

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI  
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**HARRIET FINLAY-JOHNSON'IN GENEL EĞİTİM ANLAYIŞI İÇİNDE  
DRAMAYA YAKLAŞIMININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

Cemil Sapmaz

Ankara

Temmuz, 2010

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI  
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**HARRIET FINLAY-JOHNSON'IN GENEL EĞİTİM ANLAYIŞI İÇİNDE  
DRAMAYA YAKLAŞIMININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

Cemil Sapmaz

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ömer Adıgüzel

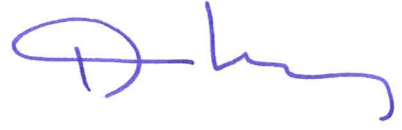
Ankara

Temmuz, 2010

ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı  
Güzel Sanatlar Eğitimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Ayşe Çakır İLHAN



Üye: Yrd. Doç. Dr. Ömer ADIGÜZEL (Danışman)



Üye: Doç. Dr. Oylum AKKUŞ İSPİR

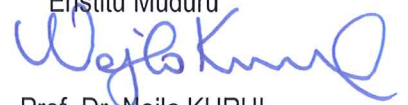


Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

25/5/2011

Enstitü Müdürü



Prof. Dr. Nejla KURUL

## ÖNSÖZ

Bu araştırmaya konu olan Harriet Finlay-Johnson'ın dünyada dramayı eğitimde kullanan ilk öncü kişi olduğu görüşü, konuyla ilgili alan yazında tüm uzmanlarca genel kabul görmektedir. Buna karşın, onun dramayı bir öğretim yöntemi olarak kullanım biçiminin ayrıntıları üzerinde duran bu kadar kapsamlı bir çalışmaya da alan yazında rastlanmamaktadır. Dolayısıyla, sınırlı sayıda uzmanın yine sınırlı yorum ve çözümlemeleri dışında Finlay-Johnson'ın öğretim yöntemi hakkında kapsamlı bir bilgiye ulaşılamamaktadır. Bu durum ise, bu eksikliğin Finlay-Johnson'ın fikir ve uygulamalarının günümüze kadar ya anlaşılamamasına ya da eksik veya yanlış anlaşılmasına yol açmış olabileceği düşüncesini akla getirmektedir. Nitekim, eğitimde drama alanında uzman sayılan bazı bilim insanları Finlay-Johnson'ın yöntemini, günümüzde geçerli olan bazı drama kavramlarıyla açıklamaya ve o kavramlara karşılık gelen bazı terimleri kullanarak, deyim yerindeyse el yordamıyla, nitelemeye çalışmak zorunda kalmaktadırlar.

Bu araştırmanın çıkış noktası, Finlay-Johnson'ın Sussex Sompting Okulu'nda başöğretmen olarak çalıştığı dönemde (1897-1910), öğretim amaçlı olarak yürüttüğü drama çalışmaları sırasında kullanmış olduğu "yöntem"i "özgün" olabileceği yönündedir. Ne kendisinden önce onunkine benzer bir çalışma yapıldığına ilişkin elimizde bilimsel bir bilgi vardır, ne de o tarihten günümüze değin yürütülmüş olan çalışmaların onunkilerle bire bir örtüşüp örtüşmediğine ilişkin herhangi bir bilgi içeren bir çalışma yapılmıştır. O nedenle, bu araştırma bu konulara ilk kez bir açıklık getirebilir.

Ancak bu araştırmanın amacı, sadece Finlay-Johnson'ı diğer drama uzmanlarından ayıran farklılıkların ve dolayısıyla özgünlüğünün derecesinin saptanması veya kanıtlanmaya çalışılmasıyla sınırlı değildir. Elbette konunun "drama" olması dolayısıyla Finlay-Johnson ve ardılarının arasında bazı benzerlikler görülmesinin kaçınılmaz olması doğaldır, ancak bu durum bile, Finlay-Johnson hakkındaki bu araştırmanın yapılmasını haklı çıkaran başka bir nedeni oluşturmaktadır. Bu araştırma sayesinde, Finlay-Johnson'ın, eğer varsa, genel olarak eğitime ve özelde eğitimde yaratıcı dramanın günümüzdeki çağdaş biçimine kavuşmasında yapmış olduğu katkıların daha ayrıntılı ve kesin bir dökümünü elde etme ve ona hakkettiği payı verme olanağı bulunabilir.

Bu araştırmadaki katkıları ve Harriet Finlay-Johnson'ı araştırmaya konu olarak seçmemdeki etkisi nedeniyle danışmanım Yard. Doç. Dr. Ömer Adıgüzel'e ve yabancı metinlerin çevirileri sırasında zaman zaman karşılaştığım bazı zorlukları aşmamda yardımcı dokunan çok değerli mesai arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Cemil Sapmaz

## ÖZET

### HARRIET FINLAY-JOHNSON'IN GENEL EĞİTİM ANLAYIŞI İÇİNDE DRAMAYA YAKLAŞIMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Sapmaz, Cemil

Yüksek Lisans, Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı,

Güzel Sanatlar Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr. Ömer Adıgüzel

Temmuz 2010, 199 sayfa

Türkiye’de eğitimde yaratıcı drama alanı hemen hemen pek çok alanda hızlıca gelişirken, dünya alanyazınına ilişkin çalışmalar ve dramadaki öncü kişilerin drama anlayışlarına yönelik araştırma ve incelemeler yeterli görünmemektedir. Bu çalışmada, eğitimde yaratıcı dramanın öncüsü kabul edilen Harriet Finlay-Johnson’ın dramaya yaklaşımı betimlenmeye çalışılmıştır.

Drama alanında ilk çalışmaları yapan Harriet Finlay-Johnson’ın kendi kitabının incelenmesine ve elde edilecek verilerin Türk drama eğitimine katkısı bağlamında çözümlenmesine dayanan bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir araştırma olup, nitel bir çalışma özelliği taşımaktadır. Araştırmada verilerin toplanması işi, “doküman incelemesi” yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Bu amaçla, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı kaynaklar, araştırmanın amacı doğrultusunda taranmış, bu kaynak taraması sonucu elde edilen veriler, önceden belirlenen amaçlar yönünde ilgili bölümde ve plan çerçevesinde işlenmiştir.

Harriet Finlay-Johnson’ın drama yaklaşımının kuramsal ve uygulama boyutlarının ele alındığı bu inceleme dört bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde, araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları, araştırmanın odak noktası olan temel kavramların tanımları ve yönteme ilişkin bilgiler verilmiştir. İkinci bölümde, Harriet Finlay-Johnson’ın yaşam öyküsü ve yayınları üzerinde durulmuştur. Harriet Finlay-Johnson’ın drama yaklaşımının irdelendiği üçüncü bölüm, onüç alt başlıktan oluşmaktadır. Bu alt başlıklarda Harriet Finlay-Johnson’ın genel eğitim anlayışının temel nitelikleri; eğitim hedefleri; öngördüğü öğretmen tipi; donanım (okul, sınıf, araç-gereç, vb.) hakkındaki görüşleri; dramayı nasıl ele aldığı (ders veya yöntem); tiyatro ve drama arasında ayırım yapıp yapmadığı; “game” ve “play” ayırımı yapıp yapmadığı; dramatizasyon uygulamaları; dramanın “dramatizasyon” dışında sahip olduğu teknikler; sahne eşyaları, kostüm, dekor ve efektler; dramatizasyonu hangi derslerde ve hangi konularda örnek olarak

işlediği; üzerinde durduğu resim ve fotoğraflar ile kendi fotoğraflarından bazıları ve son olarak dramının olası yararları ve çocuğa kazandırdıklarına yer verilmiştir. Dördüncü bölüm olan Sonuç bölümünde, incelemede ulaşılan yargı belirtilmiş ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmaya konu olan Harriet Finlay-Johnson'ın, “yeni bir okul geleneği” oluşturmayı hedefleyerek gerek kendi dönemi gerekse günümüzde “devrimci” sayılabilecek kadar sıradışı bazı görüş ve uygulamalar ortaya koyduğunu, öte yandan günümüzdekilerle bazen benzerlik gösteren kimi görüş ve uygulamalarının, bazen de tam olarak örtüştüğünü, dolayısıyla onun bu alanda “öncü” sıfatını layıkıyla hakettiğini göstermiştir. Sonuç olarak, onun eğitim sahnesinden (sıradışı evliliğinden dolayı) kendisine yönelik baskılar nedeniyle çekilmesinin üzerinden bir asır geçmiş olmasına karşın, Harriet Finlay-Johnson'ın görüş ve uygulamalarından bazılarının hala günümüze ışık tutmakta olduğu ve diğer bazılarının – denendiği takdirde – belki de geleceğe giden yolda da önümüzü aydınlatabilecek olduğu yargısına varılmıştır.

## **ABSTRACT**

### **AN EVALUATION OF HARRIET FINLAY-JOHNSON'S APPROACH TO DRAMA WITHIN HER GENERAL VIEW ON EDUCATION**

Sapmaz, Cemil

Master of Arts, Cultural Foundations of Education Division,

Department of Fine Arts Education

Thesis Advisor: Asst. Prof. Dr. Omer Adiguzel

June 2010, 199 pages

While the field of drama in education has been rapidly developing in almost every domain in Turkey, both the studies within the literature and the research on the views of the pioneers of drama do not seem satisfactory. In this study, Harriet Finlay-Johnson's approach to the field of drama, who is acknowledged as a pioneer of drama, has been aimed to be depicted.

This study, which is based on the analysis of Harriet Finlay-Johnson's own work and analysis of the data obtained, in terms of its contribution to Turkish drama education, is a descriptive kind of study which is dependent on scanning documents and has the characteristic of a qualitative study. During this study, the work of gathering data has been carried on by using the method of "document analysis". With this aim, the written resources containing information about the facts and phenomena which are subject to this study have been scanned within the purpose of this study, and the data gathered through this scanning have been processed in the relevant sections and within a plan according to the aims which are determined beforehand.

This study in which the theoretical and practical facets of Harriet Finlay-Johnson's approach to drama have been dealt with consists of four sections. In the Introduction, the problem, aim, importance and limitations of the study, the definitions of the relevant terms and information about the method are presented. In the second section, Harriet Finlay-Johnson's biography and works are elaborated. The third section, in which Harriet Finlay-Johnson's view on drama is investigated, consists of thirteen sub-sections. Under these sub-sections, the basic qualities of Harriet Finlay-Johnson's general view on education; her goals of education; the type of teacher she depicts; her views on the equipment (school, classroom, course materials, etc.); how she handles drama (as a course or a method); whether she differentiates between "game" and "play"; her dramatization practices; the techniques that drama contains other than "dramatization"; stage properties, costume, decor and effects; in which lessons and for which subjects she

uses drama as a sample; the kind of photographs and pictures she elaborates and some photographs of her own; and lastly, the possible benefits of drama and what a child gains from it have been covered. In the Conclusion, which is the fourth section, the judgment that was made and the suggestions which were developed have been given.

The evidence which is found out by means of this study indicates that Harriet Finlay-Johnson, who is the subject matter of this study, aiming at a “a new school tradition”, put some opinions and applications into practice, which can be considered “revolutionary” both in her day and today; on the other hand, some of her views and practices are sometimes similar to the ones existing today and sometimes completely overlap them; and therefore, she duly deserve the epithet “pioneer”. Consequently, although it has been a century since she stepped down the stage of education due to the pressure on her (because of her uncommon marriage for her time), it has been concluded that some of Harriet Finlay-Johnson’s views and practices still illuminate the present day, and some others – if attempted – would be able to shed light on the way to our future.

## İÇİNDEKİLER

Sayfa No:

|                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------|-----|
| JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI .....                                    | i   |
| ÖNSÖZ .....                                                           | ii  |
| ÖZET .....                                                            | iii |
| ABSTRACT .....                                                        | v   |
| İÇİNDEKİLER .....                                                     | vii |
| FOTOĞRAFLAR, RESİMLER VE BELGELER LİSTESİ .....                       | xi  |
| <b>I. BÖLÜM: GİRİŞ</b>                                                |     |
| 1.1. Problem .....                                                    | 1   |
| 1.2. Amaç .....                                                       | 3   |
| 1.3. Önem .....                                                       | 3   |
| 1.4. Sınırlılıklar .....                                              | 4   |
| 1.5. Tanımlar .....                                                   | 4   |
| 1.5.1. Drama .....                                                    | 4   |
| 1.5.2. Eğitimde Yaratıcı Drama (Creative Drama in Education) .....    | 4   |
| 1.6. Yöntem .....                                                     | 4   |
| 1.6.1. Araştırmanın Modeli .....                                      | 4   |
| 1.6.2. Verilerin Toplanması ve Yorumu .....                           | 5   |
| <b>II. BÖLÜM: HARRIET FINLAY-JOHNSON'IN YAŞAM ÖYKÜSÜ VE YAYINLARI</b> |     |
| 2.1. Yaşam Öyküsü .....                                               | 6   |
| 2.2. Yayınları .....                                                  | 19  |
| <b>III. BÖLÜM: HARRIET FINLAY-JOHNSON'IN DRAMA ANLAYIŞI</b>           |     |
| 3.1. Genel Eğitim Anlayışının Temel Nitelikleri .....                 | 21  |
| 3.1.1. "Çocuğun" Merkezde Yer Alması .....                            | 21  |
| 3.1.2. Öğrencinin "Hazır Bulunuşluğu"nın Dikkate Alınması .....       | 22  |
| 3.1.3. Öğrencinin "Güdülenmesi"nin Sağlanması .....                   | 22  |
| 3.1.4. "Özgür ve Doğal Bir Öğrenme Ortamı"nın Sağlanması .....        | 23  |
| 3.1.5. "Yaparak ve Yaşayarak (Etkin) Öğrenme"nin Sağlanması .....     | 27  |

|             |                                                                                                                             |           |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 3.1.6.      | Akran Öğretimine (Peer Teaching) Verilen Önem .....                                                                         | 28        |
| 3.1.7.      | Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı .....                                                                                       | 30        |
| <b>3.2.</b> | <b>Eğitim Hedefleri .....</b>                                                                                               | <b>33</b> |
| 3.2.1.      | “Çocukluk Çağı”nın “Mutlu Geçmesi”ni Sağlamak .....                                                                         | 33        |
| 3.2.2.      | Çocukların Yetişkin Yaşamına Hazırlanmalarına Yardımcı Olmak .....                                                          | 35        |
| 3.2.3.      | Çocuklara Belli Bir Bilgi Birikimi Kazandırmak .....                                                                        | 37        |
| 3.2.4.      | “Gerçek Öğretimi” (Fact Teaching) Yerine Çocuğun “Zihin Alışkanlıkları”nın (Habits of Mind) Şekillenmesini Sağlamak .....   | 39        |
| 3.2.5.      | Çocuğun Bilim, Sanat ve Edebiyattan Anlamasını ve Onlardan Haz Almasını Sağlamak .....                                      | 40        |
| 3.2.6.      | Çocukların Dil Becerilerinin (Okuma, Yazma, Konuşma ve Diksiyon ile Beden Dili) Gelişmesini Sağlamak .....                  | 42        |
| 3.2.7.      | Çocukların Resim, El İşi ve Aşçılık Becerilerinin Gelişmesini Sağlamak .....                                                | 43        |
| 3.2.8.      | Çocukların Mizah Duygusunu Geliştirmek .....                                                                                | 44        |
| 3.2.9.      | Çocukların Müziğe, Şarkı Söylemeye ve Dansetmeye İçlerinden Gelerek ve Estetik Bir Haz Alarak Yaklaşmalarını Sağlamak ..... | 45        |
| 3.2.10.     | Çocukların İyi Bir Terbiye Almalarını Sağlamak .....                                                                        | 47        |
| 3.2.11.     | Okulda Başlamış Olan Drama Çalışmalarının, Evlere ve Okul Sonrası Yaşama Girmesini Sağlamak .....                           | 48        |
| <b>3.3.</b> | <b>Öngördüğü Öğretmen Tipi .....</b>                                                                                        | <b>49</b> |
| <b>3.4.</b> | <b>Donanım (Okul, Sınıf, Araç-Gereç vb) Hakkındaki Görüşleri .....</b>                                                      | <b>52</b> |
| 3.4.1.      | Okul / Sınıf ve Açık Havada Drama hakkındaki Düşünceleri .....                                                              | 52        |
| 3.4.2.      | Kıtap ve Kütüphane Hakkındaki Düşünceleri .....                                                                             | 53        |
| 3.4.3.      | Ders Araç Gereçleri Hakkındaki Düşünceleri .....                                                                            | 57        |
| <b>3.5.</b> | <b>Dramayı Nasıl Ele Aldığı (Ders veya Yöntem) .....</b>                                                                    | <b>57</b> |
| <b>3.6.</b> | <b>Tiyatro ve Drama Arasında Ayırım Yapıp Yapmadığı .....</b>                                                               | <b>58</b> |
| <b>3.7.</b> | <b>“Game” ve “Play” Ayırımı Yapıp yapmadığı .....</b>                                                                       | <b>61</b> |
| <b>3.8.</b> | <b>Dramatizasyon Uygulamaları .....</b>                                                                                     | <b>62</b> |
| <b>3.9.</b> | <b>Dramanın “Dramatizasyon” Dışında Sahip Olduğu Teknikler .....</b>                                                        | <b>76</b> |
| 3.9.1.      | Anlatı Tekniği .....                                                                                                        | 76        |
| 3.9.2.      | Donuk İmge (Still Image) .....                                                                                              | 76        |
| 3.9.3.      | Fotoğraf Anı – Tablo .....                                                                                                  | 77        |
| 3.9.4.      | Ritüeller-Seremoniler (Ritual-Ceremony) .....                                                                               | 77        |
| 3.9.5.      | Rol İçinde Yazma (Writing In Role) .....                                                                                    | 78        |

|              |                                                                                                    |            |
|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.9.6.       | Sorgu-Görüşme (Röportaj) .....                                                                     | 79         |
| 3.9.7.       | Sözsüz-Sessiz Canlandırma (Pantomime) .....                                                        | 82         |
| 3.9.8.       | Telefon Görüşmeleri (Telephone Conversations) .....                                                | 82         |
| 3.9.9.       | Doğaçlama (Improvisation) ve Rol Oynama (Role Play) .....                                          | 83         |
| <b>3.10.</b> | <b>Sahne Eşyaları, Kostüm, Dekor ve Efektlerin Oyunlardaki Yeri .....</b>                          | <b>85</b>  |
| 3.10.1.      | Sahne Giysileri ve Sahne Eşyalarının Öğrencilerin Kendileri Tarafından Önerilip Hazırlanması ..... | 85         |
| 3.10.2.      | Bir “Elbise Stoğu” Oluşturulması .....                                                             | 87         |
| 3.10.3.      | Sahne Eşyaları Yapılırken Dönem Özelliklerinin Dikkate Alınması .....                              | 87         |
| 3.10.4.      | Hijyen Koşullarına Önem Verilmesi .....                                                            | 88         |
| 3.10.5.      | “Evdeki Ağabeyler ve Babalar”ın Kendi Yaptıkları Eşyalar .....                                     | 88         |
| 3.10.6.      | Deniz Savaşlarında Sahne Eşyaları, Kostüm, Dekor ve Efektler .....                                 | 89         |
| 3.10.7.      | Belirli Oyunlarda Kullanılan Sahne Eşyaları, Kostüm, Dekor ve Efektler .....                       | 90         |
| <b>3.11.</b> | <b>Dramatizasyonu Hangi Derslerde ve Hangi Konularda Örnek Olarak Ele Aldığı ....</b>              | <b>104</b> |
| 3.11.1.      | Tarih Dersi Drama Konuları .....                                                                   | 104        |
| 3.11.2.      | Edebiyat (Oyunlaştırılmış “İngilizce”) ve Kompozisyon Dersi Drama Konuları .....                   | 109        |
| 3.11.3.      | Coğrafya Dersi Drama Konuları .....                                                                | 115        |
| 3.11.4.      | Aritmetik ve Kompozisyon Dersi Drama Konuları .....                                                | 121        |
| 3.11.5.      | Doğa İncelemesi Dersi Drama Konuları .....                                                         | 124        |
| 3.11.6.      | El İşi Dersi Drama Konuları .....                                                                  | 124        |
| <b>3.12.</b> | <b>Üzerinde Durduğu Fotoğraf ve Resimler ile Kendisine Ait Fotoğraflar .....</b>                   | <b>126</b> |
| <b>3.13.</b> | <b>Dramanın Olası Yararları ve Çocuğa Kazandırdıkları .....</b>                                    | <b>145</b> |
| 3.13.1.      | Becerikli (Practical) Olma .....                                                                   | 145        |
| 3.13.2.      | Mutluluk .....                                                                                     | 145        |
| 3.13.3.      | Kalıcı Öğrenme .....                                                                               | 146        |
| 3.13.4.      | Zihin Alışkanlıklarında Gelişme .....                                                              | 147        |
| 3.13.5.      | Özgünlük .....                                                                                     | 150        |
| 3.13.6.      | Özenli Çalışma .....                                                                               | 151        |
| 3.13.7.      | İşbölümü ve Grup Çalışması Yapma Becerisi ve Sağlıklı Bir Rekabet Duygusu ....                     | 152        |
| 3.13.8.      | Başarıyı Takdir Edip Övme ve Eleştiriye Açık Olma .....                                            | 153        |
| 3.13.9.      | Mizah Duygusu .....                                                                                | 153        |
| 3.13.10.     | Serüven Ruhunu Koruma ve Gerçek Yaşama Kolay Uyum Sağlama .....                                    | 154        |
| 3.13.11.     | Dilde (İngilizce) ve Kendini İfade Etmede Gelişme .....                                            | 154        |

|                                                                                                                             |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.13.12. Kişilik Yönünden ve Ahlaki Yönden Gelişme .....                                                                    | 156        |
| 3.13.13. Empati ve İlericilik .....                                                                                         | 157        |
| 3.13.14. Aritmetik Konusunda Bilgilenmenin Yanısıra Para, Ağırlıklar ile Ölçekleri Kullanma Konusunda Daha Titiz Olma ..... | 159        |
| 3.13.15. Resim Sanatında Gelişme .....                                                                                      | 159        |
| 3.13.16. El Becerilerinde Gelişme ve İncelik ve Zarıflığın Değerini Bilme .....                                             | 160        |
| <b>IV. BÖLÜM: SONUÇ ve ÖNERİLER .....</b>                                                                                   | <b>161</b> |
| <b>KAYNAKLAR .....</b>                                                                                                      | <b>166</b> |
| <b>EK 1. FOTOĞRAFLAR .....</b>                                                                                              | <b>170</b> |
| <b>EK 2. RESİMLER .....</b>                                                                                                 | <b>188</b> |
| <b>EK 3. BELGELER .....</b>                                                                                                 | <b>192</b> |
| <b>EK 4. ARAŞTIRMACININ ÖZGEÇMİŞİ .....</b>                                                                                 | <b>199</b> |

## FOTOĞRAFLAR, RESİMLER VE BELGELER LİSTESİ

| <b>Fotoğrafların Listesi (EK 1.)</b>                                                                    | <b>Sayfa No:</b> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| 1. Aritmetik Oyunu. Dükkanlar ve Tablalar .....                                                         | 170              |
| 2. Kızların Okulu Sanatsal Biçimde Süslemesi. Çuhaçiçekleri ve Karaçam .....                            | 170              |
| 3. Ivanhoe. Malvoisin'in Tutuklanması .....                                                             | 171              |
| 4. Çay Paketi Kağıdından Zırh Giyen Kızıl Haç Şövalyeleri .....                                         | 171              |
| 5. Sıradan Okuma Kitapları Yerine Kullanılan, Kütüphane Raflarından Alınmış Kitaplar .....              | 172              |
| 6. William Ve Mary'nin Taç Giyme Töreni .....                                                           | 172              |
| 7. Raleigh'ye Şövalye Nişanı Verilmesi .....                                                            | 173              |
| 8. I. Charles'in Duruşması .....                                                                        | 173              |
| 9. I. Charles'in Yedinci Günkü Duruşması .....                                                          | 174              |
| 10. Çocuklarına Veda Eden I. Charles .....                                                              | 174              |
| 11. V. Henry'nin İlk Meclisi .....                                                                      | 175              |
| 12. V. Henry. Vatan Hainlerinin İdamı .....                                                             | 175              |
| 13. "Bir Yaz Gecesi Rüyası"ndaki Periler .....                                                          | 176              |
| 14. Yunan Kostümlü Kızlar .....                                                                         | 176              |
| 15. Ev Yapımı Shakespeare Kostümleri .....                                                              | 177              |
| 16. Puck (Cin) .....                                                                                    | 177              |
| 17. Nelson'un Ölümü .....                                                                               | 178              |
| 18. Abartılı Ezbere Okumalar – "Fulyalar" .....                                                         | 178              |
| 19. Marley'in Hayaleti Scrooge'a (Cimri) Görünür .....                                                  | 179              |
| 20. İnşa Sürecinde "Tig" Barakası .....                                                                 | 179              |
| 21. Coğrafya Oyunu. "Kömür ve Demir Şehirleri" .....                                                    | 180              |
| 22. Yiyecek İçin Hayvanları Öldürüp Kesen Kuzey Amerikalı Kızılderililer .....                          | 180              |
| 23. Yemek Zamanı Kuzey Amerikalı Kızılderililer. Arka Planda Sabanla Toprağı Süren İngiliz Göçmen ..... | 181              |
| 24. Bir Maori Cenaze Töreni .....                                                                       | 181              |
| 25. Başöğretmen Tarafından Yönetilen Bir Aritmetik Oyunu .....                                          | 182              |
| 26. Bir doğa İncelemesi Oyunu. "Çiçekleri Sorgulama" .....                                              | 182              |
| 27. Bir Peri Oyunu. İdealleştirilmiş Doğa İncelemesi .....                                              | 183              |
| 28. Ev Yapımı Çitli Bir Sebze Bahçesi Yapma .....                                                       | 183              |

|                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------|-----|
| 29. Okul Bahçeleri. Çiçek Bahçeleri .....                 | 184 |
| 30. Annelerin Dramatik Halk Şarkıları .....               | 184 |
| 31. Oyundaki Anneler. “Bir Fincan Çay” .....              | 185 |
| 32. Annelerin Orkestrası .....                            | 185 |
| 33. Harriet Finlay-Johnson, 1910 .....                    | 186 |
| 34. Harriet ve George İleriki Yaşamlarında, Tatilde ..... | 187 |

#### **Resimlerin Listesi (EK. 2)**

#### **Sayfa No:**

|                                                |     |
|------------------------------------------------|-----|
| 1. Sınıfın Planı .....                         | 188 |
| 2. Gemi Olarak Kullanılan Sabun Kutuları ..... | 188 |
| 3. Kral III. Edward ve Onun Kalkanı .....      | 189 |
| 4. Duruşma Sahnesi, “Venedik Taciri” .....     | 189 |
| 5. Shylock .....                               | 190 |
| 6. Yunanlı Kostümü .....                       | 190 |
| 7. “Bir Yaz Gecesi Rüyası”nda Prologue .....   | 191 |

#### **Belgelerin Listesi (EK. 3)**

#### **Sayfa No:**

|                                                         |     |
|---------------------------------------------------------|-----|
| 1. Sompting Okulu Okul Kütüğünden Bir Sayfa, 1872 ..... | 192 |
| 2. Sompting Okulu Okul Kütüğünden Bir Sayfa, 1873 ..... | 193 |
| 3. Sompting Okulu Okul Kütüğünden Bir Sayfa, 1901 ..... | 194 |
| 4. Sompting Okulu Okul Kütüğünden Bir Sayfa, 1902 ..... | 195 |
| 5. Sompting Okulu Okul Kütüğünden Bir Sayfa, 1903 ..... | 196 |
| 6. Sompting Okulu Okul Kütüğünden Bir Sayfa, 1905 ..... | 197 |
| 7. Sompting Okulu Okul Kütüğünden Bir Sayfa, 1909 ..... | 198 |

## I. BÖLÜM: GİRİŞ

### 1.1. Problem

Ezberci bir eğitim anlayışında yetişen birey, eğitimin geleneksel yapısı içerisinde kalmakta ve çeşitli toplumsal baskılarla baş edememekte, eğitimin baskıcı anlayışının içinde sıkışıp kalmaktadır. Birey, içinde yaşanılan grubun yargılarıyla hemfikir olmak ya da kendini bir an önce tanıyarak, kendi görüş ve düşüncelerine sahip olmak ve böylece grubun fikir birliğine karşı bağımsızlığını koruyabilmek gibi bir ikilemi yaşamaktadır. Bu ikilemi aşmanın yollarından biri eğitimde ve sanat eğitiminde tümül bir öğrenmeyi sağlayabilecek aktif öğretim yöntemlerini işe koşturaktır.

Eğitim kalitesinin görece yüksek olduğu genel kabul gören ülkelerdeki eğitim sistemlerine yakından bakıldığında, sanatlar eğitimine büyük ölçüde önem verildiği görülmektedir. “Sanatsal etkinlikler ve drama (yaratıcı drama), dans, yazın gibi alanlar küçük yaştan başlayarak çocukları yaratıcı kılmaya en uygun alanlar olduğuna göre sanatlar eğitimi, genel öğrenim içinde yaygın olarak yer alması gerekli disiplindir. Çevresini hakkıyla algılayıp onu biçimlendirmeye yönelmek için bu gerekli ilk koşuldur. Yalnızca bakmak değil, ‘görmek’, yalnızca duymak değil, ‘işitmek’, yalnızca ellerle yoklamak değil, ‘dokunulanı duyumsamak’ yaratıcılık için gerekli ilk aşamalarıdır” (San, 2008, s. 6).

Eğitimde yaratıcı dramanın dünyadaki tarihsel gelişimine bakıldığında, okullarda “fiziksel aktiviteye dayanan oyunlar, zeka oyunları, dramatik oyunlar ve tiyatro temsilleri, (...) 19.yy’dan itibaren yaygınlaşmış ve okul temsilleri giderek eğitimin bir parçası haline gelmeye başlamıştır. Ancak 20.yy’ın başlarına kadar oyun ve tiyatroların öğrenmeyle doğrudan ilişkilendirilmediği ve sınıflarda bir öğrenme aracı olarak yer almadığı bilinmektedir. Bunlar birbirinden ayrı konular olarak görülmüş; öğrenme bir sınıf içi faaliyeti iken oyun bir boş zaman faaliyeti olarak ele alınmıştır” (Sağlam, 2004, s. 4, 5).

Dramanın önemli bir öğrenme yolu olduğu düşüncesinden hareketle İngiltere’de ilk adımlar, Harriet Finlay-Johnson tarafından atılır. The Dramatic Method of Teaching (Dramatik Öğretim Yöntemi)<sup>1</sup> adlı kitabı Harriet Finlay-Johnson’ın bu alanın öncülerinden biri olduğunu göstermektedir (Sağlam, 2004, s. 6). Bolton’a göre Finlay-Johnson, yaptığı çalışmada kuramsal bir ifadenin değil, bir eğitim deneyiminin betimlemesi olma amacını güder, o dönemde oldukça devrimci sayılabilecek bazı sıra dışı anlayışlara sahiptir. “O, çocuğun dramatik içgüdüüne inanır; dramatize etme sürecini, üründen daha önemli görür; hem doğaçlamalı hem de senaryolu çalışmaya değer verir; izleyicinin önemsiz olduğunu düşünür ve ‘gösteri için oynama’yı (acting for display) engeller; çocukların kendi

---

<sup>1</sup> Kitabın ilk baskısı 1911 yılında yayımlanmıştır. Bkz.: Bowmaker, Mary. (2002). *A Little School on the Downs*. West Sussex, England: Woodfield Publishing. Sayfa. 118

drama çalışmalarının yapısını oluşturma konusunda öncü olmalarına izin verir; çocukların mutluluğunu bir öncelik olarak görür” (Bolton, 1984, s. 11).

Finlay-Johnson temel eğitimde başvurduğu drama çalışmalarının, çocuğun zihninin şekillenmesinin yanı sıra, ders konusunun pratik anlamda derinlemesine özümsemesini ve dolayısıyla daha kalıcı biçimde öğrenilmesini sağlamada çok işe yaradığını savunur. “O kadar haksız mıyım, çocukluğun gelecekteki olası karanlık zamanlar için büyük miktarda güneş ışığını emme dönemi olduğunu söylerken?” görüşünü dile getiren Harriet Finlay-Johnson, uzun vadede böyle bir yaklaşımın değerini, yetişkin yaşamına neredeyse tinsel bir hazırlık olarak görmesine karşın, ona göre kısa vadede, doğru kabul ettiği ve kuşkusuz çalışmasına çocuk-merkezcilik özelliği taşıma hakkı kazandıran akademik bir hedef vardır: Öğrenilecek belli bir bilgi birikimi, hakkında çocukların sınanabileceği bir tarihsel veya coğrafi gerçekler seçkisi her zaman vardır. O, gerçeklerin bu kazanımını salt kılık değiştirmiş bir ezber-öğrenme (rote-learning) olarak görecektir kadar aydın bir öğretmendir: ‘O kadar değerli olan, gerçeklerin kendisi olamaz. Onların değerini oluşturan, öğrenirken şekillenen zihindir’ görüşünü savunur. Bu biraz, ‘Latince sizin için iyidir’ eğitim görüşünü hissettirir. Ama bu görüş, gerçeklerin ötesine, onların ima ettiklerine bakma alışkanlığı yaratma konusuna duyulan bir ilgiyi en iyi biçimde sezdirmektedir. Harriet Finlay-Johnson’ın eserinde, ele alınan konuya hatırı sayılır ölçüde önem veren bir drama görüşüyle karşılaşırız. Drama, içeriğe hakim olmanın bir aracı olarak kullanılır. Böylece, tuhaf bir biçimde, bu çocuk-merkezci yaklaşım, eğitimin geleneksel gereksinimlerine bilginin vericisi olarak hizmet etmektedir” (Bolton, 1984, s. 12).

Adıgüzel’e göre, Türkiye’de eğitimde dramanın yakın tarihini 1980’li yıllar öncesi ve sonrası dönem olarak iki dönemde incelemek gerekir. Bunun nedenlerinden biri Türkiye’de yaratıcı drama alanındaki iki öncü insanın yaratıcı drama konusunda ilk buluşma tarihinin 1982 olması ve o güne kadar bilindiğinin aksine, çağdaş ve bugünkü anlamdaki yaratıcı drama anlayışının varlığını bu tarihte hissettirmeleridir. Günümüzde yaratıcı dramada bir teknik olarak yer alan bazı kavramların gelişimleri ile yaratıcı dramanın çağdaş anlamdaki gelişimini bir tutmamak gerekir. Türkiye’deki yaratıcı dramanın 1980’li yıllar öncesindeki çalışmalar olarak incelenmesinin başka bir nedenini de bu durum oluşturur (2008, s. 7).

“1950’de Selahattin Çoruh ‘Okullarda Dramatizasyon’ adında bir kitap yazar... Türkiye’de tiyatrunun dışında dramatizasyonu vurgulayan ve doğrudan öğretmenlere yönelik uygulama örnekleri veren önemli bir ilk kitaptır... 1965’te de dramatizasyona yönelik yeni bir kitapçık Emin Özdemir tarafından yayınlanır; ‘Uygulamalı Dramatizasyon’. Özdemir, günümüzde gelişen ve değişen eğitim anlayışına eş değer olan dramatizasyon ağırlıklı yöntemin çocukların öykünme (taklit) güçlerine dayanan doğal bir öğrenme yolu olduğundan onların yaşamında geniş ölçüde yer aldığı görüşündedir” (Özdemir, 1965, s. 3; Adıgüzel, 2008, s. 12). “‘Uygulamalı Dramatizasyon’ Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimi çalışmalarına yönelik olarak hazırlanmıştır” (Adıgüzel, 2008, s. 12, 13). Prof. Dr. İnci San ile devlet tiyatrosu sanatçısı Tamer Levent’in bir araya geldiği ilk buluşma olan 1982 yılı, Türkiye’de yaratıcı dramanın çağdaş anlamda başlangıcı sayılabilir. Bu alanda daha

önceden küçük erimli çalışmalar yapılmış olmakla birlikte, alanın akademik bir ortamda ele alınmasına ilk kez karar verilmiş olması dolayısıyla “...bu tarih ya da bu buluşma bir yönüyle Türkiye’de eğitimde yaratıcı drama hareketinin de başlangıcını oluşturur” (Adıgüzel, 2008, s. 14).

Türkiye’de eğitimde yaratıcı drama alanı hemen hemen pek çok alanda hızlıca gelişirken, dünya alanyazınına ilişkin çalışmalar ve dramadaki öncü kişilerin drama anlayışlarına yönelik araştırma ve incelemeler yeterli görünmemektedir. Bu nedenle, alanın öncülerinden biri olarak gösterilen Harriet Finlay-Johnson’ın drama anlayışı konusunda Türkiye’de hemen hemen hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Harriet Finlay-Johnson’ın kendi kitabının özgün halinden yararlanılarak bir analiz çalışması yapılmamıştır. Türkçe kaynaklara dayalı olarak yapılan çalışmada Harriet Finlay-Johnson’ın anlayışının ayrıntılı olarak anlatıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle Türk drama öğretmenleri/liderleri, Harriet Finlay-Johnson hakkında onun drama uygulamalarını ilk başlatan kişi ve “Dramatik Öğretim Yöntemi” (Dramatic Method of Teaching) kitabının da yazarı olduğu bilgisinin dışında fazla bir bilgiye sahip görünmemektedir. Türk eğitim dizgesi içerisinde, Harriet Finlay-Johnson’ın temel eğitim ve drama anlayışı ve uygulama örneklerine ilişkin ayrıntılı bilgiye ve alanyazında alana ilişkin yazılan ilk kitap olma özelliği taşıyan “Dramatik Öğretim Yöntemi” kitabının içeriğine gereksinim bulunmaktadır.

## 1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, eğitimde drama alanında ilk öncülerden biri kabul edilen Harriet Finlay-Johnson’ın bu alandaki görüşlerini betimlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Harriet Finlay-Johnson’ın eğitimde drama hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Harriet Finlay-Johnson’ın eğitimde drama uygulama örnekleri nelerdir?
- Harriet Finlay-Johnson’ın yaşam öyküsünde drama nasıl yer almıştır?

## 1.3. Önem

Türkiye’de yaratıcı drama, bir bilim dalı ve bir sanat eğitimi yöntemi olarak yeni bir alan olmakla birlikte, bu alanda yapılan araştırmaların ve deneme niteliğindeki uygulamaların sayısı arttıkça, yaratıcı dramanın eğitimdeki olumlu katkısı ve dolayısıyla da önemi giderek daha iyi anlaşılmaktadır. Akademik çevreler dışında, ilk ve orta dereceli okullarda da yaratıcı dramayla tanışık yönetici, öğretmen ve öğrenci sayısı artmaktadır. Ancak, bu olumlu gelişmelere karşın, dramanın öncülerinden sayılan bazı isimler yeterince tanınmamaktadır. Bu durum, araştırmanın yapılma nedenini de oluşturmuştur. Eğitimde yaratıcı drama düşüncesini, dramatizasyon çalışmaları yapsa da taşıyan Harriet Finlay-Johnson’ın yeterince bilinmeyen düşünce ve deneyimlerini betimlemeyi amaçlayan bu kapsamda bir araştırmaya alanyazın taraması sırasında rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmanın, Türk drama eğitimine katkı sağlayacağına ve eğitimde yaratıcı drama alanında ileride yapılacak çalışmalara kaynak oluşturacağına inanılmaktadır.

#### 1.4. Sınırlılıklar

Araştırma, ağırlıklı olarak Harriet Finlay-Johnson'ın "Dramatik Öğretim Yöntemi" (Dramatic Method of Teaching) adlı kendi kitabıyla ve araştırmanın amacı bağlamında ulaşılabilen diğer Türkçe ve İngilizce dildeki yabancı kaynaklarla ve dolayısıyla bu yayınları Türkçe'ye çeviren araştırmacının<sup>2</sup> yorumu ile sınırlıdır.

#### 1.5.Tanımlar

##### 1.5.1. Drama<sup>3</sup>

Drama sözcüğü bugünkü anlamına yakın biçimde Yunanca Dromenon'daki 'seyirlik olarak benzetme' (And, 1974, s.17) anlamına daha yakındır ve eylem anlamını taşır. Drama sözcüğünün, hareket bildiren bu sözcükten (*dran*) türemesi mümkündür. Aristoteles açıklamalarında kesinlikten kaçınmış, söylenti olarak aktarmaya yönelmiştir (Şener, 1991, s. 15).

##### 1.5.2. Eğitimde Yaratıcı Drama (Creative Drama in Education)<sup>4</sup>

San'ın tanımına göre: "Yaratıcı drama, doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği 'oyunsu' süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılmasıdır" (25-27 Kasım 1991, s. 1).

#### 1.6. Yöntem

##### 1.6.1. Araştırmanın Modeli

Drama alanında çalışmalar üretmiş bir eğitimcinin kendi kitabının incelenmesine ve elde edilecek verilerin Türk drama eğitimine katkısı bağlamında değerlendirilmesine dayanan bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir araştırma olup, nitel bir çalışma özelliği taşımaktadır.

"'Nitel araştırma', gözlem, görüşme ve doküman incelemesi 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. Başka bir deyişle nitel araştırma, kuram oluşturmaya temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır. Bu tanımda 'kuram oluşturma', toplanan verilerden yola çıkarak daha önceden bilinmeyen birtakım sonuçları birbiri ile ilişkisi içinde açıklayan bir modelleme çalışması anlamına gelmektedir" (Glaser, 1978; Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 39, 40).

<sup>2</sup> Bkz.: Sayfa 199'daki EK 4. Araştırmacının Özgeçmişi başlıklı bölüm.

<sup>3</sup> Finlay-Johnson'ın kitabında yer yer kullanılmış olmakla birlikte, kitapta bu terime ait herhangi bir "tanım"a rastlanmamaktadır.

<sup>4</sup> Finlay-Johnson'ın kitabında bu terim hiç geçmemektedir.

### 1.6.2. Verilerin Toplanması ve Yorumu

Bu çalışma, Harriet Finlay-Johnson'ın tek kitabının incelenmesine dayalı olduğu için araştırmada verilerin toplanması, "doküman incelemesi" yöntemi kullanılarak yapılmıştır. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.187).

Dolayısıyla bu süreçte:

1. Konu ile ilgili yazılı kaynaklar araştırmanın amacı doğrultusunda taranmıştır.
2. Kaynak taraması sonucu elde edilen veriler, belirlenen amaçlar yönünde ilgili bölümde ve plan çerçevesinde işlenmiş, genel bir sonuca ulaşılmış ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

## II. BÖLÜM: HARRIET FINLAY-JOHNSON'IN YAŞAM ÖYKÜSÜ ve YAYINLARI

### 2.1. Yaşam Öyküsü

Harriet Finlay-Johnson, 12 Mart 1871'de Hampstead'te doğmuş, annesi ve kızkardeşi Emily ile birlikte yaşamıştır. Tifodan ölen başka kızkardeşleri bulunan Finlay-Johnson da gençliğinde bu hastalıktan muzdarip olmuştur. Bir inşaat ustası olan babası, trajik bir şekilde öldürülmüştür. Aileyi geçindirmek için paraya duyulan gereksinim onu, bir yandan bir Öğretmenlik Sertifikası edinmek için geceleri ve cumartesi sabahları öğrenim görürken, tam gün öğretmenlik yapmaya zorlar. Öğretmenlik Sertifikası almak için okurken, aşık olduğuna inanılır. Bunun kanıtı, onun o dönemde yazdığı ve otobiyografik olduğu düşünülen bir romantik öyküdür. Sertifika Sınavlarını (ikinci kısım) 1892'de geçer ve sertifikanın kendisini iki yıl sonra alır. Willesden'deki St Mary's C of E (İngiltere Azize Meryem Kilisesi İlkokulu) okulunda sekiz yıl ve sonrasında Tottenham School Board'da (Bir tür vakıf okulu) kısa bir süre eğitim gördükten sonra, Harriet Finlay-Johnson 14 haziran 1897'de Sompting Okulu'nda Başöğretmen olarak memuriyetine başlar. Çamaşırhane ve ev işi konusunda da eğitilmiş olan Emily, yuva bölümüne bir yardımcı öğretmen olarak atanır (Bowmaker, 2002, s. 17, 18)

Bowmaker, Finlay-Johnson ve kızkardeşi Emily'nin okuldaki ilk gün, okul binasına yaklaşmakta olan çocukları sınıfın penceresinden izlerken bir gerginlik havası içinde olmaları gerektiğini düşünür. Çünkü herkes, bu ilk tanışmanın önemini çok iyi bilmektedir. Söylentiler küçük topluluğun her tarafında büyük bir hızla yayılmıştır. Okul binasının yeni sakinlerinin gelişi hakkındaki dedikodular ortalığı kasıp kavurmaktadır. Köyden hemen hemen beş mil uzaklıktaki en uzak çiftliğin sakinleri bile, onlar neredeyse okul binasının eşiğinden adım attıkları anda kızkardeşlerin gençliklerini ve 'tarzları'nı duymuşlardır. Genel bilgiye göre, onların mobilyası, ceviz ağacından yapılmış güzel bir kır evi piyanosunu içermektedir; bu piyano, parlak kırmızı renkli satenden dantelli bir kumaşa sahip olup, ince oymalı bir ön panonun arkasında yer almaktadır. Kitap dizileri, tablolar, notalar ve gazeteler, evde değerlerinin bilineceği bir yere konmak için – yazın gün ışığına çıkma sıralarını bekler durumda – istiflenmiştir (Bowmaker, 2002, s. 39, 40).

Dönemin teknolojik bakımdan gelişmeleri, Viktorya döneminde yaşayanların önceki herhangi bir dönemden daha fazla buluş üretmiş olmaları dolayısıyla, kendi zamanlarına göre şu an karşılaşılanlar kadar şaşırtıcı ve devrimcidir. Dünya, aniden bilimdeki şaşırtıcı bir çok yeni buluşun farkına varmış, uzun pineklemesinden çıkıp birden garip görüntülerin içine dalmıştır – arabalar, trenler, uçaklar ve yeni sesler: Kurmalı gramofon, telsiz telgraf, hareketli resimler. Şaşırtıcı buluşlar ile, yaşamın bir çok alanında ve dünyanın bir çok bölümünde karşılaşılır. Harriet Finlay-Johnson, bu önemli olaylara ayak uydurmaya yetecek kadar 'yaşam dolu' ve 'eğitilmiş' dir. (Bowmaker, 2002, s. 2).

Bowmaker'ın belirttiğine göre: "Sanatsal becerisi olan biri olarak Finlay-Johnson mükemmel bir piyanistti ve çizimde de çok başarılıydı (...). Onun fırsatları değerlendirme duygusunu (sense of opportunity), Sompting Okulu kütüklerine hassas bir şekilde çok sayıda kayıt tutmuş olmasından anlıyoruz. O, köylüler arasında '*mesafeli*' olarak algılanırdı, '*Her santimiyle başöğretmen gibi görünürdü*', '*yeri geldiğinde sivri dilliydi*'. Ama bu algılara ters düşen şey, otuzlu yaşlarının sonunda, gelecekteki eşi George Weller'in bir fotoğrafının çevresine bir kalp çizmesiyle ortaya çıkan sevgisini gösterme tarzıydı. Emily'nin daha cana yakın olduğu düşünülürdü, ancak Sompting Okulu'ndaki işinde Emily, küçük çocukları sopalamasıyla hatırlanan birisiydi, oysa Finlay-Johnson, çocuklara düşkünlüğüyle sevgi gösteren, şefkatli ve kendini esirgemeyen biri olmasıyla hatırlanırdı. Eski öğrencileri, onun çocukların mutlu olmasını istediğini ve bir '*doğal öğretmen*' olduğunu vurgulamaktadırlar" (Bowmaker, 2002, s. 18, 19).

**Sompting köyü ve Sompting halkı.** Londra'da, kapılar ve pencereler neredeyse her gün bilimin bazı yeni buluşlarına açılırdı, halbuki Sompting'te işler aynı kalırdı. Batı Sussex'te yer alan Sompting, bu yüzyıla geçerken, ara sıra çorak ve cansız olarak anıldı. Sessiz huylu köylüler, ne paylarından yakınlardan ne de aksi halde kasvetli olan yaşamlarını aydınlatabilecek olan bir kaç güzel şeyden heyecan duyarak, ağır adımlarla ilerlemeye çalışırlardı. Çalışkan ve pratikler, hayal kurmaya veya gelecekteki olası değişiklikler hakkında kafa yormaya az zamanları vardı. Onların adımları, atalarının sayısız yüzyıllar önce yürüdüğü anayollar ve yan yolları izliyordu. Geçim; çiftçilik, fidanlık, bostancılık ve sera ya da daha eski terim kullanılırsa, 'cam sera üretimi'nden sağlanıyordu. (...) Erkekler arazide çalışırlardı, kadınlar ise meyve toplayıcılık gibi mevsimlik işler yapardı. Kızlar, daha çok evde kalıp 'çocuk bakmak' ve ev işleri yapmak üzere okula devamsızlık yaparlardı. Erkek çocuklar, çiftçi saban sürerken atın başını tutmak ve bir klaket ile kuş korkutmak gibi işler yaparlardı. Bu, birbirine sıkıca bağlı bir topluluktur. Köydeki yabancılar, sakinlerin çoğunun akraba olduğunu ve yeni yüzleri kolayca kabullenmediklerini anladıkları zaman kısa sürede tedbirli davranmayı öğrenirlerdi (Bowmaker, 2002, s. 6, 7). Sompting köyü, Londra'daki yaşamdan sonra Johnson ailesine küçük ve uzak görünmüş olsa gerektir (Bowmaker, 2002, s. 18).

Önceden yoğun nüfuslu (Sompting'e kıyasla) bir bölgede yaşamış olmalarına karşın üç Johnson kardeş, kır yaşamına sanki orada doğmuş ve büyümüş gibi alışır. Onlar; okumak, örgü örmek, dikiş dikmek ve yemek pişirmekten zevk alarak, birlikte mutlu yaşarlar ve sık sık, kış aylarında bile, Downs tepelerinin arasında yürürken görülürler. Bu gezintilerde günün belirli saatlerini onlarla geçiren köylüler, bu üç hanımefendinin hepsinin gerçekten sıcak ve dostane olmalarına karşın, Finlay-Johnson'ın araya 'kendisinin baş öğretmen olduğu' gerçeğine işaret eden belli bir mesafe koyduğu izlenimini edinirler. Ama okul ve onun gerektirdiği büyük miktardaki iş, her üç yaşamın en büyük bölümünü kaplar (Bowmaker, 2002, s. 48).

Bowmaker'ın belirttiğine göre, "1899'da Finlay-Johnson, Bölge Kilisesi'nde orgcu ve koro öğretmeni idi. İlk zamanlar bu gibi görevlerin sunduğu statü ve sosyal kabulden haz alarak çalışan

Finlay-Johnson, üç yıl sonra her ikisinden de çekildi. Belki çok büyük miktarda zaman gerektirdiği için ya da küçük rekabetler veya kıskançlıklar nedeniyle ya da belki, onun yakın bir akrabası tarafından öne sürülen *‘eğer papazı beğense, kiliseye giderdi!’* görüşü nedeniyle” (Bowmaker, 2002, s. 48).

Bowmaker, Finlay-Johnson’ın Sompting’e uyum sağlamasına ilişkin olarak şu yorumları yapar: “Hiç kuşkusuz Harriet Finlay-Johnson Sompting’e uyum sağlayacak ve kendini ‘evinde’ hissedecekti. O, her zorluğa karşı koyacak bir kişiliğe, ayrıca kararlılığa sahipti. Burada, önündeki eşikte, onun derin doğa sevgisini tatmin edecek ideal bir arazi ve onun yürüyüşlerde bulunduğu neşenin peşinde koşma olanağının yatıyor olması gerçeği, belki de onun kaderiydi. O, denize doğru uzanan ve dere ve akarsularla bölünmüş olan ovalar ile dağ eteğindeki tepelerden oluşan bu bölgede hoşnutluk bulacaktı; bu huzurdan, sakinlikten ve sessizlikten duyulan bir hoşnutluktu. Doğanın güzelliği ve çeşitliliğinden hoşnutluk ki o, daha sonra bu durumun kendisinin okuldaki öncü çalışmalarının kaynağı olduğunu kabul edecekti” (Bowmaker, 2002, s. 15).

Genç bir kadın için, özellikle o dönemlerde, tek başına ayakta durmak ve okullarda nesillerdir sürdürülen uygulamalara karşı gelmek büyük cesaret gerektiriyordu (Bowmaker, 2002, s. 2). Harriet Finlay-Johnson’ın üstesinden gelmesi gereken bir çok sorun – eğer yeni herhangi bir şeye teşebbüs edilirse yerel muhalefet beklenebilir – ve hoşnut edeceği bir çok uzman vardır (Bowmaker, 2002, s. 20). Finlay-Johnson’ın döneminin sınıf bilincinin çok iyi farkında olduğunu kitabında ve okul kütüklerinin her tarafında görebiliriz; ama bu, onun kendi bakımına verilmiş olan erkek ve kız çocuklarına o çağın bir kaç insanı tarafından ‘konumları ve işlerinin çok yukarısında’ olduğu kabul edilen bir yaşam vizyonu (uzgörü) verme girişiminde bulunmasını önlememiştir. (...) Orta sınıf, yerli iş gücünün olası eksilmesinden kaygı duyuyordu ve ruhban sınıfı, bir çocuğun on üç yaşından sonra neden okulda kalmak isteyebileceğini anlamıyordu. Ancak zaman içinde Finlay-Johnson, okulu ve aslında tüm köyü kendisiyle birlikte götürmüştür. Onun deneyimi onların deneyimi, onun farkındalığı onların farkındalığı, onun vizyonu onların vizyonu olmuştur (Bowmaker, 2002, s. 21, 22). Sompting halkının, genç yaşlı demeden, onu destekleme ‘isteği’ ve vizyonuna sahip olması ve büyük denemeyi olası kılması, başlıbaşına hayranlık uyandırıcıdır (Bowmaker, 2002, s. 2).

**Sompting Okulu.** Okul, kilisenin ve ağaçlık bir fidanlığın hemen aşağısında, Loose Lane olarak anılan bir mevkide bulunmaktadır. 1872’de inşa edilmiş, karşısındaki tarlalar ve kendisine eşlik eden sadece bir sıra kır evi ile yalıtılmış olan bir okuldur. Her türlü hava koşulunun etkisi altında bulunan bir konumdur. Yaklaşık üç mil uzaklıktaki denize baktığı için, güçlü rüzgarlar ve fırtınaların tek binaya saldırarak Downs’ı süpürüp giderken çıkardıkları vınlama ve uğuldamaları duymak hiç de seyrek rastlanan bir olay değildir. Sağlam çatı ve duvarları döven sert yağmur fırtınaları, okula giden keçi yolları ve patikaları tıkayan yüksek kar kümeleri, uzun yıllar boyunca okul kütüğü kayıtlarına sık sık konu olmuştur (Bowmaker, 2002, s. 13, 14).

Harriet Finlay-Johnson, içinde öğrencilerinin mutlu olacağı bir ortam yaratmış ve bu mutluluktan yola çıkarak onların ‘görme’, ‘yapma’ ve ‘bilme’ye olan doğal ilgilerini uyandırmıştır. Onlar, o

zamanlardaki normal tipteki bir okula devam eden çocukların ortalama eriminin çok daha ötesinde bir öğrenme ve yaşam deneyimi geçirmişler, (...) onların tanıklığı ile, Finlay-Johnson bize felsefesinin bilgeliliği hakkında yaşayan kanıtlar sunmuştur. Bu kanıtlar; öğrenme mutluluğu, keşfetme sevinci, büyüme özgürlüğü ve onun kendi yöntemi olan drama yoluyla eğitimin başarısına ilişkindir (Bowmaker, 2002, s. 22).

Bowmaker Finlay-Johnson'ın öğrencilerinin sağlık ve mutluluğuna ne kadar önem verdiğini belirtmek için, "tüm bu 'fokurdayan atmosfer' ve 'toplu etkinlik' içinde, Harriet Finlay-Johnson öğrencilerinin sağlık ve mutluluğuna duyduğu temel kaygısından hiç vazgeçmemiştir" (Bowmaker, 2002, s. 3, 4) saptamasını yapar ve bunun en temel gerekçesini şöyle dile getirir: "*Hepimiz, mutlu olduğumuz zaman elimizden gelenin en iyisini yaparız*" onun birçok kez ifade ettiği bir düşünceydi..." (Bowmaker, 2002, s. 19).

Finlay-Johnson, kendi mutlu çocukluğunu ve okul saatleri dışında yakın arkadaşlarıyla oynanan tarih öykülerini hiç unutmamıştır. Eğitimde deneyimlerin bütünleşmesiyle ilgilenir ve dramatik yöntem, (...) bunun öğretim aracıdır. Onun kendi dramatik eğitim yöntemini ne zaman ve nasıl tasarladığı bilinmemektedir. Bu çalışmaların, olasılıkla onun kendi okul günlerindeki anılarından gelişmiş olduğu düşünülmektedir (Bowmaker, 2002, s. 20).

Sompting Okulunda Başöğretmen olarak geçirdiği on üç yıl içinde o, karşılığında esenliği, yanısıra neden ve sonuç varlığını, olduğu gibi doğuracak olan bir mutluluk ortamı yaratmak için canla başla işe koyulmuştur. Bu 'doğru koşullar' çerçevesinde onun öğrencileri kendilerinin büyümeleri, dolayısıyla da tamamen yeni bir yolla 'öğrenme'leri için gereken özgürlüğe sahip olmuşlardır (Bowmaker, 2002, s. 20).

Bowmaker'ın belirttiğine göre: "Çocukların ya resim çizdiği ya da dikiş diktiği sessiz dersler sırasında, Harriet onlar için piyano çalardı. Onların en sevdiği parçalardan birisi Mendelssohn'un 'İlkbahar Şarkısı' idi ve o bunu bir konser piyanisti alışkanlığı ve ustalığıyla çalardı. Yaptığı her şey mükemmel olabildiğince yakın olmak zorundaydı. Kalitesiz hiç bir icra hoş görülmezdi. Okul binasındaki piyanosunda alıştırma yapmaya saatler harcardı ve sık sık günün en son pop ezgilerini duymak için Worthing Pier'deki konserlere tek başına giderdi. Eve dönünce onları annesi ve Emily için çalar ve eline geçen ilk fırsatta çocuklar için tekrar çalardı. Çocuklar onun çabalarına değer verirdi. Onlar, dikkatle dinlemeyi öğrendiler, karşılığında ise, her ne olursa olsun kendi yaptıkları işte mükemmeli hedeflemek yönünde ondan esinlendiler. Onun '*her zaman elinizden gelenin en iyisini yapın*' parolası, çocukların gönülden bağlandıkları bir parola oldu" (Bowmaker, 2002, s. 54).

Finlay-Johnson çocuğun bir birey olduğunun farkındadır ve buna saygı duyar. O, çocuğun büyümesiyle ilgilenir ve bu büyümeyi bir 'çok yönlü' gelişme, yaşam için bir hazırlık olarak görür. O, dil gelişiminin ve konuşma eğitiminin öneminin bilincindedir; ama dil gelişimi dersleri ve konuşma eğitimi doğal biçimde, oyunun, etkinliğin materyali dahilinde, ya da ders içinde oluşmalıdır. O, dramayı

seyircileri referans almaksızın bir öğrenme aracı olarak kullandığı bilinen ilk öğretmendir (Bowmaker, 2002, s. 20).

**“Sompting Denemesi” sürecinde (1897-1910) yaşananlar.** 14 haziran 1897’de Sompting Okulu’nda Başöğretmen olarak memuriyetine başlayan Finlay-Johnson, ilk olarak öğrencilerin daha önceki eğitim yaklaşımı nedeniyle alışkanlık edindikleri sessiz kalma tutumlarını, onlara daha özgür bir ortam sağlayarak değiştirmelerini sağlamak amacıyla Sompting’te Doğa İncelemesi derslerini uygulamaya koyar. 1897’de İlki gerçekleştirilen gezinti çok başarılı olur; hem öğrencilerin donukluklarının giderilmesi açısından hem de yapılan doğa incelemesi dersinin, Finlay-Johnson’ın öngördüğü gibi, etkin bir öğrenmeyi gerçekten sağlaması açısından önemlidir bu durum (Bowmaker, 2002, s. 45).

Bowmaker’ın belirttiğine göre, 1897 tarihinde düzenli doğa gezintilerine başlangıç yapılmasına karşın, okul içindeki yaşam o ilk aylarda temel olarak aynı kalır. Okulun eski programı, ders programını belli belirsiz değiştirmeye ‘cüret eden’, ama yine de bir dizi hedef derse dayanıyor gibi görünen katı bir ders programına bağlı kalan Finlay-Johnson’la devam eder (Bowmaker, 2002, s. 47).

1898’de, Müfettiş T.W. Danby, okulu ziyaret eder. Onun teftişinden bir kaç ay sonra okul, *“Bu, mükemmel bir küçük kır okulu”* tümcesiyle biten övücü bir rapor alır (Bowmaker, 2002, s. 47).

Bowmaker’a göre 1899 yılında, “Finlay-Johnson artık, öğrencileri onların gereksinimlerine en uygun sınıflara veya gruplara taşıyıp, böylece kendisinin ‘yöntemden çok çocukla ilgilenmek’ iddiasını uygulamaya koyma öngörüsüne sahipti. Üç üst sınıf, değişmeden aynı sınıfı paylaştı. Artık, oturma düzeninde düzenli olarak değişiklikler yapıldı ve katı ‘sabit oturma düzeni’ sisteminden uzaklaşıldı” (Bowmaker, 2002, s. 49).

Bowmaker, Doğa İncelemesi yöntemi uygulanmaya başlanıp kararlılıkla sürdürülmesi sonucunda öğrencilerde gözlenen olumlu değişiklikleri şöyle anlatır: “Aylarca süren çaba ve sebat, yeni bir özgüven kazanan öğrencilerin ortaya çıkmasıyla meyvelerini verdi; beraberinde kendilerinin değerli olduğu duygusunu ve yaşam karşısında kaygısız, iyimser bir tutum takınmalarını getiren bir özgüven duygusu. Böylece, onları sarmış olan ve sahip oldukları doğal kıvılcımı söndürme tehlikesi taşıyan donukluk, yerini ‘araştırma’, ‘katılım’ ve ‘neşe’ye ve okul yaşamlarının Harriet Finlay-Johnson ile bir iş arkadaşı, oyun arkadaşı ve arkadaş olarak paylaşılmasına bıraktı. Sompting Okulu’nda, öğretmen ve öğrenci ilişkisi unutuldu, sonsuza dek kayboldu. Çocukların kazandığı yeni güven kendisini bir çok yolla gösterdi. Kendi girişkenlikleriyle hareket eden çocuklar, okul için çiçek ve bitkilerin toplanması, düzenlenmesi ve bakılması biçimindeki önemli görevi tümüyle üstlendiler. (...) Toplama işi, gitgide ekstra numuneleri ve dersler için gerekli makalelerin sınıflandırılmasını içerme noktasına geldi” (Bowmaker, 2002, s. 51, 52). Yıllar boyu ve Finlay-Johnson’ın Sompting Okulu’ndan ayrıldığı güne değin çocuklar, 1889’da başlamış olan “görev”i asla bırakmazlar; onun sayesinde onlar, eşsiz bir gelenek yerleştirmişlerdir, sadece bitkileri toplamak, düzenlemek ve bakmaktan çok daha fazlasını içinde barındıran bir gelenek (Bowmaker, 2002, s. 53).

Çocukların Doğa İncelemesi yöntemi sayesinde kazandıkları “değerli olma duygusu” ve beraberinde gelen “özgüven duygusu”nun, onların “girişkenlik” göstererek önemli bir görev almalarını sağlaması biçiminde ortaya çıkan “bu durum, Harriet Finlay-Johnson’ın hedeflerinden birisi olan, öğrencilerin derslerin planlanması ve hazırlığına etkin biçimde katılmalarına yol açtı” (Bowmaker, 2002, s. 52).

1889’un sonuna doğru Finlay-Johnson, ders programını kendi kararıyla değiştirme cesaretini kendinde bulur. Ara sıra kızların kendi iğne işi örneklerini yapmalarına, erkeklerin ise not defteri çalışması yerine resim çizmelerine izin verilir. Erkek çocuklar, bir çit onarmak veya bahçeyle ilgilenmek için, kız çocuklar ise yemek yapmak için belli bir dersten muaf tutulacaklardır (Bowmaker, 2002, s. 53).

Bowmaker, Finlay-Johnson’ın ayrıca Sompting’te, o zamana kadar benzeri görülmemiş bir “anaokulu” uygulaması başlattığına şu sözleriyle dikkat çeker: “Beş yaşın altındakiler dahil anaokulu çocukları (Harriet, küçük çocukları okula kabul etmenin mantığını sezdi, böylece eğitimde bir anaokulu kademesini önceden gördü), Noel Hediyesi Verme (Christmas Prize Giving) günü için ezberden okunacak parçalar ve hareket şarkıları (action songs) öğrendiler. Bu Hediye Verme günü, okulun daha sonrasında tatile girdiği 20 Aralık Çarşamba günü saat 3.45’te okulda düzenlenirdi” (Bowmaker, 2002, s. 54).

Bowmaker’ın belirttiğine göre, 31 Aralık 1899’da okul Noel tatiline girer. Finlay-Johnson, sona eren yıl için okul kütüğüne “*Noel tatili, (okul iki hafta kapalı)*” diye yazar ve hepsi bu kadardır. Oysa o tarih, hiç bir yüzyılda görülmemiş oranda buluşun yapıldığı 19. yüzyılın bitip 20. yüzyılın başladığı tarihtir. Bowmaker bu konuda şu yorumu getirir: “Harriet Finlay-Johnson, her insan gibi, kendi ömrü boyunca ortaya çıkmış olan büyük değişiklikleri yansıtmaktadır. O, hayaller kurmuş ve kendisinin bir parçası olduğu hızla değişen dünya için büyük umutlar beslemiş olsa gerektir. Ama hayalleri, umutları ve 31 Aralık 1899 tarihinin öneminin farkına açıkça varamamış olduğu konusu, katıksız bir tahmindir” (Bowmaker, 2002, s. 55, 56).

1900 yılına yavaş giren okul, hemen hız kazanır. 10 Şubat tarihli Worthing Gazette, Harriet Finlay-Johnson’ın, son sınıf öğrencilerinin Kanada’daki okullarda okuyan benzer yaştaki öğrencilerle mektuplaşacakları bir proje başlattığını bildirir. Ayın sonuna doğru yanıtlar gelmeye başlar. Finlay-Johnson okul kütüğüne, ‘Çok ilgi gösterildi ve bilgi edinildi’ diye yazar ve bir kaç hafta sonra da Üst Sınıflar’ın Kompozisyon dersinde çok büyük bir gelişme olduğunu kaydeder. 8 Mart (1900) akşamı, Kanada’daki bir okulda öğrenci ve velilerine bir slaytlı konferans verir; bu olay, onun çocuklara olduğu kadar velilere de artan bir ilgi gösterdiğinin ilk kanıtıdır (Bowmaker, 2002, s. 58).

Yazın, İncir Bahçeleri ve Bağ Evleri ziyaret edilir, yerel tebeşir çukurunda gezintiler yapılır; ayrıca tepeler, vadiler, dereler ve nehirlerin öğrenilmesi amacıyla hedef dersler (object lessons) yapılır. Çocuklar, çalışmalarını hakkında yerel gazeteye düzenli biçimde yazarlar ve çoğu zaman mektupları yayınlanır. Kilise topraklarındaki yerel Beehives’e (arı kovanı) bir ziyaret yapılır ve orada mahalle papazı onlara arı kovanı işletmeciliği üzerine bir ders verir. Sınıf dışındaki etkinlikler tüm okulda artık

iyice yerleşmiştir, ama yine de belirli okul kütüklerinde hala bir resmiyet izi görülür (Bowmaker, 2002, s. 59).

Bowmaker'a göre: "Erkek çocukların, sebze, marul ve diğer tohumları ekmek üzere okul bahçesindeki toprağın bir kısmını kazmalarına izin verilmişti ve onlar çoğu zaman yakınlardaki tarlalarda doğa resimleri çizerken görülürlerdi. Okul saatinde, ellerinde defterleriyle çevrede dolaşan çocukları görmeye artık alışmış olan köylülerin çoğu, bu durumu önemsemiyorlardı. Bu durumu kabullenmişlerdi ve tesadüfen bölgeyi ziyarete gelenler bu durumu 'görüp' bu olağandışı durum hakkında sorular soracak olsalar, onlara '*aa, bu yalnızca okul*' hazır yanıtını verirlerdi. Anne ve babalar, çocukları tarafından verilen doğa incelemesi derslerinden elde ettikleri sonuçtan hoşnuttular ve çoğu kez bir piknik, onun bir 'ders' olduğu düşünülerek düzenlenirdi" (Bowmaker, 2002, s. 60).

Yeni keşfedilen bu özgürlük, geleneksel öğretimin tümüyle dışına çıkmak, tedbirsizlik etmek demektir, ama bu aynı zamanda, gözü açılan öğrencilerin önceden içlerinde hapsolmuş olan yaratıcı enerjiyi açığa çıkarmaları demektir ki büyümek için gereksindikleri özgürlüğe artık sahiptiler. Sonunda, okuldaki ortam, en zayıf öğrencinin bile imgelemine tutuşturan bir enerjiyi ateşledi, en güçlü olansa önüne geçilemez bir hevesle doldu (Bowmaker, 2002, s. 61).

Ülkenin ruh hali, Sompting Okulu'nda yeni ortaya çıkan özgürlükle koşut gitmektedir. Kraliçe Victoria, 22 Ocak 1901'de ölür. Bütün ülkede yas tutulur. Büyük ve görkemli bir çağ bitmiş ve 19. yüzyıl artık gerçekten sona ermiştir. Victoria çağının sonu, aniden gelmiştir (Bowmaker, 2002, s. 63, 64).

Bowmaker'a göre: "1903 yılında, sıradan gözlemcilere göre Sompting'teki öğrenciler, büyük oranda, artık okulun dikkate değer özellikleri olan aşçılık ve bahçıvanlıkla meşgul oluyorlarmış ya da ziyaret veya gezinti amacıyla dışarda bulunuyorlarmış gibi görünebilir. Ancak, daha çok resmi ders kapsama alındı ve bir çok 'meraklı göz'ü doyurmak için de alınması gerekiyordu. Finlay-Johnson, kanıtlanması güç olmakla birlikte, her zaman 'resmi olmayan'ın 'resmi olan'ı güçlendirdiğine ve ona bir anlam verdiğine inanıyordu. Eleştirmenler, bir dizi önemli başarı ile bir süreliğine susturuldular: Bu başarılar, öğrencilerin bir gazete tarafından düzenlenen bir heceleme yarışmasında – bölge papazı tarafından sunulan – ödüller kazanmalarını; resimli makalelerinin yayımlanmasını; bir çocuğun bir Ulusal Sergi'de bir Doğa Takvimi tasarımıyla ödül kazanmasını ve kızların iğne işleriyle ödüller kazanmalarını içeriyordu" (Bowmaker, 2002, s. 65).

Finlay-Johnson'ın çalışması, artık profesyonel olarak tanınmaktadır. Ona, 1903'te, Batı Sussex İlçe Meclisi'nin Eğitim Danışmanlığı Komitesi'nin bir üyesi olması teklif edilir ve o ilk kez, 16 Mayıs Cumartesi günü Horsham'da yapılan toplantıya katılır. Nisan 1904'te Müfettiş Edward Burrows, Sompting Okulu'nu ilk kez ziyaret eder. Bu ziyaretin sonuçları onun, öğrencilerin yüksek standarttaki çalışmalarından dolayı "hayretler içinde kalmasına"; onların ilgi, atiklik ve yaratıcılığına "şaşırmasına" ve onların doğal iyi terbiyesi ve yaşam hakkındaki canlı ve mutlu bakış açılarından dolayı hoşnut olmasına yol açmıştır. Haziran 1904'te Finlay-Johnson, Londra Regent's Park parkındaki Kraliyet Botanik Bahçeleri'nde, öğrencilerin çalışmalarından bazılarının sergilendiği bir sergiye katılırken

görülür. Aynı yılın Temmuz ayı içinde o, kendisi Londra Güney Kensington'da bulunan Sanat Okulu'ndaki bir 'Çizim' kursuna katılırken, okulun sorumluluğunu üç haftalığına Emily'ye bırakmakta bir sakınca görmez. Daha sonra aynı yıl içinde o, Müdürler ve Sertifikalı Öğretmenler'in katıldığı bir konferansın "Kamu İlkokullarında Doğa İncelemesi'nin Öğretimi" konusunda konuşmacı olarak seçilir. Bu konferans, onun konuşmasını çok öven ve özellikle onun köyün içi ve çevresindeki kamu alanlarında çiçek soğanı ve tohum eken çocuklar hakkındaki öyküsünün yol açtığı neşeli kahkahalar üzerine yorum yapan Worthing Gazette tarafından halka duyurulur (Bowmaker, 2002, s. 67, 68).

Bowmaker'a göre, Finlay-Johnson'ın drama çalışmalarını okul binası içinde yapmaya başladığı tarih 1904'tür. Bowmaker, bu gelişmenin ortaya çıkışını bir "rastlantı"ya bağlar: "O zamanlar Finlay-Johnson, bir çocuğun rastlantı eseri söylediği bir söz sayesinde, tüm yöntemlerinin içinde tartışmaya en açık ve en geniş kapsamlı olanına, Dramatik Öğretim Yöntemi'ne girişmek üzere olduğunu bilmemekteydi. 1904 Aralık ayının soğuk, yağışlı bir günüydü. Dışarıda oynayamayan çocuklar, teneffüs sırasında kendilerini, okuyarak veya kapalı mekan oyunları oynayarak tatmin etmek zorunda kalmışlardı. (...) Sınıfta, tarih dersi yapılmaktaydı. Aslan Yürekli Richard'ın (Richard the Lion Heart) saltanat döneminin incelenmesine katkı olarak Sör Walter Scott'ın 'Ivanhoe'su okunmaktaydı. Açık havada oyun oynamak olanaksız olduğundan, çocuklardan birisi 'Ivanhoe'yu içerde oynayamaz mıyız? diye sordu"<sup>5</sup> (Bowmaker, 2002, s. 68, 69). O günden sonra Finlay-Johnson'ın kafasında, oyunların sınıfta oynanabileceğine ilişkin hiç bir kuşku kalmaz. Bowmaker'a göre, 1904'te Finlay-Johnson'ın "Dramatik Yöntem"i ders programının önemli bir parçası olur. (Bowmaker, 2002, s. 44).

Bowmaker'a göre: "Tarihi öğretmenin bir aracı olarak dramanın kullanılması yönündeki bu ilk cüretli girişimin toplam başarısı, ders programında baştan sona kökten değişiklikler yapılmasının kapısını açtı. Finlay-Johnson'a göre genç öğrenciler, eğer öğrenmeyi kendileri isterlerse ve ne zaman öğrenmek isterlerse o zaman öğrenirlerdi ve o, dramatizasyon sayesinde bilme isteğinin uyandırılabilceğini keşfetti" (Bowmaker, 2002, s. 70).

Bowmaker, çok iyi saklanmış bir sır olmasına karşın, günümüz araştırmacıları tarafından ancak yakın bir tarihte halka yapıldığını belirttiği bir açıklamaya dayanarak, 1906 Temmuz ayında Finlay-Johnson'ın Surrey'deki bir okula başka bir görev için başvurduğunu belirtir. Araştırmacıların bu açıklaması, onu tanımış olup hala yaşamakta olanları ve özellikle eski öğrencisi ve görümcesi Elsie Weller'i çok şaşırtır. "Neden ayrılmak isteyecekti ki" sorusu, bir çok kez ortaya atılır. Onun kendi nedeni, kendisinin sompting Okulu'nda hoşnut edecek gereğinden fazla müdüre sahip olduğunu hissetmesi ve "bir Yerel Yönetim Okulu'nda, bir tane yetkili altında çalışmak" istemesi imiş gibi görünmektedir. Onun özel belgelerinin incelenmesi ve bunların sağladığı kanıtların özümlemesinden sonra ona karşı (özellikle belli bir kesimden) duyulan düşmanlığın derinliği ve onun etkinliklerini kısıtlamak için gösterdikleri kararlılık ancak anlaşılmaktadır (Bowmaker, 2002, s. 77).

<sup>5</sup> Bkz.: Sayfa 52'deki Okul / Sınıf ve Açık Havada Drama Hakkındaki Düşünceleri başlıklı bölüm.

Öte yandan, “o dönemde, hoşnut edilecek bir çok müdüre sahip olan bir başöğretmenden karşılaması beklenen talepler dehşet vericidir. Katılınacak düzenli toplantıların ve sık sık yapılan hem Devlet hem de Piskoposluk Denetimleri’ne hazırlanmak zorunda kalmanın yol açtığı baskının yanı sıra bir başöğretmen, malzeme siparişi, eleman ilanı verme ve binaların ısıtma, aydınlatma ve temizlik yönünden bakımını içeren tüm büro işlerinden sorumluydu” (Bowmaker, 2002, s. 65).

Bowmaker’a göre, Temmuz 1906’da Finlay-Johnson’ın kararını değiştirmesine – ayın başında okuldan ayrılmak için, o ayın sonunda ise okulda kalmak için başvurmasına – neyin yol açtığını bilmek tahmine kalmıştır. Ama o, başarmak için yeni bir heves ve azimle donanmış olarak Sompting’ten ayrılma konusundaki tüm düşünceleri arkasında bırakır. Önceki yılların zorla kazanılmış temelini dayanak alarak ve gemilerini ardında yakarak, kuramını hiç belirsiz olmayan terimlerle kanıtlamak için işe girer (Bowmaker, 2002, s. 79).

Ekim 1906’da, Finlay-Johnson, ders programını son kez değiştirmeden önce “organize oyunlar” (organized games) denemesine giriştiğini bildirir (Bowmaker, 2002, s. 81). Bowmaker’a göre, “games” sözcüğü, Finlay-Johnson için drama ya da “oyun” (play) anlamına gelmektedir (Bowmaker, 2002, s. 81). Ders programı, açık havada oynanan oyunlar ve doğa gezintileriyle sürer.

Artık işverenler, kendileriyle anlaşma yapmak üzere Sompting Okulu’ndaki öğrencileri aramaktadırlar; eski öğrencilerin kişiliğinden ve ürettikleri işin kalitesinden çok etkilenmişlerdir. Onların, vicdanlı, kendinden emin, neşeli ve durumlarından hoşnut oldukları görülmüştür; bunlar Finlay-Johnson’ın onların eğitiminde gelişmesini sağlama arayışında olduğu niteliklerdir (Bowmaker, 2002, s. 86).

Çoğunluğu Sompting Okulu’nun eski öğrencilerinden oluşan köyün genç erkekleri, Finlay-Johnson’dan bir drama kulübü kurmaları için kendilerine yardım etmesini isterler. “Erkeklerin Dramatik Kulübü” (Men’s Dramatic Club) adı verilen kulüp, 1908 sonbaharında kurulur. Ciddiyet ve kararlılıkla sürdürülen ve yerel basın yakından takip ettiği provalardan sonra kulüp, Theatre Royal Worthing tiyatrosunu kiralar ve 16 Şubat 1909’da, Shakespeare’in Julius oyununu sahnelerler. Oyun çok parlak bir başarı sergiler. Basın, izleyiciler, eleştirmenler, yazarlar, yabancılar oyunu hep bir ağızdan överler. Ama övgüler sadece Erkeklerin Dramatik Kulübü için değildir. Köylerindeki tüm etkinliklere teşvik ve destek vererek çok fazla katkıda bulunan Sompting’in sakinleri için cömert bir övgü; kendi oyunlarını yazıp üretmeye “cüret eden” Sompting’in anneleri için; folk şarkısı söyleyen gruplar ve Bahar dansı Erkekleri (Morris Men) için; bazen “orkestra”ya dönüşen köy bandosu için ve bunların hepsinin kökünü oluşturan Sompting okulu için bir övgü gelmiştir (Bowmaker, 2002, s. 97).

Akşamın kapanışında Müfettiş Burrows “teşekkür konuşması”nı yaptıktan sonra, gönlünde yatan bir şeye, “Julius Cæsar”ın sahne prodüksiyonunun Sompting Köyü’ndeki gerçek bir “*sürek okulu*”nın (continuation school) bir yönü olduğuna dikkat çeker (Bowmaker, 2002, s. 100).

Finlay-Johnson, otuzyedi yaşına geldiğinde, eski bir öğrencisi olan yirmi yaşındaki George Weller ile duygusal bir ilişki içine girer. Bir süre toplumdan gizli olarak devam eden bu ilişki, sonunda

açığa çıktığı zaman o dönemde bir tepkiyle karşılaşır. Başöğretmenliğin getirdiği önemli sorumlulukların yanısıra yeni düşünce ve uygulamalarını bir yandan tanıtır diğer yandan savunmak için yıllar süren bir çaba göstermiş olan Finlay-Johnson, bu kez de özel yaşamına yönelik eleştirilere karşı durmak zorunda kalır. Hem toplumsal bir baskıyla, hem de çalıştığı kurumda kendi uygulamalarına yönelik kısıtlamalarla başetmek zorunda kalan Finlay-Johnson, bir süre sonra, hem aldığı toplumsal tepkiler hem de çalışmalarının bir sonuca varmadığını görmenin getirdiği hayal kırıklığı ile daha fazla direnmekten vazgeçer ve emekli olup George Weller ile evlenmeye karar verir (Bowmaker, 2002, s. 101-112).

Aralık 1909'da Finlay-Johnson, okuldaki başöğretmenlik görevinden 4 mart 1910'da emekli olma niyetini açıklayan bir ihbarname verir. Bu ona, 6 Nisan'da yapılması planlanan nikaha hazırlanması için bir ay süre vermektedir. Başmüfettiş Edmond Holmes, onun emekli olma niyetini öğrenince çok büyük bir üzüntü duyar. Onu kararını değiştirmeye ikna etmek için elinden geleni yapar ama boşunadır. O dönemde bir kadının evlenip mesleğini bırakması, beklenen bir şeydir ama öyle yapmak zorunda olması bir kanun değildir. Evliliğinden sonra, "yerel eğitim müdürlüğünün takdir yetkisiyle" görevinde kalabilir (Bowmaker, 2002, s. 112).

24 Mart 1910 tarihi, Finlay-Johnson'ın, okuldaki son günüdür. (Bowmaker, 2002, s. 115).

**Yeni yöntemin yarattığı tepkiler ve basının önemli rolü.** Bowmaker'a göre, Sompting okulu zamanının o kadar ilerisindedir ki, günün eğitimcilerinden birinin, onun hakkında yaptığı bir okumadan sonra bunun, 'yeni bir dünyanın keşfi gibi' olduğunu yazmasına neden olmuştur (2002, s. 2, 3).

Bowmaker, erkek kız demeden çocukların bu harika okula ulaşmaya istekli olmalarının nedeninin ne olduğunu sorar. Ona göre, Finlay-Johnson'ın okulu olan Sompting, dizi dizi sıra ve tezgahlar yerleştirilmiş eski kasvetli sınıfları; sürekli yayılan ağır ve kasvetli bir atmosferi ve genel olarak sadece sabırsız bir öğretmenin kaprisine bağlı olan sürekli bir cezalandırılma tehdidi bulunan geleneksel Viktoryen okulundan çok uzak bir anlayışa sahiptir. Loose Lane'deki okul, bir esin kaynağı oluşturmaktadır. Morning Leader gazetesinden bir muhabir şöyle yazmıştır:

*'Belki Sompting, çocukların okula devamsızlık yaptırılmayacağı İngiltere'deki tek köydür'* (Bowmaker, 2002, s. 3).

Gazeteler, hem yerel hem de ulusal gazeteler, okulun kaderinde önemli bir rol oynamışlar ve daha 1900'lerin başında iyi kanıtlar sunmuşlardır. 10 Şubat 1900 tarihli Worthing gazetesinde yer alan 'Sussex Okulu'nda Yeni Proje' adlı bir başlık, Sompting öğrencilerinin Kanada'daki aynı yaştan çocuklarla yazışmaya başlayacakları bir projenin ayrıntılarını verir. Aynı gazete, 1900 Haziran ayında projeye göndermede bulunur ve yeni *Daily Express*'in 'Birleşen İmparatorluk', 'Minik Bir Köyün Yaptığı' şeklinde iki başlık altında bu düşüncüyü tanıttığını yazar. Makale Harriet Finlay-Johnson'ı şöyle övmektedir:

*‘yükselen nesil arasında yurtseverliği teşvik etme konusunda başarılı olduğu kadar benzersiz olan bir pratik ve orijinal düşünceye sahip kadın’* (Bowmaker, 2002, s. 33, 34).

Mayıs ayında, hem yerel hem de ulusal basın, Boer Savaşı’nda ölen İngiliz askerlerinin dul ve yetimleri için para toplama konusunda yurtseverce öncülük etmesi nedeniyle Harriet Finlay-Johnson’ı över (Bowmaker, 2002, s. 58, 59).

Finlay-Johnson ve Sompting denemesi hakkında, yukarıda anılanların dışında, irili ufaklı daha pek çok haber basında yer almıştır, ancak bunların hepsine bu çalışmada yer vermek olanaksızdır.

Harriet Finlay-Johnson, basının gücünün farkındadır. O, Sompting’te bir kez kanıtlanınca öğretim yöntemlerini halka duyurmakta tereddüt etmemiştir. Gazeteler de onun çalışmasının haber değeri olduğunu ve hem sosyal hem de eğitsel bakımdan önemli olduğunu düşünerek ona yardım etmeye isteklidirler. Kendisinin önemini farkında olarak o, Ulusal Basın Kupür Ajansı’na (National Press Cutting Agency) abone olmuş ve müsvette defterleri ilgili kupürlerle özenle doldurmuştur (Bowmaker, 2002, s. 34).

Bowmaker’a göre: “O (Finlay-Johnson) ve onun sayesinde Sompting halkı ünlü oldular, artık ‘topluluk’ (community) olarak bilinen bütünleşmiş bir yaşam tarzının bir yönüyle habersiz öncüleriydiler. Onların ışığının kaybolup, sonra, o ‘büyüleyici’ günlerin çeşitli öğrenci nesilleri ve yazarlar tarafından, sürekli olarak yeniden okunup tartışılması dolayısıyla birden yeniden belirmesi gerçeği, garip gibi görünse de insanları, küçük bir Sussex köyündeki küçük bir okulun dünyayı etkileyebildiğine ve paha biçilmez değerdeki bir mirası örneklendirerek bırakabildiğine ikna etmektedir” (Bowmaker, 2002, s. 4).

**Başmüfettiş Edmond G. Holmes’un Sompting Denemesi’ndeki rolü.** Bir Müfettiş olarak geçirdiği otuz yılı aşkın süre içinde Edmond Holmes, ideal okulunu bulmayı başaramamış ve onu bulma ümidini artık tümüyle yitirmiştir. Büyük, iç karartıcı sınıflardaki uzun sıralarda oturup, mekanik öğretim yöntemleri kullanan dar görüşlü öğretmenler tarafından öğretilen çocuklarıyla; kendileri için düşüncelerine izin verilmeyen öğrencileriyle; anlam ve anlayış hiç düşünülmeden peşpeşe dizilen gerçeklerden bıkmış öğrencileriyle; ve çocuğun büyümesi ve gelişmesini önlemek için komplo kurmuş bir eğitim sisteminin yetersizliğinden dolayı, onu düşük entellektüel beklentilerle başbaşa bırakmış olan bataklıkta, ki bu eğitim sistemidir, geçirdiği süre içinde Holmes, ortalama çocuk ve yetişkin erkeğin potansiyesine olan inancını yitirmiştir. O, hiç bir umut, hiç bir ilerleme olasılığı olmadığını hissetmektedir ve işte burada Sompting Okulu ona yanıldığını kanıtlayacak ve ona eğitim için yeni bir heves ve insanlık için yeniden canlanan bir inanç verecektir (Bowmaker, 2002, s. 89, 90).

Bowmaker’a göre: “Edmond G. Holmes, Sompting Okulu’nu 1907’de, 57 yaşındayken, ilk kez ziyaret ettiğinde (...) uzun yıllar boyunca yurtiçi ve yurtdışı eğitim dünyasında önemli ve etkili bir kişi olarak tanınmaktaydı... (...) Sompting Okulu’na yaptığı bir çok ziyaretler sırasında gördükleri ve duydukları karşısında o kadar şaşırılmıştı ki, Harriet Finlay-Johnson’ın okulunun modelinde yeni bir eğitim sistemini denemek ve kanıtlamak için işe koyuldu. Harriet’i ‘Egeria’ ve Sompting Okulu’nu

'Utopia' (Ütopya) olarak niteleyerek, *Nedir ve Ne Olabilir* (What Is and What Might Be) adlı bir kitap yazdı. Kitap, dünya çapında övgüyle karşılandı ve Amerikan eğitim uygulamalarını da etkiledi" (Bowmaker, 2002, s. 35).

Okula yaptığı ziyaretlerin bir çoğunda Holmes'a Edward Burrows, diğer müfettişler, yazarlar ve bilim insanları eşlik eder. Onlar da gördükleri ve duyduklarından benzer biçimde etkilenmişlerdir ve karşılığında 'Bayan Finlay-Johnson'ın bir Sussex köy okulundaki çocuklarını özgür kılışı (emancipation)' hakkında konferans verir ve yazarlar. Bir yazar, 1914'te yayınlanan *Okuldaki Özgürlüğe Giden Yol* (A Path to Freedom in the School) adlı kitabında, Sompting Okulu'ndaki çalışmayı 'şimdiye kadar gerçekleştirilmiş en ilginç ve inandırıcı eğitim denemeleri' olarak gördüğünü ifade eder (Bowmaker, 2002, s. 35).

Başmüfettiş Edmond Holmes, Harriet Finlay-Johnson'ın kitabı hakkında "eğitimin gerçek İncil'i" diye yazar, ve onun 'dünya çapında öneme ve kalıcı değere sahip' olduğuna karar verir. Tam da onun kitabını halka duyurmak ve övmek için o kadar çok şey yapan insan olan Edmond G. Holmes'un, onun sürekli kabulünü sağlamadaki başarısızlığa da katkı yapmış olması ironik olarak değerlendirilebilir (Bowmaker, 2002, s. 36).

1911'de, Harriet Finlay-Johnson'ın kitabı, *Dramatik Öğretim Yöntemi* hem halka tanıtılır hem de daha sonra zamanın olayları yüzünden gölgede kalır; Holmes'un yeni yayımlanmış olan (Finlay-Johnson ve Sompting'in merkezinde bulunduğu) kitabı *Nedir ve Ne Olabilir*, büyük ilgi çeker ve onun, kitabını hedef alan eleştirilerin bazılarına 'Ne Olabilir'in Savunması' (In Defence of What Might Be) isimli başka bir yayımla yanıt vermek zorunda kalmış olması gerçeği, kitabın o zaman yaptığı önemli etkinin de göstergesidir (Bowmaker, 2002, s. 37).

Müfettiş Holmes'un Finlay-Johnson'a kitap yazması yönünde yaptığı olumlu etkiyi ise Bowmaker, şöyle anlatır: "Müfettiş Holmes, Harriet'i onun Sompting Okulu'ndaki çalışması hakkında bir kitap yazmaya ikna etti. Onların ilk eğitim yayını olan *Dramatik Öğretim Yöntemi* (Dramatic Method of Teaching) adlı kitap, yine müfettiş Holmes'un teşviki ile, Nisbet & Co yayınevi tarafından 1911'de yayımlandı" (2002, s. 118). Bowmaker'a göre, hem İngiltere'de hem de Amerika'da yayımlanan, ve Japonya'da yayımlanmak üzere çevirisi yapılan kitap o kadar başarılı olur ki Finlay-Johnson, onu izleyen ikinci bir tane yazmaya niyetlenir, ama bu niyet hiç gerçekleşmez (2002, s. 119).

**Harriet Finlay-Johnson'ın evlilik dönemi ve ölümü.** Harriet Finlay-Johnson ve George Weller 6 Nisan 1910 Çarşamba günü, St. Mary's Bölge Kilisesi'nde, sadece aile üyeleri ve yakın arkadaşların davet edildiği küçük bir düğün ile evlenirler, ama düğün renkli geçer ve büyük, görkemli bir olayın abartısına sahiptir (Bowmaker, 2002, s. 117). Harriet ve George, evlilik yaşamına çabuk alışır. Finlay-Johnson'ın annesi, Cokeham Evi'nde onlarla birlikte yaşar ve ömrünün geri kalan günlerini orada geçirir (Bowmaker, 2002, s. 118).

Finlay-Johnson, çeşitli organizasyonlar ve kilise toplantılarında resitaller vererek piyano alıştırma çalışmalarını daha ciddi bir biçimde sürdürür. Yeni “Bayan Weller”den (Harriet), sık sık eğitim üzerine konuşmalar yapması ve öğretmen dergilerine yazı yazması istenir. 1918’de “Oxford Eğitimde Yeni İdealler Konferansı”nda (Oxford New Ideals in Education Conference) konuk konuşmacıdır ama son anda katılmaz ve onun yerine Holmes konuşmacı olur (Bowmaker, 2002, s. 119).

Finlay-Johnson’ın eşi George Weller, tekerlek üretim işini sürdürür ve babasından iş konusunda gitgide daha fazla sorumluluk devralır; bürosu, Wheelwright’s kır evindedir ve bir kaç yıl sonra onun en küçük kızkardeşi olan Elsie Weller, aile şirketine çalışmak üzere başka bir firmadaki sekreter/muhasebecilik görevinden ayrılır. Finlay-Johnson Lady Betty Hadfield’in oğluna özel ders vermek üzere işe alındığında George, birlikte üç ay kadar kaldıkları Hadfield Evi’nde ona eşlik eder. Daha sonra, Finlay-Johnson’ın Balfour Kont’un oğlu olan üçüncü Balfour Kont’unu yetiştirdiği Knebworth Evi’nde altı hafta kadar kalırlar. Bu altı hafta süresinde Finlay-Johnson, kendisinin Kraliçe Elizabeth rolünü üstlendiği bir oyun sahneler (Bowmaker, 2002, s. 119). “Ama onun yaptığı bir çok ve çeşitli etkinliklerinin hepsinin arasında, aslında en çok mutlu olduğu zamanlar, George ile açık havada Downs tepelerinde yürüdüğü (...) ya da kırlarda bisikletle dolaştıkları zamanlardı. Evlerinin karşısındaki toprağı satın alıp bir tavuk çiftliği ve bir meyve bahçesine dönüştürdüler. Bir kaç yıl sonra, yine yakınlarından daha çok toprak satın aldılar; bunların hepsi, Harriet’in gittikçe daha fazla zamanını aldı” (Bowmaker, 2002, s. 119, 120).

