temizlikçilerin, hemşirelerin, orada doğan bebeklerin, orada ölen insanların da hatırlanması gerektiğine inanıyorlardı. Bu yüzden ağaç daha çok uzamalıydı. Demirci de yeni hatırlanacak kişiler olduğunda bunun biraz uzatılabileceğini söyledi.

Bu kişilerin isimleri nasıl yazılacaktı? Çocuklar yapraklara yazılmasına karar verdiler. Bakır, bronz, gümüş, teneke yapraklar olacaktı. Demirci de yaprakları tasarladı. Böylece yaprakları ağaca asabileceklerdi. Bence muhteşem bir düşünce, bir başka yol da bu anıtı tahtadan yapmak olabilirdi. Bir heykeltıraşın yapmış olduğu ağaçtan oyulmuş bir heykel böylece farklı biçimlerde bu anıtı yapma olanağımız vardı.

Haziran'ın 21'inde bu önemli insanlara sunum yapmaya gittiler. İlk olarak tenis topu ile güneş modelini oluşturan çocuklar konuştu. “Çok büyük bir probleminiz var çünkü bahçeniz ışık almıyor. Şimdi bahçenizin ne kadar ışık aldığını sizlere göstereceğiz”

Çevre mühendisi bunu biliyordu. Mimar ise projeyi tasarlarken bahçeyi koymayı unuttuğunu bana itiraf etmişti. Bu hastane milyonlarca paraya mal olan bir hastaneydi.

(Bu arada bahçeye kardelenler ekilmek zorundaydı çünkü bir önceki bahçe kardelen çiçeği bahçesiydi. Neyse ki kardelenler kış mevsiminde yetişiyorlardı).

10 farklı çocuk grubu problemleri nasıl çözebileceğimize ilişkin sunumlar yaptılar. Şehirde, İsveç yapımı camlar yapan bir camcı buldular bu kişi okula da geldi. Hastanenin bahçesinde yapılacak olan bir camdan heykel tasarladı bu heykel aynı zamanda ışıyordu bunun için elektriğe de ihtiyacımız vardı. Güvenli büyük bir cam nasıl olabilir diye düşündük öyle küçük bir cam çiçek değil büyük bir cam heykel

istiyorduk, gerçi daha sonra hemşireler bu heykelin güvenli olmadığını söylediler.

Tabi ki şehirdeki insanlarla röportaj yaptılar, hastane bahçesinin nasıl olmasını istiyorlar diye sordular ve gelen yanıtlardan ortaya çıkan şey “su” idi, bahçede mutlaka su olmalıydı ve tabi ki bu durumda birazcık mühendisçiliğe ihtiyacımız vardı. Suyu yukarıya nasıl çıkarırız? Ve orada sürekli olmasını nasıl sağlayabiliriz? sorularını yanıtlamak gerekiyordu.

İki kız öğrenci vardı ve bu öğrenciler bahçe içerisinde; çocuklar için, bastonla yürüyenler için, tekerlekli sandalye kullananlar için, gerçektende çok fazla hasta olanlar için güvenli bir patika oluşturmak istiyorlardı. Bu yüzden “Güvenli olan ne? Ayaklarında plaster olan kişiler nasıl yürür, ya görme engelli olanlar? “ gibi soruları çözmek durumunda kaldılar.

Ancak hastanedeki o grup arasında çocuklarla geçinemeyen bir adam vardı ve bütün bunlar olurken o adamın sadece bedenlen orada olduğunu söyleyebilirim.

O çocuklar hastaneye gitmeden iki gün önce ben onları devraldım. Onlara çözmeleri için 3 problem verdim böylece problemler hakkında konuşacaklardı:

Birincisi gerçek yaşamda da tanıdığım bir çocukla ilgiliydi ve bu çocuk ayakları arkaya bakacak biçimde doğan bi çocuktur. Bu çocuk tabi ki ayaklarının normale dönebilmesi için bi çok ameliyat geçirmişti ama hala yürümek konusunda çok sakardı.

İkincisi tekerlekli sandalyede olan ancak ondan kurtulmak isteyen tekerlekli sandalyeyi kullanmak istemeyen bir kızdı. Eğer tekerlekli sandalyeyi kullanmazsa ayağa kalktığında her zaman onunla beraber, yanında yürüyen birine gereksinim duyacaktı.

Herneyse işte çocuklara konuşmaları için üç problem vermiştim ve çocuklarla beraber bir gün okul bittikten sonra, bir gün tam çalışma ve bir de bir tam hafta çalışma yapabildik. Hastanede ne söyleyebileceklerini planlayacakları çalışmaları yapabileceklerdi. Daha önceden bahsettiğimiz 9 öğretmende o hafta bizimle beraberdi ancak çocukları neredeyse hiç görmedik. İçeriye giriyorlardı, çıkıyorlardı ve “Sakın yaptığımız çalışmalara dokunmayın” diyorlardı. Ben bu bahsettiğim iki kız ile çalışmaya devam ediyordum. Hastaneye gittiğimizde de on grup sunum yaptı.

Erkekler bahçenin her yerinde kullanılabilecek ve yetişebilecek bitkilerle ilgili video hazırlamışlardı. İnterneti ve Botanik öğretmenin bilgilerini kullanmışlardı ki bu öğretmen muhteşemdi. . Doktorları sadece eğretilotu veya yosun kullanabilecekleri konusunda uyardılar. Bende bu heykeller konusu ile uğraşan kızlarla ilgileniyordum.

İstatistikçi öğretmen ise mükemmeldi çünkü ben istatistik işlerini beceremem.

