

İÇİNDEKİLER

1. DRAMA İLE İLGİLİ TERİMLER VE ÇOCUKLARLA DRAMANIN TARİHÇESİ

2. GÜNÜMÜZDE EĞİTİCİ DRAMA UYGULAMALARININ ÖNEMİNİ ARTTIRAN GELİŞMELER

3. HÜMANİST EĞİTİM YAKLAŞIMI AÇISINDAN EĞİTİCİ DRAMA

4. EĞİTİCİ DRAMADA ÖĞRENME TÜRLERİ / YAŞANTILARI

5. EĞİTİCİ DRAMANIN SAĞLAYABİLECEĞİ YARARLAR

6. DRAMA UYGULAMALARI SIRASINDA GÖZ ÖNÜNE ALINMASI GEREKEN KOŞULLAR

7. EĞİTİCİ DRAMANIN UYGULAMA AŞAMALARI

8. EĞİTİCİ DRAMADA TARTIŞMA BÖLÜMÜNÜN DÜZEYLERİ

9. EĞİTİCİ DRAMA UYGULAMALARININ ETKİSİNİ ARTTIRACAK BAZI ÖNERİLER

10. DRAMAYA KATILABİLMEK İÇİN GEREKLİ BİLİŞSEL SÜREÇLER VE BECERİLER

11. EĞİTİCİ DRAMADA ÖZEL TEKNİKLER

12. DRAMA UYGULAYACAK OLAN ÖĞRETMENİN EĞİTİLMESİ VE ÖĞRETMENE ÖNERİLER

13. EĞİTİCİ DRAMA UYGULAYACAK OLAN ÖĞRETMENE ÖNERİLER

14. EĞİTİCİ DRAMA ÇALIŞMALARININ SINIFLANDIRILMASI VE EĞİTİCİ DRAMA ÇALIŞMALARINDAN ÖRNEKLER

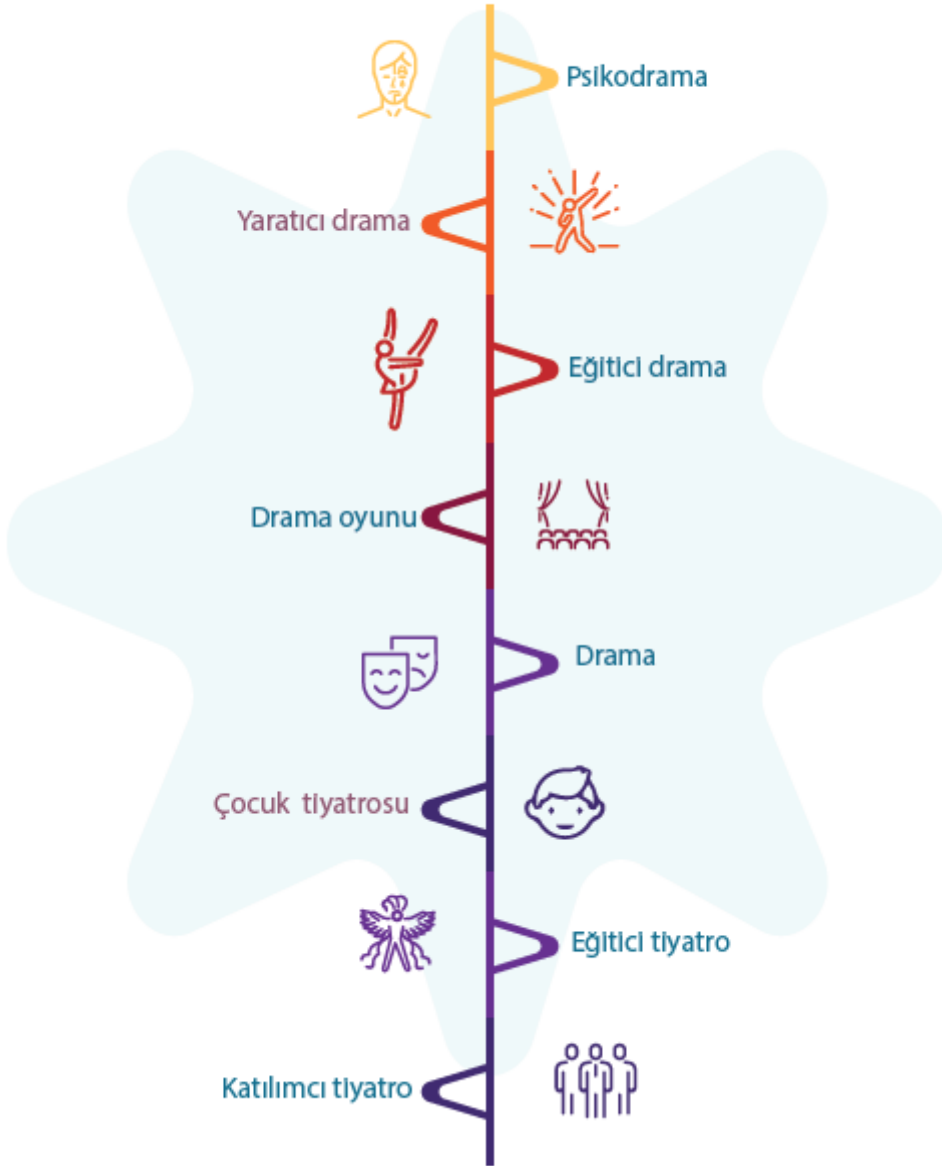
1. DRAMA İLE İLGİLİ TERİMLER VE ÇOCUKLARLA DRAMANIN TARİHÇESİ

Giriş

Değişen koşullarla birlikte günümüzde artık çocukların bireysel olarak içinde bulduğumuz çağın güçlükleriyle başa edebilmeleri, bunun yanı sıra da yaşadıkları toplumun devamlılığının sağlanmasında yeni birer itici güç olmaları amaçlanıyorsa aldıkları eğitimin bu amaçlara uygun olarak onlardaki inisiyatif alma, öz güven, öz denetim, bağımsız düşünme, yaratıcılık ve sorun çözme potansiyellerini geliştirebilmesi gerekmektedir. Dünyamız hızla değişirken bireysel, toplumsal, ulusal ve uluslararası seviyelerde rekabet artmaktadır. Bu süreçte ayakta kalabilmenin, çok daha fazla ezbere dayalı bilginin belleğe depolanması değil, bahsedilen yeterliliklere sahip olunmasına bağlı olduğu açıktır. Bu niteliklerin yetişen kuşaklara kazandırılabilmesi için ise geleneksel yöntemlerde olduğu gibi bilgi vermek, anlatmak, aktarmak, dikte etmekten daha etkili yöntemlere ihtiyaç vardır. Bu noktada J. J. Rousseau'nun öne sürdüğü görüşlerden beri bilinmekte olan "sosyal ve fiziksel doğal çevrede yaşayarak eğitim" tekniklerinden yararlanılabilir. Söz konusu tekniklerden biri, eğitici drama tekniğidir.

Drama, özellikle okul öncesi eğitim programlarında yer almakta ve sıklıkla kullanılmaktadır. Çocuklarla yapılan uygulamalarda önemli bir yeri olan bu teknik için, çocuklarla doğrudan doğruya çalışan alan uzmanları, "drama" terimini kullanmayı tercih etseler de tek başına drama açıklayıcı bir terim değildir; "psikodrama", "yaratıcı drama", "tiyatro" ve "eğitici drama" gibi terimler de kullanılmaktadır. Bu terimler, tanımladıkları etkinlikler yönünden benzerlikler içermekle birlikte önemli farklılıklara da sahiptir. Bu farklılıkların ortaya konulması, bahsedilen terimlerin doğru anlaşılmaları ve tanımladıkları etkinliklerin doğru uygulanmaları bakımından özellikle önemlidir.

Drama İle İlgili Terimler ve Çocuklarla Dramanın Tarihi



Şekil 1: Drama ile ilgili terimler

1.1. Psikodrama

Psikodrama, daha çok yetişkinlere yönelik, bir psikolojik tedavi yöntemi olarak bilinse de çocuklara ve gençlere yönelik olarak da uygulanmaktadır. Psikodramada amaç, katılan bireylerin katarsis yani duygusal boşalım elde etme ve iç görü kazanmaları yolu ile psikolojik gelişmelerinin sağlanması ve böylece tedavi edilmeleridir. Psikodramanın bir terapi tekniği olarak uzman kişilerce, özellikle bu konuda eğitim almış klinik psikologlar tarafından uygulanması gerekir.

1.2. Yaratıcı Drama

Yaratıcı drama, özellikle Amerika'da Winifred Ward ve McCaslin gibi uzmanların çocukların katıldıkları drama etkinliklerini tanımlamak için kullandıkları bir terimdir. Diğer bir yaklaşıma göre ise yaratıcı drama, yaratıcılığı geliştirmek için çocuklarla yapılan drama etkinliklerini kapsar ve eğitici drama denilen eğitim tekniğinin bir alt türü olarak kabul edilebilir (Lindvaag ve Moen,1980; Siks,1983).

1.3. Eğitici Drama (Pedagojik Drama)

Eğitici drama olarak da adlandırılabilen pedagojik drama ise İngiltere’de, Peter Slade, Brian Way, Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton tarafından geliştirilen ve genel olarak çocuğun hemen her konudaki eğitimi için uygulanan bir eğitim tekniğidir. Eğitici drama, çocuğun psikolojik yapı ve psikolojik yaşantılar konusunda bilinçlenmesini de özel bir yetenek olarak yaratıcılığı kazanmasını da amaçlar. Bu bakımdan eğitici drama, psikodrama ve yaratıcı drama türlerinden izler taşır. Özel sorunları olan bir grup çocukla çalışılmıyorsa eğitici drama kapsamında yapılan psikodrama benzeri çalışmalar, daha çok, duygularının farkına varma, duygularını tanıma, tanımlama ve uygun yollarla ifade etme, bireysel ve grup hâlinde gevşeme, rahatlama üzerinde odaklaşır. Diğer yandan eğitici dramanın amacı oyun yaratmak değildir. Bu, eğitici drama ile yaratıcı drama arasındaki en önemli farktır. Eğitici drama çalışmasında çocuklar konuya eğitim amaçlı olarak katılmalıdırlar. Bir başka ifade ile eğitici dramanın amacı anlamak, farkına varmak ve öğrenmektir. Oyun bir araç işlevi görür. Yaratıcı dramanın asıl amacı ise oyun yaratmadır. (McCaslin, 1984). Bu kitap terapi amaçlı psikodrama uygulamalarını ya da oyun yaratma amaçlı yaratıcı drama çalışmalarını değil özellikle eğitici drama ve onun eğitimde uygulanışını konu edinmiştir.

1.4. Drama Oyunu

Drama oyunu, eğitici drama etkinliklerinin oyuna benzer niteliklerinden dolayı kullanılan bir terimdir. “Bir olay, öykü, konu, kavram, nesne ya da rolün taklit edilerek canlandırıldığı oyun” olarak da tanımlanabilir. Drama etkinliklerini “boz-yap”, “lego”, “elim sende”, “kızma birader” gibi oyunlardan ayırt etmek için uygun bir terimdir.

1.5. Drama

Drama, birçok eğitim etkinliğinde kazanımları gerçekleştirmek üzere bir teknik ya da araç olarak kullanılır. Ayrıca başlı başına özel bir konu olarak da uygulanabilir. Bir eğitim tekniği olarak değil de bir etkinlik türü olarak yapılan drama uygulamaları, bilindiği üzere tiyatro denilen bir gösteri, anlatım ya da sanat türüne ilişkindir. Büyük Larousse ansiklopedisine göre drama kişilerin yaşamını tehlikeye sokan, onları birbirine düşüren, üzücü olaylar dizisidir. Klasik edebiyat sistemine dâhil olmayan, tarihsel ya da dinsel konuları ele aldığı için trajediden farklı olan ve antik çağdan beri bilinen bir tiyatro oyunudur.

Çocuk tiyatrosu, bu konuda profesyonel olan yetişkinler ya da çocuklar tarafından oynanır. Burada amaç, izleyen çocukların eğlenmesi ve onlarda sanata dair sevgi uyandırmaktır. Ancak daha sonra da üzerinde durulacağı gibi eğitici drama, çocuk tiyatrosundan tamamen farklı bir uygulamadır. Çocuk tiyatrosunda sahne ve kostüm önemlidir. Ezberlenmiş diyaloglar vardır. Seyirci karşısında oynanır. Oysa eğitici drama - her şeyden önce- seyirlik değildir; seyirciler için oynanmaz. Tüm grup drama etkinliğine aktif olarak katılır ve her katılımcı doğrudan kendi yaşantıları aracılığıyla öğrenir. Sahnesi, kostümü ve seyircisi olmaz. Mükemmel bir oyun sergilemek için ezberlenmesi gereken diyaloglar da yoktur. Bunun aksine, özellikle okul öncesi dönemi çocuklarının (7 yaşından küçük çocuklar) gösteri yapmak üzere belirli rollere sıkışmaları ve ezber diyaloglara mahkûm olmalarının olumsuz etkileri olduğu belirtilmiştir (Slade, 1995). Slade, 7 yaşından sonra da çocukların, sahnenin bir tarafında aktörlerin diğer tarafında seyircilerin bulunduğu, kesin sınırlarla belirlenmiş tiyatrodan uzak durmaları gerektiğini vurgulamıştır.



Eğitici tiyatro profesyoneller ya da eğitilmiş çocuklar tarafından, izleyicisi çocuk olan bir gruba, onları belirlenmiş bir konu hakkında bilgilendirmek amacıyla yapılır (McCaslin, 1984; Slade, 1995). Ancak eğitici tiyatro etkinlikleri için de rol yapmak ve diyalogları ezberlemek gerekir. Ayrıca seyircilere oynanır. Bu iki özellik bakımından eğitici tiyatro, eğitici dramadan farklıdır.

Katılımcı tiyatro, seyircilerin de oyuna katıldıkları oyunlardır. Bu tür oyunlarda, çocuklar sahnelenen oyuna zaman zaman katılırlar. Ancak bu katılım, kendi seçtikleri ve başlangıcından sonuna dek kendi geliştirdikleri etkinliklere dayanan eğitici drama etkinliklerinden süreç olarak daha farklıdır.

Bu kitapta “drama”, “drama oyunu”, “drama çalışması”, “drama etkinliği” terimleri zaman zaman “eğitici drama” terimi yerine kullanılarak metnin akıcılığı sağlanmaya ve monotonluktan kaçınılmaya çalışılmıştır.