Bowmaker’a göre Weller tekerlek üretme işini, bahçe mobilyaları tasarlama ve yapmayı içerecek biçimde genişletir; Finlay-Johnson tasarımlarda ona yardımcı olmak için yaratıcı becerilerini kullanır. Weller, ticari dergiler için makaleler yazar ve 1926’da, tekerlek ticareti yavaş yavaş ortadan kalkarken, taşınabilir bina işine girerek seralar, yazlık evler ve tavuk kümesleri üretir (Bowmaker, 2002, s. 120).

“Harriet ve George iyi geçiniyorlardı” saptamasını yapan Bowmaker, Weller’in kendileriyle bir tatil geçirmiş olan amcalarından biri ile onun eşinin Finlay-Johnson ve eşi hakkında “*onlar kendileri için yaşıyorlar*” dediklerini belirtir. Ona göre: “Her yıl, aile partilerinde ve özellikle Noel günü (çay saatinde ve akşamları), Harriet partinin yaşamı ve ruhuydu; piyano çalardı ve George’un kızkardeşinin, kendisine ‘Dit hala’ diye hitap eden çocuklarıyla küçük oyunlar sergilerlerdi” (Bowmaker, 2002, s. 120).

Finlay-Johnson başöğretmen iken okulda bulunan eski bir öğrenci, onüç yılı aşkın bir süre Cokeham Lane’de onun komşusu olur. Bu “komşu” Finlay-Johnson’ı şöyle betimler:

*“her zaman hoş ve güler yüzlüydü; yardımsever ve kibardı, ama çok ‘özel bir kişi’ olarak kaldı; ve köydeki insanlar, Harriet ve George’un birbirleri için yaşadıkları düşüncesindeydiler”* (Bowmaker, 2002, s. 120).

1950 yılında, tekerlek ticareti yeniden hızlanır ve 1952’de George bir tekerlekçi dükkanı kurma hazırlığı yaparken hastalanır. Bir ay hastanede hasta olarak yatar ve Finlay-Johnson’ın Sompting Okulu’ndaki son gününün üzerinden kırkiki yıl geçmişken, 24 Mart 1952’de orada ölür. Finlay-Johnson, her gün taksi tutup Elsie Weller ile birlikte onu görmeye gider, ama Weller sadece Finlay-Johnson’ı

görmek ister. Bu arada Finlay-Johnson, Weller hastalandığı zaman geçirdiği bir felçten yeni iyileşmektedir. Şans eseri olarak felç, onu iş göremez hale getirmez ya da onun akıl ve belleğini hiç bir biçimde etkilemez. Ev işlerinde yardımcı olarak uzun yıllar onlarla yaşamış olan Weller'in kızkardeşi Annie, Weller'in ölümünden sonra Finlay-Johnson ile birlikte kalır. Finlay-Johnson'ın Nisan 1955'te eski öğrencilerinden Kitty ve Winny'ye yazdığı mektup, onun Sompting Okulu'ndaki günlerini hiç unutmadığının ya da çocuklara olan sevgisini yitmediğinin kanıtıdır. (Bowmaker, 2002, s. 121).

Bowmaker'ın belirttiğine göre, Harriet Weller, kızlık soyadı ile Finlay-Johnson, evi olan Cokeham House'da, 29 Şubat 1956 Çarşamba günü "uykuya dalar". St Mary's Bölge Kilisesi'nde, Weller ile onun anne ve babasının bulunduğu aynı mezarlığa gömülür. Uzun yazıtın altında, "birleşmiş" sözcüğü yazılıdır (Bowmaker, 2002, s. 122).

İnsanların dünyanın hangi bölgesinde ve hangi dönemde yaşamış olurlarsa olsunlar genel olarak hiç değişmediklerine duyduğu inancı dile getiren Bowmaker'a göre, geçip gitmiş bir çağın gerçeğini yeniden yaratmaya çabalamanın yıldırıcı bir iş olmasına ve bazılarınca bir kişinin yüreğine dokunmanın, onun tam 'varlığına' uzanmanın, özellikle uzun bir zaman süresi geçtiğinde, olanaksız olduğu söylenecek olmasına karşın, "...yaşamı, varlığı, duyulmak ve anlaşılmak için haykıran bireyler vardır. Harriet Finlay-Johnson böyle bir kişidir" (Bowmaker, 2002, s. 17).

## 2.2. Yayınları

Küçük Sompting Okulu'nun 1897'den 1910'a kadar Başöğretmen'i olan Harriet Finlay-Johnson, kendi ilerici (öğretim) yöntemini konu alan *Dramatik Öğretim Yöntemi* (The Dramatic Method of Teaching) adlı bir kitap yazmış ve kitabı, Amerika ve Japonya kadar uzak ülkelerde övgülerle karşılanmıştır (Bowmaker, 2002, s. 1).

Bowmaker'ın belirttiğine göre, *Dramatik Öğretim Yöntemi*, 1911 yılında halka tanıtılır (2002, s. 36). Kitabın Ellen M. Cyr'ın editörlüğünü yapmış olduğu 1912 tarihli baskısı Amerika'da yayımlanmıştır. Kitabın daha sonra İngiltere'de yayımlanmış olan İkinci baskısında ise, kitabın yazarı olarak sadece Harriet Finlay-Johnson'ın kendi adı görülür. Kitabın bu araştırmaya kaynak oluşturan ve İngiltere'de yayımlanmış olan orijinal baskısında, kitabın basım tarihi belirtilmemiştir. Bununla beraber, İnternet üzerinden yapılan araştırma sonucunda bazı kaynaklarda bu tarihin 1913 olarak verildiği görülmüştür.<sup>6</sup> Dolayısıyla kaynakçada, elde başka bir somut bilgi bulunmadığı için (yanılma payı olduğu yadsınmadan) bu tarih kullanılmıştır.

Elden geldiğince ayrıntılı olarak incelenen ikinci baskı ile birinci baskı arasında, başka bir araştırmaya konu oluşturabilecek kadar farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Sözelimi birinci basım kitabın adının başında "the" tarif edatının bulunması, kitabı yayıma hazırlayan bir editörün adının geçmesi, yayınevi, yayın tarihi ve yayın yerinin farklı olması dışında, birinci baskıda yer alan bazı fotoğrafların

<sup>6</sup> Finlay-Johnson, H. (1913). The dramatic method of teaching. (Baskı 2). Web: <http://books.google.com.tr/books?id=Dn4WAAAAIAAJ&q=harriet+finlay+johnson+dramatic+method+of+teaching&dq> adresinden 12 Ocak 2010'da alınmıştır.

ikincide, ikinci basımdaki bazılarının ise birincide görülmeysi, fotoğraf dışındaki çizimlerin temaları aynı olmakla birlikte çizim üsluplarının farklı (birinci baskıda, göreceli olarak daha eski bir anlayışla) çizilmiş oluşu, birinci baskının sonuna bir indeks eklenmiş olması, ama hepsinden önemlisi, ikinci baskıdaki yazılarda bazı ekleme, çıkarma, değişiklik ve düzeltmelerin yapılmış olması, sözkonusu farklılıklardan göze çarpan bir kaçına örnek olarak verilebilir.

Harriet Finlay-Johnson *Dramatik Öğretim Yöntemi* adlı kitabında, eğitim anlayışının ve yaşam görüşünün bir ölçüde anlaşılmasına yardımcı olan, çoğu “sıradışı” sayılabilecek bazı düşüncelere yer vermiştir. Ancak Finlay-Johnson kitabında, kuramsal ifadeler kullanmaktan kaçınıp, daha çok eğitim uygulamalarından edinilen deneyimleri aktarmayı özellikle tercih etmiştir. Finlay-Johnson’ın bu tutumu, onun eğitim anlayışını belli bir sistematığe oturtmak isteyen araştırmacıları bir parça zorlayıcı bir etmendir. Yine de Finlay-Johnson kitabında, o dönemdeki eğitim ortamını çeşitli bakımlardan eleştirmekten geri durmamıştır. Bu bize o dönemdeki yaygın eğitim yaklaşımı ve uygulamalarını o sistemin içinde ister istemez bulunan bir öğretmenden ilk elden öğrenme ve değerlendirme olanağı vermektedir. Bunların yanında kitapta, Finlay-Johnson’ın Sompting Okulu’nda çalıştığı on iki yıl boyunca yapmış olduğu – çoğunlukla kendine özgü – eğitim uygulamaları ve bunlar hakkındaki yorumları bulunur. Bowmaker’a göre o, kitabı olan “*Dramatik Öğretim Yöntemi*”nde eğitimin istenen her yönüne değinmeye çalışmıştır. Kitabın genişliği ve vizyonu ilham vericidir” (Bowmaker, 2002, s. 21).

*Dramatik Öğretim Yöntemi*, toplam oniki bölümden oluşmaktadır. Kitabın ilk onbir bölümünde “ondört yaşın altındaki öğrenciler için İlkokul’da kullanılan Dramatik Yöntem’i ele aldığını” belirten Finlay-Johnson, son “kısa bölümde daha çok, okulda başlamış olan çalışmanın, köydeki evlere ve okul sonrası yaşama girme biçimini ana hatlarıyla kısaca belirtmek istediğini” açıklar (1913, s. 253). Bu bölümler, 1913 basımlı kitabın orijinal sayfa sırasına göre şunlardır:

| Bölüm No | Bölüm Adı                             | Sayfa No |
|----------|---------------------------------------|----------|
| I.       | GİRİŞ .....                           | 15       |
| II.      | TARİHİN OYUN YOLUYLA ÖĞRETİMİ .....   | 34       |
| III.     | UYARLAMA OYUN .....                   | 72       |
| IV.      | ÖZGÜN OYUN .....                      | 81       |
| V.       | SHAKESPEARE OYUNU .....               | 103      |
| VI.      | BİR KIZ OYUNU .....                   | 150      |
| VII.     | EDEBİYAT .....                        | 162      |
| VIII.    | COĞRAFYA .....                        | 180      |
| IX.      | ARİTMETİK VE KOMPOZİSYON .....        | 224      |
| X.       | YENİ YAKLAŞIMLA DOĞA İNCELEMESİ ..... | 238      |
| XI.      | EL İŞİ .....                          | 246      |
| XII.     | OKUL ÇAĞINDAN SONRA .....             | 253      |

### 3. BÖLÜM: HARRIET FINLAY-JOHNSON'IN DRAMA ANLAYIŞI

Bu bölümde, Harriet Finlay-Johnson'ın drama anlayışı ve ona temel oluşturan genel eğitim anlayışı ana yönleriyle ele alınmıştır.

#### 3.1. Genel Eğitim Anlayışının Temel Nitelikleri

Finlay-Johnson'ın *Dramatik Öğretim Yöntemi* adlı kitabının birinci baskısının editörlüğünü yapmış olan Cyr, sözkonusu kitabın önsözünde, "Eğitim, yaşamın kendisidir, yaşam için bir hazırlık değildir yalnızca," saptamasını yaptıktan sonra adını belirtmediği bir eğitimciden aldığı şu görüşlere yer verir: "Kutlu olanlar, çocukluk çağının kendiliğinden olan (spontane) etkinliklerini (activities) bastırmak yerine, kötü olanı iyiye dönüştürmenin yolunu öğrenmeye çalışarak, onları yönlendirmenin bilgisine ulaşmanın özlemine çekenlerdir, çünkü onlar mutlu, becerikli ve terbiyeli çocuklar yetiştirecektir" (Cyr, 1912, s. v). Cyr'ın kendi eğitim anlayışına ilişkin olarak söylediği bu sözler, aynı zamanda Finlay-Johnson'ın genel eğitim anlayışını da özetler niteliktedir.

Bolton'a göre Finlay-Johnson, "o dönemde bazı sıradışı anlayışlara sahiptir" (1984, s. 11). O, dramanın eğitim alanında bir öğretim yöntemi olarak kullanılması bağlamında dünyadaki ilk öncü sayılabilir. Finlay-Johnson, göreve başladığı Sompting Okulu'nda o dönemin anlayışına uygun olarak yürütülen eğitim etkinliğinde "kökten bir değişikliğe gereksinim olduğu sonucuna vardığını" belirterek şöyle der: "Girişkenlik ve özgünlük adına çocukların kendi payına düşen o kadar azdı ki bir cerrahi müdahaleden – yani eski alışkanlıkların hepsini kesip atıp yeni bir okul geleneği oluşturmaktan – daha küçük hiç bir müdahalenin gereksinimi karşılamayacağından emindim" (Finlay-Johnson, 1913, s. 15). Finlay-Johnson'ın bu sözleri, onun yaşadığı döneme uymayan "sıradışı" eğitim anlayışının ve bu anlayış doğrultusunda ortaya koyduğu çağının çok ötesindeki yeniliklerin gerekçesini özetlemektedir.

##### 3.1.1 "Çocuğun" Merkezde Yer Alması

Bolton'a göre, Finlay-Johnson, yaptığı çalışmada kuramsal bir ifadenin değil, bir eğitim deneyiminin betimlemesi olma amacını güder (1984, s. 11). Çocukların eğitimi söz konusu olduğunda "sadece en iyinin yeterince iyi olacağı" görüşüne sahip olan Finlay-Johnson, bu "en iyiyi arayış" sırasında çocuğun mutluluğunun gözardı edilebileceği kaygısını taşıdığını şöyle ifade eder: "Ancak bizim (en dikkatli olanlarımızın bile), bu en iyiyi titizlikle ararken, *yöntemin* peşine düşüp *çocuğu* gözden kaçırabileceğimizi de düşünmeden edemiyorum. Beni, ilk çabayı giderek artan oranda çocukların kendileri için göstermeye yöneltten şey, yöntem ve kuramlardan çok çocuklarla ilgilenmeye çalışmamdır" (Finlay-Johnson, 1913, s. 15).

Öztürk'e göre, öğrenci odaklı eğitim modelinde göz önünde bulundurulması gereken noktalar şunlardır: "Öğrenci odaklı eğitim modeline göre en önemli öge öğrencinin kendisidir. Onun ilgileri, gereksinimleri ve beklentileri, yapılandırmacı modele uygun olarak hazırlanacak programların, temel ilkelerini oluşturmaktadır. Öğrencinin beklentileri göz önünde bulundurularak, sürece öğrencinin etkin katılımının sağlanmasına, öğretmenin ise rehberlik yapması biçiminde düzenlemeye gereksinim vardır" (Öztürk, 2009, s. 145).

Bununla beraber Finlay-Johnson'ın hiç bir yönteme bağlı kalmadan bazı gelişigüzel uygulamalar yaptığını düşünmek doğru değildir. Çünkü bu çalışmanın ileriki bölümlerinde de görüleceği gibi o, bir yandan kendi "çocuk merkezli" görüşleri doğrultusunda oluşturduğu salt kendisine özgü bir *yöntemi* uygularken, diğer yandan "en iyi"yi bulma yönündeki "titiz arayışını" aralıksız olarak sürdürmüştür.

### 3.1.2. Öğrencinin "Hazır Bulunuşluğu"nın Dikkate Alınması

Viktorya Dönemi'nin yaygın eğitim anlayışından farklı olarak Finlay-Johnson, özellikle küçük yaştaki çocukların eğitimi sözkonusu olduğunda, eğitimin başarısının büyük ölçüde çocuğun hazır bulunuşluk düzeyine uygun bir içeriğin oluşturulması ve yine uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmasına bağlı olduğunun bilincindedir. Dolayısıyla kendi öğrencilerinin yaşına uygun olmadığını düşündüğü "ilkokul geleneği"ne, gerek kitabında yer verdiği görüşleriyle, gerekse Sompting Okulu'nda görev yaptığı dönemde (1897-1910) "geleneğe aykırı bir yöntem" izleyerek karşı çıkmıştır.

Finlay-Johnson, dönemin geleneksel "ilkeğitim yaklaşımı"nın çocuğun hazır bulunuşluğunu dikkate almayışını şöyle eleştirir: "İlkokul geleneği (bize şimdiye kadar zorla tanıtıldığı biçimiyle), ilk öğretmenlerin – ki bunlar olgun yaştaki öğrencilerin gereksinimini karşılamaktaydılar – peşinden sadakatle gitmektedir. Bu gelenek, üstü kapalı olarak, küçük yaştaki çocukta henüz gelişmemiş olan zihinsel nitelik ve yetilerin gelişmiş olduğunu öngörmektedir; böylece Doğa'nın planı bozulmaktadır. Böyle koşullar altında yönetilen bir okula devam eden bir çocuğa verilen öğretim, doğal, normal bir çocuğa ilişkin çok fazla şey öğrenmemize olanak sağlamaz" (Finlay-Johnson, 1913, s. 20).

Finlay-Johnson, kendi uyguladığı öğretim yönteminin öğrencilerinin hazır bulunuşluğuna uygun ve dolayısıyla onlar için doğru bir seçim olduğunu savunmak amacıyla şu saptamayı yapmaktadır: "Başka bir okuldan bizim okula giren genç öğrenciler, farkına varmadan çok kısa sürede bizim usullerimize ve disiplinimize uyum sağlamaktaydılar; bence bu durum, bizim yöntemimizin, genellikle geçerli olana zıt olmasına karşın, işe yaradığını gösteriyordu" (Finlay-Johnson, 1913, s. 32).

### 3.1.3. Öğrencinin "Güdülenmesi"nin Sağlanması

"Okul yöntemi meselelerine ilişkin hep bir aksiyom olagelmıştır; buna göre, herhangi bir konuyu öğretmenin ilk esaslarından birisinin, 'önce, *bilme isteği* uyandırın' olması gerekir" saptamasını yapan Finlay-Johnson (1913, s. 36, 37), kendi öğrencilerinin "derslerini dramatize etmeye başladıklarında, o zamana kadar onlara tümüyle yabancı gelen konulara ilişkin bir çok şeyi öğrenmek için hemen çok güçlü bir istek geliştirdiklerini" belirterek öğrencinin güdülenmesine verdiği önemi vurgulamaktadır .

Onun öğrencileri “Ivanhoe’daki sahneleri ilk kez oynamalarının ardından, diyalogtaki eksiklikleri tamamlamak için kitabı hemen yakından incelemeye başladılar ve diyalog kitaba uygun hale getirildiği zaman, (gönüllü olarak) ezberlenmek zorundaydı, bu da onları – bazılarını sözlükten bulmayı büyük çocukların kısa sürede öğrendiği – anlamları ve anıştırmaları araştırma amaçlı sorular sormaya yöneltti. O halde, burada İngilizce, genç köy çocukları tarafından, sözcük bilgilerini zenginleştirmelerini ve oyunları kendi eğlenceleri için tatmin edici bir biçimde sunmalarını sağlamak üzere gönüllü olarak çalışılmaktaydı” (Finlay-Johnson, 1913, s. 37). “Sözcüklerin anlamlarının ve kökenlerinin araştırılması sırasında çok büyük miktarda genel bilgi edinilebilir” görüşünü savunan Finlay-Johnson’a göre: “Örneğin, ‘Yüce Efendi benim bu savaşa katılmama izin verirler mi?’ ‘Meydan okuduğun şeyden seni yoksun bırakamam, eğer hanımefendi seni kendi şampiyonu olarak kabul ederse’ gibi sözler, Yüce Efendi rolünü oynayan genç aktörün, kendisinin neyin Yüce Efendi’si olduğuna ilişkin sorular sormasına, ve sonuçta Tapınak Şövalyeleri sınıfının, haçlıların ve Kutsal Savaşlar’ın bir betimlemesinin yapılmasına yol açıyordu. Bu da sözü, dolaylı olarak, bir zamanlar Tapınak Şövalyeleri’nin hükümrانlığının okulumuzun yakınlarında varlık göstermiş olduğu gerçeğine ve böylece bir kısım, yerel Kilise tarihine getiriyordu. Konu etrafıca incelenip bitirildiği an, herkes gayet eğlenceli ve kalıcı biçimde edinilmiş olan oldukça iyi bir bilgi stoğuna sahip oluyordu. Çocuklar, ‘hacılar’, ‘halk ozanları’, ‘turnuva’, ‘centilmenlik’ ve ‘düelloya davet’ gibi terimlerle tanışmışlar; erkekleri yolculuğa çıkıp ufuklarını ve deneyimlerini genişletmeye sevkeden serüven ruhu sayesinde ticaretin nasıl gelişmiş olduğunu öğrenmişlerdi” (Finlay-Johnson, 1913, s. 37, 38).

Bilindiği gibi, eğitimde yaratıcı drama etkinlikleri sırasında öğrencinin gönüllü katılımı esastır. Drama çalışmalarını ilk olarak okul dışındaki “Doğa İncelemesi” sırasında başlatmış olan Finlay-Johnson, bu etkinliklerini okul içine taşıma kararı alışına ilişkin kararını açıklarken, yağmur nedeniyle inceleme gezisine çıkamadıkları bir gün, çocukların “oynama güdüsü” ile yaptıkları konuşmaların kendisinin bu yöndeki tüm kuşkularını yokettiğinden söz eder. Böylece o, “hapsolmuş bir enerji ve emretmeye hazır bir ‘oynama güdüsü’nden oluşan iyi bir donanımla” işe girer (Finlay-Johnson, 1913, s. 35).

### 3.1.4. “Özgür ve Doğal Bir Öğrenme Ortamı”nın Sağlanması

Finlay-Johnson’a göre iyi bir eğitimin en önemli koşulu, öğrencilerin “girişkenlik”, “özgüven” ve “özgünlük” niteliklerini ortaya çıkarması ve çocukların bu niteliklerini geliştirmelerini sağlaması; onların bilmedikleri konularda bir şeyler yapmaya zorlanmamalarıdır. Ancak dönemin okullarında, **“okulda konuşmak kurallara aykırıdır” kuralı** geçerlidir ve öğretmenler Finlay-Johnson’ın deyimiyle **“Ayakta dur ve Anlat” (Stand-and-deliver) tutumunu** benimsemişlerdir. Finlay-Johnson kitabında, bu kural ve bu tutuma, öğrencinin özgürlük, doğallık ve kendiliğindenliğini engellediği yönünde bir eleştiri getirmektedir.

Finlay-Johnson, geleneksel yöntem nedeniyle **öğrencilerin “girişkenlik” ve “özgüven” niteliklerinin engellenmesi** durumunu, Dramatik Yöntemin bu yönde tam tersine olumlu etki yaptığını

dikkat çekerek şöyle eleştirir: “Başka bölgelerde, okuldan ayrılıp çalışmaya başlayan çocukların girişkenlik ve özgüvenden – her ikisi de çocukların gereksinim duydukları ‘iş’ nitelikleri – yoksun olduğu yolunda söylentiler de vardı. Özgüven ve girişkenliği geliştirmenin tek yolu, bu yetenekleri kullanmaktır. Eğer çocuklardan bu yeteneklere sahip olduklarının belirtilerini okuldan ayrıldıklarında göstermeleri bekleniyorsa, o halde bunların kullanılacağı ve alıştırma yapılacağı zaman, okulun *içinde* bulunan zamandır. Öğrenciler sınıflarda grup halinde tutulurken bu gibi yeteneklerin kullanılabilmesinin çok fazla yolu yoktur. Ama ben, benim Dramatik Yöntem’imin çocukları bu yetenekleri kullanmaya ve bunları kendiliklerinden, deyim yerindeyse, göstermeye zorladığını farkettim” (Finlay-Johnson, 1913, s. 98).

**Öğrencilerin “özgünlüğünün” engellenmesi** hakkında ise, “bütün çocuklar, özgünlüğe önem verildiği ölçüde, özgündür” düşüncesini dile getirerek, bu özelliğin çocukların doğasında zaten var olduğu olgusuna vurgu yapan Finlay-Johnson, derslerin salt anlatım ve soru-cevap prensibine göre işlenmesini çocuğun doğasının engellenmesi olarak değerlendirip “bu durumdaki bir çocuk, kendini *ifade etmeyi* değil, kendini – özgünlüğünü – *bastırmayı* öğrenmiş olacaktır” demektedir. Onun “uygulamalarıyla yoğurulmuş” tüm eğitim görüşleri bir bütün olarak ele alındığında, çocuğun sözkonusu özelliklerinin engellenmeyip, tam tersine bunların ortaya çıkarılmasına özen gösterilmesinin onun “olmazsa olmaz”ları arasında yer aldığı görülür. Onun aşağıda yer verilen diğer bazı eleştirileri bir yönüyle yine bu bağlamdadır (Finlay-Johnson, 1913, s. 20).

Öğrencinin kendisini özgürce ifade etmesini engellediğine inandığı **‘okulda konuşmak kurallara aykırıdır’ kuralına** ilişkin olarak Finlay-Johnson, şunları söylemektedir: “Doğa’nın güzelliklerinin, Edebiyat’ın ve Sanatlar’ın öğrencilerim tarafından ne ölçüde anlaşıldığını ve takdir edildiğini görebilmem için, sadece kendimi dinlemek veya kendi sorularımı yanıtlamak yerine, onların benimle (veya kendi gerçek konuşmalarını duyabileceğim tüm ortamlarda) özgürce konuşmalarını sağlamam gerektiğini farkettim. Burada asıl sorun, ‘Okulda konuşmak kurallara aykırıdır!’ kuralını bir gelenek olarak öğrenmiş olan öğrencilerin konuşmalarının özgür, doğal ve kendiliğinden olmasını, kendilerini gerçekten ifade etmelerini sağlamaktı (ayrıca burada, çocuklarının okul yaşamlarını akılcı ve doğal çizgilere dayandırmayı arzu eden öğretmenler için de bir sorun yatmaktaydı)” (Finlay-Johnson, 1913, s. 21).

Finlay-Johnson bu zorluğu, henüz drama çalışmalarına başlamamışken başvurduğu “Doğa İncelemesi” yöntemi sırasında öğrencilere özgür konuşma ve tartışma ortamı sağlayarak aştığını belirtir: “Özgün konuşmaya ve gelişmiş bir sözcük bilgisine götüren dört adım şunlardı:

1. İlk önce çocukları, çevrelerindeki Doğa alemini nasıl *görecekları* konusunda eğittim.
2. Ne gördüklerini bana *söylemeleri* için onları yüreklendirdim.
3. Onlara, en baştaki izlenimlerini nasıl doğrulayıp netleştireceklerini gösterdim ki bu onların gerçek edebiyatla, o edebiyatın (onlar için) yeni sayılan sözcük bilgisi de dahil olmak kaydıyla, tanışmaları demekti.

4. Onları, “şeylerin nedenleri”ni özgür tartışmalar yoluyla aramaya ve kendileri için “karada ve denizde asla var olmamış parıltıyı, ışığı” hayal etmeye yönelttim” (Finlay-Johnson, 1913, s. 21).

O, *öğretmen-öğrenci ilişkilerinin* terkedilip, bunun yerine “arkadaş” ilişkilerinin konduğu bu özgürlük, doğallık, özgünlük, eşitlik ve demokratik bir tutumun hakim olduğu ortamı şu tümcelerle betimler:

“Böylece okulumu, öğrencilerin, *öğretmen-öğrenci ilişkilerini* – bunların yerine iş arkadaşı, arkadaş ve oyun arkadaşı ilişkilerini koyarak – gerçekten yitirip *unuttukları* bir duruma getirdikten sonra, artık bu durumun tüm avantajlarını kullanmak üzere çalışmaya başlamak zorundaydım. Artık okulda her oyunu, öğrencilerin kontrolden çıkması, akıllarının karışması ve gürültü yapmaları korkusu olmaksızın oynamak daha olasıydı. İzne tabi olmayan bolca özgürlük vardı, çünkü öğretmen, öğrencilerin oyun eşi ve iş arkadaşı olarak, onlara güçlü bir moral desteği sağlıyor ve bir vatandaşlık hakkı olan düşünce sahibi olma – kulak verilme – hakkına katılıyor, böylece de oyunda “mutlak hükümdar” olarak değil, ama çocukların kendileriyle aynı zeminde yer alıyordu. Bu yüzden, herkes bireysel güçlerini oyunların başarılı olması için kullanıyordu (çocuklara göre bu, onların gerçek ve canlı imiş gibi olması anlamına geliyordu) ve hem öğretmen hem de öğrenciler, “filanca falanca oyun oynamıyor” deme veya diğerlerinin performansını bazı başka bakımlardan eleştirme hakkına eşit olarak sahipti. Aynı şekilde, böyle eleştirilen kişilerin konuya iyi tarafından bakması ve hatalarını düzeltmeye çalışması bir onur sorunu” (Finlay-Johnson, 1913, s. 22-25).

Alıntıdan da anlaşılacağı gibi Finlay-Johnson’ın “öğretmen”, “öğrenci” ve “okul ortamı” kavramlarına yüklediği anlam, kendi döneminin eğitim anlayışının “tam tersi”dir, hatta günümüz “çağdaş” eğitim anlayışının da çocuğa onun tanıdığı kadar özgürlük tanımadığı ileri sürülebilir. Elbette günümüz eğitim anlayışında da o döneme ilişkin öğretmen öğrenci ilişkilerinin daha demokratik bir boyut kazandığı doğrudur, ama öğrenciyi öğretmen ile “eşit” konumda gören bir yaklaşım, eğitim sistemlerinde henüz tam olarak sözkonusu değildir. Günümüzdeki eğitimde yaratıcı drama çalışmalarında buna benzer bir “eşitlik”ten söz edilebilir, ancak unutulmamalıdır ki Finlay-Johnson’ın Dramatik Öğretim Yöntemi, çeşitli derslerin öğretimi için “asıl yöntem” olarak benimsenmesine dayalıdır.

Finlay-Johnson’ın drama çalışmalarının bu bağlamdaki yararı hakkında Cyr şöyle düşünülmektedir: “Bu dramatik çalışma, öğrencilerle öğretmen arasındaki duygudaşlığı uyandırarak, çocukları daha yakın ilişkiye sokar ve sınıf ruhunu besler... kendiliğindenlik ve coşkunun açığa çıkması için doğal bir olanak sunar” (Cyr, 1912, s. vi).

İlkokullar’da “çocuklara, birbirini izleyen yedi yıl boyunca çok sayıda gerçeğin anlatılmasının – her ne kadar çocuk onun monotonluk olduğunun farkına varmasa da – çok monoton olması gerektiği”nin altını çizen Johnson, öğretmenlerin bu – kendi deyimiyle – “**Ayakta dur ve anlat**” (**Stand-and-deliver**) tutumunu şöyle eleştirir: “Bir öğretmen (muhtemelen çoğu kez yaptığından

bezmiş olan) her konuda konuşurken veya benim deyimimle “Ayakta dur ve anlat” tutumunu benimserken ve çocuklardan, şimdiye kadar, oluşturmadıkları fikirleri talep ederken, bir sınıf dolusu çocuğun kıpırdamadan oturup dinlemesi niye o kadar doğru ve erdemli bir şey olarak kabul edilmeli? Tüm anlatım, soru-cevap sistemi, şu an bana o kadar ölü – o kadar bütünüyle yaşamdan yoksun – görünüyor ki” (Finlay-Johnson, 1913, s. 96).

Finlay-Johnson’ı derslerin işlenişinde dramayı bir “yöntem” olarak kullanmaya yönelten başlıca etmenlerden birisi, onun **eğitimde dilin ve yüz ifadelerinin doğru ve etkin biçimde kullanılması** gerektiği düşüncesidir. O, o zamana değin kullanılagelmiş ve hala yürürlükte olan salt anlatım ve soru-cevap yöntemlerinin çocukların bu ifade araçlarını yeterince kullanmasına olanak tanımadığına inanmaktadır.

Finlay-Johnson kitabında, konuşma sanatının önemini ilginç bir örnekle açıklar: “Acaba biz Shakespeare’in oyunlarına, eğer onları sadece okumuş olsaydık, eğer bize onları okumamız gerektiği söylenmiş olsaydı, hiç bu kadar düşkün olur muyduk? Gerçek, ve yoğun ilgimizin nasıl ve ne zaman uyandırıldığını hatırlamıyor muyuz? İlgimizin uyanmasını sağlayan, çoğu kez bazı büyük Shakespeare oyuncularının aydınlatıcı oyunu ve etkileyici konuşmasıydı. Belki ondan sonra oyunu yeniden sessizce okuduk ve düşüncelerin eşliğinde aynı keyifli duygulanımları hissettik” (Finlay-Johnson, 1913, s. 143, 144).

Finlay-Johnson’a göre, eğer **çocuğun kendisini “kompozisyon” yazma yoluyla doğru ve özgün biçimde ifade etmesi** isteniyorsa, ona özgürlük tanınmalı ve ondan sadece bildiği konularda yazması istenmelidir. O, bu konudaki eleştirisini şöyle dile getirir: “Ne de olsa, sınıfa yüksek sesle iki kez okunmuş olan bir öyküyü çoğaltmak için ya da verilen bir konu hakkında bir sayfalık bir “kompozisyon” yazmak için, sorun çözme becerisine, özgüvene veya girişimciliğe çok fazla gereksinim yoktu, özellikle kompozisyonun çeşitli bölümlerinin asıl “başlıkları” zorunlu kullanım için tahtaya yazıldığında” (Finlay-Johnson, 1913, s. 100).

Finlay-Johnson ayrıca, geleneksel yöntemin bu konudaki başarısızlığına örnek olarak kendi tanık olduğu şu olayı aktarır: “Bu ‘başlıkları’ zorla kabul ettiren otokrati hoşnut etmek için çocuklar tarafından yapılan bir çok ümitsiz girişimi okudum ve bir takım “başlıkları” başka bir kompozisyon için kullanıp, “portakal” için verilen başlıkları kullanarak “kedi” hakkında, çok kötü sonuçlanan bir kompozisyon yazmaya çalışan zavallı bir küçük çocuktan haberim oldu; çünkü şöyle yazmıştı: “Kedinin kabuğu, onun kürküdür” (bu, “kabuk” başlığı altındaydı). “Onun eti, meyve etidir. Onun çekirdeklerini ben bilmiyorum” (Finlay-Johnson, 1913, s. 100).

Bu örnekten de anlaşılacağı gibi geleneksel yöntemle verilen kompozisyon dersi, sadece çocuğun sahip olduğu bilgiyi ifade etmesini engellemekle kalmamakta, onun kafasının karışmasına yol açarak, kendisini hem umarsız hem de bilgisiz hissetmesine yol açmaktadır. Bu durumun bir çocuğun psikolojik gelişimi üzerinde, en azından kendisine olan özgüveninin zedelenmesine yol açarak ne

kadar olumsuz bir etki yaratacağı açıktır. Bu tür bir ders, çocuğun yazma becerisinin de körelmesine yol açmakta, en azından gelişmesine engel oluşturmaktadır.

### 3.1.5. “Yaparak ve Yaşayarak (Etkin) Öğrenme”nin Sağlanması

Finlay-Johnson, içinde özgünlükten eser taşımadığını düşündüğü “gerçek öğretimi”ne (fact teaching), yani bağlamından koparılmış soyut kuru bilginin anlatım ve soru-cevap yöntemleriyle öğrenciye “ezberletilip” sonra da öğrencinin bu bilgiyi öğretmenine “papağan gibi” aktarması biçimindeki geleneksel, edilgen eğitim anlayışına karşıdır. Ona göre, öğrendiklerinin kalıcı olabilmesi için çocuğa “yaparak ve yaşayarak öğrenme” olanağının sağlanması gereklidir.

Aslan’a göre, “...öğretmen sınıfta çocuklara bir konu anlatırken; onların hareket etmeden, uslu bir şekilde dinlemelerini ister. Oysa çocuklar biz yetişkinler gibi bir dinleyici olamazlar. Çocuklar ancak kendilerine ilginç gelen konuları dinlerler. Dinlemekten çok hareket etmek ve etkinliğe aktif olarak katılmak isterler. Ancak geleneksel eğitim sistemimiz çocuğun pasif olarak dinlemesini öngörür. Bu durumda çocuk duyularını harekete geçirmek yerine, hazır olanı almakta ve aldığı bilgileri içselleştirememektedir” (Aslan, 2006, s. 387).

Finlay-Johnson’a göre, “sıralarda kıpırdamadan oturan alışlagelmiş bir sınıf dolusu çocuk, kendilerinin sadece çocuklardan oluşan *bir sınıf* olduklarını hissederek, eylemlerin nedenlerini veya sonuçlarını araştırmakla yeterince ilgilenemediler de ilgilenmeyebilir de. Çok kısa bir süre öncekiler hariç, ne duyduklarını bile hatırlayıp hatırlamayacakları kuşkuludur. Öğretmenler, çocukların sadece dinlemelerini veya aldırış etmelerini değil, ama duyduklarını hatırlamalarını da sağlamak için sürekli olarak düşünüp planlar tasarlarlar. Gerçek şu ki, fiilen gördüğümüz ve yaptığımız şeyleri, sadece duyduğumuz – belki de kendimizi duymaya zorladığımız veya duymaya zorlandığımız – şeylerden daha iyi hatırlarız” (Finlay-Johnson, 1913, s. 96).

Kavcar, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin önemini vurgulama bağlamında bir Çin atasözüne göndermede bulunur:

“İşitirim, unuturum;

Görürüm, hatırlarım;

Yaparım, öğrenirim” (Kavcar, 2006, s. 18).

Kavcar’a göre “bu söz, eğitimde ve öğrenmede, işitmeden ve görmeden çok, yapmanın önemini vurgulamaktadır. Yaparak ve yaşayarak öğrenmenin etkili bir ifadesidir bu” (Kavcar, 2006, s. 18).

Ayrıca Kavcar, bu atasözünün anlamını daha iyi anlayabilmemiz için, şu önemli açıklamaları yapar: “Genel olarak öğrenmede, beş duyunun etkisi ve payı şöyledir. Görme duyusu % 75, işitme duyusu % 13, dokunma duyusu % 6, koklama duyusu % 3, tat alma duyusu % 3. Bu tablodan kolayca anlaşılacağı gibi, eğitim ve öğretimde en büyük pay, görme duyusuna düşmektedir. Buna öteki duyu

organlarının yanı sıra bir de yapma, yani beynin ve el-kol gibi beden organlarının da çalışması eklenirse, Çin atasözünün anlamı daha iyi anlaşılır” (Kavcar, 2006, s. 18).

Ayrıca, Üstündağ'ın dramayla ilişkilendirerek belirlediği öğrenme ilkelerinden birisi de, yine bu bağlamdadır: **“Öğrenci en iyi yaparak öğrenir:** Dramada kendi kendine ya da kümeyle doğaçlama, rol oynama-canlandırmalar yapmak demek, düşünmek, yorumlamak, katılmak ve doğrudan etkinlikte bulunmak demektir. Kendi düşünce, duygu, görüşlerini anlamaya çalışma yine yapma sürecinin içindedir. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme de en çok bu yüzden drama dersinde en üst düzeyde gözlenebilir” (Üstündağ, 2009a, s. 55).

Aynı konuda Cyr, çocuğun eylemde bulunmasını engelleme onun üzerinde yaratacağı olumsuz etkiyi vurgular: “Bu çağdaki etkinlikler çocuğa nesnelerden çok daha fazla bir anlam ifade eder, ve onun gelişiminin hakkını vermek için onu oyunla eğitmek üzere her yol kullanılmalıdır. Eğer o kendisini her yönden baskı altında hissederse, cesareti kırılır ve derslerine olan ilgisini yitirir; ve büyük olasılıkla bunun ardından gelecek olan bunalım, onun zihinsel gelişimini önleyecektir. Onun ilgisi en hızlı biçimde, kendi eylemlerinin beraberinde getirdiği ürünlerde uyandırılır” (Cyr, 1912, s. vi).

Yine Aslan'a göre. “...öğrenmenin önkoşulu duyuları harekete geçirmek, yukarıda olduğu gibi bilgileri ikinci elden değil, birinci elden almakla olur. Bilgileri birinci elden almanın en önemli yolu da yaparak ve yaşayarak gerçekleştirilen öğrenme yaşantılarından geçmektedir. Yaratıcı drama birinci elden ‘yaparak ve yaşayarak’ öğrenme yöntemidir. Burada çocuklar etkinliğe doğrudan ve aktif olarak katılarak gözlem yaparlar, denerler ve kendileri keşfederler. Böylesine bir yöntemle öğrenilen bilgilerin hiç bir zaman unutulmadığını çeşitli araştırmalar ortaya koymaktadır. Bu anlamıyla yaratıcı drama ezberci ve dayatmacı eğitim anlayışına karşı güçlü bir alternatiftir” (Aslan, 2006, s. 387).

Sonuç olarak Finlay-Johnson, bilginin özümlemesi sorumluluğunun tamamen öğrenciye ait olması gerektiğini savunur: “Eğer biz, bir çocuğun düşüncelerini elde etmeyi ve onun gerçekte ne bildiğini (sonuç olarak da ne hatırladığını) bulup çıkarmayı gerçekten istiyorsak onu, bilgiyi özümleyebilmesi için ondan ne beklenebileceğiyle yüz yüze getirmeli ve özümleme sorumluluğunun tümünü onun kendisinin üstüne atmalıyız – başka bir deyişle, *onun yiyeceğini onun için yemek yararsızdır; o onu kendisi için yemelidir*” (Finlay-Johnson, 1913, s. 97).

### 3.1.6. Akran Öğretimine (Peer Teaching) Verilen Önem

Bolton'a göre Finlay-Johnson, “çocukların kendi drama çalışmalarının yapısını oluşturma konusunda girişken olmalarına izin verir” (1984, s. 11). Finlay-Johnson'ın çocuğun “yaparak ve yaşayarak öğrenme”sinin sağlanması gerektiğine olan güçlü inancı, onun dramatik öğretim yöntemi dışında, günümüzde “akran öğretimi” (peer teaching) olarak anılan yönteme benzer bir başka yöntem uygulamasına yol açmıştır. Elbette onun bu yöntemi uygulayış biçimi, günümüzdeki “benzer” yönteme kıyasla yine “sıradışı” bazı niteliklere sahiptir. Ayrıca Finlay-Johnson, bu yöntemi sadece “dersin işlenişi” sırasında değil, “dersin hazırlanışı” aşamasında da uygulayarak, hem kendi döneminin hem de

– *öğretmen-öğrenci ilişkisi*'nin hiç bir türünü tanımayışı ve çocuğa tanıdığı özgürlüğün “derecesi” dolayısıyla kısmen – günümüz eğitim yaklaşımına da ters bir yaklaşım sergilemiştir.

Onun bu yaklaşımı, günümüzde “eğitişim” diye adlandırılan ve içinde öğretmen ve öğrencinin ders sırasında birbirlerinden karşılıklı olarak öğrenmeleri anlamını barındıran bir yaklaşıma da benzer gibi görünse de, Finlay-Johnson'ın eğitim anlayışında *öğretmen-öğrenci ilişkisi*'nin hiç bir türüne hiç bir biçimde yer verilmediği için bu iki yaklaşım daha “temelden” farklıdır.

Finlay-Johnson, kendisinin derslerin hazırlanma ve düzenlenmesini öğrencilere bırakmaya karar verme gerekçelerini şöyle aktarır: “...bizim ilk oyunlarımız, tarihi romanlardan hazırlanmış, benim deyimimle *uyarlanmış* oyunlardı; ben ilk oyun provasını izleyip oyun sırasında yardımcı olurken, gerçek derslerin ne kadarını daha, hazırlanması ve düzenlenmesi dahil olmak üzere, öğrencilerin kendilerine bırakmanın olası olabileceğini düşünmeye başladım. Uzun zamandır, “ders notları”nın – en iyi olanlarının bile – ciddi bir itiraza açık olduğunu, içgüdüsel olarak hissetmekteydim. Çünkü, öğretmen tarafından bir gecede zahmetli bir özenle hazırlanan en iyi notlar bile, koşul olarak bir zihinsel tutumu gerektirir ki bu tutum, ertesi sabah tüm sınıfta veya tek tek çocuklarda eksik olabilecektir. Notlarını hazırlayıp, ‘Şimdi şunu söyleyeceğim, öğrenciler de şöyle-böyle cevap verecekler’ diyen öğretmen, ‘en iyi hazırlanmış planlar’ın ‘ters gideceğini’ ve beklenmeyen çok sık başa gelebileceğini anlar, çünkü öğrencilerin zihinleri, hazırlanan ‘notlar’a göre çalışmaz, ve sonuç, uyum yerine sürtüşmedir. Bunun yanı sıra, dersin yararının yarından çoğu, bence, onu hazırlama eyleminde, onun materyallerini saklı kaynaklardan arayıp bularak bunları düzgün biçimde bir araya getirmekte yatar” (Finlay-Johnson, 1913, s. 42, 43).

Görüldüğü gibi, Finlay-Johnson, öğretmenler tarafından “büyük zahmetle” hazırlanan ders planlarının işlerliğinden kuşku duymaktadır. Finlay-Johnson’a “akran öğretimi”ne ilişkin argümanlar, yol gösterir. Bu argümanlara göre, çocuklar çeşitli nedenlerle birbirlerinin duygularını ve dilini daha iyi anlarlar. Dolayısıyla, yetişkin bir öğretmene kıyasla daha “doğru bir ifade dili” kullanırlar. Bu saptamalardan hareketle Finlay-Johnson, dersin çocuklar tarafından hazırlanmasının daha avantajlı olduğunu düşünür ve ileri sürer: “Çocuklar, öğretmenin onların duygularını anlamada yetersiz kalması yüzünden başarısız olduğu noktada, düşünceleri arkadaşlarının zihnine nasıl aktaracaklarını içgüdüsel olarak bilirler. Çocukların diğerlerine bilgi anlatması lehindeki bir başka güçlü argümana göre, herhangi bir sınıftaki öğrencilerin çok büyük olasılıkla hepsi aynı ülkeden, aynı sosyal konumdan gelmektedirler ve aynı sözcük bilgisiyle sınırlıdır – böylece gerekli bilgiyi dinleyicilerine aktarmak için kesinlikle doğru ifade dilini bulacaklardır. Ben bunun doğaçlamaya dayalı okul oyunlarımızda sık sık ortaya çıktığını gördüm ve Sussex lehçesine yapılan oldukça zekice açıklamalar ve çeviriler duymaktan hoşnut oldum; bunlar, onlar tarafından yapıldığı için, yazarın vermek istediği anlama tam bir hakimiyet sergiliyordu” (Finlay-Johnson, 1913, s. 44).

Ancak o, öğretmenin (kendi deyimiyile) “mutlak hükümdar” olmayıp – günümüzdeki uygulamanın aksine – geri planda tutulduğu kendi yönteminin yararının birden fazla yönü olduğuna işaret eder.

Bunlardan bazılarını Finlay-Johnson şöyle özetler: “Eğer öğrenciler, belirli sahneler hazırlamak zorunda olduklarını ve bunu, sınıf arkadaşlarına bu yolla belirli gerçekleri anlatabilmek için yapacaklarını bilirlerse, hemen sorumluluk duygusu hissederler ve dersten tam bir yarar elde ederler çünkü onu, azar azar, kendileri ‘keşfederler’ ve bulduklarını hemen kullanmak niyetinde oldukları için en üst derecede kavrayışa sahiptirler. Onlar, yere ‘sağlam basmayı’ – tek başına ayakta durmayı – kendi yeteneklerini (powers) keşfedip kullanmayı öğrenirler” (Finlay-Johnson, 1913, s. 43, 44).

Dersin çocukların kendileri tarafından hazırlanmasının onlara sağladığı bu yararlarının dışında dersin “akran öğretimi” yoluyla işlenmesinin önemli bir yararı Finlay-Johnson’a göre, öğrencinin bir taraftan diğerlerine öğretirken, öte yandan diğerlerinden öğrenmesidir. Yani öğrenme, karşılıklı ya da “çift taraflı” olarak gerçekleşmektedir. “Çocuklar, ayrıca, diğer çocuklara öğretme ve onlardan öğrenme konusunda çok iyi bir beceriye sahiptirler. Kontrolsüz olduğunda bu beceri, birinin diğerine yaramazlık etmesi için kullanılır. Ama başka koşullara yönlendirildiğinde, olumlu yönde çok iyi bir etkiye sahiptir” (Finlay-Johnson, 1913, s. 44).

Finlay-Johnson’ı etkileyen bir başka argümana göre, öğrencinin diğerlerine öğretme sürecinde “akran öğretimi”nin onun kendi eksiklerinin farkına varmasını ve böylece çocuk açısından “tam” bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamasıdır. Başka bir deyişle çocuk bir yandan diğerlerine bir şeyler öğretirken, diğer yandan “kendi kendine öğrenme”sini sürdürmektedir: “Bir şeyi öğrenmenin en iyi yolunun, onu birisine anlatmak olduğunu çoğu insan bilir. Eğer bilgide herhangi bir eksiklik varsa, bu durum bildiklerimizi art arda anlatmaya çalışırken hemen ortaya çıkar. Örneğin, birisinin kendi botanik numunelerini arayıp bularak onları kendi doğal ortamlarında incelemesi, başka birisi tarafından özenle toplanıp korunan bir dizi kurutulmuş numunenin, özellikleri, düzeni, sınıfı ve doğal çevresi hakkındaki tam bir açıklama ve betimlemeyle birlikte doğruca o kişinin eline konulmasından çok daha iyidir” (Finlay-Johnson, 1913, s. 43).

Özetle, Finlay-Johnson’a göre, yine onun esprili terminolojisi kullanılarak denebilir ki, *çocuklar kendi yemeklerini kendileri pişirip, yine kendileri servis etmekte ve bu yemeği sadece kendileri yemekle kalmayıp diğerlerine de ikram etmektedirler.*

### 3.1.7. Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı

Her ne kadar Bowmaker, Sompting okul kütüklerinde, “hazırlanacak sınavlara ilişkin bilgi verildiği”nden söz ediyorsa da (Bowmaker, 2002, s. 73), Finlay-Johnson’ın kitabında, çocuğun başarı derecesini kendisinin hangi yöntemlerle ölçüp değerlendirdiğine ilişkin açık ve doğrudan bir ifadeye rastlanamamaktadır. Bu durum, “kuramsal bir ifadenin betimlemesi olma amacı güdülmeyen bir çalışma” için yadırgatıcı değildir. Bununla beraber o, kitabının değişik yerlerinde, bu konudaki kendi görüş ve uygulamaları hakkında fikir verebilecek pek çok ipucu sunmaktadır.

İlk olarak Finlay-Johnson çeşitli vesilelerle, döneminde geçerli olan sına yöntemlerinin – yürürlükteki öğretim yönteminin içerdiği yanlış yaklaşım ve uygulamalardan kaynaklanan nedenlerle –

sağlıklı bir değerlendirme yapılmasına yardımcı olamayacağını ileri sürmektedir. Bu görüşlerine bakarak, onun en azından sözkonusu yöntemin bu bağlamdaki ne tür tutum ve uygulamaları hatalı bulunduğu ilişkin genel bir fikir edinmek olasıdır.

Finlay-Johnson'a göre: "Bir çocuğa belirli bir konuda ders anlatmak ve sonra ona bir ya da iki soru sormak, çocuğun o konuyu öğrendiğini, bildiğini, veya onun hakkında her şeyi hatırlayabileceğini kanıtlamaz. Akıl yürütüp yanıtı doğru tahmin edebilir veya o küçük bir 'papağan' olabilir" (Finlay-Johnson, 1913, s. 97). Bu sözlerinden de anlaşılacağı gibi o, döneminin eğitim sistemi içindeki bir çocuğun gerçekte ne bilip bilmediğini, mevcut ölçme-değerlendirme yöntemlerine başvurarak öğrenmeye olanak bulunmadığı kanısındadır.

Geleneksel eğitimde "kompozisyon" yoluyla sınama yönteminin uygulanış biçimini çocuğun özgünlüğünü önlediği gerekçesiyle eleştiren Finlay-Johnson, kendisinin tanık olduğu bir "ümitsiz girişim" örneğine<sup>7</sup> yer verdikten sonra, kendi yönteminin sözkonusu örnekteki benzer sorunlara yol açmamasının sebebi olarak da şu saptamalarda bulunur: "Sompting Okulu çocuklarını bilmedikleri bir şey hakkında yazarken bir kez olsun gördüğümü sanmıyorum. Çünkü bir çocuk, 'oynadığı' konuya ilişkin genellikle pek çok şey bilecektir; ayrıca öğrenciler, zorlukları toplulukla serbestçe tartışmayı ve 'ayrıntılarıyla görüşme'yi alışkanlık edinmişlerdi – böyle yaparak, beyinlerinde oluşan izlenimleri derinleştirir, hatırlamayı daha kolaylaştırırlardı" (Finlay-Johnson, 1913, s. 100). Bu açıklamadan anlaşılacağı gibi, Finlay-Johnson'a göre çocuğun bilgisini kendi yazdığı bir "kompozisyon" aracılığı ile olsa bile sağlıklı biçimde değerlendirebilmenin önkoşulu, onun bu bilgiyi "oyun yoluyla" kazanmasıdır. Çünkü mevcut yaklaşım, çocuğun özgürce ve özgün biçimde yazmasına izin vermeyip onu yönlendirdiği yetmiyormuş gibi, üstelik onu – sözkonusu örnekteki gibi – yanlış yönlendirmektedir. Hatta bu yaklaşımla, çocuğun "yazma becerisi"nin de doğru biçimde değerlendirilebilmesine olanak yoktur.

Ayrıca Finlay-Johnson, din dersinin "sınanan" bir ders olmasına da şu sözleriyle eleştiri getirir: "Üstelik, kanımca 'Din Dersi', çoğu ilkokulda hala 'sınanan' bir derstir. Demek ki, öğrencilere önceden düzenlenmiş bir ders programından belirli dersler verilir, sonra onların o dersler hakkındaki bilgisi belli bir tarihte yoklanacaktır. Doğal olarak, beklenti gereği bir sınav hazırlanacaktır. Sonuçta çocukların sınava, ulaşılacak amaç olarak bakması beklenebilir. Kişi, bu koşullar altında hangi bilginin – çoğunlukla 'gerçek bilgisi' – edinileceğini kolayca değerlendirebilir. Onun için, duyguların görmezlikten gelinmediği bazı derslere gerçek bir gereksinim vardır" (Finlay-Johnson, 1913, s. 170).

Tüm bu görüşler bize, Finlay-Johnson'ın bu konuya ilişkin itirazının ağırlık noktasında geleneksel sınama yöntemlerinden çok, bu yöntemlerle sağlıklı bir değerlendirme yapılmasına engel oluşturan geleneksel öğretim yönteminin yer aldığını göstermektedir. Onun asıl değiştirilmesini istediği, bilindik ölçme-değerlendirme yöntemlerinden daha çok, öğretim yönteminin kendisidir.

<sup>7</sup> Bkz.: Sayfa 23'deki "Özgür ve Doğal Bir Öğrenme Ortamı"nın Sağlanması başlıklı bölüm.

Üstündağ'a göre: "Günümüz eğitim sisteminin gereksinimlerine uygun olarak geliştirilen ve kullanılan ölçme araçları ile değerlendirme yaklaşımlarına drama etkinliklerinde yer verilebilir. Sözelimi drama dersinde uzun-kısa yanıtlı çoktan seçmeli boşluk doldurma, doğru-yanlış, eşleştirmeli sorular vb. geleneksel değerlendirme yaklaşımları seçilebilir. Olanaklar ölçüsünde; proje, puanlama yönergesi (rubric), ürün dosyası (portfolyo), anket, gözlem, görüşme, küme toplantısı, öz değerlendirme, akran değerlendirme, küme değerlendirmesi, kavram haritası vb. alternatif değerlendirme yaklaşımları kullanılabilir" (Üstündağ, 2009a, s. 92).

Finlay-Johnson'ın ölçme-değerlendirme anlayışı hakkındaki ikinci ipucu kaynağımız, kendi öğrencileri hakkında kitabında sık sık yer verdiği gözlemleridir. Bu gözlemler, öğrencilerin drama çalışmaları sırasında sergiledikleri çeşitli duyuş, düşünüş ve eylemlerini içermektedir. Finlay-Johnson, çocukların oyunları nasıl hazırladıkları (metin, dekor, kostüm, sahne eşyaları vb.); kendilerinin oyunlara nasıl hazırlandıkları; oyunlar sırasındaki değişik tutum ve davranışları (girişkenlik, özgüven, vb.); empati, doğaçlama vb. becerilerini ne ölçüde kullandıkları; oyun sırasında bazı şarkı, şiir ve kompozisyon ("Postane" oyunundaki mektuplar gibi) çalışmalarını nasıl ürettikleri; zihin alışkanlıklarını (yaratıcılık ve sorun çözme becerisi vb.) nasıl kullandıkları; dili ve beden dilini nasıl kullandıkları; bir önceki oyundan bazı dersler alıp sonraki oyunlarında ne gibi değişiklik ve yenilikler yaptıkları; biten bir oyunun başka bir oyuna nasıl esin kaynağı olarak alındığı vb. hakkında gözlem ve değerlendirmelere (hepsine ilişkin örneklerin bu bölümde toplanamayacağı kadar) çok yer vermiştir. Hatta Finlay-Johnson, gözlemlerini "okul" ile sınırlı tutmayıp Sompting okulundan ayrılan öğrencilerin hayat mücadelesiyle nasıl başarılı bir şekilde baş ettiklerine ilişkin örnek ve değerlendirmelere de yer vermiştir.<sup>8</sup>

Peki, geleneksel eğitimde "değerlendirme" açısından pek fazla önem taşımayan bu tür gözlemlerin eğitimde drama çalışmalarını ölçme ve değerlendirme açısından ne değeri olabilir? Bunun yanıtı Üstündağ'ın şu sözlerinde bulunabilir: "Drama çalışmalarında sınama durumlarını belirlemede farklı yaklaşımlar da kullanılabilir: Bunlar; öğrencilerin davranışlarını rol oynama sürecinde gösterdikleri çaba, enerji ve rolü ele almadaki uygunluk açısından çözümlemek, rol içinde yazdıkları mektupları, günlükleri, gazete ya da sanat çalışmalarını incelemek, olanak varsa kameraya kaydedilen drama etkinliklerini video kayıtlarından izlemek ya da rol oynamalar dışında yazılan şiirler, görsel sanat ürünleri ve gazete haberleriyle yansıttıkları davranışları incelemek vb. olabilir (O'Toole ve Haseman, 1988). Sayılan yaklaşımları kullanmada dramatik etkinliklerin içinde ve dışında belli ölçütler belirlenebilir... Dramatik etkinlikler dışında ise; gelecek etkinliği planlamak ve düşünmeye başlamak, kendini öne çıkartmadan çalışmak, dramatik etkinlikleri eleştirel gözle incelemek ve belli amaçlara dönük çalışmak ölçüt olarak seçilebilir" (O'Neil ve Lambert, 1990; O'Toole ve Haseman, 1988; Üstündağ, 2009a, s. 91, 92).

<sup>8</sup> Bkz.: Sayfa 154'teki Serüven Ruhunu Koruma ve Gerçek Yaşama Kolay Uyum Sağlama başlıklı bölüm.

Finlay-Johnson, çocuğun bilgi ve becerisinin, onun hazırlanmasını hedeflediği hayatın kendi içinde sınanmasını okulda sınanmasından daha fazla önemsiyor olabilir. Şöyle ki, eğer bir çocuk okuldan ayrılıp yaşama atıldığında karşılaştığı zorlukların üstesinden gelemeyip başarısız ve mutsuz olduysa, okuldaki sınavların hepsini (“küçük bir papağan” olması sayesinde) iyi dereceyle geçmiş olmasının ona ne yararı dokunabilir? Ya da tam tersine çocuk, okul sonrasında yaşamın zorluklarının üstesinden (okulda geliştirdiği “zihin alışkanlıkları” sayesinde) gelebiliyor ve dolayısıyla başarı ve mutluluğu elde edebiliyorsa, okulda yapılan sınavda almış olduğu notun derecesinin düşük olmasının ne önemi olabilir? Şu halde o, “eğer eğitimin hedefi çocuğu yetişkin yaşamına hazırlamaksa, o halde onun başarı derecesi – dolayısıyla da ona verilen eğitimin kalitesi – okulda yapılan sınavlarla değil, ancak onun hayatta ne kadar başarılı olduğuna bakılarak ölçülebilir” şeklinde düşünüyor olabilir.

Finlay-Johnson’ın, döneminin eğitim yaklaşımının çocukları yaşama hazırlama konusunda hiç bir işe yaramadığı yolundaki bazı görüşleri de aynı doğrultudadır: “Şundan da bütünüyle eminim ki, kusursuzca kaleme alınmış ve tümü doğru bir imlayla yazılmış, öte yandan göze batan bir düşünce kıtlığı sergileyebilen bir parça kompozisyon gibisinden mevcut ‘sonuçlar’ ile kendisini tatmin eden veya ‘doğru ve düzgün çalışılmış dört işlem’i gösterebildiyse hoşnut olan sözde eğitim türü, yaşam savaşı için saygıdeğer erkek ve kadınları eğitime konusunda yapılan kötü bir numaradır” (Finlay-Johnson, 1913, s. 169).

Özetle, Finlay-Johnson’ın çocuğun gerçek başarı düzeyinin ölçülüp değerlendirilmesinde gerek sözlü gerekse yazılı bir sınama yöntemi olarak “soru-cevap” ve “kompozisyon” türünden geleneksel sınama yöntemlerine başvurulmasını sakıncalı bulduğuna ilişkin bir kanıta rastlanmamakta, ancak bunların sağlıklı bir sonuç verebilmesi için, ders programına “duyguların görmezlikten gelinmediği bazı dersler”in konulmasını ve çocuğun bilgiyi edinmesi sürecinde geleneksel yöntemin uygulamalarının bırakılıp, onun kendi yönteminin niteliklerini karşılayan türden bir eğitim almasını ön koşul olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca onun, bu süreçte çocuğun tüm yönleriyle gözlenmesinden elde edilecek sonuçları, değerlendirmeye dahil edilebilecek geçerli bir veri olarak görüyor olması çok olasıdır. Ancak her şeye karşın, ona göre çocuğun gerçek anlamda sınanacağı asıl yer, yaşamın kendisidir.

### 3.2. Eğitim Hedefleri

Finlay-Johnson’ın daha çok “çocuk eğitimi”ne ağırlık veren örgün eğitim ve ancak “yetişkin eğitimi”ne ilişkin çalışmaları da kapsayan yaygın eğitim hedeflerine aşağıda yer verilmiştir:

#### 3.2.1. “Çocukluk Çağı”nın “Mutlu Geçmesi”ni Sağlamak

Bolton’ın “Finlay-Johnson, çocukların mutluluğunu bir öncelik olarak görür” (1984, s.11) biçimindeki saptamasından da anlaşılacağı gibi, Finlay-Johnson’ın eğitim anlayışında “çocukluk çağı”na ve bu çağın “mutluluk içinde geçmesi”ne çok özel bir vurgu yapılmaktadır. Onun “çocuk eğitimi”ni algılayış biçimini, bu doğrultuda belirlediği eğitim hedeflerini ve bu hedeflere ulaşmak için

seçmiş olduğu yöntemlerin gerekçelerini doğru anlayıp yorumlayabilmenin yolu, her şeyden önce onun “çocukluk çağı” ve “çocukluktaki mutluluk” kavramlarına yüklediği önemi doğru biçimde kavramaktan, bir başka deyişle onun bu konudaki paradigmasının ne üzerine temellendiğini “görebilmek”ten geçer. Çünkü Kuhn’un belirttiği gibi, “görme’nin hem düz kem de mecaz anlamında, yorum algılamının bittiği yerde başlar. İki süreç birbirinin aynı değildir. Algılamının, tamamlanmak üzere yoruma ne bıraktığı da, önceki deneyimin ve eğitimin (görgünün) yapısına ve miktarına, neredeyse ‘aşırı’ denebilecek şekilde bağlıdır” (Kuhn, 1970/1991, s. 178). Dolayısıyla, günümüzde de halen geçerliliğini yaygın biçimde koruyan başka bir takım eğitim paradigmalarına göre onu anlamak oldukça zordur.

San’a göre, “çocuklar en az yetişkinler kadar yoğunlukla bu dünyayı bizlerle paylaşmaktadırlar. Öğretmen ve eğitimcilerin belki de asıl görevi, çocukların ve ergenlerin dünyayı anlayabilmeleri yönünde, onların çevreleri ile, başkalarıyla ve kendileriyle etkileşim ve iletişime girmeleri için olanaklar hazırlamaktır” (San, 1990, s. 574). Yine ona göre, “denebilir ki dramının doğasında etkileşim vardır. Etkileşim daha çok, insanın insanla karşılaşmasında ortaya çıkan bir olgudur. Dramatik durumlarla etkileşim durumları bir bakıma içiçedir” (San, 1990, s. 575).

Finlay-Johnson çocukluk çağına çok önem verir. O, bu çağın mutlu geçmesine o derece büyük bir önem vermektedir ki, bu önem onun sadece sahip olduğu eğitim ilkeleri ve öğretim yöntemlerinin değil, çocuğa kazandırılması hedeflenen “bilginin niteliği”ne ilişkin anlayışının da “sıradışı” olmasına yol açmıştır. Ona göre bu nitelik, bir yetişkine verilebilecek olanla tamamen “aynı türden” değildir.<sup>9</sup> “Oysa çocuklarını kendilerinin bir uzantısı olarak gören kimi yetişkinler, onların gereksinmelerini tamamen bir kenara atarak, kendi deneyimlerini yaşamalarına izin vermeden, hazır ve kuru bilgilerle onları yaşama hazırlamaktadırlar” (Aslan, 2006, s. 386).

Sözkonusu dönemin, Finlay-Johnson için eğitim bakımından ne kadar “yaşamsal” bir önem taşıdığı, daha eserinin önsöz kısmına bakıldığında da açıkça görülür. Sanatsal bir biçimde kendi kitabıyla “söyleşir gibi” kaleme almış olduğu önsöz yazısının önemli bir bölümü, bu çağın önemine yapılan vurgularla doludur. “Yarın dünyanın işçileri ve savaşıları olacak olanlar için **çocukluk çağındaki**<sup>10</sup> mutluluğun kutsal kitabından öğüt ver. Hızla akıp giden **çocukluk günlerinin** neşe ile doldurulması gerektiği inancını eve, okuyucularına getir” sözleriyle başlatıp, çalışmalarına destek veren herkesi minnetle anarak bitirdiği yazısının sonunda Finlay-Johnson, Başmüfettiş Holmes’un adını özellikle anarken onu nitelemek için de, “**çocukluk çağına**, büyümesi, gelişmesi, nefes alması ve *gerçekten* yaşaması için ona yaraşır yeri memnuniyetle veren birisi” (1913, s. 13) ifadesini kullanmayı seçmiştir. O, bu dönemin kişinin gelecekteki yaşamı için taşıdığı önemi ise şu sözlerle belirtmektedir: “Herkesçe kabul edildiği gibi **çocukluk çağı**, yaşamımızın en mutlu dönemi olmalıdır – ve hemen hemen her zaman öyle olmuştur; bu dönem bir kez sona erdi mi geriye, izleyen hiçbir mutluluğun tam telafi edemediği “yitip gitmiş bir şey” kalır. Eğer bu doğruysa, o zaman ben **çocukluk çağı**nın sadece

<sup>9</sup> Bkz.: Sayfa 37’deki Çocuklara Belli Bir Bilgi Birikimi Kazandırmak başlıklı bölüm.

<sup>10</sup> Bu bölümdeki koyu yazılar, konuya verilen öneme dikkat çekmek için koyultulmuştur.

gelecekteki karanlık zamanlar için büyük miktarda güneş ışığının emildiği bir dönem olması gerektiğini söylemekte o kadar haksız mıyım?” (Finlay-Johnson, 1913, s. 26, 27)

“Bir çocuk okula, oyun çağı yılları sırasında girer. ‘Hapishanenin gölgeleri, büyüyen çocuğun üzerine karanlık çöktürmeye başlar’ ve onu bu süre içinde bir sınıfta hapsedmek pek adil değilmiş gibi görünür” saptamasını yapan Cyr (1912, s. vi) ise, adeta Finlay-Johnson’ın “bilgi”yi bir “güneş ışığı”na benzeten sözlerine gönderme yaparcasına, hem mevcut sisteme göre eğitim veren bir okulda eğitim gören çocuğu “hapishanedeki bir mahkum”a benzetmekte, hem de çocukluk çağının hassasiyetini vurgulayarak çocuğun – ışığının karartılması suretiyle – uğradığını ima ettiği “haksızlığa” itiraz etmektedir.

Yine Cyr, hem Finlay-Johnson’ın sözkonusu çağa verdiği öneme hem de – dolaylı da olsa – onun “bilgi”yi algılayış biçimine ilişkin olarak şu sözleri söylemektedir: “Bayan Finlay-Johnson, öğrencilerini, bu dünyanın **çocukluk çağına** ait olan salt o kısmını kendilerine maletmeye hakkı olan küçük erkekler ve kadınlar olarak görmektedir ve onun okulunda, çocuklar kendilerine ait olan bir dünyada yaşarlar ve yaşamı, kendi çocuksu bakış açıları ile görürler. Yine onlar, tarihteki olayları, edebiyatı ve coğrafyayı canlandırırlar ve aritmetik derslerini bile yaşam ve eylem ile doldururlar. Tarih çalışmasında karakterler, kitapların kapakları arasındaki hapislikten kurtarılırlar; bu karakterler göz alıcı giysilerini giyerler ve sıkıcı sayfalardan dışarı adım atarak, yine yaşamlarını yaşayıp cesaret ve kahramanlıktan ibaret olan işlerini bir kez daha yaparlar” (Cyr, 1912, s. v, vi).

Tüm bu sözlerden de anlaşılacağı gibi Finlay-Johnson’a göre “çocukluk çağı”, bir insanın yaşamının en önemli dönemini oluşturmakta, kişinin hem çocukluk hem de yetişkinlik dönemlerinin mutlu ya da mutsuz geçecek olması, bu dönemde alacağı eğitimin veriliş biçimine ve bu eğitime konu olan “bilgi”nin niteliğine doğrudan bağlı bulunmaktadır. Ayrıca Bowmaker’a göre, kendisi de mutlu bir çocukluk dönemi geçirmiş olan Finlay-Johnson’ın kendi dramatik eğitim yöntemini geliştirmesinde, henüz bir çocukken okul saatleri dışında yakın arkadaşlarıyla oynadıkları tarih öykülerinden kalan unutulmaz anıların payı olduğu düşünülmektedir (Bowmaker, 2002, s. 20).

### 3.2.2. Çocukların Yetişkin Yaşamına Hazırlanmalarına Yardımcı Olmak

Adıgüzel’e göre, “öğrenme bir yönüyle, öğrenenin yaşamda kalabilme, kendini geliştirebilme, yaşadığı çevreye uyum sağlama gereksinimidir. Bu gereksinimin duyulması ve yerine getirilmesi durumunda öğrenme gerçekleşebilir (Adıgüzel, 2009b, s. 21).” Finlay-Johnson’ın da eğitim hedefleri arasında “çocuğu yetişkin yaşamına hazırlamak” amacı önemli bir yer tutar. Aslan’a göre: “Çocuklar biz yetişkinler dünyasında yaşamakta, yaşamda var olan her şeyi bizimle paylaşmakta ve yetişkinleri örnek alarak yaşama hazırlanmaktadırlar. Her biri kendilerine özgü duyguları, düşünceleri, tarzları olan bireylerdir. Yalnızca yaşam yolunda deneyim kazanmaya gereksinimleri vardır” (Aslan, 2006, s. 386).

Finlay-Johnson’ın yukarıda anılan “çocukluğun gelecekteki olası karanlık zamanlar için büyük miktarda güneş ışığını emme dönemi olduğu” yönündeki yaklaşımına Bolton’ın getirdiği yorum, “Harriet Finlay-Johnson’ın uzun vadede böyle bir yaklaşımın değerini, yetişkin yaşamına neredeyse tinsel bir

hazırlık olarak görmekte olduğu” (1984, s. 12) yönündedir. Bolton’nun sözkonusu bu hazırlık dönemini “neredeyse tinsel” olarak yorumlamasının bir nedeni, Finlay-Johnson’ın, “güneş ışığı” olarak nitelediği ve “çocukluk çağında emilmesini” hedeflediği şeyin içeriğine ilişkin söylediklerinden kaynaklanmaktadır: “Güneş ışığı derken de sadece doğanın bize (en iyi ve en yüksek kısmımız olarak) aşladığı doğuştan gelen bir isteğe ilişkin şeyleri kastediyorum – çevremizdeki yaşayan dünyanın güzelliklerini bilme ve onun gizemlerini araştırma hazzı; edebiyatımızın (ki dünyada rakipsiz bir edebiyatır!) en iyi örneklerinde duygudaş düşünceler bulma keyfi, Sanat’taki güzelin değerini azar azar anlama; tüm bunların ateşli gençliği ayağa kaldırıp ‘aynı şekilde yapma’larını (doing likewise) sağlayan istek; ruhu zayıflatan tekdüzelik ve teknik bilgi sınırlaması yerine, salt kısa ömürlü gençlik hayallerinden kaynaklansa bile, gençlik coşkusunun uyanışı – hesaba katılacak şeyler bunlardı” (Finlay-Johnson, 1913, s. 26, 27).

Finlay-Johnson’ın, kendi yönteminin uygulandığı bir eğitimi kastederek söylemiş olduğu şu sözleri de yine onun “çocuğu yetişkin yaşamına hazırlama” hedefi götüğüne ilişkin geçerli bir kanıt olarak gösterilebilir: “Şurası kesindir ki, bu tür bir eğitimin bir sonucu, çocuklarımızın becerilerini geliştirerek ve onların yaşamlarının mesleğini seçmede eğilimlerini farketmelerini sağlayarak, insanlarımızın beğenisini besleyecek olmasıdır. Bana öyle geliyor ki, bu kitapta çok eksik olarak belirtilen yöntemlere göre eğitilmiş olan çocuklar, dünyadaki rollerini almak için iyi donanımlı olacaklardır. Onlar, en azından kendilerinden önceki kuşakların bazılarından daha dolu bir çocukluk geçirmiş olacaklardır ve okuldaki rollerini güzelce oynadıktan sonra biz onları güvenle yollayacağız, ‘bütün dünya bir sahnedir’ sözünü anarak” (Finlay-Johnson, 1913, s. 256).

Finlay-Johnson’a göre, “İş başvurusu” oyununda “oyuncuların yanısıra tüm mektupları sınıfa yazdırmanın amacı, kendilerinin ‘katip’ olma sıraları geldiğinde, zamanlarını boşa harcamaksızın anlaşılabilir bir mektup yazmaya daha iyi hazırlanmış olabilmeleriydi” (Finlay-Johnson, 1913, s. 237).

“Meslek seçimi, meslek gelişimi sürecinin en önemli aşamasıdır” diyen Kuzgun’a göre: “Super (1963) in ‘Araştırma dönemi’ adını verdiği 14-24 yaş diliminin ilk yılları kişinin ilgilerini, becerilerini ve değerlerini tanıdığı ve benlik tasarımı geliştirdiği bir dönemdir. Bu dönemde gencin, meslek alanları arasında bir veya birkaçına yönelerek meslek tercihlerini billurlaştırması beklenir... Tercihler başlangıçta çok genel ve bulanık olabilir. Ancak genç, gerek kendisi ve gerekse çevresi hakkında bilgileri arttıkça, eğilimlerini daha doğru olarak değerlendirecek ve daha gerçekçi tercihler formüle edebilecektir” (Kuzgun, 1986, s. 217).

Bunun yanısıra, bu bağlamdaki önemli bir öğretim ilkesini, dramayla ilişkisi içerisinde ele alan Üstündağ’a göre: “**Öğretimde yalnızca konu alanı ve mesleki beceriler değil, geleceğe dönük destekleyici amaçlar da ele alınmalıdır.** Bu ilke öğretim sürecinde öğrencilerin çok yönlü yetişmesini hedeflemektedir. Drama dersindeki öğrenme yaşantıları; hem bilişsel hem duyuşsal hem de devinışsel özellikleriyle bireyin çok yönlü gelişmesi için fırsatlar içerir. Bu özelliği ile drama; çocukların, ergenlerin

ve gençlerin gerçek dünya ile kurgusal dünya arasında gidip gelmelerini olanaklı kılar, sınıf içi ya da düşünülen pek çok sınıf dışı öğrenme ortamında etkili olur” (Adıgüzel, 2006; Üstündağ, 2009a, s. 58).

### 3.2.3. Çocuklara Belli Bir Bilgi Birikimi Kazandırmak

Okuldaki eğitimin çocuğu yaşama hazırlayıcı bir nitelikte olmasını önemseyen Finlay-Johnson’ın, eğitim sürecinde çocuğa kazandırılması gereken belli bir bilginin varlığını da yadsımadığı Bolton’ın şu saptamasından anlaşılmaktadır: “...ona göre kısa vadede, doğru kabul ettiği ve kuşkusuz çalışmasına çocuk-merkezilik özelliği taşıma hakkı kazandıran akademik bir hedef vardır: Öğrenilecek belli bir bilgi birikimi, hakkında çocukların sınanabileceği bir tarihsel veya coğrafi gerçekler seçkisi her zaman vardır” (Bolton, 1984, s. 12). Bolton, daha sonra onun drama anlayışında içeriğin yerine ilişkin olarak şu yorumları eklemektedir: “Harriet Finlay-Johnson’ın kitabında, ele alınan konuya hatırı sayılır ölçüde önem veren bir drama görüşüyle karşılaşırız. Drama, içeriğe hakim olmanın bir aracı olarak kullanılır. Böylece, tuhaf bir biçimde, bu çocuk-merkezci yaklaşım, eğitimin geleneksel gereksinimlerine bilginin vericisi olarak hizmet etmektedir” (Bolton, 1984, s. 12).

Bolton’ın Finlay-Johnson’ın kendi ifadesine dayanarak, onu “bilginin vericisi” olarak nitelemesi yerinde olmakla birlikte, onun bu nitelemeyi yaparken kullanmış olduğu “tuhaf bir biçimde” ifadesine de dikkat çekmek gerekiyor. Çünkü bu ifade, Bolton’un konuya ilişkin kendi saptamasını yaparken duyduğu “hayretini” açığa vurmaktadır. Çünkü o, bu yorumunun hemen öncesinde, başka bir değerlendirmede bulunmaktadır: “O (Finlay-Johnson), gerçeklerin bu kazanımını salt kılık değiştirmiş bir ezbere-öğrenme (rote-learning) olarak görecektir kadar aydın bir öğretmendir” (Bolton, 1984, s. 12). Bolton’ın bu ifadesinden, kendisinin de Finlay-Johnson’a klasik anlamda bir “bilginin vericisi” olma niteliği atfetmeyi, onun diğer sıradışı nitelikleri dikkate alındığında, adeta “yakıştıramadığı” anlaşılmaktadır.

Aslında, bu “tuhaf” durum, Finlay-Johnson’ın, öğretim süreci sonunda “çocuğun edinecek olduğu – ya da edinmesi hedeflenen – bilginin niteliği”ne ilişkin algılamasının geleneksel anlayıştaki eğitimcilerinkinden “farklı” olmasından kaynaklanmaktadır. Bu farkı anlamamanın yolu ise, geleneksel eğitimcilerin bu bağlamdaki “eğitim hedefi” (çocuğa kazandırılması hedeflenen bilgi) ile Finlay-Johnson’ın hedefinin birbirinden – onun uyguladığı “dramatik yöntem”in hem uygulanma nedeni, hem de onun uygulanmasının kaçınılmaz bir sonucu olarak – farklı olduğunu anlamaktan geçmektedir.

Doğal olarak ilk bakışta bu fark, (Bolton’ın da belirttiği gibi) sadece bilginin “veriliş biçimi”ne (yani “ezbere-öğrenme” yerine, “yaparak-yaşayarak öğrenme”) ilişkinmiş gibi görünür. Sonuçta, çocuğa aktarılan bilgi, “aynı içeriğe” sahip değil midir? Bu durumda Finlay-Johnson, “farklı yöntem” uygulasa da, (yine Bolton’ın belirttiği gibi) “eğitimin geleneksel gereksinimleri” doğrultusunda “içeriği aynı” olan bir bilgiyi çocuğa “vermekte”dir. Amaç, çocuğun geleneksel yöntem yerine, (yine Bolton’ın deyimiyle) “drama yoluyla içeriğe hakim olması”dır. Ancak, sözkonusu fark sadece “yöntem”le sınırlı değilmiş gibi görünmektedir. Gerçekte bu fark, sözkonusu “bilgi”ye ilişkin nitelikleri de kapsamaktadır. Ancak burada sözkonusu olan öğrenme süreci öncesinde **öğretilmesi hedef alınan bilginin içeriğindeki** fark

değildir. Her ne kadar o noktada da (hazır bulunuşluğun geleneksel eğitimde dikkate alınmaması dolayısıyla) bir fark olduğu görülse de buradaki fark, sözkonusu her iki süreç sonunda **öğrenilen bilginin içeriğine** ilişkindir. Geleneksel süreçte bu “içerik”, sürecin başında ne idiyse sonunda da yine odur. Zaten Finlay-Johnson, bu tür bir içeriğe sahip olan bilgiyi her fırsatta “kuru bilgi” ya da “gerçek bilgisi” olarak nitelenmek suretiyle, kendi “içerik” algılamasının farklı olduğuna yeterince dikkat çekmektedir. “Dramatik öğretim” sürecinde ise baştaki “içerik”, süreç sonunda artık baştakiyle aynı değildir. Çünkü çocuk bu süreçte bu içeriği, haz aldığı yaşantılar yoluyla sınavarak deneyimleyip kendince değişikliğe uğratarak özümsemiş ve içselleştirmiş, dolayısıyla kendisine mal etmiştir. Hatta denilebilir ki, geleneksel öğretim sürecinden geçen çocuk, (kafasına “fazladan” yüklenen “kuru gerçek bilgisi” dışında) sürecin başındakiyle neredeyse aynı (belki biraz daha “bıkkın” ve “mutsuz”) çocuk iken, dramatik öğretim sürecini yaşayan çocuğun ise, baştaki çocuk ile aynı olmayıp yetişkin yaşamına daha hazır olacak biçimde değiştiği görülür. Eğitimin asıl amacı da zaten bu değil midir? Özetle, geleneksel eğitiminin “bilgi” kavramı ile Finlay-Johnson’ın “bilgi” kavramı arasındaki tek benzerlik, sadece bu kavramlarına karşılık olarak kullandıkları “terim”in aynı olmasıdır.

Okuldaki öğrenme’nin büyük bir çoğunluğunun, eklenen, birbiri üzerine yığılan (additive) bir öğrenme biçimini almış olduğunu, sürekli olarak birey için yeni olan bilgilerin öğretilip bunların bireyler tarafından depo edildiğini belirten San, drama ile edinilen bilgilenmenin bu tür kuramsal bilgilenmeden farklı olduğunu ve bu yüzden dramanın eğitimde kullanılması gerektiğini şöyle ifade eder: “Drama’daki öğrenme bir tür *yeniden yapılandırma*’dır. Öğrencilerin, çocuk ya da genç, öğrendiklerini, bilgilerini yeni bir bakış açısından değerlendirmesidir. Kazanılmış kavramları irdelenmesi, bu kavramlara yeni anlamlar yüklenmesi sözkonusudur. Deneyim ve yaşantılar yeniden gözden geçirilir. Tüm bu süreçler doğal bir öğrenmeyi getirir. ... Drama ile edinilen bilgilenme, okul disiplinleri içinde edinilen ezbere dayalı, kuramsal bilgilenme değildir. Dramada gene çeşitli disiplinlerden gelen bilgi kullanılır ama bu kez bilgiler ünik bir biçimde dünya ile kurulan öznel ve nesnel ilişkiler içinde yapılır. Eğitim kurumları genellikle bu tür öğrenmeyi sağlayamamaktadırlar. Bunun için de dramanın eğitimde kullanımı bir gereksinimdir” (San, 1990, s. 582).

Finlay-Johnson’ın kitabında “bilginin çocuk için pratik değer taşıması” bağlamında eleştirdiği geleneksel eğitimci, çocuğun yaş özelliklerinin dikkate alınmasını adeta bir teknik ayrıntı olarak değerlendirip, yetişkin birisine verilenle aynı türden bilgileri, sözümona basitleştirerek çocuğa aktarmanın (Finlay-Johnson’ın deyimiyle “çocuğun zihnine istiflemenin”) yollarını aramaktadırlar – daha doğrusu bunun yolunu “bulmuş” görünmektedirler. Oysa Finlay-Johnson’a göre, bu tür bilgilerin, üstelik de o dönemde yürürlükte olan (ve Finlay-Johnson’ın ifadesiyle dersi “monoton” hale getiren) salt anlatım ve soru-cevap yöntemleri kullanılarak, verilmesinin hem çocuk için (“çocukluk çağı”nın kendine özgü niteliği dolayısıyla) “pratik bir yararı” yoktur, hem de bu anlayış ve bu – çocuğa rağmen – zorla dayatmacı tutum, çocuğun “mutluluğunu” gölgelemektedir. Dolayısıyla o, “bilgi” derken, yaygın biçimde anlaşılan ve alışıldık (onun kendi deyimiyle “beylik”) türden bir bilgiyi kastetmemektedir. Sonuç olarak,

eğer Finlay-Johnson'ın "bilgi" kavramının özü görülemezse, onun sıradışılığına, "tuhaf" olarak algılanması çok doğaldır.

### 3.2.4. "Gerçek Öğretimi" (Fact Teaching) Yerine Çocuğun "Zihin Alışkanlıkları"nın (Habits of Mind) Şekillenmesini Sağlamak

Ele alınan konuya önem vermekle birlikte, Finlay-Johnson'ın anladığı anlamdaki eğitimin başlıca amaçlarından birisi, onun kendi deyimiyle "gerçek öğretimi" (fact teaching) yoluyla çocuğa, yine kendi deyimiyle "gerçek bilgisi" aktarımının sağlanması değil, bu bilginin "dramatik yöntem" yoluyla edinilmesi aşamasında çocuğun "zihin alışkanlıkları"nın şekillenmesidir.

Dönemindeki öğretim yöntemini "gerçek öğretimi" (fact teaching) olarak adlandıran Finlay-Johnson, bu yöntemin sadece çocuğun zihnine onun için hiç bir pratik değer taşımayan bir çok bilginin "istiflenmesi"ne hizmet ettiğini şu sözlerle dile getirir: "Yedi yıllık 'gerçek öğretimi' boyunca bir çocuğun zihnine pek çok yararsız şey istifleyebiliriz. Sözelimi, bir çocuğun I. Charles'in idam edildiğini ve duruşmasında falanca sözleri söylediğini, onu yargılayan adamların sayısını, adlarını, ve bu tür şeylerin meydana geldiği tarihleri bilmesinin onun için pratik değeri nedir?" (Finlay-Johnson, 1913, s. 97)

Elbette Finlay-Johnson'ın itirazı, sözkonusu bu bilginin öğretim süreci öncesinde belirlenen "içeriğine" – en azından tümüyle – yönelik değildir. O da bu içeriğin büyük ölçüde çocuğa kazandırılması gerektiğini kabul etmektedir. Onun itirazı, kullanılan yöntemin (gerçek öğretimi) "çocuğa uygun" olmayışı dolayısıyla, bu içeriğin taşıdığı "gerçek anlam"ın çocuk tarafından anlaşılamayacak olması ve bu nedenle de onun için "pratik değer" taşımayacak olmasındadır. Ona göre, elde edilen "sonuç" bakımından bir "öğrenme" olarak nitelendirilmeyi hakedip etmediği tartışmalı olan bu "sözde" öğrenme, Bolton'ın da belirttiği gibi "ezbere öğrenme"den (rote-learning) öteye geçemeyecektir.

**"Öğretmen bilgi aktarıcı değildir.** Öğretmen, öğrenciye bilgi aktaran ve ezberleten kişi değil, aramayı ve buldurtmayı sağlayan böylelikle onun öğrenmesini kolaylaştıran kişidir. Bilginin geçici ve değişken olduğunu bilen bir drama öğretmeni de bilgi aktarmak yerine, öğrenci için uygun öğrenme yaşantıları seçerek ve onu yönlendirerek öğretimin hedeflerine ulaşmasına yardımcı olur. Drama öğretmenin bilgi aktarıcılığı yalnızca 'dersle ya da doğaçlamayla ilgili ilkeleri sıralamak, oyunun kurallarını açıklamak, yönergeleri vermek vb.' sırasında yaptığı açıklamalarla sınırlı olarak düşünülebilir. Bu nedenle drama öğretmeni özellikle doğaçlamalar sırasında, öğrenciden bildikleriyle ve günlük yaşamın sınırlarıyla kalmasını değil, bildiklerinden ve gözlemlerinden yola çıkarak kendi sınırlarını aşmasını ya da zorlayarak yeniden oluşturmasını ister" (Üstündağ, 2009a, s. 57).

Finlay-Johnson'a göre: "O kadar değerli olan, gerçeklerin kendisi olamaz. Onların değerini oluşturan, **öğrenirken şekillenen zihin alışkanlığıdır**" (Finlay-Johnson, 1913, s. 97). Onun bu yaklaşımı konusunda Bolton şu yorumu yapmaktadır: "Bu biraz, 'Latince sizin için iyidir' eğitim

görüşünü hissettirir. Ama bu görüş, gerçeklerin ötesine, onların ima ettiklerine bakma alışkanlığı yaratma konusuna duyulan bir ilgiyi en iyi biçimde sezdirmektedir” (Bolton, 1984, 12).

Finlay-Johnson, çocuğun zihin alışkanlıklarını kullanmasının önemine ilişkin görüşlerini, “eğer bir çocuk gerçekleri, hoş giden bir amaçla, kendisi için arayıp bulursa, bunu olasılıkla en ince ayrıntısına kadar yapacaktır, öyle yaparken de yaratıcılığını, sorun çözme yeteneğini (resourcefulness), özgüvenini ve zekasını kullanacaktır. Eğer o bu yeteneklerini (powers) kullanmazsa, doğa yasaları gereği, onları kullanma isteği azalacak veya hepten kaybolacaktır” şeklinde dile getirdikten sonra, bu iddiasına kanıt olarak da diğer öğretmenlerin konuya ilişkin bazı deneyimlerini göstermektedir: “Ben de öğretmenlerden sık sık ‘anaokulundayken çok parlak olan falanca, tüm zekasını kaybetmiş gibi görünüyor ve en basit şeyleri anlamakta oldukça güçlük çekiyor’ şeklinde şikayetler duydum” (Finlay-Johnson, 1913, s. 97, 98).

Çocukların en temel özelliklerinin spontan ve yaratıcı olmaları olduğunu belirten Aslan’a göre: “Yaratıcı ve spontan çocuk merak eder, soru sorar, araştırır, keşfeder ve öğrenir. Sürekli olarak yeni olana ulaşmaya çalışır. Hem varolanın, hem de bilinmeyen sınırlarını zorlar. Oysa yetişkinler tarafından çocuğun bu özellikleri bilinçli ya da bilinçsiz olarak bastırılır. Çünkü yaratıcı çocuklar pek çok zaman alışılmış normların dışında yer alırlar. Ya da akılcı (!), kuralcı (!), mantıklı (!) ve konformist (!) yetişkin dünyasında ve hatta bu tür niteliklere sahip olmayan akranları arasında bile normların dışında algılanabilirler. Bunun bir nedeni de yetişkinlerin yaratıcı çocukların farklılığı, sıradışılığı ve bitmek bilmez soruları karşısında ne yapacaklarını bilememeleridir. Çocuğun soru sorması ve düşüncesini ifade etmesi çeşitli davranışlarla engellenir. Çocuğa bir yığın kuru bilgi-kural dayatılır ve bunları ezberlemesi, öğrenmesi istenir. Sonuçta toplumun isteğine uygun, sorgulamadan kabullenen, kaderci ve bireyci olarak yetişen çocuk; kendisi için önceden hazırlanmış rollerden birini ya da birkaçını seçerek yetişkinler dünyasında yerini alır. Tüm bu dayatmaları reddeden çocuklar ise cezalandırılır ve kolayca ‘sorunlu çocuk’ olarak damgalanır. Gerçekte ise, yaratıcılık ve spontanlık çocuğun özgür, mutlu ve üretken bir yetişkin olabilmesi için vazgeçilmez bir unsurdur” (Aslan, 2006, s. 387).

Doğa incelemesi süreci boyunca öğrencilerinin “yeni alışkanlıklar oluşturmakla meşgul” olduğunu belirten Finlay-Johnson’a göre: “Bunlar, çekingenlikten uzak doğal tavırlar sergileme; sözcük bilgilerini, sözcüklerin nasıl kullanılacağı bilgisiyle birlikte genişletme; zorluklara şevkle ve gerginlik veya güvensizlik duymaksızın karşı koyma; hayata neşeli, zeki, hiçbir kaygı eğilimi taşımayan bir biçimde bakma gibi alışkanlıklardı. Bir yaşam kariyerinde böyle alışkanlıklar, salt bir çok sıradışı sözcüğü heceleme becerisinden, belli miktarda beylik kuralı bir araya toplama yeteneğinden, veya tek bir fikir anlamaksızın ya da herhangi bir düşünce silsilesi oluşturmaksızın basılı bir metnin tüm sayfalarını okuyabilmekten elbette daha yararlı bir temeldir” (Finlay-Johnson, 1913, s. 21, 22).

### 3.2.5. Çocuğun Bilim, Sanat ve Edebiyattan Anlamasını ve Onlardan Haz Almasını Sağlamak

Eğitimde dramının diğer öğrenme ve öğretme alanlarından ayrıldığı yanlarından biri değişik sanat dallarıyla iş birliğine açık olmasıdır. Bu iş birliği gerek sanat dalları arasında olsun, gerek bilim

dalları arasında olsun yeni oluşumlara olanak sağlar. Kimi zaman drama yoluyla eğitim öğretimde yöntem olarak yararlanma gerçekleşir, kimi zaman da drama çalışmalarını geliştirmek, çeşitlendirmek için diğer alanlardan yararlanılır (Öztürk, 2009, s. 145).

Harriet Finlay-Johnson'ın eğitim anlayışında, çocuğun araştırma ve bilime ilgi duymaya teşvik edilmesi ve hayal kurmasına izin verilmesi, ayrıca onun sanat ve edebiyatın iyi örneklerini takdir edip onlardan haz almasını ya da hiç değilse bunları “görmesini” sağlamak da ayrı bir yer tutar.