Şehirde yapılan röportajlarda; insanların, özellikle de meşgullerken ve aceleleri varken durup öğrencilerle konuşmalarını sağlamak bunun üzerinde durmak gerekiyordu. Bundan dolayı birçok rol oynamaları gerçekleştirdik. Gavin Bolton geldi, benim birkaç eski öğrencim geldi. “Hızlı bir biçimde yiyecek alırken ya da çocuklarına ayakkabı alırken bahçe hakkında durdurulup konuşmak istemeyen insanları canlandırıyorlardı” işte o öğrenciler biz şehre gitmeden önce bunları uygulamış oldular.

Ardından istatistikçi onlarla beraber sonuçları analiz etti ve tabi ki bu sonuçlarla “su” istemini kanıtlamış oldular. Ardından fıskiyele ve havuzlar hakkında uğraşan kızlar balıkların yaşayıp yaşayamayacağını sorguladılar. Onlarla tam çalıştığım bir gün “Doktorlara bir kitap vereceğiz” dedim. Her birine ayrı ayrı fotokopiler vereceğiz ve her birimiz (ki biz 33 kişiydik) bahçenin hikayesini yazacak” dedim.

“Biz yazamayız“ dediler

“Yazı yazmayı bilmiyoruz mu demek istiyorsunuz ?“ diye karşılık verdim.

“Hayır, biz hiçbir zaman yazı işleri yapmıyoruz 9. sınıftayız ve bizler bilgisayarlarla yazı yazıyoruz“ dediler.

“Üzgünüm bizler yazmak zorundayız, öncelikli olarak çizgili kağıtlar kullanabilirsiniz, ardından çizgisiz kağıtlar kullanacağız ve daha sonra hepimize köşesinde kardelen resmi olan renkli kağıtlar vereceğim “ dedim.

Bir kardelen figürü bulmuştum onu kullanacaktım renklere gelince: “istediğiniz rengi seçebilirsiniz” dedim. Kızlar hemen işe koyuldular erkeklerden birisi geldi ve

“Ben yazamam” dedi.

“Ne demek istiyorsun hiç yazı yazmadın mı şu ana kadar? İsmi yazabiliyor musun? “ diye sordum.

“Tabi ki ismimi yazıyorum ama demek istediğim benim herhangi bir düşüncem yok“ dedi.

“Sen sadece ilk tümceyi yaz gerisi gelir bahçedeki bir sabahı düşün” dedim. Sonra yazı yazmaya başladı. Hastanedeki kedilerin gözünden bir öykü yazdı sözcükleri harflerine göre kodlayamıyordu ilk tümcesi:

“Gün ağarmaya başlarken amaçsızca dolaşıyordum“ tümcesi idi çok güzel bir başlangıç tümcesi olduğunu söyledim. ”Amaçsızca dolaşmak” (swan) sözcüğünü ben senin için kodlayayım mı? Yoksa sen sözlüğe mi bakarsın?” diye sordum.

“Sen kodla“ diye yanıt verdi. Ben de kodladığım biçimi söyledim ama yine de sözlüğe bak dedim. Seçtiği sözcük İngilizce de normal

yaşamda sürekli kullanılan bir sözcük değildi. Tüm gün boyunca yazdı daha sonra şunu dedim:

“Tümceler çok kısa neden şiir biçiminde yazmayı denemiyoruz?”

“Ben şiir yazmıyorum” dedi.

“Şiir yazmadığını ben de biliyorum ama bi deneyelim ve neye benzediğine bakalım” diye yanıt verdim. Böylece tümceler farklı gelmeye başladı ve daha sonra “Ben bu sözcüğü değiştirmek istiyorum” gibi tümcelerle yanıma gelmeye başladı. Saat üçe doğru geliyordu kızlar genelde renkli kağıtları ve yazdıkları güzel hikayelerle işlerini bitirmişlerdi. Ancak bu çocuk hala uğraş veriyordu bu defa da renk seçimi ile ilgili karar vermeye çalışıyordu. Kağıdı her temize geçtiğinde hata yapıyordu.

“30 tümce yazmıştım ve yine yanlış yaptım” demişti bende yeniden başlamasını önermişim ve yeniden başladı. Saat 15.30 gibi okul müdürü geldi ve

“Harry ile konuştum, 50 tümce yazı yazmasını nasıl başardınız? “ diye sordu.

“Kendi kendine yazdı tek yaptığım şey diğerlerine yaptıklarımın aynısı “ idi diye cevap verdim. Müdür öğrenciye döndü

“Görünüşe göre bu gerçektende büyük iş” dedi. Harry de müdüre :

“Tam da en sonda yazının en altında yine hata yaptım, Dorothy sanırım bunu da beğenmeyecek” dedi.

“Umarım sana darılmaz” diye yanıt verdi müdür.

“Yok, yok darılacağını sanmıyorum ama o da benim gibi kodlama da kaldı” diye yanıt verdi müdüre. Sonuçta doğru yazmayı başarmıştı ve bu kedi öyküsü onun en başarılı hikayelerinden biriydi diyebilirim.

Öğretmen olarak benim problemim bu çalışmaları doktorlara nasıl sunacakları ile ilgiliydi. Doktorların öğrencilerin sadece bahçe tasarlamadıklarının, aynı zamanda hastanenin ne için var olduğu ile ilgilendiklerinin farkına varmalarını istiyordum.

Okula; yeni açılacak hastanenin inanılmaz bir bahçeye sahip olacağını duyan bir ziyaretçi olarak gelmeye karar verdim.

Her oturumun taslağını çıkardım ve öğrencilerin ne yaptığını tam olarak anlayamamıştım ve çünkü hiçte bahçe tasarlar gibi durmuyorlardı, şehre gitmişlerdi, istatistikler çıkarmışlardı, eğretilerle ilgilenmişlerdi. Marketlere gidip röportajlar yapmışlardı. Bu bahçenin ne zaman tasarlanacağını çözmemiştim. Tam olarak bir bahçe tasarlandığından emin değilim ama onlar tasarlandığını düşünüyorlar.