Eğitici drama, bir sonraki bölümde daha ayrıntılı olarak ele alındığı üzere çoğu oyundan da farklıdır. Çünkü çocuk oyunlarında çoğu zaman temel olan “kazanma”, “yanma” veya “kaybetme”, eğitici drama etkinliklerinde yoktur. Yarışmaya yer verilmeyen eğitici dramada, her etkinliğin eğitim amaçları belirlidir. Yapılan etkinliğin türü (rahatlama etkinlikleri, ilişki kurma etkinlikleri gibi), ulaşılmak istenen amaçlarla ilişkilidir. Oyunda ise eğitim amaçları belirgin değildir. Ayrıca eğitici dramanın sonunda yer verilen tartışma bölümü ile çocuklara, çeşitli düzeylerde tartışarak eğitim verilmesi mümkündür. Oyunda ise bir tartışma bölümü bulunmaz.

Eğitici drama okul öncesi eğitimi, temel eğitim ve lise eğitimi sırasında, temel bilgilerden ikinci dil eğitimine, kavram eğitiminden ordudaki askerlik eğitimine kadar farklı alanlarda, çeşitli ülkelerde uygulanmaktadır (Janzon ve Sjöberg, 1984).

Bu kitapta anlatılan teknikler ve verilen örnekler 4 yaşından itibaren okul öncesi çocuklarına ve temel eğitimin 8. sınıfına kadar olan çocuklara uygulanabilir. Bazı çalışmalar lise çağındaki gençlerle de yapılabilir. Hiç kuşkusuz, okul öncesi çocuklarının herhangi bir etkinliğe katılımıyla 8. sınıf öğrencilerinin katılımı aynı olmayacaktır. Eğitici dramada önemli olan “mükemmel oynamak” değil, “süreci yaşamak”tır. Bu yüzden de her etkinlik, farklı beceri ve yetenek düzeyinden olan çocuklar tarafından farklı ve ayrıntılı biçimde çalışılabilir ve tartışılabilir. Bu konuda belirleyici olan herhangi bir etkinliğin çocuğun dikkatini ve ilgisini uzun süre çekmesi, çocuğun gerekli hareketleri yapabilmesidir.

1.6. Eğitici Dramanın Tanımı

Eğitici drama konusunda farklı uzmanlar tarafından çeşitli tanımlar yapılmıştır. Lindvaag ve Moen (1980), eğitim amaçlı dramayı sosyal, evrensel ve soyut kavramların, tarih, edebiyat gibi konuların özel olarak tasarlanmış yaşantılar aracılığıyla somutlaştırılıp canlandırılarak anlamlı bir hâle getirildiği ve öğrenildiği bir eğitim tekniği olarak tanımlamaktadırlar.

Eğitici drama mümkün olduğunca esnekler. Ancak temel kuralları grubun dışında önceden belirlenmiştir. Sürecin bir grupta yaşandığı, yetişkin bir lider (örneğin bir öğretmen) tarafından yönlendirildiği ya da en azından başlatıldığı ve çocuklar tarafından bir grup oyunu gibi algılanabilen etkinlikler bütünüdür.

Diğer bir açıdan başka bir tanımlama da şöyle yapılabilir: Eğitici drama önceden belirlenmiş açık ve net eğitim amaçları olan, tüm çocukların kendi öğretmenleri ile birlikte daha çok büyük motor hareketlerle yaptıkları, ifade etmeye, rol oynamaya, canlandırmaya ve tartışmaya dayalı grup etkinlikleridir.

Drama çalışmasının varoluşun dinamiğinin gözlenmesini, yaşanmasını ve doğrudan doğruya keşfedilmesini sağlayan işlevsel bir yaşam felsefesinin hayata geçirilmesinin özel tekniği olduğu da söylenebilir. Öyle ki farklı olayların, farklı insan tepkilerine yol açtığı hem kendini hem başkalarını gözleyerek farkına varan kişi, insan olarak hem bireysel hem de toplumsal varoluşun, farklılıkları kabul etmek olduğunu kavrayabilir. Bireysel varoluşu, kendine özgü bir varlık olarak biricikliğini, eşsizliğini yaşayabilmek; toplumsal varoluşu ise her biri eşsiz olan bireylerden oluşan kalabalıkla uyumlu olarak yaşayabilmek olarak algılamak, başkaları ile yüz yüze etkileşim yolu ile sağlanabilir. Benzerliklerin fark edilmesi de bu yolla mümkündür. Varoluşun mutluluk verici dengesi, ortak insanlık potasına ait olduğunu algılamakla gerçekleşebilir.

Daha işevuruk bir şekilde tanımlanırsa eğitici drama bir eylemin, bir olayın, duygunun, çeşitli rollerin, bir kavramın, konunun ya da öykünün, hatta şiirin, canlı ya da cansız varlıkların sözel ve sözsüz, kendiliğinden davranışlarla, taklit yoluyla, temsili olarak ifade edilmesi, canlandırılmasıdır.

Yukarıdaki tanımda da görüldüğü gibi taklit edebilme, drama etkinliğine katılabilmenin en temel ön şartıdır. Taklit edemeyen bir çocuk drama etkinliğine katılamaz. Taklit edebilme drama için temel bir davranıştır. Ayrıca taklit etme davranışıyla ilişkili olan dikkat ve bellek yetenekleri de gereklidir. Çevresinde olup bitenlere, işittiği ve gördüğü olaylara, kişilere, nesnelere dikkatini veremeyen, onları belleğinde tutamayan bir çocuğun drama etkinliğine katılabilmesi olanaksız olmasa da güçtür. Taklit etme davranışının ilişkili olduğu diğer bir yetenek de zihinsel olarak simgeleştirebilmektir. Zihinde canlandırma, hareket yolu ile simgeleştirme de taklit etme ve dolayısıyla da drama etkinliğine katılabilme ile ilişkilidir.

Drama etkinliğine katılabilme konusunda yalnızca bazı zihinsel yetenekler değil, bazı sosyal becerilerin de kazanılmış olması gerekir. Çocuğun kendi yaşlıları ile iş birliğine, etkileşime dayalı kurallı oyunlar oynama sosyal becerisini elde etmiş olması, onun dramaya katılmasını ve dramadan yararlanmasını kolaylaştırabilir. Sözü edilen zihinsel ve sosyal niteliklere sahip olma yaşının, ortalama olarak 3- 3,5 yaş civarı olduğu kabul edildiğine göre (Piaget ve Inhelder, 1969), drama etkinliğine başlama yaşının 3,5 yaşından sonra olması gerektiği ortaya çıkar. Ancak şunu da belirtmek gerekir ki aynı kronolojik yaşta oldukları hâlde, fiziksel-sosyal uyarıcılar ve olanaklar bakımından zengin bir çevrede yetişip yetişmemeleri, kalıtsal olarak farklı özellikleri gelişim hızlarını etkiler, dolayısıyla tüm bunlar çocukların herhangi bir etkinlikten ne oranda yararlanacaklarını belirleyebilir.



1.7. Çocuklarla Drama Uygulamalarının Tarihçesi

Çocuklarla drama ilk kez İngiltere ve Amerika'da başlamış ve gelişmiştir. Bir İngiliz olan Peter Slade, 1920'lerden itibaren çocuk grupları ile drama çalışmalarını denemeye başlamıştır. Peter Slade (1954), kendisine özgü bir drama yöntemi geliştirmiş ve Çocuk Draması adını verdiği kitabında yöntemini tanıtmıştır. Çocuk Dramasına Giriş adlı kitabı ise 1976'da yayımlanmıştır. Peter Slade (1976), çocuk dramasını özel bir sanat türü olarak tiyatroya bir alternatif olarak görmüştür. Ancak tiyatro ile benzerliğini de tamamen yadsımaz. Ona göre drama, tüm çocuklar için doğal bir oyundur ve çocuk gelişimine önemli katkılarda bulunabilir. Çocuk kendini farklı durumlara sokarak ve farklı rolleri oynamaya çalışarak kendi gelişimi için önemli olan beceriler kazanır. Diğer yandan drama sayesinde çocuk, iyiyi ve kötüyü birbirinden ayırt etme, toplumsal kuralların farkına varma ve çalışmanın keyfini çıkarma yönünde gelişir (Slade, 1995). Drama ve oyun iç içe geçer. Yetişkinler çocuğa kendini ifade etme serbestliği tanıdığı anda drama oyunu sayesinde çocuğun eş zamanlı olarak kişiliği, bedeni ve zihinsel yapısı gelişebilir.

Peter Slade'in öğrencisi Brian Way, II. Dünya Savaşı sırasında çeşitli güçlükler yaşayan çocuklara drama yolu ile yardımcı olmaya çalışmıştır. Brian Way, Drama Yolu ile Gelişim (1967) adlı kitabında, çocuklara, kendine güven duygusunun nasıl kazandırılacağı ve çocukların kendi kaynaklarını keşfetmelerine ve kullanmalarına nasıl yardım edilebileceği konusunda örnekler vermiştir. Brian Way'e göre, dünyada dramaya katılmayacak çocuk yoktur. Bedensel, zihinsel yapısı göz önüne alınmak koşulu ile her çocuk için -zihinsel ve bedensel engelli çocuklar da dâhil olmak üzere- drama etkinliği düzenlenebilir. Drama çocukta kişiliğin gelişmesini sağlar. Kişilik ise yaşayarak ve deneyerek kazanılır. Way, tiyatro ile dramayı birbirinden kesinlikle ayırır. Drama, tiyatro ile özdeş değildir. Way'e göre en önemli fark şudur: Tiyatro bir seyirci kitlesine yöneliktir. Seyirciler için oynanır. Dramada ise katılanların kendi yaşantıları önemlidir. Drama seyirciler için oynanmaz. Way'e göre çocuğa kesin roller vermek ve çocuğu belli davranış kalıplarına hapsetmek zararlıdır. Drama çocuğu geliştirmek içindir; dramayı geliştirmek için değil. Yani amaç, çocuğun drama sayesinde gelişmesidir; dramanın mükemmel bir şekilde oynanması değil.

ABD'de ise Winifred Ward, 1923'te üniversitede yaratıcı drama eğitimine başlamıştır. Yayımlanan kitapları: Drama İçin Öyküler (1952) ve Çocuklarla Oyun Hazırlama (1957)'dir. Ward, tiyatro ve dramayı birbirinden ayırır. Çocuk tiyatrosu, çocuk seyircilere güzellik, zevk, mutluluk ve neşe aktarır; yaratıcı drama ise katılan çocuklara, kendi gelişimleri ve grupta birbirleri ile iş birliği yapabilmeleri konusunda önemli yaşantılar sağlar. Tiyatroda oyuncular için çok önemli olan yetenek, dramada gerekli değildir. Çünkü dramada amaç, başkalarını eğlendirmek ya da etkilemek değildir.

Viola Spolin (1963) Tiyatro İçin Doğaçlama adlı kitabında, çocuğun içinden geldiği gibi rol oynamasının, kendini ifade etme yönünden önemini vurgulamıştır. Spolin, yetişkinler gibi çocukların da rol oynayabileceklerine dikkati çekmiştir. Ona göre çocuk ya da yetişkin, rol oynama yolu ile her alanda bedensel, zihinsel ve sezgisel olarak tecrübeler kazanabilir. Çocuk, doğaçlama sırasında, yani o anda içinden geldiği gibi oynarken, kim olduğunu, nerede olduğunu, ne istediğini, ne yaptığını, hissettiği duyguları kendisi belirler ve kendi istediği biçimde ifade eder. Spolin, duygular ve duyguların bedensel olarak ifade edilmesi arasındaki ilişkiye önem vermiş ve insanlara “Duygunu göster, duygunu görünür hâle getir.” önerisinde bulunmuştur. Ona göre drama, yaşantılar yolu ile kendini ve duygularını ifade etmek için bir araçtır.

Dorothy Heathcote ise 1970’lerde eğitimde drama konusunda çalışmalar yapmıştır. Betty Jane Wagner (1976), Heathcote’un yaklaşımını tanıtan bir kitap yazmıştır. Heathcote’un yaklaşımına göre çocuklar, gerçek yaşamda yaşadıklarını anlamak için dramadan yararlanabilirler. Drama okul programının her alanında kullanılabilir. Heathcote’un tekniğinde, öğretmenin drama etkinliğinde bir rol üstlenmesi gerekir. Etkinliğin ortasında, öğretmen gerekli görürse etkinliği durdurur, açıklama yapar ve öğrencileri tartışmaya yönlendirir. Heathcote’e göre eğitimde drama hem bilişsel hem de duygusal öğrenmeyi amaçlamalıdır.

Daha sonraları Gavin Bolton (1979), Eğitimde Dramanın Kuramına Giriş adlı kitabında, drama konusunda daha bilişsel ve analitik yönleri ağırlık veren bir yaklaşımı savunmuştur. Çocuklara sorular sorarak konuyu açmaya, ayrıntılara girmeye ve tartışmaya önem vermiştir. Bolton’a göre çocuğun kendini ve yaşadığı çevreyi anlaması önemlidir. Yaşanılan çevreye uyum, yaşamsal değer taşır ve eğitimde drama etkinlikleri temel olarak uyumu amaçlamalıdır.

McCaslin (1984), yaratıcı drama olarak tanımladığı yaklaşımını, televizyon ve video oyunları çağının pasif çocuklarının yaşayarak ve deneyerek daha aktif olabilmeleri, yaşama katılabilmeleri için önermiştir. Aktif katılımcı olabilmesi için çocuğun bedensel, bilişsel, duygusal ve sosyal yeteneklerinin yaratıcı drama oyunları ile geliştirilebileceğini vurgulamıştır.

Günümüzde giderek artan teknolojinin pasifleştirdiği çocuklara, aktif ve yaratıcı olma olanağının verilmesinin, başlı başına geliştirici bir unsur olduğu ileri sürülebilir. Özellikle çocuğun sağlıklı gelişmesinde, pasif olarak televizyon izlemenin, aktif biçimde yaşamının ve yaratmanın yerini alamayacağı açıktır. Bu noktada çocuğa aktif olma, denemeci ve yaratıcı olma olanağı sağlayarak düşünce, duygu ve hayallerini özgürce ve yapıcı bir biçimde ifade etmesini destekleyen drama etkinliklerinin önemi, günümüz koşulları göz önüne alındığında giderek artmaktadır.

Bir sonraki bölümde, eğitimde drama uygulamalarının, günümüzdeki önemine ilişkin gelişmeler üzerinde durulmuştur.