Dönemindeki İngiliz okullarında “uygulamalı eğitim” (practical education) olarak anılan eğitim yaklaşımıyla verilen uygulamalı dersin, “çoğu zaman yozlaşıp salt teknik olana veya yararcı olana dönüşerek, **eski Yunan ve Latin edebiyatına** (humanities) ayrılması gereken zamanı gaspedermiş gibi görüldüğünü” belirten Finlay-Johnson, edebiyat eğitimi almanın sanatçı veya bilim adamı olmanın önkoşulu olduğunu şu sözlerle savunur: “Deney ve araştırmadan zevk alan çocuğun sevdiği işi yapmasına izin verin. Gençlik hevesi ateşlerini söndürmeyin ya da öldürmeyin, dünya onlar sayesinde dönüyor: Ne de olsa, hayalperestlerimiz, işçilerimiz olagelmıştır – onlar “hayaller kurup ileriye gördüler” ve yeni şeyleri arayıp buldular, topraktan, toprak gibi olmakla birlikte – hiç zekası olmayan yaratıklar benzeri – makine gibi çok çalışmaya razı oldular. Eski Yunan ve Latin edebiyatı eğitimi almadan bilim insanı veya sanatçı olamazsınız” (Finlay-Johnson, 1913, s. 27-28).

Ayrıca bu sözlerinden onun, çocuğun “**hayal kurmak**” ve “**yeni şeyler aramak**” türünden “zihin alışkanlıkları”nı kullanmasına izin verilmesini de – yine dönemin geleneksel eğitim anlayışına tümüyle zıt bir yaklaşımla – oldukça önemsettiği sonucu çıkarılabilir. Ancak, yine aynı sözlerin, Finlay-Johnson'ın bir bilim insanı ile bir sanatçı veya edebiyatçı arasında hiç bir ayırım yapmadığı biçiminde de algılanamayacağı kanısındayız. O sadece, araştırmacılık ve yaratıcılık gerektiren bu her iki alana giden yolda estetik eğitiminin gerekli olduğuna dikkat çekmektedir, yoksa “nasıl bilim adamı sanat adamı değilse, sanat adamı da bilim adamı değildir. Bunlar birbirinin görev ve rollerini üstlenmemelidir” (Tunalı, 1980, s. 39). Yine de, Tunalı'nın bu sözlerinde ifadesini bulan durumun – özellikle içinde yaşadığımız postmodern çağa uygun düşecek biçimde – bir bilim insanının, ayrıca asıl alanı dışında kendisinin beğenisine sunulan sanat eserleri hakkında kendi öznel yorumunu yapmasına veya söz gelimi ünlü biyolog ve bilim kurgu romanları yazarı Isaac Asimov örneğinde olduğu gibi roman ya da başka bir edebi eser yazmasına, diğer yandan bir sanatçının bilimsel sonuçlar hakkında kendince “akıl yürütmesine” veya sanatını yaparken bilimin olanaklarından yararlanmasına bir engel oluşturmayacağı yönündeki kendi düşüncemizi de belirtmeden geçemeyeceğiz. “Bilimin ve bilimsel zihniyetin kamulaştırılması en zaruri ihtiyaçlarımız arasında bulunuyor ve bunun sağlanması yolunda gayret sarfedilmesi de bilimsel çalışma çerçevesi içinde önemli bir yer alıyor” (Sayılı, 1989, s.145) diyen Sayılıya göre, “edebiyat, müzik, resim, heykeltraşlık ve mimari gibi güzel sanatlar üzerinde de bilimin oldukça önemli tesirleri olduğu ve bunlar arasında zikre değer bağılıklar bulunduğu muhakkaktır” (Sayılı, 1989, s.145). Einstein ise şöyle der: “Bilimsel bilgiyi küçük bir grubun tekeline bırakmak bir toplumun düşün gücünü zayıflatır, onu tinsel yoksulluğa sürükler” (Yıldırım, 1992, s. 6) Ya da Kuhn'un

dediği gibi, “bilimsel bilgi de tıpkı dil gibi, özünde ya bir topluluğun ortak malıdır, yahut da bir hiç tir” (Kuhn, 1970/1991, s. 186).

Öte yandan, Finlay-Johnson’a göre, “eski Yunan ve Latin edebiyatının mutlaka *öğretilmesi* de gerekmez, sadece çocukların bunları doğal hevesleriyle çevreden almalarına olanak sağlanması, en azından bunların gençliğin çevresinde bulundurulmasını sağlamak yeterlidir” (Finlay-Johnson, 1913, s. 28).

Denebilir ki Finlay-Johnson, öğrencilerine bir tür “estetik eğitimi” verme çabası içindedir. Tunalı’ya göre: “Eğitim, en geniş anlamda insan yetilerinin olanakları ölçüsünde geliştirilmesi anlamına gelir. İnsan tüm yetileri bakımından bir eğitim süreci içinde bulunur. Ancak, insan ne yalnız bir beden ne yalnız bir akıl ne de yalnız bir istem varlığıdır. İnsan, aynı zamanda bir duyular varlığıdır, duyarlılığı olan bir varlıktır. Duyarlık bir yeti olduğu gibi, duyuşal yaşam da insan için bir olanaklar dünyasıdır. O halde, bir yeti olarak insan varlığının da geliştirilmesi gerekir. Böylece duyarlılığın geliştirilmesi, estetik eğitimi adını alır” (Tunalı, 1980, s. 197).

### **3.2.6. Çocukların Dil Becerilerinin (Okuma, Yazma, Konuşma ve Diksiyon ile Beden Dili) Gelişmesini Sağlamak**

Finlay-Johnson’ın geleneksel eğitim yönteminin çocuğu okuma, yazma ve beden dilini etkili ve doğru biçimde kullanma yönünden geliştirmek bir yana, buna olanak vermediği ve hatta var olanı da körelttiği yönündeki eleştirilerine daha önce bu çalışmanın “Genel Eğitim Anlayışı” bölümünde ayrıntılı olarak yer verilmişti. Çocuğun eğitim süreci içerisinde bu becerilerin etkin biçimde kullanılması ve daha da geliştirilmesi, onun önemle üzerinde durduğu bir eğitim hedefidir. Ona göre bu becerilerin kazanılması ve geliştirilmesi, çocuğun sadece okulda değil, yaşama atıldıktan sonra da başarılı olmasının ön koşulları arasındadır. Ayrıca o, kendi dramatik öğretim yöntemi sayesinde çocukların bu becerileri etkin ve doğru biçimde kullanmayı öğrenip geliştirdikleri inancındadır. O, bu kanısını doğruladığını düşündüğü bir çok örneğe kitabında yer vermiştir. Söz konusu bu örneklerle, bağlamları gereği, bu çalışmanın değişik bölümlerinde yer verilmiştir.

“Oyunun – daha çok özgün oyun – öğrenciler üzerindeki bir etkisinin onların konuşma ve diksiyonlarında ister istemez büyük bir gelişmeye yol açması olduğunu” belirten Finlay-Johnson (1913, s. 100), kendi öğrencilerini kastederek, “elbette onlar, serbestçe konuşmayı, açıkça ifade etmeyi, ve mırıldanmak veya lafı gevelemekten kaçınmayı öğrendiler. Değişlerini özenle seçmeyi ve düşüncelerini uygun sözcüklerle anlatmayı öğrendiler” diyerek kendi yönteminin çocuğun dil gelişimi açısından yararına dikkat çeker.

Kendi yönteminin, çocukların doğru konuşmayı öğrenmelerinde çok büyük bir yarar sağladığını belirten Finlay-Johnson’a göre, onlar jestleri, bir rolü oynarken bunlara gerek duyulabildiği için, uygun ve doğal biçimde kullanabilmektedirler. Oysa, “ezberden okuma” ve “hareketli şarkılar” için ayrılmış olan derslerde öğretilen “hareketler”, hem çocuğun kendisinin ne hissettiği hakkında çok az şey anlatır,

hem de eller sırtın ardında sıkıca kavuşmuş bir halde ezberden okuma yaparken herhangi bir gerçek “yüz ifadesini” veya duyguyu göstermek olanak dışıdır” (Finlay-Johnson, 1913, s. 101).

Finlay-Johnson, drama yoluyla eğitimin çocukların okumaya ilgisini artırdığına delil olarak, Shakespeare’in “V. Henry” oyununu oynayan çocuklar üzerine yaptığı bir gözlemini aktarır: “Zaman ilerledikçe, çocuklar daha istekli oldular. Onlara V. Henry’nin yaşamını oynarken bu kadar büyük haz verebilen bir oyun yazarının eserlerine elbette daha derinlemesine dalmak istediler. Bu da işin en az anlamlı kısmı değildi” (Finlay-Johnson, 1913, s. 111).

Finlay-Johnson, kendi öğrencilerinin Shakespeare okumaktan ne kadar çok haz duyduklarını çarpıcı bir örnekle açıklayıp, yazarın onlar tarafından en çok tercih edilen eserlerinin bir listesini verir: “Öğrencilerin Shakespeare’den okul saatleri dışında da zevk aldıkları o kadar açıktı ki, onlardan on dört tanesi okul ödülleri olarak Shakespeare oyunları ciltlerini seçtiler. Onlar ayrıca, dahil edilmesini istedikleri oyunların hangileri olacağını belirleme konusunda sorun yaşadılar, en çok beğenilenler ise, ‘Bir Yaz Gecesi Rüyası,’ ‘Beğendiğiniz Gibi,’ ‘Venedik Taciri,’ ‘Kral John,’ ‘V. Henry,’ ‘Julius Cæsar,’ ve ‘VI. Henry’ymiş gibi görünüyordu. Onlar bunları daha sonra evle okul arasında ileri geri taşıdılar ve içindekileri tıpkı ‘V. Henry’yi çalıştıkları biçimde iyice öğrendiler” (Finlay-Johnson, 1913, s. 116).

O, “okuma ve yazma sanatı” konusuna bu denli önem verme sebebini ise bir örnek yardımıyla şöyle açıklar: “Çocukların – yetersiz bir sözcük hazinesinden alınan aynı sözcükleri tekrar tekrar kullanmaları yüzünden sıkıcı olmalarını önlemek için – incelikli ifadelerden ve biraz olsun kendi dillerini kullanma biçiminden anlamalarını sağlamanın hafife alınacak bir şey olduğunu sanmıyorum. Sadece çok kısa bir zaman önce Londra İlçe Meclisi Eğitim Kurulu’ndan bir üyenin, eğer Milton’ın dilini andıran bir üslupla belli bir genelge yazılmış olsa, hedef kitle tarafından anlaşılmayacağını söylediği bildirildi. Başka bir üye genelgeyi, ‘kötü dilbilgisi ve kötü biçim’ olarak betimledi. Bir hanımefendi, kompozisyonun kısmen kendisine ait olduğunu, ve onun biçiminin ‘insanların ilgisini çekme olasılığı daha yüksek olduğundan’ dolayı benimsenmiş olduğunu belirterek yazıyı savundu. Eğer kitleler arasında böyle koşullar egemen olursa, o zaman Shakespeare ve onun İngilizcesinin ‘onların ağızında her gün kullanılan sözcükler olarak yaygın’ olmasının tam zamanıdır” (Finlay-Johnson, 1913, s. 143).

### 3.2.7. Çocukların Resim, El İşi ve Aşçılık Becerilerinin Gelişmesini Sağlamak

Öğrencilerin resim becerilerinin geliştirilmesinde drama çalışmalarının önemini İlhan şöyle vurgular: “Resim-iş dersinin en önemli amacı öğrencinin yaratıcılığını geliştirmek olduğuna göre, öğretmen dersi aktif hale getirmek ve öğrencinin imgelem gücünü harekete geçirmek durumundadır. Bunun da yolu oyun oynamaktır. Oyun oynamanın bir öğretim yöntemi olarak belli bir amaç ve hedef doğrultusunda kullanılması, Eğitsel Yaratıcı Drama yöntemi ile olasıdır” (İlhan, 2006, s. 419).

Finlay-Johnson’a göre, öğrencilerin oyunlarda özgün bir yorum, özgün eşyalar ve jestler kullanmaları, “okuldaki oyunların doğal olarak beraberinde onların kendilerine ait bir *el sanatı* ve *resim sanatı* meydana getirmesi” sonucunu doğurmuştur. Şöyle der: “Önceki oyunların ardından, büyük

çocukların kitaplarına canlandırdıkları sahneleri sık sık çizdiklerini farkettim; bu da benim onlara, oynarken veya katılmadan seyrederken ne gördüklerini veya hayal ettiklerini resmetmeleri için zaman ve fırsat ermeme yol açtı” (Finlay-Johnson, 1913, s. 119).

“Okuldaki el uğraşlarına artık çok önem yüklenmekte olduğunu” ve kendisinin, “çocukların oyunlarının doğal olarak bir tür el işi ile bağlantı kurduğunu hemen hemen her zaman farkettiğini” belirten Finlay-Johnson, el işi çalışmalarının bazı avantajlarını şöyle özetler: “Ben bunun (el işi çalışmaları), İlkokul çağındaki çocuklar için yeterli miktarda olduğuna inandım – onların, daha hesaplı olarak satın alınamayacak şeyleri kendi başlarına yaparken, parmaklarını ve ellerini beceriksizlik göstermeden kullanabilmeleri gerekir. Bu, hem hiçbir mesleği berbat etmemek eğiliminde olmak, hem de başka herhangi bir tanesine boş yere aldırılmazlık etmemek gibi bir çifte avantaja da sahipti” (Finlay-Johnson, 1913, s. 246).

Onun el işi çalışmalarıyla neyi amaçlayıp neyi amaçlamadığına ilişkin sözleri ise şöyledir: “Tam olarak amacımız, İngiltere gibi aydınlanmış bir ülkede yaşayan çocuklara, biktıracı amatör yöntemler yoluyla gereksinim duydukları her şeyi yapmaları gerektiğini öğretmek değildi. Buna, ilke olarak, karşı çıktım. Ben sadece, onların uygun eşyayı satın alma olanağının bulunmadığını varsayarak, amaçlarına hizmet edecek bir şeyler yapmaya nasıl girişeceklerini görmek istedim” (Finlay-Johnson, 1913, s. 247).

Her ne kadar hem kız hem de erkek öğrenciler el becerilerini genellikle benzer türden çalışmalar için kullanıyorlarsa da, bu çalışmaların bazan farklılaştığı görülmektedir. Kız öğrencilerin erkeklerden farklılık gösteren çalışmalarını, “kızların kendi el işi biçimleri vardı. Doğal olarak bu, çoğunlukla iğne işi, tığ işi veya örgünün bazı dalları şeklini alıyordu. Ara sıra aşçılık biçimini alıyordu” şeklinde özetleyen Finlay-Johnson’a (1913, s. 248) göre, “tüm bu ‘lezzetli şeyler’ oyunlar için gerekliydi ve oyunun bir parçası olarak yapıldı”. Öte yandan, Sompting’teki erkek öğrencilerin el becerilerini kullandıkları çalışmalar daha çok dekor ve sahne eşyalarının yapımı üzerinde yoğunlaşmaktadır.<sup>11</sup>

Söz konusu çalışmaların çocuğa yararı hakkında Cyr (1912, s. vi), “çocuklar, Finlay-Johnson tarafından yapmaya yönlendirildikleri gibi kendi sahne eşyalarını yaptıkları zaman, yaratıcılıkları, özgünlükleri ve hayal güçleri geliştirilir” demektedir.

### 3.2.8. Çocukların Mizah Duygusunu Geliştirmek

Mizah duygusunun okulda gerek öğretmenler gerekse öğrenciler tarafından yeri geldikçe ve belli bir oranda gösterilmesi gerektiğini savunan Finlay-Johnson’ın, öğrencilerin bu duygusunun geliştirilmesini de kendisine bir eğitim hedefi olarak belirlemiş olduğu düşünülebilir.

Finlay-Johnson, okul ortamına ilişkin kendi mizah anlayışını şöyle açıklar: “Mizah derken, bir çok çocuğun belirgin bir özelliği olan saçma uçarılığı – herhangi bir okulu, elbette, bozacak olan salt budalalıktan ibaret kıkırdamayı – değil, ama sadece, bir şeyin nükteli yanını onun görülmesi gerektiği zaman görme yeteneğini kastediyorum” (Finlay-Johnson, 1913, s. 32).

<sup>11</sup> Bkz.: Sayfa 85’teki Sahne Eşyaları, Kostüm, Dekor ve Efektlerin Oyunlardaki Yeri başlıklı bölüm.

O, oyunlar sırasında ortaya çıkan gülünç durumların, yine aynı süreçte geliştirilen bu duygu sayesinde bir sorun olmaktan nasıl çıktığını belirtir: “Oyunlarımızda, tartışma veya takılmalara yol açıp böylece okuldaki ‘oyun’u bozabilecek olan, prova edilmeden ortaya çıkmış küçük gülünç sonuçlarla sık sık karşılaştık. O zaman durumu kurtaran, ‘espriyi görme’ yeteneğiydi. (Finlay-Johnson, 1913, s. 32, 33).

Finlay-Johnson’ın, mizah duygusuna önem vermesinin gerekçesi, onun yaşamda bir “emniyet supabı” işlevi görüyor olmasıdır: “Bir eğitim toplantısında, bizim bölgemizde görevli müfettişin çok az bayan öğretmen mizah duygusu olduğunu – ya da en azından onların bunu kullandığına hiç tanık olmadığını – söylediğini duyduğumda çok sarsıldığımı anımsıyorum. Ben bu duyguyu ara sıra çok büyük bir emniyet supabı olarak görmüşümdür. Yaşamda doğru zamanda ortaya çıkan bir mizah duygusu, yaşamın trajedisinin o kadar derine işlemesini ne kadar sık önleyebilir! Belki bu yüzden bir İrlandalı, mizah yeteneğini içgüdüsel olarak büyütür ve kullanır. Onu haklı göstermek için kesinlikle bol miktarda ‘kaygı’ya sahiptir” (Finlay-Johnson, 1913, s. 32).

Görüldüğü gibi Finlay-Johnson’a göre mizah duygusu, ama “yaşamda doğru zamanda ortaya çıkan, bir şeyin nükteli yanını onun görülmesi gerektiği zaman görme yeteneği biçimindeki ‘iyi’ mizah duygusu”, yaşamda karşılaşılan zorluklarının üstesinden daha az bir çabayla gelmesini sağlaması açısından vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Eğitimin en önemli işlevinin çocukları yaşama hazırlamak olduğuna inanan Finlay-Johnson, geleceğin iş adamları (bilindiği gibi “ciddi” görünümleriyle ünlüdürler) olacak olan öğrencilerini daha az “asık suratlı” ve dolayısıyla daha başarılı yapacağı düşüncesinden hareketle, zaten bir insanda “içgüdüsel olarak” var olan bu duygunun okul ortamında “büyütülüp kullanılması” gerektiği düşüncesindedir. Elbette sadece öğrenciler değil, onlara her bakımdan “örnek” olması gereken öğretmenler de sürekli olarak ciddi bir görünüm sergilemek yerine, bu “değerli nitelik”lerini yeri geldiğinde göstermekten çekinmemelidirler. Özetle bu duygunun geliştirilmesi, Finlay-Johnson’ın çok önemseydiği bir eğitim hedefidir.

### **3.2.9. Çocukların Müziğe, Şarkı Söylemeye ve Dansetmeye İçlerinden Gelerek ve Estetik Bir Haz Alarak Yaklaşımlarını Sağlamak**

Finlay-Johnson dönemin okullarındaki şarkı söyleme tarzını, duylara hitap etmediği gerekçesiyle eleştirir. Ona göre şarkı, zorlamayla değil, çocuğun içinden gelerek söylenmeli ve dahası ona ve dinleyicisine estetik bir haz vermelidir.

“Ivanhoe” oyunu sırasında okulu ziyaret eden bir müfettişin bir şarkının yarım kalmış ezgisini tamamlamaları konusunda çocuklara yardımcı olduğu bir “ziyaret”i Finlay Johnson geleneksel müzik dersleriyle şu şekilde kıyaslar: “Ben bunu, okullardaki bildiğim beylik beş okul şarkısı üzerine kurulan yorucu derslerden bazılarıyla karşılaştırdım – bu şarkılar, İngiliz erkek ve kız çocuklarının gönüllerinde hiç bir duygusal karşılığı olmayan, ruhsuz şarkılardı” (Finlay-Johnson, 1913, s. 41, 42).

Onun şarkıların nasıl söylenmesi ve dinlenmesi gerektiğine ilişkin görüşlerinin bir özeti, yine “Ivanhoe”dan sahnelerin, açık havada yapılan ilk provasına ilişkin yorumları arasında yer alır. Oyun sürerken, ağaçların arkasındaki gözden uzak bir kızlar korusu, Dr Arne’nin bestesi olan “Haydut yatağı ağacı altında” (Under the greenwood tree) şarkısını söylemektedir. Finlay-Johnson, hem bu koronun hem de rol alan diğer çocukların performansını, geleneksel yöntemi de eleştirerek şöyle değerlendirir: “Daha iyi bir efekti en deneyimli şarkıcılardan hiç duymadım, sesler – genç, temiz sesler – açık havada yumuşamıştı ve başlarının üstünde, ağaçlardaki kuşlar onların şarkısını taklit edip onunla yarışlıyordu! Ne de olsa, *niye şarkı söylüyoruz ki?* İştme duyusunu, ve daha derin, daha estetik bir duyuyu da hoşnut etmek için. O halde çocuklarımız sanatsal bir biçimde ve açık havada şarkı söylemeyi öğrenmelidir. Ya sıradan okul şarkı söyleme tarzı duylara hitap ediyor mu? Kendiliğindenlikten yoksun değil mi? O halde bırakın öğrencilerimiz şarkı söylemeyi bir amaç için kullansınlar, siz de onların gerekli olanı içgüdüsel olarak kavrayıp gereken etkiyi uyandıracaklarını farkedeceksiniz. (...) Bazıları, dinleyiciler üzerindeki etkiden kuşku duyabilirler. Benim gördüğüm, tamamen doğal tavırlarla dinlenmekte olan bir grup sessiz, düşünceli görünümlü erkek çocuğun, genç ve taşkın, çocukça ruhlarına karşın sessiz bir dinleme tavrı takınıp ciddileştikleri idi. Onlarınkinin tam bir haz olduğundan en ufak bir kuşku yok, çünkü şarkı kesildiğinde büyü bozulmadı. Onları duyguları hakkında sorgulamadım, ne de müzikten hoşlanıp hoşlanmadıklarını ya da onun hakkındaki izlenimlerinin ne olduğunu sordum. Bana anlatabilecek kadar çok sözcük bulabileceklerini pek sanmam. Ama onlar, o zamandan beri, şarkıyı okulda yine sık sık dinlemek istediler ve erkek çocuklar her seferinde kuşların yumuşak ötüşünün yerini ıslıkla doldurup eşlik ettiler, çünkü gerçek kuşlar eksikti” (Finlay-Johnson, 1913, s. 71).

Dickens’in “Noel Şarkısı” oyunundaki “Fezziwig’in Balo’su” sahnesi de, Finlay-Johnson’a göre “gerçekçi biçimde ve hakkıyla” oynanmıştır. O kadar ki ona göre okuldan ayrılan öğrenciler, ileriki yıllarda Noel zamanı Sompting okulunu bu sahne dolayısıyla “dudaklarında bir gülümseme veya gözlerinde bir damla yaş” olduğu halde hatırlayacaklardır. O, sözkonusu sahneyi canlandıran çocukların sundukları çok başarılı bir dans gösterisini kısaca şöyle betimler: “İyi yaşlı Sör Roger de Coverley’nin dansında “baldırlarıyla göz kırpmayı” beceren ve “asla sendelemeyen”, “kendileri de dans edecek olan insanlar”dan oluşan yirmi çift eşle dans eden Fezziwig de inanılmazdı” (Finlay-Johnson, 1913, s. 166)!

Söz konusu tüm bu çalışmaların yararı, Üstündağ’ın konuya ilişkin bir öğrenme ilkesini drama bağlamında ele alan şu görüşü ile karşılaştırılabilir: “**Duyuşsal davranışları öğrenmede etkin katılım, devinışsel davranışları öğrenmede de tekrar gereklidir.** Sorumluluk alma, kendini yönetme, başkalarının duygu tutum, alışkanlıklarını kendisiyle karşılaştırma, benzerlik ve farklılıkları görme, güven, işbirliğine yatkınlık, bağımsız çalışma gücü vb. duyuşsal davranışlar drama çalışmalarına etkin katılımı geliştirir. Müzik eşliğinde devinimlerde bulunma, içten gelen yüz-el-kol hareketleri yapma, yaratıcı devinimler sunma, el-göz-beyin eş güdümünde uyum sağlama vb. devinışsel davranışlarda ise tekrar gereklidir. Drama dersleri hem etkin katılımı sağlama hem de tekrarlar yapma açısından

duyuşsal ve devinişsel davranışları birlikte geliştirmede öğrenci için kolaylık sağlar” (Üstündağ, 2009a, s. 55).

### 3.2.10. Çocukların İyi Bir Terbiye Almalarını Sağlamak

Finlay-Johnson, din ve ahlak bilgisinin sadece sınıfta öğretilip sonra da sınanan bir ders biçiminde görülemeyeceğine inanmakta ve bir anlamda döneminde yürürlükte olan yaklaşımın çocuğa iyi bir terbiye verme konusunda uygulamada bir yarar sağlamadığını şöyle savunmaktadır: “Belki bir eleştirmen, çocukların dini ve ahlaki yanına, dini eğitim için ayrılmış günlük ders saati sırasında dikkat edildiğini söyleyebilir. Ama eğer din bizim günlük yaşamımızın, *bütün* gün boyunca, yol gösterici ilkesi değilse, hiçbir şey bizim için bundan daha kötü olamaz. Ahlak eğitimi zihnin bir bölmesine kapatıp uzak tutmak olanaksızdır. O, ‘tüm yığını etkilemesi için’ düşüncelerin her tarafına serbestçe ve açıkça dağıtılmalıdır” (Finlay-Johnson, 1913, s. 169).

Ona göre, çocuğun duygusal ve ahlaki eğitiminde ‘**edebi eserler’in oyunlaştırılması**’ yarar sağlamaktadır. Bu görüşü doğrultusunda eserinde bazı örneklere yer verir. Bu bağlamdaki örnekler, özellikle Dickens üzerinde yoğunlaşmaktadır: “Eğer onların İngilizcilerinin gelişmesi için Shakespeare yararlı idiyse, Dickens da, onların gösterişsiz iyilik konusundaki ders kitabıydı. Dickens’ı okuyup seven bizler, onun bizim için ne kadar sihirli bir biçimde bir ‘atmosfer’ kurduğunu; iyilik ve erdemin, onun bizde uyandırdığı tüm duyguları nasıl – bir inci dizisinin içinden geçen gümüş rengi bir iplik gibi – birleştirdiğini biliriz” (Finlay-Johnson, 1913, s. 165). Çocukların her Noel’de oynamayı alışkanlık haline getirdikleri, Dickens’ın “Noel Şarkısı” eserinden uyarlanan oyun sırasında canlandırılan olayların ve duyguların hepsinin “gerçek” olduğuna ve bunların çocukların duygusal eğitimine katkısına olan inancını Finlay-Johnson şöyle dile getirmektedir: “Hepsi *gerçektir*. Doğrusu, bize göre o sayfa hiç de ‘unutulmuş bir belge’ (dead letter) değil, ama yaşayan bir ruhtu. (...) ‘Noel Yemeği’ni yalnızca oynamak ve ondan keyif almanın öğrencilerim için gerçek bir eğitim olduğu kanısındayım – o, onların doğuştan yoksun olmadıkları ama onlarda gizli olarak var olan duygudaşlıkları ortaya çıkarıyordu”<sup>12</sup> (Finlay-Johnson, 1913, s. 169).

Edebi eserlerin oyunlaştırılmasının yanısıra Finlay-Johnson, çocukların ahlak eğitimi çerçevesinde, **doğa incelemesinden** de yararlanılabileceği düşüncesindedir. “Uygun şekilde yaklaşılacak doğa incelemesi, hem duylara hem de duygulara dokunabilir – Doğa’nın Tanrısı’na doğru yönlendiren bir sezgi oluşturulabilir” (1913, s. 170) diyen Finlay-Johnson, bu tür bir eğitimin özellikle ilkökul öğrencileri için daha gerekli olduğuna vurgu yaparak bu konu hakkında şu görüşleri dile getirir: “Bir zamanlar, en yüce ve en temel gerçeklerin Doğa üzerine basit kıssalar yardımıyla öğretilmemesini küçümseyen – ayrıca onları canlı biçimde, açık havada, gerçek nesnelerin gözlenmesi yoluyla öğreten – bir Yüce Öğretmen vardı. Böylelikle de iyi edebiyat, insani duyguları uyandırabilir ve insani tutkuları yönlendirip eğitebilir – iç gözlemde aşırıya kaçmamızı, sürekli kendi hakkımızda düşünüp konuşmamızı önleyebilir; ve bu Doğa sevgisini ve iyi edebiyatı İlkokul öğrencisinin kafasına koymak için duyulan

<sup>12</sup> Bkz.: Sayfa 156’deki Kişilik Yönünden ve Ahlaki Yönden Gelişme başlıklı bölüm.

gereksinim, daha üst konumdaki çocuk için olduğundan daha fazladır. İkinci durumda çocuk, belki de kendileri aydın olup, kendi çocuğunun öğrenim ve ahlaki eğitimiyle ilgilenebilen ebeveynlere bırakılabilir. Ama işçi sınıfındaki ebeveynlerin çocuklarının öğrenimini yönlendirmeye, yeterlikleri olsa bile, hiç zamanları yoktur” (Finlay-Johnson, 1913, s. 170, 171).

### **3.2.11. Okulda Başlamış Olan Drama Çalışmalarının, Evlere ve Okul Sonrası Yaşama Girmesini Sağlamak**

“Yalnızca ekonomik alandaki kalkınmaya değil, kültürel alanda da kalkınma gereksinmesine önem verilmelidir” diyen San (2006, s. 363), adeta Finlay-Johnson’ın düşüncesini dile getirmektedir. O, okulda yürüttüğü kültürel (bilim, sanat, edebiyat ve el işi) ağırlıklı drama çalışmalarının yanı sıra, bunların okul dışına taşıp, yetişkin anne-babalarca da uygulanmasını sağlayarak adeta bir tür “kültür pedagogu” gibi davranmıştır.

Finlay-Johnson, kitabının en son kısa bölümünde, okulda başlamış olan drama çalışmasının, köydeki evlere ve okul sonrası yaşama girmesine ilişkin olarak şunları söyler: “Tıpkı Doğa İncelemesi hareketinin, anne ve babalar onu öğrenene ve Pazar öğleden sonraları çocuklarıyla Doğa gezintilerine çıkana dek, çocukların evdeki konuşmalarından süzülerek ayrılması gibi, Dramatik Yöntem de çok geçmeden aile yaşamına öyle hakim oldu” (Finlay-Johnson, 1913, s. 253).

Yetişkin erkekler için kurulan Dramatik Kulüp’ün kuruluş sürecini ve yapılan çalışmalardan ise şöyle şöyle söz eder: “Eski öğrencilerin, okulda katılmış oldukları ilginç oyunları hatırlayarak ve küçük erkek ve kız kardeşlerine “sahne eşyaları” yapmalarında yardım etmekten daha fazlasını yapmayı dileyerek, bana gelip, benden onların kış akşamları boyunca bazı uygun oyunları oynamalarında yardımcı olmamı istedikleri güne kadar çok yıl geçmemişti. Bunun sonucu, bizim yetişkin erkekler için bir tür Dramatik Kulüp kurmamız oldu, ve oyunların seçiminde bir iki yanlış başlangıç yaptıktan sonra, erkekler tarafından oynanmaya uygun bir Shakespeare oyunu keşfettik. İlk olarak Shakespeare’in “Julius Cæsar”ından bir sahneyi – cinayet sahnesi – oynamayı denedik. Oyuncularımız tümüyle köyün çalışan erkekleriydi – bazıları öğrencilerin babalarıydı, diğerleri kendileri “eski” öğrencilerdi. Onların, Shakespeare’in ne demek istediğini tam olarak ortaya çıkarmak için, rollerini öğrenmek, onları tartışmak, ve onları incelemekle ne kadar ciddi biçimde ilgilendiklerini izlemek çok ilham vericiydi. Oyundaki sözcüklerin ve dokundurmaların anlamları üzerine sık sık uzun tartışmalar yaparlardı, ve oyundaki konuları aydınlatmak için ve kostümleriyle sahne eşyalarını ayrıntılı olarak doğru anlamak için Roma tarihine ilişkin farklı yorumlar içeren kitaplar satın aldılar” (Finlay-Johnson, 1913, s. 253-254).

Finlay-Johnson, köyün erkeklerinin çalışmalarını aralıksız sürdürecekt ve oyunlarını bir tiyatrodaki sahneleyecek kadar hevesli olmalarının yanı sıra oynadıkları oyunları anlamaya yetecek kadar da eğitilmiş olduklarını şöyle anlatır: “Bir sahne öğrenildiği zaman, adamlar yine de hevesliyidiler ve daha fazlasını istediler. Bu yüzden, başka bir sahne ekledik ve, Portia ve Calphurnia’yı tanıtan sahneyi saymazsak, oyunun tamamı iyice bilinene kadar bu böyle sürdü. Sonra Worthing Theatre Royal’ı

tuttuk, ve hevesli ve taşkın bir seyirciye oyunu sahneledik. Ama benim vurgulamak istediğim nokta, oyunun gerçek başarısı değildir; adamların Shakespeare'in en komik oyunlarından birinde bol eğlence bulacak kadar eğitilmiş olmaları olgusudur. Onlar o kadar çok ilgililerdi ki, yağmurlu bir Cumartesi günü, Romalı kostümlerini üstlerinde deneyerek aralıksız (çay için kısa bir ara verdiler!) sekiz saat geçirdiler. Başta, haftada bir akşam toplanmaya niyet etmiştik. Sonuna doğru, adamlar haftada beş toplantıya zorla razı olacaktı” (Finlay-Johnson, 1913, s. 255).

Finlay-Johnson'a (1913, s. 253-255) göre, oyunlarda kullanılan sahne eşyaları ve efektler sadece halkın değil, eleştirmenlerin de beğenisini kazanmıştır: “Onların sahne eşyaları, çoğunlukla kendi yapımları olmasına karşın, tamamen doğruydı; Brutus ile Cassius'un atıştığı, ve Cæsar'ın hayaletinin görüldüğü sahne de, Londra büyük “günlük gazeteler”indeki yaşlı katılmış eleştirmenlerin beğenisine yol açacak kadar çok sanatsal biçimde düzenlendi ve oynandı.”

Konunun sadece köyün erkeklerinin çalışmalarıyla sınırlı kalmadığını belirten Finlay-Johnson, kadınlar tarafından yapılan, erkeklerinkine kıyasla daha farklı çalışmalardan ise şöyle söz eder: “... köyün *anneleri* sadece oyunlar oynamadılar, ama onları yarattılar. Onlar da – böylece gerçek bir aydınlanma ve öğrenim merkezi olan – okulda toplandılar ve içlerinden birisi tarafından yazılmış oyunları çalıştılar. Bunlardan ilkinin adı, ‘Bir Fincan Çay’ idi ve bazı güzel yerel “dokundurmalar” içeriyordu. Diğer bir oyun, milliyetçiydi ve *manzum* yazılmıştı! Anneler, Bahar dansını da (Morris dance) çalıştılar ve halk şarkılarını, tıpkı öğrencilerin yapmış olduğu günkü gibi oyun haline getirdiler. İkinci bahsedilen sanatta onlara üstün geldiler, çünkü yeteri kadar Sussex halk şarkısı biliyorlardı. Son derece komik olan şey, uyumlu çalmayı becerdikleri çeşitli müzik aletlerinden oluşan ‘orquestra’larıydı” (Finlay-Johnson, 1913, s. 255).

### 3.3. Öngördüğü Öğretmen Tipi

Finlay-Johnson ile aynı eğitim yaklaşımını benimsediği anlaşılan Cyr'a göre: “En iyi öğretmenler, öğrencilerini, çocukların doğasının temel içgüdülerine dayalı olup her şeyin sınanmasını ve incelenmesini ve tüm becerilerin denenmesini amaçlayan etkinliklere yönlendirenlerdir” (Cyr, 1912, s. v). Bu görüş, Finlay-Johnson'ın ideal öğretmen anlayışına da çok uzak değildir.

Yapılan tüm saptamalar ışığında, Finlay-Johnson'ın öngördüğü ideal öğretmen tipine ait bazı ipuçları şöyle sıralanabilir:

1. Çocukların eğitimi için “sadece en iyiyi” hedefler,
2. Yöntem ve kuramlardan çok çocuğu merkeze alır, onun bu dönemdeki sağlığı ve “mutluluğunu” her şeyden daha çok önemser (onun sınıfında, teneffüs saatini dört gözle bekleyen çocukları ders süresince sınıfta tutabilmek değil, “dersi bırakmalarını” sağlamaktır asıl zor olan; çünkü herkesin çocuklukluk döneminden hatırlayacağı veya yetişkinen tanık olabileceği gibi, bir çocuk oynadığı oyunu kolay kolay bırakmak istemez),
3. Çocuğun “hazır bulunuşluğu”nu dikkate alır ve ona uygun yöntem ve teknikleri uygular,

4. Öğrencinin “güdülenmesi”ni sağlamaya çalışır,
5. Öğrenciye “özgür ve doğal bir öğrenme ortamı” sağlamaya özen gösterir. Bunu sağlamak için “serbest disiplin sistemi”ni uygular, öğrenciyi özgürce konuşturur ve onu her ortamda dinler; öğrencileriyle arasında geleneksel “öğretmen-öğrenci” ilişkileri yerine “iş arkadaşı, arkadaş ve oyun arkadaşı” ilişkileri vardır. Bu bağlamda öğretmen-öğrenci ilişki biçimi, “eşitlikçi”, “özgürlükçü”, “demokratik” ve “eleştiriye açık”tır,
6. Öğrencilerin “girişkenlik” ve “özgüven” yeteneklerini kullanıp geliştirmelerini önemser,
7. Öğrencilerin “özgünlüğü”ne önem verir,
8. Çocuğun dili, yüz ifadelerini ve beden dilini (mimik ve jestler) doğru ve etkin bir biçimde ve özgürce kullanmasını önemser,
9. Çocuğa, kendisini yazı yoluyla ifade ederken özgürlük tanır,
10. Öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmesini esas alır ve bunu sağlamaya yardımcı olabilecek yöntem ve teknikleri sürekli araştırır, bulur ve uygular,
11. “Akran öğretimi”ne önem verir,
12. Çocukları yetişkin yaşamına hazırlamaya çaba gösterir,
13. Öğrencilere belli bir bilgi birikimi kazandırmaya çalışır; ancak bunun bir ezbere öğrenme (rote-learning) olmamasına da çok özen gösterir,
14. Çocuğun “zihin alışkanlıkları”nı geliştirmeye yönelik etkinliklerde yer almasını sağlar; bunun sağlanması onun için en az bilginin kazanılması kadar, hatta belki ondan daha çok önem taşır,
15. Çocuğun bilim, sanat ve edebiyatın iyi örneklerini anlamasını ve onlardan haz almasını sağlamaya çalışır (Bu bağlamda, Eski Yunan ve Latin Edebiyatı eğitimi verilmesi ile sanat ve edebiyatta “en iyi”nin en azından “görülmesine” önem verir),
16. Çocuğun bilime ilgi duymasını ve araştırmacı olmasını sağlamaya çalışır, bu nedenle onun “hayal kurmasına” izin verir,
17. Sanatlar bağlamında, eylemsel, sessel, devinsel, görsel/yoğrumsal, dilsel ve sözel tüm kültürel etkinliklere derslerinde yer verir (Çocukların uyarılma veya özgün oyun metinleri hazırlayıp oynamalarına olanak tanır; müzik, şarkı söyleme ve dansa salt bir ders olarak veya gösteri amacıyla değil, bunlardan haz almak amacıyla ve özgürce yaklaşmasını sağlamaya çalışır; çocukları resim, el işi ve aşçılık gibi el becerilerini kullanabilecekleri etkinliklere yönlendirip, onların bu becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur),
18. Mizah duygusuna sahiptir ve çocukların mizah duygusunu geliştirmeye çalışır,
19. Din ve ahlak gibi konuları, edebi eserlerin dramatizasyonu yoluyla öğretir, ancak bunların sadece bir “ders konusu” olarak sınıfta işlenip sonra da sınavla değerlendirilmesiyle yetinmeyip, öğrencinin bunları tüm gün boyunca söz ve davranışlarına ne ölçüde yansıttığına, başka bir deyişle onun “terbiyeli” davranıp davranmadığına bakar,

20. Çocuğun doğa güzelliklerinin farkına varıp değerini bilmesi ve bu yolla doğanın işleyiş biçiminin yanısıra kendisinin de doğanın bir parçası olduğunun bilincine varması için çalışır, ayrıca bunu çocuğun “din ve ahlak” eğitiminin bir parçası olarak görür,
21. Sadece okul içindeki çocuğun eğitiminde (örgün eğitim) değil, tüm toplumun eğitiminde (yaygın eğitim) etkin bir rol oynamayı, bir tür “kültür pedagogu” gibi davranmayı kendisine görev sayar.

Görüldüğü gibi, Finlay-Johnson’ın eğitim anlayışı, çocuklar (aslında herkes) için “sadece en iyi”nin hedef alındığı bir çıkış noktasından hareket eder. Dolayısıyla yöntemden çok çocuğu merkeze koyar. Bunun anlamı, *öğrencinin öğretmenin beklentilerine göre değil, öğretmenin öğrencinin gereksinimlerine göre hareket etmesidir*. Çocuğun gereksinimlerinin önemsenmesi, onun “hazır bulunuşluğu”nun dikkate alınmasını gerektirir. Çünkü tersi olduğu zaman çocuk “mutsuz” olmaktadır, oysa Finlay-Johnson’a göre eğitim, çocuğun hem öğrenme süreci içinde hem de okuldan ayrıldıktan sonraki mutluluğunu hedef almalıdır. Zaten aksi takdirde, çocuğun mutsuz olması pahasına yapılan eğitim “sözde” kalacak ve çocuk hem okulda hem de yetersiz bir eğitimle katılacağı yetişkin yaşamında mutsuz olacaktır. Ona göre çocuğun okulda mutlu olmasının ilk koşulu onun okula istekle gelmesi ve derslere istekle katılmasının sağlanmasıdır. Bu koşul, öğrencinin “güdülenme”si, yani onda “öğrenme isteği” uyandırılmasına bağlıdır. Güdülenmenin sağlanması ise öğretmenin sorumluluğudur. Öğretmen öğrencide öğrenme isteği uyandırmak ve dolayısıyla “ezbere” değil, gerçek anlamda kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayabilmek için her şeyden önce “özgür bir öğrenme ortamı” oluşturmalıdır. Bu ortamın oluşması için, var olan geleneksel “öğretmen-öğrenci” ilişkilerinin terkedilip (hatta onun deyimiyle “yitirilip”) yok olması ve onun yerine “arkadaş” ilişkilerinin kurulması gereklidir. Bu arkadaş ilişkisinin kurulması, bir çok yönden yarar sağladığı için çok önemli bir aşamadır, çünkü, alışılanın tersine bu aşamada artık “serbest disiplin sistemi” uygulamaya konulur.

Aslında, Finlay-Johnson’ın eğitim yaklaşımının tüm başarısı, bu aşamadan geçmektedir denilebilir. Eğer bu arkadaş ilişkisi herhangi bir nedenle kurulamazsa ya da geleneksel anlayışı içeren bir eğitim yaklaşımıyla bu aşama hiç denenmeden “uygulanamaz” olarak değerlendirilip göz ardı edilirse, onun yönteminin diğer yönlerini uygulamakla yetinmek, bu yöntemin başarısız olmasına yol açabilir. Çünkü bu yöntemin sağladığı tüm başarı, çocuğun bu aşama sırasında kazandığı, daha doğrusu kendinde zaten var olduğu halde, uygulanan geleneksel yöntem nedeniyle farkına varamadığı, ama bu aşamada keşfettiği bazı özelliklerini kullanmaya başlamasına bağlıdır. Başka bir deyişle, bir benzetme yapmak gerekirse, çocuk bu aşamada, kozasını yırtıp çıkan bir kelebek gibidir. Daha önce, sınıf ortamında kendisini bir koza gibi saran “konuşmak kurallara aykırıdır” vb. bazı kurallar nedeniyle kendi gizli güçlerini (powers) farkedemeyen, dahası kendisini “değersiz” hisseden çocuk, bu aşamada ilk olarak, kendisine bir “birey” olarak değer verildiği duygusunu hisseder. Bu duygu, onun daha sonra birer birer ortaya çıkacak olan tüm güçlerinin içine hapsediği bir sandığın kilidini açacak olan anahtardır. Daha önce, sınıf ortamında suskun, donuk, hareketsiz, çekingen ve ürkek olan çocuk, öğretmenini kendisinden çekinmesini gerektirmeyecek bir arkadaş olarak görmeye başladığı zaman,

konuşmaya, gülmeye, koşmaya, özgüven ve girişkenlik yeteneklerini sergilemeye başlar. Bowmaker, Sompting'teki çocukların ilk kez (okul dışına) çıktıkları Doğa İncelemesi gezintisi sırasında yine ilk kez deneyimledikleri bu “değişim anı”nı çok canlı biçimde betimler. Bowmaker bu durumu, “bu ‘doğru koşullar’ çerçevesinde onun öğrencileri kendilerinin büyümeleri, dolayısıyla da tamamen yeni bir yolla ‘öğrenme’leri için gereken özgürlüğe sahip olmuşlardır” (Bowmaker, 2002, s. 20) biçiminde özetler.

Finlay-Johnson'ın eğitim anlayışında önemli yer tutan diğer özellikler, yukarıda da sıralandığı gibi, özetle genel olarak çocuğun yetişkin yaşamına hazırlanması hedefi doğrultusunda, onların “zihin alışkanlıkları”nı kullanıp geliştirmelerine yönelik bazı ilke, argüman, yöntem ve teknikleri içerir. Bunların hepsi, bu çalışmanın ileriki bölümlerinde yeri geldikçe ele alınacaktır.

### **3.4. Donanım (Okul, Sınıf, Araç-Gereç vb) Hakkındaki Görüşleri**

#### **3.4.1. Okul / Sınıf ve Açık Havada Drama Hakkındaki Düşünceleri**

Finlay-Johnson, drama çalışmalarının okulda yapılabileceğine ilişkin düşüncesinin nasıl kesinleştiğini, içinde alan dışından kimselere bir “dokundurma” yapma gereği de duyduğu şu sözleriyle anlatır: “Yağmurlu bir gündü. Dışarıda oyun oynamak gün boyu olanaksız olmuştu; bu yüzden, hapsolmuş bir enerji ve emretmeye hazır bir ‘oyun güdüsü’nden oluşan iyi bir donanımla işe giriştim. Üst sınıftaki çocuklarla yapılan küçük bir konuşma ve kitaptaki karakterler üzerine yapılan bir görüşme, çocukların şöyle sözler söylemesine yol açtı: ‘Eğer ben falanca-filanca kişi olsaydım, falanca-filanca şeyi yapmış olurum’; ve dışarıda oyun oynamak sözkonusu olamadığı için az sonra birisi ‘Ivanhoe’yu içeride oynayamaz mıyız?’ diye sordu. O andan itibaren, okulda oyunun başarıyla yürütülüp yürütülemeyeceğine ilişkin artık hiçbir kuşku kalmadı. Ama olağanüstü bir bakış açısına sahip olan alan dışından kimselere göre, bunda muhteşem olan hiçbir şey yoktu” (Finlay-Johnson, 1913, s. 35).

Çocukların “sıralarında kıpırdamadan oturmalarına” karşı olan Finlay-Johnson'a göre, drama çalışmalarını sınıfta yapmak şart değildir; oyunlar, açık havada da, hatta belki sınıftakinden daha kolay oynanabilir: “Dersleri, onları oynayarak öğrenme temeline dayanan bu yöntemin büyük bir avantajı, dersleri sabit bir sınıfta işlemenin kesinlikle gerekmemesi gerçeğinde yatıyordu; oyunlar açık havada, sınıftaki kadar ya da sınıfta olduğundan daha kolay biçimde oynanabilirdi. Tarih oyunlarımızı sık sık Downs tepelerinde, otlarla kaplı kireç çukurlarında, veya kendi okul bahçemizde oynuyorduk. Duruma uyarlanabilirlik biçimindeki bu avantaj, daha fazla hareket ve açık hava koşullarının öğretmenler ve öğrencilerin sağlığına aynı ölçüde iyi gelmesi gerçeğinde yatıyordu” (Finlay-Johnson, 1913, s. 26).

“Eğitimde drama çalışmaları, çalışmanın amacına göre açık-kapalı tüm ortamlarda yapılabilir. Ancak hemen belirtmek gerekiyor ki bu ortamların önceden hazırlanması, şartların drama çalışmaları yapmaya elverişli hale getirilmesi gerekir” diyen Adıgüzel'e göre, “okul ortamlarında uygulanacak eğitimde drama etkinlikleri için ideal sınıf ortamları gerekli ve zorunlu bir koşul değildir. Yapılacak

planlamaya göre her tür okul içi ve dışı ortamda drama etkinlikleri yürütülebilir” (Adıgüzel, 2009c, s. 35, 36).

Oyunlar sırasında sınıfın, kendisi ve çocuklar tarafından nasıl farklı görüldüğüne ilişkin olarak ise Finlay-Johnson şu ilginç saptamayı yapar: “‘Onun içinde’ olan bizler için sınıf, gerçekten Ashby-de-la-Zouche'deki (İngiltere'de bir kasaba) veya hayal gücümüzün arzuladığı başka herhangi bir yerdeki er meydanlarıydı. Ama bir yabancı, sadece sıradan bir sınıfın önündeki sıradan boş alanı görüyordu (Finlay-Johnson, 1913, s.35).”

#### 3.4.2. Kitap ve Kütüphane Hakkındaki Düşünceleri

Ders kitabının, “başlıca araç olarak değil, ama salt bir başvuru kitabı ve yardım amaçlı olarak” kullanılması gerektiğini düşünen Finlay-Johnson, döneminde geçerli olan **okul “okuma kitabı” türünden kitaplara** karşı olduğunu şu sözlerle anlatır: “... oyunumuzun (Tarih oyunu) çıkış noktası ve temeli edebiyattı – ancak, başından sonuna kadar çocuğa hiçbir şey aktarmayan ahlaki özdeyişlerin serpiştirilip, bir tutam ‘çizelge’ ve bir tutam da ‘zor’ sözcük sütunuyla çeşnilendirildiği; ‘iyi’ bir yazardan alıntılanan, bir parça pamuklu bez, bir parça kömürden bahseden ve içinde ‘gözleri görebildiği sürece’ dikiş diken inandırıcılıktan yoksun küçük bir kıza ilişkin (onun da gözlerine yazık!) bir şiirin yer aldığı tutarsız bir alıntı bulunan, genel kabul görmüş okul ‘okuma kitabı’ türünden değil” (Finlay-Johnson, 1913, s.34).

Bizden kendimiz böyle bir cildi her gün okurken çevremize yayılan *genel atmosfer*’in nasıl olduğunu hatırlamamızı isteyen Finlay-Johnson’a göre onun okulunda, kitabın tamamı, yazarın zihnini terkettiği şekliyle, ilgi duyan her öğrenci tarafından okunmak üzere **açık kütüphane** rafına konulur (Finlay-Johnson, 1913, s.35).

O, kütüphanede bulunan bu orijinal kitapların neler olduğu hakkında ise şu bilgileri vermektedir: “Bu raflarda, bulabildiğimiz kadar çok sayıda iyi tarihi romanlar dahil olmak üzere bir kitap koleksiyonu oluşturduk ve İngiliz tarihindeki her bir hükümdarlık veya dönem üzerine yazılmış en az bir tane iyi örnek edinmeye çabalıyoruz. Lytton’un ‘Harold’ı, Kingsley’in ‘Kahramanlar’ı (Heroes) ve ‘Son Hereward’u (Hereward The Wake), Scott’ın ‘Kenilworth’ü, ‘Tılsım’ı (The Talisman) ve ‘Başrahip’i (The Abbot), ‘Son Baron’u (The Last of the Barons), ‘Lorna Doone’u, ve Raleigh, Drake ve Frobisher’in dönemlerine ait deniz serüvenlerini anlatan bir kaç iyi hikaye; toplayabildiğimiz kadarıyla bir çok iyi tarih kitabı, gerçekten iyi el kitapları – bir tane ‘Green’den, bir tane de ‘Fletcher’den – raflarımızda kendilerine yer buldular. Özellikle yararlı kitaplar, İngiliz tarihinin özgün otoritelerinden alınan hikaye koleksiyonlarıydı. Her hükümdarlıkla ilgili hikayeleri içeren çeşitli kitaplarımız vardı ve bu hikayeler, her bir konuda en tanınmış otorite tarafından çevrilmiş veya uyarlanmıştı, bu yüzden onlara otantik gözüyle bakıyorduk” (Finlay-Johnson, 1913, s.48, 49).

El işine yönelik kitaplara ilişkin olarak ise, kızların oynadığı “Kadınterzisi Dükkanları” oyunu sırasındaki kitap kullanımına değinen Finlay-Johnson şunları söyler: “Elbette kütüphanemizde kalıp

yapımı ve biçki üzerine bazı güzel kitaplarımız vardı, böylece kızlar iyi bir kalıbın nasıl yapıldığını çok geçmeden öğrendiler ve başarılı olanların tümünü ileride kullanmak üzere muhafaza ettiler” (Finlay-Johnson, 1913, s. 250).

Finlay-Johnson, çocukların genellikle hangi kitapları neden tercih ettiklerini şöyle açıklar: “Çoğunlukla en kuru anlatımlı tarih kitaplarına rağbet çoktu, çünkü böyle kitaplar tüm gerçekleri o kadar fazla şişirmeden veriyordu ve dikkate değer kişiliklerin yaşam öykülerinin izini sürmede en yararlı ve güvenilir olanlardı. Biyografiler, aynı nedenle büyük bir istekle öğrenilmeye çalışılıyordu – öğrencilere biyografileri öğrenmesi söylendiğinden değil, dikkatinizi çekerim, ama çocuklar onların *kendileri için* gerçek değerini keşfetmiş oldukları için” (Finlay-Johnson, 1913, s. 49, 50).

Finlay-Johnson kendisinin “özgün” oyun olarak adlandırdığı “I. Charles” gibi oyunları hazırlarken çocukların sadece Tarih kitaplarından kaynak taraması yapma gereği duymalarının nedenini ve bu çalışmanın zorluğunu şöyle dile getirir: “Bu durumda öğrenciler, oyun için gerekli olan tüm malzemeyi uygun Tarih kitaplarından kendileri topluyorlardı ve diyaloglarını hazırlarken hiç bir şekilde kurgu eserlere veya tarihi romanlara ya da hikaye kitaplarına dayanmıyorlardı. Doğal olarak, Tarihi canlandırdıklarından dolayı, tıpkı sıradan bir oyun yazarının yapması gerektiği biçimde gerçekleri bazı belgelerden elde etmek zorundaydılar. Bu yüzden, kurgu yazarlarına değil, ama tarihçilere başvurdular. Sonuç olarak bu oyun türünü oluşturmak, diyalogların çoğunun doğrudan doğruya kitaplardan alındığı “Elizabeth” gibi bir oyundan daha zordu” (Finlay-Johnson, 1913, s. 81).

Ayrıca çocuklar, sahne eşyaları ve kostümlerin hazırlanması sırasında, onların ayrıntıları hakkında bilgilenmek üzere “resimli” tarih kitaplarından yararlanmayı da ihmal etmezler. Örneğin onlar, gemi savaşlarında gemiye dönüştürdükleri “tekerlekli sabun kutuları” ve “kesme şeker kutuları”na gerçekçi bir görünüm verebilmek için, bunların ayrıntılarını bu tür tarih kitaplarından öğrenirler. Finlay-Johnson, İngilizler ve Hollandalılar arasında geçen bir savaşı oynamalarının ardından yaptığı bir gözlemini şöyle aktarır: “Ertesi sabah ise, saat dokuzdan çok önce, birinci sınıftaki bütün erkek çocukları, kafalarını hep birlikte resimli bir tarih kitabına gömmüş halde, Van Tromp’la başka bir karşılaşma için kaynak taraması yaparken yakaladım” (Finlay-Johnson, 1913, s. 59).

Yukarıda anılanlara ek olarak, Shakespeare oyunları ciltleri de onların kütüphanesinde baş köşede yer alır: “Öğrencilerin Shakespeare’den okul saatleri dışında da zevk aldıkları o kadar açıktı ki, onlardan on dört tanesi okul ödülleri olarak Shakespeare oyunları ciltlerini seçtiler. Onlar ayrıca, dahil edilmesini istedikleri oyunların hangileri olacağını belirleme konusunda sorun yaşadılar, en çok beğenilenler ise, “Bir Yaz Gecesi Rüyası,” “Beğendiğiniz Gibi,” “Venedik Taciri,” “Kral John,” “V. Henry,” “Julius Cæsar,” ve “VI. Henry”ymiş gibi görünüyordu. Onlar bunları daha sonra evle okul arasında ileri geri taşıdılar ve içindekileri tıpkı “V. Henry”yi çalıştıkları biçimde iyice öğrendiler” (Finlay-Johnson, 1913, s. 116).

Finlay-Johnson (1913, s. 48), kendi kütüphanelerinin ilginç kurulma biçimini, “erkek çocuklar, artık kullanılmayan galeri sıralarını kendi başlarına söküp sınıfın bir köşesinde dört uzun raf kurdular”

biçiminde anlatır. O, kitabı kilitli dolaplarda koruma altına alan geleneksel yaklaşımın tam tersine, kitabın öğrenci tarafından kolay ulaşılabilir bir yerde bulunması gerektiğini düşünmektedir. Onun belirttiğine göre kendi okulunda, “öğrencilerin uyarlama oyunlarını çıkardıkları *kaynaklar* erişebilecekleri yerlere konmaktadır... bu kitaplar, ardına depolanıp gözardı edilebilecek oldukları kilitli kapılar veya özenle hazırlanmış dolaplar olmaksızın kolayca ulaşılacakları bir yere bırakılmıştı” (Finlay-Johnson, 1913, s. 48). Dolayısıyla okuldaki “kız veya erkek her öğrenci kitaplara, okumaya zaman bulabildiği sürece, ister okul saatlerinden önce, ister sonra, isterse de okul saatleri içinde herhangi bir zamanda serbestçe başvurulabileceğini ve onların okuma, kaynak gösterme veya notlar alma amacıyla kullanılabileceğini biliyordu” (Finlay-Johnson, 1913, s. 49).

Finlay-Johnson’ın (1913, s. 69) belirttiğine göre, haftada bir kez öğrenciler “**kütüphane sabahı**” olarak adlandırılan zamanda sınıfta toplanırlar: “Haftada bir kez, öğrencilerin her birinin kütüphaneden bir kitap alıp sırasına oturarak sessizce okumaya izinli olduğu, bizim deyimimizle bir “kütüphane sabahı”mız vardı. Bir defada sadece bir kişinin konuşması ve sınıfın genel düzen ve huzurunun çok fazla bozulmaması koşuluyla, sorular sorulup yanıtlanabilir ve küçük tartışmalara izin verilirdi. Bu süre, olası oyunlar için en değerli keşiflerin yapıldığı ve hazırlığın büyük kısmının tamamlandığı bir zamandı”.

Finlay-Johnson, çocukların bu çalışma şeklini şöyle betimler: “Herhangi birisi, bir çocuğun sessizce yerinden kalktığını, rafa yürüdüğünü, ele alınan konuda işe yarar olması muhtemel bir tane bulmak için kitapları taradığını, sayfaları sessizce çevirerek biraz zaman geçirdiğini, ilgisini bir şeyin çektiğini, başını kaldırıp ‘Bayan Johnson, bu kitapta falan-filan var!’ veya ‘Burada tam bizim aradığımız şey var – bunu falanca oyuna koyamaz mıyız?’ dediğini ya da hep el altında tutulan bir not defteri çıkarıp, kurşunkalemle boyuna notlar aldığını görebilirdi” (Finlay-Johnson, 1913, s. 49).

Kendisi dahil pek çok çocuk neslinin, “sınavların amacına hizmet eden çok sıkıcı ders kitabı”ndan ve onun vasıtasıyla kendilerine “sindirilmesi olanaksız bir topak halinde sunulan tarih”ten “iğrenme ve tiksime duygularıyla vazgeçmiş” olduğuna inanan Finlay-Johnson’a (1913, s. 50) göre, onun öğrencileri “sıkıcı ders kitapları ve gerçek-bilgiden vazgeçmek yerine, onları gönüllü olarak isteyip, onlardan iyi yararlanmış”lardır. Çünkü onlar, “ders kitabını – başlıca araç olarak değil, ama salt bir başvuru kitabı ve yardım amaçlı olarak – *olması gerektiği yere* oturtmuş”lardır.

“Biz, çok bütünleşmiş bir topluluktuk!” savında olan Finlay-Johnson, böyle düşünmesinin nedenini, kendi yöntemine karşı bu bağlamda yöneltilen eleştirilere de bir yanıt oluşturacak biçimde şöyle dile getirir: “Bizim yöntemimize karşı sık sık, onun öğrencilere, kendilerine çok fazla güvenmeyi ama kitaplara – onların kitapları çok fazla boşlamasına yol açacak kadar – az güvenmeyi öğrettiği ileri sürülmektedir. Gerçek şu ki, onların tüm çalışmalarının temeli, herhangi birisinin görebileceği gibi, bir tek, ya da bir kaç değil, ama bir çok kitaptı. Hiçbir oyun, bir tek kitaptan uyarlanmadı. Oyunun konusuyla ilgili tüm otoritelere başvuruldu, edinilen bilgiler not biçiminde bir araya getirildi ve gözden geçirildi. Sonra, her birinden en iyi malzeme toplandı, ve görülen herhangi bir eksiklik, herhangi bir sınıf

üyesinin konu hakkında 'kamuoyu' beğenisini kazanan anlayışlı hayal gücü sayesinde tamamlandı" (Finlay-Johnson, 1913, s. 50, 53).

Öğrencilerin 'özgün araştırma yapma' ve 'ders kitabını doğru kullanma' biçimine iyi bir örnek, onların ilk uyarılma oyun hazırlığı sırasında yapmış oldukları çalışmalardır: "Sompting okulunun öğrencileri kendi tarihi oyunlarını yazmaya çalışır çalışmaz (bundan dolayı da iyi bir oyunun özelliklerini biliyorlardı), çok geçmeden, tesadüfen onların araştırmakta oldukları dönemleri örneklerle açıklayan güzel hazır oyunların yolunu gözleme gereği duymaları hiç beklenmedik bir şey değildi. Doğal olarak bunları Shakespeare'in eserlerinde buldular. Ve bu noktada, bunları şiirle, şarkılarla ve müzikle olduğu kadar, Shakespeare'in eserleriyle de, kendileri için 'keşfettiler'. Öğretmenin çocuklara falancayı okumalarını söylemesi söz konusu değildi; ama, tam tersine, kütüphane rafında tuttıkları Shakespeare'in oyunlarını içeren ciltte kendilerinin oynayabileceği iyi oyunlar bulunduğu gerçeğine öğretmenin dikkatini çekenler çocuklar olmuştu. Bu arada, çok geçmeden kütüphanedeki en çok kullanılan kitap olan, Shakespeare'in eserlerinin çok iyi resimlenmiş bir baskısını yarım kuruşlarını bağışlayarak satın alanlar da yine çocukların kendileriydi" (Finlay-Johnson, 1913, s.103).

Konuya ilişkin başka bazı örneklerle, "V. Henry" oyununda rastlanır: "Çocukların Shakespeare'in 'V. Henry'sinin kendileri tarafından yapılan bir uyarılmasını oynamak yoluyla kendileri için düşünmeye kararlı oldukları, 'V. Henry'in ilk gösteriminin ardından gelen, bir sonraki 'Görünmeyen Okuyucu'nun (Unseen Reader) sabahında her türlü tarihi esere çok büyük bir akın olması gerçeğiyle kanıtlanmaktadır. Ayrıca, çok kısa bir süre, 'Ya, Joan of Arc's'in (Jan Dark) ölümüne benim oğlum, IV. Henry sebep oldu!' (V. Henry'yi canlandıran çocuk tarafından söylendi) gibi sözler duyduk. 'Evet, ve Jack öldüğünde' (Jack, şimdiki zamanda V. Henry idi!) dedi bir diğeri, 'Katherine, Owen Tudor ile evlendi ve Tudor soyunun geldiği yer burasıdır,' Ben, 'Nereden biliyorsun bunu?' dedim. Cevap, 'Onun izini bu çizelgeden sürdüm,' oldu. Bana gösterilen kitaba baktım. Bir soy çizelgesi açılmıştı! Bunun sıradan bir erkek çocuğu tarafından kendi isteğiyle araştırılmış olması şaşılacak şey! Sonra, sessiz, içine kapanık bir çocuk – Ernest, ya da Exeter Kontu – derin düşüncelere daldığı kaynak araştırmasından kafasını kaldırıp, 'Konuyla tamamen ilgili olan güzel bir şiir eseri buldum,' dedi. Onun kitabı, 'İngiliz Tarihi'nin Baladları'ydı, ve çocuk gerçekten ve iyice hoşnut görünüyordu. Edebi eserlerin genç delikanlılar tarafından bu kadar kesintisiz olarak bir çırpıda yalanıp yutulması, son derece renkli ve heyecan verici bu edebiyat yönünde ne büyük bir ilerleme" (Finlay-Johnson, 1913, s. 110).

Finlay-Johnson, sözkonusu örnekleri yetersiz bulabilecek olanlar için, kendi yöntemini şu sözlerle savunur: "Ben bu olayı, öğretimde Dramatik Yöntem'in, *ders kitabını doğru kullanma yolunu* gösterdiğini, ya da daha doğrusu bu yola yönelttiğini göstermek amacıyla aktardım. Bu yöntemde kitap, içeriği belli ölçülerde ezberletilmek zorunda olan bir kitaptan çok, kişinin kendi isteğiyle yaklaşılacak bir kaynak kitabıdır. Ve eğer herhangi birisi, öğrencilerin bu oyundan kendilerine ait herhangi bir özgün araştırma yürütmeyi gerçekten başarıp başaramayacaklarını merak etme gereği duyarsa, çocukların ben onlara söylemeksizin, V. Henry'nin, atası III. Edward'tan Fransa tacına hak talep etmesini ve Salis Yasası hakkındaki her şeyi bulup çıkardıklarından bahsedebilirim. VI. Henry'nin, kişilik zayıflığını anne

tarafından olan dedesinden, Shakespeare'in neredeyse embesil olarak resmettiği Fransız Kral'dan miras aldığını onlar kendileri öne sürdüler" (Finlay-Johnson, 1913, s. 110, 111).

### 3.4.3. Ders Araç Gereçleri Hakkındaki Düşünceleri

Finlay-Johnson'ın geleneksel ders araç gereçlerine ilişkin yine eleştirel yöndeki düşüncelerini, onun şu sözleri dile getirmektedir: "Ve bana göre öğrencilerim, oyun yoluyla, İngiliz dili, tarihi ve de romantizmi hakkında, benim onlara kara tahta, sınıflandırılmış sözcük sütunları ve Latince 'kökler' yoluyla *öğretebileceğimden* çok daha fazlasını öğrendiler. Bu araçlar, çok miktarda gönüllü ilgi ve irade gücüne sahip olan yetişkin öğrencilere daha uygundu – bu arada, bunların onlara da çok çekici geleceğine inanmıyorum. Ve elbette kara tahta ve tebeşir, onların okuldaki derslerin öğretiminde o kadar esas alınmalarını gerektirecek hiçbir özel niteliğe sahip değildir. Bunun ötesinde, çocuk doğasına ayak uydurmanın yolu, sonuca eğlenceli araçlarla ulaşılması için, 'şeker'i 'reçel'in içinde gizlemek ve oyun oynayan canlı kuklalarla çalışmaktır (Finlay-Johnson, 1913, s. 42).

Oyunlar sırasında kullanılan sahne eşyalarına gelince, bunların "kişinin kendi-yapımı ve kendi-tasarımı" olmasını önemseyen Finlay-Johnson, kendilerinin bu eşyaları "okul araç gereci" olarak gördüklerini ise şöyle dile getirir: "... 'sahne eşyaları' bize o kadar hızlı bir biçimde ve ileride kullanmak üzere korumaya geçecek kadar iyi durumda gelmeye başladılar ki onları depolamak için bir dolap kurmak zorunda kaldık. (...) Bu eşyaların hepsi, gerektiği biçimde etiketlenmiş olarak, acil kullanıma hazır bir durumda bir dolapta tutuluyordu ve bunlara tarih okuma kitabı takımları veya yazboz tahtası yığınlarına olduğu gibi okul araç gereci gözüyle bakılıyordu – biz de artık onlarla meşgul olmayı ve onları derli toplu tutmayı sorun olarak görmüyorduk" (Finlay-Johnson, 1913, s. 57-66).

Öğrenci ve veliler tarafından tasarlanıp hazırlanan oyun araç gereçlerine ilişkin ayrıntılı bilgi, bu araştırmanın "Sahne Eşyaları, Kostüm, Dekor ve Efektlerin Oyunlardaki Yeri" bölümünde bulunabilir.

### 3.5. Dramayı Nasıl Ele Aldığı (Ders veya Yöntem)

Finlay-Johnson'ın eğitimde dramayı bir ders olarak mı yoksa bir yöntem olarak mı ele aldığı sorusunu yanıtlamadan önce, birbiriyle çok karıştırılan "yöntem" ve "teknik" kavramları üzerinde durmak gerekir. Yöntem, bir şey yaparken tutulan, bir amaca erişmek için izlenen düzenli yol ya da bilimde belli bir sonuca erişmek için, bir plana göre izlenen dizgesel yoldur. Teknik ise öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimidir (Demirel, 2004'ten akt. Adıgüzel, 2009a, s. 8). Bu tanıma göre yaratıcı drama; bir teknik değil, bir yöntemdir.

Eğitim-öğretim etkinliğinde daha önceden saptanan ve amaçlara uygun herhangi bir dersteki bir ünite ya da temadaki pek çok kazanımın (hedef davranışın) edinilebilmesi için yapılan etkinlikler, kullanılan yöntemler, teknikler de eğitimle ilgilidir (Adıgüzel, 2009a, s. 8).

Kitabının tümü göz önüne alındığında, Finlay-Johnson'ın dramayı bir ders olarak değil, bir öğretim yöntemi olarak ele aldığı açıkça görülmektedir. Her şeyden önce, kitabına *Dramatik Öğretim*

*Yöntemi* (Dramatic Method of Teaching) adını vermiştir. Ayrıca o, kitabının değişik yerlerinde, Sompting'te yaptığı çalışmaların bir yönetime dayandığını açıkça belirtmektedir. Sözelimi:

“Öğrencilerime Dramatik Yöntem'i kullanarak öğretme tarzımın uygulanabilir bir açıklamasını yazma çabama, ilerideki daha açıklayıcı bölümlere bir kaç sözle giriş yaparak başlamamın yararlı olacağı düşüncesindeyim” (1913, s. 15).

“Ayrıca, okulda dramatik öğretim yöntemi için diğer bir savunma, bu yöntemin hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin daha mutlu olmalarını sağlamasıdır” (1913, s. 28).

“Başka bir okuldan bizim okula giren genç öğrenciler, farkına varmadan çok kısa sürede bizim usullerimize ve disiplinimize uyum sağlamaktaydılar; bence bu durum, bizim yöntemimizin, genellikle geçerli olana zıt olmasına karşın, işe yaradığını gösteriyordu” (1913, s. 32).

Açıkça görüldüğü gibi, drama çalışmalarını salt bir öğretim yöntemi olarak kullanan Finlay-Johnson, dramayı bir ders olarak ele almamış ve öğrencilerine onu öğretmek gibi bir amaç gütmemiştir. Tam tersine o, eğitim amaçlı drama çalışmalarında öğrencilerini “gösteri için oynama” düşüncesinden uzak tutmaya özellikle çaba gösterir.

### 3.6. Tiyatro ve Drama Arasında Ayırım Yapıp Yapmadığı

Finlay-Johnson'ın Dramatik Yöntem'i, tiyatro'nun bazı öğelerine ve niteliklerine sahip olmakla birlikte, onun yöntemiyle tiyatro sanatı arasında bazı farklar olduğu görülür.

En önemli farklardan birisi dramanın eğitim amaçlı olup, tiyatrodaki olduğu gibi seyirci beğenisi dikkate alınarak yapılmamasından kaynaklanır. “Tiyatro pek çok sanat türü gibi sonuca odaklanır. Eğitimde dramada **sonuçtan** çok **süreç** önemlidir ve **seyirci** yoktur. Seyredenler drama sürecine katılanlardır. Yani eğitimde dramada çalışma kümesi; hem oyuncu hem de seyircidir” (Adıgüzel, 2009a, s. 10). “Eğitimde drama etkinliklerinin eğitimle ilgili olması, drama sürecini önemli kılar. Gerçi dramanın eğitim de bir amaç mı yoksa araç mı olması gerektiği konusunda farklı yaklaşımlar vardır. Ancak, “dramatik eğitim, ister bir araç isterse bir amaç olarak görülsün, yetkin ellerde katılımcıya, zihinsel, fiziksel ve duygusal katılım yoluyla dramatik bir ortamda varolma olanağı sunacaktır” (Sağlam, 2004, s. 20, 21). Eğitimde dramada amaç, tiyatrodaki gibi sonuca odaklı olmayınca, doğal olarak, seyirci gereksinimi de duyulmaz. Etkinliğe katılanlar bir yandan oyunda rol alırken bir yandan da oyunu seyretnmektedirler.

Bolton'a göre Finlay-Johnson da, “dramatize etme sürecini, üründen daha önemli görür; (...) izleyicinin önemsiz olduğunu düşünür ve ‘gösteri için oynama’yı (acting for display) engeller” (1984 s. 11). Çünkü Dramatik Yöntem’de oynanan oyunlar, “gösteri amaçlı” değil, “eğitim amaçlı”dır. Başka bir deyişle, tiyatro’da mutlaka bir “seyirci” bulunması zorunluluğu varken, diğerinde “seyirci için oynama” fikrine karşı çıkılır ve gruptaki tüm üyelerin – hiçbir rolü olmayanların bile – oyuna dahil olması sağlanır. Finlay-Johnson bu yaklaşımın, onların doğal olarak kaçınmak istedikleri “seyirciler” ve dolayısıyla

“gösteri için oynama” fikrini, sıkılganlığı, gerginliği, ve olası kıskançlık ve kini tümüyle ortadan kaldırdığı kanısındadır.<sup>13</sup>

Diğer bir farklılık, tiyatronun aksine tek kişilik drama çalışması yapılamaz. “Eğitimde drama bir **grup etkinliği**dir ve grup olmadan yapılamaz. Grup yaratıcı drama sürecinin başka bir ögesidir. Kümedekiler gönüllü olabileceği gibi dersi zorunlu olarak alan bir sınıf da olabilir” (Adıgüzel, 2009a, s. 10). Tüm eğitimde drama etkinlikleri gibi Dramatik Yöntem de bir grup etkinliği olarak yapılır. Tek kişiyle de tiyatro yapılabilmesine karşın Dramatik Yöntem’de (eğitim amaçlı diğer drama uygulamalarında olduğu gibi) “grup çalışması” esas alınır. Hatta yukarıda söz edildiği gibi, hiçbir rolü olmayan öğrenciler bile bir şekilde oyuna dahil edilirler.

Finlay-Johnson’ın Dramatik Yöntem’inde öğretmen, biçimle tekniğin bütünlüğünü sağlayan bir tiyatro yönetmeni konumunda değil, daha çok oyuncu statüsündedir. Dolayısıyla, Finlay-Johnson’ın bu konudaki görüşleri de günümüz çağdaş eğitimde drama anlayışı ile bir derece örtüşmektedir: “Öğretmenin oyunu yaratıp yönetmesine izin vermek yerine benim talebim, tıpkı bireyin Doğa’yı kendi adına başkalarına incelettirmeyip kendisinin incelemesi gerektiği gibi, oyunun da çocuğun kendisine ait olması gerektiği yönündeydi. Hareket ve diyaloglar yetişkin bakış açısından ham görünse de, bunlar çocuğun zihninde varılan gelişim evresini tam olarak açığa vuracak, böylece de bir yetişkinin daha gelişmiş zihnine hoş ama belki bir çocuğa sıkıcı gelen tamamlanmış bir ürün olmaktan çok, bir ifade etme ve özümleme aracı olarak (ki sonunda gereksinim duyduğumuz da budur) *ona* yarar sağlayacaktır” (Finlay-Johnson, 1913, s. 19).

Amaçlarının farklı olması gerçeği, tiyatro ve eğitimde drama **konularının** da birbirinden farklı olması sonucunu getirir. Ancak, Dramatik Yöntem’de durum biraz farklıdır. Finlay-Johnson kendi öğrencilerinin, Shakespeare başta olmak üzere önemli bazı oyun yazarlarının tiyatro oyunlarından veya roman benzeri edebi eserlerden “uyarlama” oyunlar oluşturmalarına izin verir, hatta onları teşvik eder.<sup>14</sup>

Eğitimde dramada bir **metin** zorunluluğu yoktur ama yazılı metinlerden konu olarak yararlanılabilir. Ancak bu yararlanma doğaçlama ve rol oynamaya yatkın özelliklerde olmalı ya da lider yararlanılacak metinleri bu özelliklere uygun hale getirmelidir (Adıgüzel, 2009a, s. 10). Metin seçimini çok önemseyen<sup>15</sup> Finlay-Johnson, seçilen metinlerdeki karakterlerin neden hayal ürünü değil de gerçek olmasını arzuladığını şöyle ifade eder: “Çocukların, ilk önce, mitolojik veya masal yaratıkları yerine gerçek karakterleri oynamasını arzu ediyordum. Bu, çekingenlik veya gerginliği besleyerek oyunun eğitsel değerini önemli ölçüde azaltacak olan alışıldık okul eğlencesi biçimindeki gösteri için oynama fikrini bizden uzak tutuyordu” (1913, s. 25). Dolayısıyla, öğrencilerin “tiyatro yapar gibi” oynamalarına yol açabilecek türden metinlerden özellikle kaçınıldığını gördüğümüz Dramatik Yöntem’in bu bağlamda tiyatroya benzerlik göstermesi düşünülemez.

<sup>13</sup> Bkz.: Sayfa 62’deki Dramatizasyon Uygulamaları başlıklı bölüm.

<sup>14</sup> Bkz.: Sayfa 62’deki Dramatizasyon Uygulamaları başlıklı bölüm.

<sup>15</sup> Bkz.: Sayfa 62’deki Dramatizasyon Uygulamaları başlıklı bölüm.

Adigüzel'in yukarıda belirttiği gibi tiyatro sanatını tamamlayan ögeler arasında **"sahne, dekor, giysi, ışık ve ses"** gibi donanımlar yer almaktadır, ancak bunlar olmadan da tiyatro var olabilir. Yine yaratıcı drama ve çoğu eğitimde drama çalışmalarında da bu donanımlar zorunlu ögeler değildir.

Ancak Dramatik Yöntem'de – doğaçlamalı anlık kısa oyunlar dışında – **oyunların "süslenmesi"**ne elden geldiğince özen gösterilir. Dekor, kostüm, sahne eşyaları ile görsel ve/ya ses efektleri, çocukların oyunlara bir "gerçeklik duygusu" katmak ve "rolde yaşama"larını kolaylaştırmak için gereksinim duydukları ve bunların gerçeğe olabildiğince uygun olmasını sağlamak için özel zaman ve emek harcayarak çoğunlukla kendilerinin yaratıcı buluşlar yaparak oluşturdukları ögelerdir. Kaynak taramasıyla başlayıp, bazen cep harçlıklarıyla satın alarak, bazen de yapılan bağışlarla gerekli malzeme teminini de içeren bu uzun ve yorucu süreçte onlar keyifle yer almaktadırlar. Çünkü ortaya çıkan sonuç – ve daha da önemlisi sürecin kendisi – harcadıkları tüm zaman, çaba ve paraya değerlidir.<sup>16</sup>

**Tiyatro ve eğitimde drama "oyunculuk"**. Adigüzel'e göre, "oyuncu, tiyatronun en önemli öğelerinden biridir. (...) Tiyatro, sahne, dekor, giysi, ışıklandırma, müzik, metin olmadan da var olabilir. Ama oyuncu olmadan var olmasına olanak yoktur" (Adigüzel, 2009a, s. 7). Yine ona göre, "tiyatro sanatını uygularken yönetmenlerin **oyunculuk yetilerine** sahip bireylere gereksinimi bulunmaktadır. Eğitimde drama bu yönüyle oyunculuk değildir. Çünkü, oyunculuk bir eğitimi gerektiren ve günümüzde bir meslek adıdır" (Adigüzel, 2009a, s. 10). Finlay-Johnson da belli "rol kalıpları"na bağlı kalınmasına karşıdır. Tam tersine çocukların kendilerini doğal ve kendiliğinden ifade etmelerini ve böylece yeteneklerini geliştirmelerini sağlamak için bundan kaçınmak gerektiğini savunur.

Finlay-Johnson'ın "V. Henry" oyununa ilişkin yorumları onun bu görüşünü yansıtır: "Bu oyundaki askerler, vb'den oluşan 'kalabalık', rollerine bilindik biçimde ne çalıştırıldılar ne de eğitildiler. Aslında onlar, oyunu benzer biçimde asla iki kez oynamadılar, ama sadece kendilerini o anda hissettikleri gibi ifade ettiler. Dolayısıyla, oyun kendiliğinden, ve asla mekanikleşmeden, yolunda gitti. Hiçbir gerçek eğitim uzmanı, bu *kendini ifadenin*, çocuğun yeteneklerini uygun biçimde alıştırma yaptırıp eğitmek ve en iyi sonuçları elde etmek için tam da en çok hedef almamız gereken şey olduğunun kendisine anlatılmasına ihtiyaç duymayacaktır" (Finlay-Johnson, 1913, s. 109-110). Cyr'a (1912, s. vi, vii) göre de: "Bu dramatik çalışma, basit tutulmalıdır. Finlay-Johnson bunun ve ayrıca tiyatroya ait etkiler (theatrical effects) uyandırmak için çalışma tehlikesinin farkındadır. O, oyunların çoğunda tüm sınıfı oyuna dahil ederek ve çocukların kendi oynama yöntemlerini önermelerine izin vererek bu tehlikeden kaçınır."

Öte yandan Finlay-Johnson, kendisinin "sahne becerisini öğretmek üzere yola çıkmamasına, ama amacının bunu daha çok geri planda kurmak olmasına" karşın, kendi öğrencilerinin "sözde eğitim almış" çoğu oyuncudan daha inandırıcı biçimde rol yaptıkları düşüncesindedir: "...bizim çocuk Rosalind'imiz, bizim Celia'mız, ve bizim Puck'ımız, rollerinde, oyunculukları gerçekten katıksız Sanat'a

<sup>16</sup> Bkz.: Sayfa 85'teki Sahne Eşyaları, Kostüm, Dekor ve Efektlerin Oyunlardaki Yeri başlıklı bölüm.

yaklaşacak ölçüde fazlasıyla iyi, dramatik ve inandırıcıydılar. Onları gören bir Shakespeare erkek veya kadın oyuncusu, onların doğal davranış biçimine gittikçe daha çok heves ederler ve onu, 'burada elini kaldır, orada şu kadar uzun adımla yürü, sesini şöyle alçalt, daha yavaş konuş,' vb. ile eğitilen bir çok oyuncunun 'eğitilmiş kandırmacası' ile kıyaslardı" (Finlay-Johnson, 1913, s. 148, 149).

Finlay-Johnson hem dönemi hem de günümüz için sıradışı sayılabilecek bu sözleriyle, geleneksel "oyunculuk eğitimi"nin, inandırıcılıktan yoksun bir yapmacılığa yol açması nedeniyle yanlış olduğu düşüncesini dile getirmektedir. Ona göre, rol yapmak sadece "seçkinler"e özgü bir özellik değildir. Shakespeare'in ünlü "bütün dünya bir sahnedir" sözüne gönderme yapan Finlay-Johnson, tarihteki tüm kahramanların, "günlük rollerini oynayan adamlar" olduklarını belirtip, "bizim her günkü tavrımızın, ya kendimizi ifade etmek için, ya da huylarımızın zorlamasına göre oynadığımız bir rol olduğu" saptamasını yaptıktan sonra şöyle demektedir: "Onun için, kendi haline bırakılmış olan öğrencilerimiz sadece, temsil ettikleri karakterleri kafalarında kendileri canlandırmak zorundaydılar ve kendilerini hemen o karakterlerin oyunda sergilenen koşullarda oynamalarını hayal ettikleri role uydururlardı. Sadece yetenekli olan seçkinlerin değil, her bir kişinin rol yapması bana bütünüyle doğal görünüyor" (Finlay-Johnson, 1913, s. 149).

Bolton (1984, s. 11), Finlay-Johnson'ın kitabında değişik vesilelerle dile getirdiği bu "doğalcı" denebilecek yaklaşımını, "o, çocuğun dramatik içgüdüüne inanır" biçiminde yorumlar. Finlay-Johnson'ın, çocuğun oyun karakterlerini canlandırırken kendisini besleyen en güçlü kaynak olduğuna inandığı içgüdülerini "Niyagara Şelalesi"ne benzettiği doğrudur (1913, s. 102), ancak bu ayrıca her bireyde az ya da çok var olan "empati" yeteneğiyle de ilgili bir durumdur. Finlay-Johnson'ın bireylerdeki empati kurma yeteneği ile bağdaştırılabilecek bu yöndeki diğer görüşlerine ve bazı örneklerle bu araştırmanın "Dramanın Olası Yararları ve Çocuğa Kazandırdıkları" bölümünde<sup>17</sup> daha geniş yer verilmiştir.

Sonuç olarak, "Finlay-Johnson'ın Dramatik Öğretim Yöntemi, gerek günümüzdeki çağdaş eğitimde drama etkinlikleriyle gerekse tiyatro ile doğal olarak bazı benzerlikler gösteriyorsa da sahip olduğu bazı farklı yaklaşımlar ve uygulamalar dolayısıyla "özgün" olma niteliği taşımayı döneminde olduğu gibi günümüzde de hala sürdürmektedir.

### 3.7. "Game" ve "Play" Ayırımı Yapıp yapmadığı

Finlay-Johnson'ın kitabında, hem "play" hem de "game" terimlerinin her ikisinin de kullanıldığı görülmektedir, fakat ikisi arasında anlam bakımından herhangi bir ayrım yapıldığını gösteren hiç bir bulguya rastlanmamıştır. Tam tersine, kitaptan yapılan aşağıdaki alıntılar, iki terim arasında hiç bir ayrım yapılmadığına kanıt olarak gösterilebilir:

<sup>17</sup> Bkz.: Sayfa 157'deki Empati ve İlericilik başlıklı bölüm.

“Aritmetik, çoğunlukla oyunlar (**plays**) yoluyla öğretildiği zaman zevkli bir ders olabilir. Biz önce aritmetik oyunlarımızın (**games**), gelişigüzel ve amaçsız olmamasına özen göstererek, onların haftalık Doğa İncelemesi ile ilişkisini ortaya koyduk” (Finlay-Johnson, 1913, s. 224).

“Ama iyi bir başlangıç yapıldıktan sonra, onların oyunların (**plays**) hazırlanmasında yardım etmelerine ve öneride bulunmalarına, neredeyse coğrafya ve tarih gibi ders konularında olduğu kadar, oldukça güvenli bir şekilde izin verilebilir. İşte I. Sınıf çocuklarının “oluşturmak” için yardım ettiği basit bir oyun (**game**) örneği” (Finlay-Johnson, 1913, s. 224, 225):

“Tüm bu “lezzetli şeyler” oyunlar (**games**) için gerekiyordu ve oyunun (**play**) bir parçası olarak yapıldı” (Finlay-Johnson, 1913, s. 248).

Bu örnekler bakıldığında, Finlay-Johnson’ın “play” ve “game” terimlerini aynı paragraf, hatta aynı tümce içinde birlikte kullandığında bile aynı anlamı kastetmekte olduğu açıkça görülmektedir. Ayrıca, bu örnekler ek olarak Bowmaker da kendi kitabında, Finlay-Johnson’ın “games” sözcüğünü “drama” ya da “oyun” (play) anlamında kullandığını açıkça belirtir (Bowmaker, 2002, s. 81).

### 3.8. Dramatizasyon Uygulamaları

Dramatizasyon, yaratıcı drama ile en çok karıştırılan kavramlardan biridir. Günümüzde sahneye koyma, oyunlaştırma adıyla anılan dramatizasyonda, **dramatize**, drama biçimine sokulmuş, oyunlaştırılmış ya da oyun biçiminde olan; **dramatize etmek** ise, roman, öykü, şiir gibi bir yazın türünü radyo, TV ya da sahne oyunu biçimine sokmak, oyunlaştırmak anlamında kullanılır (Adıgüzel, 2009a, s. 6).

Finlay-Johnson’ın “Dramatik Öğretim Yöntemi” çalışmasında, yukarıdaki tanımdan da anlaşılacağı gibi, “Dramatizasyon” tekniğinden yararlandığı görülür. Ancak dramatizasyonun onun yönteminde uygulanışı ile günümüzdeki uygulanış biçimi arasında bazı benzerlikler olmasına karşın, kimi yönlerden de farklılıklar görülmektedir.

**Dramatik Öğretim Yöntemi”ndeki Dramatizasyon uygulamaları ile günümüzdekiler arasındaki benzerlik ve farklılıklar.** “Dramatik Öğretim Yöntemi”ndeki dramatizasyon uygulamaları ile günümüzdekiler arasındaki benzerliklerin hangi yönlerden olduğuna bakıldığında bunların, belli bir metne bağlı kalma (Dramatik Yöntem’deki doğaçlamalı anlık oyunlar hariç), öykü ve karakterlerin taşınması gereken nitelikler, ifade serbestliği (Dramatik Yöntem’de bazı oyunlardaki “suflörler”in sözlerin doğruluğunu denetlemesi hariç) ve son olarak sahne ve giysilerin taşınması gereken nitelikler olduğu görülmektedir. İki uygulama arasındaki farklılıklar ise, bu yöntemlerde yer alan “metin” ve “lider ya da öğretmen”in niteliklerine ilişkindir. Bu iki uygulamada, oyunlaştırılacak “metinler”in ve bunların içerdikleri “konu”nun oyun öncesinde seçimi bağlamında yine bu süreçlerde yer alan öğretmenlerin farklı yerlerde konumlandıkları görülür. Dahası, bu öğretmenlerin oyun sürecinde üstlendikleri “görev tanımları” da bazı bakımlardan birbirinden farklıdır. Öyleyse, bu teknikleri, onları uygulayan lider ya da

öğretmenlerin sözkonusu bağlamlardaki farklı konumlarını da dikkate alarak karşılaştırmalı olarak irdelemekte yarar vardır.

Dramatizasyon, günümüzde daha çok yazılı bir metne dayalı olarak bir konunun, öykünün, masalın ya da bir durumun canlandırılması anlamında kullanılır (Adıgüzel, 2009a, s. 6). Finlay-Johnson'ın dramatik yönteminde de çoğunlukla bir metne bağlı kalınır.<sup>18</sup> Bunun istisnası, oyunun dramatizasyonu sırasında oyuncular tarafından yapılmasına izin verilen “doğaçlamalar”dır.<sup>19</sup> Bolton'a (1984, s. 11) göre Finlay-Johnson, “hem doğaçlamalı hem de senaryolu çalışmaya değer verir.”

Günümüz dramatizasyonunda liderin – drama çalışmalarındaki diğer tekniklerin aksine – “çok daha etkin, yönlendirici ve belirleyici” olduğu saptamasını yapan Adıgüzel'e (2009a, s. 6) göre, dramatizasyonda konunun ve metnin seçimi daha çok lider ya da bir öğretmen tarafından yapılır ve öğretmen metni okur ya da anlatır..

“Dramatik Öğretim Yöntemi”nde başvurulmuş dramatizasyon tekniği ile günümüzde geçerli olan arasında iki önemli fark ortaya çıkar. Günümüzdeki uygulamada, canlandırılacak konuyu ve metni daha çok öğretmen belirlemekte ve metni ya kendisi hazırlamakta ya da “hazır” bir metni kullanmakta, genellikle de bu metnin (çoğu kez – Finlay-Johnson'ın karşı çıktığı – okul “okuma kitabı” türünden) “tek” bir kitaba bağlı kalınarak oluşturulduğu görülmektedir. Dramatik Yöntem’de ise bu metin çocuklar tarafından çoğunlukla bir edebi eserin orijinalinden (gerekli yardımcı kaynak taraması da yapılarak) “uyarlama” yoluyla ya da çoğunlukla tarih kitapları olmak üzere değişik kaynaklardan yararlanan çocukların kendileri tarafından “özgün” olarak yazılır. Dersin konusunu değilse de “uyarlama” oyunun konusunu seçme (önerme) ve metni hazırlama sorumluluğu – daha sonra özgür bırakmak kaydıyla “ilk başta öğrenciyi yönlendirmenin kaçınılmaz olduğu” aritmetik dersi dışında – genellikle, “çok bütünleşmiş bir topluluk” oluşturan öğrencilerin kendi üstüne yüklenmektedir. Konular, çoğunlukla öğrencilerin kendileri tarafından “önerilmekte”, hiçbir oyun, yalnızca “bir tek kitaptan uyarlanmayıp konuyla ilgili tüm otoritelere başvurulmakta, edinilen bilgiler not biçiminde bir araya getirilip gözden geçirildikten sonra, her birinden en iyi dramatik öğeler toplanarak, görülen herhangi bir eksiklik, herhangi bir sınıf üyesinin konu hakkında ‘kamuoyu’ beğenisini kazanan anlayışlı hayal gücü sayesinde tamamlanmakta”dır.<sup>20</sup> Konusu yine öğrenciler tarafından önerilen “özgün” oyunları ise, oluşturulma süreçlerinin uyarlama oyunlarınkine benzer biçimde olmasının ötesinde, çıkış noktalarının çocukların kendi düşünceleri olması dolayısı ile günümüzde dramatize edilen oyunlardan zaten “temelde” farklıdır, dolayısıyla bu özgün oyunların “metinleri” de, onları çocukların kendileri oluşturdukları için özgündür.

Şu an geçerli olan dramatizasyon tekniğinde rollerin dağıtımının da, özellikle çocuklarla yapılan çalışmalarda, daha çok lider ya da bir öğretmen tarafından yapıldığını belirten Adıgüzel'e göre, “öğretmen rolleri dağıtır ve çocukların onlara kendisinin okumuş ya da anlatmış olduğu öyküyü

<sup>18</sup> Bkz. Sayfa 53'teki Kitap ve Kütüphane Hakkındaki Düşünceleri başlıklı bölüm.