Kitabın elli tane fotokopisini aldım teknoloji ne kadar güzel bir şey Her birinizin bir hediyesi var, bu kitaptaki her öykü sizler için bir hediye ve şimdi hepiniz “düşünmenin” hediyesini alacaksınız.

Ve burada bir bahçe olduğundan emin değilim. Öğrenciler tıpkı okuduğumuz mektuptaki öğrenciler gibi kendilerine çok güveniyorlardı. Doktorlar ise çok sessizdi mimar da öyle ama çok pozitif olduklarını söyleyebilirim.

Çevre mühendisi ayağa kalktı:

“Tam olarak nereden başlayacağımı bilmiyorum, çünkü benim deneyimlerime göre birinden bir şeyler tasarlamasını isterseniz, onlarda sizin istediğiniz şeyi tasarlarlar. Ancak bu çocuklar yapılacak birçok işin olduğuna ve çocuklarla çalışacak bir bahçe tasarımcısı bulmamız gerektiğini fark etmemi sağladılar “. Bu bahçe tasarımcısıyla konuşup konuşmadıklarını bilmiyorum ama sanırım bizim istediğimiz kadar güzel olmazdı. Ancak bu katılan öğrenciler hiçbir zaman böyle olacağını tahmin etmemiştik dediler. Bahçeler de, hastaneler de hiçbir zaman aynı olmazlar.

Çocuklardan bazıları “Bizim Bebeklerimiz bu hastanede doğabilirler” , “Bazılarımız burada çalışabilirler, ben kuaför olmak istiyorum hastanenin de kuaföre ihtiyacı var” dediler (Gerçi çok Amerikanvari bir hastane olur içinde farklı dükkanların olduğu).

Biz okulda çalışırken, mobilyaları tasarlarken emekli olmuş resim öğretmenleri geldi ve bu tasarıların bir kısmını çizdi çünkü öğrenciler sadece yazı yazamayız dememişlerdi, resim de çizmeyiz demişlerdi. Bu tasarılarla farklı şekiller verilip yeni tasarımlar elde edildiğini görünce bu emekli öğretmende çok heyecanlanmıştı.

İşte yine düşünme yolu karşımıza çıkıyor. Bu da şu anlama geliyor öğretmen mutlaka düşünmeli sadece “Hadi şu bahçe işini bitirelim” dememeli.

Ek-3 Robin Hood Örneği

İngiltere’nin ünlü öykülerinden biri olan “Robin Hood” öyküsünden yola çıktım. Buralara yakın olan Nottingham şehrinde yaşamıştı. Efsaneye göre Robin hood gençken gerçektende çok iyi bir okçuydu ve yarışmada altın bir ok kazanmıştı ve bu ok öykünün elementlerinden biriydi.

Genelde zenginleri soyup aldıklarını da fakirelere verdiği için karmaşık bir hırsız olarak tanımlanıyordu. Sürekli olarak otoriteler tarafından avlanmak isteniyordu. Nottingham şerifi de her zaman onu yakalamak ve halkın önünde asmak istiyordu.

Benim kursumdaki öğretmenlere Robin Hood öyküsünü gösterebileceğimiz kadar çok farklı biçimde öğrencilere sunacağımızı söyledim. Sınıftakiler dokuz yaşındaydı, daha önceden drama yaşantıları yoktu ve ben onlarla ilk defa karşılaşıyordum. Öğrencilerimden biri öyküyü sessiz bir film gibi gösterdi, bir başka öğrencim ise Robin Hood’un aile yaşantısını ve orman yaşantısını resimledi ve üçüncü öğrencimde tamamen Robin Hood’u yakalamaya çalışan şerif rolündeydi. Sürekli

olarak insanlara soru soruyor ve yalan söyleyenleri ve Robin Hood'u saklayanları tutukluyordu. Dördüncü ise Robin Hood'un tabutu gibiydi. Yere uzanmıştı. Tabuta da yani etrafı çevirmiş olan yerdeki kağıtlarda "Fakirlere vermek için zenginleri soydu" diye yazmıştık. Bu da bir başka yoldu. Bütün bunları öğrencilerim tasarlıyorlardı tabi ki bir başka öğrencimde Robin Hood'un mezarını oluşturdu mezarında iyi bir melek olacaktı, bu melek fakir insanlar için hediyeler tutuyor olacaktı. Bu da heykel yolu ile olacaktı tabi ki.

Çocukları içeri çağırdık ve "Robin Hood'u sınıfımıza getirebileceğimiz birçok yolumuz var bizimle bütün bu yollar deneyip hangisinin daha yararlı olacağına karar verelim" dedim.

İlk olarak film ile başladık bu film içerisinde rol alan kız fakir bir kızı canlandırıyordu. Küçük bir ateşin başındaydı, ateş sönmek üzereydi ve kız çok üşüyordu. Bunun yanı sıra elinde bir kase vardı ve o küçük ateşte sıcak bir yiyecek yapmaya çalışıyordu. Yemek yaparken donmuştu ve çocuklara dedim ki "Ben şimdi filmi başlatacağım ve ardından neler olacak hep beraber göreceğiz". Film yapacak olan öğrencim tabi ki daha önceden konuştuklarımızı uygulayacaktı. Film başladı ve kız yemek pişirirken Hood ve arkadaşlarının ayak seslerini duyduk (sadece hindistan cevizi kabuğu ile sesler çıkıyordu ve çocuklarda bunu görüyordu tabi ki). Bir anda durdular ve içerde bulunan kıza pencereden (aslında olmayan pencereden) çok güzel büyük gümüş bir kaşık attılar. Kız kaşığı görünce çok şaşırdı ve kaşığın zengin birine ait olduğunu anlamıştı. Eğer birisi bu kaşığı kendisinde görürse çaldığını düşünüp asabilirlerdi o yüzden kaşığı kullanmadı ve gömdü. Bu sahne de filmin sonuydu.