Bölüm Özeti

· Bu bölümde ilk olarak drama ile ilgili terimler ve çocuklarla dramanın tarihçesi hakkında bilgi verilmiştir. Değişim ve dönüşümlerin hızlı yaşandığı ve bireysel, toplumsal ulusal ve uluslararası düzeyde rekabet ortamının arttığı dünyamızda ayakta kalabilmek için ezbere dayanan bilgi depolanmasına değil yaratıcılık, kendine güven, inisiyatif alma, bağımsız düşünme, öz denetim ve sorun çözme potansiyellerinin gelişmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu niteliklerin gelişimi için ise J. J. Rousseau’nun da belirttiği gibi “sosyal ve fiziksel doğal çevrede yaşayarak eğitim” tekniklerinden biri olan eğitici drama tekniklerinden yararlanılabilir. Drama terimi ile bağlantılı psikodrama, yaratıcı drama, eğitici drama, drama oyunu kavramlarının da bilinmesi ve farklarının açıklanması önemlidir. Drama bir eğitim tekniği ve sanat türüne ilişkin boyutlarda ele alınmaktadır. Sanat türüne ilişkin ele alınan durumda drama kişilerin yaşamını riske atan, çatışma yaratan, üzücü olaylar dizisi olarak tanımlanmaktadır. Drama oyunu ise eğitici drama etkinliklerinde olduğu gibi oyuna benzeyen özelliklerinden dolayı “bir olay, öykü, konu, kavram, nesne ya da rolün taklit edilerek canlandırıldığı oyun” olarak tanımlanmaktadır. Psikodrama, katılan bireylerin (yetişkin, çocuk veya genç) katarsis yani duygusal boşalım elde etme ve içgörü kazanmaları yolu ile psikolojik gelişimlerinin sağlanması ve böylelikle tedavi edilmesidir. Yaratıcı drama, yaratıcılığı geliştirmek için çocuklarla yapılan drama etkinliğini kapsar ve eğitici drama tekniğinin bir alt türü olarak kabul edilir.

· Eğitici drama kavramından söz edilmiştir. Eğitici drama, çocuğun psikolojik yapı ve psikolojik yaşantılar konusunda biçimlenmesini ve özel bir yetenek olarak yaratıcılığı kazanmasını amaçlayarak çocukların her

2. GÜNÜMÜZDE EĞİTİCİ DRAMA UYGULAMALARININ ÖNEMİNİ ARTTIRAN GELİŞMELER

Giriş

Toplumların günün koşullarına uygun insan yetiştirme süreci olan eğitimin, içinde yaşanılan çağa ilişkin olarak o toplumda meydana gelen değişimlerden etkilenmemesi düşünülemez. Drama etkinlikleri gibi grup süreçleri yolu ile eğitim yaklaşımının, günümüzde tüm dünyada daha da önemsenmeye başlanması, kuşkusuz rastlantı değildir. Bu sebeple, özellikle günümüzde, toplumdaki bazı sosyal gelişmeler, drama yolu ile eğitime ağırlık verilmesinin gerekliliğini açıklama konusunda ele alınmaya değer görülmüştür.

Günümüzde Eğitici Drama Uygulamalarının Önemini Artıran Gelişmeler



Şekil 2: Günümüzde eğitici drama uygulamalarının önemini artıran gelişmeler

2.1. İç ve Dış Göçler ve Sonuçları

Türkiye’de 1950’lerden başlayarak süregelen kırsal bölgelerden ve küçük kentlerden büyük kentlere göç hareketi, son yıllarda iyice hız kazanmıştır. Örneğin 1994 yılı için İstanbul ilinin nüfusunun yıllık artışında, doğal artışın etkisi yüzde 40 iken, iç göçün etkisi yüzde 60 olarak hesaplanmıştır (DİE, 1995). Yani Türkiye’deki en büyük ilin nüfusunun büyüme kaynağı, doğal artıştan daha büyük oranda iç göçtür ve yapılan araştırmalara göre gelecekte de böyle olacaktır. Bu gelişmenin en önemli sonuçlarından biri, yeni gelenlerle kentin yerli nüfusu arasındaki farklılıklardır. Sosyal değerlerin, yaşam ve düşünce biçimlerinin gösterdiği farklılıklar, okullarda bir araya gelmekte ve sınıflarda farklı çevrelerden gelen çocukların birbirine kaynaştırılması gereği doğmaktadır. Kaynaştırma amaç olarak benimsenirse ya da bu konuda bir kaynaştırmaya gerek olmadığı düşünülse dahi, büyük kentlerin yaşam koşulları bakımından oldukça sorunlu olan yeni yerleşim yörelerinden gelen çocukların yaşamakta oldukları kültürel şaşkınlık, fiziksel, sosyal ve psikolojik engellenmeler, bu çocukların eğitildikleri okullarda, bir biçimde ele alınmayı ve işlenmeyi beklemektedir. Bu durumdaki çocukların yaşantılarını, duygularını paylaştıkları ve diğer çocuklarla etkileşim yolu ile aktif olarak katıldıkları drama benzeri grup süreçlerine gereksinimleri vardır. Bu arada çeşitli sebeplerle ülkemize farklı ülkelerden gelen ailelerin çocuklarının okullardaki uyum sorunları için de drama uygulamalarından yararlanılabilir. Özellikle ülkemizde uzun süre kalmaları söz konusu olabilecek bu çocuklar için de okullarda kaynaştırma çalışmalarının yapılması, gelecekte yaşanabilecek sorunların önlenmesi açısından önem taşımaktadır.

2.2. Rekabetin Artması

Toplumda giderek artan rekabetin bir sonucu olarak gerek okul dışında gerekse okulda, insan ilişkilerinin gerginleştiği ileri sürülebilir. İnsanların giderek artan oranda birbirlerine vakit ayırmakta güçlük çektikleri, birbirlerini rakip olarak algıladıkları toplumda, bu dünyada başkalarının da var olduğunu hissetme, karşındakini düşünme, yardım etme gibi becerilerin de gelişmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca rekabetin artmasının, insan belleğinde olabildiğince çok bilgi depolanarak çözümlenebileceği sanılmaktadır. Bilgi depolamanın ve yarışmanın dışındaki insan karakteristiklerinin vurgulanıp geliştirilebilmesi için drama benzeri çalışmalardan yararlanmak gereklidir.

2.3. Çekirdek Ailelerin Artması

Türkiye’de çocuklu ya da çocuksuz çiftlerden oluşan çekirdek aile oranı, kentlerde 1983’te yüzde 67,4 olduğu hâlde, 1988’de yüzde 73,1’e yükselmiştir (Erel, 1980). Ayrıca 1985 ve 1990 verilerine göre ortalama hane halkı büyüklüğündeki azalma da çekirdek aile birimlerinin arttığını göstermektedir (DİE, 1995). Özellikle büyük kentlerde, çekirdek ailelerin sayısının giderek artmasının, geleneksel olarak çocuk eğitiminde etkili olan yakın akrabaların etkisinin eskiye oranla azalmasına neden olduğu düşünülebilir. Bu durumun çocuklara kültürün, özellikle insan ilişkileri ile ilgili değer ve becerilerinin kazandırılmasında bir boşluk yarattığı ileri sürülebilir. Bu yüzden, okullarda, kişiler arası ilişkiler kurma yolu ile sosyal beceriler kazanma konusunda drama gibi bazı etkinliklerden yararlanılması düşünülmelidir.

2.4. Çalışan Anneler

Toplumumuzdaki gelişmelerden biri de özellikle hizmet sektöründe, uzmanlık gerektiren mesleklerde çalışan eğitimli kadınların sayısındaki artıştır. Örneğin istatistiklere göre 1960-1985 yılları arasında hizmet sektörüne katılan kadın sayısı, sanayiye katılanların yaklaşık dört katıdır (Ecevit, 1989). Kentlerdeki hizmet sektöründe çalışan kadınların, ev dışında çalışmakla kalmayıp aynı zamanda kariyer yapmayı, mesleklerinde yükselmeyi de amaçladıkları görülmektedir (Acar, 1990). Bu konumdaki annelerin, çocuk eğitimine ayırabilecekleri sürenin daralması nedeniyle, çocuğun sosyalleşmesindeki rolleri, eskiye oranla azalmıştır denilebilir. Böylece okullardaki örgün eğitimin, çocuğun sosyalleşmesini sağlamaya yönelik amacı, günümüzde daha da önemli hâle gelmiştir. Çocuğun sosyalleşmesine katkıda bulunma konusunda, sosyal etkileşim ve çatışma, yardımlaşma, iş birliği, arkadaşlık gibi sosyal ilişkileri yaşantısal olarak ele alıp incelemeye olanak sağlayan, eğitici drama türü etkinliklere yer verilen grup süreçlerinin özel bir önemi olduğu kabul edilmektedir (Kromberg, 1987; Schmuck ve Schmuck, 1974; 1983).

2.5. Boşanmaların Artması

Son yıllarda, boşanmış ailelere, dolayısıyla okullarda eskiye oranla, daha çok tek ebeveynli aile çocuklarına daha fazla rastlanmaktadır. Türkiye’de 1987 yılında boşanma oranı %0.33 olduğu hâlde, bu oran 1996 yılında %0,47’ye yükselmiştir (DİE, 1998). Çocuğun, bu durumda yaşayabileceği olumsuz duygular ve eşlerden birinin tek başına çocuk yetiştirmeye enerjisinin ve olanaklarının yeterli olmaması durumunda, söz konusu çocukların bir kısmının sosyalleşmesinde ve duygusal yapılarında sorunlar ortaya çıkması doğaldır. Bu gibi çocukların hem kendilerini ifade etme hem de oldukları gibi kabul edilme ve sosyal beceriler yolu ile buldukları ortamda daha uyumlu olmaları konusunda, bu alanların çalışıldığı drama etkinlikleri, önemli işlevler sağlayabilir.

2.6. Televizyonun Etkileri

Son yıllarda yapılan araştırmaları gözden geçiren uzmanlar, televizyonun insan iletişimi ve ilişkileri üzerindeki olumsuz etkilerine (saldırganlık, şiddeti kanıksama) dikkati çekmektedirler (Donnerstein ve diğerleri, 1994; Mortimer, 1995; Önder, 1998 Slaby ve diğerleri, 1995; Yavuzer, 1994). Televizyon çocukların ve yetişkinlerin yalnız iletişim tarzlarını, ilişkilerini etkilemekle kalmamış, dünyayı algılama biçimlerini de etkiler hâle gelmiştir. Özellikle televizyon kanallarının sayısının artması ile birlikte televizyondaki gündem toplumun gündemini belirler duruma gelmiştir. Bu gelişmeden okulda verilen eğitimin de payını almaması düşünülemez. Deyim yerindeyse “Öğretmenlerin okullarda verdikleri eğitimin en önemli rakiplerinden biri artık televizyondur.” Çocukların televizyonun cazibesinden yüksek oranda etkilendikleri düşünülürse eğitim etkinliklerinde, televizyon gibi hareketli, değişken, eğlendiren, birçok duyuya birlikte seslenen tekniklere ihtiyaç olduğu görülür. Drama etkinlikleri, çocukları bir yandan pasifize eden, diğer yandan uygun olarak kullanılmadığı takdirde (yetişkinin hiçbir sınırlandırma, yönlendirme yapmadığı, çocuğun izlediği programlardan edindiği yanlış algıları düzeltmediği durumlarda) saldırganlık gibi istenmeyen davranışlara da yol açabilen bu güçlü “rakibin” etkisini azaltabilecek nitelikleri ile öğretmenler tarafından bir araç olarak kullanılabilir.

2.7. Risk Altındaki Çocuklar

Yukarıda sözü edilen, toplumdaki ve aile yapısı içindeki gelişmeler sadece ülkemize özgü değildir. Söz konusu gelişmelere ek olarak dünyadaki çeşitli toplumlarda işsizlik, akıl hastalıkları, yoksulluk gibi çevresel risk koşullarının tümü, bu koşullarda yetişen çocukların geleceğini tehdit eden risk etmenleri olarak görülmektedir (Berk, 1997). İlgili risk etmenlerinin, çocuklar büyüdüklerinde, bedensel ve psikolojik sağlıklarını olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Bu nedenle araştırmacılar son yıllarda, çocuklardaki “güçlükleri yenme yeteneği” (resiliency) üzerinde dikkatlerini yoğunlaştırmışlardır ve çocukları, onlara zarar verebilecek stresli yaşantı ve koşullardan korumanın yollarını araştırmaktadırlar (Garmezy, 1993).

Berk’in de (1997) belirttiği gibi çocukları olumsuz yaşam koşullarından koruyacak üç etmen saptanmıştır: Çocuğun kendine güven, sosyalleşebilme gibi kişilik karakteristikleri ve destekleyici anne baba ilişkilerinin yanı sıra, aile dışında, öğretmen ve yakın arkadaşlar tarafından sağlanan sosyal destek. Örneğin yakın arkadaşlar, çocukla özel ilişkiler kurarak “güçlükleri yenme yeteneğine” katkıda bulunabilirler. Evin dışındaki toplumda, özellikle okulda olumlu ilişkilerin artması, risk altındaki günümüz çocuklarının iyileşme yeteneğini artırabileceğine göre, öğrenciler arasındaki ve öğrencilerle öğretmen arasındaki ilişkilerin kalitesinin artmasını sağlayacak yaklaşımlar önem kazanmaktadır. Eğitici drama, okuldaki çocuklar arasında olumlu sosyal ilişkilerin gelişmesine zemin teşkil edebildiğinden (Lindvaag ve Moen, 1980), çocukların güçlükleri yenme yeteneğinin gelişmesine de katkıda bulunabilir. Bu nedenle, okullarda eğitici dramının sosyal ilişkileri destekleme niteliğinden daha çok yararlanılabilmesi için daha yaygın olarak kullanılması önerilebilir.

2.8. Eğitimde Bütüncül Yaklaşım: Bireyin Bir Bütün Olarak Eğitilmesi

Günümüz toplumuna ve gelecekteki topluma uygun ve o toplumu ileriye taşıyacak bireylerin yetiştirilmesi süreci demek olan eğitimin yukarıda sayılan toplumsal gelişmeleri göz önüne alması beklenir. Yalnızca Türkiye’nin değil, dünyadaki çoğu ülkenin çözmeye çalıştığı bu sorunlar nedeniyle, eğitimin bireyleri bilişsel ve mesleki hazırlığa yönelik bilgilerle donatmakla yetinmesi düşünülemez. Buradan hareketle,

çocukların yalnızca bilişsel gelişimini değil, kişilik gelişimini, duygusal ve kişiler arası alanlarda işlevsel becerileri kazanmalarını amaçlayan bütüncü bir eğitim yaklaşımının gerekli olduğu konusunda, hemen herkes hemfikirdir (Fidan, 1994; Goleman, 1998; Nissen, 1983; Özil, 1993). Bu noktada ihtiyaç duyulan, drama gibi, çocuğun sosyalleşmesine ilişkin niteliklerini, davranışlarını ele alan, kişiler arası yaşantıların rol oynama yolu ile incelendiği, grup süreçlerine dayanan eğitim teknikleridir.

2.9. Günümüzde Eğitimde Dramanın Uygulanmasının Önemini Arttıran Yeni Gelişmeler

Toplumda gelir dağılımı dengesizliğinin yol açtığı yoksulluk ve giderek daha çok artan fırsat eşitsizliği sosyal yönden bazı sonuçları da beraberinde getirmektedir. Ekonomik açıdan bazı toplumsal kesimlerde yetişen çocukların gerek eğitimde gerekse sosyal yaşamda diğer çocuklarla aynı fırsatlara sahip olmadıkları gözlenmektedir. Bu çocukların yaşadıkları fırsat eşitsizliğinin altında ezilmemeleri için, tüm eksik donanımlarına ve olanaklarına rağmen yaşama katılma ve gelişme konusunda cesaretlendirilmeleri ve beceriler kazanmaları için eğitimde drama uygulamalarının sağlayacağı yararlar gözden uzak tutulmamalıdır. Yaşama aktif olarak katılmak ve her yönden gelişmek için gerekli becerilerin (sosyal, bedensel, zihinsel ve psikolojik) edinilmesi eğitici drama uygulamaları ile mümkün olabilir.