<sup>19</sup> Bkz. Sayfa 83'teki Doğaçlama (Improvisation) ve Rol Oynama (Role Play) başlıklı bölüm.

<sup>20</sup> Bkz. Sayfa 53'teki Kitap ve Kütüphane Hakkındaki Düşünceleri başlıklı bölüm.

canlandırmalarını ister” (...) “katılımcılar öğretmen tarafından verilen rollere bağlı kalarak beden dili ya da sözel olarak canlandırmalar yapar, kendilerine verilen metinde bulunan karakterleri canlandırırlar” (Adıgüzel, 2009a, s. 6).

“Dramatik Yöntem”in uygulamaları, bu bağlamda da yukarıda anılandan farklıdır. Çünkü, Finlay-Johnson’ın “özgürlükçü sistemi”nde, karakter seçimi ve rol dağıtımı da öğrencinin kendi isteği doğrultusunda yapılır. Finlay-Johnson, kendi okulunda “özgün” ve “bireysel” oyunların, onun kendine özgü sıradışı yaklaşımıyla nasıl oluşturulduğu ve rollerin nasıl dağıtıldığını, yine sıradışı bir örnek vererek şöyle açıklar:

“Gerekli – ya da, en azından, uygun bir başlangıç yapmaya yeterli olan – bilgiler toplanır toplanmaz, bir sonraki adım, doğal olarak, karakterleri seçmek, rolleri dağıtmak, veya oyunu başından sonuna kadar okumak ya da deneme niteliğinde prova yapmaktır. Burada, yine, bizim özgürlükçü sistemimiz çok işimize yaradı. Öğrenciler arasında gözüpek bir devingen ruhun varlığını keşfetmek çok fazla zaman almadı. Başka koşullarda Mike, doğru yoldan sapıp bir çete lideri ya da hayırsız evlat olabilirdi. Çok geçmeden tüm yapmam gerekenin ona sadece şöyle söylemek olduğunu keşfettim: ‘Mike, bence kitapları alıp çocuklarla oyun alanının tepesine çıksan iyi olur. Sanırım hepiniz rollerinizi seçmeyi ve topladığınız bilgilerden ne tür bir oyun çıkarabileceğinize bakmayı becerebilirsiniz.’ Çocuklar, herhangi birinin olası kabul edebileceğinden daha kısa bir sürede geri gelip, sergilediği özgünlük ve bireyselliğiyle bizi oldukça şaşırtacak türden bir oyunla sınıfın kapısını tıklatıyor olacaktı. Aynı zamanda en göze çarpan özelliklerden birisi öğrencilerin, başka deyişle çocukların, *öğrenmekle* meşgul oldukları tarihin çarpıcı konularını, onlara resmen öğretilmeden, görünüşe göre oldukça rastgele biçimde ve çaba göstermeksizin açığa çıkarma tarzıydı. Roller dağıtmada da olağanüstü bir beceri sergilediler, bu görevde hiç kuşkusuz Mike ve onun haleflerinden yardım gördüler. Yine hiç kuşkusuz okulun tarzı – onun yeni okul geleneği – kendilerini bir rol oynamak yoluyla anlatabilecekleri kanısını taşıyanlara yardımcı oldu; ve böyle gönüllü olan herhangi birisine eşit bir prova olanağı sağlanması yazılı olmayan bir yasa gibi görünüyordu; gönüllü kişi, eğer çoğunluk nazarında uygun görülmediyse başka birisine yol vermesi gerektiğinin her zaman farkındaydı” (Finlay-Johnson, 1913, s. 53, 54).

Sompting’te oynanan oyunlar sırasında hiçbir rol bulunamayan öğrencilerin, yine de oyun içinde topluca etkin bir görev almaları sağlanarak yalnızca “seyirci” konumunda kalmaları önlenir. Finlay-Johnson, bu öğrencilerin oyunlardaki konumunu şöyle açıklar:

“Mümkün olduğunda, vatandaşların oluşturduğu bir ‘kalabalık’a veya bir ‘ordu’ya ya da bir ‘tayfa’ya dahil edildiler. Ama bunun mümkün olmadığı durumlarda, sıralarında oturdular ve görevi oyuncularını takdim etmek, oyundaki boşlukları açıklamalarla doldurmak, tarihleri söylemek ve önerilerde bulunmak olan bir ‘koro’ oluşturdular. Aslında onlara, her fırsatta, oyun için gerekli ve onun bir parçası oldukları hissettirildi ve elbette dinleyip yorum yaparak – bunda da çok etkindiler – Tarih ve ‘İngilizce’ hakkında çok şey öğrendiler. Bu yaklaşım, bizim elbette kaçınmak istediğimiz ‘seyirciler’ ve dolayısıyla

‘gösteri için oynama’ fikrini, sıkılma, gerginliği, ve olası kıskançlık ve kini tümüyle ortadan kaldırdı” (Finlay-Johnson, 1913, s. 54, 55).

Finlay-Johnson, **önemli kişilikleri canlandıran çocukların, hep aynı rolde kalmalarına** karar verme gerekçesini ise şöyle açıklar. “Eğer olası ise, bir kez kral olan çocuğun – aynı ders yılı boyunca bütün olaylarda – başka bir kral olması gerekmesin diye düzenleme yapmaya çalışıyorduk. Böylece, öğrencilerin hükümdarlıkları zihinlerinde birbirine karıştırmalarının önüne geçmeyi umuyorduk. Nelson gibi, önemli tüm kişiliklere aynı biçimde davranıyorduk” (Finlay-Johnson, 1913, s. 69).

Günümüz anlayışına göre uygulanan “dramatizasyonda metinlerin canlandırılması sırasında tümcelerin aynen söylenmesi gibi bir zorunluluk yoktur” (Adıgüzel, 2009a, s. 6). Finlay-Johnson’ın yönteminde de aynı “özgürlük” görülür. Sözelimi, bazen öğrencilerin “repliklerini” ya da şarkı sözlerini unuttukları olur, ancak yerlerine hemen yeni bir şey uydurulur ve bu durum, öğrencilerin gelişmiş mizah ve hoşgörü duyguları sayesinde büyük bir sorun olmaktan çıkar.<sup>21</sup>

Ancak bu bağlamda günümüz dramatizasyonundan farklı bir uygulama, Sompting’teki çocukların “satırlarını harfi harfine söyledikleri” Shakespeare oyunları sırasında daha özenli davranmalarıdır. Korodaki küçük öğrenciler, kendilerini ilerlemekte olan oyunun bir kopyasıyla donatır ve kendilerini “süflörler” olarak seçerler (burada öğretmenin hiç bir müdahalesi yoktur) ve oyuncular tek bir sözcük kaçırırlarsa her çocuk, gerekli düzeltmeyi hemen yapar.<sup>22</sup> Finlay-Johnson, bunu yapmalarını çocuklardan – büyük olasılıkla onların özgürlüklerini kısıtlamamak adına – istememiş olsa da onlara böyle yapmalarını gerektiği yönünde bir uyarıda da bulunmamıştır.

Oysa günümüz Dramatizasyon uygulamalarında öğretmenin, benzer bir durumla karşılaştığında, “süflör” çocukları uyarması “beklenebilir” ya da en azından onları uyarması halinde onun bu tutumu “yakışsız” kaçmazdı çünkü böylece onun, “role müdahale eden” çocukların “müdahale edilenin” (rolü oynayanın) özgürlüğünü kısıtlamalarını engellediği düşünülebilir (öte yandan kendisinin böyle bir “müdahale hakkı” vardır). Uyguladığı tekniğin kuralları gereği yapar bunu. Finlay-Johnson ise, tam tersine, oyun sırasında kendiliğinden gelişen bu durum karşısında “müdahale edenlere müdahale etmeyerek” onların “kural koyma” özgürlüğünü kısıtlamaktan kaçınmıştır. Çünkü onun yönteminde önceden belirlenmiş “katı kurallar” yoktur. Ancak oyunlar sırasında gerek çocukların kendileri, gerekse Finlay-Johnson’ın – çocukların “öğretmeni” olarak değil ama onların bir “oyun arkadaşı” olarak – önerdiği “anlık” kurallar vardır. Dolayısıyla Finlay-Johnson’ın öğrencilerinin (daha doğrusu “oyun arkadaşları”nın) bu uygulaması, çocukların kendileri tarafından Dramatik Öğretim Yöntemi’nin yazısız bir kuralı olarak “yöntem”e dahil edilmiştir. Dolayısıyla, çocuklar tarafından kendi özgür iradeleriyle konulan bu kural, yani “metinlerin canlandırılması sırasında tümcelerin aynen söylenmesi gibi bir zorunluluk yoktur – *ancak Shakespeare’in eserleri hariç*” şeklinde ifade edilebilecek olan yazısız kural,

<sup>21</sup> Bkz. Sayfa 153’teki Mizah Duygusu başlıklı bölüm.

<sup>22</sup> Bkz. Sayfa 151’deki Özenli Çalışma başlıklı bölüm.

Finlay-Johnson'ın yöntemindeki dramatizasyon çalışmasının günümüz dramatizasyon tekniğinden farklı bir niteliği olarak kaydedilebilir.

Kaldı ki Shakespeare'in eserlerinin dramatizasyonu sırasında ortaya çıkan bu "ifadeye müdahale" kuralı , sadece onun oyunları sınırlı da değildir ve hatta bu kuralın uygulanması öğrencilerin kendileri tarafından – bundan rahatsız olmak bir yana – özellikle talep edilir. sözgelimi, coğrafya oyunları sırasında, ara sıra, oyunların "üreticiler"i, tüm söylediklerinin kapsandığından gerçekten emin olmak üzere koroya ortaya çıkmaları için başvurup onlara, "rollerimizin ayrıntıları üzerinde durup durmadığınızı gözden geçirin" derler.<sup>23</sup>

Adıgüzel, oyun metni ile yapılan dramatizasyon tekniğinin bir özelliğinin, oyuncunun konuşma ve hareketlerinin ve öğrencinin imgelem gücünün planlanmasını gerektirmemesi olduğunu belirtir (2009a, s. 6). Dramatik öğretim yönteminde de, öğrencilerin özgünlüğüne büyük önem verilmesi dolayısıyla, öğrencilerin kendi konuşma biçimi ve diksiyonlarını, jestlerini, mimiklerini, beden hareketlerini kullanmalarına ve imgelem güçlerini kullanarak bunlara kendi özgün üsluplarını katmalarına izin verilir, ancak konuşma ve hareketlerin ya da imgelem gücü ve yaratıcılığın ortaya çıkarılması ya da geliştirilmesi için özel bir planlama yapılmaz. Çünkü zaten dersin (oyunun) hazırlanması sorumluluğunun neredeyse tümü öğrenciye yüklenmiştir. Ancak, Finlay-Johnson, Dramatik Yöntem'in çocukların bu özelliklerini etkin ve doğru biçimde kullanmaları ve geliştirmelerine katkı sağladığına sık sık vurgu yapar.

Finlay-Johnson'a göre, onun öğrencileri, doğal olarak, serbestçe konuşmayı, açıkça ifade etmeyi ve mırıldanmak veya lafı gevelemekten kaçınmayı, ayrıca deyişlerini özenle seçmeyi ve düşüncelerini uygun sözcüklerle anlatmayı öğrenmişlerdir; ona göre, bu yöntem, çocukların doğru konuşmayı öğrenmelerinde çok büyük bir yarar sağlamıştır; şöyle ki onlar jestleri, bir rolü oynarken bunlara gerek duyulabildiği için, uygun ve doğal biçimde kullanabilmektedirler.<sup>24</sup>

Sompting'teki çocuklar yeri geldikçe, yaratıcılık ve sorun çözme becerilerini kullanarak konuşmalara gerçeklik katmak için konuşmanın geçtiği dönem ve bölge özelliklerini göz önünde bulundurarak bazı değişiklikler yapmaktadırlar. Sözgelimi, bir gün "Cromwell" rolündeki bir çocuk kendi sözlerini kendisi yazmak zorunda kalır ve zihin alışkanlıklarını kullanarak bu sorumluluğu hakkıyla yerine getirir; yine öğrenciler kendi başlarına, kitapta harfi harfine kayıtlı olmayan olası konuşmalar icat ederken bile, bilinçli veya bilinçsiz olarak kendi diksiyonlarındaki üslup ve "dönem"i değiştirmeden korurlar; bir başka örneği ise "V. Henry" oyunundan veren Finlay-Johnson, onların, Fransız dili hakkında hiçbir şey bilmemelerinden kaynaklanan sorunun üstesinden akıllıca bir buluşla "Dauphin'den gelen ulağa bozuk bir İngilizce konuşurarak" geldiklerini belirtir.<sup>25</sup>

<sup>23</sup> Bkz. Sayfa 152'deki İşbölümü ve Grup Çalışması Yapma Becerisi ve Sağlıklı Bir Rekabet Duygusu başlıklı bölüm.

<sup>24</sup> Bkz. Sayfa 154'teki Dilde (İngilizce) ve Kendini İfade Etmede Gelişme başlıklı bölüm.

<sup>25</sup> Bkz. Sayfa 147'deki Zihin Alışkanlıklarında Gelişme başlıklı bölüm.

Zaten Finlay-Johnson'a göre, "Çocukların Shakespeare'in (...) oyunlarını sunmasındaki çekicilik, onların bunları özgün biçimde işlemelerinde ve yorumlamalarında, onların özgün 'sahne eşyaları' ve jestlerinde yatıyordu" ve "işte kendilerine izin verilirse çocukların katacağı, ve şiirsel olmayan 'bellek çalışması' niteliğindeki yinelemeler ile, görkemli, *gerçek*, *canlı anlatımlar* arasındaki tüm farkı yaratan, bu küçük üslup değişiklikleridir."<sup>26</sup>

Adıgüzel'e göre, dramatizasyonda "sahne ve giysilerin öyküde anlatılan gerçek havayı yansıtıcı olmasına" özen gösterilmelidir (2009a, s. 6). Dramatik Yöntem'deki dramatizasyon uygulamaları, bu yönden günümüzdekilerle benzerlik gösterir. Sompting okulu öğrencileri de, sahne ve giysilerin gerçek havayı yansıtmasına çok büyük ölçüde özen göstermektedirler. Bu çalışmada, onun bu konudaki saptama ve yorumlarına başta doğrudan "sahne ve kostüm" konularının ele alındığı bölüm olmak üzere konuyla dolaylı olarak ilgisi bulunan diğer bölümlerde yer verilmiştir.

Adıgüzel, bu tür çalışmalarda hazırlığın uzun sürebileceğini, çünkü seçilen metnin planlanmasını gerektirmesinin oyun metni ile yapılan dramatizasyon türünün bir özelliği olduğunu belirtir (2009a, s. 6). Dramatik Yöntem'de de oyunların hazırlık ve metin planlama aşaması uzun sürer, ancak bu süreç de günümüz dramatizasyon tekniğindeki farklıdır, çünkü şu anki dramatizasyonda hazırlık çalışmaları daha çok öğretmen ya da lider tarafından yapılmaktayken, Dramatik Öğretim Yöntemi'nde çocukların kendileri tarafından – "arkadaş" konumundaki Finlay-Johnson'ın katkılarıyla – yapılır.

Finlay-Johnson, ilk oyun provasını izleyip oyun sırasında yardımcı olurken, eğitime ilişkin bazı argümanlardan da ilham alarak "gerçek derslerin ne kadarını daha, hazırlık ve düzenlenmesi dahil olmak üzere, öğrencilerin kendilerine bırakmanın olası olabileceğini düşünmeye" başlar. Sonra bu düşüncesini uygulamaya koyar.<sup>27</sup>

Ayrıca Finlay-Johnson'a göre, "İki veya üç kitaptan alınan güzel söylevlerin can alıcı bir yerde unutulduğunu veya kötü bir ezberle okunduğunu farketmek", öğrenciler için "hayal kırıcı bir deneyim" oluşturmuştur. Bu sorunun önüne geçmek için onların ortaya attıkları düşünce, "konuşmalarının tamamını ve *kendi dönemlerine uygun biçimde yazmak*" olur. Finlay-Johnson'a göre onların bu düşünce sayesinde elde ettikleri ödül ise, "seyircilerini ikna etmek"tir (1913, s. 47).

Ayrıca, "hiç replikli rolü olmayan" ve oyunların sunumu boyunca sıralarında oturmak zorunda olan öğrenciler korosunun bile "kendilerine zorla kabul ettirilen belirlenmiş hiçbir söz kalıbı" yoktur. Finlay-Johnson'a göre, "onların, kendileri için sözler bulmaları kararlaştırılmıştı ve üstlerine hiç de az iş düşmüyordu. Bir oyunun başarısı, büyük ölçüde onlara bağlıydı. Tarihi canlandırırken herhangi bir hükümdarlığın tamamını oynamak ne olası, ne de gerekliydi. Öğrenciler konuşmalarının arasına, bıkırtıcı olmaksızın dahil edilebilecek ne kadar açıklama varsa hepsini yaratıcı biçimde sıkıştırdılar. Geriye kalanı, bazı boşlukların doldurulması gerektiğinde 'söze karışmak' için sürekli beklemede olan

<sup>26</sup> Bkz. Sayfa 150'deki Özgünlük başlıklı bölüm.

<sup>27</sup> Bkz. Sayfa 28'deki Akran Öğretimine (Peer Teaching) Verilen Önem başlıklı bölüm.

koroya bıraktılar. Sözelimi, 'I. Charles' oyununda, Charles'ın eşi ve iki çocuğunun onun duruşmasında neden onun yanında olmadıklarını sürekli açıkladılar. Böyle bir durumda onlar, ilk sahneden hemen sonra, bir sonraki sahne hazırlanmaktayken, içlerinden birini 'Onun eşi, uğraşıp bir ordu toplamak için Kita'ya gitti' demesi, ya da buna benzer bazı sözler söylemesi için sözcü olarak atayacaklardı" (Finlay-Johnson, 1913, s. 102).

Sompting'teki oyunların hazırlanması konusunda Finlay-Johnson'ın bir başka yaklaşım farkı ise onun, yaz aylarında sık sık çıktıkları geziler sırasında kum tepelerinde veya küçük bir koruda sergiledikleri Tarihi oyunlar ile doğaçlamalı olarak düzenledikleri oyunlara ilişkin olarak, "bazen bunlar çocuklar tarafından çok iyi düzenlenirdi – çoğu kez bunlar, daha fazla hazırlık yapılan bir oyundan – eğitsel bakımdan – daha iyi olurlardı" (Finlay-Johnson, 1913, s. 69, 70) biçiminde bir görüş belirtmesidir. Bu ifade onun, bir oyunun "eğitsel bir değer" taşıması için mutlaka her seferinde uzun ve yorucu hazırlıklar yapmayı gerektirmediğine olan düşüncesini ortaya koymaktadır. Böyle düşünmesinin nedeni, onun doğallık ve kendiliğindenliğe verdiği önem olsa gerektir, çünkü ne kadar özenle hazırlanmış olursa olsun ön hazırlık yapılarak oluşturulan oyunlar, çocuğu belli replik, hareket ve "rol süresi" ile sınırlandıracağı için, onun tam anlamıyla içinden geldiği gibi oynamasına engel oluşturması kaçınılmazdır. Adıgüzel'e (2009a, s. 6) göre, "bu tür canlandırmalarda tiyatroya benzer bir çalışma süreci izlenir. Öğretmen ya da lider bu süreçte etkindir, sık sık araya girerek akışa yardım edebilir, söylenmek istenilenleri hatırlatabilir. (...) Eğer öğretmen isterse öyküyü okurken kesip çocuklarla birlikte canlandırmaya yeniden devam edebilir. Öğretmen dramatizasyon etkinliklerinde daha çok süreci kenardan yönetir, role girmez".

İşte Dramatik Yöntem'deki dramatizasyon ile şu an yürürlükte olan arasındaki en büyük farklardan birisi de öğretmen/liderin görev tanımı arasındaki farktır. Çünkü, Finlay-Johnson oyunlar sırasında, hem bir "öğretmen" ya da "lider" konumunda değildir, hem de canlandırma sürecinde bir "öğretmen" gibi değil, bir "iş arkadaşı" gibi etkindir. Yani onun için, günümüzdeki dramatizasyon tekniğini uygulayan öğretmen gibi "akışa yardım etmek üzere sık sık araya girmek" şeklinde bir uyulama sözkonusu olamaz, çünkü o zaten "oyunun içinde"dir ve akışa olan katkısını – eğer yapacaksa – yine oyunun içinden yapar. Söylenmek istenilenleri hatırlatma görevi ise, koroya aittir. Ayrıca Finlay-Johnson'ın "süreci yönetme" gibi bir görevi de yoktur, çünkü o da sürecin bir parçasıdır; dolayısıyla oyunda rol alan herkes, deyim yerindeyse "kendi kendisinin yönetmeni"dir. Dahası, Finlay-Johnson, günümüzdeki "role girmeyen" öğretmenin aksine, oyunlarda – küçük de olsa – bazı roller aldığından söz etmektedir. Sözelimi, çocuklar "I. Charles" oyunundaki idam sahnesinde "cenaze çanı"nı çalma (bir kasenin yan tarafına kaşıklarla vurma) görevine onu "atamış"lardır (1913, s. 86). Aynı şekilde, "V. Henry" oyunundaki Harfleur kuşatmasını gösteren sahne sırasında, Henry zafer anının gelmesini arzu ettiğinde, "Gediğe! Gediğe!" diye haykırarak sandalyelerden birinin üzerine zıplar. O zaman Finlay-Johnson çanı çalar (1913, s. 106).

Adıgüzel'e göre, ortam koşullarının drama çalışmaları yapmaya uygun hale getirilmesi şartıyla, eğitimde drama çalışmaları, çalışmanın amacına göre açık-kapalı tüm ortamlarda yapılabilir ve

sözkonusu etkinliklerin okul ortamlarında uygulanması halinde ideal sınıf ortamları gerekli ve zorunlu bir koşul olmayıp, bunlar yapılacak planlamaya göre her tür okul içi ve dışı ortamda yürütülebilir (2009c, s. 35, 36). Finlay-Johnson'ın yöntemi, bu yönden de günümüz eğitimde yaratıcı drama uygulamalarıyla örtüşür. O, okul dışındaki doğa gezintileri sırasında başlattığı drama çalışmalarını, daha sonra okulda (bahçe dahil) uygulamaya başlamıştır.<sup>28</sup>

**Dramatik Öğretim Yöntemi'nde Mekan (Ortam) ve Zaman.** Oyunlarını okulda oynadıkları zaman kullandıkları mekanı Finlay-Johnson (1913, s. 55) şöyle anlatır: "...okulda oynarken – sadece sınıfın önündeki – 6,09 metreye (20 ft) 1,82 metre (6 ft) ya da daha az büyüklükteki – sıradan alanı<sup>29</sup> kullanıyorduk. Oradan dışarıya açılan bir kapı, giriş holüne çıkıyor, ve acil bir durumda kullanılabilecek olan başka bir kapı sınıfa açılıyordu. Biz bunu, bir oyuncu, sık sık olduğu gibi, iki karakteri oynamak zorunda kalıp üstünü hemen değiştirmesi gerektiğinde son derece kullanışlı buluyorduk."

Finlay-Johnson'ın belirttiğine göre, kalabalık bir oyuncu kadrosu gerektiren sahneler içeren "Wat Tyler Ayaklanması" gibi oyunlarda, toplu yürüyüş yapmak için sınıfın sahne olarak kullanılan kısmının dar gelmesi dolayısıyla öğrenciler, bazı erkek çocukları sahneler arasında bahçe çevresinde yürümeleri için seçmeyi alışkanlık haline getirirler (1913, s. 126). Aynı oyunun metninde, mekan kullanımına ilişkin olarak şu satırlara rastlarız: "WAT TYLER *emrindeki kalabalık, sınıfın bir ucunda dizilir. KRAL ve taraftarları diğer uçta yer alırlar.*" Finlay-Johnson'a göre bu durum, Kral'ın havalı havalı giden 'savaş atı' üzerindeki piriç koşum takımlarını kullanma fırsatı vermiştir (1913, s.132). Bir başka sahnede Kral Richard, "çevresine bakarak ve kılıcını cesurca sallayarak kapıya doğru at sürer. Kalabalık, bir an duraksar gibi görünür, sonra sevinçle bağırarak onu izler" (1913, s. 133). Finlay-Johnson'ın belirttiğine göre, "çocuklar oyunu hep 'Richard'ın doğruca dışarı okul bahçesine ve bahçe çevresinde at sürmesiyle bitirirlerdi, bu arada onlar da onun ardından, sevinçle bağırarak, uygun adım yürürlerdi" (1913, s. 133).

"Bevis" oyununda Bevis'in etkinliklerini sergilediği yerin evinin yakınındaki bir dere olduğunu belirten Finlay-Johnson, okul yakınındaki dere ve köprülerin çocuklar için taşıdığı öneminden şöyle söz eder: "...okul binasına on dakika uzaklıkta da bir deremiz vardı. (...) Bir dere ve su yolu ağı, Sompting'i deniz kıyısından ayırmaktadır. Bunların üzerine, sığırların bir otlaktan diğerine geçmesi için aralıklarla kaba ahşap köprüler kurulmuştur. Köprüler, çocuklar için hep bir çekiciliğe sahiptir, biz de etkinliklerimizin üssü olarak bunlardan bir tanesinin çevresini seçtik" (Finlay-Johnson, 1913, s. 175).

Oyunlarına bir ders gözüyle baktıkları için Tarih *oyunlarının* aldığı zamanın, Tarih *derslerine* ayrılan zamanla tam olarak aynı olduğunu belirten Finlay-Johnson (1913, s. 69), bu oyunlardan her hafta, bir tane yarım saat süreli, bir tane de bir saatlik olmak üzere, iki tane oynadıklarını dile getirir.

Onun belirttiğine göre, "not tutmak için uygun bir fırsat yaratan bir yazma dersinin ayrılmış olmasına karşın, hazırlık için, öğrencinin kendi boş zamanı ve, aksi halde çoğu boşa harcanacak olan,

<sup>28</sup> Bkz. Sayfa 52'deki Okul / Sınıf ve Açık Havada Drama hakkındaki Düşünceleri başlıklı bölüm.

<sup>29</sup> Bkz. Sayfa 188'deki Resim 1. Sınıfın Planı başlıklı resim.

okuldan arta kalan dakikaları ayrılmak zorundaydı” (Finlay-Johnson, 1913, s. 69). Onun, hazırlık çalışmaları için daha fazla zaman ayırabilmek adına yürürlüğe koyduğu haftalık “kütüphane sabahı” uygulamasından daha önce bahsedilmişti.<sup>30</sup>

Ayrıca Finlay-Johnson, çocukların kısa tarih oyunları ya da doğaçlamalı oyunlarını yaz aylarında sıklıkla çıktıkları keşif gezileri veya doğa gezintileri sırasında düzenleyip sergilediklerinden bahseder. Ona göre, “elbette II. Charles ve Boskobel Meşeliği bölümü, başından sonuna kadar kusursuz biçimde sadece küçük bir orman fidanlığında oynanabilirdi. Onların gözde ‘Ivanhoe’larından sahneler, yaz öğleden sonralarında haydut yatağı ağacının (greenwood tree) gölgesi altındaki çocukların gönüllerini eğlendirirdi” (1913, s. 69, 70).

Finlay-Johnson’ın (1913, s. 164) belirttiğine göre, “şiir okumalarının hepsi, öğleden sonraki okuldan sonra hazırlanıp oynanırdı – çünkü büyük öğrencilerin çoğu, okul sonrası saatlerde ‘içeride kalıp’ oyunlarını oluşturmak ve yenilerini bulmak için izin verilsin diye yalvarırlardı.”

Finlay-Johnson’ın sınıfta oynanan oyunlar için sınıfın bir bölümünü ayırmış olması ve burayı “oyun oynamak için ayrılan mekan” olarak nitelendirip, her zaman kullanıma hazır bir “açıklık” (space) olarak tutması dikkate değer bir noktadır. Ancak onun “mekan” kullanımı sınıf ortamıyla sınırlı olmayıp, okul bahçesi, Downs tepeleri (özellikle “haydut yatağı ağacının gölgesi”) ve “çocuklar için hep bir çekiciliğe sahip” olan köprülerin çevresi de oyun mekanı olarak kullanılmıştır. Oyun hazırlıkları ve şiir okumalar için, çocukların “okuldan arta kalan dakikaları” kullanılmış ve her hafta oynanan iki adet oyunun aldığı zamanın derslerin aldığı zamanı aşmamasına özen gösterilmiştir. Özetle, Finlay-Johnson’ın zaman ve mekan konusunda gelişigüzel bir tutum sergilemeyip, tam tersine belirli ilke ve kurallar çerçevesindeki bir disiplin içinde davrandığı gözlenmektedir.

**Kız ve Erkek Çocukların Farklı Oyun Tercihleri.** Sompting’teki kız öğrenciler, “özellikle Shakespeare’in romantik oyunlarına düşkündüler, oysa erkek çocuklar daha hareketli olan tarihi oyunları seviyorlardı” (Finlay-Johnson, 1913, s. 118).

Kızların, Louisa M. Alcott’un “Küçük Kadınlar”ına özellikle bayıldıklarını belirten Finlay-Johnson’a (1913, s. 171, 172) göre, “çünkü, aslında, kızlar öyle değil miydiler? Onlar, olabildiğince bu kitaptaki gibi davranıyorlardı, içindekiler onlara o kadar tanıdık geliyordu ki bölümlerin çoğunu ezbere aktarabilirlerdi.”

Finlay-Johnson, kız öğrenciler tarafından içinde kendilerine uygun rollerin bulunduğu oyunlardan yapılan uyarlamalar hakkında şu bilgileri verir: “Oyunları uyarlayabilen sadece erkek çocuklar değildi. Kızlar için ve kızlar tarafından uygun roller ve oyunlar aranıp bulundu. ‘Ivanhoe’da, elbette, bir ‘Rebecca’ ve bir ‘Rowena’ vardı. Ayrıca şundan da emin olunsun ki hiçbir şey, onların oyuna hazırlanırken ve rolleri boyunca sergiledikleri sadelik ve vakarı geçemezdi. Doğal olarak, tarihi oyunlarda erkek çocukların rolleri ağır basıyordu. Ama kız öğrenciler, oyunların hazırlanmasında ve derlenmesi veya yaratılması gereken sahnelerle ilişkin notlar alınmasında üstlerine düşen her türlü

<sup>30</sup> Bkz.: Sayfa 53’teki Kitap ve Kütüphane Hakkındaki Düşünceleri başlıklı bölüm.

yardımları yaptılar. Bu durum beni, derslerin dramatize edilmesinde önemli bir noktaya getirmektedir. İşin yazı işleriyle ilgili kısmı, her ne şekilde olursa olsun gözardı edilmemiştir. Tersine bunun için çok çaba sarfedilir (ama çocuklar, bu yardım gönüllü olduğu ve miktarı kendileri tarafından belirlendiği için, gösterdikleri çabanın bilincinde değildirler)” (Finlay-Johnson, 1913, s. 44-47).

Bir gün kız öğrenciler, erkek çocukların başarılı okumalarına özenerek kendi başlarına oyun yazmaya karar verirler. “Kızlar, ‘Beğendiğiniz Gibi’ üzerine yaptıkları kendi başarılı okumalarından o kadar hoşnuttular ki, erkek çocukların yaptığı gibi, tümüyle kendi başlarına bir oyun yazmaya karar verdiler; her bir karakter kendi konuşmalarını malzeme toplayabileceği herhangi bir otoriteden yararlanarak hazırlayacaktı. İskoç Kraliçesi Mary’nin yaşamının kapanış bölümünden sahneler seçtiler...” (Finlay-Johnson, 1913, s. 150).

**“Oyunun Şakası”.** Finlay-Johnson’a göre, çocukların oyunlarında bazen küçük şakalar yer alırdı. O, “Kömür ve Demir Şehirleri” oyununda efendisinin emirlerini tam olarak yerine getiremeyen şirket temsilcisine, şehirleri temsil eden çocuklar tarafından şaka yollu verilen cezayı şöyle aktarır: “Ardından oyunun şakası gelirdi; çünkü o, efendinin ofisinden geri dönerken, ‘şehirler’ yüzleri birbirlerine dönük şekilde iki sıra oluşturlar, o da onların mendillerinin şakacı darbelerinin eşlik ettiği ‘kömür için Newcastle; demir için Middlesbrough’ ezgisiyle ‘sıra dayığı yemek’ zorunda kalırdı” (Finlay-Johnson, 1913, s. 189).

Çocukların oyunlarına bu tür “şakalar” eklemeleri, onların bu oyunlara normal oyun gözüyle baktıklarının bir ipucunu vermektedir. Tıpkı normal bir oyundaki gibi, birbirlerine küçük şakalar yapmayı normal karşılamakta ve bu yolla oyundan aldıkları hazzı artırmaktadırlar. Finlay-Johnson’ın onların bu tür şakalarını, sözgelimi “oyunun ciddiyetini ya da disiplinini bozabileceği” vb. herhangi bir gerekçeyle engellememiş olması da ayrıca dikkat çekicidir. Bunun nedeni, bu şakaların onun ilkelerinden birisi olan “oyunların ders havasından çıkarılması gereği”ne çok iyi biçimde hizmet ediyor olması olabilir. Ayrıca dikkat edilirse yukarıdaki örnekte görülen şakanın, çocukların oyun sırasında öğrenilen bilgileri ‘kömür için Newcastle; demir için Middlesbrough’ biçiminde yinelemeleri sayesinde, ders konusunun pekiştirilmesine katkı sağladığından da söz edilebilir.

**Komik Küçük Perde Araları.** Sompting’teki çocuklar, oyunlarına “sık sık komik küçük perde araları eklerlerdi; sözgelimi, bir avukatla tanışma gibi” (Finlay-Johnson, 1913, s. 126, 127):

WAT TYLER. Selam! Ayağa kalk! Kimsin bayım?

AVUKAT. Ben bir avukatım.

TYLER. Yazabilir misin?

AVUKAT. Aslında, saray el yazısı yazabilirim.

KALABALIK. Yoksullar üzerindeki bu ağır vergileri yazıyor. Götürün onu! (*Adam sürüklenip götürülür ve başka bir adam girer.*)

TYLER. Gel, bayım, bizim saflarımıza katıl. Biz özgürlüğe yürüyoruz.

ADAM. Özür dilerim, efendim, ben bu kadar büyük bir ordu için uygun değilim; ayrıca, eşim ve ailemin bana evde ihtiyacı var.

TYLER. Okuyabilir veya yazabilir misin?

ADAM. Hayır efendim ve bunun için özür dilerim.

TYLER. Özür dilemene gerek yok. Sen tam bize göre bir adamsın. Bize katıl. (*Adam bir yere itilir ve onlar ilerlerler.*) (Finlay-Johnson, 1913, s. 127).

Tıpkı “oyunun şakası” uygulamasında olduğu gibi, “komik küçük perde araları” da “oyunların ders havasından çıkarılması” amacına hizmet etmektedir. Yine birincide olduğu gibi bunlar da “öğretici” bir nitelik taşımaktadır. Sözelimi yukarıdaki örnekte, Wat Tyler ayaklanması sırasında gözlenen “cahillik ve önyargıdan dolayı ilericiliğe karşı çıkma” tutumu, espirili bir “dokundurma” ile eleştirilmektedir.

**Ezberden Şiir Okumalar.** Çocukların dramaya ilişkin okumalarını Shakespeare’in oyunları veya Scott’un tarihi romanlarıyla sınırlı tutmadıklarını belirten Finlay-Johnson, “onların etkinliklerinin alanı çok daha genişti, ama çalışma yöntemleri yine de özgündü” diyerek bu özgün çalışmalar hakkında şu açıklamaları yapar: “‘Hafif Süvari Birliğinin Saldırısı,’ ‘Siz İngiliz Denizcileri,’ ve ‘Nelson’un Ölümü’ gibi şiirleri ezberden okumayı öğrendiler, ama onları oyunlarına koydular; son ikisi ‘Nelson’ oyununda, ilk bahsedilen ise ‘Kırım’da anıldı. Ölü Nelson açıkta hareketsiz yatarken ezberden okuması için bir erkek çocuk seçtiler; o da elbette hepimizin olayları zihnimizde canlandırmamızı sağladı, okul ezberden okumalarından daha eksik herhangi bir şeyi ise hiç işitmedim. Okulun ‘Hafif Süvari Birliği’nin Saldırısı’nın dördüncü ve beşinci tekrarını istediğini öğrendim, ki işte okul ezberden okumaları o kadar beylikti! Elbette, onlar için beylik değildi, oyunu da hep hayatta kaldığı varsayılanların ‘Yoklama’sını yaparak bitirirlerdi, ve son adamın numarası okunur okunmaz adını söyleyip cansız yere düşmesine izin vermekle gerçekçi bir üslup ortaya koydular. İşte kendilerine izin verilirse çocukların katacağı, ve şiirsel olmayan ‘bellek çalışması’ niteliğindeki yinelemeler ile, görkemli, *gerçek, canlı anlatımlar* arasındaki tüm farkı yaratan, bu küçük üslup değişiklikleridir” (Finlay-Johnson, 1913, s. 162, 163).

Finlay-Johnson, kızların da bu konuda kendi usullerince çok özgün olduklarını belirterek onların çalışmalarını şöyle anlatır: “Haziranda, örneğin, bir çeşit ‘Gül’ oyunu düzenlediler. Onun sahnelendiği gün sınıf, her çeşit gülle tamamen süslendi. Büyük kızlar bir Gül Kraliçesi seçtiler ve kendilerini Gül nedimleri olarak adlandırdılar. Sonra (burada da benim konum devreye giriyor), iyi klasik yazarlardan en azından iyi bir şiir veya bir şiir parçası, veya bir şiirsel düzyazı pasajı bulup çıkardılar, ve onları, ya mümkünse iyi klasik besteler seçerek – genellikle piyanoyla çalınan hafif müzik eşliğinde – şarkı olarak söylediler veya Kraliçe’nin önünde sırayla ezberden okudular. Böylece, bir kural olarak okullarda bulunmayan büyüleyici bazı eski şiirleri ‘keşfettiler’. Sözelimi: ‘Gül yıkanmıştı, yeni yıkanmıştı bir duşta, Anna’ya onu Mary yollamıştı’, ve ‘Balkonumdaki Gül’. Onlar elbette, ‘İssız Gül’ü, ve

Tennyson'da, Wordsworth'te, Shakespeare'de, vb'de rastladıkları güle yapılan her göndermeyi dahil edip, 'Son Yaz Gülü' ile bitirdiler, ve eski bir Sussex halk şarkısı olan 'Haziranda Gül Goncaları'nı söylediler" (Finlay-Johnson, 1913, s. 163, 164).

Görüldüğü gibi, kendi döneminde yürütülen "okul ezberden okumaları"nı "eksik", "beylik" ve "şiirsel olmayan 'bellek çalışması' niteliğindeki yinelemeler" olarak niteleyen Finlay-Johnson, kendi öğrencilerinin ise ezberden okumalarını nitelikli şiir, müzik ve şarkılar ekleyerek daha "özgün" ve "canlı" bir hale getirdiklerini belirtmektedir. Ona göre böylece, insanların zihinlerinde hiç bir iz bırakmayan monoton okumalar yerine, herkesin "olayları zihninde canlandırması" sağlanmakta ve daha kalıcı bir öğrenme sağlanmaktadır. Ayrıca bu yolla, çocukların edebiyat (şiir), müzik, dil ve konuşma sanatı eğitimlerine de katkı sağlanmış olmaktadır.

### **"Beden Dili (Jest, Mimik ve Vücut Hareketleri) ve "Rolü Yaşama" ya da "Rolde Yaşama".**

Sompting okulu öğrencilerinin jest, mimik, tavır ve davranışları ile "rolü yaşama"larından Finlay-Johnson hep övgüyle bahseder. Onun eserinde bu bağlamda anlatılan örneklerden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Finlay-Johnson'a (1913, s. 81, 82) göre, **"I. Charles" oyunundaki** "püritenler" in jest ve mimiklerinin oldukça başarılı olmasının nedeni, onların "oyunun içinde" olmalarıdır: "Sınıf bunların sert, 'hiçbir saçmalığa katlanamayan' türden adamlar olası gerektiği konusunda fikir birliğine vardığından dolayı, her bir çocuk, sert denemese de, çok ağırbaşlı bir yüz ifadesi takınmaya hep özen gösteriyordu. Ciddiyetlerini koruma biçimleri oldukça hayret vericiydi – aslında onlar, canı gönülden, uygun tavırdan başka hiçbir şeyi düşünemeyecek kadar 'oyunun içinde'ydiler."

Çocuklar aynı oyundaki idam sahnesini de ustalıkla oynarlar: "İdam sahnesi, her zaman kusursuz bir ciddiyetle yürütülürdü; Cellat da, bir yandan kafaya tüm gücüyle vuruyor görüntüsü vererek, öte yandan sadece peruğu kesip koparmayı becermek konusunda her zaman çok ustaydı. 'Charles' da, yana yuvarlanırken, başına hala sahip olduğu gerçeğini gizlemek için onun üzerine bir pelerin atan belli bir çocuğa doğru yuvarlanmayı her seferinde becerirdi" (Finlay-Johnson, 1913, s. 95).

Finlay-Johnson, kendi öğrencilerinin **"İskoç Kraliçesi Mary'nin İdamı" oyunundaki** idam sahnesini oynayıp biçimi şöyle anlatır: "Vatan haini'nin başını yukarı kaldırma işini, cellatın kurbanın ensesi yerine sandalyeye ('kütüğe') vurmasını sağlayarak hallettiler. İlk hamlede Mary yere çökerdi, ikinci darbeye de ikinci cellat durup, oyunun geri kalanının sürdüğü tüm süre boyunca kütüğün yanında saklanmış olan bir peruğu kaldırarak, onu 'vatan haininin başı' yerine yukarıda tutardı" (Finlay-Johnson, 1913, s. 161).

**"V. Henry" oyununda** Henry'yi, "onun Yargıç Gascoigne'e meydan okuma biçimiyle övünen neşeli arkadaşlara sahip, çabuk kızan genç bir prens olarak" göstermekte olan açılış sahnesinde çocuklar, "kralın arkadaşları"nın tavır ve davranışlarını başarıyla canlandırırlar: "Erkek çocuklar ilk sahneden müthiş hoşlanıyorlardı ve Kral'ın kargaşa çıkaran neşeli arkadaşları gibi bir güzel

'dayılanıyorlardı'. Konunun ruhunu tam olarak kavradılar ve araya bir parça kılıç dövüşü ve tartışma koydular; genç prens Hal, kavgacıların kılıçlarına vurarak buna son verdi" (Finlay-Johnson, 1913, s. 104).

Finlay-johnson'a (1913, s. 105) göre, Fransız kralı tarafından hediye olarak kendisine "tenis topları" yollanan "Henry'nin bu hakareti kınarken ve tenis toplarını 'top gülleleri' olarak geri göndermeye karar verirken gösterdiği başarı oldukça iyi" idi.

Aynı oyunda çocuklar suçlu Lordlar Scroop, Cambridge, ve Gray'i ve onların Henry tarafından cezalandırılmalarını gösteren küçük bir sahne uydururlar. Tavır ve davranışların başarıyla sergilendiği bu sahne hakkında Finlay-Johnson şu saptamalarda bulunur: "Bu küçük köy çocuklarının rollerini ne kadar iyi 'yaşadıkları', salt yazı ile anlatılamaz. Henry'nin sözü suçlamaya ve mahkeme kararına getirmeye çalışırken ortaya koyduğu ağırbaşlılığı ve ölçülülüğü; sanıkların suçlu bakışları ve utangaç tavırları; Exeter'in 'Seni tutukluyorum', vb. derken sergilediği doğru duruş; son tutuklanan komplocunun kılıcını teslim etmeden önce onu kırma şekli hep aşırı derecede gerçekçiydi, ve elbette çocukların tavır ve davranışlarının gelişmesinde pay sahibiydi. Onlar burada Shakespeare'in anlattığının ötesine geçip, üç vatan haininin idamını sahnelediler" (Finlay-Johnson, 1913, s. 105,106).

Aynı oyunda çocuklar tarafından önerilen ve bir final "tablo"sı "eve dönüş yolculuğu" sahnesindeki beden dilinin kullanımı da oldukça başarılıdır.

**"Kral John" oyununda** geçen Hubert ve Arthur arasındaki sahnede rol alan her iki çocuk da jest ve mimiklerini çok iyi kullanırlar: "Hubert'i canlandıran çocuk, eminim, doğuştan bir sanatçıydı. Dizelerini tereddüt etmeden okuyormuş gibi ezberden okumak yerine, onları "düşünüyordu", ve düşüncelerini jest ve mimikle gösteriyordu. Sonuç olarak, Hubert'in tüm genç seyircileri onun zihninde sürüp giden çabalamayı anlıyorlar ve bu nedenle ilgi duyuyorlardı, çünkü çocuklar gerçeğin damgasını taşıyan – 'gerçekten doğru' olan – herhangi bir şeye karşı ilgi duyarlardı. Eserin genç Arthur'u, suflesini Hubert'ten alarak, gerçek Arthur'un onun güzel ve dukunaklı yakarılarının avantajlarından nasıl kar etmiş ve yararlanmış olması gerektiğini gösterdi – o kadar fazla ki seyirci kendinden geçti. İki cellat da aynı durumdaydı; öyle ki içlerinden biri birdenbire, 'Böyle bir kahramanlıktan uzak olduğuma çok memnunum', deyiverdiğinde, gerçekten söylediği şeyi kastediyordu" (Finlay-Johnson, 1913, s. 118,119).

Finlay-Johnson, Shakespeare'den uyarlanan ve duruşma sahnesiyle başlayıp ve II. Sahne, IV. Perde'yi de içeren **"Venedik Taciri" oyununda** özellikle Portia için olmak üzere, ezberlemesi epey zor olan satırların bulunduğu olgusuna dikkatimizi çeken Finlay-Johnson, onların bunları kısa sürede öğrenmelerindeki etmenin onların "rolde yaşamaları" olduğunu belirtir: "Aslında, onları hazırlamak için tam bir yılı olan 'sertifika' öğrencilerinden istenmeye alışık olunan kadar çok satır vardır. Bu küçük köydeki öğrencilerin onları *bir kaç gün içinde* öğrenmeleri hiç sorun olmadı, ondan sonra da telkine hiç gerek duymadılar. Bu, onların 'keskin zekalı' diye adlandırılanlardan olduklarından değildi – onlar

neredeyse istemsiz olarak öğreniyorlardı, çünkü deyim yerindeyse ‘rolde yaşıyorlardı’” (Finlay-Johnson, 1913, s. 134-138).

Çocukların aynı oyundaki oyunculuğu için, “çeşitli rollerin onlar tarafından yapılan canlandırması, (küçük çocukların karmaşık karakterleri oynamaya girişmeleri durumunda görülmesi beklenebilecek olan) bir gülümsemeye yol açma olasılığından çok uzak biçimde, ciddi ve ilginçti” diyen Finlay-Johnson, bu yorumuna şu açıklamaları getirir: “Oyunun başarısının büyük kısmı kendilerine bağlı olan Shylock ve Portia, rollerini harika oynadılar ve roller özgün bir biçimde oynandı, çünkü hareket ve jestler kendilerine aitti, ne bir eğitmen tarafından öğretilmiş ne de önceden izlenmiş oyuncuların örnek alınmıştı. Ellerindeki güvenilir tek şey, sadece Shakespeare’in metniydi. Bunu doğru biçimde okuduklarını kanıtlayan bir olgu, Shylock’un ‘O, yaltaklanan bir vergi tahsildarına nasıl da benziyor!’ diye başlayan konuşmalarında, çocuk oyuncunun kin dolu bir fısıltı kullanmasıydı; ve ardından ne zaman Bassanio girse ve Shylock ‘Şimdiki dükkanım hakkında düşünüp taşıyorum’, vb. demek zorunda kalsa, oyunda o yönde hiçbir açıklama olmamasına karşın, çocuk ses tonunu hemen gönül alıcı, yaltakçı bir tona çevirirdi” (Finlay-Johnson, 1913, s. 138, 139).

“**Yeni Zelanda**, sıcak ilkbaharlara ve çamur göllerine biraz olsun değinilmeden doğru anlatılmış olmazdı” diyen Finlay-Johnson’a göre, “çocukların onları tanıtmaya biçimi komikti”: “Kendilerinin, ‘midilliler’ üstündeki gezginler olduğunu varsaydılar ve sahne dekorunu işaret ederek sınıfta oradan oraya at bindiler: “Ne olağanüstü bir manzara! Şu karla kaplı dağ ne?” “Aa, o Kaptan Cook’tan sonra ad konan Cook Dağı, ki Cook – – Ah – h – h!” Burada ‘midilli’, neredeyse çocuğu sırtından atarak ve ilerlemeyi reddederek, sağrıları üstünde şahlandı. Binicisi onu zorla yürütmeye çalıştı. Diğer atlılar atlarından inip ona doğru koşular. İçlerinden birisi yere yüzükoyun düştü ve sanki su içindeymiş gibi yerde süründü. ‘İmdat, imdat, beni dışarı çekin!’ diye bağırdı. Onu dışarı çekerken hepsi, ‘Nedir bu?’ diye bağırdılar. ‘Bir çamur gölü, sanırım,’ diye cevap verdi kurban. ‘Neye benziyordu?’ diye hepsi sordu. ‘Sıcak,’ diye cevap verdi üstü çamurlu olan; ‘Ben, eğer onun içinde uzun süre kalmış olsaydım, pişerdim.’ Tüm oyun, aslında, (öğrencilere kalırsa tamamen ciddi olsa da) yetişkin bir seyirciye son derece komik gelen olaylarla doluydu. Örneğin, Kaptan Cook yamyamlar tarafından boğulduğunda ve neredeyse ölmek üzereyken adamlarına seslendi: ‘Kaçıp canınızı kurtarın, adamlarım! Sizin bana bir yararınız olamaz! Elveda! İngiltere’dekilere benim *soylu bir adam* olarak öldüğümü söyleyin!’ Sanki Kaptan Cook övünmek için zaman bulmuş gibi, ya da bozulmuş yamyamlar tarafından alçaltıcı biçimde yenmekte soylu herhangi bir şey olabilirmiş gibi! Bu, gerçek olmasa da, kendi içinde, komikti; kişiyi neredeyse sarsan, genç Cook’un melodram tarzındaki çalım ve pozuydu” (Finlay-Johnson, 1913, s. 216, 217).

Finlay-Johnson’a göre: “Erkek çocukların yerlilerin nasıl medenileştirildiklerini gösterme girişimleri de komikti. Evler inşa edecekleri tahtaları sağlamak için ağaçları yalandan kesermiş gibi yaptılar. Yerliler biraraya toplanıp onları uzaktan izlediler. Çok geçmeden “göçmenler” yerlileri baş işaretiyle çağırıp renkli kumaş ve boncuk dizileri, vb. verdiler. Vahşiler “Bana?” “Bana?” diyerek ve ellerini uzatarak topluca ilerlediler. Göçmenler onlara “Kes kes” diye işaret ederek, sonra da

boncukları, vs göstererek baltaları verip, ağaçları işaret ettiler. Ama vahşiler, baltaları alarak, göçmenlere saldırmaya başladılar. Göçmenler, bir mücadeleden sonra, baltaları geri alıp, yerliler boncuklara sahip olamadan, bir kez daha onlara ne istediklerini gösterdiler. Sonunda onları gerektiği gibi ödüllendirdiler” (Finlay-Johnson, 1913, s. 218).

### 3.9. Dramanın “Dramatizasyon” Dışında Sahip Olduğu Teknikler

#### 3.9.1. Anlatı Tekniği

Finlay-Johnson’ın Dramatik Yöntem’inde hikayeyi, oyunun doğal akışı içinde karakterlerin anlatması tekniği kullanılır. Zaman zaman oyun karakterleri arasında geçen diyaloglar yoluyla, seyirciye oyunun hikayesi anlatılır. Finlay-Johnson (1913, s. 127, 128), çocukların yaratıcılıklarını gösteren bu tekniği onların Shakespeare’in oyunlarından farkında olmadan “kaptıkları”ndan emin olduğunu belirtir.

Bu tekniğe bir örnek olarak, “Wat Tyler Ayaklanması” oyununun üçüncü sahnesinde Wat Tyler’in baş subayıyla yaptığı görüşme verilebilir:

“WAT TYLER. Peki, ne haber? Yaşlı Lancaster Dükü’nün, o Kıvırcık Lahana’nın sarayını yaktınız mı?

SUBAY. Evet, ya, bunu yaptık; ve o, iyi para harcayıp, Fransa’dan eve hiçbir şey başarmadan, ama her şeyi kaybederek dönmekle bunu pekala hak etti. Calais hariç her şeyi kaybettik!

WAT TYLER. Aslında evet! Peki, Kral’ın hapisanesini – Marshalsea’yı – ateşe verdik ve mahkumları serbest bıraktık. Benim Kent’li iyi adamlarım bulabildikleri her Fleming’i ister kilisede, evde, isterse hastanede olsunlar öldürdüler. Hiç kimse kaçıp kurtulmadı. Şimdi ulak olarak Kral’a kimi göndereceğiz?

SUBAY. Burada eğitilmiş olmaktan pişmanlık duyan bir öğretmen var. Onu gönderelim mi?

WAT TYLER. Onu bana getirin. Şimdi, bayım, bana kulak ver. Kuledeki Kral’a gidip şöyle diyeceksin: “Majesteleri, Wat Tyler’in siz’le işi var, ve sizi görmesi gerekiyo!” Büyük bir adamın ulaşı olduğunu için, tavırlarına dikkat et” (Finlay-Johnson, 1913, s. 128).

#### 3.9.2. Donuk İmge (Still Image)

Dramatik yöntemde, “V. Henry” oyunu sırasında konulan bir kural, “bir savaş sahnesinde, çan çaldığında, herkesin bir tür tablo gibi hiç kıpırdamadan durması gerektiği”ni anlatır. Finlay-Johnson (1913, s. 106), bu kuralın konulma sebebini ve sözkonusu oyununun hangi sahnesinde nasıl uygulandığını şöyle açıklar: “Bu, hiçbir kaza olmamasını sağlama almak içindi. ‘Dövüşü’ istediğim gibi durdurabilirdim. Harfleur kuşatmasını gösteren sahne bu şekilde çalışıldı. Duvarlar, ‘sahne’ boşluğunun kıyısı boyunca konulmuş olan sandalyelerle temsil ediliyordu. Henry zafer anının gelmesini arzu ettiğinde, ‘Gediğe! Gediğe!’ diye haykırarak sandalyelerden birinin üzerine zıpladı. O zaman ben çanı

çaldım ve herkes tam bulundukları yerde – kimisi ‘ölü’, kimisi savaşmakla meşgul – bir tavır takındılar, ve tablo!”

Görüldüğü gibi, Finlay-Johnson’ın dramatik yönteminde “tablo” olarak anılan teknik, bir anlamda günümüzde uygulanan “donuk imge” (still image) tekniğine benzemekle birlikte, uygulanma nedeni ve uygulanış biçimiyle ondan biraz farklıdır. Ancak dramatik yöntemde başvurulana ve yine “tablo” olarak adlandırılan başka bazı uygulamalar, günümüzdeki “fotoğraf anı – tablo” çalışmalarına daha çok benzemektedir.

### 3.9.3. Fotoğraf Anı – Tablo

Dramatik yöntemde kullanılan ve günümüz “tablo” tekniğine benzerlik gösteren bir başka tablo örneğini Finlay-Johnson, şarkı söylemenin “dramatize edilmesi” olarak adlandırır: “Ivanhoe’dan sahneleri, dışarıda küçük ormanlık alanda prova ettikleri ilk gün, onların Locksley’i veya Robin Hood’u ve onun kanun kaçaklarıyla haydut yatağı ağacı arasında kendiliklerinden bir ilişki kurdular, ve ağaçların arkasındaki gözden uzak bir kızlar korusu, Dr Arne’nin bestesi olan ‘Haydut yatağı ağacı altında’ (Under the greenwood tree) şarkısını söylerken, koşullar onlara bir akşam istirahatinin tadını çıkaran ‘neşeli adamlar’ güruhu gibi poz verdirmeliydi... Ben bu tabloyu, onların şarkı söylemelerinin ‘dramatize edilmesi’ olarak adlandırdım” (Finlay-Johnson, 1913, s. 70, 71).

Ayrıca Finlay-Johnson’ın oynadıkları oyunlara ilişkin kitabında yer vermiş olduğu fotoğraf ve resimlerdeki oyuncuların, adeta bir “tablo” için poz vermiş gibi göründüklerini belirtmek gerekir. Bu fotoğraf ve resimlerin çoğu, bir “tablo” uygulaması sırasında çekilmiş ya da resmedilmiş olsa gerektir.<sup>31</sup>

### 3.9.4. Ritüeller-Seremoniler (Ritual-Ceremony)

Dramatik Yöntem’de bu tekniğin kullanıldığına ilişkin en iyi örnek “Yeni Zelanda” oyununun üçüncü sahnesinde canlandırılan Maori yerlilerine ait bir cenaze törenidir. Yerli Maorilerin cenaze töreninin, Yeni Zelanda’ya yaptığı bir turdan yeni dönen ve okulu ziyaret eden bir konuk tarafından ayrıntılarıyla açıklanmış olduğunu, ama konuşulan sözcükler gibi, çoğu şeyin hayal gücüne bırakıldığını belirten Finlay-Johnson (1913, s. 215-221), onların bu hayal güçleriyle yarattıkları özgün sahne eşyaları ve kostümlerden sözettikten sonra, “onların yaratıcılıklarını zorlayan bölüme, cenazeye katılan şefler konuşmak zorunda kaldıklarında gelindi” der. O, söz konusu töreni şöyle betimler:

“‘Ağlayan kadın’ (bir erkek çocuk ise de!) *kadının* rolünü titizlikle oynadı, bu yüzden ona, kabile şefleri söyleyecek söz bulmakta zorlandığında yüksek sesle feryat etmesi söylendi. Söylediklerinin şöyle bir şey olduğunu hatırlıyorum:

BİRİNCİ ŞEF. Ah, o cesurdu ve o soyluydu!

İKİNCİ ŞEF. Onda bir arslanın yüreği vardı.

ÜÇÜNCÜ ŞEF. Ve bir tilkinin bacakları!

<sup>31</sup> Bkz.: Sayfa 170’teki Ek 1. Fotoğraflar ve Sayfa 188’deki Ek 2. Resimler başlıklı bölümler.

DÖRDÜNCÜ ŞEF. Onda bir devekuşunun iştahı vardı.

BİRİNCİ ŞEF. O bir çok düşman öldürdü.

İKİNCİ ŞEF. Evet, o onların binlercesini öldürdü.

ÜÇÜNCÜ ŞEF. O bumerang atabiliyordu.

DÖRDÜNCÜ ŞEF. O sakız ağaçlarına tırmanabiliyordu, vb.

Bunların hepsi, mızraklar yerde aralıklarla takırdatılırken, ve “ağlayan kadın” duraklamalarda feryat ederken, dini tören yürüyüşüyle noktalandı” (Finlay-Johnson, 1913, s. 221, 222).

Sonra şefler, çocuklara konuk tarafından anlatıldığı gibi yerli tarzı pişirilmiş bir yemek ziyafeti verirler (Finlay-Johnson, 1913, s.222).

### 3.9.5. Rol İçinde Yazma (Writing In Role)

Dramatik Yöntem’de bu tekniğin kullanıldığı oyunlar içinde en tipik olanı, büyük kızların, kompozisyonu ilerletmek ve mektup yazmayı öğretmek için icat ettileri bir kompozisyon oyunu olan “İş İlanı ve İş Başvurusu Mektubu” oyunudur. Finlay-Johnson, bu oyunun oynanma şeklini şöyle anlatır: “Bir tüccar, ofisinde oturmuş, bir büro elemanına gereksinimi üzerine kendi kendine konuşmaktadır. Bir yerel gazeteyle ilan vermeye karar verir, ve kalemını alıp çocukta bulmayı beklediği nitelikleri birer birer sayan bir ilan tasarlar. Yazdığı tüm süre boyunca konuşur, böylece sınıf onun yazılmakta olan mektubunu ‘duyar’, o konuşurken de hepsi not alırlar. (Bu, tüm sınıfı meşgul etti, ve aslında not tutma konusunda da bir alıştırmaydı.) Zarfı kapatıp, adres yazdıktan ve pul yapıştırdıktan sonra, onu bizim minik postanemize bıraktı. ‘Postacı’ olan başka bir çocuk, onu aldı ve gazetenin bürosuna teslim etti. Orada ‘editör’ onu yüksek sesle, ve, bir pandomim gösterisiyle okudu, ilan basıldı, gazeteler (‘Gazete! Gazeteee!’ diye bağırarak oradan oraya koşturan) bir kaç küçük gazeteci çocuğa verildi ve beklendiği gibi, fırsat kolladığı varsayılan farklı çocuklar tarafından satın alındı. Bunlardan üçü iş için başvurmaya karar verdi ve biz onların mektuplarının, tüccarın mektubunda yapıldığı gibi yazılıp kompozisyon haline getirilişini izledik. Çocuklar, yazmak için tamamen kendi başlarına bırakıldılar ve yazmak için bekleyenler, diğerlerinin mektuplarını duymamak için kapının dışına çıktılar. Tüm bu mektuplar ‘postalandı’ ve ‘dağıtıldı’, tüccar da onları ofisinde yüksek sesle okudu. En iyilerini seçti ve onlara bir görüşme kararlaştıran bir mektup yazdı. Çocuklar geldiler ve kendilerine sorular soruldu, vb. Sonunda, adam – heceleme, kompozisyon ve yazı bakımından – en iyi mektubu yazmış olanı işe aldı. Sınıf, not almış oldukları mektupların arasından seçim yapmasında ona yardım ederdi. Oyun bittiğinde öğretmen, arkasına mektupları kendisinin de yazmış olduğu kara tahtayı çevirirdi ve kısa bir konuşmayla, eksikliklere veya yanlışlara dikkat çekerti” (Finlay-Johnson, 1913, s. 237).

Finlay-Johnson’a (1913, s. 237) göre, “oyuncuların yanısıra tüm mektupları sınıfa yazdırmanın amacı, kendilerinin ‘katip’ olma sıraları geldiğinde, zamanlarını boşa harcamaksızın anlaşılabilir bir mektup yazmaya daha iyi hazırlanmış olabilmeleriydi.”

### 3.9.6. Sorgu-Görüşme (Röportaj)

Günümüz drama çalışmalarında kullanılan “sorgu-görüşme” (röportaj) tekniğinin değişik biçimleri, Dramatik Yöntem’de de kullanılmıştır. Bu tekniğin kullanıldığı en tipik örnek, “Gezinti” ya da “Çiçekleri Sorgulama” oyunudur. Bu oyunda, “Okul Müdürü” ile İkişerli sıra halinde “gezintiye çıkmış” olan çocuklar, yolda rastladıkları bir “çiçeğe” sorular sorarak onu daha yakından tanımaya çalışırlar, o da onlara kendisiyle ilgili bilgiler verir. Bir çiçeğin “sorgulanması” bitince, öğrenciler bir sonraki çiçeğe geçerler ve başka bir diyalog gerçekleşir. Bir seferinde bu, çiçek açmış ıtırşahi bitkisidir:

“ÖĞRENCİ. Oo, işte bu bahçe çitinin üzerinden sarkan şirin bir ıtırşahi!

İTİRŞAHİ. Yanılıyor. Ben hiç de onun üzerinden *sarkmıyorum!* Ben buraya onun üzerinden güneşe bakmak için bilerek tırmandım! Eğer bu çocuk beni aşağıya çekmeye çalışırsa, çok sıkı tutunmakta olduğumu anlar.

İKİNCİ ÖĞRENCİ. Günaydın, şirin çiçek! Biz senin hakkında daha çok şey bilmek istiyoruz. Bize bir şeyler anlatabilir misin?

OKUL MÜDÜRÜ. Çiçeğe iyice ve dikkatlice bakın, o da size sırlarını anlatsın.

İTİRŞAHİ (*tiz, zayıf bir sesle*). Ben, çok geniş bir aileye mensubum. Bizim dört bin yedi yüzün üzerinde çeşidimiz var!

ÇOCUKLAR (*koro halinde*). Şaşılacak şey!

İTİRŞAHİ. Benim ailem oldukça çaresizdi, çünkü onlar içlerinde asla güçlü, dikey bir gövde büyütemiyorlardı. Yıllar önce Kraliçe Flora onlara acıdı ve onların zavallı zayıf sırtlarını incelemesi için Saray Hekimi’ni onlara gönderdi. O, onları – tıpkı zavallı sakatların koltuk değnekleri gibi – sağlam bir desteğin çevresine sarılmaları için bazı küçük iplerle donatmak suretiyle başlarını dik tutmaları için bir yol buldu. Onlar artık kendilerini dik tutabiliyor ve bahçe çiçeklerinin çoğundan çok daha yükseğe tırmanabiliyorlar.

ÜÇÜNCÜ ÖĞRENCİ. Sizin bu kadar yükseğe tırmanmak istemenizin bir sebebini biliyorum.

İTİRŞAHİ. Tahminde bulunabilirsin, ben de haklı olup olmadığını söylerim.

ÜÇÜNCÜ ÖĞRENCİ. Tohumlarınızı her yönde mümkün olduğu kadar uzağa atmak istiyorsunuz. Sizin tohum zarflarınızı, her sarımda küçük bir sıçrama ve kıvrım yaparak iki sarmal şeklinde kıvrıldığınızı, ve böylece tohumlarınızı dışarı attığınızı hatırlıyorum. Eğer daha yüksekte olursanız, elbette tohumlar daha uzağa atılır.

İTİRŞAHİ. Çok iyi bir tahmin, küçük çocuk! Sanırım haklısın. Ama şimdi, küçük konuklar, filizlerime bakın. Onların ne olduklarını ve nereden geldiklerini tahmin edebilir misiniz?

DÖRDÜNCÜ ÖĞRENCİ. Sanırım ben tahmin edebilirim. Onlar, yaprakların olması gerken yerde büyüyorlar, ve ‘et’ siz ‘yaprak iskeleti’ne benziyorlar. Onlar bir zamanlar yaprak mıydı?

ITIRŞAHİ. Zeki çocuk! Evet, onlar yaprakların kalıntıları. Ama yaprakların görevini yapmak yerine, artık sıkıca sarılma ve tutunma işlevi görüyorlar.

BEŞİNCİ ÖĞRENCİ. Ama sizin çok tuhaf bir gövdeniz var.

ITIRŞAHİ. Acaba bazı küçük kız veya erkek çocuklar bunu açıklayabilirler mi. İyi düşünün, sonra da deneyin.

ALTINCI ÖĞRENCİ. Ben biliyorum. Yapraklarınızın bazılarının yeşil 'et'i büyümeyi bırakınca, o zaman yapılan yaprak işi daha az oldu; siz de tırmanmanıza yardımcı olması için *daha* az besine değil, ama daha fazlasına gereksinim duydunuz! Bu nedenle, o yaprakların yapımında kullanılan malzeme, gövdenizin daha genişletilip düzleştirilmesi ve bir yaprağın görevini yapabilmesi için kullanıldı.

ITIRŞAHİ. Yine doğru! Görüyorsunuz, Doğa asla hiçbir şeyi boşa harcamaz.

OKUL MÜDÜRÜ. Burada, bahçede hiç heyecan verici zamanlarınız oldu mu?

ITIRŞAHİ. Tam şu anda İtirşahi ve Mavi Peygamberçiçeği'nin yarışı sürüyor.

ÖĞRENCİLER. Oo, bize ondan bahsedin!

ITIRŞAHİ. Şey, Beyaz İtirşahi ve Mavi Peygamberçiçeği, içlerinden hangisinin daha çok uzayabileceğini anlamak istediler. Mavi Peygamberçiçeği köklerini güçlendirmeye özen gösterdi, çünkü Haziran'da bile güçlü rüzgarların nasıl estiğini biliyordu. İtirşahi, Peygamberçiçeği'nin azar azar büyümesini seyretti; ve sonra, kurnazlıkla bir filiz atarak, onu İtirşahi'nin çevresine güvenle saracak ve kendini rakibinin seviyesinden yukarıya çekecekti. Bakın! Kendiniz görebilirsiniz, Beyaz İtirşahi, tüm acıma duygusunu elden bıraktı ve başını Peygamberçiçeği'nden tam bir ayak (30 cm) yukarıya yükseltti, ve filizlerini Peygamberçiçeği'nin çiçeklerinin çevresine acımasızca sarıp, onları kendisine destek olmaya zorladı.

OKUL MÜDÜRÜ. Ben, böyle bazı çocuklar tanıdım. Onlar, başkalarının onlar için çalışıp öğrenmesini sağlarlar ve kendi beyinlerini ve yeteneklerini kullanmak yerine, başkalarından ödünç alırlar" (Finlay-Johnson, 1913, s. 238-243).

"Sorgu-Görüşme" tekniği ayrıca, kız öğrencilerin Doğa İncelemesi ile bağlantılı olarak ve "Gezinti" oyunu üzerine başka bir biçim olarak, içine haftalık Doğa İncelemesi gezilerinden derlenmiş Doğa üzerine hikayeler koydukları "Peri" oyunları sırasında da uygulanır. Her bir peri, kendi kişiliğini ve özelliklerini betimleyen bir şiir hazırlar. Bunlar genellikle, her bir perinin kendisi tarafından kazırlanmış çift mısralık konuşmalar yaptığı şiirler biçiminde yazılmıştır. Tüm parçalar birleştirildiğinde, ardından ilkbahar ve ilkbahar çiçekleri hakkında bildikleri her şeyi özetleyen bir diyalog gelir (s. 245).

Bu tekniğin, içinde "Kuzey Kutup Bölgesi"ne yapılan bir yolculuğun canlandırıldığı ilk coğrafya oyununda kullanıldığını Finlay-Johnson'ın şu sözlerinden anlıyoruz: "Elbette kurtarılan adamlara, balıkçıların kulübesinde kalıyorlarken, gördükleri her şeye ilişkin sorular soruldu. Onlar önce 'güneşte kuruyan morina balıkları'nı farkettiler ve balıkçılar onlara yaklaşık olarak 'bir yılda yüz elli milyon morina

balığı' tuttuklarını söylediler. Sonra oyun bir çeşit diyalog biçiminde sürdü" (1913, s. 183, 184). Söz konusu diyalog şöyledir:

YOLCU. Tuttuğunuz tek balık morina mı?

BALIKÇI. Oo, hayır! Nehirlerde bol somon da tutuyoruz.

YOLCU. Sisler, adada size sorun çıkarıyor mu?

BALIKÇI. Bir güney doğu rüzgarı esmedikçe sisler oradaki Grand Banks'ten daha yakına gelmez.

YOLCU. Büyük ölçüde bizim İngiltere'de yetiştirdiğimize benzer ürünleri mi yetiştiriyorsunuz?

BALIKÇI. Şey, arpa ve yulaf her yerde yetişiyor, ama buğday yok. Çok dengeli ve nemli bir iklimimiz var, bu yüzden düzenli olarak ot yetiştiriyoruz.

YOLCU. Adanın büyüklüğü ne kadar?

BALIKÇI. Bazıları onun İrlanda'dan çok daha büyük olduğunu söylüyorlar ve o İrlanda'ya en yakın Amerika toprağı.

YOLCU. Diyebilirim ki siz Kanada Dominyonu'na ait olmaktan gurur duyuyorsunuz.

BALIKÇI (kızarak). İşte siz İngilizlerin cehaletinizi sergilediğiniz nokta tam da bu. Biz Kanada'ya ait değiliz. Biz ayrı bir koloniyiz – Britanya'nın en eski kolonisi.

YOLCU. Oo, böyle bir hata yaptığım için özür dilerim, ama eğer burada ne kadar mükemmel bir limanınız olduğunu söylersem hiç hata yapmış olmam.

BALIKÇI. Ya! Haklı olarak bunu söyleyebilirsiniz. St John limanı, Atlantik Kıyısı'nın en iyilerinden birisi. *(Burada öğrenciler ayaklarını yere sertçe vururlar.)*

YOLCU. O da ne?

BALIKÇI. O, on dört buçuk kiloluk tanksavar topu. Sisli havada her yarım saatte bir patlar. *(Sınıf uzun bir siren sesi çıkarır.)* Bu da gemileri dakika başı uyaran basınçlı hava trompeti" (Finlay-Johnson, 1913, s. 184, 185).

Bu diyalogta hiç kuşkusuz coğrafya ders kitabının etkisinin izini sürebileceğimizi belirten Finlay-Johnson'a (1913, s. 185) göre, "mesele şu ki can sıkıcı konu, diyalog biçiminde parçalara ayrılmıştır ve eylem, hareket, ilgi ve yineleme yoluyla hatırlanması kolay hale getirilmiştir."

İkinci coğrafya oyununda, Ekvator ve Sıcak Kuşağa doğru yapılan bir yolculuk sırasında geçen bir diyalog sırasında da yine "sorgu-görüşme" tekniğinin kullanıldığını görürüz. Finlay-Johnson (1913, s. 186), "tüm bu zaman süresince diyalog – yolcular önceki oyundaki üslupla sorular sorarak, yerlilerse onlara cevap vererek – sürdürüldü" der.

Daha çok “coğrafya” oyunları sırasında kullanıldığını gördüğümüz “Sorgu-Görüşme” tekniğine ilişkin Finlay-Johnson’ın kitabında yer verilen diğer örnekler şöyledir: “Lake District” bölgesindeki bir kurşun madeninden aşağıya inen konuk, madenciler tarafından kendisine maden gezdirilirken sürekli sorular sormaktadır (1913, s. 193, 194). Windermere gölünde, yolcular bir kayık kiralılar ve onunla kürek çekerek dolaşırken kayıkçıyla ve yanlarından geçtikleri balıkçılarla konuşup göl perilerini dinlerler (1913, s. 193, 194). Çocuklar daha sonra, ilk sahnede adı geçen yerleri ziyaret eder gibi yaparak ve orada buldukları insanlarla küçük sohbetler ederek “gezinti”lerini sürdürürler (1913, s. 199). “İsviçre” oyunu sırasında, İsviçre’nin büyüklüğü, yönetimi, eğitimi, dili ve tarihi hakkında sorular sorulur (1913, s. 200-202). Kanada (“kerestecilik” bölgesi) ile ilgili ilk oyunlarında, keresteciler, yolcularla “sohbet” ederken bölgeye ilişkin bilgiler edinirler (1913, s. 203-205). “Avustralya” oyunu sırasında, bir “anne” ile iki oğlu arasında bilgilendirici bir diyalog geçer ve yine aynı oyunda iş arayan bir göçmen ile bir çiftçi arasında geçen bir konuşma sırasında ona “bölgenin koşulları, iklimi, bitki örtüsü, faunası, vb. belirtilir (1913, s. 206-209). Aynı oyunun başka bir sahnesinde aynı çiftçi ile ona yardımcı olmak için Sussex’ten gelen erkek kardeşi, koyun çiftliğini atla dolaşırken sohbet ederler (1913, s. 209). Yine aynı oyunda, dağıtımıcılar, her yıl ellerinden yüzlerce dondurulmuş koyun eti ve yün balyaları geçtiğini anlatırlar (1913, s. 215). Yeni Zelanda oyunları sırasında ise, bölgeye ilişkin bazı bilgiler, “Kaptan” ve onun “İkinci Kaptan”ı tarafından bir sohbet biçiminde ortaya konulur (1913, s. 222, 223).

### 3.9.7. Sözsüz-Sessiz Canlandırma (Pantomime)

Finlay-Johnson, “abartılı şiir okumalar” olarak adlandırdığı etkinlik sırasında çocukların pantomim yaptıklarından şöyle bahseder: “Çocuklar, gözde şiirlerini çoğunlukla kendi usullerince abartırlardı. Küçük bir kız, bir kızlar korosunu kendisine yardıma çağırması, ve onları pantomim yapmak üzere eğitmişti, bu arada o da, hafif müzik, genellikle Mendelson’un “İlkbahar Şarkısı” eşliğinde en esinlenmiş biçimde Wordsworth’ün “Fulyalar”ını ezbere okurdu. Koro, sarı ve yeşil buruşuk kağıtla giyinmiş olarak fulya numarası yapardı; ve şiirin yönlendirdiği gibi dalgalanırlar, veya dansederler, veya kafalarını sallarlar, veya uykuya dalarlar, ya da kıpırdanırlardı (flash)... ” (Finlay-Johnson, 1913, s. 164).

### 3.9.8. Telefon Görüşmeleri (Telephone Conversations)

Bu tekniğin Dramatik Yöntem’de kullanıldığını ilişkin bir örnek, coğrafya oyunlarından “Kömür ve Demir Şehirleri”nde karşımıza çıkar: Oyunun “yönetmen”i kendisini, bir “telefon” (her iki ucuna teneke bir kapak tutturulmuş uzun bir ip) ve bir daktilo ile kurulmuş olan bir ofisteki bir tüccar olarak atamıştır. “Tüccar”, Bay Falanca’yı – çocuklardan birinin adını söyleyerek – bir yere yollamak üzere “ofis’e (sınıfın diğer tarafı) telefon eder. Bay Falanca, zamanında gelip onun emirlerini alır. Görevi, İngiltere’nin tüm “demir” şehirlerine gidip bunların her birinden tüccara demir numuneleri getirmektir. Tüccar, firmalara onun geleceğini mektupla bildirmiştir. “Tren”le (bir çocuğun sırtında) yolculuk yapan Bay Falanca, eğer bilgisizliği nedeniyle bir “kömür” şehri istasyonunda inip “Bir demir numunesi” isteğinde bulunursa Efendiye, “adamınız zamanını Newcastle’da boşa harcıyor!” şeklinde bir telefon

mesajı gönderilecektir. Yine eğer o bir “demir” şehrini geçip inmeyi başaramazsa, “adaminız Middlesbrough’a uğramayı ihmal etti” gibisinden bir telefon mesajı gönderilecektir. “Efendi” tüm bu küçük mesajları not eder. Oyun, tüm koro yolcu olarak payına düşeni yapana dek sürer (Finlay-Johnson, 1913, s. 188, 189).

### 3.9.9. Doğaçlama (Improvisation) ve Rol Oynama (Role Play)

Finlay-Johnson’ın dramatik yönteminde, doğaçlama ve rol oynama tekniklerinin ikisinden de yararlanıldığı görülür. Aşağıda bunlara ilişkin bazı **örneklerle** yer verilmiştir:

Sompting okulunda dramatize edilen ilk resmi okul dersi olan tarih dersinde çocuklar ilk olarak **“Ivanhoe” oyununu** oynarlar. Finlay-Johnson bu oyunun daha başında görülen bazı doğaçlama örneklerine yer verir: “Başta, sahnelerin düzenlenmesi veya rol dağıtımı için hiç boşa zaman harcanmadı. Erkek çocukların al yanaklı tombul bir çocuğun şen bir Obur Keşiş olmasını kararlaştırması ve çocuğun kendisini hemen yüksek, mil ayaklı bir sıranın altına çekip, orayı keşişin hücresi ilan etmesi bir kaç saniyeden fazla sürmedi. Bir diğeri, ‘Ben Kara Şövalye’yim’ diyerek siyah kazağını zincirli zırh niyetine başının üstüne çekti. Başka birisi, ‘Bırak senin atın olayım’ deyip, gerekli ‘hayvan sırtı’nı sunarak, kendi isteğiyle hizmet teklifinde bulundu. Her ne kadar Kara Şövalye giriş veya ‘yol’ talebinde bulunarak mil ayaklı sıranın tepesinde sadık ‘av köpeği’ ile birlikte gürlediği zaman, Obur Keşiş’in kitabın metnini unutup ‘Yapamazsın’ diye terslediğini duymak (çocukları ‘geliştirmek’ için yanıp tutuşan) heveslisine çok yüreklendirici görünmeyebilirse de oyun, kısa sürede son kertesini bulmuştu. Aynı Obur Keşiş, kitaptaki orijinalinin ayyaş eğilimlerini göstermek için mürekkep içti, seyircileri tarafından yüksek sesle şarkı söylemesi gerektiği söylendiğinde ise, hemen oracıkta ‘Tol-de-rol-lol’ sözcüklerine gayet uygun bir nakarat uydurdu. Ezgiyi, keşislere özgü bir Latince dinsel şarkıya en yakın karşılık olarak bulabildiği ‘Çobanlar sürülerini geceleyin güderken’e çevirdiğinde, hiç kimse gülmedi ve kutsal şeylere karşı hiçbir saygısızlıkta bulunulmadı. Bolca ilgi, bolca yaşam vardı, hiçbir kötü huy sergilenmedi, sözel ve yüz ile kendini ifade etme düzeyi ise yeterliydi” (Finlay-Johnson, 1913, s. 35, 36).

Finlay-Johnson, yapılan doğaçlama yerinde bulunmadığı için başka bir çocuğun yeni bir doğaçlama girişiminde nasıl bulunduğunu şöyle anlatır: “Sonra, elbette, eğer Obur Keşiş ‘Çobanlar güderken’i söyleyemeyecekse, ona uygun şarkının ne olması gerektiği sorusu çıktı ortaya. Bu da, bir öğrencinin *kendisinin* uygun olduğunu düşündüğü ve ‘Bir ağaçta tünemiş üç kuzgun vardı – hey-aşağı-hey tiri tiri aşağı’ şeklinde ortaya çıkan bir şarkı keşfetmesiyle sonuçlandı ki bu da bence, ilk girişim olarak, yüreklendirici olduğunu en kötümser pedagoga kanıtlamaya yetecek bir adımdır. ‘Tahta topu bana yuvarla, kabadayı çocuk’a bir ezgi bulmak için ortaya atılan bir tartışmaya hiç kimse istek duymadı, bu yüzden Obur Keşiş, hemen hemen ‘Üç Kuzgun’un üslubuyla bir doğaçlama yaptı” (Finlay-Johnson, 1913, s. 41).

Ama Finlay-Johnson'a göre çocuklar bu doğaçlamayla yine de yetinmeyip, ezginin tamamını öğrenmek için bir fırsat kollarlar ve bir gün “ezgiyi tamamlayabilecek olan bir müfettiş”in okulu ziyarete gelmesi, onlara bu fırsatı verir.

Finlay-Johnson, sabah yapılan **geziler sırasında oynanan oyunların** da ara sıra “doğaçlamaya dayalı” olduklarını, bunlara örnekler de vererek şöyle açıklamaktadır: “Sık sık da, yaz mevsimindeki bir keşif gezisinde veya ‘Doğa gezintisi’nde iken, bütün sabah dışarıda olurduk. O zaman, olağan oyun zamanı geldiğinde, kum tepelerinde veya küçük bir koruda kendimizi hazırlar ve kısa bir Tarih oyunu sergilerdik – ara sıra yeni ve doğaçlamalı (impromptu) bir tane düzenlerdik. (...) Cesur Wolfe’un anısına yapılan Quebec Pageant sırasında erkek çocuklar, tepeleri en gerçekçi biçimde ölçebilecekleri, eski bir kireç çukurunda son derece başarılı ve heyecan verici bir ‘İbrahim Tepelerindeki Wolfe’ oyunu düzenlediler” (Finlay-Johnson, 1913, s. 69, 70).

“**Bevis**” oyunu sırasında öğrencilerin anlık (spontane) doğaçlamalarını Finlay-Johnson şöyle aktarır: “Bir çocuk ayak başparmaklarının sarı kile gömüldüğünü farkettiler. ‘Oo, bu altın!’ diye bağırdı. ‘O zaman orası Afrika olmalı’, diye seslendi koro. ‘Benim bulunduğum yer mavi kil’, dedi bir diğeri. ‘Oo, onlar elmas’, diye koro hemen karar verdi; ‘Orası Güney Afrika’. Yüksek sıcaklık, ‘Afrika’nın güneşli çeşmeleri’ düşüncesine gerçekçi bir üslup katıyordu, ve biraz sonra, ‘Güney Afrikalı’ bir oyun tam anlamıyla ilerliyor, çıplak bacaklı küçük çocuklardan bazıları bir ‘devekuşu çiftliği’ oluştuyorlardı” (Finlay-Johnson, 1913, s. 172-176).

Hava koşullarının gerçek bir gezinti için olumsuz olduğu sabahlarda, bir Doğa Gezintisi’nin yerini doldurmak üzere sınıfta oynanan “**Çiçekleri Sorgulama**” oyunlarındaki diyalogların “spontane” (kendiliğinden) olduğunu Finlay-Johnson, bir de örnek vererek şöyle açıklamaktadır: “Bu oyunlar hep öğrencilerin kendilerine aitti. Diyalog, genellikle spontane olurdu, ve gerçekleştiği sırada bir çok ilginç şeyin keşfedildiği bir tür tartışma şeklinde sürerdi. Örneğin, ilkbaharın başlarında çocuklardan birisi Huş Ağacı Çiçeği’ni kişileştirdi; ve çiçeğin ilkönce sert ve neredeyse dik, ama sonradan yumuşak ve sarkık olduğunu örnekle açıklamak için, sicim üzerinde dik bir konumda tutulabilecekleri kadar sıkı biçimde yukarı doğru sıkıştırılmış bir boncuk dizisini tuttu. Sonra sicimi gevşetti ve onun nasıl hemen aşağı sarktığını gösterdi” (Finlay-Johnson, 1913, s. 243, 244).

Bu örneklerle ek olarak Finlay-Johnson’ın, kitabında akran eğitimine ilişkin görüşlerini açıklarken “ben bunun (akran eğitimi) **doğaçlamalı okul oyunlarımızda** sık sık ortaya çıktığını gördüm” (1913, s. 44) demiş olduğunu da unutmamak gerekir.

Sonuç olarak Finlay-Johnson’ın, “gösteri için oynama” düşüncesine karşı olması dolayısıyla, çocukların belirli bir metne aynen bağlı kalmayıp, oynadıkları rolü yaşamalarına ve gerek duyduklarında doğaçlama yapmalarına önem verdiği açıkça görülmektedir. Bu yaklaşım, onların bir tiyatro oyuncusu gibi seyirciyi hoşnut etmeyi amaçlamayıp, kendilerini tümüyle oynadıkları role vermelerini, doğal davranmalarını ve konuşmalarını sağlayarak, oyunun kendileri için eğitsel bir nitelik

kazanması sonucunu doğurmaktadır. Bu durum, Finlay-Johnson'ın dramayı salt bir "öğretim yöntemi" olarak kullanmayı amaçladığının da açık bir göstergesidir.

### 3.10. Sahne Eşyaları, Kostüm, Dekor ve Efektlerin Oyunlardaki Yeri

#### 3.10.1. Sahne Giysileri ve Sahne Eşyalarının Öğrencilerin Kendileri Tarafından Önerilip Hazırlanması

Finlay-Johnson'ın belirttiğine göre, Sompting okulunda sahne giysileri ve sahne eşyaları genellikle öğrencilerin kendileri tarafından önerilir ve yine kendileri tarafından hazırlanır. Dışarıdan bakan bir başkası için bunlar sadece, gündelik artık malzemelerden yapılmış basit birer "sahne eşyası" iken, onlara göre en az gerçeği kadar gerçektir: "Öğrenciler, kızların evlerinden sağladıkları gümüş rengi yaldızlı kağıttan çay ambalajlarını kullanarak tasarladıkları kostümleri ve küçük sahne eşyalarını kendileri önerdiler. Kahramanın kalkanının üzerinde, büyük siyah harflerle yazılmış olan 'Seylan Çayı, libre başına 1 şilin 4 kuruş' gizemli sözcükleri görünse ne çıkardı? *Biz*, sadece bir Kızıl Haç Şövalyesi'nin kalkanını görüyorduk" (Finlay-Johnson, 1913, s. 38).

Kostüm ve sahne eşyalarının hazırlanmasında hem kız hem de erkek öğrenciler görev alırlar. Bazen de köy halkı onlara bazı gerçek eşyalar sağlar. Kaynağı ne olursa olsun bu eşyalar, onlar için birer "hazine" değerindedir, çünkü bunlar, onların kendi yarattıkları ve kendilerine göre *gerçek* olan bir dünyayı daha da gerçek kılmalarının bir aracıdır. Dolayısıyla bunların hem hazırlık hem de kullanım aşamaları onlar için kendilerini gerçekten iyi ve mutlu hissettikleri anlardır. Kız öğrencilerin yaptıklarına benzer "hoş sürprizleri" erkek çocukların da yaptıklarını belirten Finlay-Johnson, bu anlardan birisini şöyle nakleder: "Bir sabah bu sürpriz, bir at arabacısı tarafından neşeli alıcısına bağışlanmış olan pirinç bir at koşum takımıydı. O sabah, gururlu mal sahibi elindekileri birer birer gösterip 'savaş atı'nın üzerine yerleştirirken, oyun alanındaki kalabalığın halinden ne kadar memnun olduğunu, elbette şampiyon Ivanhoe'nun o ata nasıl sahip olmuş olabileceğini, sabırsız kalabalığın hazinelerini bana göstermek üzere nasıl topluca geldiğini ve, ders programına rağmen, prova yaptığımızda ve ben savaş atının şaha kalkmasına, yeri eşleyip koşumlarını şingirdatmasına hiç itiraz etmediğimde onların gerçekten ne denli iyi ve mutlu olduklarını bir hayal edin. Sebep, bunun *gerçek* bir turnuva olmasıydı" (Finlay-Johnson, 1913, s.38, 41).

Çocuklar tarafından değişik oyunlarda ortak olarak kullanılmak üzere tasarlanıp yapılan diğer bazı sahne eşyaları, kostüm, aksesuar ve efektlere ilişkin olarak Finlay-Johnson şu bilgileri verir: "II. Charles, güzel bir biçimde sallanan eski bir küvet içinde Fransa'ya kaçtı. Aynı küvetten, Volga üstündeki balıkçılar okul silgisi biçiminde dev 'balıklar' tuttular. En komik eşyalarımızdan birisi, küçük çocukların içine süzöldükleri, ve coğrafya oyunu ve diğer oyunlara gerçekçi bir üslup katan, ambalaj kağıdından yapılmış bir hayvan derisi takımıydı. Bunları, daha önce adı geçen 'Mike' tasarladı ve kızlar dikip hazırladılar. Başka bir hünerli çocuk, çuval bezi kullanarak bir takım Sakson köle giysileri yaptı, ve onları evde kendi başına dikti. (...) Altın yaldızlı kağıt kaplı ambalaj kağıdından bir piskopos tacına sahip olmak da yararlı bir uygulamaydı. Kraliçe ve saray hanımefendilerinin uzun elbiseleri,

omuzlardan iğne ile tutturulup yerde sürüklenmeye bırakılan beyaz dantelli perdelerden biçimlendirildi. Bir saray soytarısının başlığını ve çanlarını yapmak kolaydı. Kızlar tarafından, öğrencilerden birinin annesinin sağladığı bir elbise patronu kullanılarak satenden bir kaç çift uzun paçalı iç çamaşırı ve kısa pelerinler dikildi, ve bunlar bir çok devire uyarlanabilirdi. ‘Zırh gömlekleri’ şeklinde gözenen kalın sicim ve örgü-pamuk ipliği, mürekkeple boyanıp, sonra kararmış metal görünümü vermek için gümüş rengi yaldızlı boyayla rötuşlandı” (Finlay-Johnson, 1913, s. 60-64).

Oyunlarda kullanılan hem görsel hem de sesli efektlere iyi bir örnek, ateşli silah kullanılan savaş sahnelerindeki “toplar”dır: “Ama en heyecan verici savaş sahneleri, özellikle onları Beş Kasım yaklaşırken yeniden oynadığımızda, içinde ateşli silahlar kullanılanlardı. O zamanlar havai fişekler, ucuz ve ulaşılabilir şeylerdi. Top yerine çocuklar, küçük bir çift çocuk arabası tekerleği üzerine monte edilmiş bir kanalizasyon borusundan yardım alırlardı. Havai fişekler kanalizasyon borusunun içine konulup ateşlendiğinde “top”, duman ve kıvılcımlar saçar, ve *bazen* en gerçekçi biçimde gürültü çıkarırdı” (Finlay-Johnson, 1913, s. 58).

Bu bağlamda, “tüfek atışlarının takırtısı” ve “barut dumanı” efektleri de oldukça özgündür: “Gerçekten iyi bir savaştan sonra sınıfımız, eminim ki, gerçek bir savaş alanından daha dumanlı ve barut kokulu oluyordu; çünkü kızlar tüfek atışlarının takırtısını, taze defne yapraklarını çatırdaması, cızırdaması ve duman çıkarması için sınıf ateşinin üstüne atmak suretiyle taklit ederlerdi” (Finlay-Johnson, 1913, s. 59).

Oyunlarda kullanılan dekorları ise genel olarak “malzemelerimiz çok basitti. Çoğunlukla – öğrencileri benim onlara sağlayabileceğim en özenilmiş dekordan daha çok hoşnut ettiğine emin olduğum – okul mobilyasından oluşuyordu” (1913, s. 55) şeklinde niteleyen Finlay-Johnson, bu saptamasına iki örnek gösterir: “Çocuklar, II. Charles gerçek bir dolaba saklandığında – Charles’ın dar raflar arasında saklanması son derece güç, çok yapılabir çocuk olduğu belli olduğu için – sevinçle yuhalandılar. Çocuk Stuart tarzı gerçek bir ‘Kraliyet Şehidi’ gibi davranıp, Yuvarlak Kafalar varmadan önce dolabın kapısını kapatmak isteyen sabırsız aktörlerin itip kakmalarına katlandı. Yaratma yeteneği, başka bir seferinde, Scrooge’un (Dickens’in “Bir Noel Şarkısı”ndan önemli bir karakter), sınıfın karşısında şemaları asmak için hareketli bir raya sahip bir kara tahta sehpasının üst kısmından ibaret olan bir pencereden dışarı bakması gerektiğine hükmetti” (Finlay-Johnson, 1913, s. 55).

Yine ona göre, “ne zaman bir darağacı veya kütüğe gereksinim olsa, erkek çocuklar hemen yüksek kürsüyü, kol demiri yukarıya bakacak ve bacakları yatay durumda uzanacak şekilde, yerde ters çevirirler, bu da hem darağacını hem de kütüğü oluştururdu” (Finlay-Johnson, 1913, s. 95).

Buraya kadar “genel” olarak anılanların dışında kitapta geçen “belirli” oyunlardaki diğer eşya, kostüm, dekor ve efektlere, aşağıdaki diğer bölümlerin kendi bağlamları içerisinde yer verilmiştir.