Çocuklar bu filmde yapılanın aptalca olduğunu söylediler.

Bende "Kaşığı gömmek fikri mi aptalca" diye sordum.

“Hayır tam olarak o değil yaptığı şey akıllıca değildi... Bu kadar fakir bir kız kaşığı gömeceğine, satıp karşılığında para edinebilir, ekmek ya da prinç ile değiştirebilir” dediler.

“Bakalım neler olacak” dedim ve ikinciye geçtik Robin Hood’un portresi vardı orada.

Bir tarafta altın ok resmi vardı. Tabi ki gerçek resim değildi birisi resim gibi tutuyordu diğer tarafta da kartondan yapılmış bir ağaç vardı. Ağacın yaprakları asılı olan yapraklarının her birinde çeşitli isimler yazıyordu bizler de Robin Hood un en iyi arkadaşları olabileceğini düşündük. Will Scarlet, Little John gibi isimler.

Gördüğünüz gibi bütün yaşamı anlatılabiliyor gençliğine ilişkin ipuçları, ormandaki yaşamı gibi. Çocuklar bunun daha iyi olduğunu düşündüler.

Öğrencilere: “Eğer Robin Hood’a sorarsanız ve o da resimin dışına gelirse sizde ona ilişkin daha çok şey öğrenebilirsiniz. Neler düşündüğünü sorarsınız. Ama öncelikle olarak resimin dışına onu çıkarmalısınız” dedim.

Çocuklar: “Resmin dışına çıkması için sorarız” dediler.

Bende öğretmenime “Resmin dışına çıkma ve onların çalışmalarını sağla” dedim. Ne zaman olduğunu bilmiyorum ama birşeyler yaparlar ve çıkma zamanı kesinlikle gelir.

“Robin Hood Buraya Gel” gibi bir tümce kurdular ama Robin Hood yerinden ayrılmadı. Çocuklarda bir araya geldiler ve emreder gibi konuştukları için çıkmadığını düşündüler.

Onlara “Sanırım Robin Hood çok zaman önce yaşadı” dedim.

Çocuklar da “Evet onun çağına geri dönmüş olabiliriz” dediler. Şimdi Robin Hood’un kendi zamanında konuşmak isteyip istemediğini bulmaya çalışacaklardı. Ve son olarak Robin Hood ile konuşmak için 20. Yüzyıldan geldiklerini söylediler ve sonuç olarak Robin Hood başını çevirdi ve dinledi, tepki vermiş oldu.

Çocuklar : “Hangi yüzyılda yaşıyorsun ?“

Robin’i ben ifade ettim, Robin dedi ki: “Yaşamımın yılını bilmiyorum. İnsanlar bana söylediler ama hiç bir zaman hesaplamadım ne doğduğum tarihi ne de öldüğüm tarihi“.

Çocuklar “Peki yaşadığın yüzyıldan gelip bizimle konuşur musun“ dediler. İşte o zaman Robin Hood resmin dışına çıkmak için ikna oldu. Ve çocuklar bu durumu çok sevdiler“.

Robin Hood’a: “Eğer sana neden, ne, nasıl ve ne zaman diye sorarsak cevaplama seni sorgulamak için burada değiliz. Sadece seni tanımaya çalışıyoruz“ dedim.

Bu durum çocuklar için çok zordu çünkü çocuklar öğretmenlerinin onları sorgulamalarına alışmışlardı. “Bunu neden yaptın? O bunu neden yaptı?“ bu tarz sorgulamalardan kurtulmalıyız. Neden? Ne? Nasıl? Ne Zaman? bunlar dışarı çıkmalı artık.

Ve çocuklar bundan kurtuldular. Çünkü bu tür sorulara Robin cevap vermiyordu. Çocuklar üstünde yavaş yavaş işe yaramaya başladı. Her zaman işe yarar size söz verebilirim ki yeterli zamanı verebilerseniz her zaman işe yarar. Bütün iyi soruların açıklamalarla meydana geldiğini öğrendiler. Sözelimi:

“ Çok zengin görünüyorsunuz kıyafetlerini çok zengin görünüyor“

Robin: “Evet öyle görünüyorum, çünkü annem elbiselerimi dikey ve annem kıyafet dikme işleri ile uğraşır” (Böylece çok daha fazla şey öğreniyoruz).

Çocuklar: “Bu altın ok gerçek altından mı yapılmış ?”

Robin: “Evet sanırım”

Çocuklar: “Peki bunu sonsuza kadar saklayabilir misiniz ?”

Robin: “Tabi ki o benim okum. Gençliğimde onu bir yarışmada kazanmıştım”

Böylece “Kazanmak için ne yaptınız” gibi tümceler kurmayı bırakıyorlar ve yavaş yavaş “Bunu kazanmak için okunuzu diğerlerinden daha uzağa atmış olmalısınız” gibi tümceler kurmaya başlıyorlar. Ama “Ne kadar uzağa” diyemedikleri için “Bize okunuzun ne kadar uzağa gittiğini gösterebilir misiniz” gibi tümceler kuruyorlar. Yavaş yavaş sorguya çeker gibi soru sormazlarsa daha çok bilgi edinebileceklerinin farkına varıyorlar.

Çocuklar “Arkadaşlarını hergün görüyor musun” gibi soru sormadıkları için

Küçük çocuklardan biri “Arkadaşların çok ilginç isimlere sahipler”

Ve tabi ki Robin : “Çünkü çok ilginç insanlar diye yanıtlıyor”

Çocuklar “Sanırım başkalarının sizi ziyaret etmesine izin vermiyor sunuz ?”