Günümüzde Eğitimde Dramanın Uygulanmasının Önemini Arttıran Yeni Gelişmeler



Şekil 3: Günümüzde Eğitimde Dramanın Uygulanmasının Önemini Arttıran Yeni Gelişmeler

2.10. Şiddetin Artması

Gelir dağılımındaki dengesizlik, fırsat eşitsizliği gibi sorunlar, bölgesel ve farklı yaşam biçimlerine sahip topluluklar arasındaki gerilimler, tüm toplum düzeyinde kişiler arasındaki şiddetin hissedilir biçimde artışıyla birlikte görülmektedir. Giderek artan şiddet okullara da yansımış durumdadır. Orta öğrenimdeki gençler arasındaki bıçaklı kavgaların kızlar arasında bile görülmeye başlaması yeni dönemin bir niteliği olma yolundadır. Okul öncesi çocuklarının da kendi aralarında daha çok sözel ve bedensel şiddete başvurdukları gözlenmektedir. Şiddetin arttığı ortamlarda çoğu zaman her türden engellenmenin de bulunduğu gerçeğinden

hareketle, engellenmelerin hafiflemesini sağlayabilecek kendini ifade etmenin, rahatlamının yolunu açacak eğitici drama gibi etkinliklere gereksinim olduğu ileri sürülebilir.

2.11. Medyanın Giderek Artan Hâkimiyeti

Şimdiye dek özellikle televizyon gibi görsel medya araçlarının taklit ya da gözleyerek öğrenme yoluyla çocuk ve gençleri istenmeyen bazı davranışlara yönelttiği üzerinde yeterince duruldu. Görsel medyanın, özellikle televizyonun yarattığı bir diğer yeni etki de çocuklar, gençler ve yetişkinler için toplumsal gündemi ve gerçekliği de belirlemeye başlamasıdır. Çocuk, gençler ve yetişkinlerin üzerinde odaklaşacakları kavram ve konuları, reklamlardan haber programlarına kadar çok çeşitli programlarla belirleyebilen medyanın bu sınırlandırıcı, kalıplı ve yönlendirici etkisine karşı okullarda yapılacak “düzeltme” çalışmalarına gereksinim vardır. Söz konusu düzeltmeler eğitici drama yöntemi kapsamındaki etkinliklerle yapılabilir. Bencillığe karşılık diğerkâmlığın, bireyciliğe karşılık dayanışmanın, duygusal küntülüğün yerine duygusal duyarlılığın, yıkıcı ve yok edici rekabet yerine iş birliğinin, dış görünüş ve biçimin yerine özün yeni kuşaklarda geliştirilebilmesi drama etkinlikleriyle gerçekleşebilir. Eğitici drama, özellikle burada sayılan olumlu insani değerlerin oluşturulmasını hedefleyen yapısı ve içeriğiyle diğer birçok eğitim yöntemine oranla daha etkili olabilecek bir konumdadır.

2.12. Rollerde ve Değerlerde Belirsizlik

Toplumsal yaşamda bireylerin üstlendikleri sosyal rolleri yerine getirmeleri için gereken davranışların tanımları da yeni yetişen kuşaklar için belirsizlikler taşımaktadır. Örneğin kadın ve erkek olma rolleri ile anne ve baba olma rolleri de oldukça değişime uğramıştır. Belirli sosyal rollere ait davranışlar konusundaki belirsizlikler, eskiye oranla kafası daha karışık, ne istediğini, nasıl davranacağını tam ve net olarak bilemeyen, çeşitli yönlerde daha kolayca çekilebilecek çocuk ve gençlerin sağlıksız gelişimine yol açabilecek düzeydedir. Aynı oranda, insanî değerlerin de uğradıkları belirsizleşme ve karmaşıklaşma nedeniyle, yeni kuşaklara aktarılabilecek bir yapıdan uzaklaştıkları söylenebilir. “Aman diyene el kalkmaz”, “Komşu komşunun çöpüne muhtaçtır”, “Sözünün eri olmak gerekir” birer değer olarak çoktan unutulmaya yüz tutmuştur. Oysaki söz konusu değerlerin yeni kuşaklara hatırlatılmasına ve aktarılmasına gereksinim olduğu, toplumdaki artan gerginlikler ve şiddetten, keyif verici maddelere olan eğilimin artışından bellidir. Söz konusu değerlerin çocuklara kazandırılmasında drama gibi etkinlikler özellikle rol oynama ve yaşayarak öğrenme yaklaşımlarıyla etkili sonuçlar sağlayabilir.

2.13. Çok Kültürlü Eğitim

Özellikle 1990’lardan bu yana Avrupa Birliği projesinin hız kazanmasıyla birlikte eğitimde çok kültürlülük âdeta yeniden keşfedilme ve yeniden ele alınma sürecine girmiştir. Farklı ülkeleri ortak amaç ve idealler çerçevesinde birleştirmeyi hedefleyen söz konusu büyük Avrupa ekonomik ve sosyal projesinin, 1960’larda göçmen işçilerin Avrupa’ya gelmeleriyle hız kazanan, 1980’lerin sonlarına doğru ise sosyal güvenlik ve refah sistemlerinin ekonomik nedenlerle gerilemesiyle birlikte tavsayan çok kültürlü eğitim düşüncesini uyardığı görülmüştür. Farklı dil, din ve kültürel özelliklere sahip olan çocukların devam ettikleri okullarda, her çocuğun farklılığı bir dezavantaj olarak yaşamamasının sağlanması, Avrupa Birliğinin sağlıklı olarak gelişebilmesinin önemli bir başlangıç noktası olarak değerlendirilmektedir. Bu durumda Avrupa birliği üyesi ya da Avrupa birliği ülkeleri ile yakın ilişki içinde olan toplumlarda okullarda çok kültürlülük giderek önem kazanmaktadır. Farklılıkların birer engel, gerilim ve ayrışma kaynağı olmaması, tam tersine kültürel zenginlik ve daha da önemlisi toplumsal ve ekonomik gelişmeyi sağlayacak dinamik ve uyumlu bir sosyal yapıyı biçimlendirebilmesi için okullarda farklılıkların kabul edilmesi, uyum içinde birlikte yaşama, kendini başkasının yerine koyabilme gibi becerilerin çocuklara kazandırılabilmesi konusunda eğitici drama çalışmalarının yararı özellikle vurgulanmaktadır (Önder, 2007).

2.14. Çok Boyutlu Eğitim Yaklaşımı

Bilindiği gibi, çocuğun eğitimi sırasında, eğitimin daha etkili olmasını sağlamak açısından farklı duylara hitap etmesinin önemi eskiden beri vurgulanan bir niteliktir. Özellikle 1990’ların başından itibaren Gardner’ın (1993) Çoklu Zekâ kuramını geliştirmesi ve bu konudaki görüşlerinin yaygınlaşmasıyla,

eğitimdeki çok boyutluluk, zekâ türleri terminolojisi çerçevesinde yeniden vurgulanır hâle gelmiştir. İster çok duyuya ister zekânın farklı türlerine hitap etmeyi amaçlasın, eğitimin çok boyutlu olması eğitici dramının yapısıyla yakından örtüşmektedir. Şöyle ki eğitici dramının uygulanması sırasında izlenen aşamalar katılanların farklı duyularına hitap ettiği gibi farklı zekâ türleriyle de ilişkili olduğu rahatlıkla söylenebilir. Örneğin drama oyunu sırasında çocukların kinestetik ve mekânsal zekâlarının işlevsel olduğu (ya da uyarıldığı), tartışma sırasında sözel ve iletişimsel becerilerinin işlevsel olduğu, duygularla ilgili soruların içsel zekâyı uyardığı açıktır. Bu nedenle eğitimde önemli bir yaklaşım olan çok boyutluluğun gerçekleştirilmesinde eğitici drama en olanaklı yöntemlerden biridir.

Bölüm Özeti

· Bu bölümde ilk olarak günümüzde eğitici drama uygulamalarının önemini arttıran birtakım gelişmelerden bahsedilmiştir. Günümüz koşullarında toplumda meydana gelen değişimler eğitimi de etkilemektedir. Toplum hayatındaki değişimler sebebiyle grup süreçleri yolu ile drama eğitimine başlanması rastlantı değildir. Günümüzde iç ve dış göçler ve sonuçları, rekabetin artması, çekirdek ailelerin artması, çalışan anneler, boşanmaların artması, televizyon etkileri gibi pek çok etken dolayısıyla risk altındaki çocuklar için drama uygulamaları önem kazanmıştır. Ülkemizde 1950'lerden başlayarak süregelen iç göç durumları göç eden ve göç edilen nüfus arasında farklılıklara neden olmaktadır. Sosyal değer, yaşam ve düşünce biçimi farklılıkları ile çocuklar sınıflarda bir araya gelirken birbiri ile kaynaşmaları gerekmektedir. Büyük kentlere göç eden çocukların yaşadıkları kültürel şaşkınlık, fiziksel, sosyal, psikolojik engellenmeler, bu çocukların yaşantılarını, duygularını paylaştıkları, kendilerini ifade ettikleri ve diğer çocuklarla etkileşim yolu ile aktif katıldıkları drama benzeri grup süreçleri ile okullarda ele alınmayı beklemektedir. Ayrıca ülkemize göç eden ailelerin çocuklarının okullardaki uyum sorunları için de drama uygulamalarından yararlanılabilir. İnsanların birbirini rakip olarak algıladıkları toplumda karşısındakini düşünme, yardım etme becerilerinin gelişmesine ihtiyaç duyulmaktadır ve bu durumun insan belleğinde olabildiğince çok bilgi depolanarak çözümlenebileceği sanılmaktadır. Yarışma ortamının dışına çıkılarak insan karakteristiklerinin vurgulanıp geliştirilmesi için drama çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.

· Günümüzde çocuklu ya da çocuksuz çiftlerden oluşan çekirdek aile birimleri artış göstermiştir. Geleneksel kültürde etkili olan yakın akrabaların görece azalması çocuklara kültürün, özellikle insan ilişkileri ile ilgili değer ve becerilerin kazandırılmasında oluşan boşluğun kapatılması noktasında okullarda drama gibi etkinliklerden yararlanılması gerektiği düşünülmektedir. Toplumumuzda eğitimli kadınlar, hizmet sektörü ve uzmanlık gerektiren sektörlerde çalışmakla beraber kariyer yaparak meslekte ilerlemeyi amaçlamaktadırlar. Bu durum annelerin çocukların eğitimine ayırabileceği sürenin azalmasına neden olmaktadır. Böylelikle çocukların okullarda katıldıkları örgün eğitimin çocuğun sosyalleşmesine katkıda bulunması önem kazanmıştır. Çocuğun sosyalleşmesine katkıda bulunma konusunda sosyal etkileşim ve çatışma, yardımlaşma, iş birliği ve arkadaşlık gibi sosyal ilişkileri yaşantısal olarak incelemeye olanak tanıyan drama etkinliklerinin özel bir önemi olduğu kabul edilmektedir. Son yıllarda hem yasaların kolaylaştırıcılığı hem de çiftlerin yaşadıkları sorunlara rağmen evlilikleri sürdürmede ısrarlı olmama tutumları sebebi ile boşanmış ailelere ve okullarda tek ebeveynli çocuklara daha çok rastlanmaktadır. Çocuğun bu durumda yaşayabileceği olumsuz duygular ve eşlerin çocuk yetiştirmeye enerjisinin ve olanaklarının yeterli olmaması durumunun çocukların sosyalleşmesinde ve duygusal yapılarında sorunlar doğurması olağandır. Bu çocukların kendini ifade etmesi, kabul edilme ve sosyal beceriler yolu ile ortama uyumlu bireyler olması konusunda drama etkinlikleri önemli bir işleve sahiptir. Uzmanlar, televizyonun insan iletişimi ve ilişkileri üzerindeki olumsuz etkileri olduğunu (saldırganlık, şiddet vb.) belirtmektedir.

· Drama etkinlikleri çocukları pasifize eden ve uygun kullanılmadığı durumlarda saldırganlık gibi istenmeyen davranışlara yol açabilen televizyonun etkilerini azaltabilecek bir araç olarak kullanılabilir. Toplumlarda görülen işsizlik, akıl hastalıkları, yoksulluk gibi çevresel riskler, çocukların ileride bedensel ve psikolojik sağlıklarını olumsuz etkilemektedir. Bu olumsuz yaşam koşullarından korumada kendine güven duygusunun gelişmesi, sosyalleşebilme, anne baba ile iyi ilişkiler kurmak, öğretmen ve yakın arkadaşlardan destek görmek önemli etmenlerdir. Özellikle okullarda olumlu ilişkilerin artması risk altındaki çocukların iyileşmesine katkıda bulunmaktadır. Bu noktada eğitici drama, olumlu sosyal yeteneğin ve çocukların güçlükleri yenme yeteneğinin gelişmesine destek olmaktadır.

· Eğitimde bütüncül yaklaşımın uygulanmasının öneminden söz edilmiştir. Eğitimin bireyleri sadece bilişsel ve mesleki hazırlığa yönelik bilgilerle donatmakla yetinmesi düşünülemez. Buradan hareketle,

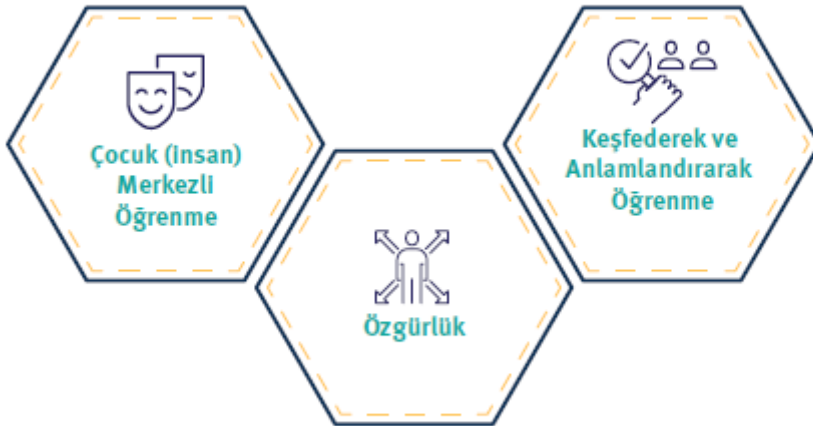
3. HÜMANİST EĞİTİM YAKLAŞIMI AÇISINDAN EĞİTİCİ DRAMA

Giriş

Öğrenme ortamlarını, bu ortamların temel unsuru olan öğrencinin lehine değiştirmek için insan psikolojisinin işe koşulması anlamına gelen Hümanist Eğitim yaklaşımı, günümüzde adı giderek daha çok vurgulanır olan Oluşturmacı Eğitim yaklaşımının da temelini teşkil etmesi yönünden tekrar hatırlanmayı ve ele alınmayı hak ediyor.