### 3.10.2. Bir “Elbise Stoğu” Oluşturulması

Finlay-Johnson, belli bir elbise stoğu oluşturarak böylece her seferinde yeni kostümler yapma sorununun önüne geçtiklerini şöyle açıklar: “Kızlar, elbette, kostüm dikme işinde çok şey yapabilirlerdi ve kısa sürede belli bir elbise stoğuna gereksinim olduğunu ve bir çok Tarihi oyun için bunların üretilmiş olduğunu farkettiler, ki bu da elbette, her seferinde yeni kostümler yapma sorununun önüne geçti. Örneğin, genellikle bir kral vardı ve elbette as kürküyle (mürekkep benekleriyle boyanmış vatka) süslenmiş koyu kırmızı bir pelerin ve bir taç giyecekti” (1913, s. 60-63).

Bir elbise stoğu oluşturma düşüncesi, oyunların ne denli ciddiye alındığının önemli bir göstergesidir. Bu durum, Sompting’te oynanan oyunların, kostüm ve sahne eşyalarının sadece bir seferlik kullanıldığı bir gecelik okul temsilleri gibi değerlendirilmediğinin bir kanıtıdır. Sompting Okulu’nda “yeni bir okul geleneği”nin bir parçası olarak görülen drama çalışmaları, tüm derslerde her yıl ve tüm bir öğretim yılı boyunca başvurulacak olan bir öğretim yöntemi olma niteliği taşır. Dolayısıyla ileride kullanılmak üzere kostümlerin depolanması edimi, bu geleneğin sürdürülebilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Elbette bu olgu, öğrencilerin yeni elbiseler tasarlayıp üretmelerine bir engel oluşturmaz, çünkü bu tür etkinliklere onların el işi dersi kapsamında el becerilerinin geliştirilmesi amacıyla her zaman baş vurulacaktır. Son olarak, stok oluşturma düşüncesinin altında yatan bir diğer nedenin, Finlay-Johnson’ın emeğe olan saygısı olduğu düşünülebilir.

### 3.10.3. Sahne Eşyaları Yapılırken Dönem Özelliklerinin Dikkate Alınması

Çocuklar sahne eşyalarını yaparken, dönem özelliklerini de göz önünde bulundurmaya ve dolayısıyla her dönem için farklı eşyalar hazırlamaya özen gösterirler. Çocukların gerçeğe yakın “gemiler” yapmak amacıyla, resimli tarih kitaplarından kaynak taraması yaptıklarından daha önce bu çalışmanın “Kitap ve Kütüphane Hakkındaki Düşünceleri” bölümünde söz edilmişti. Finlay-Johnson onların “silah” yapımında da aynı özeni gösterdiklerini belirtir: “Erkek çocuklar, elbette, savaş sahnelerinden her zaman hoşlandılar ve çeşitli hükümdarlıklar ve dönemler karıştırılmasını diye farklı savaşlarda kullanılmak üzere farklı ‘sahne eşyaları’ yaptılar. Böylece, erken İngiliz devirlerindeki savaşlar için mukavvadan (metal işi yerine) ve süpürge sapından ‘baltalı kargılar’ (brown bills) imal ettiler” (1913, s. 57).

Yine Finlay-Johnson’a (1913, s. 160) göre, “İskoç Kraliçesi Mary’nin İdamı” oyununda “kızlar, önceden olduğu gibi, gerekli elbiseleri ve sahne eşyalarını yaptılar ve bunların döneme ve modaya uygun olmasını sağlamak için, konu hakkında eldeki tüm alanyazını okudular.”

Sompting Okulu öğrencileri, tıpkı oyun metinlerini hazırlarken olduğu gibi, sahne eşyalarını hazırlarken de onların “gerçeğe uygun” olmasına büyük özen gösterirler. Çünkü kullandıkları eşyalar ne denli gerçeğe uygun olursa, onların oyunları daha bir “gerçeklik duygusu” taşımakta ve dolayısıyla “rolde yaşamaları” daha kolay sağlanmaktadır. Bu amaçla onlar, eşyaların yapımı sırasında ulaşabildikleri ilgili tüm kaynaklara başvurarak, edindikleri bu bilgilere en küçük ayrıntıları bile

atlamadan titizlikle sadık kalmaktadırlar. Ayrıca rollerini gerçek olarak algılamaları, onların oyundan daha çok haz almalarına katkı sağlamaktadır.

#### 3.10.4. Hijyen Koşullarına Önem Verilmesi

Finlay-Johnson'a göre, aynı kostümlerin farklı çocuklar tarafından giyilmesi gerektiğinde birbirlerine hastalık bulaştırmaları riskine karşı önlem olarak kostümlere düzenli bakım yapılmaktadır. "Üst sınıflardaki çocukların genellikle tam olarak tek tip bedene sahip olduklarını farkettilik ve hiç enfeksiyon korkusu yaşamaya gerek kalmayın diye, belirli bir rolü yeni bir aktör almak zorunda kaldığında, kağıt başlık gibi eşyalara her zaman bakım yapıyorduk" (1913, s. 66-69). Finlay-Johnson'ın hijyen koşullarına önem verdiğine ilişkin bir başka örnek olarak, "Yeni Zelanda" oyunları sırasında canlandırılan "Yerli Maorilerin Cenaze Töreni"nde ölü şefin üzerine örtü olarak serilen "okul kapı paspasları" hakkında onun "paspasların iyi silkelenmiş olduğunu belirtmeliyim" (1913, s. 221) biçimindeki sözleri gösterilebilir.

Bowmaker'a göre, "...Harriet Finlay-Johnson öğrencilerinin sağlık ve mutluluğuna duyduğu temel kaygısından hiç vazgeçmemiştir" (Bowmaker, 2002, s. 3, 4). Öğrencilerinin mutluluğu kadar sağlıklı olmalarına da büyük özen gösteren Finlay-Johnson'ın, oyunlarda ortak kullanılan kostümlerin çocukların birbirlerine hastalık bulaştırma riski taşıdığının bilincinde olması, yaşadığı dönemin tıp alanındaki gelişmelerini de yakından izlediğinin bir kanıtıdır. Bu tehlikenin önüne geçmek için kostümlere düzenli bakım yapılmasına özen gösterdiklerini belirtmesi de yine onun bu konudaki titizliğini gösteren ve kendisinden sonra gelecek olan eğitimcilerle yol gösterici bir örnek oluşturan önemli bir ayrıntıdır.

#### 3.10.5. "Evdeki Ağabeyler ve Babalar"ın Kendi Yaptıkları Eşyalar

Çocuklar için sahne eşyalarının taşıdığı anlamın bilincinde olan "evdeki ağabeyler ve babalar" bu konuyla ilgilenirler ve onların kendi yaptıkları sahne eşyaları okula, onları depolamak için bir dolap kurmayı zorunlu kılacak kadar hızlı bir biçimde ve iyi bir durumda gelmeye başlar: "Böylece, bir baba, (...) üzeri cam mücevherlerle süslü güzel bir piring taç yaptı. Bir diğeri, Harrison Ainsworth'ün 'Londra Kulesi'nden alınan tasarımı kopyalayarak bize bir cellat baltası yaptı. Gerçekten zekice çıkarılmış bir işti ve parlak metalden yapılmış olmasına karşın onunla hiç bir kaza yaşamadık, ki bu da hepimizin kendimizi ne kadar iyi kontrol ettiğimizi göstermektedir. Bazı insanlar bize resmi törenle – bıçakları gümüş kaplamalı – ve sapları genellikle kıvrılmış tenekeden olup, bazı gerçekçi küçük rötuşlara sahip tahta kılıçlar verdiler. Bir ağabey, 'kan'-lekeli uçlara sahip bazı hançerleri kınlarıyla birlikte tasarlayıp oydu. Yine bu örnekte de tasarım, bir tarih kitabındakine sadık kalınarak kopyalanmıştı; oymacı, okulun, ilgisini hala koruyan eski bir öğrencisiydi (Finlay-Johnson, 1913, s. 57, 58)." (...) "Bir baba tarafından kısa kesilmiş piring karyola direğinden bir hükümdarlık asası yapıldı" (Finlay-Johnson, 1913, s. 63).

Öğrenci velilerinin sahne eşyalarının oluşturulmasına yaptıkları bu gönüllü katkılar, çocuklar için çok büyük önem taşımaktadır. Sağlanan bu eşyalar, onların gözünde birer “hazine” değerindedir. Ayrıca, velilerin bu tutumu, çocukların yaptıkları çalışmaların onlar tarafından sadece hoşça zaman geçirmek amaçlı bir boş zaman etkinliği olarak görülmediği, ama eğitimlerinin bir parçası olduğunun onlar tarafından kabulü anlamına gelmesi açısından da önemlidir. Dahası bu sayede çocuklar, drama çalışmalarının anne, baba ve ağabeyleri tarafından en az kendileri kadar önemsendiğini farkederek. Bu farkındalık, olasılıkla çocukların psikolojisi üzerinde olumlu bir etki yapmış ve onların daha çok güdülenmesini ve özgüvenlerinin artmasını sağlamış olsa gerektir. Elbette bu noktaya gelmesi kolay olmamış, daha önce de söz edildiği gibi, yaptığı çalışmalar nedeniyle ilk başlarda velilerden tepki gören Finlay-Johnson, yılmadan çalışarak, okulda ve çocuklarda yarattığı değişikliklerin evlere ve velilere geçmesini sağlamayı başarmıştır.

### 3.10.6. Deniz Savaşlarında Sahne Eşyaları, Kostüm, Dekor ve Efektler

Sompting’te oynanan “tarih oyunları” sırasında öğrencilerin, özellikle deniz savaşları sırasında kullanılan sahne eşyaları, kostüm, dekor ve efektlere daha çok özen gösterdikleri ve gerekli hazırlıklar henüz tamamlanmamış bile olsa, sıradan okul mobilyasından yararlanarak bu savaşları daha canlı ve gerçekçi bir hale getirmeye çalıştıkları görülür. Öğrenciler, “görmeli” deniz savaşları sırasında kendi cep harçlıklarıyla satın aldıkları “tekerlekli sabun kutuları”<sup>32</sup> ve “kesme şeker kutuları”nı ya da onları yetiştiremezlerse bir okul sırasını “gemi”ye dönüştürürler (Aslında, sadece gemi olarak değil, değişik oyunlarda farklı işlevler gören bu kutular çocukların vazgeçilemez sahne eşyaları arasındadır).

Finlay-Johnson, deniz savaşlarında kullanılan sahne eşyaları, kostüm, dekor ve efektler hakkında şu bilgileri verir: “Bir deniz savaşı, görmeli olurdu ve biz, İngiliz ve Hollandalılar arasında bir çok kez yeniden savaş yaptık. Bu savaşlar için, çocukların tekerlekli sabun kutularını, genellikle önde yönlendirici tekerlekleri olanlarını tercih etmek üzere, getirmelerine izin verdim. Çocukların topları ve ateşli silahlarıyla manevra yapıp (bir çok alabolar ve kazalardan sonra) tahtada yerlerini almaları çok eğlenceliydi. Bir seferinde Hollandalı lider, kutudan gemisine bambudan bir iskelet üzerine mukavva kaplayarak ve direklerle kağıt yelkenler çekip armayı donatarak gerçek bir gemi görüntüsü vermişti. Gerçekçi bir iz katmak için, her çocuğun gemisinde, demir atarken veya alırken takırdasın diye, bol miktarda zinciri vardı. (...) Tekerlekli sabun kutuları (bazan da kesme şeker kutuları), bizim en değerli varlıklarımızdı. Açık söylemek gerekirse, onlar vergi mükelleflerine veya Devlet’e 0 sterlin, 0 şilin, 0 kuruşa mal oluyordu; çocuklar tekerlekleri, eskiciden veya denizcilik malzemeleri satan dükkanlardan tanesi 2 kuruşa alıyorlardı ve onları kendi küçük bahçelerinde kutulardan el arabaları yapmak için çok kullanışlı buluyorlardı. Çok geçmeden bunlar, diğer kıtaları keşif yolculuğuna çıkan gemilerin yerini tuttular ve çok ustaca kullanılıp sıraların – yani *burunların* – çıkıntı yaptığı tehlikeli kıyıları geçtiler. Kraliçe Elizabeth’in resmi saltanat kayığı – bu vesileyle kırmızı kumaşla süslenmiş olan – bir sabun kutusuydu. Yine de hiçbir sabun kutusu Tarih dersi gününe yetişmediyse, ters çevrilmiş bir sıranın,

<sup>32</sup> Bkz. Sayfa 188’deki Resim 2. Gemi Olarak Kullanılan Sabun Kutuları başlıklı resim.

içinde Majesteleri oturduğu halde, yavaşça ve zarif bir biçimde yerde sürüklenmesine kimse şaşırmazdı” (Finlay-Johnson, 1913, s. 59, 60).

Daha önce söz edilen ağabeyler ve babaların oyunlara katkılarının yanısıra, annelerin de çocuklara kostüm yönünden destek sağladığı görülür. Her ne kadar ortaya bazen komik sayılabilecek bazı sonuçlar çıksa da, çocuklar bu durumların üzerinde hiç durmazlar. Görünüşe göre onlar için en “kusurlu” kostüm bile, hiç kostüm olmamasından daha yeğdir. Önemli olan, onların “rollerini yaşamaları”dır ve bunun sağlanmasında, diğer öğelerin yanısıra kostümlerin çok büyük bir payı vardır. Finlay-Johnson, “deniz savaşı” sahnelerinde kullanılan ve “hanımlar”ın eski giysilerinden yararlanılarak oluşturulan kostümlerden esprili biçimde şöyle bahseder: “Hanımların eski siyah çorapları, erkek çocuklar için uzun bir “kısa pantolon” oldular. Bir taç giyme töreni zafer alayı, büyük gümüş yaldızlı kağıt düğmeleri olan eski siyah ve donanma mavisî etekliklerden Nelson ve subaylarının kullanımı için yapılmış donanma subayı ceketlerinin, kızlar tarafından yapılan bir moda gösterisi olmuştu. Doğru, az sonra Hardy’ye *kendi* ceketî dar geldi, ve sırtının yarısından yukarıda kalan bel düğmeleri ve dirseklerine gelen kol manşetleriyle Cruikshank’in çizimlerindeki kadar komikti” (Finlay-Johnson, 1913, s. 64).

### 3.10.7. Belirli Oyunlarda Kullanılan Sahne Eşyaları, Kostüm, Dekor ve Efektler

Sompting okulu öğrencileri, oyunlarda kullanılan sahne eşyaları ve dekorların yapımında artık malzemelerden yararlanırlar. Amaca en uygun malzemeler en uygun biçimde kullanılmaya çalışılır. Ortaya çıkan ürünlerin, gerçeğe uygun olmasına büyük özen gösterilir ve bunun için yeterince çaba ve zaman harcanır. Kimi zaman da çocuklar kendilerine özgü bazı yapım teknikleri geliştirirler. Kostümlerin yapımında ise, en çok yararlanılan malzeme “perdeler”dir. Ayrıca, küçük değişiklikler yapılarak anne ve babaların elbiselerinden de yararlanıldığı görülür. Yine gerçeğe uygun bir sahne yaratma kaygısıyla oluşturdukları görüntü ve ses efektleri de genellikle özgündür.

Finlay-Johnson’ın belirttiğine göre, yapımında genellikle, altın veya gümüş yaldızlı çay paketi kağıtları kullanılan zırh, yırtılmaması gerektiği için her zaman ya kalın bir ambalaj kağıdı ya da mukavva üzerine yapıştırılır. Sıradan kağıt raptiyelerinin ek yerleri için çok kullanışlı olduğunu farkederler ve onları kullanmanın mümkün olduğu durumlarda, bunlar dikişten daha kullanışlıydılar. Kağıt raptiyeleri, kalkanlar için de çok etkileyici “süs düğmeleri”ni oluştururlar ve o zamana kadar ürettikleri en etkileyici kostüm, “**Kalais Kasabalıları**”nı oynadıkları zaman Edward için hazırlanandır (Finlay-Johnson, 1913, s. 64).

Bu kostümün yapılışını Finlay-Johnson, kitabında ayrıntılı biçimde betimler: “Mukavvadan büyük bir kalkan kesip çıkardık ve onu hafifçe bükük. Bunu, beyaz fişek kartonuyla, kağıdı kenarlardan aşırıp, ‘süs düğmeleri’ olarak kullandığımız pirinç kağıt raptiyeleriyle mukavvaya tutturarak özenle kapladık. Sonra altın yaldızlı kağıttan İngiltere Kraliyet Armalarını kesip çıkardık ve onları kalkanın üzerine özenle yapıştırdık. Sonra Edward’a, beyaz pamuklu bezden, zırh üzerine giyilen bir cüppe yaptık ve bunun çevresine altın yaldızlı kağıtla bordür koyduk. Altın yaldızlı kağıdı pamuklu beze

tutturma yöntemimiz kendimize özgüydü ve yapması bize kolay geldi. Bir yemek kaşığı nişastayı kaynar suyla karıştırdık ve bu soğuduğunda altın yaldızlı kağıttan şeritlerimizi ve desenlerimizi arka yüzüne yapıştırdık. Bunları pamuklu bezin üzerine özenle yerleştirdik, sonra da onları sıcak bir ütüyle ütölüyüp düzleştirdik. O zaman, desenler elbise üzerinde boyanmış veya iğne ile işlenmiş gibi görünüyordu. Bu süsleme biçimi kolay ve etkileyiciydi ve bordür kısmında desen olarak altın yaldızlı bir fleur-de-lys (Fransa'nın simgesi zambak çiçeği) kullanıldığında özellikle iyi görünüyordu" (Finlay-Johnson, 1913, s. 64-66).

Yine Finlay-Johnson'a (1913, s. 66) göre, ara sıra öğrenciler tarafından verilen artık boncuk dizileri, "mücevherler"den sorumluydu, silah depoları ise bazı ev yapımı yaylar ve okları içeriyordu.

Finlay-Johnson, "**I. Charles**" oyununda canlandırılan önemli karakterleri, giydikleri kostüm ve kullandıkları sahne eşyalarını da betimleyerek tanıtır: "Bu oyun için öğrenciler, Püritenler gibi giyinip altmışı temsil edecek olan altı çocuk seçtiler ve bunlar, koro tarafından artık Westminster Hall olarak adlandırılan her zamanki ön boşlukta sıralar halinde dizildiler. Her bir çocuk, bir Püriten olduğunu göstermek üzere (kızlar tarafından mürekkeple siyaha boyanmış ambalaj kağıdından yapılan) uzun bir silindir şapka takıyordu. (...) Seçilen diğer karakterler, bir Bradshaw – ünlü siyah şapkasını takan yargıç, ki bu şapkayı yine kızlar Bradshaw'u diğerlerinden ayırdetmek için gereğinden büyük bir biçimde tasarlayıp diktiler; Yiğitler'in (Ironsides) lideri olarak onun diğerlerinden farkını göstereceğini diye bir kılıç takan Cromwell; cüppe (çarşaf) giyen, ve elinde bir kağıt tomarı tutan (bu arada, rolünü ezberlemeyi garantilemek için ilk zamanlar onu buradan okurdu) mahkeme katibi Coke ve kendisine tam bir paragraf ayrılmasını hak eden kıvrıkcık bir peruk takan I. Charles'tan oluşuyordu" (Finlay-Johnson, 1913, s. 81, 82).

Charles'ın sözkonusu ünlü peruğunu yapmak için çocuklar epey emek harcarlar: "Bu peruk, büyük kızlardan birisi tarafından tasarlanıp yapılmıştı. Yün ipliğini tığ ile bir kafatası kılıfı biçiminde işleyerek bir astar yaptı, buna da lime lime olmuş ipliklerden oluşan saç telleri dikip güzel parlak bir saç görünümü elde etti. Kız bu aşamaya ulaştığında, peruk bir erkek çocuğun kafasında denendi ve uçlarını düzeltmek için 'tırış' edildi. Sonra 'saç', kağıtlarla özenle kıvrıldı ve sıkıştırıldı, ondan sonra da, bir atlı şövalye'nin güzel bukleli peruğuna benzedi (Finlay-Johnson, 1913, s. 82)."

Charles'ın diğer kostüm, "makyaj" ve eşyalarının ayrıntılarını ise Finlay-Johnson şu şekilde verir: "Charles ayrıca, siyah kadife bir 'tablo' şapkası takıyordu. Bu, kendisine bir hanım arkadaşı tarafından verilmişti ve kendinden emin bir edayla giyilmekteydi. Biz, onun bıyığını ve kısa sakalını "kara mantarla siyaha boyadık". Saten bir kısa pantolonu ve önceden anıldığı gibi bir çift uzun çorabı, bir kılıcı, (bir hanımefendinin eteğinden yapılmış olan) zarif bir pelerini, tokalı ayakkabıları vardı ve topuzlu bir asa taşıyordu. Bunun topuzu, oyundaki işlevini yerine getirebilmesi için, kolayca düşsün diye önceden gevşetilmişti" (Finlay-Johnson, 1913, s. 85).

Aynı oyunda görülen diğer kostüm, sahne eşyası, dekor, kızların "saç yapımı" ve "çan" efektinin ayrıntılarına ilişkin olarak da kitapta şu bilgilere yer verilmiştir: "Charles'a eşlik eden diğer şövalyelerin

de perukları, kısa pantolonları ve kılıçları vardı. Şapkalarındaki ‘kuş tüyleri’ sadece, dekoratif amaçlarla vazolara konulan ve Sompting bahçelerinin çoğunda yetişen, pampa çimi filizlerinden ibaretti. Kızlar, pencere perdelerinden oluşan güzel kuyruklu elbiseler giymişlerdi ve (pilili kağıttan yapılmış) yelpazeler taşıyorlardı. Saçları ve başlıklarını, döneme ait resimlerden kopyaladılar ve okul vaktinden önce biri diğerininkini ‘yaptı’. İlk sahnelerde Coke olarak oynayan çocuk, sonraki sahnelerde Piskopos Juxon rolünü aldı, çünkü, zaten kıvrımlı kalın perdeden ‘cübbe’ye sarılı olduğundan, tüm yapması gereken, piskopos olduğunu göstermek için bir piskopos şapkası takmaktı. Charles’ın iki küçük çocuğu, Gloucester Dükü ve küçük Prenses Elizabeth, herhangi birinin resimlerde görebileceğine mümkün olduğu kadar yakın biçimde giyinmişlerdi – ve ‘baba’nın gülünç görünmesine neden olmamak için mümkün olduğunca küçük çocuklardan seçilmişlerdi. Prenses Elizabeth, sıkı bir dantel başlık takıyordu ve arkasında yürüyen iki iç oğlanı vardı. Çocuklar, İngiltere Kraliyet Arması’nın yerini almak üzere, üstünde “Tanrı bizimle” sözlerini taşıyan bir hanedan arması çizip boyadılar. Bunu, Charles’ın girerken görmemesinin imkansız olduğu dolap kapağının üstüne tutturdular. Kral için, kendisi belirgin bir biçimde görülebilir diye yüksek kürsüyü yerleştirdiler. Mahkemenin iki mübaşirine ve bir vatandaş kalabalığına ve askerlere, yanısıra bir cellata rolleri hatırlatıldı; bunlardan sonuncusu, gözlerinin üzerine bağlanmış siyah bir kağıt maske takıyordu ve önceden bahsedilen cellat baltasını omuzuna almıştı. Bir cenaze çanının çalma sesine en yakın olarak okulda ayarlayabildikleri ses, bir kasenin yan tarafına kaşıkla vurularak elde edildi, ve bu göreve ben atandım” (Finlay-Johnson, 1913, s. 82-86).

Kral ve adamlarının hainleri cezalandırmak üzere yola çıktıklarını gösteren bir sahne dolayısıyla, **“V. Henry” oyununda** kullanılan bazı sahne eşyaları ve kostümleri hakkında bilgi edinilir. Söz konusu sahnede koro, oyundan

“Şimdi İngiltere’nin tüm gençliği yangında,

ipeksi aylıklık ise yatıyor elbise dolabında,”

diye başlayan parçayı ezberden okurken, Kral ve diğerleri toplayabildikleri tüm göz kamaştırıcı zırhları giyerken görülürler. Finlay-Johnson’ın (1913, s. 105) belirttiğine göre: “Bu zırh, çoğu durumda, tel ‘zincirden örülmüş bir zırh’tan ve gümüş renkli çay paketi kağıdından oluşurdu. V. Henry kendisi bir bayanın ipek iç gömleğinden ibaret bir ince zırh gömleği giyerdi! Onlar, zincirden örülmüş zırhlı başlığın üzerine bir miğfer giyerlerdi ve şefler ‘savaş atları’na binerlerdi. Genellikle koro okumayı bitirmeden önce giyinmiş olurlardı, sonra da Southhampton’a doğru yola çıktıklarını göstermek için ‘mızraklarını’ sallayarak okul penceresinin önünden atlarıyla geçeceklerdi!”

Aynı oyundaki Harfleur kuşatılmasını gösteren sahnede duvarların, ‘sahne’ boşluğunun kıyısı boyunca konulmuş olan sandalyelerle temsil edildiğini belirten Finlay-Johnson’a (1913, s. 106) göre, Henry zafer anının gelmesini arzu ettiğinde, “Gediğe! Gediğe!” diye haykırarak sandalyelerden birinin üzerine zıplar ve o da herkesin tam bulundukları yerde bir “tablo” oluşturması için çanı çalar. Agincourt Muharebesi’nden önceki iki kamp sahnesi sırasında da kızlar, vaktin gece olduğunu göstermek için her zaman panjurları aşağı çekerler.

Çocukların **“Kral John”** oyununda geçen Hubert ve Arthur Arasındaki Sahneyi sunuşunu, “okul çocuklarından şimdiye kadar izlediklerimin hepsinden farklıydı” şeklinde niteleyen Finlay-Johnson, bu sahnede görülen kostüm, sahne eşyaları ve efektleri şöyle betimler: “İki cellat, kendilerini pencere perdeleriyle (‘hainlerin pelerinleri’ gibi görünmesi için) sarmışlardı ve siyah kağıt maskeler – gözler için kesilmiş delikleri olan, başlarının çevresine bağlanmış kağıt parçaları – takıyorlardı. Yol işçilerinin geceleri kullandığına benzer bir kova kızgın kömür taşıyorlardı ve içlerine batırılmış iki keskin demir vardı. Kızgın kömürler ve kızgın demirler, kırmızı tebeşirle taklit edilmişti” (Finlay-Johnson, 1913, s. 118).

**“Wat Tyler Ayaklanması”** oyunundaki bir sahnede kullanılan sahne eşyaları oyun metninde şöyle betimlenir: *“Bir sonraki sahne, genç KRAL’la görüşmek üzere okul bahçesinden gelen WAT TYLER’in emrindeki çeteyi gösteriyordu, ancak o, onlarla stratejik bir noktadan konuşmak için, Thames Nehri’nden aşağı, bir saltanat kayığı (ters çevrilmiş ‘sıra’) içinde gelmektedir. Kalabalık ileri atılır ve tekne kancası yerine geçen harita direkleriyle tekneye ulaşmaya çalışır...”* (Finlay-Johnson, 1913, s.138).

Aynı oyun metninde ‘balyoz-çekiç’ ve ‘çan’ efektlerinden, *“Balyoz-çekicinin çınlaması, örse dayalı eski bir bahçe yabasına sıradan bir çekiçle vurularak taklit edilir. (...) Bir çanın çaldığı duyulur”* (1913, s. 125, 126) şeklinde söz edilir.

Dekor örneklerine ise aynı metnin şu satırlarında rastlanır: *“Gerçekçi bir nalbant dükkanı, bir uçtaki bir ‘sıra’ örs ile düzenlenir. (...) Bir köşe, içinde kızının oturur vaziyette çalıştığı, WAT TYLER’in evi olarak tahsis edilir* (1913, s. 125, 126)... (...) [Öğretmen alçak bir reverans yapar ve ayrılır. Sınıfın en ucunda, Kule kapısından (iki sıra arasındaki bir boşluk) girer...” (1913, s. 128).

Ayrıca Finlay-Johnson (1913, s. 149), “Bir Yaz Gecesi Rüyası” için kullanılan yeşillikten yapılmış olan kemerlerin, Wat Tyler Ayaklanması oyunu okul içinde gerçekleştirildiğinde, Arden Ormanı için yine kullanıldıklarını belirtir. Ancak o bu oyunu, ne zaman olanak bulsalar, açık havada, Downs tepelerinde veya okul bahçesindeki ağaçların altında oynadıklarına da dikkat çeker.

**“Bevis”** oyununda, eski ahşap ambalaj kasalarının gerçek bir “sal” gibi kullanıldığı görülür: *“Bevis’in ilk gemisi eski ahşap bir ambalaj kasasıydı, (...) Okulun odunluğunda bol miktarda çok iyi durumda ambalaj kasamız vardı. (...) Doğal olarak ambalaj kasası bir sal olarak görevini düzgün bir şekilde yerine getirinceye kadar bir çok deneme yapmak zorunda kaldık, ama o hazır olup da ilk yolcu köprüünün altından yavaşça geçtiğinde, heyecan arttı. Çok geçmeden botlar ve çoraplar çıktı ve biz bir oyunun en heyecanlı yerindeydik. Sal, oyunda geçen her yere olan yolculuğunu sürdürdü, koro da konuları açıklamak üzere her iki kıyı boyunca oturarak yer aldı. (Finlay-Johnson, 1913, s. 175).”* Bowmaker’a göre, çocukların yapılan bir çok denemeden sonra bu sallara korkmadan binmeleri, onların Finlay-Johnson’a duydukları güvenin de bir göstergesidir: *“Gezinti’nin bu açıklamasını okuduktan sonra, ‘bir köprüünün altından bir salla geçmek’ gibi bir deneyin gerçekleşmesinden önce*

öğretmen ile öğrenciler arasında kurulmuş olması gerektiği apaçık olan bu tam bir güven ilişkisi üzerinde düşünmek ilginçtir” (Bowmaker, 2002, s. 86).

Finlay-Johnson, çocukların **“Bir Yaz Gecesi Rüyası”** oyununu oynama tarzları hakkında şu yorumları yapar: “Çocukların oyun tarzı, ‘Bir Yaz Gecesi Rüyası’ndan sahneleri denedikleri zaman oldukça kusursuz bir standarda ulaşmıştı. Onların en iyi sahnelerinin bir Yunan oyununda V. Perde’deki ‘kaba makine tamircileri’ni betimleyen sahneler olduğu kanıtlandı. Okul çocukları, Shakespeare’in tüm incelikli taşlamalarını ilkönce okuyarak kavlıyor gibi görünüyorlardı, ve hepsi eseri hemen uygun biçimde ‘süslemeye’ can atıyorlardı” (Finlay-Johnson, 1913, s. 139, 140).

Onların bu oyunda “hepsi kendi girişimleri olan” kostüm, dekor, “süsleme” ve “saç yapımı” konusunda gösterdikleri becerilerin ayrıntıları ise şöyledir: “Çok büyük miktarda sarmaşık topladılar ve odayı, birbirine çivilenmiş ince çıtalardan kemeraftları yaparak – burada ‘doğal’ el becerisi bir kez daha kendini belli etti – ve bu altyapı üzerine sarmaşık ve ağaç dallarını tutturarak, çelenklerle süslediler. Çorapları sandaletler gibi bağlamak için renkli – ‘altın renkli’ – kurdelelere gereksinim duyulduğunda, yaratıcılık kendisini gösterdi. Aslında, kızlar resim paletlerinden aldıkları sarı su rengiyle beyaz kurdeleyi boyadılar. Bu, kurduğu zaman onların amaçlarına güzel bir karşılık verdi. Daha sonra, aritmatik oynarken avluda satmak için renkli ‘kurdele’ye gereksinim duydukları zaman, her bir kız bir parça beyaz kurdeleyi farklı bir renge boyadı. Yunan tüniklerini, yakası için kuşağını yukarı toplayarak ve her bir yanına kollar için birer delik açarak, eski pamuklu gömleklerden yaptılar. Bunlar, altın yaldızlı kağıttan (önceden betimlendiği gibi ütülenmiş olan) ‘anahtar desenli’ bordürlerle süslendiğinde ve uzun beyaz çoraplar eklendiğinde, sandaletler gibi bağlandılar, ve başın çevresindeki ‘altın’ kurdele şeritleri, sıradan sınıfa gerçekten resmedilmeye değer ve Yunanlı bir görünüm verdi. Uzun saçlı kızlar, gerçekliğe katkı yapmak için saçlarının hepsini yukarı topladılar. Bunların hepsi de kendi girişimleriydi” (Finlay-Johnson, 1913, s. 140, 141).

**“Beğendiğiniz Gibi”** oyunu hakkında, “inanılmaz görünebilir, ama III. Sınıf öğrencilerinin okul arkadaşları tarafından sahnelenen oyunu gördüklerinde, onu çok sevdiklerine eminim” biçiminde yorum yapan Finlay-Johnson, bunun sebebi olarak “elbette oyuncular ona kendi özgün küçük damgalarını basmışlardı. Bir kez daha, parmaklarını büyük bir beceriyle kullanarak kostümler uydurdular” şeklinde bir saptamada bulunur. Yapılan çalışmalardan ise şöyle bahseder: “Audrey’in üzerinde eski yırtık pırtık bir ‘pencere perdesi’ etek, ve kardeşinin bir kaç numara büyük botları vardı; sevinmemize yol açan bir gün, küçük bir çocuk bir çift gerçek tahta ayakkabı taşıyarak gururla okula gelince, kız onlarla doyasıya gezindi. Orlando, geride kalmamak için, Arden Ormanı’nı temsil etmek üzere hep ‘sahne’nin merkezine konulan okul palmyesinin üzerine dizelerini asardı. Touchstone, elbette ev yapımı olan, kırmızı bir yün şapka ve çanlar takıyordu, Corin’inse, babasından ödünç alınmış, gerçek bir çoban değneği vardı” (Finlay-Johnson, 1913, s. 148).

Kız öğrencilerin, **“İskoç Kraliçesi Mary’nin İdamı”** oyunu için gerekli elbiseleri ve sahne eşyalarını yaparken, bunların döneme ve modaya uygun olmasını sağlamak için, konu hakkında eldeki

tüm alanyazını okuduklarını belirten Finlay-Johnson'a göre: "Kızlar, (...) Mary kendisinin bir 'iyi Fransız kadını' olduğunu açıkladığı için, zambak çiçekleri (fleurs-de-lis) ile nakşedilmiş bir etekten yararlandılar. Onun özgün başörtüsünü, amaca uygun bir bone biçimi kullanarak ve inci boncuklarla kenar süsü yaparak kopyaladılar" (Finlay-Johnson, 1913, s. 160, 161).

Temsil edilen dönem daha çağdaş olduğu için, çocukların **"Noel Şarkısı"** oyununu tarihi oyunlardan daha kolaylıkla süslediklerini belirten Finlay-Johnson'a göre, oyundaki önemli karakterlerden birisi olan "Bob Cratchitt, yeleğinden aşağı sarkan uzun beyaz bir yün boyun atkısı takardı. 'Nelson' oyununda bir subayın ceketi görevini üstlenen siyah kuyruklu bir ceket giyerdi" (1913, s. 164, 165). Hatırlanacak olursa, aynı oyunda, "Scrooge karakterini canlandıran çocuğun, sınıfın karşısında şemaları asmak için hareketli bir raya sahip bir kara tahta sehпасının üst kısmını yaratıcı biçimde bir pencere olarak kullanması" örneğine, Finlay-Johnson'ın "dekorlarının basit okul mobilyasından oluştuğu" yönündeki saptaması bağlamında yukarıda yer verilmişti.

Yine aynı oyundaki **"Fezziwig Balosu"** sahnesinde kullanılan dekor, kostüm ve "şişman adam" görsel efektini Finlay-Johnson şöyle betimler: "Fezziwig ismi onları, bir zamanlar Keşiş Tuck'ın hücresi olan uzun bacaklı sırada oturan, ve o 'Merhaba, Dick! Neşelen, Ebenezer!' diye seslenirken, bizse böyle neşeli bir anın keyfini çıkarmak üzere topluca yerimize kurulmuşken, kalkık küçük burnu üzerine güçlükle oturan gözlüklerinin üzerinden gözleri parlayan şişman, pembe yanaklı (göz aldanmasını tamamlamak için yeleğinin iç kısmı silgilerle doldurulmuş!) çocuğa geri götürecektir" (Finlay-Johnson, 1913, s. 166). Ayrıca Finlay-Johnson (1913, s.169), bu oyundaki Bayan Fezziwig karakterinin de, "başlık ve kurdelelerle süslenmiş" olduğunu belirtir.

Finlay-Johnson, **"Tig" oyunları** sırasında çocukların okulun dışındaki patikada "çok kaba biçimde yapıldığı bir gerçek" olan bir baraka inşa ettiklerini ve ona "Tig Barakası" adını verdiklerini söyler. O, bu barakanın yapılışı hakkında şunları söyler: "Kereste, eski atıl bir galerinin kalıntılarından ve beraberindeki sıralardan elde edildi. Erkek çocuklar kendi aletlerini temin ettiler. İlk önce yamaçta, Tig'in akrabalarının gerçek tarzıyla örtüşen biçimde, uygun bir ağacın dallarını aşağı çekip onları kazık çakıp yere sabitleyerek bir kulübe yapmışlardı ve onu kendilerinin 'çatı ağacı' olarak adlandırdılar. Ama okul çevresine yakın olmak istediler; bu yüzden, mümkün olduğunca çevredeki ağaçları kullanarak, tarihöncesi çağları oynadıkları bir baraka inşa ettiler" (Finlay-Johnson, 1913, s. 177).

Bir süre sonra, oyunu ve barakayı kendi haline bıraktığını ve çocukların okul zamanından sonra barakalarında "Tig"i oynayarak bir çok neşeli saat geçirdiklerini belirten Finlay-Johnson, aynı barakanın daha sonra başka oyunlar için de dekor işlevi gördüğünü şöyle anlatır: "Aynı baraka, göçmenler ve taşralılara ilişkin oyunlara da iyi uydu. Bir keresinde, erkek çocukları 'Kuledeki Prenses'i oynarlarken buldum, ve oyun o kadar iyiydi ki okulda kullanmak üzere ona hemen el koydum" (Finlay-Johnson, 1913, s. 179).

Sınıfın veya okul bahçesinin ya da çevresinin çeşitli bölümlerinin, diğer yerlerin fiziksel özellikleriymiş gibi görüldüğü **"Coğrafya" oyunları**, Finlay-Johnson'ın belirttiğine göre, I. ve II. Sınıflar

için ayrılmış olan sınıfta yaratılır. Konu olarak bölgelerin ele alındığı **ilk coğrafya oyununda**, sınıfların kuzey tarafı Kuzey Kutbu'nu, şöminenin bulunduğu sıcak olan güney tarafı ise Ekvatoru temsil eder. Çocuklar bir gün büyük bir gemiye – tekerlekler üzerindeki her zaman kullanışlı sabun kutusu – binerek ve deniz buzlasında sıkışarak oyunu çeşitlerler (Finlay-Johnson, 1913, s. 182, 183).

Finlay-Johnson çocukların ilk coğrafya oyunundaki bazı efektlerden şöyle söz eder: “Eskimo çocukların, içinde buzda delik açtıkları ve mızrakla fok ve balık avladıkları kendilerine ait küçük bir sahneleri vardı – son ikisi, üstleri buzı simgeleyen sıraların altında ‘yüzen’ küçük çocuklar tarafından canlandırılıyordu. Gömülü hokkalar, ‘foklar’ için nefes alma delikleriydi...” “Onların buzdağlarını canlandırma yöntemi, başlarının üzerinde önlüklerini tutan yalnızca iki sıra küçük kızdan oluşması dolayısıyla yeniydi. ‘Oyunda’ oldukları sürece herhangi bir şey olmaktan oldukça hoşnuttular, ve kendilerini, buzdağına ilişkin uzun bir konuşma yapmakla meşgul ettiler; bunu, ‘buz ve karlar’ın ‘Eskimolar’ ile uygun biçimde uyaklı olduğu özgün bir dörtlükle bitirdiklerini hatırlıyorum” (Finlay-Johnson, 1913, s. 183). Aynı oyunda “sis”, önlüklerini yukarı aşağı sallayan yanyana dizilmiş küçük kızlardan oluşmaktadır. Önce bir sis olan küçük kızlar, daha sonra büyük bir yardımseverlikle ‘güneşte kuruyan morina balıkları’ olurlar. Bu sefer çok yönlü önlükler sırtlara sarkıtılır ve sahipleri yüzleri duvara gelecek şekilde yanyana ayakta dururlar (Finlay-Johnson, 1913, s. 183, 184).

**İkinci coğrafya oyununda**, bu sefer yolcular, sınıfın sıcak ucuna, başka bir deyişle Ekvator ve Sıcak Kuşağa, doğru yola çıkarlar. Bu rota, İngiltere’ye yolculuk yaparken tutulandan farklıdır. Kendisinin Güneş Sarayı olan Sıcak Kuşak’ta yaşayan İmparator Ekvator, bir erkek çocuk tarafından canlandırılır. Yolcular, sık ormanlar ve bataklıklardan geçerler. “Yerli taşıyıcılar”ın yolcuları bataklıktan karşıya hoş bir tarzda taşımak için buldukları çözüm, aralarına çuval bezi gerilmiş iki bambu direk uydururmak olur. İçlerinden birisi hummaya yakalanır. Bazı çocuklar bölgeye özgü hayvanları canlandırırlar. Yolcular, bazen vahşi hayvanlardan “kıl payı” kaçır, bazen de kendi yaptıkları silahlarla onları avlarlar. Arkadaşları tarafından canlandırılmak üzere seçilmemiş bir kişi veya bir şey bulmakta zorlanan diğer çocuklar, ödeağacı, kahve, altın, altın tozu, goril, şempanze, papağan ve devekuşlarını canlandırırlar<sup>33</sup> (Finlay-Johnson, 1913, s. 185-187).

Aynı oyunda kullanılan dekor ve efektlere gelince, değişik oyunlarda dekor olarak kullanılan okul palmyesi, bu sefer bir hurma ağacı işlevi görür. Birisi gerçek hurmalar bulur, yolcu onları toplayıp yalandan yer gibi yapar. Birden başlayan sağanak yağmur efekti, çocuklar tarafından bir parmak diğer elin ayasına yağmurun pırtırtısı gibi hafifçe vurularak yapılır (Finlay-Johnson, 1913, s. 186). Yine aynı oyunda Maori “ağlayan kadın”nın gözyaşları, büyük bir mendil içinde gizlenen küçük bir su şişesinden akıtılır (Finlay-Johnson, 1913, s. 216).

I. ve II. Sınıfların ilk “gerçek” coğrafya oyunlarından sonra **III. Sınıflar tarafından oynanan coğrafya oyunundaki** dekor ve sahne eşyalarını Finlay-Johnson şu şekilde anlatır: “Coğrafya oyununu

<sup>33</sup> Finlay-Johnson’ın kitabında, bu oyundaki hayvan ya da şeyleri canlandıran çocukların kostüm giyip giymediklerine ilişkin bir bilgiye yer verilmemiştir.

oynamayı, daha sonra III. Sınıf denedi, ve (burada öğrencilerin ifade araçlarının seçiminde kişiliklerinin hissettirilmesine izin verilmesinden sağlanacak yarar devreye girmektedir) onların oyununun içinde dramadan çok gerçek oyun özellikleri vardı. Şekillendirdikleri ilk oyun “Kömür ve Demir Şehirleri”ydi. Coğrafya kitaplarından İngiltere’deki tüm şehirlerin adlarını seçtiler, özellikle kömür ve demir üretenlere önem verdiler. Bunları, sınıftaki tüm çocukların sıralarının önünde tutulduğunda onları hemen okuyabileceği kadar büyük matbaa harfleriyle bir çizim kağıdına renkli boyalarla bastılar. Şehrin adı çok büyük basılmıştı, ve altında onun üretmekle ünlü olduğu maddelerin adları görünüyordu. Her bir çocuk bir etiket hazırlamayı üstlenince bu çok kısa bir zaman aldı. Sonra her bir etiketi sınıfın önünde tutmak üzere bir erkek veya kız çocuk seçtiler, önce onları haritadaki doğru coğrafi konumlara olabildiğince yakın yerlere yerleştirdiler. Oyunun “yönetmen”i kendisini, bir telefon ve bir daktilo ile kurulmuş olan bir ofisteki bir tüccar olarak atadı. Bu arada telefon, her iki ucuna teneke bir kapak tutturulmuş uzun bir ipti<sup>34</sup> (Finlay-Johnson, 1913, s. 187, 188). Aynı oyunda, şehirler arasında yolculuk yapan Bay Falanca’nın bindiği tren, “bir çocuğun sırtı”dır (Finlay-Johnson, 1913, s. 188).

**Cumberland ve Lake District’in (Göller Bölgesi)** III. Sınıf tarafından yapılan dramatik yorumunun “ilginç ve eğlenceli” olduğunu belirten Finlay-Johnson’a göre, bu oyunda küçük kızlar korusu, açıklığın izin verdiği kadarıyla, neredeyse Windermere Gölü’nün şekli gibi düzensiz bir oval biçiminde yere diz çökerler. Sonra onların her biri göl hakkında hazırladığı bir konuşma yapar<sup>35</sup> (Finlay-Johnson, 1913, s. 190).

Aynı oyunun ilk sahnesinde yer alan bazı dekor ve efektleri Finlay-Johnson şöyle betimler: “Sınıfın bir grup büyük öğrencisi şimdi Lake District’e bir gezinti yapmakta olan Lancashire halkı numarası yapıyorlardı. Sınıfın her bir ucunda demiryolu istasyonları, ve bir tren (iki sabun kutusu – bir tane lokomotif için, bir tane de vagonlar için!) düzenlediler ve, biletleri mukavva paralarla aldıktan sonra, Keswick İstasyonu’nda indiler. Burada, gölleri seyretmeye gitmeden önce inerek, grafit kalem fabrikasına bakmaya ve bir kurşun madeninden aşağıya inmeye karar verdiler. Bu müthiş eğlenceliydi. Sağlam bir halatı okul kırımlarından birinin üzerine attılar ve bir ucuna eski bir çöp sepeti bağladılar, bir kaç çocuk diğer ucu tutuyordu. Küçük bir erkek çocuk kafesin içinde madene inmeye hemen gönüllü oldu. Sepetin içine girdi ve her iki eliyle sıkıca sarıldı. Sonra erkek çocuklar onu önce kırıme kadar çektiler, ondan sonra da yavaşça yine aşağı bıraktılar. Bu sırada bazı erkek çocuklar, hepsi özenle çalışıyormuş gibi görünen madencilere dönüşmüşlerdi. (...) ...treni yine Windermere’e götürdüler. Burada, dışında “Çay bulunur” sihirli tabelasıyla büyük bir otel kurdular. Bunun coğrafya ile ne ilgisi olduğunu merak ettim, ama daha sonra onların yaratıcılığının farkına vardım. Yolcular göle hayran kaldılar, bir kayık kiraladılar, ve onunla kürek çekerek dolaştılar, kayıkçıyla ve yanlarından geçtikleri balıkçılarla konuşup<sup>36</sup> göl perilerini dinlediler, (...) ve son olarak otele geri döndüler” (Finlay-Johnson, 1913, s. 193, 194).

<sup>34</sup> Bkz.: Sayfa 76’daki Dramanın “Dramatizasyon” Dışında Sahip Olduğu Teknikler başlıklı bölüm.

<sup>35</sup> Bkz.: Sayfa 115’teki Coğrafya Dersi Drama Konuları başlıklı bölüm.

<sup>36</sup> Bkz.: Sayfa 79’daki Sorgu-Görüşme (Röportaj) başlıklı bölüm.

Oyunun ikinci sahnesi ise şöyle betimlenir: “Lake District’in resimli kartpostallarını aldılar, ve her bir yerde onları mukavva paralar karşılığında satması için bir erkek veya kız çocuk saptadılar. Onların bazı yorumları çok yerindeydi. Örneğin, bazı sözümona engebeli, kayalık dağ patikalarına geldiklerinde, bir çuhaçiçeği bulmuş gibi yaptılar ve şöyle söylediler: ‘Bu Wordsworth’ün *Kaya’nın Çuhaçiçeği* olsa gerek’. Sonra (artık onların ‘Cumberland’i olan okul bahçesinde,) içinde bir menekşenin büyüdüğü küçük kuytu bir yer buldular. O, aslında onların bir anaokulu çocuğu iken ilk Doğa İncelemesi için yapmış oldukları bir taş süslemesiydi. Birisi şöyle söyledi: ‘Oo, güzel bir şelale var! Onun nasıl parıldadığına ve köpürdüğüne bakın’. Ve bir başkası söze karıştı; Şu yosunla kaplı aşınmış muazzam taşlara, ve şu suyun içine sarkan gölgeli ağaçlara bakın’. ‘Oo, eminim’, diye ekledi bir üçüncüsü, ‘Bu, Wordsworth’ün hakkında yazdığı, *beş mevsimlik menekşenin yeniden görüldüğü, ve solup insan gözüne görünmez olduğu* kuytu yerdir” (Finlay-Johnson, 1913, s. 199).

Finlay-Johnson çocukların “**Lodore Şelalelerine** yaptıkları gezi”yi ve şelaleyi nasıl oluşturduklarını şöyle anlatır: “Başka bir öğleden sonra, Lodore Şelalelerine, teneffüslerinde zaman ayırdıkları, gerçeğe uygun muhteşem bir gezi düzenlediler ve akşam yemeği saatinde hazırlandılar. Bundan önce biraz zamanları vardı, oyun ve alıştırma engelleyen durgun suyu akıtmak için okul bahçelerinin bir tarafına derin bir su yolu kazmışlardı. Suyolunun aşağı ucunda, sınır duvarında bir delik açmışlardı ve bunun arasından, su yolu dolu olduğunda duvarın dışındaki yol şeridi’ne dökülen minyatür bir şelaleye neden olacak olan, bir kanalizasyon borusu geçirdiler. Çocuklar, bunu güçlendirmek için setin altını kazdılar. Ama Lodore Şelaleleri’nin ziyaret edileceği büyük günde hava, Cumberland tarzına tamamen en aykırı biçimde bir tavır takınmış olarak, bulutsuz ve güzeldi. Ama bir Lodore Şelalesi olmak zorundaydı. Bu yüzden bir meclis toplandı ve çocuklar zorluğun üstesinden geldiler. Eski bir kara tahtayı dışarı taşıdılar, onu meyilli biçimde su yolunun üzerindeki duvara dayadılar ve – onun bir kara tahta olduğu gerçeğini saklamak için, ayrıca da şiirde söz edilen “şapırtı ve sıçrama”ya gerçekçi bir görünüm vermek için – büyük taşları onun her tarafına tepelime yığdılar. Bir erkek çocuk teneke bir banyo kabını suyla doldurdu. Southey’sin şiirini içeren kitapla silahlanmış olan yolcular saptanan zamanda olay yerine vardıklarında, (kabı doldurup duvarın tepesine çıkaran, orada bacakları açık durumda oturup onu tutan) çocuk onu yavaşça eğip boşalttı ve işte! Lodore Şelaleleri” (Finlay-Johnson, 1913, s.199, 200).

Finlay-Johnson, “okul bahçesinin aynı bölümünün, büyük öğrenciler ‘İsviçre’yi oynarlarken onların amaçlarına hayranlık uyandırıcı biçimde uyduğunu” belirterek, bu oyundaki dekor ve efektlerden şöyle bahseder: “Kara tahta fikrini genişlettiler ve hareketli bir platformun üst kısmını dışarı taşıdılar, onu meyilli olarak duvara dayadılar ve ona bir ‘buzul’ şekli verdiler, ve bunun üstüne büyük zorlukla ve daha çok dağcı sopası, buz baltası, ip ve rehberlerin rol oynamasıyla tırmandılar. (...) Büyük öğrenciler gerçekten iyi ve ilginç oyunlar yapabildiler, ve bilgilerinin kaynağının ders kitabı olduğunu hiç de o kadar belli etmediler. Onlar, gözle görülür biçimde, ‘sanatı gizleme sanatı’nı öğrenmişlerdi. Sadece düzmece bir buzul yapmakla kalmadılar, ama ona isim verdiler ve onu diğer fiziki özelliklere göre doğru olarak yerleştirdiler. Onun üstünde serüvenler de yaşadılar. Kenardan

düşmek, bir yarık içine düşmek demektir. İçlerinden birisi düştü. Rehberler ve diğerleri cesur bir kurtarma operasyonu yaptılar. İsviçre oyunu, (oyuna canlılık veren) turistler yamaçtaki bir kır evinde uyuyorlarken, bir çığ oluşmadan tamamlanmış sayılmazdı. Bir İsviçre evinin ahşap oyma bir maketine sahip olan bir tanesi onu sınıfa getirdi. Bundan sonra 'kır evi' hep, altında ev sakinlerinin oturduğu proje çizim masalı ressam sehпасıydı" (Finlay-Johnson, 1913, s. 200-202).

Finlay-Johnson aynı oyundaki dekor ve kostümler hakkında ise şu açıklamaları yapar: "Elbette kızlar bu oyun için kolayca kostümler hazırlayabildiler, ve bize hep küçük sürprizler sunuyorlardı. Bir seferinde bu, süt kapları yerine geçen ovularak temizlenmiş kırmızı çiçek saksılarıyla kurmuş oldukları bir sütçü dükkanıydı. Başka bir seferinde, İsviçre evinin jentianlar ve edelvayslarla (öyleymiş gibi yapma, elbette) süslenmesiydi. Erkek çocuklar, içlerinden ikisinin önlerine kayışla küçük teneke kutular bağlanmış St Bernard köpekleri olarak rol aldığı bir St Bernard oyunu uydurdular" (Finlay-Johnson, s. 202).

"**Kanada**" oyunlarında, çocukların konumuz bağlamındaki çalışmaları hakkındaki örnekleri Finlay-Johnson şöyle aktarır: "Kanada ile ilgili ilk oyunlarında "**kerestecilik**" bölgesini ele aldılar, onlardan bazıları hayvanları, göçmenleri ve kızılderilileri canlandılar. Son anılanlar, kendilerini diğerlerinden ayırdetmek için çizgili battaniyeler, kilimler ve masa örtüleri giyiyorlardı, ve başlarının çevresine bağlanmış geniş bir şerite dikilmiş olan tüylerden oluşan müthiş ve harika başlıkları vardı. Bazan yüzlerini boyamada sorun yaşadılar, ve Kuzey Amerika kızılderililerinin süslediği, özgün renkli, ottan üretilmiş bir çift gerçek kızılderili ayakkabısına sahiptik. Bunlar en önemli "şef" tarafından giyiliyordu. Kızılderililer, bazan silahla vurarak ama çoğunlukla onları tuzağa düşürerek kunduz avlayacaklardı. Onların tuhaf bağırımları ve çığlıklar atarak ve savaş baltalarını ve (sert mukavvadan kesip çıkarılmış) kafa derisi yüzme bıçaklarını sallayarak "öc alma yolu"na gitmelerine sebep olundu. O zaman kızılderililer bir çıkış yapacak ve kerestecilere girişeceklerdi. Gerçek bir ağaç, gezintilerin birinde izin alınarak kökünden sökülmiş küçük bir tanesi, okula getirilecek ve bir küvetin içine dik olarak yerleştirilecekti. Sonra keresteciler ortaya çıkıp kesilecek ağaçların sınırlarını çizeceklerdi. (...) Buzun parçalanacağı varsayıldı ve adamlar kütükleri suya itmiş gibi yapacaklardı. Bu çok eğlenceliydi, çünkü bir erkek çocuk uzun zincir parçaları getirdi, ve kütükleri askıya alarak nehre atıp bir sal oluşturuyormuş gibi yaptı. Sonra erkek çocuklar, salları üzerine atlayarak ve nehir kıyısını (zemini!) sırtlarla itmek suretiyle, onları kıyı boyunca sevk ederek bize bir parça gerçekçi oyunculuk sergilediler. Kütüklerini, coşkulu izleyicilerin neşesini artırarak, kıyı boyunca gerçekten kaydırabildiler. Sonra gergin heyecan ortasında, kütüklerini sütun şeklinde diktiler ve buzı kırar gibi yaptılar. İçlerinden bazıları bu noktada "yaralandılar" ve arkadaşlarından "ilk yardım" almak zorunda kaldılar. (...) "Keresteciler" olan çocuklar hemen Ottava'daki buharlı bıçkıları işleten adamlara dönüşürken, kütükler biçilip "paylar"a bölünecek ve gemi ile yollanacaktı. "Kış" sahnesinde, adamlar ağaçları yere devirirken, "tüccarlar gelip ağaç için pazarlık edeceklerdi. (...) Konuşma, ressam sehpaları, kara tahtalar ve sıralardan kurulmuş olan "baraka"da geçecekti. Sonra kızılderililer gibi giyinmiş olan diğer çocuklar sessizce sokulup gecekondunun dışında dinlediler. Onlar, kerestecilere postlar teklif edip, onları mısır,

tütün, boncuklar ve viskiyle değış tokuş edeceklerdi. Sonra daha sert bazı keresteciler, tüccarı soyup öldürmek için pusuya yatmış bekliyor numarası yapacaklardı; bir boğışmadan sonra adam hırçın atı üstünde kaçacaktı. Bu olay olup biterken, kızılderililer barakayı yağmalayıp sessizce sıvışacaklardı” (Finlay-Johnson, 1913, s. 203-205).

“**Avustralya**” oyunu’ndaki sahneler, oyun içinde geçen dekor ve sahne eşyalarına da değınilerek, Finlay-Johnson tarafından şöyle betimlenir: “Oyunun konusu Avustralya olacağı zaman, biçim yine biraz değıştirildi. Bu sefer bu, bir göçmenin hikayesiydi. Göçmenin, yaşlı bir çift olan, babası ve annesinin, iki oğullarıyla ateşin yanında oturduğu farkedildi. Onların konuşmasından büyük oğulun ertesi gün Avustralya’ya doğru yola çıkacağı anlaşıldı” (1913, s. 205-206). (...) “İkinci sahne büyük oğulun, ana babası ve erkek kardeşi gözyaşları içinde el sallayarak ona veda ederken, Southampton’dan ayrıldığını gösteriyordu. Koro, Southampton’ı, ayrıca ‘gemi’ sınıfı boyunca yavaşça ilerlerken yolculuğu anlattı. Burada – çocukların kendi girişimleriyle – haritalar üretildi ve yerler anıldı, yanısıra göçmenin karaya çıkacak olduğu liman doğru adlandırıldı ve betimlendi. Yeni ülkeye vardktan sonra göçmen, iş arıyor numarası yaptı. Onda, bir dağıtımcıyı temsil eden bir çocuktan yardım isteyen çiftçilerin adresleri vardı. İlk çiftçiye başvurarak, iş istedi” (1913, s. 206). (...) “Başka bir sahne çiftçi, bir kaç yıl sonra, kendisine ait koyun çiftliğiyle gösterdi. Sussex’ten erkek kardeşi, ona yardımcı olmak için ortaya çıkarak, sahneye gelir. Onun ilk gününde göçmen ve erkek kardeşi çiftliğin bir bölümünün çevresinde atla dolaşırlar (başka bir çocuğun sırtına binmek için harika bir fırsat!)” (1913, s. 209). Okuldan eski bir İngiliz tanıdık ile karşılaşma sahnesi ise oyun metninde şöyle geçer: “[Çiftlik evi olarak adlandırılan sınıfın ucuna hızla geri yürürler. Sabun kutusundan ‘tek atlı iki kişilik araba’da oturan konuklar arabayı içeri sürerler. Göçmen ve onun erkek kardeşiyle el sıkışırlar. Sonuncusu şöyle açıklar: ‘Vay, seni hatırlıyorum! Sen benimle Sompting okuluna gelen, ve derslerimizi o kadar iyi oynamamıza yardımcı olan eski Teddie Barnes değil misin?’]” (1913, s. 212). İki tanıdığın sohbetinden<sup>37</sup> sonra, oyun o gün için sona erer. Başka bir seferinde, Avustralya’nın Bölümleri ayrı ayrı ele alınarak ve, diğere şeyler arasında, ünlü “Broken Hill” (Kesik Tepe) gümüş madeni gösterilerek çeşitlendirilecektir (1913, s. 215).

“**Yeni Zelanda**” oyunundaki efektlere ilişkin olarak ise Finlay-Johnson şu bilgileri verir: “Bu oyun, bazı ince, gerçekçi ‘efektler’ içeriyordu, çünkü bir erkek çocuk, ilginç yerli kanatsız kuş kivi görevi yapan evcil bir küçük karga getirdi. Büyük final olarak çocuklar, bir kum yığını ve havai fişekler vb. yardımıyla iyi “işleyen” maket bir volkan kurdular” (1913, s. 216).

Finlay-Johnson, aynı oyunda vahşilerin insan eti yerine domuz eti yemeye ikna edilişlerini ise, kullanılan efektlere de değinerek şöyle betimler: “Vahşiler, araya tiz seslerin ve “vay” nidalarının serpiştirildiği bir tür bozuk İngilizce konuşturuldular. İçi doldurulmuş ambalaj kağıdından yapılmış ‘insan’ kollarını oburca yediler. Böylesine nefis yiyeceklerden, içi doldurulmuş ambalaj kağıdı domuzdan yana kaçınmaya ikna edildikleri zaman, önlerine çıkan asıl fırsatı gördüler, çünkü şöyle

<sup>37</sup> Bkz.: Sayfa 79’daki Sorgu-Görüşme (Röportaj) başlıklı bölüm.

söylediler: ‘Bundan böyle beyaz adamlar yememize siz izin vermemek. Biz beyaz adamları yakalamak ve onları yemek. Ama b’lki bi gün beyaz adamlar bizi yakalamak ve *bizi* yemek. Güvenli değil. Herkes domuz yemek daha iyi olmak” (1913, s. 217, 218).

Finlay-Johnson, çoğu şeyin öğrencilerin hayal gücüne bırakılmış olduğu yerli Maorilerin cenaze töreni sahnesini, kullanılan sahne eşyaları, dekor ve efektlerden de bahsederek şöyle betimler: “Sahneyi canlandıran çocuklar yüzlerini siyaha boyamışlardı... ellerini bacaya sürterek. Ölen ‘şefi’ bir sıranın üzerine koydular, ondan sonra çelenkler yerine geçen... okul kapı paspaslarını törenle getirip şefin üzerine koydular. Paspasların iyi silkelenmiş olduğunu belirtmeliyim. Ölen şefin mızrağını onun yanına koydular. Mızrağın uç kısmı, Yeni Zelanda’da madenlerin kısıtlı olduğunu ve yamyamların onun yerine insan kemikleri kullandıklarını bize hatırlatmak için, içi boş bir sığır kemiği idi. Onlar okula başka küçük kemikler de getirdiler ve yalandan onlar insan kemiklerinden yapılmış yerli iğneleri, balık oltaları ve benzeri şeylermiş gibi yaptılar. ‘Çocukların Ansiklopedisi’nden bumerangların nasıl yontulacağını buldular. Doğal olarak çok geçmeden bu silahların bazılarını bir gerçeklik katmak için yonttular. Worthing Free Müzesi’nde gerçek bir bumerang buldukları zamanki neşeyi de kafanızda bir canlandırın” (Finlay-Johnson, 1913, s. 218-221).

I. Sınıfların oluşturulmasına yardım ettiği **aritmetik oyunu “Meşe Palamutları”**ndaki “rüzgar” efektinin nasıl yapıldığını Finlay-Johnson şöyle anlatır: “Altı erkek çocuk, meşe ağacı numarası yaptılar. Ceplerini ve ellerini meşe palamutlarıyla doldurdular. Kollarını gererek, bunlar dallarmış gibi yaptılar. Başka bir çocuk kuzey rüzgarını canlandırdı, ‘ağaçlar’a üfleyerek ve onları sallayarak daire şeklinde koştı” (Finlay-Johnson, 1913, s. 225).

**Aritmetik oyunlarından birisi** olan ve Finlay-Johnson’ın “ayrıntıların hazırlanmasını kızlara bıraktığını” (1913, s. 228) belirttiği **“Manifatura Dükkanı”** oyununda kızlar, işlerine epey heves edip enerji harcarlar ve bir kaç ders boyunca herkesin ilgisini çeken bir oyun hazırlarlar.

Bu oyundaki kostümlerin ve sahne eşyalarının hazırlanmasında dikkat çekici olan nokta, çocukların kendi çalışmalarının yanısıra onların ailelerinin, tanınmış bir firmanın, duvar kağıdı ustalarının ve bazı manifaturacı dükkanlarının da onlara çeşitli biçimlerde katkı sağlamasıdır: “Mukavva kutular yardımıyla, sap yerine pirinç düğmeler takarak ve çekmeceleri içeri dışarı itip çekerek, vitrinli dolaplar ve çekmeceli dolaplar yaptılar. Babalar ve erkek kardeşler ilgilendiler ve ‘Erkek Bölümü’ için eskimiş ipek kravatlar ve yıpranmış yakalar yolladılar. Anneler, ‘Hazır Giyim Bölümü’ için – hepsi temizce yıkanmış – artık kullanılmayan her çeşit elbise şeklinde hazineler yolladılar. Büyük kızlardan birisi bir zafer kazandı, çünkü gerçek hasır örgüsünü iyi bir şekilde taklit ederek, bir kaç akşamı (marulları bağlamaya çalışırken yapıldığı gibi) ‘hasır’ veya ‘keçe’ örmekle geçirdi. Örgüler, dikilip bir araya getirildiklerinde, oyuncak bebeklerin şapkaları olarak – özellikle tavuk tüyleriyle süslandıkları zaman – olağanüstü Fransız konfeksiyonları oluşturdular. O, sonradan daha heveslenip çocukların giyecekleri kadar büyük şapkalar yaptı. Bunları, niyetli alıcılar olan ‘anneler’, çocuklarının başlarında ‘denediler’ ve onlar için pazarlık ettiler, bu sırada kadın tezgahhtarlar cazibelerini sergilediler

ve kasadaki kasiyer parayı alıp para üstü verdi – mukavva bozuk paralar kullanarak, elbette. Bu oyunun bir özelliği, tanınmış bir firma tarafından bana, gerçek mağazalara yapıldığı gibi, reklam uğruna verilen gerçek ‘antetli kağıt’ takımının kullanılmış olmasıydı” (Finlay-Johnson, 1913, 228-231).

“Şu veya bu kaynaktan, duvar kağıdı ustalarının duvar kağıdından kesip kopardığı, beyaz ve renkli kağıttan, ‘kırpıntılar’ denilen, uzun şeritler edindiler. Bunları, düzgün rulolar ve kangallar haline getirdiler, onları da kurdeleler veya şeritler olarak şekillendirdiler. Bir kız, şeritleri bir kaç kez katlayarak sonra da, kağıdın katları açıldığında dantel örneğinin bir kopyasını sergileyen çentikler ve kıvrımlar keserek, özenle bir beyaz kağıt ‘oya’sı yaptı. Diğerleri, manifaturacı dükkanlarından çeşitli genişlikte beyaz kağıt (rulonun üstündeki kurdelelerle sarılan kağıt) astarlı kurdele ruloları rica ettiler. Manifaturacı dükkanlarındaki kızlar, ruloların istenme amacına yakınlık duyarak, hem kağıt hem de ruloları çocuklar için nazikçe ve özenle biriktirdiler. Çocuklar bu ‘kurdeleler’i boya kalemleri ve boyalarla renklendirdiler. Tüm bu zahmetin amacı, onların bana anlattığına göre, onların çeşitli renk ve uzunlukları istemelerine ve çok fazla öyleymiş gibi yapmaksızın düzgün bir hizmet almalarına olanak vermek içindi. Gerçek kurdele kullanıldığında, kesilip sonra yeniden kullanılamayacaktı. Kağıtla, doğru bir uzunluk ölçülebilir, kesilebilir ve paket yaptırılıp götürülebilirdi. Bir yardalık ölçek, raptiyeler aracılığıyla ‘tezgah’ın (sıra) üzerine tutturuldu, ve çocuklar onun yardımıyla, yardalar, buçuklar ve sekizde birlik kısımlara ilişkin zorlukları yendiler, ve bunların yarda başına fiyatını hesaplama konusunda, faturaları doğru kesme konusunda, ve doğru ‘para üstü’ verme konusunda uygulamasını yaptılar (Finlay-Johnson, 1913, s. 231-232).

Aynı oyunda, “gerekli gerçekçi üslubu eklemek için kızlar, okulun paravanını (eski bir dörde katlanır paravan) ödünç aldılar, böylece açıp kapatmak için uygun bir kapıya sahip olabildiler. Bu ‘kapı’nın üst köşesinden ipe bağlı bir el zili sarkıttılar, böylece her bir müşterinin gelişi zilin çingirtısıyla gerektiği biçimde duyuruldu, ve her şey çok uygun ve ‘dükkan gibi’ydi” (Finlay-Johnson, 1913, s. 232).

Mektup yazma (kompozisyon), zarflara adres yazma, çeşitli şehirlerin doğru yerleştirilmesiyle biraz coğrafya ve aritmatiki birleştiren başka bir oyunun ortaya çıkışı, minicik not kağıtları ve zarflar, damgalar, telgraf formları ve posta siparişleriyle küçücük bir **postanenin** oluşturulması sayesinde olur (Finlay-Johnson, 1913, s. 232).

**Dördüncü aritmetik oyunu “Buğday Tarlası”**nda, çocuklar bahçede (ölçmek için) gerçekten bir “buğday tarlası” ölçüp yaparlar. Toprak ölçümü, gerçek bir zincirle yapılır, ekinler gerçekten hasat edilir (bir erkek çocuk evcil tavşanını okula getirir ve onu, mısır toplandığında gerçek bir tavşana rastlanabilsin diye buğday tarlasına saklar). Sonra buğdaylarını komşu bir çiftçiye kendisinininkilerle birlikte harman ettirirler. Onun geri yolladığı tahıl ölçerler, ayrıca, tahıl çuvalını öğütülmesi için değirmenciye yollarlar, kızlar ise elde edilen undan fırında bir ekmek somunu pişirirler. (Finlay-Johnson, 1913, s. 232, 233).

Finlay-Johnson, tarlanın çocuklar tarafından yapılmasını şöyle betimler: “...buğday tarlası önceden – güçlü bacaklı ve oldukça sağlam botlu küçük öğrenciler tarafından nesillerce bastırılan – sert,

çakmaktaşı bahçe zemininin üzerine kurulmuştu! Genç öncüler yaklaşık iki ton çakmaktaşı ve kireçli toprak çıkardılar, bununla okula gelen patikayı onardılar ve boşluğu kendi topladıkları yol kenarında birikmiş yapraklar ve yaprak gübreli toprakla doldurdular. Böylece, buğday tarlası, büyük erkek çocukların zevklerine uygun bulacakları türden oldukça ciddi bir oyun oldu” (Finlay-Johnson, 1913, s. 233).

**Beşinci aritmetik oyunu “Sütçü Dükkanı”**nda ‘süt’, ‘şeker’ ve ‘tereyağı’ efektleri için kullanılan ve ölçümlerde kendilerine kolaylık sağlayan malzemelerin neler olduğunu ise, Finlay-Johnson şöyle açıklar: “Sıvı ölçümüne, süt yerine (...) kireçli su bulunan, bir sütçü dükkanı aracılığıyla girildi. Deniz tuzu, kuruyken hayranlık uyandırıcı biçimde şeker yerine geçti, ıslakken de tereyağı, vb. yerine kesilebilirdi” (Finlay-Johnson, 1913, s. 233).

**“İş İlanı ve İş Başvurusu”** oyunu’nda, ofisinde oturmakta olan bir tüccar, bir yerel gazeteye bir büro elemanı için ilan vermeye karar verir ve kalemini alıp bir ilan tasarlar. Yazdığı tüm süre boyunca konuşur, o konuşurken de sınıfın hepsi not alır. Oyun bittiğinde öğretmen, arkasına mektupları kendisinin de yazmış olduğu kara tahtayı çevirir ve, kısa bir konuşmayla, eksikliklere veya yanlışlara dikkat çeker. (Finlay-Johnson, 1913, s. 237).

Kötü havalarda çıkılamayan doğa gezintilerinin yerini doldurmak için çocukların oluşturduğu **“Gezinti”** ya da **“Çiçeklerin Sorgulanması”** oyunu’nda sınıfın sahne olarak nasıl kullanıldığını Finlay-Johnson şöyle anlatır: “Erkek çocuklardan birisi Okul Müdürü’nü canlandıracaktı. Diğer çocuklardan bir kaçı mevsim çiçekleri numarası yapacaktı, ve canlandırırlardı çiçeklerin bazı örneklerini ellerinde tutarak, sınıf boyunca aralıklarla ayakta duracaklardı. Sınıfın geri kalanı, ‘bir gezinti için dışarıda olan öğrenciler’di. İkişerli sıra oldular ve, sınıfın ucundan yola çıkarak, ilk ‘çiçeğe’ ulaşırlar. Bir seferinde bu, çiçek açmış ıtırşahi bitkisi oldu...” (Finlay-Johnson, 1913, s. 238).”

“Gezinti” oyunu üzerine başka bir biçim olarak kızların yapmaya alışkın oldukları “Peri” oyunlarından birisine “İlkbahar” adı verilir. Finlay-Johnson bu oyunu, kullanılan sahne eşyaları, kostüm, dekor ve efektleri de belirterek şöyle betimler: “Bir kız, boş bahçede uyuyakalmış olan Kraliçe Flora’yı canlandırdı. Birden, ‘Güneş Işığı’nı canlandırmak üzere giyinmiş, parlak bir küçük kız ortaya çıktı, uyumakta olan Kraliçe Flora’ya değneğiyle dokunup şöyle dedi: ‘Uyanın! Ben İlkbahar Perisi’yim ve size uyanmanızı söylemeye geldim!’ Kraliçe yavaşça kalktı ve, bir taht (üzeri perdelerle süslenmiş olan sandalye) üzerine oturarak, ‘Peri Kurtboğan’ı Çağırın’, dedi. bahar çiçeklerinden oluşan küçük kalabalık için kostümler düzenlemede buruşuk kağıt özgürce kullanılmıştı – Kraliçe tarafından, doğru biçimde, bahar çiçeklerinin gelmesinin beklendiği sırayla çağırıldılar. Her bir peri, ya normal biçimde söylediği ya da sesini tireterek şarkı biçiminde söylediği, kendi kişiliğini ve özelliklerini betimleyen bir şiir hazırlamıştı. Tüm parçalar birleştirildiğinde, ardından onların ilkbahar ve ilkbahar çiçekleri hakkında bildikleri her şeyi özetleyen bir diyalog geldi; klasik yazarların konuyu içeren her türden iyi şiir dizeleri tekrarlandı, danslar veya tablo biçiminde özgün bir şey düzenlendi ve periler hafif ve hızlı adımlarla dans eder gibi yürüyerek gözden kayboldular” (Finlay-Johnson, 1913, s. 244, 245).

Yukarıda anılanlar dışında kalan bazı oyunlar, bağlamları gereği bu çalışmanın “El İşi Dersi Drama Konuları” bölümüne konulduğu için, onlarda kullanılan sahne eşyaları, kostüm, dekor ve efektler burada tekrar edilmemiştir. Buraya kadar anılan sahne eşyaları, kostüm, dekor ve efektlerin yapım ve kullanım aşamalarına bakıldığında, çocuklar için bunların oyunun en az metni kadar önem taşıdığı açıkça görülmektedir. Ortaya çıkan tüm bu ürünler, dışarıdan bakan birisi için çok fazla önemsenmeyebilir, hatta belki “komik” görülebilir, ancak onların gözünde kendi yarattıkları gerçek bir atmosferin gerçek öğeleridir ve onlar olmadan bu atmosfer tam olmasa da bir ölçüde eksik kalacak, yine onların rollerini yaşamaları bir ölçüde zorlaşacaktır.

### 3.11. Dramatizasyonu Hangi Derslerde ve Hangi Konularda Örnek Olarak Ele Aldığı

Sağlam, günümüzde geçerli olan drama yöntemini ortaya atan Heathcote’un kendisinden önceki yönetime karşı çıkma nedenini şöyle açıklar: “Heathcote’un bir önceki yönetime temel itirazı onun içerikten yoksun olmasıydı; ona göre içeriği olmayan bir drama aktivitesi anlamsızlaşıyordu. Sadece çocuğun kişilik gelişimi açısından ele alınan dramatik aktivite Heathcote’a göre seçici değildi ve karmakarışık” (Sağlam, 2004, s. 17, 18).

Her ne kadar bu alıntıda Heathcote’un itirazına maruz kaldığı belirtilen bu “yöntem” ile aslında daha çok Peter Slade’in yöntemi kastediliyorsa da, Finlay-Johnson’ın yönteminin de benzer türden bir eleştiriyi karşılaştığı bilinmektedir. Onun orijinal eserinin çözümlemelerine bakılınca, sözkonusu bu eleştiri tam olarak haklı görülemez, çünkü “Harriet Finlay-Johnson’ın kitabında, ele alınan konuya hatırı sayılır ölçüde önem veren bir drama görüşüyle karşılaşırız. Drama, içeriğe hakim olmanın bir aracı olarak kullanılır” (Bolton, 1984, s. 12).

Bu bölümde, Finlay-Johnson’ın dramayı hangi derslerde ve hangi “içerikli” hangi konuları ele almak amacıyla kullandığının bir dökümü verilmiştir.

#### 3.11.1.Tarih Dersi Drama Konuları

Finlay-Johnson, ilk oyunlarının tarihi oyunlar olma sebeplerini şöyle verir: “İlk oyunlarımız tarihi romanlara dayanan *tarihi oyunlardı*, çünkü çocuklar zaten onları okumayı seviyordu ve onların oldukça dramatik betimlemelerini kendi zihinlerinde oluşturmuşlardı. Çocukların, ilk önce, mitolojik veya masal yaratıkları yerine gerçek karakterleri oynamasını arzu ediyordum. Bu, çekingenlik veya gerginliği besleyerek oyunun eğitsel değerini önemli ölçüde azaltacak olan alışıldık okul eğlencesi biçimindeki gösteri için oynama fikrini bizden uzak tutuyordu. Öğrenciler çoktan, benim işbirliğimle, okul saatlerinde kullanılmak üzere bir kütüphane oluşturmuşlardı ve bu kütüphane, çocukların oyunlarındaki diyaloglar ve hazırlıklar için malzeme çıkaracakları önemli sayıda ve çeşitte kitap içeriyordu. Çocuklar bu kitaplarda, gerçek tarihi şahsiyetler hakkında her türlü okul oyununun ihtiyaçlarına kolayca uyarlanabilecek olan bir çok sahneyi çoktan bulmuşlardı” (1913, s. 25, 26).

Finlay-Johnson, “en erken oyunların, *gerçek* kişiler hakkında olması gerektiği”ni özellikle vurgular. Çünkü ona göre, “çocuklar, genellikle içtendirler ve gerçekten doğru olan bir hikayeye

uğraşmayı çok severler (1913, s. 26).” Çocukların “doğru” bir hikaye ile “severek” uğraşmalarının onlara sağlayacağı katkı bir yana bırakılsa bile – ki Finlay-Johnson’a göre bu bile az şey sayılmaz – eğitim açısından burada önemle üzerinde durulması gereken asıl nokta, onların oynadığı tarih oyunlarında canlandırılan olayların tarihte “gerçekten yaşanmış” ve yine canlandırılan kişiliklerin de “gerçekten yaşamış” olmaları olgusudur. Dolayısıyla bu oyunlar, “içerikten yoksun” olarak nitelendirilemez.

Finlay-Johnson, ilk resmi oyun girişimleri olan “**Ivanhoe**” oyununun “çıkış noktası ve temeli”nin edebiyat olmasına karşın, yararlanılan kaynağın “genel kabul görmüş” ancak çocuğa hiç bir yarar sağlamayan “okul ‘okuma kitabı’ türü”nden olmayıp yazarın orijinal eseri olması konusuna yine özellikle vurgu yapar (1913, s. 35). Ivanhoe eserini okumuş ya da ondan uyarlanan filmlerden birisini izlemiş olanların bileceği gibi bu kitap, kurmaca bir karakter olan milli kahraman Ivanhoe’nun maceralarını anlatmakla birlikte, kitapta bahsi geçen olay ve kişiliklerin çoğu gerçek tarihten alınmıştır. Çocuklar bu oyun sayesinde, Richard Cœur de Lion’ın saltanatını ve onun devrini incelemişlerdir.

Finlay-Johnson’ın belirttiğine göre, “erkekler için olduğu kadar, daha çok özellikle kızlar için olan” ikinci tarih oyunu, **Elizabeth’in saltanat dönemi** hakkındaki (kendi deyimiyle) “**uyarlama**” bir oyundur – çünkü bu, kısmen “Kenilworth”den uyarlanmış, kısmen de ayrı ayrı öğrenciler tarafından oluşturulmuştur. (1913, s.72). Kraliçenin halkın arasına karışıp alışveriş yaparak şatosuna geri dönmesinin işlendiği oyun, eski Londra’da Cheapside diye anılan bir caddede başlayıp Kenilworth Şatosu’nda son bulur. Bu oyun sayesinde öğrenciler, o döneme ait bir pazarda satılan çeşitli mallar hakkında bilgi sahibi olurlar. Bunlar, değişik bitkiler, çiçekler, kurdele ve danteller ile Amerika’dan getirtilen tütün, tatlı patates ve sarı şebboy türünden mallardır. Ayrıca, İspanya ve İngiltere arasında süren savaşa da göndermelerde bulunulur. Bunun yanı sıra, Elizabeth döneminde yaşayan çeşitli tabakadan insanların hem kendi aralarındaki hem de diğer sınıftan kişilerle ilişki tarzları espirili biçimde canlandırılır. Dolayısıyla bu oyunla, Kraliçe Elizabeth’in saltanat dönemi’ne kısa bir bakış atılması sağlanmıştır (1913, s. 72-80).

Finlay-Johnson’a göre, birinci sahnedeki sözleri değişik kaynaklardan bulan, öyle bulamadıklarının tümünü ise kendileri uyduran çocukların (“yaraotu”, “sanciotu”, ve “yılanyastığı kökleri” sözcüklerini anarak) araya Doğa İncelemesi’nden biraz bir şeyler sıkıştırmaları, onların ayırdedici özelliğidir. Ancak “uydurulan” bu sözler, içerikten yoksun değildir. Tam tersine çocukların gerçek bir içerik oluşturmaya özen gösterdiklerinin kanıtı, Finlay-Johnson’ın verdiği şu örnekte görülmektedir: “Yabani yılanyastığı (gugukkuşu yuvası) yumru köklerinin, Elizabeth’in hükümdarlığı zamanında farbalaları kolalamakta kullanılan kolayı içerdiği bir gerçektir. Çocuklar kolayı, tentürdiyot tatbik edip mor renkli bir tepkime elde ederek ortaya çıkardılar” (1913, s. 77, 78). Finlay-Johnson bu açıklamasıyla, çok önemli bir noktaya dikkat çekmektedir; şöyle ki, çocukların oyunun sözlerini kendilerinin “uydurmaları”, mutlaka bu sözlerin “gerçek bilgi”yi içermeyeceği anlamına gelmemektedir.

Finlay-Johnson'ın "en başarılılarından birisi" olduğunu belirttiği bir başka tarih oyunu, çocukların kendileri tarafından tarih kitaplarından "kaynak taraması" yapılarak oluşturulması dolayısıyla kendisinin "**özgün**" oyun olarak adlandırdığı "**I. Charles**" isimli oyundur: "Biraz farklı bir oyun türünü, *özgün* oyun olarak adlandırdım. Bu durumda öğrenciler, oyun için gerekli olan tüm malzemeyi uygun Tarih kitaplarından kendileri topluyorlardı, ve diyaloglarını hazırlarken hiç bir şekilde kurgu eserlere veya tarihi romanlara ya da hikaye kitaplarına dayanmıyorlardı. Doğal olarak, Tarihi canlandırdıklarından dolayı, tıpkı sıradan bir oyun yazarının yapması gerektiği biçimde gerçekleri bazı belgelerden elde etmek zorundaydılar. Bu yüzden, kurgu yazarlarına değil, ama tarihçilere başvurdular. Sonuç olarak bu oyun türünü oluşturmak, diyalogların çoğunun doğrudan doğruya kitaplardan alındığı 'Elizabeth' gibi bir oyundan daha zordu. Bu 'özgün' tarihi oyunların en başarılılarından birisi, 'I. Charles' diye adlandırıldı" (Finlay-Johnson, 1913, s. 81).

I. Charles'ın yargılanıp idam edilmesi sırasında yaşananların canlandırıldığı "**I. Charles**" oyununda, "onun tiranlığına, Yıldız Odaları'na (Star Chambers – dönemin ünlü mahkemeleri) ve yasadışı para kazanma yollarına" artık katlanamayan parlamento üyelerinin onu "kötü yönetime bulunacak çözümü ortadan kaldırmaya çalışmak ve mevcut parlamentoyla savaş yaparak binlerce insanın kanının akmasına sebep olmak" suçlarından dolayı "bir tiran ve bir vatan haini" olarak suçlayarak yargılamaları sırasında yaşananlar (onun adil biçimde yargılanmayışı, vb) konu alınmıştır. Westminster Hall'da geçen bu duruşmanın sadece birinci ve yedinci günleri canlandırılır. Ayrıca oyunda, Charles'ın Whitehall'daki bir odada çocuklarıyla vedalaşıp piskopos tarafından kutsanması sahnesi ile onun idam edilmesi sahnesine de yer verilmiştir (1913, s.86-95). Çocukların orijinal kaynaklardan yararlanarak oluşturdukları bu oyunda canlandırılan tüm olay ve kişiler "kurmaca" olmayıp hepsi, tıpkı oyunda anlatıldığı biçimde tarihte geçmektedir.

Yukarıda anılan oyunlara ek olarak Finlay-Johnson'ın ayrıca, **kısa ve doğaçlamalı tarih oyunları** oynadıklarından söz ettiği daha önce belirtilmişti. Onun kitabında adı geçen bu tür kısa oyunlara örnek olarak, Cesur Wolfe'un anısına yapılan "**Quebec Pageant**", "**İbrahim Tepelerindeki Wolfe**" ve "**Robin Hood**" verilebilir (1913, s. 70).<sup>38</sup> Bu oyunlarda, çeşitli tarihi olaylar canlandırılmıştır.

Sompting öğrencilerinin Shakespeare'den kısaltılarak uyarladıkları ve tarihi konu alan ilk oyun, "**V. Henry**" oyunudur. V. Henry'nin açılış sahnesinde Henry, "kendisinin Yargıç Gascoigne'e meydan okuma biçimiyle övünen neşeli arkadaşlara sahip, çabuk kızan genç bir prens" olarak gösterilir. Kral olması halinde onlara büyük onurlar vaaden Henry, Kral'ın ölümünü öğrendiği an arkadaşlarını, artık onlara ihtiyacı kalmadığını söyleyerek yanından kovar. Çocuklar konunun ruhunu tam olarak kavradıkları için araya bir parça kılıç dövüşü ve tartışma koyarlar; genç prens Hal, kavgacıların kılıçlarına vurarak buna son verir. (Bundan sonra, Shakespeare'in V. Henry'sinin planına uyup, bu oyunun II. Sahnesini kendilerinin birinci sahnesi yaparlar.) Birinci sahnede, Henry'nin Fransız tahtına hak iddia etmesi ve onun Salis Yasası (Fransa'da kadınların tahta geçmesini önleyen yasa) hakkındaki

<sup>38</sup> Bkz.: Sayfa 62'deki Dramatizasyon Uygulamaları başlıklı bölüm.

görüşlerine ilişkin bir açıklamaya yer verilir. Dauphin'den gelen "bozuk İngilizceli" ulak Henry'e tenis topları hediye edince, Henry bu hakareti şiddetle kınar ve tenis toplarını "top güllerleri" olarak geri göndermeye karar verir. Daha sonra, V. Henry ve şefleri zırhlarını kuşanıp "savaş atları"na binerek suçluları cezalandırmak üzere Southampton'a doğru yola çıkarlar (Burada çocuklar, suçlu lordlar Scroop, Cambridge, ve Gray'i ve onların Henry tarafından cezalandırılmalarını gösteren küçük bir sahne uydururlar). Onlar burada Shakespeare'in anlattığının ötesine geçip, üç vatan haininin idamını da sahnelerler (1913, s. 104-106).

Aynı oyunda, Harfleur kuşatılmasını gösteren bir sahne, Agincourt Muharebesi'nden öncesini gösteren iki kamp sahnesi, Westmoreland "İngiltere'nin bugün çalışmayan erkeklerinden on bin kadarını" istediği zaman Henry'nin ona karşılık veren konuşması, Aziz Crispin Günü, hem Fransız hem de İngiliz liderlerinin dahil edildiği Agincourt'un final sahnesi, Fransız tutsaklarla birlikte bir eve dönüş yolculuğu, Londra'nın içinden geçen tören alayı gibi sahnelere de yer verilir (1913, s. 106-109).

Finlay-Johnson'ın belirttiğine göre, bu oyunda çocuklar rollerine bilindik biçimde ne çalıştırılmış ne de eğitilmiştir. Aslında onlar, oyunu benzer biçimde asla iki kez oynamamışlar, ama sadece kendilerini o anda hissettikleri gibi ifade etmişlerdir. Ona göre bu *kendini ifade*, çocuğun yeteneklerini uygun biçimde alıştırma yaptırıp eğitmek ve en iyi sonuçları elde etmek için tam da en çok hedef almamız gereken şeydir (1913, s. 109-110).

Yine ona göre, çocukların "V. Henry"nin ilk gösteriminin ardından gelen, bir sonraki "Görünmeyen Okuyucu"nun sabahında her türlü tarihi esere çok büyük bir akın yapmış olmaları, onların Shakespeare'in "V. Henry"sinin kendileri tarafından yapılan bir uyarlamasını oynamak yoluyla kendileri için düşünmeye kararlı *olduklarının* bir kanıtıdır. Ayrıca bu, Dramatik Yöntem'in, *ders kitabını doğru kullanma* (yani kitabı, içeriği belli ölçülerde ezberletilmek zorunda olan bir kitaptan çok, kişinin kendi isteğiyle yaklaşılacak, bir kaynak kitabı olarak kullanma) *yolunu* gösterdiğinin, ya da daha doğrusu bu yola yönelttiğinin de bir kanıtıdır (1913, s. 110).

Bu kaynak taramasıyla Çocuklar, Joan of Arc's'in (Jan Dark) ölümüne V. Henry'nin oğlu, VI. Henry'nin sebep olduğunu; Jack öldüğünde Katherine'in, Owen Tudor ile evlendiğini, ve Tudor soyunun buradan geldiğini (şaşırtıcı biçimde bir erkek çocuğu bu soyun izini bir soy çizelgesinden kendi isteğiyle araştırmıştır); V. Henry'nin, atası III. Edward'tan Fransa tacına hak talep ettiğini; Salis Yasası hakkındaki her şeyi ve VI. Henry'nin, kişilik zayıflığını anne tarafından olan dedesinden (Shakespeare'in neredeyse embesil olarak resmettiği Fransız Kral'dan) miras aldığını onlara söylenmeksizin kendileri bulup çıkarır ve önerirler (1913, s. 110-111).

Yukarıdaki açıklamalardan açıkça anlaşılacağı gibi, Shakespeare'in edebi oyunlarının orijinalini esas almakla birlikte, çocukların yine orijinal tarihi kaynaklardan da yararlanarak oluşturdukları bu oyunlarda canlandırılan "içeriği" oluşturan tüm kişiler tarihte gerçekten yaşamış ve tüm olaylar tarihte tıpkı oyunda anlatıldığı biçimde yaşanmışlardır.

Finlay-Johnson'a göre, zaman ilerledikçe daha istekli olan çocuklar, onlara V. Henry'nin yaşamını oynarken bu kadar büyük haz verebilen bir oyun yazarının eserlerine elbette daha derinlemesine dalmak isterler ki bu da işin en az anlamlı kısmı değildir (1913, s. 111). Onların Shakespeare'e ait olan ve canlandırmak için seçmekte zorlandıkları diğer tarihi oyunlar arasında en çok beğendikleri "Kral John", "Julius Cæsar" ve "VI. Henry"dir. Onlar bu kitapları evle okul arasında ileri geri taşırlar ve içindekileri tıpkı 'V. Henry'yi çalıştıkları biçimde iyice öğrenirler (1913, s. 116).

Finlay-Johnson'a göre, Erkek çocuklara en uygun ve başarılı Shakespeare sahnelerinden birisi, **"Kral VI. Henry"**, II. Bölüm, VI. Perde, II. Sahne'dir. Çocuklar III. ve IV. Sahne'leri ve X. Sahne'yi oynamaya da çalışırlar. Onlar, **Jack Cade ayaklanması**nı böyle örneklendikten sonra, doğal olarak onun etrafındaki bağlamı okuma ve böylece öğrendiklerini "V. Henry"de oynamış olduklarına tıpatıp uydurma gereği duyarlar. Öyle ki Shakespeare oyunu, sadece edebiyat üzerine bir ders olarak değerli olmakla kalmaz, ama bir çok yararlı bilgi dalıyla bir bağ kurmuş olur. Örneğin onlar, "okuyup yazabilen ve hesap yapan" Chatham katibinin yargı için Cade'in önüne sürüklendiği küçük sahnenin, Shakespeare'in o dönemdeki cahillik üzerine bir dokundurması olduğunu tam olarak bilmekte ve bunun değerini anlamaktadırlar. O yüzden bu sahneye "oldukça canıgönülden" çıkarlar (1913, s. 121, 122). Finlay-Johnson, onların böyle bir dokundurmayı bir kez oynamış olma durumunun onları, cahillik ve önyargıdan dolayı ilerlemeye karşı çıkmaktan caydıracağına inanmaktadır.<sup>39</sup>

Çocuklar "VI. Henry" oyunundaki "Jack Cade ayaklanması" sahnesini o kadar severler ki kendi oyunlarından birini bundan örnek alarak yaparlar ve benzer satırlarla, II. Richard Dönemi'nde gerçekleşen **Wat Tyler ayaklanması**nı oynarlar. Oyunlarını iki beyefendinin görüşmesini ve Fransa'daki ayaklanmayı tartışmasını sağlayarak başlatırlar. İçlerinden birisi, Dover'dan gelen bir atlı ulaktan İngiliz köylülerinin de ayaklanmakta olduğunu ve ödemek zorunda oldukları vergilerden hoşnutsuz olduklarını duyduğunu açıklayınca diğeri, Kral'a bu konuda bilgi verilmesi gerektiğini söyler ve oyunun devamında, tarihte gerçekten yer alan bu ayaklanma sırasında gelişen olaylar canlandırılır. Çocuklar "Wat Tyler ayaklanması" derlerken, Shakespeare'in oyunu ve onun uyarlaması olan Jake Cade ayaklanmasından oldukça etkilenmişlerdir. Shakespeare'in bir öğretmeni koyduğu yere onlar, "saray el yazısı" yazabilen bir avukatı zorla yerleştirirler. Elbette döneme uygun biçimde konuşmaya çalışırlar. Olaylar ve "tema" için, John Richard Green'in "İngiliz Tarihi'nden Okumalar"ını (Readings from English History) ve Froissart'ın olaylar hakkındaki betimlemesini okurlar. Hazırlık ve düzenlemelerin tümü kendilerine aittir; işin çoğu, I. Sahne'de "Squire Balderdash"i de canlandıran "Wat Tyler"ın; ve, aynı sahnede "John Ball" da olan, onun baş subayının üzerine düşmektedir. Elbette koro, Kral'ın sadece on altı yaşında olduğunu bildirir, oyundan sonraysa ayaklanmanın sonuçları hakkındaki herşeyi anlatır. (1913, s. 133, 134).