Robin: “Arasıra, eğer onlara güvenirsek izin veriyoruz. Ama şu anda siz gerçekten güvenilir misiniz emin değilim” Bu tümcelerle beraber daha karmaşık bir hale geliyor.

Sözelimi İnsan biçimindeki kukla rolünde olan çok ilginçti çünkü kukla sadece oymacının taşa ne yazdığını biliyordu. Kukla sadece oymacı

biliyor ve havayı ve ağaçları ve mezarlığı işte bu da bize tamamen farklı bir düşünce yolu açıyor.

Çocuklar: “Mezar taşınıza neler yazıldığını biliyor musunuz?”

Kukla: “Ben sadece kesikleri ve şekillerin yapıldığını hissettim o kadar”

Çocuklar: “Bu yazıların ve şekillerin ne anlama geldiğini biliyor musun ?”

Kukla: “Daha önceden ne yazıldığını hiç duymadım o yüzden bilmiyorum”.

Çocuklar okudular... tabi ki oymayı yapan kişi ne yazdığını biliyordu ve yine tamamen farklı bir düşünce yolunu görmüş oluyoruz.

Daha sonra sıra şerife geliyor: “ Robin Hood’u gördünüz mü? ben o adamı arıyorum. Ormanda yaşıyormuş ya Küçük John’u tanıyanınız var mı ?” diye ısrar eden adam.

Bende çocuklara dedim ki: “Peki, şimdi siz ormanda kuru odunları kesen bir grup olun bende yanınıza geleceğim bakalım size göre güvenilir biri olabilecek miyim?”

Çocuklar – mış gibi yapmayı severler bilirsin, onlar ormanda ağaç kesermiş gibi yaparken bende elimde baltamla onların yanına geldim.

“İyi günler ben bir arkadaşımı arıyordum adı Küçük John şöyle uzun boylu birisi“

Çocuklar: “Arkadaşın olduğunu nerden bilelim? Kanıtla bize arkadaş olduğunuzu“

Dorotthy: “Kanıtlamak mı? Size arkadaş olduğumuzu nasıl kanıtlayabilirim ki ancak onun neye benzediğini anlatabilirim”.

Çocuklar: “O zaman anlat bakalım“

Bende anlattım ama üzgün olduklarını Robin Hood ve Küçük John’un nerde olduklarını bilmediklerini söylediler.

Dorothy: “Hımm şimdi üzüldüm çünkü onlar için bir hediyem vardı“

Çocuklar: “Biz hediyeni onlara ulaştırabiliriz“

Dorothy: “Bu hediyeyi onlara elden vermeyi tercih ederdim“

Böylece daha karmaşık bir durum halini alıyor. Bu adamı geri çevirerek yanlış mı yaptık diye düşünmeye başlıyorlar.

Çocuklar: “Bu nasıl bir hediye? Ne var içinde“

Dorothy: “ Hediye çantanın içinde ve bu hediyeyi annesi gönderdi.“

Çocuklar: “İstersen bu olay hakkında biraz konuşabiliriz. Bu hediyenin Robin’in annesi tarafından gönderildiğini kanıtlayabilir misin ?”

Böyle birçok yol denedim onlarla konuşurken, İşte tam bu noktada küçük çocuklardan birisi dedi ki:

“Bayan Heathcote bu durumun Robin Hood’la Şerif’le ya da fakir kadın’la alakası yok bu durum bizim üstesinden gelebileceğimiz güce sahip olmakla ilgili. Film izlemek güzeldi ama bize bir güç vermiyordu bunun sadece bizi aldattığının farkına vardık. Resim ise bizim daha çok anlamamıza sebep oldu ama yine de bişeyler yapabilmemiz için yeterli değil çünkü o başka bir yüzyılda yaşıyor biz ise başka bir yüzyılda ama ormana geldiğimizde her şey değişti çünkü o zaman sorumlu kişi bizdik Bayan Heathcote diğerlerini bilmem ama ben sorumlu olduğum zaman daha çok şey öğrendim”.

Öğrencilerim gibi bende önemli bir ders öğrenmiştim tabi ki sorumluluk alabilmeleri için güce ne şekilde sahip olacaklarına izin vermek

işte öğrencim bunu öğretti bana. Ne yapmaları gerektiğini iyi biliyorsanız işte o zaman içlerinden birinin gerçekleşmesini sağlayabilirsiniz. Karar verebilmek için gücü ellerinde tutmalılar.

Bu sebepten dolayı öğretmenlerin öğrenmelerine yardımcı olurken onların öncelikli olarak dinlemeyi öğrenmelerine yardımcı olunmalı. Ancak bundan sonra yaratıcı olunabilir.

İşte bu noktada tiyatro bölümleri önemli. Öğretmen yetiştirmede yer almalı ve öğretmenlerin eğitiminde ihmal edilmemeli. Bu da aslında oyun yazarlığının işi tiyatro yönetmenliğinin değil.

Eğer fakir kadın ve büyük gümüş kaşık filmini harekete geçirecek olsak öğrencilerin güç sahibi olmaları için ne yapmamız gerektiğini düşündüğümüzde yavaş yavaş daha yaratıcı olmaya başlarız. Böylesi bir durumda öğrencileri güçlü kılmak için neler yapılabilir? Sorusu bizi daha yaratıcı hale getiriyor.

Sözelimi çok açık olan bir örnek: Gümüş kaşığı çaldığını düşünerek kadını tutuklayabilirsiniz. Bu durumda güç şerifte olur ve onu sorguya çekebilir ama bence bu negatif bir güç. Çocuklara zorba bir karakterin gücü verilmemeli.