Bilindiği gibi insan eğitiminin temel amacı olan bireyin sahip olduğu potansiyelinin ortaya çıkarılması için insanın yapısının göz önüne alınması gerekmektedir. İnsanın yapısını dikkate almayan bir eğitimin başarıya ulaşma olanağının bulunmadığı ortadadır. Çünkü insanın yapısını dikkate almayan bir çabanın, ona yön verebilmek şöyle dursun, zarar vermesi bile olasıdır. Bu noktada yapılması gereken ise insanın yapısı, doğası, davranışları ve temel niteliklerini açıklamaya çalışan psikoloji biliminin verilerinin eğitime uygulanmasıdır. Psikoloji biliminin öğrenme ortamlarını daha insanileştirmek için yararlı olabilecek önerileri ve bu öneriler doğrultusunda eğitici drama yönteminin sağlayabileceği yararlar konusu bu bölümün temel başlangıç noktasını oluşturmaktadır.

Hümanist Eğitim Yaklaşımı Açısından Eğitici Drama



Şekil 4: Hümanist eğitim yaklaşımı açısından eğitici drama

3.1. Çocuk (insan) Merkezli Öğrenme

Öğrenme ortamında, her şeyden önce bireyin temel alınması, onu korumaya çalışan bir yaklaşıma işaret eder. Toplum, insan yavrularını kendi plan ve beklentileri yönünden biçimlendirmeye çalışırken o yavruların sahip oldukları potansiyelleri zedelememek ve hem birey hem de toplum yararına değerlendirmek ve geliştirmek zorundadır. Ancak bunu yaparken başarılı olması için her şeyden önce insanı merkeze alan bir yaklaşımı benimsemesi gerekir. Yoksa “ne pahasına olursa olsun eğitmek”, yani biçimlendirmek yaklaşımını değil.

Öğrenmenin öğrenci merkezli olması yaklaşımının dayandığı bir diğer önemli temel, insanın doğal olarak aktif (etken) bir yapıya sahip olmasıdır. İnsan hem bedensel olarak hem de zihinsel olarak aktif anlamda çevresini araştırma, keşfetme, kavrama, anlama çabasında olan bir varlıktır. Bu varlığın keşfetme, kavrama, anlama çabalarını desteklemek için en uygun ortam, onun bu aktif olma niteliğini merkeze almayı gerekli kılmaktadır.

O hâlde öğrenme ortamında öğrenci merkezli bir yaklaşımın gerçekleşebilmesi için uygun öğrenme yöntemlerine yol açılması beklenir. Böylesi yöntemler arasında eğitici dramının önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Çünkü eğitici drama, öğrencilerin bir yandan duygularına, psikolojik gereksinimlerine mümkün olduğunca yer vererek onların insan olma niteliklerini korumaya ve geliştirmeye çalışırken diğer yandan mümkün olan tüm biçimlerde aktif olmalarını sağlayabilir. Çocuk, eğitici drama sırasında bedensel olarak aktif olmaya davet edilir. Ses çıkarmadan pasif bir biçimde oturup dinlemesi ve izlemesi için değil, ortamı ve nesnelere dönüştürmesi için cesaretlendirilir. Ayrıca drama sonrasındaki sözel etkinlikler (soru-cevap yolu ile değerlendirme-tartışma) sayesinde çocuğun zihinsel anlamda aktif olması sağlanmaya çalışılır. Bu amaca ulaşılabilmesi için, eğitici drama oyunundan sonra bir değerlendirme bölümünün ayrıntılı biçimde organize edilmesi ve uygulanması önemlidir. Dramaya yalnızca rol oynayarak, canlandırarak katılmak bu nedenle yeterli değildir. Oynanan oyun, üstlenilen rol canlandırılan olay gibi konularda mutlaka sözel-sembolik etkinliklere yer verilmesi gerekir.

Yapılan araştırmalara göre (Stipek ve diğerleri, 1995), didaktik ortamlar, çocuk merkezli ortamlara oranla çocuklarda daha çok stres yaratmaktadır. Bu araştırmacılar, akademik programlara kayıtlı okul öncesi çocuklarına oranla, çocuk merkezli programlara kayıtlı olanların daha düşük düzeyde kaygılı olduklarını saptamışlardır. Stipek ve diğerleri (1995), öğrenci merkezli olmayan sınıflardaki çocukların daha çok genel kaygı gösterdiklerini hem grup etkinliklerinde hem de çalışma kitabı ve çalışma sayfası gibi bireysel etkinliklerde ortaya koymuşlardır.

Diğer yandan, öğrenci merkezli sınıflardaki çocukların bilişsel açıdan da daha olumlu özellikler gösterdikleri belirlenmiştir. Örneğin bu çocukların daha yaratıcı ve özgün düşünceli oldukları görülmüştür (Stipek ve diğerleri,1995). Okul öncesi çocukların çocuk merkezli ortamlarda daha iyi sözel beceriler geliştirdikleri saptanmıştır (Stipek ve diğerleri, 1995). Ayrıca öğrenci merkezli gruplardaki çocuklar, akademik merkezli gruplardaki çocuklara oranla kendi bilişsel yeteneklerini daha olumlu değerlendirmişlerdir (Stipek ve diğerleri, 1995).

3.2. Özgürlük

Hümanist eğitim yaklaşımının, insanın doğuştan olumlu bir varlık olduğu görüşünden hareketle, mümkün olduğunca özgür bir ortamda ve onu özgürleştirecek etkileşimlerle eğitilmesi yönündeki görüşü, bu yaklaşımın en dikkate değer niteliklerinden biridir. İnsanı, en özel varlık olarak doğuştan getirdiği potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirebileceği bir konuma yönlendirebilmek, ona ancak özgürlük vermekle olanaklı olabilir. Eğer toplum gerek toplumsal sorunları gerekse kendi bireysel sorunlarını çözebilecek yaratıcı, özgür düşünen ve davranan bireylerin yetişmesini gerçekten hedefliyorsa ve bireyin mutluluğunu göz ardı etmiyorsa alınacak olan en temel önlem, çocuk eğitiminde ve gelişiminde özgürlüğü temel ilke olarak benimsemektir.

Özgürlük sağlanan bir çocuğun kazanabileceği, gelişim için en temel ve gerekli nitelik kendine güvendir. Kendine güvenmeyen bir birey olarak yetişmesi, çocuğun yeni girişimlerde bulunmasını, çevresindeki her şeyi sorgulamasını, merakını doyuracak inceleme ve denemeler yapmasını sınırlandırabilir. Kendine güvenen bir birey ise yeni denemeler yapmaya, verili olan her şeyi açıkça sorgulamaya yönelik cesareti nedeniyle daha ileri düzeyde gelişme konusunda avantajlıdır. Bu nedenle kendine güvenildiğini gösterecek biçimde çocuğa özgürlük sağlanması önemli bir yetiştirme koşulu olarak öne çıkmaktadır.

Bir birey olarak kendi kendine yetebilmek de günümüz koşullarında başkalarına bağımlı kalmadan yaşamak ve gelişmek açısından vurgulanması gereken bir eğitim amacı olmak durumundadır. Bir çocuğun kendi kendine yetebilen, bağımsız bir birey hâline gelebilmesi için özgürlüğe gereksinimi vardır. Eğitiminde ve yaşamında hep başkaları tarafından yönlendirilen, kararlar alırken başkalarına danışmadan hareket edemeyen bireylerin hem kendilerinin gelişimine hem de toplumsal gelişime (gerçekten isteniyorsa kuşkusuz) katkıda bulunamayacakları ileri sürülebilir. Yaşanmış bir örnek olarak önüne konulan yiyeceğe tereddütle baktıktan sonra annesine, “Anne ben karpuz seviyor muydum?” diye soran 8 yaşındaki “normal” bir çocuğun her eylemine, tercihlerine çevresindeki yetişkinlerin karar vermesi durumunda nasıl bir birey hâline gelmekte olduğunu anlamak pek zor değildir.

Eğitici drama yaklaşımı, katılanlara birçok yönden sağlayabildiği özgürlük nedeniyle, özgür gelişimlerine katkıda bulunabilir. Yöntemin katılanlara sağlayabileceği özgürlük şöyle de ifade edilebilir: Eğitici drama

özüne ve yapısına uygun olarak uygulanmalı ve katılan çocuklara mümkün olduğunca özgürlük tanınmalıdır. Söz konusu özgürlük, çocukların oynayacakları drama oyununa karar vermelerinden, oyunun akışı içerisinde özgürce değişiklikler, eklemeler ve çıkarmalar yapmalarına, diledikleri gibi sorular yöneltebilmelerine değin en geniş anlamda uygulanmaya çalışılmalıdır. Tüm bunların dışında izin verilemeyecek tek davranış, gruptakileri rahatsız etmektir. Hiçbir eğitim yaklaşımı, hiçbir insan topluluğu başkalarını rahatsız etmeyi özgürlük kapsamında sayamayacağına göre özgürlüğün sınırının nereden geçtiği yeterince açıktır.

3.3. Keşfederek ve Anlamlandırarak Öğrenme

Günümüzde gerek akademik çevrelerde gerekse eğitimi planlayan Millî Eğitim Bakanlığınca giderek daha çok vurgulanan Oluşturmacı ya da Yapılandırmacı (constructivist) Eğitim yaklaşımının önemli terimlerinden olan keşfederek ve anlamlandırarak öğrenme, aslında önceleri Hürmanist Eğitim yaklaşımınca tanımlanmıştır. Kolesnik (1975) hürmanist öğrenmenin temelini teşkil eden öğrenci merkezli eğitimin ön koşulunun, bilgiyi çocuğun kendisinin keşfetmesine ve bilginin ona kişisel olarak anlamlı gelmesine dayandığını belirtmiştir. Kolesnik'e göre (1975) keşfetme ve anlam pratikte birbirinden ayrılmaz ve geleneksel öğretim ve öğrenme biçimlerinden kesin olarak farklıdır. Geleneksel olarak hâlihazırda okullardaki eğitim "sunum" yoluyla öğretime ve dinleyerek (receptive) öğrenmeye dayalıdır (Kolesnik,1975; s.60-61). Buna göre geleneksel öğrenmede öğrenci, öğretmen tarafından kendisi için özel olarak organize edilen bilgiyle pasif olarak karşılaşır ve sunum yapanın belirlediği dinleme koşullarında söz konusu bilgiyi edinmeye çalışır. Keşfederek öğrenmede ise öğrenci kendi çabaları yoluyla kendi anlamlarına ulaşır. Bu sırada öğretmenin müdahalesi ve açıklamaları minimum düzeyde tutulmaya çalışılır. Öğrenci, kendi gözlemlerine ve kendi etkinliklerine daha çok bağlıdır. Kendi gözlemleri ve etkinlikleri ise kaçınılmaz olarak doğrudan kendi yaşantılarına dayanmayı gerekli kılar. Keşfederek öğrenmenin avantajları arasında "öğrenmeyi öğrenme", belirli bir durumda bilgiye nasıl ulaşılabileceğinin becerisini edinme, merakın uyarılması, kendi kendine akıl yürütmenin güçlenmesi sayılabilir (Kolesnik, 1975). Öğrenci böylece daha çok kendine güvenen ve başkalarından bağımsız olarak çalışabilen ve kararlar alabilen bir yapıya yönlendirilmeye çalışılır. Bu arada öğrendiklerini daha çok aklında tutacağı ve yaşamına genelleyebileceği (uygulayabileceği), kendi eğitiminden daha yüksek oranda sorumlu olacağı kabul edilmektedir.

Keşfederek ve anlamlandırarak öğrenme için gerekli doğrudan yaşantılar geçirmek yani "yaşayarak öğrenmek" konusunda eğitici dramının sağlayabileceği olanaklara burada değinmeden geçilemeyeceği açıktır. Drama oyunları sırasında tüm bedeniyle pasif bir izleyici olarak değil, aktif bir katılımcı olarak rol alan çocuk, zihinsel, psikolojik ve sosyal tüm yönleriyle yaşantılardan geçmektedir. Bu sırada temas hâlinde olduğu gerek fiziksel gerekse sosyal çevreyi, kendi hareketleri aracılığıyla test etmekte ve keşfetmektedir. Kendi kendine keşfetmenin bir sonucu olarak karşılaştığı ve etkileşimde bulunduğu nesne, kişi ve durumları doğrudan kendisi anlamlandırma olanağına da sahiptir. Bu anlamlandırmanın güçlü yanları arasında, doğrudan gözlem, katılarak gözlem, deneme-yanılma, karşılaştırma, bedeninde duyumlama ve duygularının uyarılması sayılabilir. Kısacası keşfederek ve anlamlandırarak öğrenmenin en doğal ve güçlü yöntemlerinden biri eğitici dramdır.

3.4. Okulda Kişiler Arası İlişkiler: Grup Süreçleri

İnsanların bir arada sürekli olarak birlikte yaşantılar geçirdikleri her ortamda kişiler arası etkileşimler kaçınılmazdır. Hürmanist Eğitim yaklaşımı, bu gerçekliğin farkında olan bir yaklaşım olarak öğrenme ortamının sosyal yönüne de vurgu yapan ve önemseyen bir yaklaşım olarak öne çıkar. Hürmanist yaklaşıma göre sosyalleşmenin aracı olan okul sisteminde gözden kaçırılmaması gereken birçok grup süreci gelişmektedir (Schmuck ve Schmuck, 1983). Söz konusu grup süreçlerini oluşturan kişiler arası ilişkiler önemlidir. Çünkü bu süreçler hem kişisel gelişimi etkilerler hem de okul ortamındaki çocukların psikolojik sağlığını belirler (Schmuck ve Schmuck,1983). Öğrenme grubunu oluşturan öğrenci, öğretmen ve yöneticiler arasındaki tüm etkileşimler, karşılıklı olarak bu unsurların performanlarını ve psikolojik durumlarını etkileyebilir. Hiç kuşkusuz bu grupların arasına anne-babaları da katmak gerekir. Eğitimin olmazsa olmaz unsuru olarak anne-babalar da özellikle küçük çocukların eğitimi söz konusu olduğunda okuldaki süreçleri belirli bir düzeyde etkileyebilirler.