**"Julius Cæsar"** oyununa ilişkin ayrıntılı bir bilgiye ise Finlay-Johnson'ın kitabında rastlanmamaktadır.

<sup>39</sup> Bkz.: Sayfa 157'deki Empati ve İlericilik başlıklı bölüm.

Finlay-Johnson, “bu en canlı türden öğretimin etkisi altında, artık II. Richard ve Wat Tyler gibi tarihi karakterlerin, tuhaf isimleri, sıkıcı eylemleri ve anlaşılmaz dönemleri olan belirsiz, gerçekdışı kişiler olmaktan çıktığını” ve dahası böyle bir ders sırasında, çocukların “somut olanı sevmesi” dolayısıyla, “herhangi bir öğrencinin sönük olması veya beyninin atıl olması olasılığının ortadan kalktığını” savunur<sup>40</sup>

### 3.11.2. Edebiyat (Oyunlaştırılmış “İngilizce”) ve Kompozisyon Dersi Drama Konuları

**Shakespeare**’in “Venedik Taciri”, “Bir Yaz Gecesi Rüyası” ve “Beğendiğiniz Gibi” oyunlarının, doğal olarak, öğretilecek hiçbir tarihi konuyla ilişkisi olmaması dolayısıyla, Finlay-Johnson ve öğrencileri onlara oyunlaştırılmış “İngilizce” genel başlığı altında, edebiyat muamelesi yaparlar (1913, s. 139). Doğal olarak, ilk başta bütün halindeki oyunları kendi amaçları için çok uzun ve ayrıntılı, üslubu da çok zor bulan çocuklar, bir kez daha yaratıcılıklarını kullanıp Shakespeare’i kendi kullanımlarına uygun olarak nasıl kısaltacaklarını ve uyarlayacaklarını keşfederler (1913, s. 104).

“Biz en iyiyi, *onu gördüğümüz zaman* sevmeden edemeyiz” diyerek, çocuğun edebiyatın iyi örneklerini sadece “görmesi”nin bile onlardan yararlanması için kendisine yeterli olacağına olan inancını dile getiren Finlay-Johnson’a göre, Shakespeare oyunlarının çocuğa asıl yararı, içerdikleri konuların yanısıra, “iyi edebiyattan anlama hazzı” almalarını sağlamasıdır.<sup>41</sup>

Çocukların denedikleri Shakespeare oyunlarından birisi, duruşma sahnesiyle başlayan ve II. Sahne, IV. Perde’yi de içeren “**Venedik Taciri**” oyunudur. Bu oyunun çocuklar tarafından son derece özgün biçimde sahnelendiğini örneklerle açıklayan<sup>42</sup> Finlay-Johnson, dikkati “özellikle Portia için olmak üzere, ezberlemesi epey zor olan satırların bulunduğu olgusu”na çekmek ister. Ona göre: “Aslında, onları hazırlamak için tam bir yılı olan “sertifika” öğrencilerinden istenmeye alışık olunan kadar çok satır vardır. Bu küçük köydeki öğrencilerin onları *bir kaç gün içinde* öğrenmeleri hiç sorun olmadı, ondan sonra da telkine hiç gerek duymadılar. Bu, onların “keskin zekalı” diye adlandırılanlardan olduklarından değildi – onlar neredeyse istemsiz olarak öğreniyorlardı, çünkü deyim yerindeyse “rolde yaşıyorlardı”. Onların öğrenmekten kaçınmadıklarını kanıtlayan bir olgu da, oyundaki Shylock’un, çok sayıda satır ve beceriksizce çevrilmiş sözcük grupları içermesine karşın, III. Sahne, I. Perde’de oynamasına izin verilmesini kendiliğinden istemesiydi” (1913, s. 134-138).

“**Bir Yaz Gecesi Rüyası**” oyunundan sahneleri denedikleri zaman çocukların oyun tarzı’nın “oldukça kusursuz bir standarda ulaşmış” olduğunu belirten Finlay-Johnson’a göre, onların en iyi sahneleri, V. Perde’deki “kaba makine tamircilerini” betimleyen sahnelerdir. Çocuklar, Shakespeare’in tüm incelikli taşlamalarını ilkönce okuyarak kavrarlar (1913, s. 139, 140).

<sup>40</sup> Bkz. Sayfa 147’deki Zihin Alışkanlıklarında Gelişme başlıklı bölüm.

<sup>41</sup> Bkz.: Sayfa 40’taki Çocuğun Bilim, Sanat ve Edebiyattan Anlamasını ve Onlardan Haz Almasını Sağlamak başlıklı bölüm.

<sup>42</sup> Bkz.: Sayfa 150’deki Özgünlük başlıklı bölüm.

Finlay-Johnson, hazırlıklarının sıradan bir oyundan kesinlikle ne daha fazla sıkıntı ne de daha fazla emek gerektirmemesine karşın, “İngilizce” dersinin oyunlaştırılması sonucunda “daha geniş bir bakış açısı, insanlığın daha yakından incelenmesi, zenginleşmiş ve güçlenmiş bir hafıza, İngiliz dilinin güzelliklerine ilişkin daha fazla bilgi gibisinden kalıcı sonuçlar içeren görkemli bir hasat elde edildiğini” belirtir<sup>43</sup> ve çocukların Bir Yaz Gecesi Rüyası oyunu sayesinde dili kullanma konusunda elde ettikleri kazanımların somutlaştığı bazı örneklerle kitabında yer verir:

“Bir köydeki işçi sınıfı çocuklarının aşağıdaki satırlarda yer alan ses yinelemesi gibi dilin güzel yanlarının değerini bilmeyi herhangi başka bir yolla öğrenebileceğinden kuşkuluyum: - ‘Trakyalı şarkıcıyı tarumar eden titrek Baküs şenliği’ ... ‘Bilginin ölümü için üç kez matem tutan üç müz,’ ve ‘Dolayısıyla kılıçla, kanlı kabahatli kılıçla o, kaynayan kanlı kalbini kalkan etti kahramanvari’. ‘Bir Yaz Gecesi Rüyası’nda görülen bu satırlar, sahip oldukları tüm söz süslemesini ortaya çıkaran biçimde yüksek sesle okunurdu; oyunun çocuklar tarafından okul arkadaşlarına sergilenmesinin hemen ardından büyük öğrenciler, içlerinde şöyle satırlar olduğunu gördüğümüz kendilerine ait bazı şiirler yazmayı denerlerdi: ‘Bu yaz gününe yakışan bir türkü yak’ – yaz meltemini de akla getiren bir ses yinelemesi örneği. Yine aynı şiirde şu satırla karşılaştık: ‘Yapraklar da meltemde hışırdarken seni usulca yelpazeleyecek’” (Finlay-Johnson, 1913, s. 141-143).

Aynı oyunun çocukların iyi edebiyattan haz almayı öğrenmesinde sağladığı yarara ilişkin olarak da Finlay-Johnson kitabında okuyucularına şöyle seslenir: “Ayrıca, size soruyorum, Touchstone, Rosalind ve Orlando ile romantik Arden Ormanı’nda bir süre yaşamış olan bir çocuk, çıkarıcı emek dünyasından ve dünyevi kazançtan kaçmanın bir yolunu hangi cildin içinde bulabileceğinin kendisine gösterilmesine hiç gereksinim duyar mı? Eğer o, keyifli “Bir Yaz Gecesi Rüyası”nda oynamak üzere bir kez bir rol aldıysa, onun bir akşam eğlencesini nerede bulacağını bilememesinin gereği var mı? Eğer siz, (...) Shakespeare’in sayfalarında her zaman bir haz, kazanç veya gelişme bulduysanız, onun oyunlarının, fikirler çağrıştırması sayesinde, kişinin en mutlu saatlerine nasıl dadandığını kesinlikle bilirsiniz” (Finlay-Johnson, 1913, s. 112).

Öğrenciler bir “oyun okuma” olarak ilk girişimleri için **“Beğendiğiniz Gibi”** oyununu seçerek çeşitli roller alırlar. Çocuklar (III. Sınıf öğrencileri dahil) bu oyunu o kadar çok severler ki tam olarak bir kaç hafta kadar (hep spora veya genel görüşü hoşnut edecek gibi görünen herhangi bir konuya ayrılan) cuma öğleden sonraları hep istenir. Eserdeki Celia ve Rosalind’i canlandıran öğrenciler, çok iyi arkadaş oldukları ve oyuncuların çoğunda kendi bölümlerinin kopyası olduğu için rollerini akşamları evde birlikte çalışırlar. Bu da onların okuma ve aynı zamanda rol yapma konusunda kısa zamanda oldukça ustalaşmalarını sağlar; bunu yapmak, onların okumalarını son derece geliştirir. Sözcükler çoğunlukla doğru telaffuz edildiği gibi, ses tonunda, ses tonunun değişmesinde ve ses perdesinin değişmesinde önemli bir ilerlemeye kaydederler (Finlay-Johnson, 1913, s. 147,148).

<sup>43</sup> Bkz.: Sayfa 154’teki Dilde (İngilizce) ve Kendini İfade Etmede Gelişme başlıklı bölüm.

Finlay-Johnson'a göre, doğru İngilizce kullanımını canlandırmanın tek yolu, "okuldaki çocukların onu neredeyse sürekli konuşması ve okuması"dır. O, kendi deneyimine dayanarak, çocuklara bir rol oynamaları için izin vermenin, onların bir *ders* olduğu bilincini taşıyarak konuşup okumalarını önleyeceğini ve sözcükleri onların estetik güzelliğini duyumsayarak kullanmalarını sağlayacağını belirtir (1913, s. 147).

Kız öğrenciler, "Beğendiğiniz Gibi" üzerine yaptıkları kendi başarılı okumalarından o kadar hoşnutturlar ki, erkek çocukların yaptığı gibi, tümüyle kendi başlarına bir oyun yazmaya karar verirler; her bir karakter kendi konuşmalarını malzeme toplayabileceği herhangi bir otoriteden yararlanarak hazırlayacaktır. İskoç Kraliçesi Mary'nin yaşamının kapanış bölümünden sahneler seçerler (Finlay-Johnson, 1913, s. 150).

Finlay-Johnson'ın kızlardan birinin el yazmalarını tam olarak yazıldığı gibi kopyaladığı üç sahnelik "**İskoç Kraliçesi Mary'nin İdamı**" oyununun birinci sahnesinde, odasında nedimeleriyle birlikte zaman geçiren İskoç Kraliçesi Mary, odaya gelen Lord Shrewsbury'den İngiltere Kraliçesi Elizabeth'in kendisini ölüme mahkum ettiğini şaşkınlıkla öğrenir. Çünkü, "asla krallığın refahına zarar verecek hiçbir şey yapmamış"tır. İlk sahne, kendisi için ağlayan nedimelerle birlikte Kraliçe'nin son akşam yemeği için odadan çıkmasıyla biter (1913, s. 150-154).

Oyunun aynı odada geçen ikinci sahnesinde Mary'nin Hekimi Bourgoın onun vasiyetini okur; bütün mücevherlerini, elbiselerini, yüzüklerini, midillilerini, parasını ve diğer eşyalarını Nedimelerine miras bırakmıştır ve kendisine sadece ertesi gün "darağacında gözlerini bağlamak için" altın rengi bordürlü bir mendil ayırır. Mary ile onun seçtiği tanıklar Elizabeth ve Jean vasiyetnameyi ağlayarak ve istemeyerek imzalarlar (1913, s. 150-154).

İdam gününün anlatıldığı üçüncü sahnede Mary'nin, eğilmiş vaziyette dua ettiği görülür. Gitmeye hazır olduğunu hissedip doğrulduğu sırada Bourgoın'nin kendisine verdiği haçı öperek, onu önünde taşımalarını ister. Shrewsbury ve Kent şehirlerinin Kontları onu odanın sonunda karşılar ve nedimleri ondan uzaklaştırırlar. Vakar içinde bir kaç adım ileyen Mary, sadık uşağı Andrew Melvil ile karşılaşır. Vefalı sadakati için, ona teşekkür edip, ondan "oğluna tüm bildiklerini ve tanık olmak üzere olduğu her şeyi anlatmasını" ister. "Hükümdarım ve değerli hanımımın öldüğünü dünyaya duyurmak benim şimdiye kadar taşıdığım en üzücü haber olacak" diyen Melvil'e cevap olarak şu konuşmayı yapar:

"Tersine, iyi Melvil, Mary Stuart şanssızlıklarının sonuna vardığı için sevinmelisin. Dinime bağlı, gerçek bir Katolik, gerçek bir İskoç kadını, gerçek bir Fransız kadını olarak öldüğüm haberini taşı. Sen bu dünyanın sadece gösteriş olduğunu, ve dert ve acı dolu olduğunu biliyorsun. Benim ölümümü çok isteyenleri Tanrı başışlasın. Erkeklerin gizli düşüncelerinin ve eylemlerinin Yargıcı, benim her zaman İskoçya ve İngiltere'nin birliğini arzuladığımı biliyor. Beni oğluma öv, ve benim, asla krallığın refahına veya bir kral olarak onun asaletine zarar verecek hiçbir şey yapmadığımı, ya da herhangi bir konuda saltanatımızın ayrıcalığına gölge düşürücü bir eylemde bulunmadığımı ona anlat" (1913, s. 155-159).

Kent Kontu, hükümdarları leydi Kraliçe Elizabeth'in yaşamına ve onun ülkesine karşı komplo kurmaktan suçlu bulunduğu için idam edileceğine ilişkin mahkeme kararını Mary'ye okur. Mary, kendisinin doğuştan kraliçe olduğu için yasalara tabi olmadığını ve asla kuzeni Elizabeth'in yaşamına kastetmediğini belirterek karara itiraz eder. İsa figürlü haçı havada tutarak, dua etmek için diz çöktüğü sırada Kent, "İsa'yı elinizde değil, kalbinizde tutmanız sizin için çok daha iyi olur, Madam" deyince ona, "Böyle bir nesneyi elimde tutmak, kalbim onun temsil ettiği acılara bağlı olmadıkça zordur" yanıtını verir. Başörtüsünü çıkarmaya kalkışan iki cellata eliyle uzak durmalarını işaret ederek, bunu bu kadar insanın önünde yapmaya alışkın olmadığını söyler. Yüksek sesle ağlamakta olan nedimelerine, ağlamak yerine sevinmeleri gerektiğini çünkü kendisinin bu dünyayı böyle iyi bir nedenle terkettiği için çok mutlu olduğunu açıklar. Kendisinden yapmak üzere oldukları iş için af dileyen cellatlara, onları, ve ölümünden sorumlu olan herkesi bağışladığını açıklar. Başı vurulmadan önceki son sözleri, "Tanrım, sana inandım. Kendimi senin ellerine teslim ediyorum" olur (1913, s. 159-160).

Finlay-Johnson, kitabında tam bir bölüm ayırdığı "İskoç Kraliçesi Mary'nin İdamı" adlı oyunun, "dönemi resmetmek üzere bir oyunu bir araya getirmek için çok dolu ve başarılı bir girişim olduğu" kanısını dile getirerek sözkonusu oyun hakkında şu bilgileri ekler: "Bundan başka, çeşitli kitaplardan yapılan pek çok kopyayla, yeni ve zor sözcüklerin yazım alıştırtmasının yapıldığı, ve kaynakça ve bilgi için okuma alışkanlığının oluşturulduğu bu çalışma, kusursuz bir yazma ve kompozisyon dersiydi. Benim yukarıdaki oyunu aldığım el yazması metnin hafızadan yazıldığını da ekleyebilirim; onu yazan kız, ilk kopyasını yitirmişti (1913, s. 161)."

Bu oyun sayesinde çocuklar, dilin güzel yanlarının değerini anlarlar; güzel konuşmayı ve iyi kompozisyon yazmayı öğrenmenin yanı sıra İngiltere'de 7 ve 8 Şubat 1587 tarihlerinde yaşanan önemli bir tarihi olay hakkında bilgilenirler.

Sompting'in öğrencileri, dramaya ilişkin okumalarını Shakespeare'in oyunları veya Scott'un tarihi romanlarıyla sınırlı tutmazlar. Onların etkinliklerinin alanı çok daha geniştir, ama çalışma yöntemleri – "beylik" okul ezberden okumalarına kıyasla – yine de özgündür. Bazı **şiiirleri ezberden okumayı** öğrenir ve onları oyunlarına koyarlar. "**Kırım**" **oyununa** "Hafif Süvari Birliğinin Saldırısı"nı, "**Nelson**" **oyununa** ise "Siz İngiliz Denizcileri," ve "Nelson'un Ölümü" şiiirlerini koyarlar. Son anılan oyunda, ölü Nelson açıkta hareketsiz yatarken bir erkek çocuk bu şiiirleri ezberden okuyarak herkesin olayları zihninde canlandırmasını sağlar. Bu okumalar o kadar başarılıdır ki okul "**Hafif Süvari Birliğinin Saldırısı**"nın dördüncü ve beşinci tekrarını ister (Finlay-Johnson, 1913, s. 162)

Bu konuda kızlar da kendi usullerince çok özgündürlər. Onların düzenlediği bir çeşit "**Gül**" **oyununda**, büyük kızlar bir Gül Kraliçesi seçip kendilerini Gül nedimleri olarak adlandırırlar. Sonra iyi klasik yazarlardan en azından iyi bir şiiir veya bir şiiir parçası ya da bir şiiirsel düzyazı pasajı bulup çıkarır, ve onları, ya mümkünse iyi klasik besteler seçerek – genellikle piyanoyla çalınan hafif müzik eşliğinde – şarkı olarak söyler veya Kraliçe'nin önünde sırayla ezberden okurlar. Böylece, bir kural olarak okullarda bulunmayan büyüleyici bazı eski şiiirleri "keşfederler". Bu arada, Tennyson,

Wordsworth, Shakespeare, vb. yazarların eserlerinde rastladıkları güle yapılan her göndermeyi oyunlarına dahil ederler (Finlay-Johnson, 1913, s. 163, 164).

Ayrıca öğrenciler, bazen bu şiir okumalarını, müzik ve şarkı söylemenin dışında pantomim gösterisi de katarak “abartırlar”.<sup>44</sup>

Finlay-Johnson’ın belirttiğine göre, Sompting okulu öğrencileri için Dickens’ın **“Noel Şarkısı”**nı ve diğer Noel hikayelerini Noel zamanından hemen önce okumak, uzun zamandır bir kural haline gelmiştir. Doğal olarak, derslerini “oynamaya” başladıklarında, “Noel Şarkısı” uyarlanabilir olduğunu gösterir. Ona göre, oyunun başlangıç sahnesi şöyledir: “Büyük erkek ve kız çocuklar, ‘Cratchitt’lerin Noel Akşam Yemeği’ni oynayarak başlardı ve olayın havasına son derece içtenlikle girerlerdi. Bu oyunu, tarihi oyunlardan daha kolaylıkla süslerlerdi, çünkü temsil edilen dönem daha çağdaştı. (...) İç sıkıcı, kasvetli, yağmurlu kış öğleden sonralarında, okul şöminesinin önüne bir masa çekerler ve Dickens’ın aşılacak niyetinde olduğu iyi mizah ve merhamet havası içinde mest olurlardı” (1913, 164, 165).

Finlay-Johnson’a göre Dickens, çocukların “gösterişsiz iyilik konusundaki ders kitabı”dır. Çünkü o, sihirli bir biçimde bir “atmosfer” kurar ve onun bizde uyandırdığı tüm duyguları iyilik ve erdem “ipliği” ile birbirine ustaca bağlar. Her Noel’de oynanan bu oyun sayesinde çocukların hepsi kendilerini daha iyi hissederler. Finlay-Johnson’ın onların bu oyunlardan öğrendiğini savunduğu duygular şunlardır: “tüm zayıf, dertli yaratıkların duygularını paylaşmak”, “hoşnutluk ve tevekkülü”, “neşelilik ve iyi niyet”, “cimrilik ve bencillikten nefret etmek”, “bağışlayıcı olmak”, “tüm kin ve anlaşmazlıkları bir kenara bırakmak”, “tüm borçların hesabını görmek” ve en önemlisi “alay ve taşlamalardan çekinmeksizin kendini tamamen yenilemekten korkmamak”.<sup>45</sup>

Finlay-Johnson, Dickens’ın oyunlarından öğrenilen bu duyguların kalıcı olduğuna olan inancını da şu sözlerle dile getirir: “Zevksiz kesirler hakkındaki derslerin çok önceden unutulmuş ve üzerini örümcek ağı kaplamış olduğu ileriki yıllarda, o öğleden sonraları ve onların öğrettiği derslerin, belleğin sayfalarından göze çarpacağına gerçekten eminim” (1913, s. 165).

Öğrencilerin Dickens’tan oyunlaştırdıkları bir diğer eser ise **“Pickwick Belgeleri”**dir. Finlay-Johnson, gerçekten zayıf durumdaki bir öğrencinin, çocukların o kitabın ilk bölümlerinden düzenledikleri sahnelerde Bay Winkle rolünü oynaması sayesinde bir “uyanış, ya da daha doğrusu dönüşüm” geçirerek düzeldiğini ve nispeten zeki bir çocuk olduğunu vurgular. Dolayısıyla Finlay-Johnson, öğrencilerinin her birinin kendi İngiliz yazarlarıyla iyi geçinmeleri için bir fırsat verilmesinin, hayati bir önem taşıdığı görüşündedir.<sup>46</sup>

Özellikle kız öğrencilerin en sevdiği eserlerden birisi, Louisa M. Alcott’un “Küçük Kadınlar”ıdır. Kitabın içindekiler onlara “içindeki bölümlerin çoğunu ezbere aktarabilecekleri” kadar tanındık

<sup>44</sup> Bkz.: Sayfa 82’deki Sözsüz-Sessiz Canlandırma (Pantomime) başlıklı bölüm.

<sup>45</sup> Bkz.: Sayfa 156’daki Kişilik Yönünden ve Ahlaki Yönden Gelişme başlıklı bölüm.

<sup>46</sup> Bkz.: Sayfa 147’deki Zihin Alışkanlıklarında Gelişme başlıklı bölüm.

gelmektedir. Çünkü Finlay-Johnson'a (1913, s. 171, 172) göre, onların kendisi de birer "küçük kadın"dır.

Richard Jefferies'in "**Bevis**" adlı eserinin içeriği hakkında Finlay-Johnson şu açıklamalarda bulunur: "Bevis' hikayesinde iki okul çocuğunun okulu nasıl 'oynadıklarının'; bir Romalı savaşını nasıl oynadıklarının; bir tabanca, bir sal ve bir gemiyi nasıl imal ettiklerinin ve bir göl çevresinde bir keşif gezisine çıkıp, gerçek bir ada bularak onun üzerinde nasıl yaşadıklarının bir dökümünü buluruz; bunların hepsi, ben anlattığım için yeterince sıradan görünebilir, ama Jefferies'in kaleminden gerçek 'erkek çocuk' diliyle yazıldığından dolayı sıradan olmaktan çok uzaktır. Bizim erkek çocuklarımız, onu okuduklarında, onu hemen oynamak arzusuyla yanıp tutuştular. İtiraf etmeliyim, ben de öyle" (1913, s. 172-175).

Okul binasına on dakika uzaklıktaki bir derenin kıyısında ve bir köprünün çevresinde oynanan bu oyun sırasında çocuklar, ambalaj kasalarını "sal" olarak kullanarak bir "Güney Afrika" turu yapar ve oyunda geçen her yere giderler (Finlay-Johnson, 1913, s. 176).

Bu oyunun, onların bu bölge hakkında epey bilgilenmesini sağladığını ve bu yüzden devamının geldiği Finlay-Johnson'ın şu sözlerinden anlaşılmaktadır: "Ertesi sabah biz büyük haritayı ortaya çıkarıp da coğrafya dersi başladığında, hiç bir ilgi eksikliği yoktu. Güney Afrika'dan sadece söz edilmesi, o birden açılan bütün gözlerde, bilgili kişilere özgü (deneyimli öğretmenlerin kendilerini en çok yüreklendiren işaret olarak tanıdıkları) küçük pırıltılar oluşmasına yol açıyordu; diller çözülde ve o ülkeye ilişkin her gerçek konu, bizim oynadığımız derelerin kıyısındaki yere ait sayıldı. Onlara ilişkin yeni isimler ve yeni gerçekler, dere kıyısındaki özel yerleri adlandırmak için toplandı; çünkü ambalaj kasası sallanmasını ileride kullanmak üzere uzun sazların içine saklamıştık" (1913, s.176).

Finlay-Johnson, bu kitabın oyunlaştırılmasının önemini, onun etkisinin çift taraflı olduğuna dikkat çekerek açıklar: "Okuyucularımı temin ederim ki, belirli bir kitap, 'Bevis', iyi edebiyatla geçici bir tanışıklıktan daha fazlasına yol açmıştı, çünkü yorumlanan kitap oyuna yardım etti ve tersine, oyun kitaba bir hale verdi" (1913, s.176). Bir edebi eseri oyunlaştırmanın o eserin değerini daha da "görünür" kıldığı görüşünü, oyunun o esere "hale katması" benzetmesiyle savunan Finlay-Johnson'ın bu görüşü de oldukça dikkat çekici, özgün bir görüştür, çünkü edebi çevrelerde genellikle yaygın olan düşünce, tam tersine, örneğin bir romandan senaryolaştırılarak yapılan bir filmin, o romanı okumaktan alınan hazzı vermediği yönündedir. Finlay-Johnson'ın bu konudaki sözleri, onun dramaya ne denli büyük bir önem verdiğinin ve onun etki gücünü ne kadar büyük gördüğünün açık bir kanıtıdır.

Finlay-Johnson, "**Tig**" oyunlarının nasıl ortaya çıktığını ve çocuklar tarafından çok sevilmesinin nedenini şöyle açıklar: "Çocuklar arasında son derece popüler olan başka bir kitap vardı. Adı 'Tarihten Önceki Günler'di, ve tarihöncesi çağlardaki bir çocuğun yaşamını anlatıyordu. Bu kitap, aylarca süren oyunlar sağladı ve çocukların tüm oyun zamanlarını ve boş saatlerini doldurdu. Çocukların ilgisini daha şiddetle çekti, çünkü konu olarak 'yetişkinler'den daha çok bir çocuğun yaşamını ele alıyordu. Çocuğun adı 'Tig' idi ve çocuklar bugün bile "Tig" oyunlarını hatırlıyorlar" (1913, s. 176, 177).

Finlay-Johnson, dramatizasyonu sırasında dekor olarak kullanılmak üzere çocuklar tarafından okulun dışındaki patikada bir baraka bile inşa edilen bu oyundaki el işi çalışmalarından ise eserinin “El işi” dersine ilişkin bölümünde ayrıca bahseder. Dolayısıyla bu çalışmada da bu yöndeki bilgilere, “El İş Dersi Drama Konuları” bölümünde yer verilmiştir.

### 3.11.3. Coğrafya Dersi Drama Konuları

Finlay-Johnson’ın belirttiğine göre, Sompting’teki ilk coğrafya oyunu denemeleri, “kum modelleme tablalarıyla ve renkli çizimlerle sıralarda oynanmak suretiyle” başlayıp daha sonra “Oyuncak Bebek Oyunları” ile sürmüştür. Bu denemeler “dramatizasyon” sayılamayacağı için doğal olarak bu bölümde yer verilmemiştir. Dramatizasyona başvurulana diğer Coğrafya oyunlarında ele alınan ders konuları, coğrafya derslerinin hemen hemen tüm içeriğini kapsamaktadır. Şöyle ki, öğrenciler kendi hazırladıkları çeşitli oyunlarda, ele aldıkları coğrafi bölgelerin jeolojik yapısı, iklimi, bitki örtüsü, faunası, doğal kaynakları, neleriyle ünlü olduğu, yerli halkın geçimini nasıl sağladığı, hangi hayvanları nasıl avladıkları, diğer kültürel özellikleri (“Maori cenaze töreni” gibi) ve hatta bölgenin kim tarafından keşfedilip adlandırıldığı vb. türden konulara ilişkin bir “içerik” oluştururlar.

Finlay-Johnson, “oyuncak bebek oyunları”ndan ilk gerçek “coğrafya dersi”ne hangi sınıflar tarafından ve nasıl geçildiğini şöyle anlatır: “Zenci bebek ve diğer oyuncak bebek oyunlarını oyuncak bebekler yerine, çok doğal olarak, canlı öğrencileri geçirmeye sürüklenene dek oynadık ve, bir kez daha haritaları askıya alarak, sınıfın, veya okul bahçesinin, ya da çevresinin çeşitli bölümlerini, diğer yerlerin fiziksel özellikleriymiş gibi gördük. Ben bunu haklı olarak coğrafya dersi olarak adlandırdım ve o, **I. ve II. Sınıflar** için ayrılmış olan sınıfta yaratıldı” (1913, s. 182).

Konusu “bölgeler” hakkında olan ve özellikle **Kuzey Kutbu’nun coğrafyasının** ele alındığı bu ilk gerçek coğrafya oyununun dramatize edilişi şöyle gerçekleşir: “Onların ilk oyunu, konu olarak bölgeleri ele alıyordu. Sınıflarının kuzey tarafı Kuzey Kutbu’ymuş gibi yaptılar – orası sınıfın en soğuk tarafı oldu, ve şömine, güney tarafta olduğundan, ‘Ekvator’ için çok uygun bir sıcaklık yarattı. ‘Kuzey Kutup Bölgesi’ne Eskimo, Kutup ayısı, fok, deniz fili, veya ren geyiği numarası yapan erkek çocuklar yerleştiler. Diğer öğrenciler buzdağı, Jack Frost (Cin benzeri bir yaratık), donmuş deniz, vs numarası yaptılar. Zeki bir erkek ve kız çocuğu seçildi ve Kutup bölgesindeki yolcular olmalarına izin verildi; orada Eskimolarla görüşmeler yaptılar, bu esnada son bahsedilenler onların altında yaşamaları beklenen koşullar, iklim, mevsimler, vs’yi anlattılar. Ertesi gün, büyük bir gemiye – tekerlekler üzerindeki her zaman kullanışlı sabun kutusu – binerek ve deniz buzlasında sıkışarak oyunu çeşitlediler. Üçüncü gün ‘buzdağı’, daha ılımlı ilkbahar havası altında çevresindeki buzdan kopup ayrılmaya ve Newfoundland’a doğru yolculuk yapmaya bırakıldı. *Yolda (En route)* bir ‘gemi’ ile çarpışıp onu batırdı. Elbette ‘kaza’, buzdağının Newfoundland kıyılarına yaklaşması üzerine ortaya çıkan ‘sis’in bir sonucuydu. (...) Sonra Newfoundland balıkçıları kazaya uğrayan İngilizleri cesurca kurtarmaya geldiler ve onları bir kayıkla kürek çekerek kıyıya taşıdılar. Elbette kurtarılan adamlara, balıkçıların kulübesinde kalıyorlarken, gördükleri her şeye ilişkin sorular soruldu. Onlar önce “güneşte kuruyan

morina balıkları”nı farkettiler ve balıkçılar onlara yaklaşık olarak “bir yılda yüz elli milyon morina balığı” tuttuklarını söylediler. Sonra oyun bir çeşit diyalog biçiminde sürdü” (Finlay-Johnson, 1913, s. 182, 183).

Finlay-Johnson’ın eserinde italik harflerle yazarak dikkatimizi çektiği gibi, çocukların buzdağının denizde yol almasını anlatmak için, “yolda” ya da “giderken” deyişinin Fransızca karşılığı olan “en route” ifadesini kullanmış olmaları da bu oyuna ilişkin kayda değer bir başka noktadır. Bu durum, çocukların zaman zaman ele aldıkları bölgenin dilini, elden geldikince kullandıklarına dair önemli bir ipucudur.

Doğal olarak, oyun oturduktan sonra, çok geçmeden başka bir tanesinin gelişmekte olduğunu belirten Finlay-Johnson’a göre, **Ekvator ve Sıcak Kuşak coğrafyasını** konu alan ikinci coğrafya oyununun dramatisasyonu ise şöyledir: “...bu sefer yolcular, sınıfın sıcak ucuna, başka bir deyişle Ekvator ve Sıcak Kuşağa, doğru yola çıktılar. Bu, İngiltere’ye yolculuk yaparken tutulan rotadan farklıydı. Bu kez de bir erkek çocuk İmparator Ekvator’u canlandırdı ve Sıcak Kuşak onun Güneş Sarayı’ydı. Çocuklar filleri, kaplanları ve yılanları canlandırdılar. Yolcuların son anılarlarından ısırlıp hasta olacakları vs varsayıyordu. Büyük kelebekler ve sivrisineklerle karşılaştılar. İçlerinden birisi hummaya yakalandı. Sınıfın bir bölümü, çok sıcak, uzun zamandır yağmur yağmamış sık bir orman oldu, sonra birden (çocuklar tarafından bir parmak diğer elin ayasına yağmurun pırtırtısı gibi hafifçe vurularak taklit edilen) sağanak başladı. Yolcular bataklık zemine girdiler; burada, çamurlu gölcüklerde yuvarlanan su aygırıyla, ve gergedanla karşılaştılar. Elbette erkek çocuklar bu hayvanları canlandırmaktan hoşlandılar. Yerli taşıyıcılar olmak da onların zevkine oldukça uygundu. Aralarına çuval bezi gerilmiş iki bambu direk uyduruverdiler, ve yolcuları bataklıktan karşıya hoş bir tarzda taşıdılar. (...) ve çeşitli “hayvanlar” rollerini oynadılar. Yolcular, nehirleri geçerken Amerika ve Afrika timsahlarından kıl payı kaçtılar. Ara sıra bir antiloba gizlice sokulup onu vurdular, uzun boyunlu bir çocuk ise zürafa olması için seçildi. Okul palmyesinin bir hurma ağacı olduğu varsayıldı. Birisi gerçek hurmalar buldu, yolcu onları toplayıp yalandan yer gibi yaptı. Her bir çocuğun, eğer mümkünse, bir kişiyi veya bir şeyi canlandırması beklendiğinden, bir arkadaşları tarafından zaten seçilmiş olmayan bir şey bulma konusunda onlar bazan şaşkınlık yaşadılar; ve konularını ne kadar iyi araştırdıklarını göstermek için, zaten bahsedilmiş olan şeylere ek olarak, ödeağacı, kahve, altın, altın tozu, goril, şempanze, papağan ve devekuşlarını seçtiler” (Finlay-Johnson, 1913, s. 185-187).

Finlay-Johnson’ın (1913, s. 187) belirttiğine göre, yukarıda anılan bölgelerin dışında, elbette **başka bölgeler** üzerine, çocukların içine kattıkları küçük değişikliklerle ve özgünlüklerle donatılmış benzer türden oyunlar, onların içlerinden geldiği gibi oynanmıştır.

I. ve II. Sınıflardan sonra **III. Sınıf** da “Coğrafya” oyununu oynamayı dener. Oyunlarına konu aldıkları bölgeler, Finlay-Johnson’ın kitabındaki sıraya göre şunlardır: “Kömür ve Demir Şehirleri (1913, s. 187-189)”, “Pamuk ve Yün Şehirleri” ile “öğrencilerin bulup çıkarabildikleri diğer bütün üretim bölgelerini kapsayan başka bir oyun” (1913, s. 189, 190)”, “Cumberland ve Lake District” (Göller

Bölgesi) (1913, s. 190-199), “Lodore Şelaleleri” (1913, s.199, 200), “İsviçre” (1913, s. 200-202), “Fransa” (1913, s. 202), “Kanada” (1913, s. 203-205), “Avustralya” (1913, s. 205-215), “Yeni Zelanda” (1913, s. 215-223) ve “Afrika” (1913, s. 223).

Coğrafya oyununu oynamayı deneyen III. Sınıfın şekillendirdiği ilk oyun “**Kömür ve Demir Şehirleri**”dir<sup>47</sup> (s. 187-189). Sınıf sonra İngiltere’nin “**pamuk ve yün**” şehirlerini birleştiren bir oyunu benzer bir biçimde oynar; daha sonra, bulup çıkarabildikleri **diğer bütün üreticileri** kapsayan başka bir oyun yaparlar. Böylece, İngiltere’deki tüm şehirlerin hangi ürünleri üretmekle ünlü olduklarını öğrenirler (Finlay-Johnson, 1913, s. 189, 190).

Bundan sonra çocuklar, bir ilçe veya bölgeyi seçip onu bir oyun biçiminde canlandırmayı denerler. Coğrafya ders kitaplarındaki sırayı izlerler ve, “herhangi birisinin varsaymış olabileceği gibi Sussex veya Londra’yla değil, kuzey ilçeleriyle” başlarlar. “**Cumberland**” ve “**Lake District**”in (Göller Bölgesi) onlar tarafından yapılan dramatik yorumu ilginç ve eğlencelidir. Gölün şekline uygun düzensiz bir oval biçiminde yere diz çöken çocukların her biri göl hakkında bir konuşma hazırlar (Finlay-Johnson, 1913, s. 190).

“Genellikle konuşmalar oldukça doğruydu ve onların kendilerine ait olma hakkına sahipti” diyen Finlay-Johnson, onlardan birisini örnek olarak verir: “Biz göl perileriyiz. Windermere Gölü’nde yaşıyoruz. O, üzerine adalar serpiştirilmiş temiz sudan oluşan güzel bir göl. Bölgedeki en uzun, en büyük ve en güzel göl ve eminim ‘Göllerin Kraliçesi’ adını çok hak ediyor. On dört mil (22.5 kilometre) uzunluğunda ve bir yerde kırk kulaç (73.2 metre) derinliğinde. Oraya, kuzeye doğru bakın ve onun büyük doruklarla ve dağ kitleleriyle nasıl çevrelendiğini görün. Belki ‘azametli Helvellyn’i görebilirsiniz. Onun güney ucundan, Morecambe Körfezi’ne akan, Leven Nehri çıkar” (Finlay-Johnson, 1913, s. 190-193).

Çocuklar bu oyun sırasında, bölgede dolaşan “yolcular” gittikleri yerlerdeki yerli halk ile sürekli konuşup sorular sorarak<sup>48</sup> o bölgedeki pek çok göl ile dağlar, nehirler, bir grafit kalem fabrikası ile bir kurşun madeni,<sup>49</sup> bölgenin iklimi gibi o bölgenin coğrafi özelliklerine ait bir çok bilginin yanısıra, o bölgede yaşamış ünlü şair ve yazarlar ile onların bölgeyi konu alan eserleri hakkında da bilgi edinir ya da zaten var olan bilgilerini tazelerler. (Finlay-Johnson, 1913, s. 193-199).

Başka bir öğleden sonra, teneffüslerinde zaman ayırıp, “**Lodore Şelaleleri**”ne, gerçeğe uygun muhteşem bir gezi düzenlerler. Bu oyun sırasında dekor olarak kullanılmak üzere çocuklar oldukça gerçekçi bir “şelale” yaparlar<sup>50</sup> (Finlay-Johnson, 1913, s.199).

Finlay-Johnson’ın belirttiğine göre, okul bahçesinin “Lodore Şelaleleri” bölümü, büyük öğrenciler “**İsviçre**”yi oynarlarken onların amaçlarına hayranlık uyandırıcı biçimde uyar. Bu oyundaki rehberler, “konularında iyi olmak, ve okul bahçesinin bütün ‘doruksları’nın adlarını ve özelliklerini bilmek

<sup>47</sup> Bkz.: Sayfa 90’daki Belirli Oyunlarda Kullanılan Sahne Eşyaları, Kostüm, Dekor ve Efektler başlıklı bölüm.

<sup>48</sup> Bkz.: Sayfa 79’daki Sorgu-Görüşme (Röportaj) başlıklı bölüm.

<sup>49</sup> Bkz.: Sayfa 90’daki Belirli Oyunlarda Kullanılan Sahne Eşyaları, Kostüm, Dekor ve Efektler başlıklı bölüm.

<sup>50</sup> Bkz.: Sayfa 90’daki Belirli Oyunlarda Kullanılan Sahne Eşyaları, Kostüm, Dekor ve Efektler başlıklı bölüm.

zorunda"dırlar (1913, s. 200). Bu oyunda edinilen diğer bilgileri Finlay-Johnson şöyle anlatır: "İsviçreli' kızlar, (gizli gizli epey alıştırmayı yaptıktan sonra) bize İsviçre 'trilli şarkısı' dinlettiler. İnek ve keçi sürüleri güdüldü ve 'köylüler'den sütün koyulaştırılıp İngiltere'ye gönderileceği – muhtemelen Sompting'de perakende olarak satılacağı – bilgisi edinildi. İsviçre sütü çikolata örnekleri alındı (ve kalitesi açıkça vasat bulundu!) ve İsviçre'nin büyüklüğü, yönetimi, eğitimi, dili ve tarihi hakkında sorular soruldu."<sup>51</sup> (...) Onların bu coğrafya oyunlarında mevcut her otoriteden her zaman sonuna dek yararlanmaları dikkat çekiciydi, çünkü kendilerine "Eğer biz bu ülkeler üzerinde ayrıntılı olarak dursaydık, şimdi kendimizi hiç yabancı hissetmezdik, neyi arayacağımızı bilirdik" diyorlardı" (1913, s. 201, 202).

"Fransa"yı oynadıklarında kızlar, şaşırtıcı bir biçimde küçük bir sürpriz sunarlar. Tam olarak tarımsal bir bölgedeki küçük bir köy okulu oldukları için Fransızcanın, müfredattaki bir "ders" olmamasına karşın, "Çocukların Ansiklopedisi"nden verilen küçük Fransızca dersleriyle çok ilgilenmiş olan kız öğrenciler, şaşırtıcı bir biçimde bir kaç küçük deyişle ortaya çıkarlar. Finlay-Johnson, "bunları heves uyandıran ve doğru yola giden bir adım olarak hoş karşıladığını" söyler (1913, s. 202).

Yine bu tür bir oyunun konusunu oluşturmak üzere özgün olarak uyarlanmasına karar verilen ülke "**Kanada**"dır ve Dominyon'un farklı bölümleri üzerine büyük öğrenciler tarafından bir kaç oyun oluşturulur. Finlay-Johnson, bu oyunlara ilişkin olarak, "en önemli şey, öğrencilerin hiçbir iki bölgeyi bütünüyle benzer biçimde ele almayarak tekdüzelikten kaçınmalarıydı" der. Onlar, Kanada ile ilgili ilk oyunlarında "**kerestecilik**" bölgesini ele alırlar (1913, s. 203). Finlay-johnson bu oyunu betimlerken satır aralarında, çocukların oyun sırasında hangi konularda ve nasıl bilgilendiklerine ilişkin olarak bazı ipuçları verir: "...sohbet sırasında,<sup>52</sup> adamlar bize ağaçların kesileceğini ama 'taşmalar' başlamadan nehirten aşağı yüzdürülemeyeceğini bildireceklerdi. Onların açıkladığı bu şeyler, ilkbahar zamanı kar ve buzun birden erimesi yüzünden çok çabuk oluşan ani nehir yükselmeleriydi. (...) Diyaloglarında, nehirlerden aşağı süzülürken onların adlarını ve az sonra gelecekleri limanların adlarını anacaklardı" (1913, s. 203, 204). Ayrıca o, çocukların diyaloglarını hazırlarken, onların gerçeğe uygun olmasına özen gösterdiklerine bir kanıt olarak, "genç oyuncular gerçekçi olmaya çalıştılar ve paund, şilin, kuruş yerine 'dolarlar'la konuştular" der (1913, s. 204, 205).

Biçimi biraz değiştirilip bu sefer bir göçmenin hikayesini konu alan "**Avustralya**" oyununun ilk sahnesinde, iki oğullarıyla ateşin yanında oturmakta olan yaşlı baba ve anne ile "göçmen" oğul arasında bir konuşma geçer. Onların konuşmasından büyük oğulun ertesi gün Avustralya'ya doğru yola çıkacağı anlaşılır. (Finlay-Johnson, 1913, s. 205). Finlay-Johnson, bu konuşma ile onun sonrasında gelen göçmenin açıklamalarını şöyle aktarır: "Yaşlı baba şöyle dedi: 'O halde, oğlum, yarın on üç bin mil uzakta olacaksın – bu gidilecek uzun bir yol! Hem bana söyler misin, oğul, dünyanın tam diğer tarafında, ayakların bize doğru dönük bir durumda mı olacaksın? Yine de kendini düşmekten alıkoyacak mısın?' Anne burada söze karıştı: 'Ah, canım! Ah, canım! Seni bunun için yetiştirdiğimi düşünmek – başının üstünde dolaşmak için!' O zaman iki oğul, dünyanın yuvarlak olduğunu ve kendi

<sup>51</sup> Bkz.: Sayfa 79'daki Sorgu-Görüşme (Röportaj) başlıklı bölüm.

<sup>52</sup> Bkz.: Sayfa 79'daki Sorgu-Görüşme (Röportaj) başlıklı bölüm.

ekseni çevresinde dönmekte olduğu, ve insanların neden başlarının üstünde durmadıkları ya da uzaya uçup gitmedikleri hakkında ellerinden geldiğince herşeyi açıkladılar”<sup>53</sup> (1913, s. 206).

İkinci sahnede büyük oğul, ailesine veda edip, Southampton’dan ayrılırken koro, Southampton’ı ve yolculuğu anlatır. Yerlerin adları anılır, yanısıra göçmenin karaya çıkacak olduğu liman doğru adlandırılır ve betimlenir. Yeni ülkeye vardktan sonra, iş arıyor numarası yapan göçmen ile kendisini işe alan ilk başvurduğu çiftçi arasında hem İngiltere hem de Avustralya hakkında bilgiler içeren bir diyalog geçer. Finlay-Johnson, “ona bölgenin koşulları, iklimi, bitki örtüsü, faunası, vb. belirtildi” der. (1913, s. 206).

Başka bir sahnede çiftçi, bir kaç yıl sonra kendisine ait koyun çiftliğinde ona yardımcı olmak için Sussex’ten gelen erkek kardeşi ile çiftliğin bir bölümünün çevresinde atla dolaşırken ettikleri sohbet<sup>54</sup> sırasında sözkonusu her iki ülkenin iklimi karşılaştırılır, Avustralya’da “taşan nehirler – her yerde seller – suda boğulmuş koyunlar” ve ayrıca bölgeye özgü ağaçlar hakkında bilgi verilir:

“KONUK. Şunlar güzel ağaçlar. Nedir onlar?

GÖÇMEN. Okalıptus veya sakız ağaçları. Onların bazıları 250 ayak (76 metre) uzunlukta ve gövdelerinin çevresi 20 ayak (6 metre) kadar. Evin yakınındaki şu ağaçlar akasya, veya wattle (bir tür akasya). Okalıptus ağaçları sana tuhaf görünüyor çünkü yaprakları yere paralel olmak yerine dikey ve onlar yaprakları yerine kabuklarını dökerler.

KONUK. Onların yapraklarının niye öyle kıvrık olduğunu biliyorum. Kavurucu güneşe en küçük yüzeyi vermek için, aksi halde yapraklar yanar ve ağaç ölür. Sussex’teki evimizin bahçesinde, günün en sıcak kısmında yapraklarını aynı sebepten öyle döndüren bodur fasulyeler var.

GÖÇMEN. Sanırım başka bir neden var. O şekilde dönmüş yapraklar, İngiltere ağaçlarının yaptığını görebileceğiniz gibi, yağmurun her damlasının ağaca yakın düşmesini ve hiç bir şeyi yerden uzak tutmamasını sağlıyor. Üstelik bu pozisyondaki yapraklar, onların gözeneklerini tıkayan toz için konaklama yeri sağlamıyor, ve bizim bazen kum dolu rüzgarlarımız olur, onlar ‘kiremit tozu rüzgarları’ diye adlandırılırlar” (Finlay-Johnson, 1913, s. 210, 211).

Aynı diyalogta, Avustralya’nın “tuhaf” hayvanlarından kanguru, ornitorenk ve lir kuşu (ama eski İngiltere’nin ötücü kuşları, örneğin bir ökseardıcı ardıçkuşunu orada duyamayız); oraya “İskoç sığırlarıyla gelen” viski devedikeni bitkisi; “tüm bölgenin onlarla kaynadığı” tavşanlar (İngiltere’ye fotr şapka yapımında kullanılmak üzere milyonlarca tavşan derisi gönderilmektedir) ve “kardeş”in son demiryolu istasyonunda gördüğü, “Londra’ya giden trene konulmak üzere bekleyen hepsi beyaz bezler içinde sağlama alınmış olan bir çok dondurulmuş koyun eti”nden söz edilir (Finlay-Johnson, 1913, s. 211, 212). Eski bir tanıdıkla göçmen ve kardeşi arasında geçen bir konuşmada ise, iki ülkede ingilizcenin kullanımındaki farklılığa dikkat çekilir:

<sup>53</sup> Bkz.: Sayfa 79’daki Sorgu-Görüşme (Röportaj) başlıklı bölüm.

<sup>54</sup> Bkz.: Sayfa 79’daki Sorgu-Görüşme (Röportaj) başlıklı bölüm.

“DOWNEY. Peki, bugün akşam yemeğinde neyimiz var – koyun mu, dişi kuzu mu, koç mu, yoksa erkek kuzu mu?

GÖÇMEN. (*küçük kardeşine*). Bu bizim aramızda eski bir şaka, ama hemen hemen doğru!

KÜÇÜK KARDEŞ. Öyleyse, eski İngiltere'deki koyun ve sığır eti, sığır ve koyun eti olmuşa benziyor” (1913, s. 212).

“Sonra, konuşma akışı içinde, artık bir “koyun sürüsü sahibi” denilen göçmenin 10,000 koyuna sahip olduğu belli olur ve otlaklar İngiltere’de olduğundan daha yetersiz olduğu için bu, bir kaç bin dönümlük toprak anlamına gelmektedir. Çobanlar, tüm günlerini at sırtında geçiren atlı adamlardır. Dağıtımıcılar, her yıl ellerinden yüzlerce dondurulmuş koyun eti ve yün balyaları geçtiğini anlatırlar. Böylece oyun, başka bir seferinde Avustralya’nın Bölümleri’ni ayrı ayrı ele alarak ve, diğer şeyler arasında, ünlü “Broken Hill” (Kesik Tepe) gümüş madenini göstererek çeşitlendirilmek üzere o gün için sona erer” (Finlay-Johnson, 1913, s. 215).

“**Yeni Zelanda**” oyunlarının ortaya çıkışı ise, Tam çocuklar dikkatlerini “Avustralya” oyunlarını oynamaya vermişken, Yeni Zelanda’ya yaptığı bir turdan yeni dönen bir konuk sayesinde olur<sup>55</sup> (1913, s. 215). Finlay-Johnson, bu olayı ve bu oyunun içeriğini şöyle anlatır: “Coğrafya ile ilgili bir konuşmacıyı, kesinlikle asla böylesine dikkatli bir dinleyici topluluğu dinlememiştir! O kurnaz çocuklar, ortada sağlama alınacak bir ‘metin’ – ya da oyunlar – bulunduğu gerçeğini hemen kavradılar, ve konuşun arkasını dönmesinin üstünden çok geçmemiştir ki, onlar bir ‘Yeni Zelanda’ oyunu hazırlamakla meşguldüler. Ayrıntılı olarak üç sahne planladılar, şöyle ki:

- I. Yeni Zelanda ve Kaptan Cook’un ziyareti; Kaptan Cook’un öldürülmesi; insan eti yiyen yamyamlar; domuzların tanıtılması; yerlilerin yamyamca damak zevklerinin domuzların üstün tadı (!) sayesinde değiştirilmesi.<sup>56</sup>
- II. Yerlileri medenileştiren ilk göçmenler.<sup>57</sup>
- III. Günümüz koşulları; koyun çiftlikleri; bitki örtüsü ve faunanın betimlenmesi; dondurulmuş et ihracatı; (büyük bir mendil içinde gizlenen küçük bir su şişesinden gözyaşları akıtan) Maori ‘ağlayan kadın’ı dahil, Maorilerin cenaze töreni yoluyla sergilenen yerli adetleri.”<sup>58</sup> (1913, s. 215, 216).

“Çocuksu medenileştirme düşüncesinin el sanatı öğretme veya, denilebilir ki, el sanatını üstün zekalı tarafın yararına kullanma yoluyla olduğuna” (1913, s. 218) dikkat çeken Finlay-Johnson (1913), Yeni Zelanda oyunlarının kapsadığı içeriğin kendi bilgisini bile aştığını şu sözlerle dile getirir: “Yeni Zelanda oyunlarımızı bitirdiğimizde, o yer hakkında o zamana kadar bildiğimden çok daha fazlasını

<sup>55</sup> Bkz.: Sayfa 53’teki Kitap ve Kütüphane Hakkındaki Düşünceleri başlıklı bölüm.

<sup>56</sup> Bkz.: Sayfa 90’daki Belirli Oyunlarda Kullanılan Sahne Eşyaları, Kostüm, Dekor ve Efektler başlıklı bölüm.

<sup>57</sup> Bkz.: Sayfa 62’deki Dramatizasyon Uygulamaları başlıklı bölüm.

<sup>58</sup> Bkz.: Sayfa 77’deki Ritüeller-Seremoniler (Ritual-Ceremony) ve Sayfa 90’daki Belirli Oyunlarda Kullanılan Sahne Eşyaları, Kostüm, Dekor ve Efektler başlıklı bölümler.

bildiğimin, bizzat farkına vardım. Elbette yer isimlerine, yanısıra hareket tarzlarına, adetlere ve tarihe gerektiği biçimde dikkat edilmişti” (1913, s. 222).

Yine Finlay-Johnson, onların “Kaptan Cook”unun, yaratıcı biçimde, keşfettiği yerlerin tarihini tanıtabildiğine dikkatimizi çeker: “Tasmanya’ya uğradığında şöyle dedi: ‘Aa, bu ada Hollandalılar tarafından keşfedildi. Burayı Tasman’ın adlandırdığını hatırlıyorum. O buraya Van Diemens’in Ülke’si adını verdi.’ Bir sonraki ülkeye ‘dikkatle baktığı’ zaman, şöyle dedi: ‘Burası yine akıllı Hollandalılar tarafından keşfedilmiş olmalı. Onlar burayı, kendi yurtlarından sonra, Yeni Zelanda diye adlandırdılar.’ Bunların tümü, ‘Kaptan’ ve onun ‘İkinci Kaptan’ı tarafından bir sohbet biçiminde<sup>59</sup> ortaya konuldu” (1913, s. 222, 223).

Çocuklar “Afrika”yı çalıştıklarında, Livingstone ve diğer kaşifler hakkında oyunlar oynarlar ve böylece Afrikanın tarihi ve coğrafyasını göz önüne sererler (Finlay-Johnson, 1913, s. 223)

Yukarıda anılan oyunlar dışında, sık sık da büyük öğrenciler, ana sınıfı çocukları veya daha alt sınıfların öğrencileri için, kendi oyunlarından, ve kendi boş zamanlarında, **özetlenmiş ve uyarlanmış küçük coğrafya oyunları** yazarlar. Finlay-Johnson bu oyunların, onların – tamamen kendileri tarafından – yönetilmesine izin verir (Finlay-Johnson, 1913, s. 223).

#### 3.11.4. Aritmetik ve Kompozisyon Dersi Drama Konuları

Finlay-Johnson’a göre, “Aritmetik, çoğunlukla oyunlar yoluyla öğretildiği zaman zevkli bir ders olabilir” (1913, s. 224). Onun düşüncesine göre, her ne kadar diğer derslerden farklı olarak aritmetik dersinde – onun doğası gereği – ilk başlarda öğrencilerin özgürlüğünün öğretmen tarafından kısıtlanması kaçınılmaz ise de, bir süre sonra onlara hemen hemen diğer derslerdeki kadar özgürlük tanınabilir:

“Öğretmen – aritmetik gibi bir alanda olan birisine yakıştığı gibi – çok sistemli olabilir, yine de o, yönteminin kendini öğrencilerin zihinsel hayal güçlerinin önüne çok açık bir biçimde zorla geçirmesine, sanatı gizleme sanatı yoluyla, izin vermeyebilir. Aritmetik gibi bir ders konusunda, öğretmenin zorunlu olarak “yönlendirmesine” diğer derslerde olduğundan biraz daha fazla izin verilmelidir. Onun doğası gereği, çocuklara tam bir hareket özgürlüğü tanınamayacağı yoksa bir kaos çıkmasının kaçınılmaz olduğu ortadadır. Ama iyi bir başlangıç yapıldıktan sonra, onların oyunların hazırlanmasında yardım etmelerine ve öneride bulunmalarına, neredeyse coğrafya ve tarih gibi ders konularında olduğu kadar, oldukça güvenli bir şekilde izin verilebilir...” (Finlay-Johnson, 1913, s. 224, 225).

Çocukların oynadığı Aritmetik dersi oyunlarından bazıları, sadece aritmetik dersinin değil, bazen kompozisyon bazen de coğrafya dersinin konularını içermektedir. Ayrıca o, bu oyunlara ilişkin eserinde yer verdiği açıklamalarının ardından, “bu kısa açıklama, aritmetik oyunlarını hiç bir şekilde sınıflandırmıyor, ama en tipik olanlardan bir kaçını ana hatlarıyla belirtiyor” (Finlay-Johnson, 1913, s.234) şeklinde bir saptama yaparak, anlattıklarının dışında başka türden aritmetik oyunları da

<sup>59</sup> Bkz.: Sayfa 79’deki Sorgu-Görüşme (Röportaj) başlıklı bölüm.

oynadıklarının bilgisini vermektedir. Aşağıda, onun eserinde adı geçen ve dramatizasyon biçiminde oynanan aritmetik oyunlarının hepsine yer verilmiştir.

**“Meşe Palamutları” oyunu** hakkında Finlay-Johnson (1913, s. 224) şunları söyler: “Biz önce aritmetik oyunlarımızın gelişigüzel ve amaçsız olmamasına özen göstererek, onların haftalık Doğa İncelemesi ile ilişkisini ortaya koyduk. Örneğin, haftalık Doğa dersinin konusunu ‘meşe palamutları ve meşe ağaçları’ oluşturduğunda, aritmetik dersi ise ‘çarpım tablosu’nu ele aldığında, kişinin kafasına meşe palamutlarını sokan herhangi bir oyun oynamak yerine, bu ikisini bir oyun içinde harmanlamak çok olasıdır.”

Bu oyunda, ceplerini ve ellerini meşe palamutlarıyla dolduran altı erkek çocuk, kollarını bunlar dallarmış gibi gererek, meşe ağacı numarası yaparlar. “Ağaçlar”ı üfleyerek ve onları sallayarak daire şeklinde koşan başka bir çocuk kuzey rüzgarını canlandırır. Meşe palamutları yere düşünce, sepetli bir çocuk (Harry), meşe palamutlarını toplama numarası yapar. Domuz rolündeki diğer çocuklar, geride kalan meşe palamutlarını yermiş gibi yapıp, aslında onları ceplerine koyarlar. Sonra öğretmen oyunda rol alan çocuklara düşen, toplanan, yenen, ağaçta kalan ve en başta ağaçta var olan toplam palamutların sayılarına ilişkin sorular sorar ve cevaplar sınıf tarafından not edilir. Daha sonra tüm sınıf, cevapları çıkarır ve toplamaları doğru biçimde yazar (Finlay-Johnson, 1913, s. 225, 226).

Finlay-Johnson’a (1913, s. 225) göre, “çarpım tablosu, kardelen veya başka çiçek demetleriyle “canlandırıldığı” zaman hoşça giden bir şekilde öğrenilebilir.” Ayrıca, “aynı oyun, kestirme para hesaplarını ele almada iyi bir zihinsel aritmetik dersi sağlayabilir” (1913, s. 227).

**“Kardelen Çiçekleri” oyununda**, küçük bir çiçekçi kız, elindeki çiçek demetlerini etrafta gezerken rastladığı kişilere satmaktadır. Bu arada, onunla müşterileri arasında onların almak istediği demetlerdeki çiçeklerin sayıları ile fiyatları üzerine yapılan diyaloglar geçer. Tüm çarpım tablosu tamamlanınca oyun sona erer (Finlay-Johnson, 1913, s. 226, 227).

Finlay-Johnson’a göre “doğal olarak kendini öneren” dükkanlar oyunlarında oynadıkları ilk oyun, **“Manifatura Dükkanı” oyunudur**. Yapılan hazırlıkların ayrıntılarına bu çalışmanın “sahne eşyaları”na ilişkin bölümünde yer verdiğimiz bu oyunda, öğrenciler dekoru ile ve “malları etiketleyen ve mal sayımı yapan mal sahibi veya sahibesiyle gerçek bir dükkana oldukça benzeyen” bir manifatura dükkanı oluştururlar. Dükkana gelen müşterilerle satıcılar arasındaki “alışveriş” sırasında öğrenciler, farklı para birimleri, değişik uzunluk ölçüleri, yarı başına fiyat hesaplama ve para üstü alıp verme konusundaki zorlukları uygulamalı olarak yener ve bu konularda bilgilenirler (Finlay-Johnson, 1913, s. 228-232).

Finlay-Johnson, **“Postane” oyununun** ortaya çıkışını şöyle anlatır: “Minicik not kağıtları ve zarflar, damgalar, telgraf formları ve posta siparişleriyle küçücük bir postane, mektup yazma (kompozisyon), zarflara adres yazma, çeşitli şehirlerin doğru yerleştirilmesiyle biraz coğrafya ve aritmetiği birleştiren başka bir oyuna yol açtı” (1913, s. 232).

Finlay-Johnson, “**Buğday Tarlası**” oyunu hakkında şu açıklamaları yapar: “Gerçek bir zincirle yapılan toprak ölçümü, bu yolla bahçede (ölçmek için) gerçekten bir “buğday tarlası” ölçüp yapan büyük çocuklar için iyi bir oyun sağladı. Ekinlerin büyüdüğünü gördükten sonra, gerçek bir hasat yaptılar (...) ve buğdaylarını komşu bir çiftçiye kendisinininkilerle birlikte harman ettirdiler. Onun geri yolladığı tahıl ölçtüler, ve sonra normal büyüklükteki bir buğday tarlasından elde edilebilecek olan miktar, fiyatlar, karlar, vb. oranı ile meşgul oldular. Ayrıca, tahıl çuvalını öğütülmesi için değirmenciye yolladılar, kızlar ise elde edilen undan fırında bir ekmek somunu pişirdiler. Çocukça girişim daha fazlasını yapabilir miydi?” (1913, s. 233)

Finlay-Johnson, “**Sütçü Dükkanı**” oyununun espirisinin, kireçli suyun süt yerine, deniz tuzunun ise kuru iken şeker, ıslakken de tereyağı, vb yerine kullanılması olduğunu belirterek, “bu nedenle, libreler (453 gr), onslar (28 gr), dirhemler (4 gr) ve değerli taşlar neredeyse hiç zorluk çıkarmadı” der (1913, s. 233).

Finlay-Johnson’ın en baştaki aritmetik derslerini hep biraz un ve su hamurunun yardımıyla öğrettiğinden daha önce söz edilmişti. Bu “**Hamur**” oyunları, “dramatizasyon” tanımına uymadığı için, doğal olarak onlara bu bölümde yer verilmemiştir.

Aritmetik ve Kompozisyon derslerinin her ikisinin konularını da içeren “**İş İlanı ve İş Başvurusu**” oyunu hakkında Finlay-Johnson şu bilgileri verir: “Büyük kızlar, kompozisyonu ilerletmek ve mektup yazmayı öğretmek için bir oyun icat ettiler. Konusu özetle şuydu: Bir tüccar, ofisinde oturmuş, bir büro elemanına gereksinimi üzerine kendi kendine konuşmaktadır. Bir yerel gazeteye ilan vermeye karar verir ve kalemini alıp çocukta bulmayı beklediği nitelikleri birer birer sayan bir ilan tasarlar. Yazdığı tüm süre boyunca konuşur, böylece sınıf onun yazılmakta olan mektubunu ‘duyar’, o konuşurken de hepsi not alırlar. (Bu, tüm sınıfı meşgul etti, ve aslında not tutma konusunda da bir alıştırmaydı.) (...) Oyun bittiğinde öğretmen, arkasına mektupları kendisinin de yazmış olduğu kara tahtayı çevirirdi, ve, kısa bir konuşmayla, eksikliklere veya yanlışlara dikkat çekerd. Oyuncuların yanısıra tüm mektupları sınıfa yazdırmanın amacı, kendilerinin ‘katip’ olma sıraları geldiğinde, zamanlarını boşa harcamaksızın anlaşılabilir bir mektup yazmaya daha iyi hazırlanmış olabilmeleriydi” (1913, s. 237).

Finlay-Johnson’ın aritmetik gibi çok önemli bir alandaki ders konularının öğretiminde, ilköğretim seviyesinde de olsa dramadan yararlanmış olması oldukça önemli bir noktadır. Çoğu öğrencinin bu ders konularının öğrenilmesi sırasında güçlük çektiği ve aritmetik dersinin bir çok öğrenci tarafından “zor” ve “sevilmeyen” bir ders olarak görüldüğü bilinen bir gerçektir. Oysa Finlay-Johnson, bu dersi de diğer dersler gibi “oyun” yoluyla öğretmek suretiyle, onun öğrenciler tarafından “kolay” ve “eğlenceli” bir ders olarak görülmesini sağlamıştır. Üstelik, ona göre bu oyunların sayısı kendi kitabında hepsine yer veremeyeceği kadar çoktur. Bir başka önemli nokta ise, onun hem aritmetik hem de kompozisyon dersi konularını aynı anda içeren oyunlara başvurmuş olmasıdır. Böylelikle o, öğrencilerin iki farklı dersin konularını birbiriyle ilişkisi içinde öğrenmelerine olanak sağlamıştır.

### 3.11.5. Doğa İncelemesi Dersi Drama Konuları

“Gezinti” ya da “Çiçeklerin Sorgulanması” oyununun ortaya çıkışı, Finlay-Johnson’ın (1913, s. 238) belirttiğine göre şöyle olur: “Doğa’nın doğrudan doğruya incelenmesi biçiminde uzun zamandır tam olarak yararlandığımız Doğa İncelemesi’ne bile çocuklar tarafından, konuları onlar ele aldıklarında, yeni bir şekilde yaklaşıldı. Onlar önce, hava koşullarının gerçek bir gezinti için olumsuz olduğu sabahlarda, bir Doğa Gezintisinin yerini dolduracak bir oyun biçimi oluşturdular.” Bu oyunda, “Okul Müdürü” ile “gezintiye çıkmış” olan çocuklar, yolda rastladıkları bir “çiçeği” sorgulayarak onu daha yakından tanırlar. Bir çiçeğin “sorgulanması” bitince, bir sonraki çiçeğe geçilir ve yeni bir diyalog gerçekleşir (Finlay-Johnson, 1913, s. 238-243).

Finlay-Johnson, müzik, şiir ve dansı da içeren “Peri” oyunlarının “gezinti” oyununun bir başka biçimi olduğunu belirtir: “Onların Doğa İncelemesi ile bağlantılı olarak, ve “Gezinti” oyunu üzerine başka bir biçim olarak kızlar, içine haftalık Doğa İncelemesi gezilerinden derlenmiş Doğa üzerine hikayeler koydukları çok güzel “Peri” oyunları yapmaya alışkindılar. Bunlar genellikle, her bir perinin kendisi tarafından kazırlanmış çift mısralık konuşmalar yaptığı şiirler biçiminde yazılmıştı. Bu oyunlara da, Bahar dansını (Morris dance) katarlar ve genellikle beyitlerine uygun düşecek ezgiler için Folk müziğinden alıntı yaparlardı” (Finlay-Johnson, 1913, s. 244).

Gerek Çiçeklerin Sorgulanması oyunu, gerekse Peri oyunları sayesinde öğrenciler değişik bölgelerin bitki örtüsü hakkında hem ayrıntılı olarak bilgilenirler hem de doğanın güzelliklerinin ve insanın onun bir parçası olduğunun ayırdına varırlar. Özellikle Peri oyunlarına kattıkları şiir, müzik, şarkı ve dans öğeleri sayesinde, bu konulardaki bilgi ve becerilerini de geliştirmiş olurlar.

### 3.11.6. El İşi Dersi Drama Konuları

Kız ve erkek öğrencilerin diğer derslere ilişkin oyunlarını hazırlarken yapmış oldukları el işi çalışmalarından, daha önce ayrıntılı olarak söz edilmişti.<sup>60</sup> Dolayısıyla burada, çocukların sadece “el işi dersi” niteliğindeki çalışmalarını konu alan oyunlara yer verilmiştir.

Daha önce “Edebiyat Dersi Drama Konuları” bağlamında söz edilen “Tig” oyunları sırasında çocukların keyifli **çömlek yapma** girişimlerini Finlay-Johnson, şöyle betimler: “Ellerindeki ‘Tarihten Önceki Günler’ kitabında ilk kaselerin ve diğer kapların nasıl yapıldığını okudular. Böylece, uzun ve çaba harcanan bir aramadan sonra, doğru türden kilin bulunacağı bir yer keşfettiler, ve kitaptaki açıklamalara göre işe giriştiler. Onların ellerini kullanarak kili suyla ne kadar keyifle karıştırıp yoğurduklarını söylememe, ya da şömine çevresindeki okul zemininde yaptıkları hoş karışıklıktan söz etmeme gerek yok. Tarihöncesi adamın alet kullanmaksızın çömlek yapımı konusunda açıkça eğitilmiş halklardan öğrenecek hiçbir şeyi olmadığını yorucu deneyimle kanıtladılar, çünkü onların ilk kaba kaseleri, üzerlerine yığılan sıcak küllerin içine kondukları fırınlama işlemiyle çatladı. İkinci bir girişim, düz duran ve su tutan daha iyi biçimli kaselerle sonuçlandı. O kaseden su içmek için büyük bir tören

<sup>60</sup> Bkz.: Sayfa 85’deki Sahne Eşyaları, Kostüm, Dekor ve Efektlerin Oyunlardaki Yeri başlıklı bölüm.

yapıldı. Daha sonra o, okul müzesine konuldu ve sık sık gerçek bir antika eser parçası sanıldı” (Finlay-Johnson, 1913, s. 176-178).

Bu oyun ile okuldaki geleneksel el işi dersleri arasındaki farkı ise Finlay-Johnson şöyle verir: “Bu tarihöncesi çömlek yapımı oyunu ile okuldaki kil modelleme dersleri arasında çok küçük bir fark vardır. Ama o minik ve temel bir parça fark, tüm farkı yaratır. O bir oyundur, bir ‘ders’ değil. O coşkuludur (dahası dürtüseldir!), sönük değildir. O gönüllüdür, zorlama değil. O özgüveni öğretir, bir öğretmenin önayak olmasına güveni değil. O teklifsizdir, resmi değil” (Finlay-Johnson, 1913, s. 178).

Öğrencilerin aynı oyundaki **silah yapma** deneyimlerinin onlara katkısı hakkında ise Finlay-Johnson şu yorumları yapar: “Biz Taş Devri halkı olmayı oynadıktan sonra, herhangi birisi, okul müzesinde yatmakta olan Taş Devri balta başları, çakmaktaşı sıyrıcılar ve ok başlarının gerçekten iyi durumdaki bazı örneklerine karşı duyulan gelişi güzel ve geçici ilgiden daha fazlasını hayal edebilir. Bir çakmak taşı, başarısızca, yontup bir balta başına – veya ne olursa olsun başka herhangi bir şekle – dönüştürmeye, onu cilalamak ve bilemek için gerekenden çok daha az uğraştığımızda, insanların medeniyetten ne kadar zarar etmiş olduğunu anladık” (Finlay-Johnson, 1913, s. 178).

Sözkonusu oyunlarda, çocukların tarihöncesi **yemek pişirme** girişimleri daha başarılıdır: “Tarihöncesi yemek pişirme konusundaki girişimlerimiz daha büyük bir başarıyla karşılandı. Tig’in tarihinden açıklamaları okuyarak, çocuklardan birisi bir ringa balığı kaçırp okula getirdi, yanısıra başka birisi kil getirdi. Kil örtüsü içindeki ringa balığı, şöminenin altındaki sıcak küllerin içine yerleştirildi ve çizim dersinin süresi içinde orada bırakıldı. Erkek çocukların kendi okul bahçelerinden kazılıp çıkarılan bir kaç patates ona eşlik etti; ama bu, Tig bir çocukken İngiltere’de patates yetişmediğini hepimiz bildiğimiz için, tarihi bir hataydı. Oyun zamanı, ringa balığı tadıldı, ve, elbette – her ne kadar ateşe en yakın kısmı kömürleşmiş olsa da – o zamana kadar tadılanın en iyisi olduğuna oylanarak karar verildi. Daveti göze alan şanssız bir ziyaretçi, ringayı tatmaya zorlandı, ve onu Avustralya’da terbiye etmiş bir adam olarak, gerçekten çok iyi bir incelleme o biçimde yaptı” (Finlay-Johnson, 1913, s. 179).

Çocukların “Tig” olmayı oynarken kendi barakalarını nasıl inşa ettiklerini ve bir bahçe oluşturmak için çakmak taşlarıyla kireçli toprağı okul bahçesinden nasıl kazıp çıkarttıklarını hatırlatan Finlay-Johnson, onların bu bahçedeki **basit marangozluk** ve **bahçivanlık** çalışmalarından ise şöyle söz eder: “Böylece, içinde harika sakız kabakları, fasulyeler, bezelyeler, patatesler, lahanalar, vs yetiştirdikleri büyük bir sebze bahçesi oluşturdular. Meyve ağaçlarının, babalardan rica edilip alınan, aşı dallarını da diktiler, ve zamanla, bektaşı üzümleri, ahududu ağaçları, Frenk üzümleri, çilekler, bir şeftali ve genç bir elma ağacı ile çok güzel bir meyve bahçesine sahip oldular. Cam bir tohum serasına gereksinim duyduklarında, bir sandıktan amatör işi bir tane yaptılar. Sonra, onları yüreklendirmek için, bir tanesi okul fonundan satın alındı. (...) Aynı şekilde, (bir ineğin, onların tüm küçük lahanalarını yiyip bitirdiği ve herşeyi ezdiği bir gece ziyaretinin ardından) sebze bahçeleri için bazı eski sıralardan küçük ahşap bir çit yaptılar. Onlara karşı adil olmak gerekirse, o çitin direkleri, yuvalarına ‘güzelce ve doğru biçimde’ oturtulmuştu, çünkü onlar bugün bile orada duruyorlar” (Finlay-Johnson, 1913, s. 246, 247).

Finlay-Johnson'a göre: "Tüm bunların yanısıra, erkek çocuklar, ayrı çiçek bahçeleri için okul bahçesinin her yerinde kademeli olarak yarım dairesel küçük parseller yaptılar, ve zamanla bir güney duvarının altındaki bir toprak şeridini, her renk ve çeşitten özellikle güzel bazı gülhatimleri içeren, her mevsime ait son derece iyi bir çiçek derlemesiyle, bitkilerden oluşan çok güzel bir bahçe sınırına dönüştürdüler. Böylece, çocukların Doğa İncelemesi, basit marangozluk ve bahçıvanlık gibi el işi çalışmalarının, bu konular *öğretilmediği* halde, beraberinde gelmesine yol açtı" (Finlay-Johnson, 1913, s. 247, 248).

Kız öğrencilerin el işi biçimlerinin doğal olarak çoğunlukla yaptıkları iğne işi, tığ işi veya örgünün bazı dalları dışında, ara sıra da aşçılık biçimini aldığını belirten Finlay-Johnson, onlar tarafından oynanan **"Noel Pudingleri" oyunu** hakkında şu ayrıntıları verir: "Noel zamanı, Noel tatiline çıkıldığı gün kaynatılan ve bütün okul tarafından paylaşılan Noel pudinglerini yapmayı "oynadılar". Büyük Perhiz Arifesi olan Salı günü, okulda krepler yapıldı, (her bir kızın sulu hamuru çırpıp bir tane kızartmasına izin verilerek bir rol almasıyla) kızartıldıktan sonra, büyük zevkle yenildi. Diğer resmi olmayan aşçılık, kek yapımını – okulda yapılmakta olan gerçek fırınlama hariç (fırınlama öğretmenlerin evindeki mutfakta olmak zorundaydı) herşeyi, ekmek yapımını, kolay pudingleri, bir melas turtasını ve diğer lezzetli şeyleri – içeriyordu... Bir seferinde kızlar, bir düğün pastası amacına hizmet etmesi için daha ayrıntılı bir şey istediler. Bu yüzden ben onlara, bana yardım etmelerine izin vererek, bir pastanın kremayla nasıl kaplanacağını gösterdim. Yardım eden kızlardan birisi, dersten yararlandı, çünkü eve gidip onu yine çalıştı. Bir yıldan daha az bir süre sonra, ilçede açılan bir yarışmada krema kaplı bir pasta için bir ödül kazandı. Bir kaç yıl sonra, kendi düğün pastasını yapıp kremayla kapladı. Ben onu tattım ve insanın isteyebileceği başka bir şey kalmadığına – başka bir porsiyon dışında – tanıklık edebilirim" (Finlay-Johnson, 1913, s. 248, 249).

Yine kızlar tarafından oynanan **"Kadinterzisi Dükkanları" oyununa** ilişkin olarak Finlay-Johnson'ın kitabından şu bilgileri ediniyoruz: "Bazen, kadinterzisi dükkanları oyunu oynardık ve küçük kızlar ölçü aldirmaya gelirlerdi. O zaman, izleyicilerin eleştiri ve öğütleri arasında, ölçüm için giysi kalıpları tasarlanıp onların üzerlerine uydurulurdu. Bu, fiyatlar ve kumaş miktarları hakkında soruşturmalarla yol açardı; ve doğal olarak, sorgulama öğretmenden değil, ama 'terziler'i oynayan çocuklardan gelirdi (Finlay-Johnson, 1913, s. 250)."

Yukarıda anılanların dışında, kız öğrenciler yine bir el işi çalışması niteliği taşıyan **"Oyuncak Bebek Giydirme" oyunu** oynarlar. Ancak, "dramatizasyon" kapsamına girmediği için bu oyuna ilişkin ayrıntılı bilgiler bu bölüme dahil edilmemiştir.

### 3.12. Üzerinde Durduğu Fotoğraf ve Resimler ile Kendisine Ait Fotoğraflar

Finlay-Johnson kitabında, oyunlar sırasında çekilmiş olan bazı fotoğraflar ile oyunlara ilişkin bazı resimlere yer vermiştir. Bunlar aşağıda, kitaptaki sırasına göre irdelenip yorumlanmıştır. Ayrıca Bowmaker'ın kitabında bulunan ve birisi Finlay-Johnson'ı kriket oynarken, diğeri ise onu eşi George

Weller ile tatildayken gösteren iki adet fotoğraf da (Fotoğraf 33 ve 34) betimlenmiştir. Tüm bu fotoğraf ve resimlere, bu çalışmanın sonunda yer alan **Ek 1. Fotoğraflar** ve **Ek 2. Resimler**'den bakılabilir.

**Fotoğraf 1. Aritmetik Oyunu. Dükkanlar ve tablalar (Kitabın başındaki resimli sayfa).**

Sınıfta çekilmiş olan bu fotoğrafta, Aritmetik Dersi oyunlarından birisini (olasılıkla “Kardelen Çiçekleri” oyunu) oynayan dört kız ve üç erkek öğrenci görülmektedir. Sınıfın bu köşesi, kitabın ileriki sayfalarında yer alan fotoğraflardan da anlaşılacağı gibi, öğrencilerin sınıf içindeki oyunlarını genellikle oynadıkları “mekan”dır. Olasılıkla bir öğrenci sırası olan tezgahın arkasında duran iki erkek öğrencinin önlerindeki gerçek bir tartı aletiyle bir şeyler tartmakta oluşu, onların (en azından birisinin) “dükkan sahibi” rolünü oynadığını düşündürmektedir. Yüz ifadelerindeki ciddiyetten, tartma işini çocukların ne kadar titizlikle yaptıkları anlaşılmaktadır. Fotoğrafın sol tarafında tezgahın önünde, olasılıkla çiçekleri temsil eden üç kız öğrenci yan yana ayakta durmaktadır. Tezgaha yakın duran kız, elinde bir çiçek saksısı tutarken, diğer iki kızın elindeyse çiçek demetleri vardır. Sağ tarafta, yine tezgahın önünde, diğer kız öğrenci, onun hemen arkasında ve tezgahın yanında üçüncü erkek öğrenci ayakta durmaktadır ve her ikisi de ellerinde birer çiçek tutmaktadırlar. Kızların hepsi, saçlarındaki beyaz kurdeleleri, üstlerindeki beyaz önlükleri ve ayaklarındaki siyah botlarıyla bir örnek kıyafetler giymekteyken, erkek öğrencilerin kıyafetleri birbirinden biraz farklılık göstermektedir. Tezgahın üstündeki tartının yanında başka türden çiçekler durmaktadır. Geri planda bir vitrinli dolap ve onun içinde çeşitli resimler ve olasılıkla boya şişeleri dizilidir. Dolabın üstünde değişik boy ve biçimde kutular ve çiçek saksıları görülmekte; bunların hemen arkasında ise duvara asılı iki büyük tablo göze çarpmaktadır. Soldaki kızların arkasındaki pencerenin pervazına da yine çiçek saksıları dizilmiştir. Genel olarak fotoğraf, insanda bir dinginlik ve sessizlik duygusu uyandırmaktadır.

**Fotoğraf 2. Kızların okulu sanatsal biçimde süslemesi. Çuhaçiçekleri ve karaçam (1913, s.**

**8).** Bu fotoğrafta, altyazısından anlaşıldığına göre, kız öğrenciler tarafından yapılmış olan bir takım okul süslemeleri görülmektedir. Bu süslemeler, çuhaçiçeği demetleri ile karaçam dallarından ve aynı bitkilerin çerçeveli resim ve fotoğraflarından oluşmaktadır. Demetlerin, bir raf görevi görebilecek olan her yere yerleştirilmiş olması dikkat çekicidir. Bazı resim ve fotoğraflar, yine raf üstlerine konulmuşken, bazıları ise dolap kapılarına ve duvarlara, oldukça sıkışık biçimde asılmıştır. Sol tarafta yer alan bir şöminenin içine dahi çuha çiçekleri ve dallar konulduğu görülmektedir. Bu arada, sağ tarafta kısmen görülmekte olan yuvarlak fiskos sehpanın çeşitli oyunlarda kullanıldığı kitabın ileriki sayfalarındaki bazı fotoğraflardan anlaşılır. Fotoğrafa genel olarak bakıldığında, kızların, kendilerine süslemeleri için ayrılan alanı, olası olan en verimli biçimde değerlendirebilmek için özel bir çaba göstermiş oldukları anlaşılmaktadır.

**Fotoğraf 3. Ivanhoe. Malvoisin’in tutuklanması (1913, s. 17).**

Okul bahçesinde çekilmiş olan bu fotoğraf, Sör Walter Scott tarafından kaleme alınan “Ivanhoe” isimli romandan çocukların uyarladıkları aynı isimli oyununun, “Malvoisin’in tutuklanması” sahnesini göstermektedir. Oldukça kalabalık olan sahnede toplam on sekiz erkek çocuk görülmektedir. Bunlardan birisi, başında miğferi

olmaksızın yere diz çökmüş vaziyette kılıcını teslim eden Malvoisin'dir. Toplam on iki kişi olan askerlerden bazıları ayakta, bazıları ise yere diz çökmüş durumda ve bir tanesi de ölmüş gibi yerde yatmaktadır. Atları canlandıran dört çocuktan üçü emekleme pozisyonunda yerde iken bir tanesi ayakta durmaktadır. Fotoğrafta sağ arka tarafta ayakta durduğu görülen son çocuğun diğer tüm çocuklardan farklı olarak omuz hizasında bir peruk takıyor olması, onun hikayedeki Norman Kralı I. Richard'ı oynuyor olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca bu çocuğun giysileri de diğerlerinininkinden farklı olarak daha gösterişlidir. Askerler, gümüş renkli çay paketi kağıdından zırhlar ve miğferler giymektedirler. Bazılarının ellerinde kalkan ve kılıç, bazılarında ise mızrak bulunmaktadır. "Atlar"a da koşum takımları takılmıştır. Tüm oyuncular, bir "tablo" şeklinde poz vermişlerdir.

**Fotoğraf 4. Çay paketi kağıdından zırh giyen kızıl haç şövalyeleri (1913, s. 23).** Bu fotoğraf, (on yedinci sayfadaki bir önceki fotoğraf gibi) "Ivanhoe" oyununun okul bahçesinde oynanan "Malvoisin'in tutuklanması" sahnesi sırasında çekilmiştir. Bir önceki fotoğraftaki oyuncu kadrosu, yine aynı kostüm ve sahne eşyalarıyla birlikte burada aynen görülmektedir. Ancak, diğer fotoğraftan farklı olarak bu fotoğrafta Malvoisin, miğferi başında, kılıcı elinde ve ayakta meydan okur vaziyette durmaktadır. Dolayısıyla bu fotoğraf, olasılıkla diğerinden daha önce çekilmiş olsa gerektir. Tüm oyuncular, yine bir "tablo" şeklinde poz vermişlerdir.

**Fotoğraf 5. Sıradan okuma kitapları yerine kullanılan, kütüphane raflarından alınmış kitaplar (1913, s. 30).** Burada, sınıftaki "okuma saati" sırasında çekilmiş olan bir fotoğraf görülmektedir. Fotoğraf çapraz bir açıyla çekilmiş olup, ön planda, sıralarında oturan veya ayakta duran öğrenciler, geri planda ise sınıfın iki duvarının kesiştiği köşeyi göstermektedir. Sağ arka taraftaki (daha önce sekizinci sayfadaki fotoğrafta sağ yarısı görülen) duvarın üst kısmında, tavana kadar asılı bulunan çeşitli boyutlarda çerçeveli fotoğraf ve resimler, alt kısımda ise, duvarın yarısı yüksekliğinde ve yine yarısı uzunluğunda, tahminen beş raflı bir kitaplık ve onun sağında bir şömine görülmektedir. Kitaplıktaki rafların, boşluk kalmayacak biçimde tamamen kitaplarla dolu olduğu dikkati çekmektedir. Sol taraftaki duvarda, yüksek çerçeveli bir pencere, onun pervazına dizilmiş çiçek saksıları, yine tavana kadar her yere asılmış çerçeveli resim ve fotoğraflar ve bir de sağ üst köşede bir saat bulunmaktadır. Saat 7,15'i göstermektedir. Sınıfta yalnızca kız öğrenciler görülmektedir. Toplam yirmibir tane olan öğrencilerin ondört tanesi, kapalı durumdaki katlanabilir sıralarında oturmuş, büyük bir dikkatle ve sessizce ellerindeki kitapları okumaktadırlar. Ayakta durmakta olan diğer yedi kız öğrenciden birisi, kitaplıktan aldığı bir kitabı yanındaki bir arkadaşına uzatmakta, bir diğeri kitap almak için sırasını beklemekte, yeni kitap almış iki öğrenciden birisi yanındaki arkadaşına aldığı kitaptan bir bölümü göstermekte, geri kalan ikisi ise ellerindeki kitapları arka tarafta ayakta incelemektedirler. Öğrencilerin üstlerindeki okul kıyafetleri, diz altına kadar uzanan kolsuz elbiseler biçiminde olup, içlerine uzun kollu gömlekler giyilmiştir. Ancak bu gömlekler, bazılarında koyu renk iken, diğerlerinde açık renktir. Kesin olmamakla birlikte, resimde görüldüğü kadarıyla, koyu renk gömlekler giyen

öğrencilerin yaşca daha küçük, dolayısıyla daha küçük sınıftan olduğu izlenimi edinilmektedir. Son olarak, tüm fotoğrafa kütüphanelere özgü bir sessizliğin hakim olduğu söylenebilir.

**Fotoğraf 6. William ve Mary'nin taç giyme töreni ("Paha biçilmez" pencere perdeleri içindeki nedimleri, Devlet Asası'nı ve Kılıcı'nı gösteriyor.) (1913, s. 39).** Sınıfta çekilen bu fotoğraftaki sahnenin oynandığı mekan, sekizinci sayfa'daki fotoğrafta görülen Aritmetik Oyunu'nun oynandığı mekanla aynıdır. William ve Mary, perdelerden yapılmış giysileri içinde tahtlarına oturmuş durumdadır. Kral, ayrıca göğsünü tamamen kaplayan uzun bir "kürk" yaka takmıştır ve sağ elinde Devlet Asası'nı tutmaktadır. Tahtların arkasında ayakta duran din adamları, kral ve kraliçeye taçlarını takmaktadırlar. Sol tarafta, beyaz dantelli perde elbiseleri içinde yanyana durup kral ve kraliçeyi eğilerek selamlayan üç nedime vardır. Sağ tarafta, sıradan giysileriyle yere diz çökmüş durumdaki bir uşak, elinde olasılıkla üstünde taçların getirildiği ve yine olasılıkla kadife bir minder tutmaktadır. Kralın hemen yanına diz çökmüş durumdaki bir nedim, Devlet Kılıcı'nı krala vermek üzeredir. Yerde, halı yerine geçen bir örtü (belki de yine bir perde) serilidir. Oyuncuların hepsinde ağırbaşlı bir ifade hakimdir.

**Fotoğraf 7. Raleigh'ye şövalye nişanı verilmesi (Nedimler'in kıskançlığına dikkat edin.) (1913, s. 46).** Bu fotoğrafta, sınıfın mekan olarak kullanılan aynı köşesinde, kraliçe tahtında oturmakta ve önünde diz çökmüş olan Raleigh'in omuzuna kılıçla dokunarak onu şövalye ilan etmektedir. Sağ tarafta bir nedime ve üç nedim ayakta yanyana sıralanmıştır. Sol tarafta, yine yanyana dizilmiş olan iki nedime ve üç nedim ayakta durmaktadır. Nedimlerin hemen önünde, at rolündeki bir çocuk emekleme pozisyonunda yerde dururken, yanında yere diz çökmüş bir çocuk (olasılıkla bir seyis), elini onun sırtına koymuştur. Geri planda, yüksek bir kaide üzerinde ayakta yanyana duran dört nedim daha vardır. Nedimlerin bazıları tahta kılıçlar taşımakta, yine bazılarının takma bıyık ve/ya sakalı vardır. Nedimlerin yüzlerindeki kıskançlık ifadesi çok belirgindir.

**Fotoğraf 8. I. Charles'ın duruşması (Mahkeme Katibi Coke, iddiayı okuyor.) (1913, s. 52).** I. Charles'ın duruşması sırasında, Mahkeme Katibi Coke'un iddiayı okuduğu sahneyi gösteren bu fotoğraf, okul bahçesinde çekilmiştir. Fotoğrafta yedi erkek çocuk görülmektedir. Finlay-Johnson'ın kitabında belirttiğine göre, bu çocuklardan altısı Püritenler gibi giyinmiş olup altmışı temsil etmektedirler. Charles'ı canlandırmakta olan yedinci çocuk, fotoğrafın en sağında ve yargıç Bradshaw'u oynayan çocuğun karşısında bir sandalyede oturmaktadır. Charles, kıvrıkcık bir peruk ve siyah kadifeden bir "tablo" şapkası takmaktadır. Saten bir kısa pantolonu ve bir çift uzun çorabı, bir kılıcı, zarif bir pelerini, tokalı ayakkabıları vardır ve oyunda önemli bir işlevi olan topuzlu bir asa taşımaktadır. Yine bir sandalyede oturmakta olan yargıcın önünde üç bacaklı yuvarlak bir fiskos sehpa bulunmaktadır. Kendisini diğerlerinden ayırdetmesi için özellikle büyük yapılmış olan silindirik bir şapka, bir kılıç ve diğer Püritenlerinkinden daha geniş olan beyaz bir yakalılık takmaktadır. Charles'ın hemen yanında ayakta duran Cromwell'in, diğerlerinden farklı olarak bir kılıcı, bir peruğu ve geniş bir yakalığı vardır. Ayrıca siyah renkli, kenarlıklı ve tepesi konik biçimli küçük bir şapka takmaktadır. Fotoğrafın en

solunda, bir cüppe (çarşaf) giyen ve elindeki kağıt tomarını yargıca uzatmakta olan çocuk, Mahkeme Katibi Coke'u canlandırmakta olup başı açıktır. Geri kalan üç Püriten'den ikisi yargıcın solunda, birisi de sağında ayakta durmaktadırlar. Finlay-Johnson'ın (1913, s. 81, 82) kitabında betimlediği gibi Charles, kendinden emin bir eda sergilemekte iken Püritenler, çok ağırbaşlı bir yüz ifadesi takınmışlardır.

**Fotoğraf 9. I. Charles'ın yedinci günlük duruşması (1913, s. 61).** Okul bahçesinde, okul binasının hemen yanında çekilmiş olan bu fotoğraf, Charles'ın yedinci günlük duruşmasından bir sahneyi göstermektedir. Sahne, kostüm dekor ve sahne eşyaları bakımından elli ikinci sayfadaki ilk duruşma fotoğrafına çok benzemekle birlikte bazı farklılıklar vardır. En belirgin fark, geri planda duruşmayı izlemekte olan dokuz kız öğrencinin bulunmasıdır. Bunlardan beşi, en arkada yüksek bir platform üzerinde ayakta durmaktadırlar ve ön sıradaki dört kızdan daha gösterişli kıyafetleri vardır. En soldaki kız, elinde açık bir yelpaze tutmaktadır. Ön planda en solda Katip Coke ayakta durmakta, onun önünde yargıç Bradshaw yine sandalyesinde oturmakta ve kılıcı önündeki sehpanın üstünde durmaktadır. Ayakta yanyana duran birisi kılıklı iki Püriten'in hemen sağındaki Charles, bu kez elindeki topuzlu asasına dayanmış vaziyette ayakta görülmektedir. Duruşu ve yüzündeki ifadenin meydan okur gibi oluşu, bu sahnenin Charles'ın bu mahkemeyi tanımayı reddettiği anı gösteriyor olabileceğini düşündürmektedir. Kral'ın arkasında ise, yine ayakta yanyana durmakta olan peruklu ve süslü şapkalı iki nedim ve en sağda yine mağrur bir duruş sergileyen Cromwell bulunmaktadır. Genel olarak bakıldığında bu fotoğraf da, bir önceki gibi, bu kadar önemli bir duruşmanın bütün gergin atmosferini yansıtmaktadır.