Ama başka bir örnek olarak çocuklar eğer fakir kadının arkadaşları olurlarsa “Onu asılmaktan nasıl kurtarabiliriz, mızrakları ve silahları olan askerlere karşı yapamayız ama bir arkadaş için konuşarak nasıl ricada bulunulabilir?”

Onlara bir arkadaş olarak yetki verirdim ama bir zorba olarak yetki vermezdim. İşte bu çok açıkça fark edilen bir oyun yazarlık yazısı.

Ya da dikkatli bir biçimde (daha önceden benim ağzımdan böyle bir sözcüğü duymamışsınızdır) “Scaffold” , “Yapı iskelesi” yapı iskelesi,

binada çalışanların binaya tırmanmalarına yardımcı olur bina yükseldikçe o da iskeletin üzerinde durur.

Öğrencilere güç inşa ederken santim santim yapı iskeleti oluşturursunuz.

Ek -4 İşaret Ve Göstergelere İlişkin Heathcote'un Yaptığı Bir Etkinlik

Sözgelimi dört öğrenciye denk gelecek biçimde bir masa ve dört kişilik yemek, tabak, bıçak, kaşık çatal, bardak seti veriyorum ve bu masayı dört kişilik yemek için hazırlayın diyorum. Çok kolay bir biçimde hazırlıyorlar. İlk görev çok kolay olmalı. Yarım dakikayı almayacak bir hızla hazırlıyorlar ve bundan dolayı çok mutlu oluyorlar ardından onlara şunu diyorum “ şimdi üç kişinin yemeği yiyip bitirdiğini gösteren bir biçimde sandalyeleri düzenleyebilir misiniz? Öyle bir düzenleme yapın ki perde açıldığında üç kişinin yemeğini bitirdiğini ve masadan ayrıldıklarını bir kişinin ise henüz yemek yemediğini ve hiç masaya gelmemiş olduğunu anlayalım“.

Çocuklar, bıçaklarla tabaklarla uğraşmaya başlıyorlar, peçeteleri buruşturuyorlar ardından sandalyeler hakkında konuşmaya başlıyorlar. Kimisi sandalyelerin düzenli bir biçimde yerine konulması gerektiğini kimisi ise dağınık bir biçimde durması gerektiğini söylüyor ve konuşmaya başlıyorlar. Üç kişinin yemeğinin bitirdiğini hepsi farklı bir biçimde gösteriyorlar. Birbirlerinin yaptıklarını kontrol ediyorlar. Bir şekilde yapıyorlar.

Ardından ben masaya bir şeyler ekleyeceğimi ve masanın hazır bir biçimde iki insanı beklediğini anlatmalarını istiyorum. İki tane mum ve bir kutukibrit. Bu bir kutlama diyorum ve ardından konuşmaya başlıyorlar, mumları şöyle koyalım, kibrit şöyle dursun yan yana dursunlar gibi konuşmalar başlıyor. Rezerve edildiğini göstermek için kimileri

sandalyeleri ortadan kaldırıyor. Bazen de rezervasyon gibi yazılar yazıp ekliyorlar bende olabilir diyorum.

Hadi başka bir şey yapalım diyorum, bir kağıda bir nişan yüzüğü ve kutusu çizip. Bu odada bu yüzüğü kutuyu ve insanları istediğiniz şekilde, istediğiniz yere yerleştirin diyorum ve perdeler açıldığında bende mesajınızı anlayayım. Bazen kadının yüzüğü taktığı ve çok mutlu görüldüğü sahneler oluyor, bazen adam hazırlanırken kravatını bağlarken yüzüğün yanında yer aldığı sahneler oluyor. Ve göstergeleri anlamaya başlıyorlar. Daha sonra herkesin donuk olduğu yüzün verildiği ve kabul edildiği bir sahne gösterebilir misiniz diyorum. Kadının tak kabul ettiği ya da birbirlerini öptükleri sahneler yapıyorlar ve hepsi de gerçektende çok ince bir biçimde hesaplanıyor. Yeni bir şey daha ekliyorum. Gözlerini kapatmalarını veya arkalarını dönmelerini istiyorum bu esnada da kartondan yapılmış bir şarap şişesi koyuyorum ancak şarap şisesi akmakta ve sandalyeler devrilmiş yerlerde gelişigüzel durmakta, tabaklar dağılmış belli ki bir problem yaşanmış, kimbilir belki bir kavga olmuş ya da birileri yüzüğü çalmış gibi şeyler söyler öğrenciler. Son olarak öğrencilerden yine arkalarını dönmelerini isteyip bu defa yerlere kırmızı renkler bırakıyorum, masada gelişigüzel bırakılmış bir bıçak ve bıçağın temizlendiği kırmızı renge boyanmış bir peçete duruyor. Bu defa durum daha da ciddi oluyor öğrenciler bir kavganın olduğunu ve yaralanmaların gerçekleştiğini ama yaralanan beden nerede gibi tümceler söylüyorlar. İşte anlamı yaratmak için var olan göstergeler bunlar.

Daha sonra akşam olduğunda gün boyu göstergeleri çalışan ve göstergelerin gerkeli olduğunu sadece dekoratif olarak orada bulunmaması gerektiğini öğrenen gruplardan kendi sahnelerinin hamlet ya da herneyse göstergelerini oluşturmalarını istiyorum. Öğretmenleri de yanlarında oluyor. Öğretmenleri onlara ne yapmaları gerektiğini söylemeden sadece düşünmeleri için yeni soruları soran kişiler oluyor. Hep bu noktada gerçekleşen ve beni üzen bir şey oluyor, Ne zaman öğretmenler konuşmaya başlasa hep sahne yönergeleri hakkında

konusuyorlar. Hiçbir zaman Hamlet'in neden böyle bir ikilemde olduğunu, Hamlet'in ne yapmak üzere olduğunu ya da Hamlet'in şu anda ne yaptığını konuşmuyorlar. "Hep işte şunu şuraya koy, böylece herkes görür" gibi işe yaramaz tümceler kuruyorlar. Asıl problem geçmişten bu yana gelen drama stilleri ile ilgili.