Öğrenme ortamındaki kişiler arası ilişkilerin olumlu olarak gelişmesi ve öğrencilerin psikolojik sağlıklarını dikkate alarak kişisel gelişimlerinin desteklenmesi hedefleniyorsa uygun eğitim yöntemleri arasında eğitici

dramayı öne çıkarmak gerekmektedir. Grup hâlinde oynanan drama oyunları sayesinde öğretmen için çocuklar arasındaki sosyal ilişkileri doğala yakın bir ortamda gözlemleyip değerlendirmek ve gereken desteği sağlamak mümkün olabilir. Ayrıca öğrenciler arasındaki olumlu sosyal ilişkilerin gelişmesine destek de sağlanabilir. Katılan herkesin birbiri ile etkileşimde bulunmasını gerektiren, duyguların özgürce ifade edilebildiği drama etkinlikleri grup süreçlerinin gelişmesi için en uygun ortamı sunabilir.

Bölüm Özeti

- Bu bölümde Hümanist Eğitim yaklaşımının başlıca unsurları olan çocuk merkezli öğrenme, özgürlük, keşfederek ve anlamlandırarak öğrenme ve grup süreçleri ile eğitici dramanın ilişkisi ele alınmıştır.
- Günümüzde öğrenme ortamlarının temel unsuru olan öğrencinin lehine değişmek üzere insan psikolojisinin işe koşulması anlamına gelen Hümanist Eğitim anlayışı Oluşturmacı Eğitim yaklaşımının temelini oluşturmaktadır.
- Eğitimin temel amacı, insanın sahip olduğu potansiyelinin ortaya çıkarılmasıdır ve bunun için insan yapısı göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenme ortamında, her şeyden önce bireyin temel alınması ve onun korunması öğrenci merkezli öğrenme olarak tanımlanmaktadır. Öğrenmenin öğrenci temelli olması yaklaşımı insanın doğal olarak aktif bir yapıya sahip olmasına dayanmaktadır. İnsan bedensel ve zihinsel olarak çevresini araştırma, keşfetme, kavrama ve anlama çabasında iken bunu desteklemek için en uygun ortamı ve öğrencinin aktif olma niteliğini merkeze almak gerekli olmaktadır. Bu ortamın sağlanabilmesi için öğrencinin duygularına ve psikolojik gereksinimlerine olabildiğince yer vererek insan niteliğini korumaya ve geliştirmeye çalışan eğitici drama yöntemi önemli bir yeredir. Öğrenci bu yöntem ile ortamı ve nesnelere dönüştürmesi için cesaretlendirilirken drama sonrası etkinliklerde zihinsel anlamda aktif olması sağlanmaya çalışılır.
- Bunun yanı sıra Hümanist Eğitim yaklaşımı her bireyin doğuştan olumlu bir varlık olduğunu düşünmekle beraber bireyi doğuştan getirdiği potansiyeli en üst düzeyde gerçekleştirebileceği konuma yönlendirmenin ancak bireye özgürlük tanınması ile olacağını öne sürmektedir. Bireyin kendi kendine yetebilen bağımsız biri olabilmesi için özgürlüğe gereksinimi vardır.
- Eğitici drama yaklaşımı ile katılanlara oynanacak oyuna karar verme, oyun akışında değişim, ekleme ve çıkarma yapma, sorular yönelme gibi birçok yönden özgürlük sağlanmaktadır. Bir diğer konu ise öğrencinin kendi gözlemleri ve etkinliklerine bağlı olarak kendi çabası ile kendi anlamlarına ulaştığı keşfederek ve anlamlandırarak öğrenmedir. Bu terim öğrenmeyi öğrenme, bilgiye nasıl ulaşacağını bilgisini edinme, merak uyandırma ve akıl yürütmenin güçlenmesi yönünden avantajlıdır. Keşfederek ve anlamlandırarak öğrenme için gerekli yaşayarak öğrenme konusu eğitici dramanın sağlayabileceği olanaklardandır.
- Drama içerisinde aldığı aktif rol ile doğrudan gözlem, katılarak gözlem, deneme-yanılma, karşılaştırma, bedeninde duyumlama ve duyguların uyarılması sebebi ile keşfederek ve anlamlandırarak öğrenmenin en doğal ve en güçlü yöntemlerindedir. Son olarak bireylerin bir arada sürekli yaşantılar geçirdiği bir ortamda kişiler arası etkileşimler kaçınılmazdır. Hümanist yaklaşım bunun farkında olarak öğrenme ortamının sosyal yönüne de vurgu yaparak grup süreçlerinin önemini belirtir. Bu süreçler kişisel gelişimi etkileyerek çocukların psikolojik sağlığını belirler. Öğrenme grubunu oluşturan öğrenci, öğretmen, yöneticiler ve anne-babalar arasındaki tüm etkileşimler ve bu unsurların performansları hem birbirlerini hem de psikolojik durumlarını etkileyebilir. Öğrenme ortamlarındaki kişiler arası ilişkilerin olumlu olarak gelişmesi ve öğrencilerin psikolojik sağlıklarını dikkate alarak kişisel gelişimlerinin hedeflenmesi, en uygun eğitim yöntemlerinden biri olarak eğitici dramayı öne çıkarmaktadır.

Ünite Soruları

Soru-1 :

4. EĞİTİCİ DRAMADA ÖĞRENME TÜRLERİ / YAŞANTILARI

Giriş

Eğitici dramayı ve onun çocuk eğitimindeki yararlarını anlamamanın yolu, bir ölçüde çocuk için oyunun anlamını ve işlevini anlamaktan geçer. Eğitici drama etkinlikleri oyundan farklı, ancak oyunla benzerlikleri de olan etkinliklerdir. Bu nedenle çocuklarla yapılan drama etkinliklerine “dramatik oyunlar” da denilmektedir (Brown, 1990; Chambers ve diğerleri, 1997).

Çocuk, drama etkinliğini genellikle oyun olarak algılar ve böyle algıladığı için de dikkatini ve enerjisini tıpkı oyun sırasında olduğu gibi etkinlik üzerinde yoğunlaştırır. Bu sayede çocuğa eğitici drama yolu ile birçok kavram, konu ve sosyal davranış daha etkili olarak öğretilir.

Eğitici dramanın, çocuğun kendisini tanımasına ve içinde yaşadığı fiziksel ve sosyal dünyayı öğrenmesine katkıda bulunduğu için önemli olduğu kabul edilmektedir (Slade, 1995). Kuşkusuz oyun sırasında da çocuk birçok şey öğrenir. Ancak, amaçlar daha belirsizdir. Eğitici dramanın işlev ve yararlarını anlamak için önce oyunun işlev ve yararlarını kısaca gözden geçirmekte yarar vardır.

4.1. Oyunun İşlevi ve Oyun-Drama İlişkisi

Çocuk oyunu, içsel olarak güdülenen, belirli bir amacı olmayan, yetişkinler tarafından değil, çocuğun koyduğu kurallara bağlı olarak kendiliğinden gelişen ve zevk unsuru taşıyan davranışlardan oluşan bir etkinliktir. Çocuğun birçok alandaki gelişimi için gerekli görülen oyun sayesinde çocuk, yetişkinler dünyasını keşfetmeye başlar. Oyun, çocuğun ait olma, güç kazanma, özgürlük ve eğlence ile ilgili psikolojik ihtiyaçlarını karşılayabilir (Millar, 1980). Oyun aynı zamanda, sosyal becerilerin gelişmesini de sağlayabilir, gerilim ve kaygıyı azaltabilir.

Yetişkinlere göre oyun, eğlenceden öte bir şey değildir. Yaşamın ciddi bir yönü olan çalışmanın tam tersi bir etkinliktir. Ancak çocuk için oyun, keyifli bir etkinlik olmakla beraber, sadece eğlence değildir. Çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmesine katkıda bulunur. Drama etkinliklerinin işlevini daha iyi anlayabilmek, çocuğun oyun dönemlerini gözden geçirmeyi de gerekli kılar.

Oyun davranışı bireysel oyun dönemi, paralel oyun dönemi ve sosyal oyun dönemi olarak birbirini izleyen üç dönemden oluşmaktadır (Winn ve Porcher, 1981). Bireysel ya da tek başına oyun oynama dönemindeki iki yaşından küçük çocuklar, çevrelerindeki diğer çocuklarla ve yetişkinlerle ilgilenmeksizin kendi kendilerine oynarlar. Kendi bedenleriyle meşgul olmanın dışında, ilgilerini çeken nesnelere dokunurlar, onları koklar, dinler ve tadarlar. Nesnelere itme, çekme, atma, iç içe koyma, yuvarlama, vurma gibi davranışlar gösterirler. Bu etkinliklerden hoşlandıkları, çıkardıkları seslerden ve etkinliği ısrarla sürdürme eğilimlerinden sezilebilir. Eğer yönlendirilir ve gösterilirse çocuk bir yetişkinle birlikte sıra ile küpleri üst üste dizebilir. Ancak bu davranış, sosyal bir oyun niteliğinde olmaktan uzaktır.



Çocuk, iki yaş civarında Paralel Oyun dönemindedir. Bu dönemde oyun oynarken yanında başka bir çocuk olmasından hoşlanmaya başlar. Ancak bu sırada yan yana oyun oynayan her iki çocuk “kendi işiyle meşgul” olmayı tercih eder. Her ikisi de kendi oyunu ile baş başadır. Bu durumda, birlikte oynamasalar bile çocukların yan yana, aynı ortamda kendi oyunları ile meşgul olabildikleri söylenebilir. Sosyal etkileşime dayalı oyun oynadıkları söylenemez.

Çocuk, üç yaşından itibaren Sosyal Oyun döneminde, bir ya da birden fazla çocukla grup hâlinde oyun davranışı göstermeye başlar. Bu tür oyun davranışının başlamasıyla birlikte oyun grubu önem kazanır ve bu tür oyunlar sosyal etkileşim gerektirdiğinden, çocuğun sosyalleşmesinde önemli rol oynar. Drama etkinlikleri işte bu tür grup oyunları ile bazı yönlerden benzerlikler taşır. Örneğin az çok belirgin kurallara sahip olma, sözlü ve sözsüz iletişime dayalı olma, iş birliği ve rol oynamayı gerektirme gibi. Ancak eğitici drama, birçok yönden sosyal oyundan farklıdır. Daha önce de değinildiği gibi her şeyden önce amaçlar daha belirgindir ve etkinlik sonunda yaşanan yaşantılar, ulaşılan amaçlar konusunda değerlendirme yapılır. Ayrıca drama sırasında çocuğun herhangi bir etkinliğe kendinden bir şeyler katmasına, etkinliğe dışarıdan bakabilmesine ve her türlü duygusunu ifade etmesine daha çok olanak vardır. Burada gözden kaçırılmaması gereken bir nokta, drama etkinliğinden yararlanabilmesi için çocuğun sosyal oyunlara katılabilmeye başlamasının gerekli olduğudur.

Özetle çocuk enerji ve zamanının büyük bir kısmını oyunla geçirir. Çocuğun oyun ihtiyacı, onun yiyecek, sevgi ve barınmaya duyduğu ihtiyaç kadar önemli, hatta hayati görülmektedir. Hayvan yavruları da oyun oynarlar. Örneğin kedi ve köpek yavrularının oldukça gelişmiş oyun repertuvarları vardır. Oyun davranışlarının gelişmişlik derecesi ile canlı türünün zekâ düzeyi arasında ilişki olduğu ileri sürülmektedir (Yardley, 1984). Zekâ ise çevreye uyum sağlama, çevreye egemen olma, dolayısıyla yaşamı sürdürme ile eş değer de sayıldığına göre oyun etkinliklerinin önemi açıktır.

İnsan, doğmadan çok önce hareket etmeye başlar. Anne karnındayken bebeğin hareket etmesi, sağlıklı olduğunun bir işareti olarak kabul edilir. Doğumdan sonra da hareket devam eder. Çocuğun gelişmesi için hareket etmesi gerekir. Uyumadığı saatlerde sürekli olarak hareket etmesi beklenir (çok aşırı hareketlilik kastedilmemektedir). Uyku sırasında bile hareket, beden hem içinde hem de dışında devam eder. Yaşamın ilk aşamalarında hareket, çoğunlukla istemsiz ve rastgeledir. Böyle olmasına rağmen yararı vardır. Çocuğun çevre ile ilişki kurmasını sağlar. Daha niyetli, amaçlı hareketleri uyarır, başlatır. Hareketler giderek daha ayrıntılaşır ve araştırıcı bir nitelik kazanır. Bu tür hareketler, çocuğun bilinmeyen araştırma çabasını pekiştiren zevki ve doyumunu sağlar.

Piaget (1962), çocuğun zihinsel faaliyetinin gelişme aşamaları ile ilişkili olarak oyunu yorumlar. Ona göre, zihinsel gelişimin Duyusal Motor döneminde oynanan oyunlar, düşünceden çok fiziksel hareketleri kapsar. Bir sonraki aşamada ise sembolik düşünme faaliyetinin bir göstergesi olan, Sembolik Oyun dönemi başlar. Sembolik oyun, bir nesnenin başka bir nesnenin yerine konduğu, o nesneyi temsil ettiği oyun etkinliğidir. Üçüncü aşamada ise oyun, özünde sosyal olan, kuralları içeren yarışma gibi faaliyetleri içerir. Sosyodramatik oyun da denilen bu tür oyunda, grup kurallara karar verir ve bu kurallar tüm katılanlarca paylaşılır.

Piaget'ye (1962) göre, düşünme becerileri içselleştirilmiş hareketin sonucunda gelişir. Çocuk dış çevre hakkındaki bilgilerini, çevredeki nesnelere, materyalleri kendisi hareket ettirme, deneme ve kurcalama yoluyla kazanır. Özellikle küçük yaşta çocuklarda, zihinsel işlemler doğrudan doğruya duyusal-motor koordinasyonlardan gelişir. Sosyal olayları, sosyal rolleri ve kuralları da içinde yaşayarak öğrenir. Sosyal oyunlar ve drama etkinlikleri, sosyal yaşamdaki olayların temsili olarak canlandırılması ve yaşama olanağı sunması açısından çocuğun zihinsel ve sosyal gelişiminde önemlidir.