**Fotoğraf 10. Çocuklarına veda eden I. Charles (1913, s. 67).** Okul duvarının hemen yanında bahçede çekilen bu fotoğrafta, ölüme mahkum edilmiş olan Charles'ın çocuklarıyla vedalaşma sahnesi görülmektedir. Resmin merkezinde, Charles bilindik kıyafeti ve topuzlu asasıyla bir sandalyede oturmakta, hemen önünde diz çökmüş bulunan oğlu, genç Gloucester Dükü'yle konuşmaktadır. Başı önünde ve çok kederli görünmektedir. Hemen sol tarafta yine yere diz çökmüş bulunan kızı, Prenses Elizabeth durmaktadır. Prenses, beyaz bir başlık ve beyaz bir elbise giymektedir. Elizabeth'in hemen arkasında ayakta duran Katip Coke, öne doğru eğilmiş ve sol elini prensesin omuzuna koymuştur. Onun da üzüntüsü yüzünden anlaşılmaktadır. En sağda, kralın iki şövalyesi birbirlerine sırtlarını dönmüş vaziyette ayakta durmaktadır. Soldaki şövalye, başını öne doğru eğmiş ve gözyaşlarını gizlemek için sağ eliyle yüzünü kapamıştır. Sağdaki şövalye de yine başı öne eğik ve kolları iki yana sarkmış vaziyette çok üzgün bir insan görünümü vermektedir. Fotoğrafın geneline derin bir keder havası hakimdir.

**Fotoğraf 11. V. Henry'nin ilk meclisi (Canterbury Başpiskoposu konuşuyor.) (1913, s. 74).** Sınıfın artık diğer fotoğraflardan görmeye alışık olduğumuz köşesinde çekilen bu fotoğrafta, V. Henry oyunundaki ilk meclis sahnesi görülmektedir. Fotoğrafın merkezinde bulunan kral, yüksekçe bir taburenin üstüne oturmuştur. Başındaki tacı ve göğsünü kaplayan kürk yakalığı ile hemen

farkedilmektedir. Sağ eliyle tutmakta olduğu kılıcını kendi sağ omuzuna yaslamıştır. Kralın hemen karşısında ayakta duran Canterbury Başpiskoposu, perdelerden oluşan cübbesi içinde bir konuşma yapmaktadır. Herhangi bir başlık takmamış olan başpiskoposun sol eli havadadır. Kralın solunda, üç şövalye yanyana ayakta durmaktadır. Sağ gerisinde duran bir şövalye de kılıcını aynen kralinki gibi sağ omzuna dayalı vaziyette tutmaktadır. Kralın sağ dizinin yanında, pelerinini sağ omzuna atmış olan bir şövalye yere diz çökmüştür. Onun hemen yanında yine ayakta duran iki şövalyeden birisi, diğerlerinden farklı olarak elinde bir mızrak tutmaktadır. Onların arkasında, daha yüksek bir platformda ayakta duran başka bir şövalye görülmektedir. Bütün şövalyelerin başları açıktır. Fotoğrafın en sağında ise, sıralarında oturmuş oyunu izlemekte olan kız ve erkek öğrenciler olduğu göze çarpmaktadır. Olasılıkla, oyunun “koro”sunu da aynı öğrenciler oluşturmaktadır. Finlay-Johnson’ın (1913, s. 106) belirttiğine göre, “bir savaş sahnesinde, çan çaldığında, herkesin bir tür tablo gibi hiç kıpırdamadan durması gerektiği kuralının konulması bu oyun sırasında” olmuştur.

**Fotoğraf 12. V. Henry. vatan hainlerinin idamı (1913, s. 83).** Bu fotoğraf, yine okul bahçesinde çekilmiştir. Geri planda, beş adet geniş penceresi bulunan okul binası ve onun sağında ama bahçe duvarının arkasında başka bir bina kısmen görülmektedir. Yine kalabalık bir oyuncu kadrosu, görülebildiği kadarıyla onsekiz erkek öğrenciden oluşmaktadır. Fotoğraf, Shakespeare’in V. Henry adlı oyununa, çocukların kendi girişimcilikleriyle eklemiş oldukları “üç vatan haininin idam edilme sahnesi”ni göstermektedir. Merkezde, idam edilmek üzere olan suçlu Lordlar Scroop, Cambridge ve Gray ile idam kütüğü yerine geçen okul sırası yer almaktadır. Hainlerden birisi kütüğün arkasında diz çökmüş ve başını “kütüğe” koymuştur. Elleri arkadan bağlı, ya da bağılmış gibi geride kavuşturulmuştur. Yüzünde, çok korktuğunu gösteren bir dehşet ifadesi vardır. Kütüğün solunda ayakta duran cellat, kılıcını başının üstüne kaldırmış, indirmek üzeredir. Yerdeki hainin hemen arkasında, elleri önden bağlı ya da öne kavuşturulmuş halde başlarını öne eğmiş, sıranın kendilerine gelmesini umarsızlık içinde bekleyen diğer iki hain yanyana ayakta durmaktadırlar. Bunların her ikisi de, kılıçlarını enselerine dayamış olan birer muhafız tarafından sıkıca tutulmaktadırlar. Celladın solunda ayakta duran üç şövalye vardır. Bunlardan cellada yakın duran ikisi, kılıçlarını çekmiş, nefretle haine doğru sallarlarken, en soldaki sonuncusu da kılıcını çekmek üzere eliyle kılıcının sapını tutmaktadır. Her üçünün de yüzlerindeki nefret ifadesi çok belirgindir. Kütüğün sağında ise, birisi mızraklı dört şövalyenin arasında, başpiskopos ve V. Henry ayakta durmaktadır. Başpiskopos, yine başı açık ve cübbeli iken kral, başında tacı ve yakası kürklü kaftanıyla görülmektedir. Hemen yanındaki şövalye gibi kral da kılıcını çekmiş saldırmaya hazırmış gibi durmaktadır. Sağdaki bu grup da aynen soldakiler gibi yerdeki haine kinle bakmaktadırlar. Fotoğraftaki son öğrenciler, geri planda duran iki şövalyedir. Hainler hariç herkesin, sanki hainlere saldırmamak için kendilerini zor tutuyormuş gibi bir hali vardır.

**Fotoğraf 13. “Bir Yaz Gecesi Rüyası”ndaki periler (1913, s. 90).** Açık alanda çekilmiş olan bu fotoğrafta, Shakespeare’in “Bir Yaz Gecesi Rüyası” adlı eserindeki perileri canlandıran altı kız öğrenci

görülmektedir. Gerek zemin gerekse arka plan, ot ve bitkilerle kaplıdır. Dolayısıyla periler, tamamen bir yeşillikle çevrelenmişlerdir. Perilerden üçü ayakta duruyorken, diğer üçü ise yerde oturmaktadırlar. Tüm kızlar, saçlarını açmışlar ve deniz yıldızı biçimli çiçekli taçlar takmışlardır. Üstlerinde oldukça bol, dantelli ve uzun kollu beyaz elbiseler vardır. Olasılıkla bunlar, kitapta belirtildiği gibi, tül perdelerden bozma elbiselerdir. Perilerin duruş biçimlerinden, sanki bir müzik eşliğinde dans etmekte oldukları izlenimi edinilmektedir. Ayrıca, tüm perilerin yüzünde kaygısız ve neşeli bir ifade olduğu görülmektedir.

**Fotoğraf 14. Yunan kostümlü kızlar (1913, s. 107).** Yine yeşillikler içinde çekilmiş olan bu fotoğrafta, yüzleri birbirine dönük vaziyette ayakta duran Yunan kostümlü iki kız öğrenci görülmektedir. Sağ taraftaki kız, elinde tuttuğu kağıt rulosunu açmış bir şeyler okumakta, diğeri de onu ilgiyle dinliyor görülmektedir. Kızların saçları arkada toplanmıştır ve soldakinin ince, sağdakinde ise kalın iki renkli birer saç bandı vardır. Finlay-Johnson'dan edindiğimiz bilgiye göre, üstlerindeki Yunan tünikleri, eski pamuklu gömleklerin kuşakları yukarı toplanarak ve her bir yanına kollar için birer delik açılarak yapılmış ve altın yaldızlı kağıttan "anahtar deseni" bordürlerle süslenmiştir. Ayrıca fotoğraftaki kızların omuzlarında, olasılıkla yine perdeden şallar vardır. Bacaklarındaki uzun beyaz çoraplar, kurdelelerle sandaletler gibi bağlanmıştır. Yine Finlay-Johnson'a (1913, s. 139, 140) göre, kızların başlarına ve çoraplarına bağladıkları bu kurdelere altın sarısı rengi verebilmek için kızlar, resim paletlerinden aldıkları sarı su rengiyle beyaz kurdeleleri boyamışlardır. Kızların ayaklarına ne giydikleri, yerdeki otlardan dolayı fotoğrafta net olarak görülmemektedir.

**Fotoğraf 15. Ev yapımı Shakespeare kostümleri ("Bir Yaz Gecesi Rüyası"ndaki, Prologue'u ve Kral ile Kraliçe'yi gösteriyor.) (1913, s. 114).** Shakespeare'in "Bir Yaz Gecesi Rüyası" adlı eserindeki karakterlerden bir kısmının görüldüğü bu fotoğraf, yine bitkilerle kaplı yeşil bir alanda çekilmiştir. Ön planda soldan sağa önce, tahtlarında oturmakta olan kral ve kraliçeyi görmekteyiz. Kral ve kraliçe'nin başlarında birer taç, üstlerindeyse Yunanlı kostümleri vardır. Kraliçenin dizinin dibinde bir peri kızı oturmaktadır. Onun sağında Prologue'u canlandıran bir kız ve en sağda ise Philostrate rolündeki erkek öğrenci ayakta durmaktadırlar. Saçları omuzlarına dökülen Prologue, ayak bileklerine kadar uzanan, oldukça bol ve kolları yıpranmış koyu renk bir elbise giymektedir. Elbisenin etek kısmında, en alttaki diğerlerinden daha kalınca olan enlemesine dört adet koyu şerit bulunmaktadır. Kız, sağ elinde bir kağıt tutmaktadır. Philostrate, fotoğraftaki en dikkat çekici figürdür. Gerek kıyafeti gerekse elinde tuttuğu çok uzun asasıyla heybetli bir duruşu vardır. Onun da elbisesinin kol ve etek kısımlarında enlemesine açık koyu şeritler göze çarpmaktadır. Peruk olabileceği izlenimini veren saçlarına kalın bir bant takmıştır. Sol elinde bir kağıt rulosu tutmaktadır. Geri planda, bilindik kıyafetleri içinde yanyana sıralanmış olan beş peri kızı ve üç Yunanlı kız görülmektedir. Bu fotoğraf, çocukların el becerisi, yaratıcılık ve özenli çalışma bakımından ne denli yetkin olduklarına ilişkin somut bir örnek oluşturmaktadır.

**Fotoğraf 16. Puck (Cin) (1913, s. 123).** Bu fotoğraf, Shakespeare'in "Bir Yaz Gecesi Rüyası" adlı oyunundaki bir karakter olan Puck'ı (Cin) canlandıran bir kız öğrenciyi göstermektedir. Bu oyuna

ilişkin diğer fotoğraflarda olduğu gibi Puck'ın da çevresi yeşiliklerle doludur. Kızın omuz hizasında kesilmiş olan saçları iki taraftan kurdelelerle bağlanmıştır. Başında, bir saç tacına iliştirilmiş ve ilk bakışta bir su fıskiyesini andıran iki anten olduğu görülmektedir. Puck, diz altına kadar uzanan kısa kollu koyu (olasılıkla kırmızı) renk bir elbise ve yine aynı renk uzun çoraplar giymektedir. Elbisenin kol ve etek kısımları, dalgalı biçimde kesilmiştir. Ayrıca belinde, süslü ve tokalı kalın bir kemer vardır. Elbisenin sırtına, üçgen biçimli kumaş parçaların birbirine dikilmesiyle oluşturduğu izlenimini veren yarasa kanadı biçiminde bir çift “kanat” eklenmiş ve bunlar kızın bileklerine birer iple tutturulmuştur. Kız, bu kanatları daha görünür ve dolayısıyla işlevsel kılabilmek için kollarını uçar gibi iki yana açmıştır. Sağ elindeki sihirli değneğin aşağı doğru duruşu da ona sanki yerden yükseliyormuş gibi bir hava vermiştir. Ayrıca kız, neşeli bir yüz ifadesi takınmıştır.

**Fotoğraf 17. Nelson'un ölümü (Arka plandaki ünlü uyarı işaretiyle.) (1913, s. 130).** Sınıfın “sahne” olarak kullanılan aynı köşesinde çekilmiş olan bu fotoğrafta, “Nelson'un Ölümü” sahnesini oynayan onaltı erkek çocuk görülmektedir. Ön planda, fotoğrafın merkezinde yerde yatmakta olan Amiral Nelson ya ölmüş ya da ölmek üzeredir. Süslü şapkası hala başındadır. Nelson'un başında, yere diz çökmüş vaziyette iki asker vardır. Sol taraftaki asker, onu omuzlarından tutarak başını kendi dizine doğru yükseltmiştir. Askerin başı, sargı bezleriyle sarılmıştır. Sağ taraftaki akerin sol elini Nelson'un gömleğinden içeri sokup onun kalbini dinler gibi durması, onun olasılıkla bir sıhhiyeci olabileceğini düşündürmektedir. En solda, başında piramit biçimli bir miğfer ve elinde bir kağıt rulosu bulunan başka bir asker, Nelson'u tutan askere doğru uzanmış ve elini onun omuzuna koymuştur. Fotoğrafın sağında, birisi ayakta ve başı sargılı, diğeri ise yere diz çökmüş vaziyette ve miğferli olan iki asker, yine sağ kollarını uzatıp Nelson'a doğru eğilmişlerdir. En sağda, ayakta durup Nelson'a doğru kaygıyla bakmakta olan askerin de başında diğerlerinininkine benzeyen bir miğferi ve soldaki asker gibi onun da elinde bir kağıt rulosu vardır. Kıyafetlere bakıldığı zaman, Nelson, Sıhhiyeci ve kağıt rulosu tutan askerlerin smokin biçimli ceketleri ve kadın iç çamaşırından yapılmış pantolonları olduğu görülmektedir. Kağıt rulolarının, oyunun sonunda hep yapılan, hayatta kaldığı varsayılanların “yoklama”sını yapmakta kullanılacak olması olasıdır. Geri planda, sağ tarafta, havaya ateş açan iki ve tüfeğini doldurmakta olan bir asker, sol taraftaysa borazan çalan üç asker göze çarpmaktadır. En arkada, sahnenin iki ucunda bir kollarını havaya kaldırmış durumda ayakta duran iki çocuk, üzerinde işaret flamaları dizili bir ipi germek suretiyle bayrak direği görevini üstlenmişlerdir. İpin altında, tam ortada durup yumruk yapılmış sol elini havaya kaldırmış bir halde yukarı doğru bakan asker, Finlay-Johnson'ın (1913, s.162) bu oyunda “Nelson'un Ölümü” şiirini ezberden okuması için seçilmiş olduğunu söylediği çocuk olsa gerektir. Fotoğrafa genel olarak bakıldığında, konusunun kargaşa, telaş, bağrıışma ve gürültünün yoğun olarak yaşandığı tam bir savaş sahnesi olduğu hemen anlaşılmaktadır.

**Fotoğraf 18. Abartılı ezbere okumalar – “Fulyalar” (1913, s. 136).** Açık alandaki sık bitkiler önünde çekilmiş olan bu fotoğrafta, perdeden yapılmış giysileriyle peri kılığına girmiş durumda ayakta duran dört kız öğrenci görülmektedir. Kızların başlarında yine deniz yıldızı biçimindeki çiçekli taçları

vardır. Ancak altyazıdan anlaşıldığı kadarıyla kızlar, bu sahnede “filyalar”ı canlandırmakta ve çiçekler gibi sağa sola salınarak ezberden şiir okumaktadırlar. Finlay-Johnson’ın (1913, s.164) belirttiğine göre, küçük bir kız, olasılıkla bu fotoğrafta görülen bir kızlar korosunu kendisine yardıma çağırmış ve onları pantomim yapmak üzere eğitmiştir, bu arada o da, hafif müzik, genellikle Mendelson’un “İlkbahar Şarkısı”, eşliğinde en esinlenmiş biçimde Wordsworth’ün “Filyalar”ını ezbere okumaktadır. Ortadaki iki peri, ellerindeki çiçekli uzun asalarını önlerinde çapraz biçimde tutmuş ve diğer ellerini bir yarım ay oluşturacak biçimde havaya kaldırmışlardır. Onların her iki tarafındaki periler de çiçekli asalarını yere dayamış ve rahat duruştaki askerler gibi öne doğru uzatmışlardır. Soldaki perinin öne doğru eğilmiş hali, kızların dans etmekte olduklarının bir başka kanıtı sayılabilir. Hepsinin yüzünde mutlu bir gülümseme vardır.

**Fotoğraf 19. Marley’in hayaleti Scrooge’a (Cimri) görünür. (1913, s. 145).** Bu fotoğraf, Charles Dickens’in eseri “Bir Noel Şarkısı”nda önemli bir karakter olan Ebenenezzer Scrooge’a, bir diğer karakter olan Jacob Marley’in hayaletinin görüldüğü sahneyi göstermektedir. Mekan yine, sınıfın sahne olarak kullanılagelen köşesi ama biraz daha ortaya yakın bölümüdür. Merkezde yer alan Scrooge, yakası fırfırlı uzun geceliği ve ucu pon ponlu gece kukuletasıyla şöminenin yanındaki bir sandalyede yana dönmüş vaziyette oturmakta ve arkasında havada asılı duran hayaletle şaşkınlıktan ağzı açık bir halde ve dehşetle açılmış gözlerle bakmaktadır. Ayrıca, oturduğu sandalyeyi her iki eliyle sıkıca kavramıştır. Hemen arkasında “havada” duran hayalet rolündeki çocuk bu efekti, cambaz bacağı benzeri ayaklıkları bir sopanın üstüne çıkmak suretiyle elde etmiştir. Beyaz bir örtüyle (olasılıkla bir güneşlik veya çarşaf) kolları içeride kalacak biçimde sıkıca sarılmış olan çocuğun çenesinin altından geçen beyaz bir sargı bezi, kulakları da dahil olmak üzere, başının üçte birlik kısmını örtmektedir. Çocuk, tıpkı bir ölü gibi boş gözlerle karşıya bakmaktadır. Fotoğraftaki şöminenin ön tarafındaki emniyet demiri, sınıfın daha önceki fotoğraflarında görülenlerle aynıdır. Ancak öğrenciler, şöminenin yanmakta olduğu izlenimini yaratmak için yaratıcı bir buluşta bulunmuşlar ve demirin arkasına koydukları yüksekçe bir raftan aşağı doğru, üzerinde yanan bir şömine resmi bulunan geniş bir kağıt tabakası sarkıtmışlardır. Fotoğraftaki mizansen, ünlü İngiliz karikatürist ve çizer John Leech’in ilgili kitabın 1843 tarihli ilk basımında resmettiğiyle çok büyük bir benzerlik göstermekle birlikte, aralarında önemli bir fark vardır. Leech’in resmindeki hayalet, odaya yürüyerek girmekteyken, Sompting okulu öğrencileri yaratıcılıklarını kullanarak, bu fotoğrafta görüldüğü gibi hayaleti “havadaymış gibi” göstermeyi başarmışlardır.

**Fotoğraf 20. İnşa sürecinde “Tig” barakası (Gerçek bir erkek çocuk oyunu.) (1913, s. 151).** Okul bahçesinde çekilmiş olan bu fotoğraf Sompting öğrencilerinin, tarihöncesi çağlarda yaşamış olan “Tig” isimli bir çocuğun yaşamının anlatıldığı “Tarihten Önceki Günler” isimli bir kitaptan yola çıkarak oynadıkları oyunlarda dekor işlevi gören “Tig” barakasının inşaatı sırasında çekilmiştir. Fotoğrafta, kulübeyi inşa etmekte ve çevre düzenlemesi yapmakta olan kalabalık bir öğrenci grubu görülmektedir. Çocukların bir “ekip çalışması” yapmakta oldukları, daha ilk bakışta anlaşılmaktadır. Bazı çocuklar

barakanın inşasıyla meşgulken, bazıları kazma ve kürekler kullanarak barakanın önüne enlemesine bir hendek kazmakta, bazı öğrenciler hendekten çıkan molozu bir el arabasına doldururken bir öğrenci de el arabasını sürmektedir. Barakayı yapmak için seçilen yer okul bahçe duvarının iki büyük ağaç arasında kalan bölümüdür. Barakanın duvara dayalı olarak yapılıyor olması, akıllıca bir seçimdir. Çünkü böylece, hem malzeme, emek ve zamandan tasarruf sağlanmış olmakta, hem de duvar bir dağ yamacı gibi düşünülecek olursa, çok gerçekçi bir görünüm elde edilmiş olmaktadır. Barakanın yüksekliği, okul duvarıyla aynı hizada olup, öğrencilerin boyunu çok az geçmektedir. Çatının, gerçek bir barakadaki gibi bir tarafa eğimli olması dikkat çekicidir. Barakanın çatısında çalışmakta olan çocuklar, oraya çıkmak için, hendekle baraka arasına uzatmış oldukları portatif bir merdivenden yararlanmaktadırlar. Öğrencilerin hepsinin üstünde, normal okul kıyafetleri vardır. Bazıları ayrıca bir kasket takmışlardır. Dikkat çekici olan bir başka önemli nokta, fotoğrafta görülen hiç bir çocuğun boş oturmuyor olmasıdır. Tüm çocuklar, bütün dikkatlerini yapmakta oldukları işe yoğunlaştırmış görünmektedirler.

**Fotoğraf 21. Coğrafya oyunu. “Kömür ve demir şehirleri” (1913, s. 158).** Bu fotoğrafta, Coğrafya oyunlarından birisi olan “Kömür ve Demir Şehirleri” oyunundan, yine oldukça kalabalık bir sahne görülmektedir. Mekan, yine sınıfın sahne olarak kullanılan aynı bölümüdür. Fotoğrafın merkezinde ve ön tarafta, emekleme pozisyonunda arka arkaya duran iki erkek çocuk, şehirler arasında gidip gelen trenin vagonlarını canlandırmaktadırlar. Arkada duran çocuğun sırtına oturmuş olan çocuk, patronu olan “tüccar” için şehir şehir dolaşarak kömür veya demir satın alan şirket yetkilisi “Bay Falanca”yı oynamaktadır. En sağda, sağ elini öne doğru uzatmış halde bir sandalye üzerinde oturan çocuksa, olasılıkla bürosunda oturan “tüccar” olsa gerektir. Ancak bu fotoğrafta, kitapta bahsedilen masa, telefon ve daktilo görülmemektedir. Geri planda, ellerinde çizim kağıtlarından etiketler tutmakta olan kızlı erkekli ondört öğrenci ayakta durmaktadır. Her bir etiketin üzerinde, sıralarında oturan öğrencilerin hemen okuyabileceği kadar büyük matbaa harfleriyle, önce İngiltere’deki özellikle kömür ve demir üreten şehirlerin adlarının ve altında o şehrin üretmekle ünlü olduğu maddelerin adlarının yazılı olduğu görülmektedir. Şehir isimlerinin daha büyük yazılmış olduğu dikkati çekmektedir. Kitapta da belirtildiği gibi çocuklar, şehirlerin haritadaki doğru coğrafi konumlarına olabildiğince yakın yerlerde durmaktadırlar. Tüm çocuklar, normal okul kıyafetlerini giymişlerdir.

**Fotoğraf 22. Yiyecek için hayvanları öldürüp kesen kuzey Amerikalı kızilderililer (1913, s. 167).** Bu fotoğraf, olasılıkla Kanada’nın “kerestecilik” bölgesini konu alan oyun sırasında çekilmiştir. Mekan, yine okul bahçesidir. Altyazıda da belirtildiği gibi fotoğraf, kuzey Amerikalı kızilderililerin yiyecek için avlanma sahnesini göstermektedir. Fotoğrafta, üçü kızilderili kılığında ve yedisi av hayvanlarını canlandırmakta olan toplam on tane erkek öğrenci görmektediriz. Canlandırılan hayvanların türü hakkında kesin bir şey söylenemez, çünkü hepsi de normal okul kıyafetlerini giymektedirler, hatta dört tanesinin başında kasketleri vardır, ancak bu hayvanlar, Kanada’da yaşayan türden hayvanlar olsa gerektir. Kızilderili rolündeki tüm çocuklar, üstlerine çizgili battaniyeler almışlardır. Başlarına, açık

koyulu tüyler takılmıştır. Ayakta duran ikisi, uçları sivri birer mızrağa sahiptir. Sahnenin ortasına yakın bir yerde, kapısı açık bir kızilderili çadırı görülmektedir. Çadır, koni biçiminde çatılmış üç adet sırtığın tepeden ipe bağlanıp üzerine perde kumaşı kaplanması yoluyla, gerçeğine oldukça benzer bir biçimde oluşturulmuştur. Çadırın zeminine, içerden dışarıya doğru uzanan gerçek bir post serilmiştir. Çadırın ve fotoğrafın solunda ayakta duran kızilderili, mızrağını fotoğrafın merkezinde yüzü karşıya dönük olarak emeklemekte olan hayvana saplamıştır. Hayvan rolündeki çocuğun yüz ifadesi acı çektiğini gösterirken, kızilderili ona acımasızca bakmaktadır. Sağ ön tarafta başka bir kızilderili, yerde yatan avının boğazını kesmektedir. Onların biraz gerisinde ve çadırın sağında, yine mızrağını yerde ölü yatan avına saplamış olan üçüncü kızilderili görülmektedir. Onların hemen sağında, farklı yönlere doğru emeklemekte olan çocuklar, canını kurtarmak için bozgun halinde sağa sola kaçışan diğer hayvanları canlandırmaktadırlar. Özellikle sağ arka plandaki ikisinin yüzlerindeki somurtkan ifade çok dikkat çekicidir. Genel olarak bakıldığında fotoğraf, eksiksiz bir av sahnesini göstermektedir.

**Fotoğraf 23. Yemek zamanı kuzey Amerikalı kızilderililer. Arka planda sabanla toprağı süren İngiliz göçmen (1913, s. 174).** Okul bahçesinde çekilmiş olan bu fotoğraf, aynen 167. sayfada yer alan bir önceki fotoğraf gibi, olasılıkla Kanada'nın "kerestecilik" bölgesini konu alan oyundan başka bir sahneyi göstermektedir. Yine olasılıkla, bu sahnede rol alan çocuklar ve dekor olarak kullanılan çadır, diğer fotoğrafta görülenlerle aynıdır. Ancak, bu fotoğrafın teması diğerinden farklıdır. Sol ön planda, yemek yemek için çadırın önünde toplanmış olan kızilderililer, sağ arka planda ise sabanla toprağı süren bir İngiliz göçmen görülmektedir. Fotoğraftaki üç kızilderiliden ikisi, konik biçimde çatılıp tepeden bağlanmış sırtıkların üzerine perde kumaşı dolanarak oluşturulmuş olan çadırın önünde, yerdeki gerçek bir postun üstüne bağdaş kurup oturmuş, yemeğin hazır olmasını beklemektedirler. Bir önceki fotoğrafta olduğu gibi, başlarında tüyler, üstlerinde çizgili battaniyeler ve ellerinde birer mızrak vardır. Kılık kıyafeti diğerlerine benzeyen üçüncü kızilderili, çadırın sağındaki bir kamp ateşinin yanında yere çömelmiş durumda, ateşin üzerinde asılı duran tenceredeki yemeği karıştırmaktadır. Tencerenin ateşin üstüne asılma yöntemi, tıpkı gerçek hayatta görebileceğimiz gibidir. Üç dal parçası, çadır sırtıklarına benzer biçimde ateşin üstünde çatılıp tepeden ipe bağlanmış, sonra da tencere, yukarıdan sarkıtılan bir ipe asılmıştır. Aşçılık yapan bu kızilderilinin mızrağı, yere, ayaklarının önüne bırakılmıştır. Ateşin gerisinde ayakta duran okul kıyafetli ve kasketli bir çocuk (olasılıkla bir göçmen), sağ elinde tutmakta olduğu mızrağına dayanarak hafifçe öne eğilmiş, yemeğin yapılışını izlemektedir. Hemen arkada, yönü sağ ön tarafa dönük vaziyette ayakta duran bir çocuk, "İngiliz göçmen"i, onun yaklaşık iki metre önünde aynı yönde ayakta duran başka bir çocuk ise, "sabanı çeken hayvan"ı canlandırmaktadırlar. Öndeki kızilderilinin görüşü kapatmasından dolayı ikisi arasında bir saban olup olmadığı açıkça görülemese de, öndeki çocuğun göğsünden başlayarak koltukaltlarından geçip arkadaki göçmenin ellerinde son bulan ip sayesinde, çocukların rolleri kolayca anlaşılmaktadır. Hatta her iki çocuğun da okul kıyafetli ve kasketli olması da bu durumu değiştirmemektedir. Dolayısıyla çocukların, basit bir ip yardımıyla amaca uygun gerçekçi bir görsel efekt yaratmayı zorlanmadan başardıkları söylenebilir.

**Fotoğraf 24. Bir Maori cenaze töreni (Kapı paspasları, kemik mızrak ve ağlayan kadın ile.)**

(1913, s. 191). Okul bahçesinde çekilmiş olan bu fotoğrafta, “Yeni Zelanda” oyunundan Maori yerlilerinin bir cenaze töreni sahnesini oynayan beş erkek çocuk görülmektedir. Fotoğrafın orta kısmında, ölü Maori şefini oynayan çocuk, bir okul sırası üzerinde, başı sağ tarafta olmak üzere sırtüstü yatmaktadır. Finlay-Johnson’ın (1913, s. 218-221) belirttiğine göre, şefin üzerindeki paspaslar, “iyi silkelenmiş” okul kapı paspasları olup çelenk niyetine törenle getirilip konulmuştur. Ölen şefin mızrağı sıranın hemen yanında, sıraya paralel biçimde yerde durmaktadır. Finlay-Johnson, bu mızrağın uç kısmında, Yeni Zelanda’da madenlerin kısıtlı olduğunu ve yamyamların onun yerine insan kemikleri kullandıklarını hatırlatmak amacıyla, içi boş bir sığır kemiği kullanıldığını söylemektedir. Tıpkı başında ayakta bekleyen diğer dört çocuğunki gibi, göz çevresi ve dudakları dışında şefin tüm yüzü, kendisine yerli görünümü vermek için siyaha boyanmıştır. Yine Finlay-Johnson’a göre çocuklar bunu, ellerini bacaya sürterek yapmışlardır. Şefin başucunda, “ağlayan kadın” rolünü oynayan çocuk görülmektedir. Başını öne eğmiş ve öne doğru eğilmiş durumdaki çocuk, ağlıyor numarası yapmakta ve sağ elindeki beyaz mendille gözyaşlarını silmekte, sol eliyle de sağ elinin bileğini tutmaktadır. Okul kıyafetleri içinde ve kasketsiz olarak gördüğümüz diğer üç çocuğun aksine o, kılık kıyafetini bir kadınıninkine benzetmek için çaba göstermiştir. Başında koyu renk bir eşarp vardır. Boyun kısmına, çok geniş bir dantelli yaka takmış, üst kısmına uzun kollu açık renk bir çeşit gömlek giymiştir. Gömleğin, altından okul kıyafetli omuzları görünecek biçimde göğüs hizasında aşağı çekildiği görülmektedir. Alt kısmında, ayak bileklerine kadar uzayan etek uçları dantelli ve yine açık renk bir etek, ayağında da günlük ayakkabıları vardır. Onun hemen yanında duran çocuk elinde bir mızrak tutmaktadır. Yüzünde oldukça ciddi bir ifade vardır. Sıranın arkasında ve şefin ayakucuna yakın bir yerde duran başka bir çocuk, başı öne eğik ve her iki eliyle yüzünü kapamış vaziyette ağlamaktadır. Onunla “ağlayan kadın”ın arasında ama biraz gerideki son çocuğun da elinde bir mızrak vardır ve o da ağlamaklı bir yüz ifadesi takınmıştır. Genel olarak, fotoğrafta bir yas havası hakimdir.

**Fotoğraf 25. Başöğretmen tarafından yönetilen bir aritmetik oyunu (1913, s. 198).**

Bahçede çekilmiş olan ve altyazısından başöğretmen tarafından yönetilen bir aritmetik oyununu gösterdiğini anladığımız bu fotoğraftaki oyunun özellikle neyi konu aldığı ve nasıl oynandığı kesin olarak anlaşılmamaktadır. Ancak, Finlay-Johnson tarafından (1913, s. 234) kitapta zaten bu oyunlardan sadece “en tipik olanlardan bir kaçının ana hatlarıyla belirtildiği”, gerçek sayının çok daha fazla olduğu özellikle vurgulanmaktadır. Görebildiğimiz kadarıyla bahçede, baş öğretmenin dışında beş erkek ve beş kız öğrenci olmak üzere, ayakta duran toplam on öğrenci vardır. Hepsi de okul kıyafetli olan çocukların görünüşünden, yaşça küçük bir sınıfa ait oldukları anlaşılmaktadır. Başöğretmen geri planda, yüzü yan dönük durumda ayakta durmaktadır. Saçları arkadan topuz yapılmış olan öğretmenin üzerinde dönemine uygun tarzda uzun kollu ve uzun etekli koyu renk bir elbise görülmektedir. Her iki kolunun göğüs hizasında havaya kaldırılmış biçimde ve ağzının aralık duruşundan dolayı, çocuklara bir şeyler söyleyip, belki de elleriyle tempo tutmakta olduğu düşünülebilir. Öğretmenin hemen sağında (fotoğrafın solunda), yine yandan gördüğümüz küçük bir erkek öğrenci durmaktadır. Sağ elini karnının

üstüne koymuştur, sol eli ise diğer yanında kaldığından görüş alanının dışındadır, ancak onun bu elinin resimdeki diğer çocukları gibi omuz hizasında kaldırılmış olması olasıdır. Onların önünde, yüzleri karşıya dönük durumda, ancak fotoğrafın sol alt çaprazına doğru, ikiyeşerli sıra halinde ilerliyormuş gibi görünen dörder erkek ve kız öğrenci görülmektedir. Öğretmen tarafındaki sırada sadece erkek öğrenciler, fotoğrafın sağ tarafındaki sırada ise sadece kız öğrenciler arka arkaya sıralanmıştır. Kız öğrencilerin hemen sağ ön tarafında açıkta duran son kız öğrencinin, sırtı fotoğraf makinesine dönüktür. Bu öğrenciyle, öğretmenin yanında duran erkek öğrenci, askerde mangalarına talim yaptıran tim komutanlarını hatırlatmaktadır. Son anılan kız öğrenciyle, sıraya dizilmiş öğrencilerin çoğunun sağ elleri ya havada, ya da omuz hizasında kaldırılmış, sol elleri ise karınları üzerine konmuştur. Sadece, erkekler sırasındaki ikinci ve son sırada duran öğrencilerin elleri – olasılıkla sağ-sol ayırımını henüz yapamıyor olmaları sebebiyle – diğerlerinin tam tersi bir konumdadır. Dikkati çeken bir nokta, kızlardan oluşan sıranın en başındaki kızın – sanki Osmanlı “Mehteran Bölüğü”ndeki bir askeri bandocu gibi – kendi soluna doğru dönük durması, erkeklerin liderinin de yine aynı yöne neredeyse dönüyormuş gibi görünmesidir. Dikkat çekici olan bir diğer nokta ise, sıraya dizilmiş çocukların göğüslerinin ya sağına ya da soluna yarım A4 kağıdı boyutunda birer kağıt parçasının iştirilmiş olmasıdır. Ancak küçüklüklerinden dolayı kağıtların üzerinde ne olduğu anlaşılamamaktadır. Son olarak, çocukların yüzlerindeki gülümsemeden, hepsinin neşeye oyuna katıldıkları söylenebilir.

**Fotoğraf 26. Bir Doğa İncelemesi oyunu. “Çiçekleri sorgulama” (1913, s. 207).** Bu fotoğrafta, “Çiçekleri Sorgulama” oyununu okul bahçesinde oynamakta olan değişik yaşlardaki toplam dokuz adet kız ve erkek öğrenciden oluşan iki grup bulunmaktadır. Hepsi ayakta durmakta olan her iki gruptaki öğrenciler de okul kıyafetlerini giymişlerdir. Ancak, daha önce başka bir fotoğrafta görüldüğü gibi, yaşça büyük öğrenciler önlüklerinin içine açık renk bluzlar giymekteyken, küçük öğrencilerin gömlekleri daha koyudur. Soldaki grupta, hepsi kız olan beş öğrenci vardır. Öndeki iki kızdan sağdaki, bir demet çiçeği her iki eliyle uzun saplarının aşağısından tutmakta, onun solundaki kız ise sağ eliyle uzanmış, çiçeğin taç yapraklarına dokunmaktadır. Onların hemen arkasında yan yana dizilmiş onları izlemekte olan üç kız öğrenciden yanlarda duranların diğer çocuklardan yaşça daha büyük oldukları görülmektedir. Sağdaki grubun önünde yer alan iki erkek öğrenciden soldaki, başı hafifçe öne eğik vaziyette, her iki eliyle tutmakta olduğu bir çiçek saksısına bakmaktadır. Sağdaki öğrenciye sol elini uzatmış, saksı içindeki çiçeğin sapından tutmaktadır. Finlay-Johnson’dan (1913, s. 238) edinilen bilgiye göre bu iki erkek öğrenciden birisi (olasılıkla sağda olanı), Okul Müdürü’nü canlandırmaktadır. Onların hemen arkasında, gördüğümüz iki kız öğrenciden sağdaki, çiçeği yakından görebilmek için öndeki ikiliye iyice sokulmuşken, soldaki biraz daha açıkta durup, diğer gruptaki kızın çiçeğine bakmaktadır. Yine kitabın aynı sayfasından öğrenildiğine göre bu oyun, hava koşullarının gerçek bir gezinti için olumsuz olduğu sabahlarda, bir doğa gezintisinin yerini doldurmak amacıyla oluşturulan bir oyun biçimi olup, genellikle sınıfta oynanmaktadır. Gerçi burada çocuklar bahçededirler, ancak arka fonda bahçe duvarının arkasından bir bölümü görünen gökyüzünden, havanın puslu olduğu ve dolayısıyla bir gezinti için risk alınmamış olduğu anlaşılmaktadır. Finlay-Johnson’ın ilgili bölümdeki

diğer yazdıklarından anlaşıldığı kadarıyla, “müdür” dışında kalan çocuklardan elinde çiçek örnekleri tutan iki tanesi, mevsim çiçekleri numarası yapmaktadırlar. Geri kalan öğrencilerse, “bir gezinti için dışarıda olan öğrenciler”dir ve “gezinti” sırasında çiçeklerin yanına gidip onlara merakla sorular sorarak onları tanımaya çalışmaktadırlar. Son olarak, bu fotoğraftaki çocukların çoğunun yüzünde bir merak ifadesi bulunduğu söylenebilir.

**Fotoğraf 27. Bir peri oyunu. İdealleştirilmiş Doğa İncelemesi (1913, s. 214).** Perilerin yer aldığı daha önceki fotoğraflar gibi yeşillikler içinde çekilmiş olan bu fotoğrafta, Shakespeare’in “Bir Yaz Gecesi Rüyası” adlı eserine ilişkin fotoğraflarda da görülen peri kılığındaki altı kız öğrenci, ancak bu kez kendi yaratmış oldukları “Peri” oyunları sırasında çekilmiş halleriyle görülmektedirler. Periler, önlü arkalı üçer kişilik zikzak biçimli iki sıra halinde dizilmişlerdir. Başlarına taktıkları deniz yıldızı biçimli çiçekli taçları, perdelerden yapılmış olan uzun kollu ve uzun etekli elbiseleri ve ellerinde tuttukları çiçekli asalarıyla perilerin görünüşü, daha önce betimlenenlerle aynıdır. Bununla birlikte, oynamakta oldukları “Peri” oyunları, Finlay-Johnson’ın (1913, s. 244) belirttiğine göre, onların Doğa İncelemesi ile bağlantılı olarak, ve “Gezinti” oyunu üzerine başka bir biçim olarak, içine haftalık Doğa İncelemesi gezilerinden derlenmiş doğa üzerine hikayeler koydukları oyunlardır. Bunlar genellikle, her bir perinin kendisi tarafından kazırlanmış çift mısralık konuşmalar yaptığı şiirler biçiminde yazılmıştır. Bu oyunlara da, Bahar (Morris) dansını katmakta ve genellikle beyitlerine uygun düşecek ezgiler için Folk müziğinden alıntı yapmaktadırlar. Fotoğrafın ön sırasındaki üç peri, sağ ellerinde tutmakta oldukları asalarının bir ucunu yere, diğer ucunu ise sağ omuzlarına dayamışlardır. Soldaki iki perinin sol elleriyle eteklerini tutup hafifçe yukarı kaldırdıkları, ve sağ ayaklarını bir eskrimci gibi öne doğru uzattıkları görülmektedir. Başları hafifçe sola doğru eğiktir. Arkadaki üç peri de, öndekilere benzer biçimde poz vermiştir, ancak diğerlerinden farklı olarak, sol kollarını yana veya havaya kaldırmışlardır. Daha önceki peri fotoğraflarındaki gibi, bu periler de neşeli bir şekilde gülümseyerek şarkı söyleyip dans ediyormuş izlenimi vermektedirler.

**Fotoğraf 28. Ev yapımı çitli bir sebze bahçesi yapma (1913, s. 220).** “Tig” oyunları sırasında öğrenciler tarafından yapılmış olan sebze bahçesiyle onu çevreleyen ev yapımı çiti göstermekte olan bu fotoğraf, bahçe içinde çalışmakta olan tamamı erkek on sekiz öğrenci ile başlarında onlara refakat eden bir bayan öğretmeni göstermektedir. Bahçenin her tarafına dağılmış olan çocukların hepsinin üzerinde okul kıyafetleri ve çoğunun başında kasketleri vardır. Bahçenin en dip sağ köşesinde, omzu hizasındaki duvarın hemen önünde yüzü karşıya dönük biçimde ayakta duran öğretmen, dönemine uygun açık renk bir etek, aynı renkten ama düğme ve ilik kısımları koyu renk bordürlü bir ceket ve beyaz bir bluz giymektedir. Saçı, yukarıdan topuz yapılmıştır. Büyük bir dikkatle çocukları izlemekte ve olasılıkla gereğinde onlara talimat vermektedir. Daha önce “Tig” barakasının yapılışını gösteren fotoğrafta görmüş olduğumuz gibi, bu fotoğrafta da öğrencilerin kendi aralarında iş bölümü yaptıkları dikkati çekmektedir. Bazıları tırmık, bazıları çapa, bazıları ise kürekle çalışmaktadır. Ayrıca, kimi öğrenciler zararlı otları koparmaktadır. Kimi öğrenciler, bahçeden çıkardıkları çakmaktaşı ve kireçli

toprağı, koparılan zararlı otlarla birlikte sağ taraftaki bahçe duvarının dibine istiflemektedir. Bir öğrenci bu molozu, başka bir öğrencinin sürmekte olduğu el arabasına yüklemektedir. Kısacası tam bir “ekip çalışması” yapıldığı görülmektedir. Bahçenin değişik yerlerinde, (Finlay-Johnson’ın belirttiğine göre, öğrencilerin babalarından rica edip aldıkları) meyve ağaçlarına ait aşı dallarının dikilmiş olduğu göze çarpmaktadır. Ön planda başlayıp geriye doğru bir zikzak çizerek bahçenin ortasına kadar uzanmakta olan küçük ahşap çit, yine Finlay-Johnson’ın (1913, s. 246, 247) belirttiğine göre, çocuklar tarafından (bir ineğin, onların tüm küçük lahanalarını yiyip bitirdiği ve herşeyi ezdiği bir gece ziyaretinin ardından) bazı eski sıralardan yapılmıştır ve direkleri yuvalarına “güzelce ve doğru biçimde” oturtulduğu için oldukça sağlam olmuştur. Tüm bahçede, deyim yerindeyse “hummalı bir çalışma” sürdürülmektedir. Dolayısıyla genel açıdan bu fotoğraf, çocukların oynadıkları oyunları ne kadar ciddiye aldıklarının ve onlar için ne kadar çaba harcadıklarının somut bir kanıtıdır.

**Fotoğraf 29. Okul bahçeleri. Çiçek bahçeleri (1913, s. 229).** Finlay-Johnson’dan edinilen bilgiye göre bu fotoğraf, bahçenin bir güney duvarının bulunduğu kısımda çekilmiş olsa gerektir. Fotoğrafta, duvar boyunca uzanan yaklaşık iki metre genişlikteki bir toprak şeridi üzerinde çalışmakta olan kızlı erkekli yaklaşık otuz kadar öğrenci görülmektedir. Başlarında refakatçi olarak, yine saçlı topuzlu, açık renk bir etek ve ceket ile beyaz bir bluz giymekte olan öğretmen görülmektedir. Öğretmen, toprak şeridin biraz açığında, tüm öğrencileri olabildiğince iyi izleyebileceği bir orta noktada ayakta durmaktadır. Öğrencilerin tamamı okul kıyafetli ve erkeklerin çoğu kasketlidir. Daha önce başka bazı fotoğraflarda da görüldüğü biçimde, öğrenciler işbölümü içinde çalışmaktadırlar. Öğrencilerin çoğu çapa, tırmık, kazma, kürek veya elleriyle çalışmaktayken, birisi toprak şeridinin sağında ve bir diğeri ortasında olmak üzere, ellerindeki bahçıvan makaslarıyla ağaç dallarını budamakta olan iki çocuk ilk bakışta dikkati çekmektedir. Kitapta belirtildiğine göre çocuklar, fotoğrafta görülen bu toprak şeridini her renk ve çeşitten özellikle güzel bazı gülhatmileri içeren, her mevsime ait son derece iyi bir çiçek derlemesiyle, bitkilerden oluşan çok güzel bir bahçe sınırına dönüştürmüşlerdir (Finlay-Johnson, 1913, s. 247). Bütün çocukların kendilerini sadece yaptıkları işe verdikleri açıkça görülmektedir.

**Fotoğraf 30. Annelerin dramatik halk şarkıları (Kocasının iş önlüğü ve tozluklarıyla kılık değiştirmiş birisi.) (1913, s. 235).** Okul bahçesinde çekilmiş olan bu fotoğrafta, köyün “anneler”inin rol aldığı bir oyundan bir sahne görülmektedir. Bu fotoğrafın altında bu sahnenin hangi oyundan alındığına ilişkin kesin herhangi bir açıklama olmamakla birlikte, aynı karakterlerin aynı kostümlerle yer aldığı bir sonraki fotoğrafın alt yazısından, büyük olasılıkla bu fotoğraftaki sahnenin de ait olduğu oyunun adı öğrenilmektedir. Bu oyun – kitapta köyün “anneleri”nden birisi tarafından yazılmış olan ilk oyun olduğu belirtilen – “Bir Fincan Çay” isimli oyundur. Bu fotoğraftaki sahnede, yaşlı bir kadın rolünde gördüğümüz sol taraftaki anne, fotoğrafın sol çaprazı yönünde ilerliyormuş gibi görünmekte, onun bir kaç adım gerisinde ise yaşlı bir erkek kılıfına girmiş diğer anne, belli ki onu takip etmektedir. Soldaki “yaşlı kadın”, yere doğru eğik duran başına, yüzünün görülmesini engelleyecek kadar büyük, döneme uygun koyu renkli bir başlık takmıştır. Üzerinde, olasılıkla siyah renkli, ayak bileklerine kadar uzun koyu

renkli bir etek ya da elbise vardır. Giysisinin üst kısmının görülmesini engelleyen yine koyu renk ama kenar kısımları açık renk bordürlü bir şalı üstüne dolamış ve sol eliyle – sanki birisi gelip onu üzerinden çekip alacakmışçasına – önden sıkıca tutmuştur. Sağ elinde yere dayalı ve hafifçe üzerine yaslandığı, koyu renk bir şemsiyeyi baston gibi kullanmaktadır. Genel olarak, arkasından gelen adamdan çekinir gibi bir hali vardır. Arkasındaki “yaşlı adam”, başına koyu renk bir fötr takmıştır. Dizlerine kadar uzanan oldukça bol koyu renk bir iş önlüğü ve ayaktan dizlerine kadar uzanan yandan bir kaç düğmeli tozluklar giymekte olduğu görülmektedir. Fotoğrafın alt yazısında, kadının bunları erkek kılıfına girebilmek için kocasından ödünç almış olduğu belirtilmektedir. Uzun beyaz saçlı bir peruk ve yine oldukça uzun beyaz bir takma sakal takmaktadır. Sağ elinde tuttuğu bastonuna dayanır durumda, tıpkı yaşlı bir adam gibi eğilerek yürümektedir. Oyuncuların yere düşen gölgelerinin uzunluğuna bakılırsa, oyunun – kitapta da belirtildiği gibi – akşam saatlerinde oynandığı sonucuna varılabilir. Oynadıkları oyunun konusu hakkında kitapta fazla bir bilgi bulunmadığı için bu konuda kesin bir yorum yapılamaz, ancak Finlay-Johnson’ın kitabının son bölümünde belirttiğine göre bu oyun, bazı güzel yerel “dokundurmalar” içermektedir. Ayrıca, gerek fotoğrafın alt yazısından, gerekse Finlay-Johnson’ın (1913, s. 255) yine aynı bölümde yapmış olduğu bazı açıklamalara bakarak bu tür oyunların, eski Sussex halk şarkılarının köyün “anneleri” tarafından oyunlaştırılması suretiyle yaratıldığı söylenebilir. Böyle bir etkinlikte “rol” almakla anneler, hem boş zamanlarını daha keyifli ve verimli geçirmiş, hem de unutulmak üzere olan eski şarkıları “canlandırmış”lardır.

**Fotoğraf 31. Oyundaki anneler. “bir fincan çay” (1913, s. 242).** Bir önceki fotoğrafta sadece iki oyuncusu görülen “Bir Fincan Çay” isimli oyuna ait olan ve yine okul bahçesinde çekilen bu fotoğrafta, yine “anneler”den oluşan ama bu kez daha kalabalık bir oyuncu kadrosu yer almaktadır. Fotoğrafın merkezinde, daha önce I. Charles oyununa ilişkin fotoğraflarda görülene benzer üç bacaklı yuvarlak bir fiskos sehpa yerde durmaktadır. Ancak bu fotoğrafta farklı olarak sehpanın üzerine kenarları dantelli bir örtü örtülmüştür ve onun da üzerinde yuvarlak bir tepsi durmaktadır. Sehpanın hemen sol arka tarafında bir sandalyede oturmakta olan orta yaşını geçmiş kilolu bir anne sol elinde bir fincan tabağı ve sağ elinde çenesine kadar kaldırılmış bir çay fincanı olduğu halde çay içmektedir. Üzerinde gündelik denebilecek, dönemine uygun kıyafetleri olan kadının başında beyaz bir bone vardır. Güneşten kısılmış gözleriyle karşıya doğru bakmaktadır. Onun hemen arkasında ayakta duran uzun kollu beyaz elbise giymiş olan orta yaşlı kadın, saçlarını yandan topuz yapıp büyükçe bir çiçek takmıştır. Nedense sağ elindeki fincan tabağını, önünde oturan kadının sağından ileri doğru uzatmıştır. Bu haliyle, sanki fotoğraf makinesine bakıp “işte konumuz bu” der gibidir. Onların sol tarafında yine gündelik kıyafetleri içinde yanyana oturmakta olan biraz yaşlıca dört kadın, başlarına birer eşarpla bağladıkları çiçekli şapkalar takmışlardır. Yine çay içmekte olan ve kendi aralarında sohbet eden bu dört kadından solda yer alan üçü, aynen ortadaki kadın gibi, sağ elleriyle fincanlarını, sol elleriyle de fincan tabaklarını tutmaktayken, dördüncü kadının elinde sadece fincan tabağı olduğu görülür. Ortadaki sehpanın sağ arka tarafında, bir önceki fotoğraftaki “yaşlı adam” kılıklı kadın, oturduğu sandalyesinden kalkmış ayakta durmakta ve karşıya doğru muzipçe bakmaktadır. Şapkası, iş önlüğü,

tozlukları, peruğu ve takma sakalıyla, görünüşü tıpkı bir önceki fotoğraftaki gibidir. Göğsüne doğru kaldırmış olduğu sol elinde bir çiçek demeti tutmaktadır. Arkasında, saçları arkadan toplanmış, gündelik kıyafetli yaşlıca bir kadın gülümseyerek karşıya doğru bakmaktadır. Fotoğrafın ve “yaşlı adam”ın sağında oturmuş ve bir yandan çaylarını içerken bir yandan da koyu bir sohbete dalmış gibi görünen üç kadın da çay fincanlarını sağ ve tabaklarını sol elle tutmaktadırlar. İçlerinde en sağda oturan, bir önceki fotoğrafta görülen “yaşlı kadın”dır. Üzerinde yine büyük bonesi ve koyu renk kıyafetleri vardır. Diğer iki kadınsa gündelik kıyafetleri ve çiçekli şapkalarıyla görülmektedirler. Sandalyelerin, o döneme ait fotoğraflarda yaygın olduğu biçimde geniş bir V şeklinde dizildiği dikkati çekmektedir. Fotoğrafa genel olarak bakıldığında, drama etkinliğinde bulunmak yoluyla köy “anneleri”nin tatil akşamlarını daha sosyal bir biçimde geçirdikleri görülmektedir.

**Fotoğraf 32. Annelerin orkestrası (1913, s. 251).** Kitapta en son sırada yer alan bu fotoğrafta, çaldıkları müzik aletleriyle müzik yapmak üzere okul bahçesinde toplanmış olan annelerin orkestrası görülmektedir. Ellerindeki çeşitli müzik aletlerini çalmakta olan dokuz kadın müzisyen, ortalarında bir sandalye üzerinde ve yüzü karşıya dönük olarak oturmakta olan orkestra şefinin her iki yanında, yine geniş bir V şeklinde yanyana dizilmişlerdir. Orkestra şefi ve onun solunda duran ve diğerlerinden farklı olarak uzun siyah bir elbise giymiş olan müzisyen dışında kalan tüm kadınların bir örnek giyinmiş oldukları hemen dikkati çekmektedir. Hepsinin başında beyaz bir başlık, üstlerindeyse uzun kollu yakası kapalı beyaz bluzlar ve yere kadar uzanan siyah ya da gri renkli etekler olduğu görülmektedir. Orkestra şefi de beyaz bir başlık ve siyah bir etek giymekle birlikte üzerindeki bluz, siyah renkli ve yakası ile kol uçları beyaz dantellidir. Ayrıca eteğinin ön kısmında, üzeri çiçek motifleriyle süslü bir önlük vardır. Gülerek her iki elini de havaya kaldırmış olan şefin sağ elinde bir baget tuttuğu görülmektedir. Görülebildiği kadarıyla üfleme, vurma, körüklü ve yaylı çalgılardan – bazıları birden fazla olmak üzere – oluşmakta olan orkestrada çalınan müzik aletleri, akordeon, çelik üçgen, def, yan flüt, ağız mızıkası, keman ve uttan oluşmaktadır. Finlay-Johnson’ın (1913, s. 255) belirttiğine göre, kadınlar bu çalgıları ahenkli bir biçimde çalmayı becermektedirler.

**Fotoğraf 33. Harriet Finlay-Johnson, 1910 (Bowmaker, 2002, s. ii).** Altyazısından anlaşıldığına göre 1910 yılında çekilmiş olan bu fotoğrafta Harriet Finlay-Johnson, 39 yaşındaki haliyle görülmektedir. Fotoğraf, arkasında yeşil bir fon oluşturan kısa boylu ağaçların önünde ayakta duran Finlay-Johnson’ı, kriket oynarken göstermektedir. Başları açık olup saçları günün modasına göre kısa kesilmiş ya da arkadan topuz yapılmıştır. Üzerinde önden düğmeli, yakası kapalı ve uzun kollu açık renk sade bir bluz ve yere kadar uzanan bol kesimli bir etek giymektedir. Bluza kıyasla daha koyu renkli olan eteğin ön kısmının her iki yanına süs olarak konulmuş olan daha koyu renkli boylamasına şeritler, etek ucuna yakın bir yerde çiçek motifleriyle sonlanmaktadır. Eteğin uzunluğu nedeniyle ayağına ne giydiğini tam olarak seçilememektedir. Hemen sağ arkasında, olasılıkla oyun kuralları gereği yere dikilmiş üç adet çubuk dikkati çekmektedir. Sabit bir poz vermek yerine, elindeki kriket

sopasını, daha yeni bir vuruş yapmış gibi sol omzunun yukarısında tutarak fotoğrafa bir devingenlik katan Finlay-Johnson'ın yüzünde neşeli bir gülümseme vardır.

**Fotoğraf 34. Harriet ve George ileriki yaşamlarında, tatilde (Bowmaker, 2002, s. 123).**

Altyazısında belirtildiğine göre bu fotoğrafta Finlay-Johnson ve eşi George Weller, evliken çıktıkları bir tatil sırasında görülmektedirler. Yeşilliklerle çevrili açık bir alanda çekilen fotoğrafın solunda yer alan Finlay-Johnson, kendi solundaki bir kaya parçasının üstünde oturmakta olan eşinin yanına çömelmiş durumda poz vermiştir. Onların hemen önünde, tasmaşının kayışı Wellerin elinde olan küçük beyaz bir köpek ayakta durmaktadır. Finlay-Johnson'ın başında, modaya uygun silindirik bir şapka ve üzerinde yakası, kol ağzları ve etek uçları koyu renk kürklü açık renk bir manto var iken, başında bir kasket bulunan Weller, kravat ve yeleği bulunan bir takım elbise giymektedir. Her ikisi de mutlu bir biçimde tebessüm etmektedirler.

**Resim 1. Sınıfın planı (1913, s. 56).** Bu resim, Sompting Okulu'nda oyunların oynandığı sınıfın bir krokisidir. Sınıftaki kapı ve pencerelerin dışında, sıralar, dolaplar, masa, kütüphane ve piyanonun yerleri de açıkça gösterilmiştir; ayrıca oyun oynamak için ayrılan açıklık ve verandalar da belirtilmiştir.

**Resim 2. Gemi olarak kullanılan sabun kutuları (1913, s. 63).** Yapılan bazı değişikliklerle çeşitli amaçlar için sahne eşyası olarak kullanılan sabun kutularının iki farklı biçimini gösteren bu çizimler, kitapta yapılmış olan ayrıntılı betimlemelere karşın, daha net bir fikir edinilmesine büyük katkı sağlamaktadır. Sıradan sabun kutularının, küçük öğrenciler tarafından, bu çizimlerde görüldüğü gibi, bir atlı araba ve bir gemiye nasıl başarıyla dönüştürüldüğünü görmek, insanda gerçekten hayranlık uyandırmaktadır. Özellikle ikinci çizimde görülen "gemi"nin yapımında ayrıntılara gösterilen özen, dikkat çekicidir. Gerçek gemilerde direkleri sabitlemeye yarayan ıstralya halatları, aynen gerçeğine uygun sayıda ve biçimde gerilmiş, pruva kısmındaki demirlerin zincirleri rastgele sarkıtılmayıp, herhangi bir gerçek gemide görülebileceği şekilde yuvarlak yuvalardan geçirilmek suretiyle olabildiğince gerçekçi bir görünüm elde edilmiştir. Dolayısıyla, ilk bakışta bunun gerçekte bir sabun kutusu olduğunu anlamak oldukça zordur.

**Resim 3. Kral III. Edward ve onun kalkanı (1913, s. 65).** Bu çizim, Kral III. Edward ve onun kalkanını resmetmektedir. Kral, ayakta durmaktadır. Sağ ayağını alçak bir kaide üzerine koymuş, sol eli belinde ve yine kaide üzerine dik olarak koymuş olduğu kalkanını sağ eliyle tutar biçimde poz vermiştir. Başında, tel zincirden örülmüş bir zırh başlığı, onun üstünde, kitabın elliyedincinci sayfasında betimlenen, renkli cam boncuklarla süslenmiş tacı vardır. Üstüne, ön kısmı bordürle süslü bir gömlek ve uzun bir pelerin giymiştir. Belinde yuvarlak tokalı bir kemer ve ellerinde uzun eldivenler vardır. Ayağında, makosen biçimli ayakkabılar ve dize kadar çıkan çoraplar olduğu görülmektedir. Dizinin hemen altına çapraz biçimde kurdeleler bağlanmıştır. Resimdeki en dikkat çekici nesne olan kalkanın yapılış tekniği hakkında kitabın 64 ile 66. sayfaları arasında ayrıntılı bir betimleme yer almaktadır.

**Resim 4. Duruşma sahnesi, “Venedik Taciri” (Ön planda Shylock ve Portia) (1913, s. 137).**

Mekan olarak kırsal bir alanın fon oluşturduğu bu çizimde, Shakespeare’in eseri “Venedik Taciri”nden bir sahne görülmektedir. Altyazıda da belirtildiği gibi, resmin ön planında, en solda Shylock, en sağda ise Portia yer almaktadır. Shylock, başında takkesi, yerlere kadar uzanan, beli sicimle bağlanmış cübbesi ve yere dayadığı bastonuyla resmedilmiştir. Ayrıca çenesinde bir takma sakal olduğu görülmektedir. Portia ise, dönemin tacirlerinin giydiği türden bir bere takmış, uzun kürk yakalı ve beli kuşaklı bir cübbe giymektedir. Sağ elini sanki bir şeyi işaret eder gibi ileri doğru uzatmıştır. Omuz hizasında kesilmiş saçları vardır. Onun hemen sağında, kılık kıyafetiyle ona çok benzeyen başka bir tüccar durmaktadır. Geri planda, iki sıra halinde ayakta duran altı peri kızı ile üç kız ve dört erkek öğrenci seçilmektedir. Resimdeki herkesin yüz ifadesi sakinidir.

**Resim 5. Shylock (1913, s. 139).**

Bu resim, Shakespeare’in eseri “Venedik Taciri”ndeki önemli karakterlerden birisi olan Shylock’u, ayakta durmuş ve sağ elini ileri doğru uzatmış şekilde, olasılıkla karşısındaki birisine hitap ederken göstermektedir. Shylock’un başında takkesi, üstünde beli sicimli uzun cübbesi ve elinde de bastonu vardır. Ressam, onun takma sakalını çizmeyi de ihmal etmemiştir. Yüzünde sinik bir ifade vardır.

**Resim 6. Yunanlı kostümü<sup>61</sup> (1913, s. 141).**

Bu resimde, Yunanlı giysileri giymekte olan genç bir erkek görülmektedir. Elbise, kısa kolludur ve eteği diz altına kadar uzamaktadır. Belden bir kuşakla bağlanmış ve üst tarafta bir döküm elde edilmiştir. Kol ve etek uçlarında bordürler olup, ayrıca etek ucuna doğru Yunan sanatına ait figürlerden oluşan bir kenar süsü işlenmiştir. Göğüs kısmına çapraz olarak sarılan iki kurdele, omuz başlarında birer fiyonkla son bulmaktadır. Adamın giymekte olduğu alçak konçlu ve alçak topuklu ayakkabılarının Yunan tarzı uzun bağcıkları, uzun çoraplarının üstüne çaprazlama biçimde bağlanmıştır. Ense hizasındaki düz saçlarına arkadan fiyonk yapılmış olan bir kurdele bağlanmıştır. Adam, elinde açık olarak tutmakta olduğu kağıt rulosundan bir şeyler okuyor gibi görünmektedir.

**Resim 7. “Bir Yaz Gecesi Rüyası”nda Prologue (Rolünü yüksek sesle okuyor.) (1913, s.**

**142).** Yine bir bitki örtüsünün zemin oluşturduğu bu çizim, Shakespeare’in “Bir Yaz Gecesi Rüyası” adlı oyunundaki bir karakter olan Prologue’u canlandıran bir kız öğrenciyi resmetmektedir. Bu figür, daha önce kitabın 114. sayfasındaki fotoğrafta aynı rolde görmüş olduğumuz kıza benzemekte ve aynen onun giydiğine benzer biçimde, hem yıpranmış uzun kolları hem de bedeni oldukça bol olan ve etekleri yerlere değen bir elbise giymektedir. Elbisesinin etek kısmını süsleyen enlemesine koyu şeritler de fotoğraftakiyle birebir aynen resmedilmiştir. Altyazıdan da anlaşılacağı üzere Prologue, elini ileri doğru uzatmış ve hafifçe öne doğru eğilmiş bir biçimde rolünü yüksek sesle okur görünmektedir.

<sup>61</sup> Bu resim, orijinal kitabın “Resimlerin Listesi” kısmına alınmamıştır. Bunun nedeni kitabın 1912’deki baskısında da aynı resmin – büyük olasılıkla alt yazısız olarak verilmesinden dolayı – listeye alınmamış olmasıdır. Ancak bu çalışmada, sanata saygının ve bilimsel etiğin gereği olarak bu resim hakkında da bir analiz yapılması uygun görülmüştür.

### 3.13. Dramanın Olası Yararları ve Çocuğa Kazandırdıkları

Finlay-Johnson'ın drama çalışmalarının çocuğa kazandırdığı özelliklere bu bölümde yer verilmiştir.

#### 3.13.1. Becerikli (Practical) Olma

Finlay-Johnson, kendi yönteminin yine kendisine göre “en çarpıcı sonucu”nu şöyle saptamaktadır: “Şaşırtıcı olmakla birlikte, okulda ‘oyun’ yoluyla öğretimin en çarpıcı sonucu, bizim uygulamalı dersi gözardı edip eski Yunan ve Latin edebiyatına önem vermek üzere yola çıkmamıza karşın çocukların – kelimenin tam manasıyla – gerçekten becerikli (practical) olmalarıdır” (Finlay-Johnson, 1913, s. 28).

Aslında dramatik yöntemin bu nihai sonucu, çocuğa kazandırdığı diğer tüm özellikler ve sağladığı yararların bir ürünü olarak ortaya çıkar. Çocuklar sahip oldukları bir çok beceriyi, gerek oyunlara hazırlık sırasında gerekse oyunlar sırasında kaçınılmaz bir biçimde kullanma gereksinimi duyarlar. Bu beceriler, sürekli olarak kullanılmaları sayesinde gelişir ve öğrencilerin genel anlamda becerikli olmaları sonucunu doğurur.

#### 3.13.2. Mutluluk

Finlay-Johnson, kendi yöntemi sayesinde hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin kendilerini daha mutlu hissettiklerini şu sözlerle savunur: “Ayrıca, okulda dramatik öğretim yöntemi için diğer bir savunma, bu yöntemin hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin daha mutlu olmalarını sağlamasıdır. Mutlu olduğumuzda hepimiz elimizden gelenin en iyisini yaparız. Çoğumuz, başkalarını memnun ettiğimizi farkedince daha mutlu oluruz. Pek çok kişi, “öğretmen nasılsa – sınıf da öyledir” düşüncesindedir. Ben, her durumda, öğretmenin ruh halinin sınıf üzerinde mutlaka bir etki yapacağına inanıyorum; ve biliyorum ki sabırsızlıktan kaynaklanan gök gürültüsü bulutları ve düş kırıklığının yol açtığı sisler, ilginç dramatik oyunlarına hevesle başlayan mutlu, sağlıklı çocukların görüntüsüyle birlikte dağılır gider. İyi oynamaya istekli olan, arkadaşları ve öğretmenlerinden görecekları takdirle yüreklendirilmeyi bekleyen çocuklardan çevreye yayılan mutluluğa karşı koyabilen öğretmen katılmış, aslında zayıflamış olsa gerektir” (Finlay-Johnson, 1913, s. 28-31).

Finlay-Johnson, “mutluluğu”, sadece “neşeli zaman geçirmenin bir sonucu” olarak görmeyip, “eğitim amaçlı bir süreç”teki vazgeçilemez koşullardan birisi olarak görmektedir. Ona göre, “tıpkı hoşlanılan yiyeceğin vücuda yaraması gibi, hoşlanılan dersler de zihin tarafından kolayca özümlenir.” Finlay-Johnson (1913, s.102), oyunların oynanma sürecinde yaşanan bu neşe ve ilgiyi şöyle niteler: “Bir ‘oyun’ sürerken okulun çevresine bir göz gezdirmek, oradaki bütün çocukların neşeli, istekli ve ilgili olduklarını az sonra gösterirdi – çünkü biz sadece, eğitsel amaçlar için çocukluğun – az kalsın diyebilirdim ki insan doğasının – en güçlü içgüdülerinden birisini kullanıyorduk. Bir başka ‘Niyagara Şelalesi’nden yararlanıyorduk.”

Ancak, Finlay-Johnson'ın yukarıdaki alıntıda karşımıza çıkan, Bolton'ın (1984, s. 11) deyiimiyle, “çocuğun dramatik içgüdüsüne inanma” anlayışı, ona karşı ayrı bir eleştiri noktasını oluşturmaktadır. Oysa günümüzde artık “içgüdü”, “güdü”, “dürtü” ya da “sezgi” gibi kavramlar, geçmişteki olumsuz yöndeki yaklaşımlardan farklı olarak bilgiye – hem de yaratıcı bilgiye – ulaşmada yararlanılan insan özellikleri olarak bilimsel bir kabul görmektedir. “Yaratıcılık süreçlerinde dürtüler, sezgiler, çözümler ve birleşimler (sentezler) söz konusudur. Kimi zaman dürtü yerine içgüdü sözcüğü kullanılıyorsa da dürtü, güdü sözcüklerinin kullanılması daha doğrudur. Sezgi de sanıldığı gibi çok kendiliğinden, dayanaksız ve birden ortaya çıkan bir olgu olmayıp beynin sağ yarı küresinde oluşan, çok hızlı bir kavrama durumudur. İçinde zihinsellik ve ussallık, dayandığı gözlem ve izlenimler bulunmaktadır” (San, 2008, s. 7).

Okvuran'a (1993, s. 6) göre, “tüm eğitim kademelerinde ve her yaşta insana uygulanabilecek olan yaratıcı drama ya da eğitimde drama çalışmaları, eğitimin sıkıcı kalıplarını kırarak, çağdaş eğitim sistemiyle birleştirilebilir ve mutlu, kendinden hoşnut öğretmen ve öğrenciler yaratabilir.” Yapılan çalışmaların da gösterdiği gibi, “Yaratıcı drama etkinliklerine katılanlar, drama süreci içinde ve bu sürecin sonunda kendilerini daha iyi hissettiklerini, olumlu değişiklikler yaşadıklarını ve yaratılan ortak yaşantı ve ürünlerden mutluluk duyduklarını belirtmektedirler” (Okvuran, 1993, s. 15).

### 3.13.3. Kalıcı Öğrenme

Okulda dramatik öğretim yönteminin kullanılmasının öğrenmenin kalıcı olmasını sağlaması konusunda Finlay-Johnson, bu yöntem sayesinde hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin daha “mutlu” olduğunu ve çocukların daha “ilgili”, “hevesli” ve “neşeli” biçimde derse katıldıklarını belirttikten sonra şu değerlendirmeyi yapar:

“Ama tüm bu sonuçların sıradan bir okuldaki derste de elde edilebileceği ileri sürülebilir – bu amaca, resimli örnekler vasıtasıyla veya öğretmen tarafından çocuklara ders konularını aşıl原因an hikayeler anlatılması yoluyla sıradan dersleri daha ilginç kılarak ulaşılabileceği iddia edilebilir. Ben yine de, ‘doldurulmayı bekleyen edilgen bir kova gibi’ sürekli oturmamanın, çocuk doğasına daha uygun olduğunu yineliyorum. Şunu biliyorum ki, bir çocuk olarak, tüm ‘okul’ tarih bilgimi (ki bana, hiç kuşkusuz, en ilginç olması gerektiği biçimde, yani kısa hikaye ve örneklerle öğretilmiştir) hemen unuttuğum halde, okuldan sonraki saatlerde yakın arkadaşlarımla oynadığım tarih bilgileri (ve diğer şeyler) hala net ve canlı bir şekilde belleğimde. Buna karşın, benim öğrencilerim, oyun öncesi hazırlık ve oyun sırasında bilincinde olmadan özümlemiş oldukları çok büyük miktarda ayrıntılı tarih bilgisi ve gerçekleri *hatırlamaktadırlar*. Üstelik, bu bilgiler, (tüm öğrencilerin derdi olan) soyağacı çizelgeleri, tarihler ve istatistik gibi şeyleri de içermektedir (Finlay-Johnson, 1913, s. 31).”

Ayrıca Finlay-Johnson (1913, s. 165), çocukların Dickens'tan kendilerinin uyarlayıp oynadıkları “Noel Şarkısı” oyunundan sonra onlarda duygusal anlamda kalıcı bir öğrenmenin gerçekleştiğine olan inancını, “zevksiz kesirler hakkındaki derslerin çok önceden unutulmuş ve üzerini örümcek ağı

kaplamış olduğu ileriki yıllarda, o öğleden sonraları ve onların öğrettiği derslerin, belleğin sayfalarından göze çarpacağına gerçekten eminim” şeklinde dile getirir.

#### 3.13.4. Zihin Alışkanlıklarında Gelişme

Finlay-Johnson, kitabının değişik yerlerinde, dramatik yöntemin öğrencilerinin özgüven, girişkenlik (initiative), sorumluluk duygusu, azim (sebat etmek), yaratıcılık ve sorun çözme becerisi (resourcefulness) gibi zihin alışkanlıklarında, onların kullanılmasına olanak tanıyarak bir gelişme sağladığını belirtir.

Drama süreçlerinde gerçekleşen öğrenmenin ve sosyalleşmenin dışında, drama, güven ve kendine saygıyı geliştirir; bir grubun üyesi olmanın getirdiği toplumsal gizilgücü vurgular, iletişim ve problem çözme yetilerini geliştirir. (...) Edilgenlik yerine katılımcı olma, bağımlılık yerine bağımsız olma, karar verebilme, yetkinleşme ve demokratikleşme yaratıcı dramanın kazandırabildiği diğer niteliklerdir (San, 2006, s. 353).

“Ben onlara ne kadar güvenirsem, onların da o kadar daha kendine güvenli ve daha az kuşkucu olduklarını farkettim” diyerek çocuğa güven duymanın onun kendisine olan güvenini artıracağına vurgu yapan Finlay-Johnson (1913, s. 49, 50), “dramatik yöntemin ve onun tamamlayıcılarının” tarzına ilişkin olarak, “öğrencilerin kendilerine güvenli olmasını, çoğunlukla kendi başlarına öğrenmesini ve kendi kendilerini geliştirmesini” sağladığını savunur.

“Dersin yararının yarısından çoğu, bence, onu hazırlama eyleminde, onun materyallerini saklı kaynaklardan arayıp bularak bunları düzgün biçimde bir araya getirmekte yatar” görüşü daha önce “akran öğretimi” bağlamında anılan Finlay-Johnson’a (1913, s. 43) göre, “çoğu insanın bildiği gibi, bir şeyi öğrenmenin en iyi yolu onu birisine anlatmaktır.” Onun bu görüşünün gerekçesi özetle şudur: “Eğer öğrenciler, belirli sahneler hazırlamak zorunda olduklarını ve bunu, sınıf arkadaşlarına bu yolla belirli gerçekleri anlatabilmek için yapacaklarını bilirlerse, hemen sorumluluk duygusu hissederek ve dersten tam bir yarar elde ederler çünkü onu, azar azar, kendileri ‘keşfederler’ ve bulduklarını hemen kullanmak niyetinde oldukları için en üst derecede kavrayışa sahiptirler. Onlar, yere ‘sağlam basmayı’ – tek başına ayakta durmayı – kendi güçlerini keşfedip kullanmayı öğrenirler” (Finlay-Johnson, 1913, s. 43, 44).

Finlay-Johnson, kendi dramatik yönteminin çocukları özgüven ve girişkenlik yeteneklerini kullanmaya ve bunları kendiliklerinden, deyim yerindeyse, göstermeye zorladığını farkettiğini belirterek, bu sözlerini desteklemek için “I. Charles” oyununda rol alan çocukların çalışmalarını örnek gösterir. Ona göre, kişinin özgüven ve girişkenliğini geliştirme yönündeki ilk adım “bireyin sorumluluğu”dur, bunu “azim (sebat etmek)”, “yaratıcılık” ve “sorun çözme” yetenekleri izler:

“Cromwell’i temsil eden çocuk, kendi sözlerini kendisi yazmak zorunda kaldı ve bu nedenle malzeme bulup çıkarma ve biraraya getirme sorumluluğu onun üzerine atıldı. Burada, özgüveni geliştirme yönündeki ilk adım – bireyin sorumluluğu – ortaya çıkıyordu. Olasılıkla bir kaynak kitabı ona

yarar sağlamadı ve o *azim* gösterdi. Tüm kitaplar bazı durumlarda ona yarar sağlamadı ve o *yaratıcılık* göstermek zorunda kaldı. Çocuk, oyunu ve oyundaki karakterleri tanıtım amaçlı bir önsözü araya sıkıştırmak ve kahramanı dolaylı olarak ama incelikle betimlemek, bunu da kısa tutmak zorunda kaldı. Burada, *sorun çözme becerisi* (resourcefulness) devreye girdi” (Finlay-Johnson, 1913, s. 98, 99).

Finlay-Johnson, örnekteki çocuğun tüm bunları, “yaptığı iş hakkında konuşturulmaksızın veya onunla ilgili sorgulanmaksızın nasıl yaptığını görmek için”, onun ilk konuşmasına göz atılmasını ister: “O, önce Pürtenlerin niçin toplandığını açıklar. Kahramanı ismiyle tanıtır. Charles karakterinin Pürten yorumunu, onların ondan hoşlanmama sebeplerini verir. Ona yöneltile suçlamaları birer birer sayar veya bunları üstü kapalı olarak kısaca söyler. Charles’ın kişilik zayıflığının sebeplerini bulur. ‘Ona, babası tarafından öğretildi,’ vs., demek ki o, sebepleri bulmak için I. James’in saltanat dönemini gözle görülür biçimde araştırmıştı” (Finlay-Johnson, 1913, s.99).

Finlay-Johnson bunun, “sadece kompozisyon öğretmek değil, ama aynı zamanda, önemli zihin alışkanlıklarını kafasına yerleştirmek” olduğunu belirterek, “her şeye karşın, eğer diğer zihin alışkanlıkları eksikse veya varlıklarını sadece koşullara rağmen koruyorlarsa, bir çocuğa iyi bir kompozisyon yazmayı öğretmenin ne yararı var?” diye sorar ve örneklerine şöyle devam eder: “Belli ki çocuk konuşmasının sonunda ‘Coke’a akıl danışmıştı, çünkü sonraki uzun ve açıklayıcı konuşma, Coke’u temsil eden çocuk tarafından yapılır. O, eline geçen fırsatın Charles’ın hatalarını çok daha ayrıntılı biçimde saymakta yattığını farkeder; ‘Cromwell’ de haklı olarak konuşmasını kısa kesebileceğini ve ayrıntıları ‘Coke’a bırakabileceğini farketti” (Finlay-Johnson, 1913, s. 99). Finlay Johnson (1913, s. 100) bu örnek hakkında, “burada sağduyu hakimdi. Ve burada, tarihi ve insanları *çözümleyen* iki erkek öğrenci vardı” biçiminde bir yorumda bulunur.

Bir diğer girişkenlik örneği de “Venedik Taciri” oyununda görülür: “Onların öğrenmekten kaçınmadıklarını kanıtlayan bir olgu da, oyundaki Shylock’un, çok sayıda satır ve beceriksizce çevrilmiş sözcük grupları içermesine karşın, III. Sahne, I. Perde’de oynamasına izin verilmesini kendiliğinden istemesiydi” (Finlay-Johnson, 1913, s. 138). Cyr’a göre de Finlay-Johnson’ın yöntemi, “ileri öğrencilere liderlik etme fırsatları verir” (Cyr, 1912, s. vi).

Ancak Finlay-Johnson’a göre, bu yöntemin bu bağlamdaki yararı bununla sınırlı kalmaz, çünkü aynı yöntem sayesinde, yavaş öğrenen öğrencilerin ilerleme kaydetmesi de sağlanabilir. Öğrencilerinin her birinin İngiliz yazarlarla iyi geçinmeleri için bir fırsat verilmesinin yaşamsal bir önem taşıdığı düşüncesinde olduğunu belirten Finlay-Johnson, Dickens’tan uyarlanan “Pickwick Belgeleri” oyunu sırasında vasat bir öğrencinin kaydettiği gelişmeyi şöyle anlatır: “Biz daha ince damarı, kendini “Pickwick Belgeleri” biçiminde ortaya koyduğunda, küçümsemedik. Ben, gerçek bir her bakımdan “kalınkafal”ın, çocukların o kitabın ilk bölümlerinden düzenledikleri sahnelerde Bay Winkle rolünü oynaması sayesinde düzeldiğini ve nispeten zeki bir çocuk olduğunu hatırlıyorum. Uyanışı, ya da daha doğrusu dönüşümü seyretmek, hepimiz için tam bir esin kaynağı oldu. Gerçek şu ki, okul arkadaşlarının gözünde gülünç görünmekten çok, ‘rol’ünü okuyup öğrenmek için çok büyük bir çaba

harcadı ve, bunu yaparken de, kendi yeteneklerini keşfedip, onları o zamandan itibaren geliştirip ilerletti. Okuldan ayrılırken, 'Pickwick Belgeleri'nin bir kopyasına sahip olma arzusunu dile getirdi. Besbelli kitaplarını bir tarafa atmak niyetinde değildi, ama *bir başlangıç yapmıştı ve devam etmek niyetindeydi*" (Finlay-Johnson, 1913, s. 171).

"Sebat etmek" özelliğinin nasıl ortaya çıktığı hakkındaki görüşlerini Finlay-Johnson (1913, s. 205), kendi öğrencilerinden örnek vererek şöyle dile getirir: "Beni her zaman kaçınılmaz olarak etkileyen olgu, hiçbir şeye – hazırlık miktarına, pek çok ayrıntının düzenlenmesine, çok uzun rollerin ezberlenmesine, veya bol not tutulmasına – en küçük bir sorun olarak bakılmamasıydı. Gerçek şu ki, bu şeylerin hepsi sağlıklı bir beyin ve normal çocuklar için bedensel etkinlik oluşturuyor, ve onları her yönde eşit olarak geliştiriyordu. Bana öyle geliyor ki, sadece Doğa'nın dengesi bozulduğunda, can sıkıntısı, yorgunluk ve 'onun çok fazla sorunu alevlendirmesi' durumu ortaya çıkar. Yetişkinler de herhangi bir şey yapmak *istedikleri* zaman bıkkınlıklarını asla itiraf etmezler: zevk diğer duygulara üstün gelir."

Finlay-Johnson'a göre kendisinin "canlı" öğretim yöntemi, öğrencinin beynini aktif biçimde kullanmasını ve dolayısıyla işlek bir zekaya sahip olmasını sağlamaktadır. O, bu saptamasını şöyle dile getirir: "Bu en canlı türden öğretimin etkisi altında, artık II. Richard ve Wat Tyler gibi tarihi karakterler, tuhaf isimleri, sıkıcı eylemleri ve anlaşılmaz dönemleri olan belirsiz, gerçekdışı kişiler değildirler. Kuşkusuz, sadece onlar gerçek olmakla kalmaz (çocukların somut olanı sevdiğini de biliriz), ama böyle bir ders sırasında herhangi bir öğrencinin sönük olması veya beyninin atıl olması olasılığı ortadan kalkmaktadır" (Finlay-Johnson, 1913, s. 134).

Finlay-Johnson, öğrencilerin beyinlerini daha etkili kullanmalarını sağlayan bu drama çalışmalarının öğrencilerin sorun çözme becerilerini kullanıp geliştirmesini sağladığına ilişkin bazı örnekler vermektedir: "Ivanhoe'nun sahnelerinin birbiri ardından her bir sunumu, doğru türden bilgi ve zekada olağanüstü bir gelişme olduğunu gösterdi. Öğrenciler kendi başlarına, kitapta harfi harfine kayıtlı olmayan olası konuşmalar icat ederken bile, bilinçli veya bilinçsiz olarak kendi diksiyonlarındaki üslup ve "dönem"i değiştirmeden korudular. Çocuklar, erkek veya kızların okuldan temelli ayrılmaları veya geçici olarak devamsızlık yapmaları durumunda ortaya çıkabilecek türden zorlukların üstesinden gelme konusunda en üst seviyede sorun çözme becerisi (resourcefulness) sergilediler. Her zaman birisi veya diğeri, gereken işi yapmaya hazır ve istekli olarak yardım önerirdi" (Finlay-Johnson, 1913, s. 38).

Kitaplardaki söylevlerin orijinaline bağlı kalarak yazılan metinlerin yarattığı sorunu ve çocukların bu sorunu nasıl aşip, ayrıca bundan nasıl bir yarar elde ettiklerini Finlay-Johnson (1913, s. 47) şöyle anlatır: "Kimi zaman iki veya üç kitaptan alınan güzel söylevlerin can alıcı bir yerde unutulduğunu veya kötü bir ezberle okunduğunu hayal kırıcı deneyimleriyle farkedenden öğrenciler, konuşmalarının tamamını ve *kendi dönemlerine uygun biçimde* yazmak fikrini ortaya attılar. Ödülleri, seyircilerini ikna etmeleriydi."

Finlay-Johnson, kalabalık bir oyuncu kadrosu gerektiren sahneler içeren oyunlarda çocukların bulunduğu bazı çözümlerden bahseder. Sözgelimi, bir savaş sahnesinde ölüp düşmek zorunda kalan öğrenciler, sayı azlığı nedeniyle gizlice ayağa kalkar ve savaşa devam ederler; ordularını planlarken her bir tarafın gerçek sayısını hep tarih kitaplarından öğrenip, kendilerinkinin sayısını onlara mümkün olduğunca yakın oranda tutarlar. Örneğin, “Agincourt”ta kendi İngiliz ve Fransızlarını yediye bir oranında oluştururlar. I. Charles’ın duruşmasında, mahkeme üyelerinin altmış temsil etmek üzere altı adamdan oluşması gerektiğini kararlaştırılır. Bu arada koro’nun hep altmış adamın hazır bulunduğunu anlatması da başka bir buluşlarıdır (1913, s. 58, 59). Bunlara benzer diğer bir örnek ise, Wat Tyler Ayaklanması oyununda, sınıfın sahne olarak kullanılan kısmının dar gelmesi üzerine çocukların, “sahneler arasında bahçe çevresinde yürüyecek ve Londra’ya güzel bir tarzda varacak olan erkek çocuklar” seçmeleridir (1913, s. 126).

Bir başka sorun çözme örneğini “V. Henry” oyunundan veren Finlay-Johnson (1913, s. 104, 105), çocukların Fransız dili hakkında hiçbir şey bilmemelerinden kaynaklanan sorunun üstesinden, akılcı bir çözümle, Dauphin’den gelen ulağa bozuk bir İngilizce konuşturarak geldiklerini belirtir. O, kız öğrencilerin problem çözmede ne kadar başarılı olduklarını ise şu örnekle anlatır: “Kızların bayan öğretmenleri tarafından bana, Dramatik Yöntem’i kullanmanın yolları ve araçlarını tartıştığımız sırada, sadece kızların bulunduğu ve erkek rolleri için hiç erkek çocuğun olmadığı bir yerde böyle yapmanın zorluk çıkardığı sık sık söylenmektedir. Peki, Meg, Jo, Beth ve Amy zorluğu çözdüler, onların genç kızlık çağı hikayesinde kişi, bir başlangıç için yeterince malzeme bulabilir. Bundan sonra, kızların kendi yollarını ve araçlarını bulacak kadar sorun çözücü (resourceful) olduklarına güvenin” (Finlay-Johnson, 1913, s. 172).

### 3.13.5. Özgünlük

Çocukların özgünlüğünün ortaya çıkarılması ve geliştirilmesine çok büyük bir önem veren Finlay-Johnson (1913, s. 119), kendi yönteminin çocuğa bu yöndeki katkısını şu cümleyle özetlemektedir: “Çocukların Shakespeare’in (...) oyunlarını sunmasındaki çekicilik, onların bunları özgün biçimde işlemelerinde ve yorumlamalarında, onların özgün ‘sahne eşyaları’ ve jestlerinde yatıyordu.”

Elbette çocukların özgünlüğü, kendini sadece Shakespeare oyunlarında göstermez; bu çalışmanın “Dramatizasyon” a ilişkin daha önceki bazı bölümlerinde yer verildiği gibi, diğer oyunların hazırlık ve sunum aşamalarında da kendi özgün fikirlerini ve tarzlarını bu oyunlara yansıtmışlardır, çünkü gerek orijinal kitaplardan yararlanarak yarattıkları (Finlay-Johnson’ın deyimiyle) “özgün” oyunlarda olsun, gerekse edebi eserlerden uyarladıkları oyunlar ya da daha kısa ve doğaçlamalı oyunlar olsun, bunların hepsi çocukların “kendileri” tarafından üretilmektedir. Öğretmen – kendisine fikri sorulmadığı sürece ki çocuklar bunu zaman zaman yaparlar – onlara neyi nasıl yapmaları gerektiği konusunda ya da “nasıl rol yapacakları” hakkında (örneğin, bir tiyatro yönetmeninin yapacağı ve yapması gerektiği gibi ses tonları, jest, mimik ve vücut hareketlerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin) hiç

bir müdahalede bulunmaz. Oyun, baştan sona “çocukların kendi eseri”dir. Oyun seçimi ve metni için yapılan ön hazırlık okumaları ve tartışmaları, metnin yazılması, dekor, kostüm ve sahne eşyalarının yapımı, mekanın (ortam) düzenlenmesi (toprağı kazarak buğday tarlası veya çiçek bahçeleri yapmaları gibi), oyun sırasında canlandırdıkları karaktere kendi kattıkları yorumlar (kendilerine özgü konuşma, jest, mimik ve vücut hareketleri) tamamen kendilerine ait, dolayısıyla da “özgün”dür.

Finlay-Johnson (1913, s. 138, 139), çocukların gerek sözel gerekse bedensel özgün yorumlarına bir örnek olarak, Shakespeare’in “Venedik Taciri” oyununu gösterir: “Çeşitli rollerin onlar tarafından yapılan canlandırması, (küçük çocukların karmaşık karakterleri oynamaya girişmeleri durumunda görülmesi beklenebilecek olan) bir gülümsemeye yol açma olasılığından çok uzak biçimde, ciddi ve ilginçti. Oyunun başarısının büyük kısmı kendilerine bağlı olan Shylock ve Portia, rollerini harika oynadılar, ve roller özgün bir biçimde oynandı, çünkü hareket ve jestler kendilerine aitti, ne bir eğitmen tarafından öğretilmiş ne de önceden izlenmiş oyuncuların örnek alınmıştı. Ellerindeki güvenilir tek şey, sadece Shakespeare’in metniydi. Bunu doğru biçimde okuduklarını kanıtlayan bir olgu, Shylock’un “O, yaltaklanan bir vergi tahsildarına nasıl da benziyor!” diye başlayan konuşmalarında, çocuk oyuncunun kin dolu bir fısıltı kullanmasıydı; ve ardından ne zaman Bassanio girse ve Shylock “Şimdiki dükkanım hakkında düşünüp taşıyorum,” vs. demek zorunda kalsa, oyunda o yönde hiçbir açıklama olmamasına karşın çocuk, ses tonunu hemen gönül alıcı, yaltakçı bir tona çevirirdi.”

Ayrıca Finlay-Johnson, erkek öğrencilerin özgün çalışmalarına örnek olarak, onların “Nelson”, “Kırım” ve Hafif Süvari Birliğinin Saldırısı” gibi oyunlardaki ezberden şiir okumaları sırasında rollerine kendilerince katmış oldukları küçük üslup değişikliklerini verir ve üslup değişiklikleri katma konusunda erkekler kadar kızların da “kendi usullerince çok özgün” olduklarını belirten Finlay-Johnson bu savına, onların kendi düzenledikleri bir “Gül” oyununu örnek gösterir.

Bunun yanı sıra, ikinci coğrafya oyununa ilişkin yorumları arasında Finlay-Johnson’ın (1913, s. 187), “elbette başka bölgeler, benzer türden oyunları, çocukların içlerinden geldiği gibi oynadıkları oyunlara kattıkları küçük değişikliklerle ve özgünlüklerle donattı” dediğine tanık oluruz.

“Çiçekleri Sorgulama” oyunlarının özgünlüğüne ilişkin olarak da Finlay-Johnson “bu oyunların hep öğrencilerin kendilerine ait olduğunu, diyalogun genellikle spontane olduğunu ve gerçekleştiği sırada bir çok ilginç şeyin keşfedildiği bir tür tartışma şeklinde sürdüğünü” belirtir ve bu tür bir oyundan yaptığı alıntı hakkında şu saptamayı yapar: “Alıntı yaptığım kısa örnek oyunda ‘Okul Müdürü’, konusunu ‘çiçekler’le ilgili olarak önceden ‘hazırlamış’tı. Ama, her şeye rağmen o, onlara (çocuklara) aitti” (Finlay-Johnson, 1913, s. 244).

### 3.13.6. Özenli Çalışma

Finlay-Johnson’ın kitabında, çocukların özenli çalışmalarına örnek olarak onların Shakespeare oyunları sırasındaki gönüllü “suflörlük” yapma biçimlerini gösterir: “Çocukların satırlarını harfi harfine

söyledikleri Shakespeare oyunları ile ilişkili olarak kendisini daha belirgin ortaya çıkaran bir başka nokta da, korodaki küçük öğrencilerin kendilerini ilerletmekte olan oyunun bir kopyasıyla donatacak ve kendilerini ‘suflörler’ olarak seçecek olmalarıydı. Ben, on dört kadar kitabın Üçüncü Sınıf öğrencileri tarafından, kişi başına iki kez olmak üzere dikkatle taranmakta olduğunu gördüm, ve o zaman, ‘Ne kadar mükemmel bir özene sahip bir okuma sınıfı!’ diye düşündüm. Üstelik, onların hepsinin özenli olduğundan emindim, çünkü oyuncular tek bir sözcük kaçırırlarsa her çocuk, gerekli düzeltmeyi hemen yapardı” (Finlay-Johnson, 1913, s. 120, 121).