Z- Daha önceden konuştuğumuz gibi öğretmenler öğrendikleri şeyleri sadece olduğu gibi aktarıyorlar.

D - Çünkü tiyatronun ve öğretmenlerinin işinin "yönetmek" olduğuna inanıyorlar. Belki sende kim oluyorsun diyebilirler ama benim söylemeye çalıştığım şey oyun metnindeki gerilim ve tiyatrodaki insanların ne yaptığını izleyerek sadece olay hakkında bilgi sahibi olursunuz ve bu sizi onların oyun içinde yer alanların, yaşamına getirir sizde neden öyle yaptıklarını anlamaya başlarsınız. Ve neden gölgede durduklarını ya da neden... Nedenler arttırılabilir. Öğretmenlerin hala aynı şeyi söylediklerini duyuyorum. Benim de yapabileceklerim kısıtlı, onları silkeleyip hadi uyanın diyemem çünkü bu onların becerilerine, yeteneklerine daha çok zarar vermek olur. Tek yapabileceğim şey ben öğretirken ve öğretmenler izlerken öğrencilerin nasıl kendi başlarına düşünmeye başladıklarını göstermek olur.

Ek-5 Dorothy Heathcote ile ilgili Biyografik Ayrıntılar

Dorothy Heathcote, 29 Ağustos 1926 yılında Batı Yorkshire'da Steeton köyünde Dorothy Shutt ismi ile dünyaya gelmiştir. Üç yaşından altı yaşına kadar annesinin ailesi ve sekiz genç çocuğu ile beraber yaşamıştır. Dul bir kadın olan annesi Steeton'un yakınlarında şehirde çalışmaya gitmiş ve bu süreden kısa bir süre sonra dayılarından birisi yine çalışmak için evi terk etmiştir. Çocukluk döneminde belirsiz anılara sahip olan Dorothy

Heathcote bu yetişkin ailedeki tek çocuk olarak kabul gördüğünü ve sevildiğini ama hiçbir zaman bebek gibi muamele görmediğini dile getirir (Hesten,1993).

Küçük yaşlardan itibaren kendisi gibi olmak için çok uğraş vermiştir. *“Bir biçimde dikkate değer bir kişiydim, yaşamım boyunca birine aykırı düşmemeyi istediğimi sanmıyorum”* tümceleri ile değişik olma konusundaki titizliğini göze çarpar bir biçimde dile getirmiştir. Çocukluk yıllarında kendisine liderlik eden, toplumsal ve ahlaki vicdana sahip olan bir kadın rehberden, Dorothy Clough’tan etkilenmiştir. Çocukluğuna ilişkin bu imgeyi Heathcote :

“Dorothy Clough yerden tavana kadar bir kitaplığa sahipti, Bazı popüler kitaplar, gerçek kırmızı bir deri ile bağlanmış ve kalın sayfaları olan klasiklerin tüm serileri, hala ellerimde hissedebiliyorum... Nasıl bir sanatçılıktır bilirsiniz... ellerimin dokunduğu herşeyi okudum. Kitaplığı kullanmak için sonsuz özgürlüğe sahiptim ve hiç kimse onları geri getirip getirmediğimi kontrol etmiyordu“

tümceleri ile ifade eder (Hesten, 1993).

Dorothy Heathcote, kendi ülkesinde uygulanan ve 11+ adı verilen ilköğretimden ikinci kademeye geçiş sınavını geçememiştir. Bu nedenden dolayı köy okulunda eğitim görmeye devam etmek zorunda kalmıştır. Akademik bir başarısızlıkla itham edilmesine rağmen Yorkshire Değirmenin’de dönemin savaş paraşütlerini dokuyanlardan biri olarak bir tür dönüşüm yaşamıştır. Zorunlu olarak kendi kendini eğiten birisi olarak bitmeyen enerjisi ve farklı düşünceleri ile karizmatik yapıda biri olmuştur.

1945 yılında savaşın sonlarına doğru 19 yaşlarındayken Bradford’ta bulunan Esme Kilisesi Tiyatro okuluna kabul edilmiştir. Bu okulun masrafları Dorothy Heathcote’un annesinin üç tezgahın sorumluluğunu

alması şartıyla, çalışmış olduğu imalathane sahibi tarafından karşılanmıştır (Hesten, 1993).

Dorothy Heathcote kendisiyle yapılan görüşmede bu yaşantıyı,

“Annemin eklem ağrıları vardı. Bazen dokumacılar gün boyunca oturmazlar ve bu durum bende müthiş bir suçluluk duygusu yaratıyordu. Emekli olması gerekirken o üç tane tezgahdan sorumlu olarak paraşüt dokumaya devam ediyordu. Hem savaş bitmemişti hem de bu işler yapılmak zorundaydı”

sözcükleri ile belirtmektedir.