Mussen ve diğerleri (1984), gelişim kuramcılarının çocukta üç tür oyun davranışı ayırt ettiklerine dikkati çekmişlerdir. Ses çıkaran bir nesneyi sallama gibi "araştırıcı oyun (exploratory play)", bloklardan kule yapmak gibi "yapılandırıcı oyun (constructive play)" ve çocuğun başka bir kişinin rolünü üstlendiği "rol yapma oyunu ya da öyleymiş gibi davranma oyunu (pretend play)". Fein (1981) ve Mellou (1996), rol yapma oyununun ifade edilmesi amacıyla fantazi oyun (fantasy play), hayalî oyun (imaginative play), oyun olarak farz etme (make-believe play) olarak da adlandırıldığını belirtmişlerdir. Fein'e göre rol yapma oyunu, sanki öyleymiş gibi davranma (as if) niteliğine sahiptir. Başka bir deyişle çocuğun sanki uyur gibi yapmasını, bir şoför gibi rol yaparak oynamasını, bir tencere kapağını başına şapka niyetine takmasını tanımlar. Sembolik oyun da denilen ve çocuk 12 aylıkken gözlenen rol yapma oyunu, iki yaş civarında daha belirgin ve sürekli hâle gelir (Fein ve Apfel, 1979). Gowen (1995) ise sembolik oyunun iki yaş civarında görülmeye başladığına ve tüm okul öncesi dönem boyunca önemli bir rol oynadığına dikkati çeker. Fein, 3 yaş civarında görülen ve çocuğun, başka bir çocuğun rol yapmasını, bir nesnenin yerine başka bir nesneyi koymasını anladığı ve uygun biçimde tepki verdiği oyun türünü ise sosyodramatik oyun olarak tanımlar. İşte bu tür oyun ile rol oynamaya dayanan drama oyunu arasında yakın bir benzerlik vardır. Rol yapma ya da sanki öyleymiş gibi davranma oyunu gerçekte, çocuğun doğasında bulunan bir davranıştır. Eğitici drama etkinliklerinin, çocukların ilgisini çekmekteki başarısının buradan kaynaklandığı söylenebilir.

Tüm bu görüşlerin ışığında, okul programlarında çocuğun çeşitli oyunlar oynamasına izin verildiği saatlerin az olmaması gerekirdi. Ancak ne yazık ki, ilkokuldan başlayarak yaşı büyüdükçe çocuktan oyun oynamaması beklenir ve çocuk daha ciddi görünen, daha az gürültülü ve pasif öğrenme etkinliklerine yöneltilir. Çocuğun oyun ihtiyacı, yetişkinler tarafından çoğu kez küçümsenir. Kimi yetişkinler, oyunun çocuğun zihinsel kapasitesini geliştirebilmesi ve öğrenebilmesi için gerekli olduğunun farkında değillerdir. Onlara göre, zihinsel gelişme ve öğrenme "kafanın" içinde olup biten bir şeydir. Oyun ise çocuğun yetişkinleri rahatsız etmeyip, bir köşede kendi kendine oyalanması için uygun görülen bir etkinlik olarak algılanır. Çocuk büyüdükçe ve okul çağına geldikçe oyun etkinliği bu kez bir zaman kaybı olarak görülür ve kısıtlanmaya çalışılır.

Günümüzde, çocuklarla yetişkinler arasındaki farklar azaltılarak çocukların bir an önce yetişkinleşmesine çalışılmaktadır (Onur, 1994). Bu bağlamda çocukların oyun oynamak yerine, bir an önce yetişkinlerin dünyasına ait görülen daha ciddi ve bir anlamda ticari etkinliklere yönelmeleri istenmektedir. Amerikalı filozof ve yazar Tom Morris, Amerika'da ilkokul çocuklarına girişimciliği öğütleyen kitapların piyasaya çıktığına dikkati çekerken söz konusu kitapların yanı sıra çocuklara stresle başa çıkma ile ilgili kitapların da verilmesi gerektiğini vurgulayarak bu gelişimin taşıdığı risklere değinmektedir (Morris, 1998). İlkokul dönemi çocuklarının, bir an önce yetişkinler dünyasına uyum sağlayabilmeleri için oyundan vazgeçirilmeye çalışılmaları, sağlıklı kuşaklar yetiştirilmesi bakımından doğru değildir. Bu yaşlardaki çocukların "daha gelişmiş oyunlara" ihtiyaçları vardır.

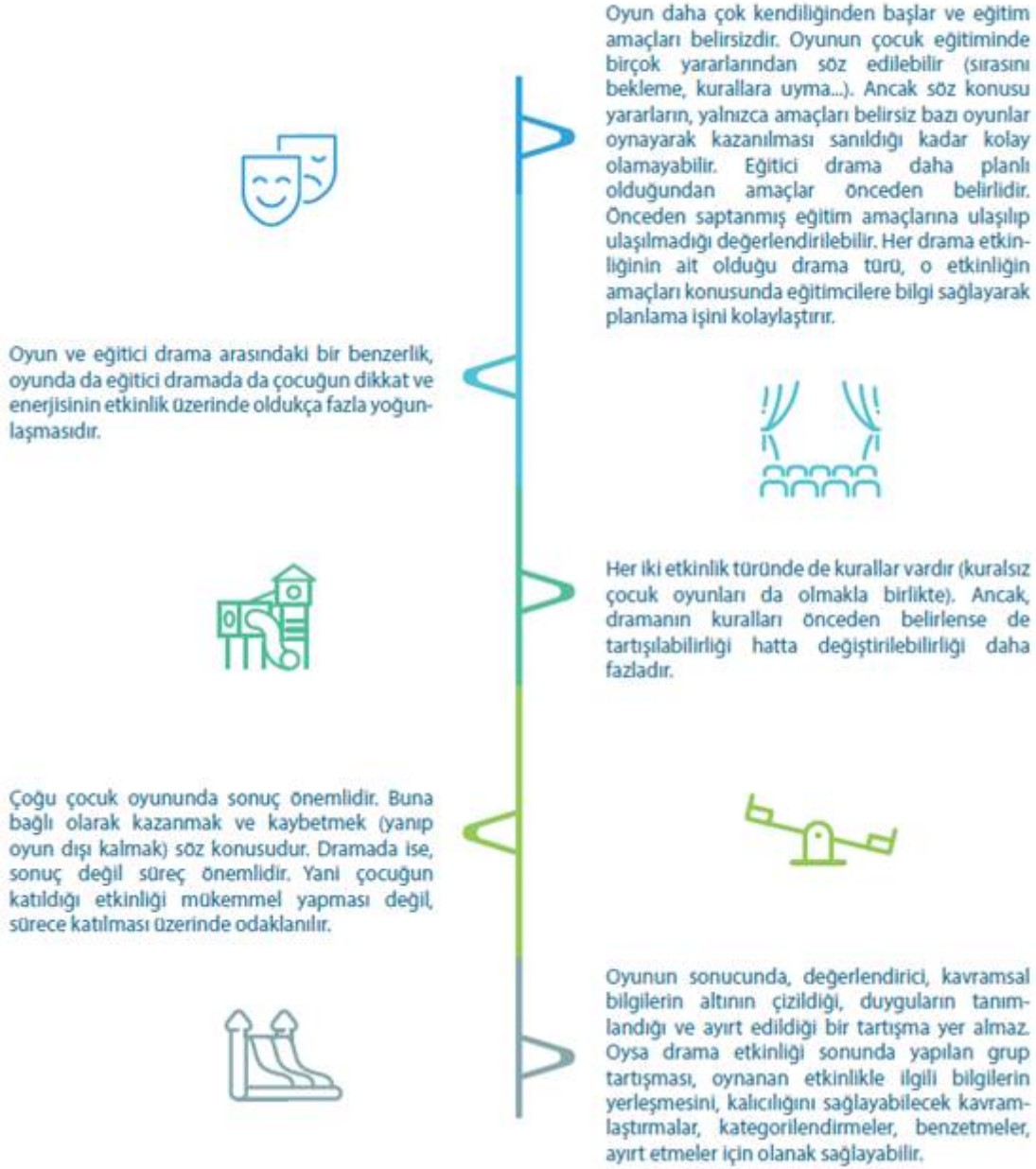
Oyuna benzer etkinlikler, örneğin eğitici drama sayesinde eğitimin daha az sıkıcı ve dolayısıyla daha etkili olması sağlanabilir. Oyun benzeri etkinliklerde, çocukların dikkatlerini bir noktaya yoğunlaştırmaları çok yüksek düzeyde gerçekleşir (Bolton, 1988). Slade (1995), oyun ve drama sırasında çocuğun kendini tüm benliğiyle konuya ya da yapmakta olduğu etkinliğe vermesinin (absorption) önemine dikkati çekmiştir. Diğer yandan çocuğun ya da kişinin düşünce ve yaşantılarını içselleştirebilmesi için yani bir anlamda kendine mâl edebilmesi için (in-flow), yaratıcı ifade biçimlerinin dışavurulması (out-flow) şarttır. Aksi hâlde içselleştirme olanaksızdır (Slade, 1995). Oyun ve oyun benzeri etkinliklerde, dış dünyanın içselleştirilmesi (kavranması,

öğrenilmesi) bu sayede gerçekleşebilir. Çocuk oyun sayesinde öğrenebildiğine göre, oyun hâline getirilmiş eğitim durumları ile çocuğa birçok konu, daha az zorlayarak daha kolay öğretilir. Drama tekniğinin başarısı da buradan ileri gelir. Drama, çocuğa oyun yaşantısı sağlar (Bolton, 1988). Oyun ve drama çocuklara “gibi yapmayı, olmayı ve kabul etmeyi, yaşamdaki her şeyi denemeyi” sağlar. Böylece drama, dinamik bir süreç hâlinde katılanların tüm dikkatlerini kendinde toplar. Özellikle okul öncesi eğitimde, oyunun çocuklara daha uygun görüldüğü dönemde oyuna benzer, eğitici drama gibi etkinliklerin, çocukları oyalamak için değil, eğitsel amaçlı olarak kullanılması, aşağıda daha ayrıntılı olarak açıklanan birçok yararlar sağlayabilir.

4.2. Oyun ve Eğitici Drama Etkinlikleri Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar

Her ne kadar oyunun çocuğun gelişimindeki önemi açıksa da her alandaki eğitim için oyunun tek başına yeterli olacağı düşünülemez. Özellikle çağımızda çocuğun edinmesi gereken sosyal davranışlar, sosyal ve fiziksel ortama ilişkin kavramsal bilgiler oldukça arttığından ve karmaşıklaştığından, bazı yönlerden oyuna benzeyen, bu sebeple de çocuğun ilgisini vermeye adeta “hazır olduğu”, ancak oyununun sağlayabileceği yararlardan fazlasını sağlamaya elverişli drama benzeri etkinliklere ihtiyaç olduğu da kabul edilmelidir. Eğitici dramanın oyundan farklı olarak çocuklara sağlayabileceği yararları anlamak, bir yerde oyun ve eğitici drama arasındaki farkları anlamak demek olduğundan, oyun ve drama etkinlikleri arasındaki benzerlik ve farklar aşağıda belirtilmeye çalışılmıştır.

Oyun ve Eğitici Drama Etkinlikleri Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar



Şekil 5: Oyun ve eğitici drama etkinlikleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar

4.3. Eğitici Dramada Öğrenme Türleri/Yaşantıları

Eğitici drama, katılanlara çeşitli öğrenme türlerini bir arada sunan bir tekniktir. Eğitici dramanın çocuk eğitiminde sağlayabileceği yararları anlamanın bir yolu da ilgili öğrenme türlerini incelemeyi gerekli kılmaktadır. Söz konusu öğrenme türleri aşağıda sıralanıp açıklanmıştır.

Eğitici Dramada Öğrenme Türleri



Şekil 6: Eğitici dramada öğrenme türleri

4.3.1. Yaşantılara Dayalı Öğrenme

Eğitici drama, çocuklara yaşayarak öğrenme olanağı sunar. Drama etkinliği sırasında grup içinde bazı olayları, kavramları, durumları yaşayabilecekleri koşullar sunulur. Drama etkinliği, tüm katılımcıların “içinde yaşadıkları” bir süreçtir. Grup, katılımcılar tarafından dışardan pasif olarak izlenmez. Canlandırılan, farklı roller oynanan herhangi bir olay, konu ya da nesne, gerçek olmasa da yaşanan etkinliğin kendisi gerçek bir yaşantıdır. Gruba dâhil olan çocuklar gerçek anlamda sürecin “içinde yer alırlar”. Yaşayarak öğrenme kalıcı davranışların kazanılmasını sağlayan etkili bir öğrenmedir. J. J. Rousseau, 1782 yılında yayımlanan kitabı Emile’de, çocuğun öncelikli olarak kendi yaşantılarından öğrenmesi gerektiğini vurgular. Bu, başka insanlardan öğrenmeye başlamadan önce gerçekleşmelidir. Benzer şekilde Amerikalı filozof John Dewey’e göre de çocuk başkalarının düşünce ve görüşlerini ifade etmeden önce, o düşünce ve görüşleri kendisi araştırmalı ve denemelidir. Dünyaya geldikleri andan itibaren çocuklar çevrelerine karşı meraklıdırlar. Bu merakı gidermek ve çevresi hakkında bilgi edinmek için her şeye dokunma, bakma, tadına bakma, koklama, dinleme ihtiyacı içindedirler. Bu şekilde bilgi edinme çabası başlangıçta çok basit ve ilkel gibi görünse de bu davranış yerini başkalarının yaşantılarından sonuç elde etmeye ve bu sonuçları açıklayan tanımlara ve açıklamalara dayanan hazır bilgilere bırakır. Bunun yanı sıra, kendi yaşantıları aracılığı ile çevresiyle temas hâlinde doğrudan doğruya bilgi edinmenin değeri ve önemi hiçbir zaman azalmaz. İnsanın kendi yaşantıları yolu ile öğrenmesinin en önemli yararlarından biri, öğrenilen bilgilerin, doğrudan doğruya benzer durumlarda kullanılabilme olasılığının, yani başka gerçek durumlara genellenebilme olasılığının daha yüksek olmasıdır. Oysa kendi yaşantıları yolu ile öğrenmediği, tanımlara ve açıklamalara dayalı bilgilerin, benzer gerçek durumlara genellenerek işlevsel olması kolay değildir. Diğer yandan insanın kendi yaşantıları sırasında, yaptığı davranışlarının sonucunda çevrede meydana gelen sonuçlar ya da değişiklikler, söz konusu davranışların gelecekte tekrarlanma olasılığını etkiler. Özellikle Davranışçı Öğrenme kuramlarının (Lovaas,

1981; Skinner, 1971) önerdiği bu öğrenme yönteminin etkinliği genelde kabul edildiğine göre, çocuğun kendi davranışları yolu ile öğrenmesine olanak tanıyan drama etkinliklerinin önemi açıktır. Ayrıca insanın kendi yaşantıları sırasında, davranışlarının yol açtığı sonuçlara bağlı olarak algıladığı duyguların, öğrenmede etkili olabildiği de kabul edildiği takdirde, yaşantılara dayalı öğrenmenin daha etkili olması anlaşılabilir.

Özellikle son yıllarda yapılan yeni araştırmalar, çocuğun çok boyutlu yaşantılar yolu ile öğrenebildiğini göstermiştir (Cranston, 1991). Söz konusu boyutlar duyuşsal, kinestetik, uzaysal, sözel, mantıksal, kişisel ve kişiler arası yaşantılardan oluşmaktadır. Bu boyutlara bakıldığında, yalnızca bilişsel düzeyde, hatırlamaya dayanan (yani ezberlenen) bilgileri amaçlayan değil, kişisel ve kişiler arası yaşantıları da amaçlayan eğitim tekniklerinin önemsendiği anlaşılır. Öğrenme için gerekli görülen boyutların işlevsel olabilmesi için gerçek yaşantılara ya da gerçek yaşantılara benzer olanakların sağlandığı oyun ve drama gibi tekniklere ihtiyaç olduğu açıktır.