Bir diğer örnek ise, çocukların “Dükkanlar” oyunundaki titiz çalışmalarıdır: “‘Alışveriş’ sabahları öğrenciler her zamankinden daha erken, sabah 8’den hemen sonra gelirlerdi, ben de ‘dükkan’ı benim gelişimle nihayet çalışmaya başlamış bulurdum; dükkan, gösterimdeki malların asılmış olduğu iplerle, mallarla kaplı tüm pencere pervazlarıyla, ve – olumlu anlamda önemseme duygusuyla dolup taşarak – malları etiketleyen ve mal sayımı yapan mal sahibi veya sahibesiyle gerçek bir dükkana oldukça benziyordu” (Finlay-Johnson, 1913, s. 234).

### 3.13.7. İşbölümü ve Grup Çalışması Yapma Becerisi ve Sağlıklı Bir Rekabet Duygusu

Öğrencilerin, sıralarında oturup sadece kendilerine anlatılanları dinlemesi halinde, eylemlerin sebeplerini veya sonuçlarını araştırmakla yeterince ilgilenmelerinin kuşkulu olduğunu düşünen Finlay-Johnson, çocukların bunları ancak işbirliği içinde araştırma yapmak ve oyundaki tarihi kişileri bu bilgilere hakim olarak canlandırmak yoluyla öğrenebileceğine inanmaktadır. Kendi öğrencilerinin bu konudaki başarısı, onu bile şaşırtmıştır: “Çocukların, Tarih’te öğrenmek ve öğretmek istedikleri konuları – muhtemelen ancak bir öğretmenin vurgulanması gereken şeyler olarak not edeceği türden konular – ortaya çıkarmak için işbirliği yapma biçimine şaşmadan edemiyorum ve buna rağmen hepsi, hiç çaba harcamaksızın yapıldı. Kuşkusuz bunun sebebi, her bir oyuncunun gözünün kendi rolü üzerinde olması, ve sebepleri ve sonuçları dahil olmak üzere tüm “nedenleri” ve “niçinleri” oldukça iyi bilecek kadar rolün içinde olmasıydı (Finlay-Johnson, 1913, s. 95, 96).”

Somut bir örnek ise, “oyun okuma” şeklinde sahnelenen “Beğendiğiniz Gibi” oyununda gözlenir. Eserdeki Celia ve Rosalind’i canlandıran iki öğrenci, çok iyi arkadaşlıklar ve oyuncuların çoğunda kendi bölümlerinin kopyası olduğu için rollerini akşamları evde birlikte çalışırlar. Bu sayede, hem okuma hem de aynı zamanda rol yapma konusunda kısa zamanda oldukça ustalaşırlar; her ikisinin de okumalarının son derece geliştiği görülür (Finlay-Johnson, 1913, s. 147, 148).

Finlay-Johnson (1913, s. 223) kitabında, “Coğrafya” oyunları sırasında ortaya çıkan “sağlıklı bir rekabet duygusu”na ilişkin bir gözlemini şöyle aktarır: “Ara sıra, oyunların “üreticiler”i, tüm söylediklerinin kapsandığından gerçekten emin olmak üzere koroya ortaya çıkmaları için başvurup onlara, “rollerimizin ayrıntıları üzerinde durup duramadığınızı gözden geçirin” diyeceklerdi. *Yapabildiler mi?* Bu, baş roller için, zorluğuna aldırmadan yapılan sadece bir koşuşturma sorunuuydu. Elbette bu, sadece büyük öğrencileri rollerini tam ve daha mükemmel yapmak konusunda teşvik etti, ve böylece, farklı sınıflar arasında sağlıklı bir rekabet desteklenmiş oldu.”

### 3.13.8. Başarıyı Takdir Edip Övme ve Eleştiriye Açık Olma

Finlay-Johnson'ın öğrencileri, oyunlar sırasında gösterilen her türlü başarıyı takdir edip övmekten geri durmazlar. O bu durumu, Dickens'in "Noel Şarkısı"ndaki Scrooge karakterinin kara tahtayı yaratıcı biçimde bir pencere dekoru olarak kullanması vesilesi ile şöyle anlatır: "Sınıf, bundan son derece hoşlandı ve mucit yüksek sesle övüldü. Bu, çalışma yönteminin çok göze çarpan bir sonucuydu: Öğrenciler, diğerlerinin iyi işlerini hep överlerdi; ve eğer arkadaşları övgüde bulunma zamanının geldiğinden habersiz görünürlerse, oyuncular tarafından yapılan iyi işe dikkat çekerlerdi" (Finlay-Johnson, 1913, s. 55, 56).

Finlay-Johnson'ın okulunda "İzne tabi olmayan bolca özgürlük" vardır. Öğretmen oyunda "mutlak hükümdar" olarak yer almayıp, "çocukların kendileriyle aynı zeminde" bulunmaktadır. Böylece o, öğrencilerin oyun eşi ve iş arkadaşı olarak onlara güçlü bir moral desteği sağlar ve bir vatandaşlık hakkı olan fikir sahibi olma – kulak verilme – hakkına katılır. Dolayısıyla, hem öğretmen hem de öğrenciler, oyuna katılmayan arkadaşlarını veya katılanların performanslarını eleştirme hakkına eşit olarak sahiptirler. Aynı şekilde, böyle eleştirilen kişiler, konuya iyi tarafından bakmayı ve hatalarını düzeltmeye çalışmayı bir onur sorunu olarak görürler<sup>62</sup> (Finlay-Johnson, 1913, s. 22-25).

### 3.13.9. Mizah Duygusu

"Mizah duygusunun – hakkıyla kullanıldığında – bir işadamı için bile değerli bir nitelik olduğunu düşünüyorum" diyen Finlay-Johnson, kitabında bu konuya ilişkin bir örneğe yer verir: "Bir seferinde, Jack Cade ayaklanmasını oynuyorduk, ve Cade, İden'in bahçesinde katlediliyordu. Cade'in şöyle demesi gerekiyordu: 'Ah! Katledildim! Ne kıtlık ne de başka bir felaket katletti beni.' Onun söylediği ise şuydu: 'Ah! Katledildim! Ne alabalık ne de başka bir felaket katletti beni.' Çocuğun güzel ölüm söylevinin sonu, çınlayan kahkahalarla bölündü. Biz ona dilinin sürçtüğünü açıkladığımızda, çocuğun attığı kahkahalardaki çınlama herkesinkini bastırdı. Ama asıl dikkat çekici olan şey, kahkahalar makul ve doğal bir şekilde durduğunda herkesin yeniden oyuna dönmüş olmasıydı" (Finlay-Johnson, 1913, s. 33).

Finlay-Johnson'ın çocukların ahlak ve kişilik gelişmelerinde özellikle Dickens'in eserlerine büyük önem vermesinin nedenlerinden birisi de, onun eserlerinde "iyi mizah" unsurunun bulunmasıdır. Onun belirttiğine göre, Dickens'in "Noel Şarkısı" oyunu sırasında "Cratchitt'lerin Noel Akşam Yemeği"ni oynayarak başlayıp olayın havasına son derece içtenlikle giren büyük erkek ve kız çocuklar, iç sıkıcı, kasvetli, yağmurlu kış öğleden sonralarında, okul şöminesinin önüne bir masa çekerek Dickens'in aşılacak niyetinde olduğu iyi mizah ve merhamet havası içinde mest olurlar (Finlay-Johnson, 1913, s. 164, 165).

<sup>62</sup> Bkz.: Sayfa 23'teki "Özgür ve Doğal Bir Öğrenme Ortamı"nın Sağlanması başlıklı bölüm.

### 3.13.10. Serüven Ruhunu Koruma ve Gerçek Yaşama Kolay Uyum Sağlama

Finlay-Johnson, “Bevis” oyununa başlarken karşılaştıkları bazı zorluklara hem kendisi hem de çocukların içlerinde taşıdıkları “bastırılmaz bir serüven ruhu” sayesinde aldındırmadıklarına dikkat çeker: “Ambalaj kasaları ağırdı, Temmuz geceleriye sıcak, ama biz, aşağı derelere doğru, o zamana kadar gördüğüm en sıcak günde birbirimize merhaba dedik. Hava sıcaktan titreşiyordu, en ufak bir gölge parçası – bir akdiken bile – bulamadık. Ama içimizde serüven ruhu vardı ve bastırılmazdı” (Finlay-Johnson, 1913, s.175).

Ayrıca Finlay-Johnson bu duyguya verdiği önemi kitabında, aynı serüven ruhunun erkekleri yolculuğa çıkıp ufuklarını ve deneyimlerini genişletmeye sevkettiğinden ve bu sayede ticaretin gelişmiş olduğundan söz ederek gösterir.<sup>63</sup>

Finlay-Johnson, kendi yönteminin çocukları yetişkin yaşamına hazırlamakta başarılı olduğuna ilişkin olarak, okuldan ayrılan bir kız öğrenciyi örnek gösterir: “...Rebecca’yı ilkönce canlandırmış olan küçük kız sırası gelince hizmet için okuldan ayrıldı. Biz mantığa uygun olarak, onun ‘oyun’ hazırlaması nedeniyle bir rahibin ailesinde genel hizmetçi görevine uygun olmadığına inanabilirdik. Ama durum böyle değildi. Kız, onun için bir ilk olan, bu konumunda dört yıldan uzun kaldı, sonrasında onun ayrılma sebebiyse, efendisinin ölümü ve bunun sonucunda ev halkının dağılmasıydı. Gerçekte o, çok neşeli ve halinden memnundu, o nedenle koşulların onu mutsuz etmesine izin vermeye çok az eğilimliydi, ve elleri mekanik işlerle meşgulken zihnini meşgul edecek kadar parlak öyle bir anı birikimine sahipti ki, herkes onun sıradan bir ‘her işin kızı’nın ne kadar tersi olduğunu belirtirdi. Dahası, işverenleri onu o kadar çok bilgili, ve bildiğini açıklamaya o kadar çok yetenekli buldular ki, onun evin genç kızlarına akşamları ev ödevlerinde yardım etmesine izin verdiler. O, bunu çok doğal bir biçimde – ne yalancı alçakgönüllülük ne de kendini beğenmişlikle – yaptı. Kendini her koşula gözle görülür biçimde uydurabiliyordu. Onun küçük kızkardeşi okulda kaldı, ve sınıf ‘Beğendiğiniz Gibi’yi çalışmak istediğinde o, bu oyunun ve “Bir Yaz Gecesi Rüyası”nın gerçekten güzel deri ciltli ‘Tapınak’ baskılarını satın alıp onları küçük kızkardeşine bir hediye olarak verdi; o da, söylemeye gerek yok, bunları – sonlarındaki notlara sık sık başvurmayı ihmal etmeyerek – iyi kullandı” (Finlay-Johnson, 1913, s. 116, 117).

Finlay-Johnson’a göre, “o, sadece diğerlerinden soyutlanmış bir olay değildi. Okuldan ayrılıp hizmete giden tüm küçük kızlar aynı yeteneğe sahiptiler. Bazı durumlarda onlar, kendilerine okumalarını sürdürmeleri için zaman bırakan, ve bu amaçla onlara gerekli ve uygun kitapları ödünç veren hanımlarla tanıştılar. Bundan daha mükemmel bir şey olabilir miydi?” (1913, s. 117, 118)

### 3.13.11. Dilde (İngilizce) ve Kendini İfade Etmede Gelişme

Finlay-Johnson, çocukların “İngilizce” dersini dramatik yöntemle işlemeleri sayesinde elde ettikleri kazanımları, onların Shakespeare oyunlarını oynarken gösterdikleri başarıya göndermede bulunarak şöyle açıklar: “...onların ‘İngilizce’ dersi de tarih derslerindekiyle aynı yeni heyecanla – gerek

<sup>63</sup> Bkz.: Sayfa 22’deki Öğrencinin “Güdülenmesi”nin Sağlanması başlıklı bölüm.

öğretmen gerekse çocuğun payına çok az sıkıntı yaşanarak – çeşnilendirildi; onun hazırlanmasında sıradan bir oyundan kesinlikle ne daha fazla sıkıntı yaşandı ne de daha fazla emek verildi: buna karşın, sonunda, daha geniş bir bakış açısı, insanlığın daha yakından incelenmesi, zenginleşmiş ve güçlenmiş bir hafıza, dilimizin güzelliklerine ilişkin (uygun bir ifade takınma sanatı konusunda eski bir ustanın zihniyle ilişki kurarak sezgisel olarak kapılan) daha fazla bilgi gibisinden kalıcı sonuçlar içeren ne görkemli bir hasat elde edildi, ve tüm bu kalıcı hazine okuldaki bir oyundan ve o oyun yoluyla özüksendi!” (Finlay-Johnson, 1913, s. 141)

Oyunun – daha çok özgün oyun – öğrencilerin **konusma ve diksiyon**larında ister istemez büyük bir gelişmeye yol açtığını belirten Finlay-Johnson’a göre, onun öğrencileri, doğal olarak, serbestçe konuşmayı, açıkça ifade etmeyi ve mırıldanmak veya lafı gevelemekten kaçınmayı, ayrıca deyişlerini özenle seçmeyi ve düşüncelerini uygun sözcüklerle anlatmayı öğrenmişlerdir (1913, s. 100).

O, çocukların bu konudaki gelişmelerini betimlemek için şu örnekleri verir: “Küçük bir kız bana bir kaç tohum ektiğini söylüyordu. ‘onları bir kutudaki bir miktar pislik içine ekim’ dedi. Başka bir küçük çocuk hemen ‘Pislik deme, gübreli toprak veya toprak de’ diye uyardı. Genç yaşında, kibar terim ile zıttı arasında ayırım yapmayı öğrenmişti. Başka bir seferinde, büyük öğrencilerle bir Doğa yürüyüşüundayken, kirecin içine derinlemesine işlemiş olan eski at arabası tekerlek izleriyle dolu çok engebeli bir yolda ilerliyordum. Çamurdan korunmak için tek sıra halinde yürüyorduk. Hemen arkamdaki kıza döndüm ve ‘Bu yol çok pis’ dedim. Kız, (W. Wordsworth’ün ‘To A Skylark’ adlı şiirinden) ‘Yazık! yolum, sarp ve engebeli’ dizesini alıntılardı” (Finlay-Johnson, 1913, s. 100-101).

Finlay-Johnson’a (2009b s. 101) göre kendi yöntemi, konuşma sırasında **jest ve mimiklerin**<sup>64</sup> çocuklar tarafından etkin biçimde kullanılmasına katkı sağlar: “Bu yöntem, çocukların doğru konuşmayı öğrenmelerinde çok büyük bir yarar sağladı; şöyle ki onlar jestleri, bir rolü oynarken bunlara gerek duyulabildiği için, uygun ve doğal biçimde kullanabiliyorlardı. İnsan, ‘ezberden okuma’ ve ‘hareketli şarkılar’ için ayrılmış olan derslerde öğretilen ‘hareketleri’ hatırlıyor. Onlar, çocuğun kendisinin ne hissettiği hakkında ne kadar az şey anlatırdı. Ve eller sırtın ardında sıkıca kavuşmuş bir halde ezberden okuma yaparken herhangi bir gerçek ‘yüz ifadesini’ veya duyguyu göstermek ne kadar olanak dışıydı.”

Kendi yöntemi sayesinde öğrencilerinin **okuma ve yazma sanatında** nasıl ve hangi nedenle ilerleme kaydettiklerini Finlay-Johnson şöyle açıklar: “Herhangi birisi, notların ve rollerin tamamını yazma eylemi sırasında çocukların, yeni sözcüklerle karşılaşmak suretiyle, yazım sanatını farkına varmadan nasıl özümleyebildiklerini kolayca görebilir. Ve benzer biçimde, tıpkı biz yetişkinler – iyi yazarların üsluplarını bilinçsizce taklit etme planı uyarınca içine atıldığımız bir hamleyle – üsluplarımızı belli bir biçime göre nasıl uyduruyorsak veya onların biçimini nasıl değiştiriyorsak, çocuklar da iyi kompozisyon ve üslup sanatına öyle balıklama dalarlar. İşte o zaman karşımıza çıkarlar, hiç gözyaşı

<sup>64</sup> Oyunlar sırasında kullanılan jest ve mimiklere ilişkin ayrıntılı açıklama ve örnekler için bkz. Sayfa 62’deki Dramatizasyon Uygulamaları başlıklı bölüm.

dökmeksizin üstesinden gelinen ‘Üç R’ gulyabanisinden ikisidir – Okuma (Reading) ve Yazma (Writing). Bilgi ve doğrudan kazanç elde etmek için okuma (daha uzun vadeli ve daha kalıcı sonuçlardan değil; daha kısa vadeli olanlardan söz ediyorum), ‘eleştirel zeka ile okuma’dır ve bunu hiç kimse yadsıyamaz; ve yazma – arka planda gerçekte olduğundan daha büyük görünen çöp sepetinin gizli görüntüsü olduğu halde, salt yazma ve düzeltme uğruna yapılan bir ‘alıştırma’ olarak değil – ama bir amaç için, ve hem şimdi hem de gelecekte kullanmak üzere korumak amacıyla yazmadır. (Sonraki bir ciltte, ana okulu ve alt sınıflardaki çocukları, yazma ve kompozisyondaki teknik zorluklara karşı nasıl hazırladığımızın bir açıklamasını yazabilirim.)” (Finlay-Johnson, 1913, s. 47, 48).

Somut bir örnek ise, “oyun okuma” şeklinde sahnelenen “Beğendiğiniz Gibi” oyununda görülür: “Eserdeki Celia ve Rosalind, iki çok iyi arkadaşları ve, oyuncuların çoğunda kendi bölümlerinin kopyası olduğu için, onların rollerini akşamları evde birlikte çalıştıkları belliydi. Çok geçmeden hepsi okumada ve aynı zamanda rol yapmada oldukça ustalaştılar, ve eminim bunu yapmak, onların okumalarını son derece geliştirdi. Bir sözcüğün yanlış telaffuz edildiğini ender duyduk. Tersine, ses tonunda, ses tonunun değişmesinde ve ses perdesinin değişmesinde önemli bir ilerlemeye tanık olduk” (Finlay-Johnson, 1913, s. 147,148).

### 3.13.12. Kişilik Yönünden ve Ahlaki Yönden Gelişme

Kendi yönteminin öğrencileri gerek kişilik yönünden gerekse ahlaki yönden geliştirdiğini düşünen Finlay-Johnson’ın bu düşüncesini desteklemek amacıyla verdiği örneklerde, özellikle edebi eserlerden yapılan uyarlama oyunların daha ön plana çıktığı görülür. O, sözkonusu bu eserler arasından özellikle Dickens’a ait olanlara eserinde daha geniş bir yer verir. Çocuğa bu yöndeki katkıları bağlamında onun ön plana çıkardığı eser, içindeki “olanaklar”ın her zamanki gibi çocukların kendileri tarafından keşfedildiği “Noel Şarkısı”dır.

Okulda öğretilen “zevksiz” derslerin çoktan unutulup gitmiş olduğu ileriki yıllarda, “o öğleden sonraları ve onların öğrettiği derslerin” çocuklar tarafından hatırlanacağına gerçekten emin olduğunu belirten Finlay-Johnson, Dickens’ın çocukların “gösterişsiz iyilik konusundaki ders kitabı” olduğu kanısındadır. Ona göre, Dickens’ın eserlerinde onun “sihirli bir biçimde” oluşturduğu bir “atmosfer”in içimizde uyandırdığı tüm duyguları – bir inci dizisinin içinden geçen gümüş rengi bir iplik gibi – birleştiren temel duygular “iyilik ve erdem”dir.

Eserinde tıpkı yetişkinler gibi çocuklarda da aynı etkiyi uyandıran “Noel Şarkısı”ndan bu bağlamdaki örneklerle yer veren Finlay-Johnson sözkonusu bu duyguların neleri içerdiğini şöyle açıklar: “Minik Tim’den tüm zayıf, dertli yaratıkların duygularını paylaşmayı öğrendiler. ‘Her hafta on beş adet kendi adaşı’ndan başka bir şey kazanmayan, ‘ancak Noel hediyesinin ruhunun kendisini koruduğu’, Bob Cratchitt’ten hoşnutluk ve tevekkülü öğrendiler. ‘Noel, cebine asla bir parça altın veya gümüş koymadığı’ halde, ‘Allah razı olsun’ diyen ve Noel’e özgü neşesini sonuna kadar koruyan Scrooge’un yeğeni Fred’ten neşelilik ve iyi niyeti öğrendiler. Scrooge’un kendisinin bile onlara öğreteceği dersler vardı – cimrilik ve bencillikten nefret etmek; bağışlayıcı olmak; tüm kin ve anlaşmazlıkları bir kenara

bırakmak, yanısıra tüm borçların hesabını görmek; en önemlisi, alay ve taşlamalardan çekinmeksizin kedinin tamamen yenilemekten korkmamak. İyi yaşlı Sör Roger de Coverley'nin dansında 'baldırlarıyla göz kırpmayı' beceren ve 'asla sendelemeyen', 'kendileri de dans edecek olan insanlar'dan oluşan yirmi çift eşle dans eden Fezziwig de inanılmazdı! Fezziwig ismi onları, bir zamanlar Keşiş Tuck'ın hücreleri olan uzun bacaklı sırada oturan, ve o 'Merhaba, Dick! Neşelen, Ebenezer!' diye seslenirken, bizse böyle neşeli bir anın keyfini çıkarmak üzere topluca yerimize kurulmuşken, kalkık küçük burnu üzerine güçlkle oturan gözlüklerinin üzerinden gözleri parlayan şişman, pembe yanaklı (göz aldanmasını tamamlamak için yeleğinin iç kısmı silgilerle doldurulmuş!) çocuğa geri götürecektir. (...) Başlık ve kurdelelerle süslenmiş olan Bayan Fezziwig'in bir anneye özgü, ışıltı saçan gülümsemesi ne kadar bulaşıcıydı, ve biz 'öğretmeni tarafından tokatlanan kız' ve 'yeterli yiyeceği olmadığı' kuşkusu uyandıran çocuk için ne kadar üzülmüştük" (Finlay-Johnson, 1913, s. 165-169).

### 3.13.13. Empati ve İlericilik

Finlay-Johnson'ın eserinde, çocukların oyunlar sırasında "empati" becerilerini kullandıklarına ilişkin örnekler, bizim "İlericilik" bağlamında ele aldığımız aşağıdaki örnekte olduğu gibi genellikle "üstü kapalı" olarak ya da başka bağlamlar içine yedirilmiş olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla biz buna benzer diğer örnekleri bağlamlarından koparmak istemediğimiz için onlara asıl bağlamlarının ele alındığı bölümlerde yer verdik. Örneğin, yukarıdaki "Zihin Alışkanlıklarında Gelişme" bölümünde "I. Charles" oyununa ilişkin olarak verilen bir örnekte, "Coke" karakterini temsil eden çocuğun, eline geçen fırsatın Charles'ın hatalarını çok daha ayrıntılı biçimde saymakta yattığını farkettiği; "Cromwell"i temsil eden çocuğun da haklı olarak konuşmasını kısa kesebileceğini ve ayrıntıları 'Coke'a bırakabileceğini farkettiği"nden söz edilmektedir. Zihin alışkanlıklarından, "girişkenlik", "yaratıcılık" ve "sorun çözme" yetenekleri bağlamında verilen bu örnek, aynı zamanda çocukların birbirleriyle "empati" kurduklarını gösteren bir örnek de sayılabilir.

Finlay-Johnson'a göre, edebiyat eserlerinden yapılan uyarılama oyunlar öğrencilerin sadece edebiyat hakkında bilgilenmelerini sağlamakla kalmaz, oyundan sonra çocukların onun konusuna ilişkin ilave okumalar yapma gereği duymaları ve bu yeni bilgileri bir sonraki benzer oyunda kullanmaları sayesinde bir çok başka yararlı bilgi dalı hakkında da bilgi edinirler.

Çocuğun insanların doğası ve yaşama dair edindiği bu tür bilgilerden birisi, Shakespeare'in "V. Henry" oyunundaki Jack Cade ayaklanması sahnesi sırasında edinilir: "Erkek çocuklara en uygun ve başarılı Shakespeare sahnelerinden birisi, 'Kral VI. Henry', II. Bölüm, VI. Perde, II. Sahne'dir. Çocuklar III. ve IV. Sahne'leri ve X. Sahne'yi oynamaya da çalıştılar. Jack Cade ayaklanması böyle örneklendikten sonra, onun etrafındaki bağlamı okumalarının gerekmesi ve böylece öğrendiklerini 'V. Henry'de oynamış olduklarına tıpatıp uydurma gereği duymaları doğaldı. Öyle ki Shakespeare oyunu, sadece edebiyat üzerine bir ders olarak değerli olmakla kalmıyor, ama bir çok yararlı bilgi dalıyla bir bağ kuruyordu" (Finlay-Johnson, 1913, s. 121).

Cade'in cahilliğinin vurgulandığı sahnelerde çocuklar, "ayaktakımı"nın olası davranışlarını onlarla empati kurarak kolayca canlandırmakta ve rollerini Shakespeare'in "cahillik" hakkındaki dokundurmasının bilinciyle oynayarak bu oyun sayesinde hem insanlığın ilerlemesi gereğinin önemini, hem de bunun önündeki engellerin neler olduğunu kavramaktadırlar: "Jack Cade'in ayaklanmasıdaki bu sahnelerde, Sussex aksanlı bu köy öğrencileri için fazlasıyla uygun düşen bir şey vardı, ve onlar ayaktakımının büyük olasılıkla nasıl davranacaklarını içgüdüsel olarak biliyorlardı – Jack Cade'in yüzüne karşı dalkavukluk ederek ve onun arkasından sinsice gülümseyerek. Onlar, 'okuyup yazabilen ve hesap yapan' Chatham katibinin yargı için Cade'in önüne sürüklendiği küçük sahneye oldukça canıgönülden çıktılar, ve bunun o dönemdeki cahillik üzerine Shakespeare'in nasıl bir dokundurması olduğunu da tam olarak biliyor ve değerini anlıyorlardı. Bence, onların böyle bir dokundurmaya bir kez oynamış olma durumu onları, cahillik ve önyargıdan dolayı ilerlemeye karşı çıkmaktan caydıracaktır" (Finlay-Johnson, 1913, s. 121, 122). Çocuklar, empati yeteneklerini kullanabildikleri bu oyunu o kadar severler ki kendi oyunlarından birini bundan örnek alarak yaparlar ve benzer satırlarla Wat Tyler ayaklanmasını oynarlar (Finlay-Johnson, 1913, s.122).

Shakespeare'in ünlü "bütün dünya bir sahnedir" sözünün doğruluğuna inanan Finlay-Johnson'a göre, tarihteki tüm kahramanlar, "günlük rollerini oynayan adamlar"dır ve bizim her günkü tavrımız, ya kendimizi ifade etmek için, ya da huylarımızın zorlamasına göre oynadığımız bir rolden ibarettir. O yüzden, kendi haline bırakılmış olan öğrenciler sadece, temsil ettikleri karakterleri kafalarında kendileri canlandırmak zorundadırlar ve kendilerini hemen o karakterlerin oyunda sergilenen koşullarda oynamalarını hayal ettikleri role uydururlar. Sadece yetenekli olan seçkinlerin değil, her bir kişinin rol yapmasının ona bütünüyle doğal göründüğünü belirtir<sup>65</sup>

Öğrencilerin oyunlaştırdıkları bazı kitaplardaki karakterlerle kolaylıkla empati kurabildiklerine ilişkin bir örnek Louisa M. Alcott'un "Küçük Kadınlar"dır. Kız öğrenciler bu kitabı, kendilerinin de aslında birer "küçük kadın" olmaları dolayısıyla özellikle severler ve olabildiğince bu kitaptaki gibi davranırlar. Bu kitabın içindekiler onlara o kadar tanıdık gelmektedir ki bölümlerin çoğunu ezbere aktarabilecek durumdadırlar (Finlay-Johnson, 1913, s. 171, 172). Çocukların karakterleriyle zorlanmadan empati kurabildikleri kitaplardan ikisi, Richard Jefferies tarafından yazılan "Ağaç Büyüsü" ve "Bevis"tir. Özellikle Bevis'te anlatılanların hepsi, Jefferies'in kaleminden gerçek 'erkek çocuk' diliyle yazıldığından dolayı sıradan olmaktan çok uzaktır. Dolayısıyla erkek öğrenciler, onu okuduklarında, onu hemen oynamayı arzularlar. Finlay-Johnson, anılan bu üç kitabın hepsinin, yazarların kendi çocuklukları hakkındaki hikayeler olduğundan emindir. Onlar, insan çocuklar hakkındaki hikayelerdir ve, bu yüzden, insan çocukların ilgisini çekmektedirler (Finlay-Johnson, 1913, s. 172-175).

Çocuklara "ilerlemeye açık olma" yönünde katkı sağlayan uyarlama oyunlara bir başka örnek ise Dickens'ın "Noel Yemeği" isimli oyunudur. Finlay-Johnson'ın, bu oyundaki "Scrooge" karakterinin onlara öğreteceği derslerden "en önemli"sinin "alay ve taşlamalardan çekinmeksizin kendini tamamen

<sup>65</sup> Bkz.: 58'deki Tiyatro ve Drama Arasında Ayırım Yapıp Yapmadığı başlıklı bölüm.

yenilemekten korkmamak" (1913, s. 166) olduğuna ilişkin saptamasına yukarıda "kişilik gelişimi"ne ilişkin bölümde yer verilmişti.

### **3.13.14. Aritmetik Konusunda Bilgilenmenin Yanısıra Para, Ağırlıklar ile Ölçekleri Kullanma Konusunda Daha Titiz Olma**

Finlay-Johnson oynadıkları ilk aritmetik oyunu olan "Manifatura Dükkanı" oyununda gerçekleşen alışverişler sırasında, tüm sınıfın para üstü alıp verirken çeşitli hesapları tutturma konusunda sergiledikleri "dikkat" ve "isteğin", onların bu oyunları ne kadar ciddiye aldıklarının bir göstergesi olduğunu, şu sözlerle açıklar: "Bunların (alışverişler) tümü doğrudan doğruya sınıfın önünde meydana geldiği için, öğretmenin çocuklara 'dikkat etmelerini' söylemesine hiç gerek olmadığını, ne de onun, ödeme zamanı çeşit çeşit hesapların tutturulması konusunda sınıfın tamamen istekli olmadıkları yönünde herhangi bir korku duymasına gerek kaldığını söylememe gerek yok. Eğer öğrenciler, kasiyerin yanlış para üstü verdiğini yakalamak için son derece istekli olmamış olsalardı, gerçek çocuklar sayılmazlardı" (Finlay-Johnson, 1913, s. 232).

Ayrıca Finlay-Johnson, genel olarak aritmetik oyunları sırasında sözkonusu konularda bu denli titizlik gösteren çocuklar arasında bu titizliğe "doğuştan" sahip olanların aslında çok az sayıda olduğuna ilişkin gözlemine yer vererek, kendi dramatik yönteminin çocuğa bu yöndeki katkısına da şu açıklamasıyla dikkat çekmektedir: "Çok az çocuğun ağırlıklar ve ölçekleri kullanırken doğuştan titiz olduğunu farkettiler; bu yolla kendini beceriksizlik ve acemilikten kurtaran az değildi, böylece biz aritmetik dışında önemli bir şey öğreniyorduk" (Finlay-Johnson, 1913, s.234).

### **3.13.15. Resim Sanatında Gelişme**

Drama çalışmalarına Resim-iş derslerinde yer verilmesinin yararını İlhan şöyle özetler: "Öğrencinin kendisini ifade etmesini ön plana alan Resim-iş dersinde Eğitsel Drama Yöntemi, uygun ortam, süre ve konu sağlandığında örgün eğitim her basamağında bir öğretim yöntemi olarak kullanılabilir. Öğrenciyi edilgen durumdan kurtarır, beş duyu organının da kullanılmasına olanak sağlar. Öğrencinin imgeleme, algılama, biçimlendirme, aktarma, düşgücü ve yargıya varma gibi pek çok yeteneğini geliştirmesine yardım eder" (İlhan, 2006, s. 417).

Finlay-Johnson'a göre, çocuklar kendi yaptıkları kostüm ve dekorlara ilişkin çizimler yaparken bunları olduğu gibi değil, "olması gerektiği gibi" resimlemektedirler. Bu durum bu oyunların, çocuklar tarafından "gerçek" olarak algılanmaları dolayısıyla, onların hem hayal güçlerini kullanma hem de resim yapma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığının bir delilidir: "Ortaya çıkan çizimlerin ilginç yanı, çizimin kostüm ve dekoru, öyleymiş gibi yapma oyunlarında görüldüğü gibi değil, olması gerektiği gibi göstermesi gerçeğiydi. Sözelimi, "Ivanhoe"dan alınan turnuva sahnesinde, resmi çizen çocuk, Ashby-de-la-Zouche'nin Er Meydanları'nı en doğru biçimde hayal etmişti, çünkü, ona göre, okul sıraları ve dolapları oyunda yoktu. Kumaş pantolon giyen küçük okul arkadaşları yerine, zırh giyen kahramanlar çizmişti" (Finlay-Johnson, 1913, s.120).

Coğrafya dersleri sırasında da çocukların, şehir ve bölgeler hakkında tamamen kendi izlenimlerine dayanarak “kendilerine ait” yaratıcı resimler yaptıklarını Finlay-Johnson, Okuma dersinde gözlediği bir örnekle şöyle açıklar: “Onlara verilmiş olan şehirler veya bölgeler hakkındaki dersleri resimlerle açıklamak için, yine (her bir çocuk onun kendisinde uyandırdığı zihinsel izlenimlerine göre yaratmak suretiyle – kendilerine ait) renkli çizimler yapacaklardı. Örneğin bir çocuk, bir Okuma dersini resimlemek için, dışarısında atlar ve vagonlar bulunan büyük bir fabrika çizmişti. Bu, onun açıkladığına göre, bir bisküvi fabrikasıydı. İki dalgalı çizgiyle temsil edilen bir yol şeridinin sonunda başka bir büyük bina görünmekteydi. O bunu bir hapishane olarak etiketlemişti – ve benzeri” (1913, s. 180).

### 3.13.16. El Becerilerinde Gelişme ve İncelik ve Zarıflığın Değerini Bilme

Eğitimde drama insanlara kendilerini tanıma ve yaratıcı yönlerini keşfetmelerini sağlayabilir. Söz gelimi bu eğitimden geçen bireyler yaratıcı yönlerini sözlü ya da sözsüz olarak ifade edebilirler, beden dili gelişebilir. Kökeninde yaratıcılığın olacağı bu ifade biçimleri çeşitli sanatsal ürünlere de dönüşebilir (Adıgüzel, 2009a, s. 8).

Derslerin dramatizasyonunun öğrencilerin el becerilerinin gelişmesi konusunda yaptığı katkının geleneksel derslerden farkını Finlay-Johnson (1913,s. 120) şöyle ortaya koyar: “Resim çizmeye ek olarak, hem erkek çocuklar hem de kızlar oyunlarında gerekli olan çeşitli eşyaları yapmaya büyük bir ilgi gösterdiler, ve ben bunun, onların yaratıcılıklarını daha çok ortaya çıkardığını, ve el sanatları üzerine konulan alışılmış resmi – yani, İlkokul çocukları için olan – derslerden daha iyi bir eğitsel değere sahip olduğunu sanıyorum. Bu, hiç olmazsa onların deneme yapmasını sağladı, ve bunun sayesinde onlar, kendi yöntem zayıflıklarını ve teknik bilgisizliklerini keşfettiler. Derslerin dramatize edilmesi, aslında, kendisini sanatın olası olan her biçiminde gösterecek olan biraz insani ilgiye temas etmiş gibi görünüyordu.”

“Oyuncak bebek giydirme” oyunu sırasında kızların eğer isterlerse “süslü” dikişler yapmalarını asla kısıtlamadığını belirten Finlay-Johnson (1913,s. 249), bunların onlara katkısını anlatmak için “süsler çocukların kendileri tarafından örüldü, bu onları incelik ve zarıflığın değerini bilmeye yöneltti ve onlarda oyuncak bebeklerin yanısıra kendileri için giysiler ve danteller yapma arzusu uyandırdı” diyerek el işi çalışmalarının yararının sadece el becerisinin geliştirilmesiyle sınırlı olmadığına dikkat çeker.

Kendi dramatik öğretim yönteminin yukarıda anılan yararları ve çocuğa kazandırdığı nitelikleri kitabının değişik bölümlerinde anlatan Finlay-Johnson, çalışmasını retorik bir soru sorarak savunur: “Sergileyecek böyle sonuçları olan bu yöntem denemeye değmez mi?” (Finlay-Johnson, 1913, s. 100).

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Harriet Finlay-Johnson, döneminin eğitim anlayışına kıyasla sıradışı denilebilecek bazı eğitim görüşleri ve uygulamalar ortaya koymuştur. O, kendisinin “*Her zaman elinizden gelenin en iyisini yapın*” parolasını, öğrencilerin parolası haline getirmiş; yöntemden çok çocuğu merkeze almış ve her zaman hem öğretmenin hem de öğrencinin “mutlu” ya da “yaşama sevinci dolu” olmasını hedeflemiştir.

Çocuğun “okulda zorla tutulması” yerine, onun “güdülenmesi”nin ve böylece okula istekle gelip ders konularını öğrenmeyi “gönülden istemesi”nin sağlanması; “öğretmen-öğrenci” ilişkilerinin kaldırılıp, yerine “iş arkadaşı” ilişkilerinin konulması; öğretmenin “ayakta dur ve anlat” ve “soru-cevap” yöntemleri yerine “drama yoluyla eğitim”i uygulaması; çocuğun “doğal (ve spontan), özgüvenli, girişken, sorumluluk sahibi ve özgün” olmasına büyük önem verilmesi; “kuru gerçek bilgisi” yerine “pratikte yarar sağlayan bilgi”nin önemsenmesi; “zihin alışkanlıklarının kazanılması”nın “gerçek bilgisinin ezberletilmesi”ne yeğlenmesi; “sanatı gizleme sanatı”nın kullanılması (hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından), bir başka deyişle, “hoşlanılan derslerin daha iyi özömseneceği” düşüncesinden hareketle, derslerin eğlenceli hale getirilip “ders havası”ndan çıkarılmasına çalışılması; “mizah duygusu”nun (hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından) kullanılmasına ve geliştirilmesine önem verilmesi; “boş testi” (empty pitcher) gibi konuşmadan ve kırırdamadan oturup dinleyen ve sadece kendisine soru sorulduğunda kendisinden beklenen yanıtı vermek için konuşan “edilgen öğrenci” yerine, “olayların neden ve niçinlerini merak eden” ve bu nedenleri yaparak ve yaşayarak öğrenen “etkin öğrenci” tipinin hedeflenmesi ve bu nedenle dersin işlenişinin (hazırlık ve düzenlenmesi dahil) öğrencinin kendisine bırakılması, yani bilginin çocuğa bir başkası tarafından “istiflenmesi” yerine, onun kendisi tarafından aranıp bulunarak yine kendisi tarafından kazanılması ve kazanılan bu bilginin “akran eğitimi” yöntemine başvurmak suretiyle diğer arkadaşlar ile gerek sözlü gerekse oyun yoluyla paylaşılarak böylece hem farkedilen eksiklikler giderilerek bir tür “sağlaması”nın yapılması hem de içselleştirilmesi; çocuğa okulda öğrendiklerini yeniden gözden geçirmesi ve alıştırmaya yaparak pekiştirmesi amacıyla (o dönemde ilk kez uygulanıyor olması dolayısıyla, velilerin tepkisiyle karşılaşılacak bir uygulama olarak) “ev ödevi” verilmesi ve beş yaşın altındaki çocukların okula kabul edildiği bir “anasınıfı” oluşturulması, Finlay-Johnson’ın temel görüşlerindendir.

Finlay-Johnson’a göre, “öğrenciye ne kadar güvenilirse, onun da o kadar özgüvenli olacağı” düşüncesinden hareketle, bir “serbest disiplin sistemi” uygulanması; “ders kitabı” ve okul “okuma kitabı” yerine değişik “orijinal eserler”den kaynak taraması yapılması; kitapların “kilitli dolaplar” içinde tutulup öğrenciye izinsiz verilmemesi yerine, öğrencinin onlara dilediği zaman serbestçe ulaşabildiği “açık kütüphane” uygulamasına geçilmesi; derslerde tarih ve coğrafya kitaplarının yanısıra sanat ve edebiyatın iyi örneklerinden kaynak olarak yararlanılması; çocuğun “küçük bir papağan” olmak yerine sözle, yazıyla, jestle, mimikle ve beden diliyle “doğru ve etkili biçimde kendisini ifade etmesi”ne olanak

verilmesi; geleneksel okul “ezberden okumalar”ı yerine, içinde müzik, şarkı, pantomim ve dansa yer verilen “abartılı okumalar”ın yapılması; çocuğun “hayal kurma”sına izin verilmesi; kişilik gelişimi ve ahlak eğitiminin edebi eserler yoluyla sağlanması; çocukta, geleneksel yöntemde hiç dikkate alınmayan “duygusal değişiklikler” oluşturma hedeflenmesi; farklı disiplinlere ait derslerin (“tarih ve coğrafya” ya da “aritmetik ve kompozisyon” gibi) kesişme noktalarında birlikte işlenmesi gerekir.

Finlay-Johnson’ın, kitabında Drama, Dramatizasyon ve Dramatik Öğretim Yöntemi (ya da Dramatik Yöntem) terimlerine yer vermiş olmasına karşın, günümüzde kullanılan Yaratıcı Drama, Eğitimde Yaratıcı Drama, Eğitsel Drama, Oyun ve Tiyatro Pedagojisi ve Dramatik Eğitim gibi terimler kitapta hiçbir biçimde geçmemektedir.

Finlay-Johnson, dramayı bir yöntem olarak kullanmıştır. Ona göre, drama çalışmalarında üründen çok süreç önemlidir. Dolayısıyla o dramayı bir “amaç” değil, bir “araç” olarak ele alır. Ancak bu araç, izleyiciyi memnun etmek amacıyla değil, sadece öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak amacıyla kullanılır. Ayrıca ona göre bu tür bir yaklaşım, “sıkılganlığı, gerginliği ve olası kıskançlık ve kini tümüyle ortadan kaldırmak”dır. Oyun, çocuğun kendisine ait olmalıdır. Hareket ve diyaloglar çocuğun zihninde varılan gelişim evresini tam olarak açığa vuracak, böylece tamamlanmış bir ürün olmaktan çok, bir ifade etme ve özümleme aracı olarak (ki sonunda gereksinim duyulan da budur) çocuğa yarar sağlayacaktır. Bu nedenle o, oyunda hiçbir rol bulunamayan öğrencileri bile bir biçimde oyuna dahil etmiş, onların hiçbir şey yapmadan oyuna seyirci kalmalarına asla izin vermemiştir. Yine aynı nedenlerle, özellikle ilk oyunlarda seçilen metinlerdeki karakterlerin hayal ürünü değil de gerçek olması gerektiği düşüncesindedir. Finlay-Johnson, dramayı seyirciyi referans almaksızın bir öğrenme aracı olarak kullanan ilk öğretmendir. Öte yandan o, kendisinin “sahne becerisini öğretmek üzere yola çıkmamasına, ama amacının bunu daha çok geri planda kurmak olmasına” karşın, kendi öğrencilerinin sözde eğitim almış çoğu oyuncudan daha inandırıcı bir biçimde rol yaptıklarını belirtme gereği duyar.

Finlay-Johnson’ın drama anlayışı, zaman zaman oynanan kısa anlık doğaçlama oyunlar dışında, çoğunlukla oyunların yazılı bir metne bağlı kalınarak oynanması dolayısıyla ağırlıklı olarak metin odaklı Dramatizasyon’a dayanmakta, ancak yine bu yönüyle, bir çok yönden benzerlik gösterdiği Eğitimde Yaratıcı Drama’dan da ayrıldığı noktalar bulunmaktadır. Bununla beraber, Finlay-Johnson’ın Dramatik Öğretim Yöntemi, günümüzdeki Dramatizasyon uygulamalarıyla da birebir benzeşmeyip, kendine özgü bazı farklılıklar içermektedir. İlk olarak, Dramatik Yöntem’de konu ve metin, öğretmen / lider tarafından seçilmez, öğrenciler konuyu ortak bir kararla kendileri belirler ve hazır bir metni aynen kullanmak yerine, bazen uyarlama bazen de özgün bir oyun metnini kendileri hazırlarlar. Ayrıca, Finlay-Johnson’ın drama anlayışına göre, öğretmenin hiç bir oyunda baskın olarak etkin, yönlendirici ve belirleyici bir konumda bulunmaması gerekir. Finlay-Johnson’a göre bu tür bir yönlendirme, sadece aritmetik derslerindeki “Aritmetik” oyunlarında ve o da sadece ilk baştaki oyunlar sırasında yapılabilir.

Dramatik Yöntem’de uygulanan dramatizasyon etkinliklerini günümüz Dramatizasyon çalışmalarından ayıran bir diğer fark ise, oyunlar sırasında kostüm, dekor, sahne eşyası ile sesli ve

görsel efektler kullanılmasına çok büyük önem veriliyor olmasıdır. Çünkü çocuklar tıpkı oyun metinleri gibi bu sayılanları da büyük oranda kendileri üretmekte ve böylece el becerilerinin yanısıra zihin alışkanlıkları gelişmektedir. Dahası, gerek onlar için birer “hazine” değerinde olan sahne eşyaları ve kostümler gerekse dekor ve efektler, çocuklar oyunların gerçeğe uygun görünmesini sağlamak amacıyla bunların üretimine ellerinden gelen özeni gösterdikleri için (hem de tersine, yaptıkları her işe olduğu gibi bu işe de özen göstermeleri nedeniyle oyunlar daha gerçekçi bir görünüm kazandığı için), onların oyunlarında kendi yarattıkları ve kendilerine göre zaten *gerçek* olan bir dünyayı daha da gerçek kılmalarının bir aracıdır. Dolayısıyla bunların hem üretim hem de kullanım aşamaları onların kendilerini gerçekten iyi ve mutlu hissettikleri anlardır.

Dramatik Yöntem’de oyunlarda kostüm, dekor, sahne eşyası ve efektlerin kullanılıyor olması gerçeği, onun günümüzde ya da geçmişte kimi dönemlerde yapılan “tiyatrovare” çalışmalarla bu yönden bir benzerlik sergilediğinin düşünülmesine yol açabilir. Ancak bu benzerlik, sadece diğer çalışmalarda da bu öğelerin “kullanılması” olgusu ile sınırlıdır; çünkü Dramatik Yöntem’de, bunların “kullanılma amacı” farklıdır. “Gösteri amaçlı” tiyatro ya da temsil benzeri çalışmalarda bu öğeler, seyirciyi etkilemek amacıyla oyuna dahil edilirken, “eğitim amaçlı” (dolayısıyla “gösteri”yi amaçlamak bir yana, bu düşünceden özellikle kaçınılan) Dramatik Yöntem’de bu öğelerin oyunlarda kullanılmasına, yukarıda da belirtildiği gibi, sadece çocukların kendi eğitsel ve duygusal gereksinimlerine katkı sağlamak amacıyla izin verilmektedir. Sonuç olarak Dramatik Yöntem, kendine özgü yapısı ve onun temelinde yatan “düşünce biçimi”nin sıradışı bir özgünlüğe sahip olması dolayısıyla, geleneksel bir “tiyatro” ögesini bile, onu içine aldığı andan itibaren, aynı ögeyi aynı geleneksel amaçla yapısında bulunduran diğer çalışmalara kıyasla, sıradışı bir kullanım boyutuna taşımış olmaktadır. Öte yandan bu yönüyle o daha çok, sözkonusu öğelerden bazılarının sadece eğitsel amaçlı olarak kullanıldığı günümüz Eğitimde Yaratıcı Drama yöntemi ile kıyas kabul edebilir.

Yapılan inceleme sonucunda Finlay-Johnson’ın herhangi bir eğitim kuramından esinlendiğine ilişkin bir bilgiye rastlanmamıştır; dolayısıyla onun görüş ve uygulamalarının bir özgünlük içerdiği sonucuna varılmıştır. Onun kitabında, genel anlamda eğitime ilişkin olarak sınırlı sayıda bazı yaygın aksiyom ve argümanlara göndermeler yapılmış olmasına karşın, özel olarak “drama” konusunda kendisini etkileyen hiçbir görüş ve uygulamadan söz edilmemektedir. Onun çalışmasının döneminde yaratmış olduğu dünya çapındaki etki de bu çalışmanın bir benzerinin Finlay-Johnson’dan önce hiç yapılmamış olduğunun bir başka kanıtıdır.

Dolayısıyla bu çalışma sonucunda, Finlay-Johnson’ın sadece kendisine özgü olduğu sonucuna varılan eğitimde drama anlayışını günümüzde anlaşıldığı ve kavramlaştığı biçimiyle başka yaklaşımlarla birebir özdeşleştirmenin yanlış olacağı görülmektedir. O halde, kendi deyimiyle “eski alışkanlıkların hepsini kesip atıp yeni bir okul geleneği oluşturmak” ülküsüyle yola çıkan Finlay-Johnson’ın “yöntem”ini şu anda varolanların dışında başka bir terimle açıklamak gereği ortaya çıkmaktadır. Aslında bunun ne olması gerektiğinin yanıtı, onun kendi özgün ifadesiyle verilmiştir. Harriet Finlay-Johnson’ın yönteminin, kendisinin bulunduğu ve kitabına isim olarak uygun gördüğü

**Dramatik Öğretim Yöntemi** (Dramatic Method of Teaching) ya da kendisinin de kitabında yer yer kısalttığı biçimiyle **Dramatik Yöntem** (Dramatic Method) terimiyle anılması uygun olacaktır.

Türkiye açısından bakıldığında, geçmiş dönemde temsil, dramatizasyon, okul tiyatrosu çalışmaları olmasına karşın, bu çalışmalar ile gerek yaratıcı drama gerekse Finlay-Johnson'ın dramatik yöntemi arasında çok da birebir benzeşme olmadığı görülmektedir. Türkiye'de eğitimde yaratıcı dramanın yakın tarihini irdeleyen Adıgüzel'e göre, ilk olarak 1915 yılında Okul Tiyatrosu adından söz edilmektedir. İlgili yönetmeliklerden edinilen bilgiye göre bu kavram, o dönemde "temsil" veya "gösteri" terimleriyle de ifade edilmekte olup, "tarihi ve ahlaki olayların, dünya edebiyatı ile ulusal edebiyatın çocuklara tiyatro yolu ile öğretilmesi" hedefini, "tiyatro dersleri ve etkinliklerinin aynı zamanda görgü ve bilgi dersleri olduğu" düşüncesini, ayrıca "tiyatro çalışmalarının öğretmenlerin denetiminde, çocuklar tarafından gerçekleştirilmesi, gerekli dekor ve aksesuarların ön araştırmalar yapıldıktan sonra resim ve el işi derslerinde yine çocuklar tarafından yapılması" öngörüsünü içermektedir (Adıgüzel, 2008, s. 8, 9).

Dramatik gösterilerin dersler içinde gerçek anlamda bir öğretim ve ifade aracı olarak ele alınması Cumhuriyet Döneminde 1926 tarihli İlkokul Programında, ilkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri bölümünde, temsil-dramatik gösterilerin temel olarak kabul edilmesiyle gerçekleşir. Daha ileri tarihlerde ilkokul ve ortaokul programlarında temsil yoluyla canlandırma biçiminde dramatizasyon etkinliklerine kısmen de olsa değinilmektedir. Özellikle Türkçe, Tarih, Beden Eğitimi gibi derslerin bu yöntemle verilmesi önerilmektedir (Çoruh, 1950, s. 47; Adıgüzel, 2008, 10).

Öte yandan Finlay-Johnson'ın günümüzden yüz yıl önce yapmış olduğu drama çalışmaları, günümüz drama anlayışına göre daha naif ve basit gibi görünmesine ve yine kendiliğinden ve doğaçlama çalışmalarına daha az yer veriyor gibi görünmesine karşın, tam anlamıyla bu günkü yaratıcı dramanın ilk ivmesini vermesi açısından önemlidir.

Finlay-Johnson'ın günlük yaşama ilişkin görüşlerinin ağırlıklı olarak romantizm ve idealizmden izler taşımakta olduğu görülmekle birlikte, tarih ve doğaya yaklaşımı konusunda ise, tarihsel olayların ve doğal oluşumların belli nedenlerden kaynaklandığına ve bu nedenlerin bir bilim insanı titizliği ile araştırılması gerektiğini düşünmesi dolayısıyla, materyalist denebilecek bir yaklaşım sergilediği görülmektedir. Finlay-Johnson, her şeyden önce insana ve insanın ürettiklerine, en az doğanın kendisine verdiği kadar değer verir ve insanın tarihsel gelişimine kendince inanç besler. Ancak, yaptığı her şeyin mükemmele olabildiğince yakın olması gerektiğini düşünen Finlay-Johnson, çevresindeki insanların da, toplumsal statüsü ne olursa olsun yaşam karşısında aynı özenli duruşu sergilemesini arzulamaktadır. Ona göre, insanlar sadece işçi ya da köylü oldukları için, kaba ve cahil olmak olmak zorunda değildir. O hep, "ince ve aydın *olmayan* işçilerin sıradışı kabul edileceği bir toplum" hayal etmekte ve bir gün bunun gerçekleşeceğini savunmaktadır. Böyle bir toplum, eski dönemlerde bir süre görüldüğüne inanılan "Neşeli İngiltere"ye benzeyecektir.

Finlay-Johnson'ın "neşe" ve "sevinç" sözcükleriyle kastettiği anlam her zaman "yaşama sevinci ve neşesi"dir. Ona göre insanın bu sevinci içinde duyabilmesinin önkoşulu ise, özgürlüğünün

kısıtlanmayıp doğal ve kendiliğinden davranmasına olanak sağlanmasıdır. Ancak ona göre, yaşama sevinci duyabilmek için sadece doğal olmak ve doğa ile içiçe yaşamak yetmez; ayrıca yaşanan ana kadar insanlar tarafından oluşturulmuş ve oluşturulmakta olan kültür mirasını *görmek*, anlamak ve sevmek, dahası ona katkıda bulunmak gereklidir. O, kendi yaşam biçimiyle, özlemine çektiği ideal toplumun bireylerine bir örnek oluşturur. Bir yandan Sompting'te kır gezintileri yaparak doğal güzelliklerden ya da Londra'da gezdiği bir sergi, izlediği bir tiyatro oyunu veya dinlediği bir konserden esin alırken, diğer yandan almış olduğu bu esin ile resim yapmakta, piyano çalmakta ya da eşinin satışını yaptığı bahçe mobilyalarının tasarlanması konusunda "yaratıcı becerilerini kullanmakta"dır.

### **Geleceğe İlişkin Görüş ve Öneriler:**

Finlay-Johnson'ın görüş ve uygulamaları, ondan hemen sonra gelen Brian Way, Henry Caldwell Cook, Peter Slade ve özellikle de kendisine büyük ölçüde dayanak olduğu düşüncesini belirten Dorothy Heathcote'un drama anlayışları ile karşılaştırılarak incelenmelidir.

Finlay-Johnson'ın kitabındaki derslere yönelik uygulama örnekleri değişik eğitim ortamlarında yeniden denenerek incelenmeli ve çalışmaların belirgin özellikleri ortaya çıkarılmalıdır.

Günümüzde bir teknik olarak yer alan dramatizasyon çalışmalarında Finlay-Johnson'un çalışmalarına örnek ve ilk etkinlikler olarak yer verilmeli, karşılaştırmalı olarak incelenmelidir.

Yaratıcı Drama alanının eğitime yönelik olarak yürütülen eğitim programlarında Harriet Finlay-Johnson'a ve uygulama örneklerine yer verilmelidir.

## KAYNAKLAR

- Adıgüzel, Ömer. (1993). *Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Adıgüzel, Ömer. (1999). *Türk Eğitim Sisteminde Yaratıcı Drama Öğretmeni Yetiştirme Sorunsalı*. 8. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. KATÜ. Trabzon.
- Adıgüzel, Ömer. (2000). *Eğitim Bilimlerinde (Güzel Sanatlar Eğitiminde) bir Uzmanlık Alanı Olarak Kültür Pedagojisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Adıgüzel, Ömer. (2006a). Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*. Yaz. Cilt 1. (Sayı 1), Ankara: Mavi Çizgi Matbaası, s.17-27.
- Adıgüzel, Ömer. (2006b). Yaşantılara Dayalı Öğrenme, Yaratıcı Drama ve Süreçsel Drama İlişkileri. *Yaratıcı Drama Dergisi*. Yaz. Cilt 1. (Sayı 1), Ankara: Mavi Çizgi Matbaası, s. 31-36.
- Adıgüzel, Ömer. (2006c). *Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazıları*., H. Ömer Adıgüzel. (Editör). Bir İletişim Yolu Olarak Drama. (Genişletilmiş İkinci Baskı). Ankara: Naturel Yayıncılık, ss. 198-222'deki makale.
- Adıgüzel, Ömer. (2007). *Drama, Theatre and Education in Turkey*. *Drama, Theatre and Education in Europe*. (Edt. N. Govas, G. Kakoudaki, M. Damir.). 83-90. Athens: Hellenic Theatre, Drama and Education Network, Creation Centre for Drama Education, for Idea Europe.
- Adıgüzel, Ömer. (2008). Türkiye'de Eğitimde Yaratıcı Dramanın Yakın Tarihi. *Yaratıcı Drama Dergisi*. Yaz. Cilt 1. (Sayı 5), Ankara: Mavi Çizgi Matbaası, s. 7-28.
- Adıgüzel, Ömer. (Nisan 2009a). *İlköğretimde Drama*., Ali Öztürk. (Editör). *Dramada Temel Kavramlar*. 2. Baskı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, ss. 1-18'deki 1. Ünite.
- Adıgüzel, Ömer. (Nisan 2009b). *İlköğretimde Drama*., Ali Öztürk. (Editör). *Dramada Amaç ve Özellikler*. 2. Baskı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, ss. 19-32'deki 2. Ünite.

Adıgüzel, Ömer. (Nisan 2009c). *İlköğretimde Drama.*, Ali Öztürk. (Editör). Drama ve Öğrenme Ortamları. 2. Baskı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, ss. 33-47'deki 3. Ünite.

And, Metin. (1974). *Oyun ve Büğü.* (1. Baskı). Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Aslan, Naci. (2006). *Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar.*, Ömer Adıgüzel. (Editör). Eğitimde Alternatif Bir Yöntem: Yaratıcı Drama. (Genişletilmiş İkinci Baskı). Ankara: Naturel Yayıncılık, ss. 384-385'teki makale.

Bolton, Gavin. (1984). *An Argument for Placing Drama at the Center of the Curriculum.* Longman Group Ltd.

Bolton, Gavin. (1986). *Selected Writings.* New York: Longman Group Ltd.

Bolton, Gavin. (1998). *Acting in Classroom Drama A Critical Analysis.* University of Central England in Birmingham.

Bowmaker, Mary. (2002). *A Little School on the Downs.* West Sussex, England: Woodfield Publishing.

Cyr, Ellen M. (Editör). (1912). *The Dramatic Method of Teaching.* Boston: Ginn and Company.

Eriksson, Stig A. and Sæbø, A. Berggraf. (2007). *Drama, Theatre and Education in Norway. Drama, Theatre and Education in Europe.* (Edt. N. Govas, G. Kakoudaki, M. Damir.). 49-56. Athens: Hellenic Theatre, Drama and Education Network, Creation Centre for Drama Education, for Idea Europe.

Finlay-Johnson, Harriet. (1913). *The Dramatic Method of Teaching.* (Second Edition). London: James Nisbet & Co., Limited.

Finlay-Johnson, H. (1913). The dramatic method of teaching. (Baskı 2). Web: <http://books.google.com.tr/books?id=Dn4WAAAAIAAJ&q=harriet+finlay-johnson+dramatic+method+of+teaching&dq> adresinden 12 Ocak 2010'da alınmıştır.

Hornbrook, David. (1993). *Education in Drama.* London: The Falmer Press.

İlhan, Ayşe Çakır. (2006). *Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar.*, Ömer Adıgüzel. (Editör). İlköğretimde Sanat Eğitimi ve Eğitsel Yaratıcı Drama. (Genişletilmiş İkinci Baskı). Ankara: Naturel Yayıncılık, ss. 412-422'deki makale.

- Kavcar, Cahit. (2006). *Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazıları*, H. Ömer Adıgüzel. (Editör). Örgün Eğitimde Dramatizasyon. (Genişletilmiş İkinci Baskı). Ankara: Naturel Yayıncılık, ss. 18-28'deki makale.
- Kuhn, Thomas S. (1991). *Bilimsel Devrimlerin Yapısı*. (Çev. Nilüfer Kuyaş) (3. Baskı). İstanbul: Alan Yayıncılık. (Eserin orijinali 1970'te yayımlandı).
- Kuzgun, Yıldız. (1986). Meslek Seçiminde Kararsızlık. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt 19. (Sayı 1-2)*, s. 217-223.
- Okvuran, Ayşe. (1993). *Yaratıcı Drama Eğitiminin Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- O'Toole, John and Haseman, Brad. *Dramawise An Introduction to GCSE Drama*. Reed Educational & Professional Publishing Ltd.
- O'Toole, John. (1992). *The Process Of Drama*. Negotiating Art and Meaning. London and New York: Routledge.
- Öztürk, Ali. (2009). *İlköğretimde Drama*, Ali Öztürk. (Editör). *Drama ve Sanatlar Eğitimi-I*, 2. Baskı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, ss. 143-160'daki 8. Ünite.
- Sağlam, Tülin. (2004). Dramatik Eğitim: Amaç mı? Araç mı? *Tiyatro Araştırmaları Dergisi. (Sayı 17)*, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Tiyatro bölümü. s. 4-22.
- San, İnci. (1990). Eğitimde Yaratıcı Drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt 23. (Sayı 2)*, s. 573-582.
- San, İnci. (25-27 Kasım 1991). *Yaratıcı Drama, Eğitsel Boyutları*. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi. *I. İzmir Eğitim Kongresi*.
- San, İnci. (2006). *Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazıları*, Ömer Adıgüzel. (Editör). Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama. (Genişletilmiş İkinci Baskı). Ankara: Naturel Yayıncılık, ss. 342-363'teki makale.
- San, İnci. (2008). *Okulöncesinde Yaratıcılık ve Drama Eğitimi*, Ali Öztürk. (Editör). *Yaratıcılıkta Temel Kavramlar*. (1. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, ss. 1-15'teki 1. Ünite.

Sayılı, Aydın. (1989). *Hayatta En Hakiki Mürşit İlimdir*. Ankara: Gündoğan Yayınları.

Somers, John. (1994). *Drama in the Curriculum*. London: Cassel Educational Limited.

Şener, Sevdâ. (1991). *Dünden Bugüne Tiyatro Düşüncesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Devlet Konservatuvarı Yayınları. No. 3.

Tunalı, İsmail. (1980). *Denemeler*. İktisadi Yayınlar Ltd. Şti.

Üstündağ, Tülay. (Nisan 2009a). *İlköğretimde Drama.*, Ali Öztürk. (Editör). *Dramada Öğrenme ve Öretme Süreci*. 2. Baskı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, ss. 49-73'deki 4. Ünite.

Üstündağ, Tülay. (Nisan 2009b). *İlköğretimde Drama.*, Ali Öztürk. (Editör). *Dramada Program Geliştirme*. 2. Baskı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, ss. 75-97'deki 5. Ünite.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, Cemal. (1992). *Bilim Tarihi*. 3. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.

## EK 1. FOTOĞRAFLAR



**Fotoğraf 1. Aritmetik Oyunu. Dükkanlar ve Tablalar**

*Kitabın başındaki resimli sayfa.*



*Fotoğraf: Clarke ve Hyde*

**Fotoğraf 2. Kızların Okulu Sanatsal Biçimde Süslemesi. Çuhaçiçekleri ve Karaçam**



**Fotoğraf 3. Ivanhoe. Malvoisin'in Tutuklanması**  
**(Düelloocular Tarafından Takınılan Mağrur Onur Havaasına Dikkat Edin.)**

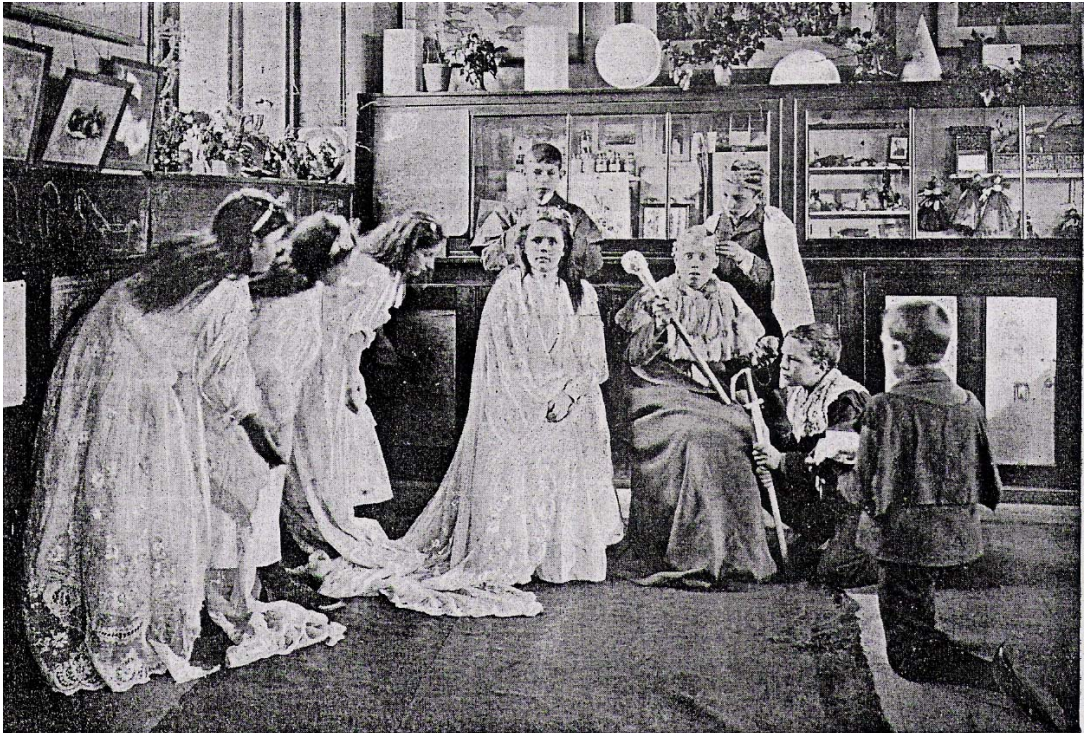


*Fotoğraf: Clarke ve Hyde*

**Fotoğraf 4. Çay Paketi Kağıdından Zırh Giyen Kızıl Haç Şövalyeleri**



**Fotoğraf 5. Sıradan Okuma Kitapları Yerine Kullanılan, Kütüphane Raflarından Alınmış Kitaplar**



*Fotoğraf: Clarke ve Hyde*

**Fotoğraf 6. William ve Mary'nin Taç Giyme Töreni**  
 ("Paha Biçilmez" Pencere Perdeleri İçindeki Nedimleri, Devlet Asası'nı ve Kılıcı'nı Gösteriyor.)



*Fotoğraf: Clarke ve Hyde*

**Fotoğraf 7. Raleigh'ye Şövalye Nişanı Verilmesi**  
(Nedimler'in Kıskançlığına Dikkat Edin.)



*Fotoğraf: Clarke ve Hyde*

**Fotoğraf 8. I. Charles'ın Duruşması**  
(Mahkeme Katibi Coke, İddia'yı Okuyor.)



*Fotoğraf: Clarke ve Hyde*

**Fotoğraf 9. I. Charles'ın Yedinci Günkü Duruşması**



*Fotoğraf: Clarke ve Hyde*

**Fotoğraf 10. Çocuklarına Veda Eden I. Charles**



*Fotoğraf: Clarke ve Hyde*

**Fotoğraf 11. V. Henry'nin İlk Meclisi  
(Canterbury Başpiskoposu Konuşuyor.)**



*Fotoğraf: Clarke ve Hyde*

**Fotoğraf 12. V. Henry. Vatan Hainlerinin İdamı**



Fotoğraf 13. "Bir Yaz Gecesi Rüyası"ndaki Periler



Fotoğraf 14. Yunan Kostümlü Kızlar



**Fotoğraf 15. Ev Yapımı Shakespeare Kostümleri**  
 ("Bir Yaz Gecesi Rüyası"ndaki, Prologue'u ve Kral ile Kraliçe'yi Gösteriyor.)



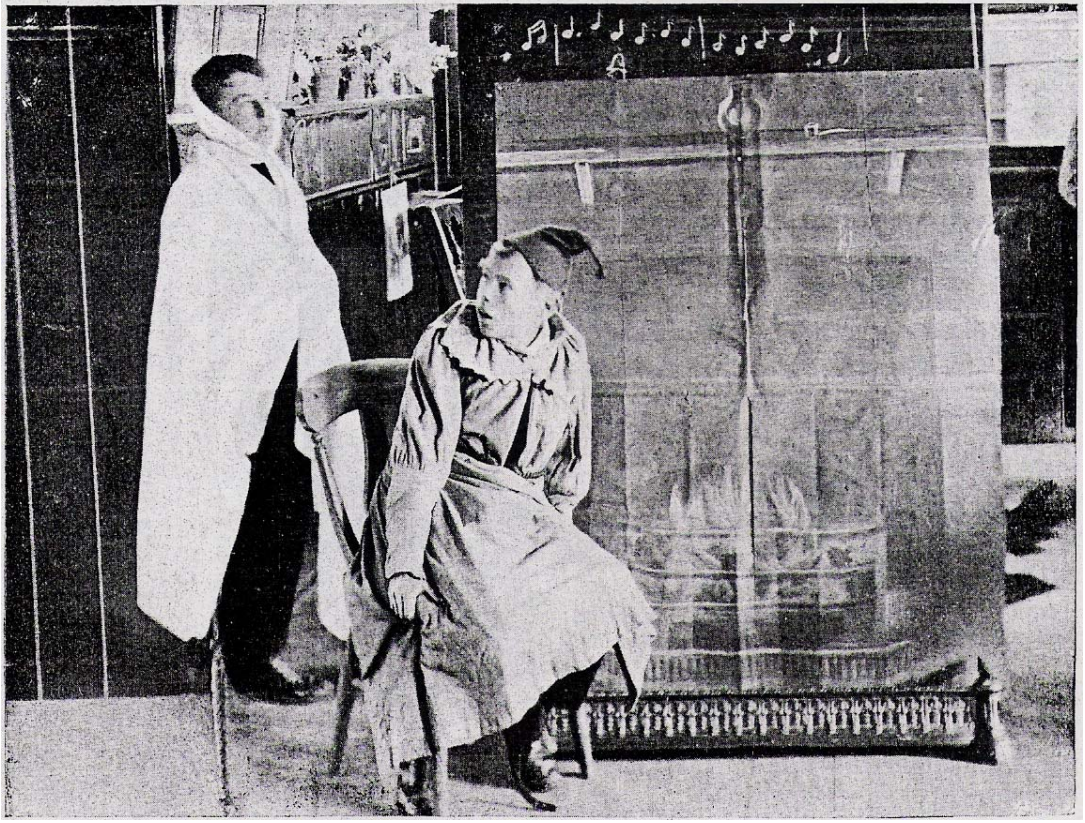
**Fotoğraf 16. Puck (Cin)**



Fotoğraf 17. Nelson'un Ölümü (Arka Plandaki Ünlü Uyarı İşaretiyle)

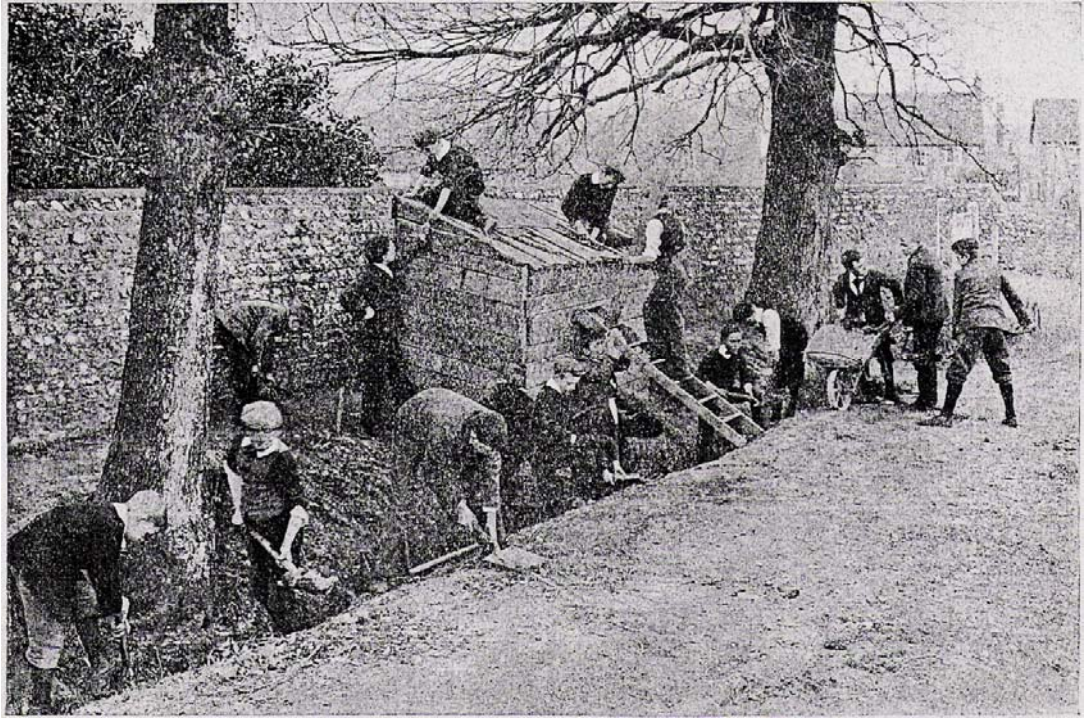


Fotoğraf 18. Abartılı Ezbere Okumalar – “Fulyalar”



*Fotoğraf: Clarke ve Hyde*

**Fotoğraf 19. Marley'in Hayaleti Scrooge'a (Cimri) Görünür.**



**Fotoğraf 20. İnşa Sürecinde "Tig" Barakası  
(Gerçek Bir Erkek Çocuk Oyunu)**



Fotoğraf 21. Coğrafya Oyunu. "Kömür ve Demir Şehirleri"



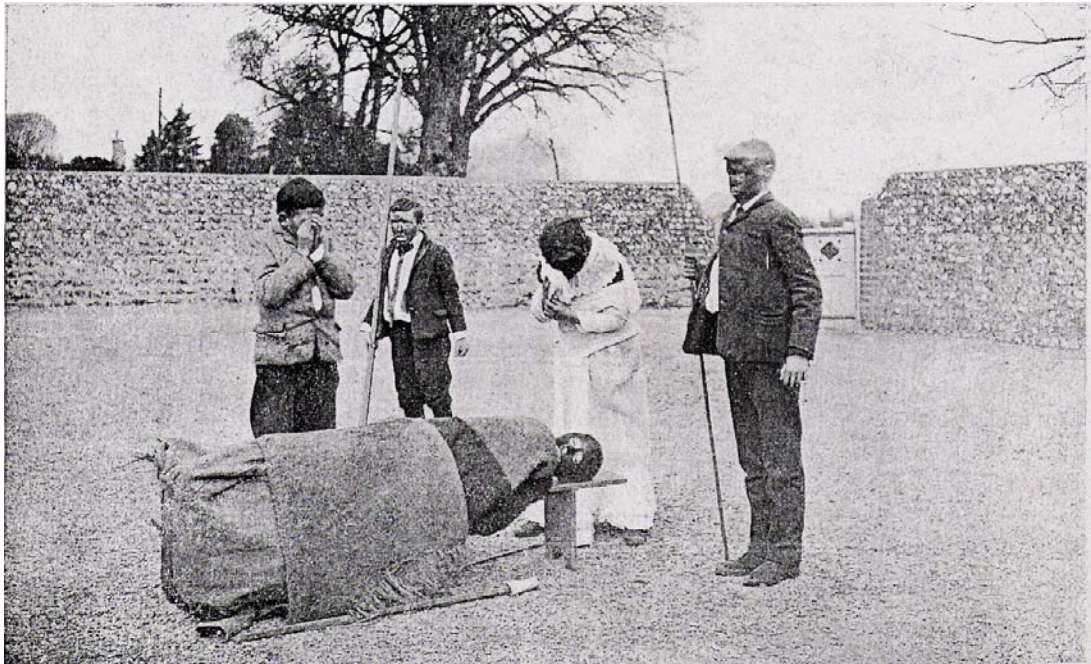
Fotoğraf: Clarke ve Hyde

Fotoğraf 22. Yiyecek İçin Hayvanları Öldürüp Kesen Kuzey Amerikalı Kızılderililer



*Fotoğraf: Clarke ve Hyde*

**Fotoğraf 23. Yemek Zamanı Kuzey Amerikalı Kızılderililer. Arka Planda Sabanla Toprağı Süren İngiliz Göçmen**



*Fotoğraf: Clarke ve Hyde*

**Fotoğraf 24. Bir Maori Cenaze Töreni  
(Kapı Paspasları, Kemik Mızrak ve Ağlayan Kadın ile)**



*Fotoğraf: Clarke ve Hyde*

**Fotoğraf 25. Başöğretmen Tarafından Yönetilen Bir Aritmetik Oyunu**



*Fotoğraf: Clarke ve Hyde*

**Fotoğraf 26. Bir Doğa İncelemesi Oyunu. "Çiçekleri Sorgulama"**

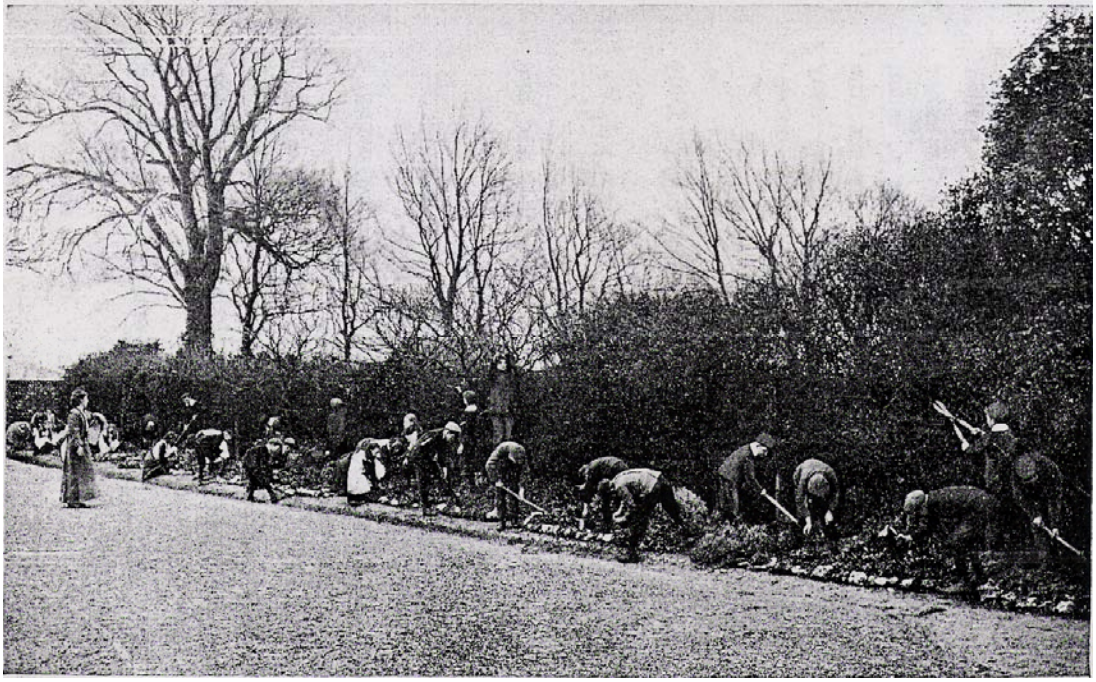


**Fotoğraf 27. Bir Peri Oyunu. İdealleştirilmiş Doğa İncelemesi**



*Fotoğraf: Clarke ve Hyde*

**Fotoğraf 28. Ev Yapımı Çitli Bir Sebze Bahçesi Yapma**



*Fotoğraf: Clarke ve Hyde*

**Fotoğraf 29. Okul Bahçeleri. Çiçek Bahçeleri**



*Fotoğraf: Clarke ve Hyde*

**Fotoğraf 30. Annelerin Dramatik Halk Şarkıları  
(Kocasının İş Önlüğü ve Tozluklarıyla Kılık Değiştirmiş Birisi)**



*Fotoğraf: Clarke ve Hyde*

**Fotoğraf 31. Oyundaki Anneler. "Bir Fincan ay"**



*Fotoğraf: Clarke ve Hyde*

**Fotoğraf 32. Annelerin Orkestrası**

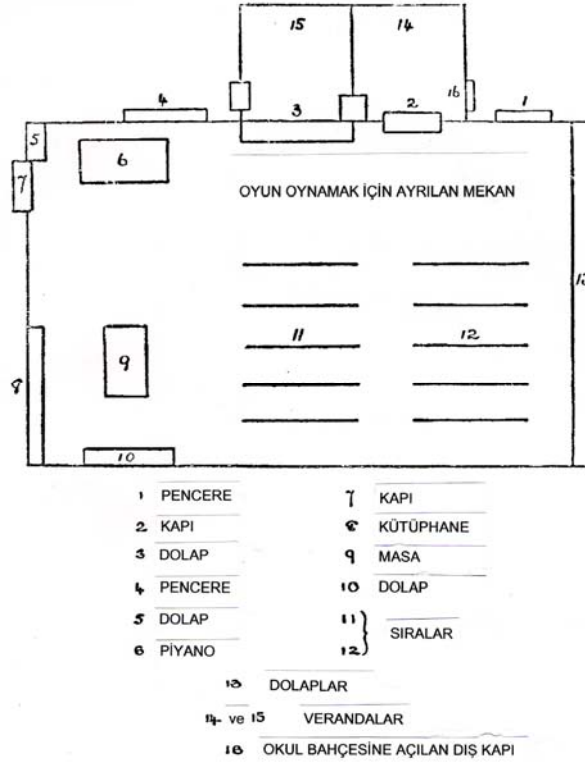


Fotoğraf 33. Harriet Finlay-Johnson, 1910

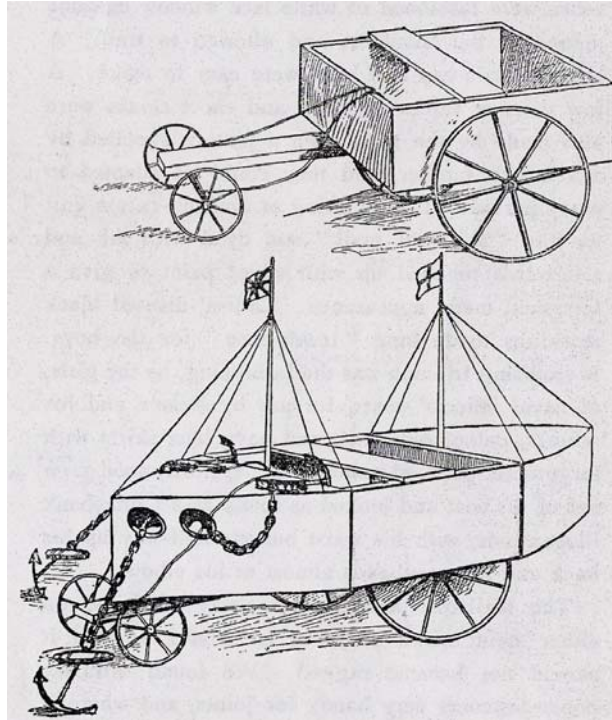


Fotoğraf 34. Harriet ve George İleriki Yaşamlarında, Tatilde.

## EK 2. RESİMLER



Resim 1. Sınıfın Planı



Resim 2. Gemi Olarak Kullanılan Sabun Kutuları



Resim 3. Kral III. Edward ve Onun Kalkanı



Resim 4. Duruşma Sahnesi, "Venedik Taciri"  
(Ön Planda Shylock ve Portia)



Resim 5. Shylock



Resim 6. Yunanlı Kostümü



**Resim 7. “Bir Yaz Gecesi Rüyası”nda Prologue  
(Rolünü Yüksek Sesle Okuyor.)**

2 1872  
 Decr 13<sup>th</sup> (Friday) Trying to make a start in arithmetic for below the 1<sup>st</sup> class the children appear to have no number in their heads -

Decr 20<sup>th</sup> (Friday). Miss Temple & Mr. Baker took the girls at needle work, 1<sup>st</sup> time this week. The ordinary lessons given & some improvement must be observable.

Christmas holiday, a fortnight

1873  
 Jan 7<sup>th</sup> The Rev. J. B. Hornum will give a bun to every child in the school, as well as a cap to each boy & a hood to each girl.

Friday Jan 10<sup>th</sup> The attendance good, considering the wet weather, the improvement marked.

Jan 17<sup>th</sup> (Friday) The elder girls very irregular. Kept at home to assist their mothers, & some of the boys employed in the field to frighten crows.

Jan 24<sup>th</sup> (Friday) - Children on the whole very well behaved, but very dull, especially in arithmetic - Fever still in the village, but not spreading among the children -

Belge 1. Sompting Okulu Okul Kütüğünden Bir Sayfa, 1872 (Bowmaker, 2002, s.130).

1873 3

Jan. 31<sup>st</sup> One of the elder girls gone to service this week, & several boys engaged in gardens or fields protecting seeds from birds

Feb. 7<sup>th</sup> (Friday) The weather has been wretched the greater part of the week: the roads bad from melting snow, thawing frost & dirt. The attendance low in consequence -

Feb. 14<sup>th</sup> (Friday) Several absent from one or more of the following excuses - "Chilblains", "Colds", "not able to pay school fees", "guarding <sup>seed</sup> beds from birds in market gardens" -

Feb. 21<sup>st</sup> (Friday) Still fewer cases among the children. The attendance low in consequence of this, & also because colds & chilblains <sup>are</sup> very prevalent. The ordinary course of instruction given & satisfactory progress made, considering the above named irregularities

Feb. 28<sup>th</sup> (Friday) A deep snow on Monday & Tuesday - the roads almost impassable from melting snow & slush & mire. Large no. of children suffering from colds - fresh fever cases. Altogether the worst school week during the winter.

|                       |                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 410                   | 1901                                                                                                                                                                            |
| Jan: 14 <sup>th</sup> | Have received letter from Dr. Kempe & have allowed of children (mentioned before) to return to school.                                                                          |
| Jan: 15 <sup>th</sup> | Half holiday in consequence of funeral of Lad who was scholar in these schools.                                                                                                 |
| " 16                  | Half holiday for funeral of Mr. Honeywell a subscriber to the schools & widow of previous Vicar.                                                                                |
| " 21                  | Dr. Kelly (Med. Officer of health) has directed that the Dukes & Ashfords of Cokerham shall not attend school in consequence of existence of Diphtheria in their neighbourhood. |
| Jan: 22               | Her Majesty, Queen Victoria (R. I.) died.                                                                                                                                       |
| " 25 <sup>th</sup>    | Service in the morning at 8 to 9 o'clock for upper classes, at Church.                                                                                                          |
| " 28 <sup>th</sup>    | All History & Reading Lessons <sup>&amp; Bible lessons</sup> until after the                                                                                                    |

Belge 3. Sompting Okulu Okul Kütüğünden Bir Sayfa, 1901 (Bowmaker, 2002, s.132).

| 1902                     | 431                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| June 23 <sup>rd</sup>    | <p>The family of Dematts (See June 9<sup>th</sup>) have been notified that they may return to school.</p> <p>During Drawing Lesson this afternoon (being Coronation week) the boys drew "King Edward's Crown" for a drawing exercise.</p>                                                                    |
| June 25 <sup>th</sup>    | <p>No school today, not until July 2<sup>nd</sup>, in order that teachers and scholars may celebrate the occasion of the Coronation of Their Majesties King Edward VII and Queen Alexandra. The children will have feast and sports on June 26<sup>th</sup> &amp; will be presented with a souvenir mug.</p> |
| Cancelled.<br>See below. | <p>June 25<sup>th</sup> (Afternoon). School re-assembled, contrary to above entry, in consequence of the sudden serious illness of our beloved King. Feast and sports are abandoned.</p>                                                                                                                     |
|                          | <p>" 27<sup>th</sup> Slight alterations in Register owing to unexpected re-assembly of school.</p>                                                                                                                                                                                                           |

Belge 4. Sompting Okulu Okul Kütüğünden Bir Sayfa, 1902 (Bowmaker, 2002, s.133).

| 1903                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 449 |
|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Nov: 12 <sup>th</sup> | The Vicar called and gave me notice of a meeting of managers (to consider requisitions) on Sat: 14 <sup>th</sup> .                                                                                                                                                                           |     |
| " 19 <sup>th</sup>    | The children show much improvement in intelligence since their <del>satisfactory</del> systematic use of their school lenses. It: 3 in particular, (who have been somewhat dull, as a class) have become fairly proficient in composition, since the introduction of composition on objects. |     |
| " 20 <sup>th</sup>    | The children have made a small collection of money for the children (scholar) of a poor woman who has died suddenly. I attach importance to this as tending to widen their sympathies. Total sum - 6/6.                                                                                      |     |
| " 25 <sup>th</sup>    | Policeman called at the school with reference to a case of throwing missiles at a cyclist, which happened on Sat: last. One of the infants was suspected of doing it.                                                                                                                        |     |
| " 26 <sup>th</sup>    | Attendance officer visited. No cases to report.                                                                                                                                                                                                                                              |     |

Belge 5. Sompting Okulu Okul Kütüğünden Bir Sayfa, 1903 (Bowmaker, 2002, s.134).

| 1905                  |        | 469                                                                                                                                                                                |
|-----------------------|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sept: 7 <sup>th</sup> |        | The boys have made a good start in shaded drawing with brush.<br>Stormy weather slightly upset the attendance this afternoon.                                                      |
| " 18 <sup>th</sup>    |        | Elder classes of boys taken to sketch out of doors this afternoon (model drawing) Start made at 1.30 p.m.                                                                          |
| " 21 <sup>st</sup>    | Thurs: | Mrs. E.R. Johnson absent with leave this afternoon.                                                                                                                                |
| " 22 <sup>nd</sup>    | Friday | The above again absent some part of the day.<br>Head Teacher examined lower standard work (drawing) in connection with Nat: Study. It was specially well done.                     |
| " 29 <sup>th</sup>    |        | Simple experiment on air pressure conducted with Lower Standards. Good results.<br>A fresh impetus has been given to the oral teaching of Language and expression in Lower school. |
| Oct: 2 <sup>nd</sup>  |        | Mr. Warr (S. A. D.) visited. Form 9 received.                                                                                                                                      |

Belge 6. Sompting Okulu Okul Kütüğünden Bir Sayfa, 1905 (Bowmaker, 2002, s.135).

1909.

2

- Feb: 8<sup>th</sup> The Rev. C. Bokerham (Vicar) visited this afternoon and notified Managers' meeting for Feb: 13<sup>th</sup> to me. I sent round notices to the several managers.
- Feb: 9<sup>th</sup> Miss Godball sent home from school as she appeared very ill.
- " 10<sup>th</sup> Miss Keys also absent on account of the death of her brother.
- " 16<sup>th</sup> Whole holiday for performance by the village men's performance of "Julius Caesar".  
Miss Keys still absent. Her mother ill.
- " 18<sup>th</sup> The Vicar visited this afternoon and signed Prize List.
- " 25 Head Teacher absent unwell.
- March 1<sup>st</sup> Miss E.R. Johnson took charge of school today.
- " 2<sup>nd</sup> As the Head Teacher is still away the above arrangement continued.
- " 4<sup>th</sup> The Vicar visited.
- " 8<sup>th</sup> Head Teacher returned to her duties. Many children absent ill. One case of chicken pox reported.

**EK 4. ARAŞTIRMACININ ÖZGEÇMİŞİ****ADI, SOYADI:** Cemil Sapmaz**DOĞUM YERİ ve YILI:** Eskişehir, 20.03.1964**UYRUĞU:** TC**MEDENİ HALİ:** Evli**ÖĞRENİM DURUMU:**

- İnönü İlkokulu (Antalya, 1970-1976)
- Hızır Reis Ortaokulu (Antalya, 1976-1978)
- Antalya Lisesi (Antalya, 1978-1981)
- GÜ, Gazi Eđt. Fak. İngiliz Dili Eğitimi (Ankara, 1983-1987)
- AÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Ankara, 2009-2011)

**ASKERLİK DURUMU:** 2nci Or. Kh. Per. Bşk.lığı, Terc. Müt. Şb. Md.lüğü Uış. Atgm. İng.  
Terc. (Malatya, 1988-1990)

**İŞ DENEYİMİ:**

- M.Ö.N. İnş. Ve Tic. Ltd. Şti. İng. Terc. (Ankara, 1987-1988)
- English Fast Dershanesi Mektupla Öğretim Servisi, İng. Öğrt. (Ankara, 1991-1992)
- MEB Tuna İlköğretim Okulu İng. Öğrt. (Ankara, 1992-1996)
- MEB Bala Lisesi İng. Öğrt. (Ankara, 1992-1996)
- MEB Eryaman Süper Lisesi İng. Öğrt. (Ankara, 1996-1998)
- Başkent Üniversitesi ayşeabla Özel İlköğretim Okulu İng. Öğrt. (Ankara, 1998-2000)
- Başkent Üniversitesi ayşeabla Özel Lisesi ve Özel Fen Lisesi İng. Öğrt. (Ankara, 2000-2001)
- Özel Aydın Anadolu İlköğretim Okulu ve Lisesi İng. Öğrt. (Ankara, 2001-2002)
- AÜ Geliştirme Vakfı İlköğretim Okulu ve Lisesi İng. Öğrt. (Ankara, 2002-2003)
- Atılım Üniversitesi Hazırlık Okulu Yazma Birimi İng. Öğrt. (Ankara, 2003-Halen çalışmakta)

**BİLDİĞİ YABANCI DİLLER:** İngilizce (Çok iyi) ve Almanca (Orta)**SAHİP OLDUĞU BELGELER:** Sürücü Ehliyeti (B Sınıfı), Amatör Denizci Belgesi ve KISA MESAFE

Telsiz Operatörü Yeterlik Belgesi

**İLGİ ALANLARI:** Felsefe ve Sanat**HOBİLERİ:** Seyahat etmek, fotoğraf çekmek ve doğa sporları**EV ADRESİ:** Oyak 8. Kısım No: 35/10 Çayyolu/Ankara**EV TEL:** (0312) 240 75 55**İŞ ADRESİ:** Atılım Üniversitesi Yerleşkesi Hazırlık Okulu İncek/Ankara**İŞ TEL:** (0312) 586 85 19**CEP TEL:** (0543) 594 45 40**E-POSTA:** cemilsapmaz@yahoo.com