Annesi ve annesinin ailesi ile kalabalık bir ev ortamında yetişen Dorothy Heathcote çocukluğunu çalkantılı bir biçimde yaşamıştır. Annesinin iş değişiklikleri, dayılarının iş bulma çabaları ve anneannesinin ona baktığı zamanlar çocukluk döneminin önemli ayrıntıları arasında yer almıştır (Hesten,1993).Heathcote bu yaşam okulunu ve yaşamının tiyatro ile olan ilişkisini:

“...Köyde iken yaşlı insanlar tarafından eğitilmiştim, büyükannem, teyzelerim, annem hep konuşuyorlardı böylece eğitildim Aynı zamanda tiyatroda'da çok başarılı insanlar tarafından 3 yıl boyunca eğitim aldım. Onlardan bir kadın, okullarla çok ilgileniyordu ve bana ‘Sen öğreteceksin’ dedi ben ise öğretmeyeceğimi imalathane'ye gidip dokumacılığa devam edeceğimi söylemiştim. Bana tekrar ‘Sen öğreteceksin’ dedi. Öğretmeye gitmemeye kararlıydım ancak tiyatro okulu öğretmenlerle bir çalışma yaptı ve ben de öğretmenlerle çalışmaya ilgi duymaya başladım. O gece birçok öğretmen sınıfa geldi. Birçoğu İngilizce öğretmeniydi ve tiyatroyu okullarında istiyorlardı. Böylece birçok öğretmenle tanışmış oldum ve okulların neye benzediğini görmek için onlarla beraber okullarına gittim. Hatırlayın ki ben bir köy

okulundaydım bu gittiğim okullar ise çok büyük okullardı. Bu nedenle hiçbir zaman drama öğretmeninin öğrettiği yolla öğretmedim.”

19 yaşından 21 yaşına kadar Bradford'ta bulunan “The Northern Theatre School” ‘da öğrenciliğini sürdüren Dorothy Heathcote bu süre içerisinde, modern dansın önde gelen insanlarından ve “Modern Educational Dance“ (Modern Eğitimsel Dans)’ ın yazarı ‘Rudolph Laban’ ile tanışmıştır (Hesten,1993).

28 yaşında iken Newcastle Upon Tyne Üniversitesinde drama eğitimi alanında asistan olmuştur. O dönem Dorothy Heathcote yaşamıyla ilgili önemli bir karar vermek durumunda kalmış ve Durham Üniversitesi'nden ayrılarak yeni açılan Newcastle Üniversitesi'nde görev yapmaya başlamıştır. Kendisinin ayrılması ile oluşan boşluğu ise uzun yıllar beraber çalışacağı meslektaşı Gavin Bolton doldurmuştur. Heathcote, kendisiyle yapılan görüşmede o dönemi anlatırken:

“Ben Durham Üniversitesi'ne atanmıştım. Üniversitenin Newcastle bölümü çok büyüktü ve Durham Üniversitesi'nden ayrılmasına karar verdiler. Bana da Durham Üniversitesi'nde mi kalmak istiyorsun yoksa yeni açılacak olan üniversiteye mi geçmek istiyorsun diye sordular. Beraber çalıştığım profesör nereye giderse bende oraya giderim diye yanıt verdim. Çünkü bana göre insanlar binalardan daha değerlidir. ... Profesörümle beraber gittim. Daha sonra da ilköğretim okullarına gitmeye başladım çünkü ‘Frobel’ kursuna atanmıştım ve Frobel kursu ilköğretimdeki çocukların gelişiminde sanatı temel alıyordu. Müzik, Drama, Resim, Dans bir bütün olarak çok önemli bir biçimde dikkate alındılar. Böylece, üniversitedeki ilk dersimi yaklaşık 40 okul müdürüne vermiş oldum.

Şunu düşünsene 24 yaşındayım daha önce hiç ama hiç ders vermemişim, öğretmenlik hakkında bir şey bilmiyorum, bir

profesör tarafından üniversiteye atanmışım ve müdürlerle çalışıyorum. Bu müdürler her defasında benim okuluma gel ve bu anlattıklarını işleyişe dök demeyi sürdürdüler. Elbette ben de ancak o dönemki yaşam şartlarımla okullara gidebiliyordum. Bir çok okula gitti, bir çok sınıfla çalıştım. Ardından yeni Durham Üniversitesi, ben Newcastle'a gittiğim için benim yerime yeni birini istihdam etmek istedi. İlan verildi ve Gavin Bolton oraya atandı.” ifadelerini dile getirmiştir.

Eğitim yaşamına üniversitede devam eden Heathcote, daha sonra birçok farklı ülkede drama çalışmaları yürütmüş birçok farklı yaş grubu ile çalışmalarda bulunmuş ve kendi yaklaşımlarını geliştirmiştir.

1956 yılında Raymond Heathcote ile evlenen Dorothy Heathcote, 1966 yılında 39 yaşında iken kızı Marianne' yi dünyaya getirmiştir. Dorothy Heathcote'un kızını dünyaya getirmesi, öğretmenlik kariyeri boyunca kendi yöntemibilimine taze anlayışlar getirmesine olanak sağlamıştır. Heathcote kızı Marianne ve kızının ailesiyle beraber İngiltere'de Derby'de yaşamaktadır.

Ek – 6 Fotoğraflar



Fotoğraf-1 : Dorothy Heathcote 6 temmuz 2010 söyleşiden bir görüntü.



Fotoğraf-2 : Dorothy Heathcote'un gençlik yıllarına ait bir fotoğrafı



Fotoğraf-3 : 06 Temmuz 2010 Akşam yemeğinden bir fotoğraf



Fotoğraf-4 : Dorothy Heathcote küçük bahçesini sularken



Fotoğraf- 5 : Dorothy Heathcote evinin bahçesinde



Fotoğraf- 6 : Dorothy Heathcote günlük yaşamından bir fotoğraf



Fotoğraf – 7 : Dorothy Heathcote ve ailesi



Fotoğraf – 8 : Dorothy Heathcote'un yaşadığı ev



Fotoğraf- 9 : Manchester Metropolitan University Heathcote Arşivi



Fotoğraf – 10 : Manchester Metropolitan University Heathcote Arşivi



Fotoğraf- 11: Manchester Metropolitan University Heathcote Arşivi



Fotoğraf – 12 : Heathcote ve Torunu Anna