4.3.2. Hareket Yolu ile Öğrenme

Özellikle küçük çocukların, kendi hareketleri yolu ile etkili olarak öğrendikleri ileri sürülmüştür (Oaklander, 1978; Piaget, 1963; Richmond, 1977, Slade, 1995). Piaget'ye göre (1962, 1963), çocuğun dış dünya ile ilgili ilk bilgileri, kendi hareketleri aracılığıyla zihinsel olarak oluşturduğu şemalardır. Çocuk, yaşadığı dünyayla hareketleri aracılığı ile tanışır ve yine kendi hareketlerine bağlı olarak dışarıdan aldığı tepkiler, kendisinin dışındaki bu dünyayı anlamasını sağlar. Çocuklar iki yaşına kadar motor etkinlikleri ve edindikleri duyuşsal izlenimler aracılığı ile çevrelerini tanırlar. İki yaşından yedi yaşına kadar olan çocuklar ise bedensel olarak algıladıkları duyumlar ve dış çevrelerindeki görsel izlenimlerle, simgelere (sözcükler gibi) egemen olurlar (Piaget, 1952). Bu nedenle özellikle okul öncesi dönemde çocuklar, sözel anlatımdan çok, harekete dayalı tekniklerle daha etkili olarak öğretilirler. Piaget'ye göre zihinsel gelişimde dilin etkisi olmakla birlikte, dil sosyal izolasyon içersinde kazanılamaz. Ancak fiziksel çevreye ilişkin hareketlere bağlı olarak kazanılabilir. Lillard (1973), Piaget'nin hareketler ve bu hareketlere ilişkin olarak algılanan duyuşlar yolu ile öğrenmenin yalnızca duyuşsal motor dönemde (0-2 yaş) değil, insanın tüm yaşamı boyunca önemli olduğunu ileri sürdüğünü bildirmiştir. Piaget'nin bu görüşlerinden hareketle, özellikle okul öncesi dönemde, çocuklara verilen eğitimde, drama etkinliklerinden geniş oranda yararlanılması gerekir. Doğrudan doğruya sözel anlatıma dayalı eğitim teknikleri ise ancak 11-12 yaşlarındaki formal işlemler dönemindeki çocuklara uygulanabilir. Bu yaşlardaki çocuklara, ergenlere ve hatta yetişkinlere dahi, yalnızca sözel anlatıma dayalı bilgi verilmesinin verimli olmadığı ve görsel malzemeye, drama etkinlikleri gibi hareketli etkinliklere ve doğrudan yaşantı geçirmeye daha çok ağırlık verilmesi gerektiği konusunda çok sayıda eğitimci görüş birliği içindedirler (Clark, 1987; Fidan, 1994; Kromberg, 1987; Slade, 1995). Drama etkinliklerine katılan çocuklar, kendi hareketleri sayesinde birçok kavramı (büyük-küçük), olayı (oyuncak paylaşma, gezegenlerin hareketi), süreci (tohumun bitkiye dönüşmesi) öğrenebilirler.

Okul öncesi dönemdeki çocuklar, hareket ederek, duyuşlarını ifade edebilir, ihtiyaçları hakkında bilgi verebilirler. Bedeni üzerinde denetim sağlaması, çocukların kendine olan güvenini pekiştirir ve etrafını çevreleyen uzayın farkına varır (McCaslin, 1984). McCaslin, dil problemi olan çocukların hareket yolu ile kendilerini ifade etmekten büyük zevk aldıklarına dikkati çekmiştir.

Gardner (1993), Çoklu Zekâ Kuramında, öğrenmenin hem kendi hareketlerimizden hem de başka insanların ve nesnelere hareketlerinden mimiklerle, dans ederek, rol oynayarak gerçekleştiğini vurgulamıştır. Kinestetik zekâ adını verdiği bu tip zekâ, doğrudan doğruya beden duyuşsaldır, harekete ilişkin yaşantılara dayalıdır. Cranston (1991), drama etkinlikleri sayesinde, bilişsel bilgi ile psikomotor öğrenmenin, olumlu bir biçimde birleşebileceğine dikkati çekmiştir.

Cranston'a göre (1991), Gardner'in çoklu zekâ kuramında sözünü ettiği uzaysal zekâ da dramada işlevseldir. Özellikle de aynı unsurların benzer örneklerini kavrama, bir unsuru diğerine dönüştürme, ya da bir dönüşümü kavrama, zihinde canlandırma ve parçalara bakıp parçaları tamamen görünürde olmasa bile bütünü anlamak gibi yeteneklerin drama etkinliğiyle gelişebileceği ileri sürülmüştür.

Çocuğun psikolojik bütünlüğünün ve gücünün, bedensel hareketleri sayesinde gerçekleşeceğini vurgulayanlar arasında Montessori de (1965) vardır. Ona göre zihinsel gelişim de ancak hareketle mümkündür. Harekete bağlıdır. Hareket insanın kişiliğinin bir parçasıdır ve hareketin yerini hiçbir şey alamaz.

Öğrenmede hareketlerin önemini vurgulayan bir diğer öğrenme kuramcısı da Guthrie'dir (1952). Ona göre kas kasılmalarından oluşan hareketler bir uyarıcı kombinasyonu ile birlikte ortaya çıktığında, söz konusu uyarıcılar bir dahaki sefere aynı hareketler tarafından izlenirler. Başka bir deyişle bir kişi belirli bir hareketi belirli bir durumda yaparsa o durumun gelecekteki meydana gelişlerinde de aynı hareketi yapar. Buradan hareketle, drama etkinliği sırasındaki bir durumda yapılan bir hareketin, gelecekteki benzer bir durumda da yapılabileceği söylenebilir. Yani hareketlere dayalı drama yolu ile öğrenilen davranışların gerçek yaşama genellenme olasılığı yüksektir.

4.3.3. Aktif Öğrenme

Çocuğun öğrenme sürecinde aktif olması kabul gören bir yaklaşımdır (Hohmann ve Weikart, 1995; Montessori, 1965; Piaget, 1952). Gerçekte çocuğun öğrenme sürecinde pasif bir alıcı mı, yoksa aktif bir araştırmacı ve yorumlayıcı mı olduğu üzerinde oldukça tartışılmış bir konudur. Çocuğun pasif olduğunu ileri sürenler, onun tamamen tepkisiz olduğunu söylemezler. Daha çok, çevreden gelen bilgileri aldığını düşünürler. Bu görüşten olan eğitimciler çocuğa doğrudan ve ayrıntılı olarak tanımlanmış öğretim yöntemlerine ağırlık verirler (Lovaas, 1981). Çocuğun araştırırken ve kendi ilgisine göre etkinlik ve araç seçerken daha iyi öğrendiğine inanan eğitimciler ise çocuğun öğrenme sürecinde aktif olması gerektiğine inanırlar (Montessori, 1965). Aktif öğrenmede, öğretmenin değil, çocuğun merkezde olduğu ve böylece daha etkili olarak öğrendiği ileri sürülür. Ancak aktif öğrenme için çocuğun aktif olarak ne yapabileceği konusunda, yalnızca istediği etkinliği ya da konuyu seçmesinin yeterli olmadığından hareketle, çocuğun kendini ve yakınındaki sosyal çevresini aktif olarak incelemesi, doğrudan denemeler yapması için drama benzeri daha farklı yöntemlere ihtiyaç olduğu açıktır.

Öğrenme faaliyetlerinde öğrencinin güdülenebilmesi için kullanılan tekniğin hem öğrencinin öğrenilecek davranışı kendisinin yapmasına imkân sağlaması hem de eğitim durumuna aktif olarak katılmasını gerektirir (Fidan, 1994). Fredriksen (1986) engelli çocuklarda da aktif öğrenmenin öğrenciyi güdüleyici etkisine değinmiştir.

Çocukların çevrelerine olan merak ve ilgileri aktif öğrenme ile ilgili diğer bir davranıştır. Merak da öğrenmede önemli bir güdüleyici faktördür. Özellikle oyun biçimindeki etkinliklerde, uyarıcı elde etmek için yapılan etkinliklerde ve yalnızca yapılan etkinliğin kendisinin ödül olduğu etkinliklerde görülen merak, sadece insanda değil hayvanlarda bile önemlidir (Harlow, 1963). Maymunların kapalı, sıkıcı bir kafese konulduklarında, dışarda olup biteni görebilmek için bir pencere açmaya çalıştıkları saptanmıştır. Oyun benzeri bir etkinlik olan dramanın, çocukların merakını uyarabildiği ve bu nedenle çocukların daha aktif olarak öğrenme etkinliklerine katılabildikleri ileri sürülmüştür (Janzon ve Sjöberg; 1984).

Drama etkinliklerinin, çocuklara kendilerini ve sosyal çevrelerini araştırma konusunda aktif olma fırsatı sağlayan etkinlikler olmaları nedeniyle, öğrenme bakımından etkili oldukları kabul edilmektedir (Janzon ve Sjöberg, 1984). Drama bir anlamda katılımcı pedagojidir. İzleyici olmak yerine sürece katılarak hem dönüştürmek hem yorumlamak hem analiz etmek ve hem de sentezlemek yoluyla kendini, başkalarını ve nesnelere öğrenmek ve anlamak mümkün olur.

4.3.4. Etkileşim Yolu ile Öğrenme

Eğitici dramanın çocuklara sunduğu diğer bir tür öğrenme, etkileşim yolu ile öğrenmedir. Drama etkinliği sırasında çocuk arkadaşlarıyla, öğretmeniyle hem sözlü olarak hem de beden yoluyla etkileşim hâlinindedir. Konuşarak yaptığı etkileşim ve bedeni ile dokunmaya, iletişim kurmaya dayalı olarak yaptığı etkileşim, çocuğun arkadaşlarından ve öğretmeninden birçok kavram, konu ve kural öğrenmesini sağlayabilir. Grup süreçleri yolu ile öğrenme olarak da adlandırılabilen bu tip öğrenme, günümüzde özellikle, eğitimde insancıl yaklaşıma ağırlık veren eğitimciler tarafından savunulmaktadır (Schmuck ve Schmuck, 1974; 1983). Öğrenme gruplarındaki, öğretmenle öğrenciler ve öğrencilerin kendi aralarındaki kişiler arası etkileşimin önemini vurgulayan bu yaklaşıma göre öğrenme ortamının daha insancıl bir hâle getirilmesi için öğretmenin gruptaki karşılıklı insan ilişkilerine eğilmesi ve grup yaşantılarının olumlu yöne çevrilmesi, genel öğrenme düzeyini de olumlu olarak etkileyebilir (Schmuck ve Schmuck, 1983).

Montessori, Rousseau, Pestalozzi ve Froebel, çocuğun kendini özgür hissettiği ve sevgi gördüğü bir ortamda, sahip olduğu iç potansiyelini gerçekleştirebileceğini savunanlardır. Çocuğun çevresiyle (hem fiziksel

hem de sosyal çevresiyle) aktif etkileşimde olması gerektiğini ve bu etkileşim aracılığıyla kendisi ile ilgili bilgi edinebileceğini, kendisini anlayabileceğini ve kişiliğinin bütünlük kazanabileceğini ileri sürmüşlerdir (Lillard, 1982).

Çocuğun, çevresindeki sosyokültürel ortamlarla etkileşim yolu ile öğrendiğini ileri süren Vygotsky'e göre (1986), çocuklar yetişkinlerle ve daha olgun akranlarla olan etkileşimleri sırasında, dile dayalı diyalogları içselleştirirler. Diyaloglardaki dili kullanarak kendi davranışlarına yön verirler ve yeni beceriler kazanırlar. Çocuklarla, toplumun daha bilgili üyeleri arasındaki iş birliğine dayalı diyalog tarzındaki sosyal etkileşim, çocuğun içinde yaşadığı kültürdeki davranışları ve düşünce biçimlerini öğrenmesini sağlar (Vygotsky, 1986). Berk (1997), Vygotsky (1986) ve Piaget (1962), akranlar arasındaki etkileşimin, çocukların zihinsel gelişimine katkısını özellikle vurguladılar. Vygotsky çocuğun kendinden daha olgun akranlarla diyaloguna ve etkileşimine önem verirken Piaget, özellikle akranların kendi aralarındaki etkileşimlerine önem vermiştir.

Lindvaag ve Moen (1980), "diyalog pedagojisi" adını verdikleri, dramadaki etkileşimle öğrenme sırasında, karşılıklı diyalog tarzındaki iletişimle hem konuların daha derinlemesine öğrenilebileceğini hem de öğrenme ortamındaki kişilerin birbirlerine bakış açılarının daha açık hâle gelebileceğini vurgulamışlardır. Yazarlara göre, drama sırasındaki diyaloglarla etkileşim sayesinde, ilişkileri geliştirmek de mümkün olabilir. Çünkü ilişkilerdeki aksaklıklar daha kolay fark edilir.

Sosyal etkileşim yolu ile öğrenmenin, bir sonraki başlık altında incelenen sosyal öğrenmeden farkı, etkileşimle öğrenmenin, her iki tarafın aktif katılımı ile gerçekleşebilmesidir. Sosyal öğrenmede, modelin davranışlarını gözlemek yeterlidir. Etkileşimle öğrenmede, öğrenme ortamındaki bireylerin etkileşimde bulunmaları ve diyalog hâlinde olmaları gerekir.

4.3.5. Sosyal Öğrenme

Öğrenmenin sosyal yönüne ilk olarak eğilenler arasında, Gabriel Tarde'ı, Dewey'i ve Moreno'yu saymak mümkündür. Tarde (1903) insan davranışlarının temelinde "taklit etmenin" bulunduğunu öne sürmüştür. Tarde'nin görüşüne göre insanların birbirlerini taklit etmeleri yönünde doğuştan bir eğilimleri vardır. Moreno (1934; 1960), bir organizasyondaki kişiler arası ilişkileri, sosyometri ve rol oynama konularını inceleyerek eğitime katkıda bulunurken, Dewey (1930); yüzyüze etkileşime dayanan küçük gruplarda, grup dinamiklerinin gelişimiyle ilgilenerek öğrenmenin sosyal yönüne dikkat çekmiştir.

Sosyal öğrenme ortamı, çocukların eğitici drama etkinlikleri sırasında, grup içinde birçok kavram ve konunun yanı sıra sosyal çevre yani grupta yaşam ile ilgili bilgileri, kuralları öğrenmelerini kolaylaştırır. Sosyal çevredeki modelleri gözleyerek modellerle birlikte aynı çevre içinde bulunarak ve onların davranışlarının taklit ederek yaşadıkları sosyal çevre hakkında etkili öğrenmeler gerçekleştirirler. Burada gerçekleşen model alma, birçok sosyal davranışın etkili olarak öğrenildiği bir süreç olarak kabul edilmektedir. Saldırganlık, pasiflik ve atılganlık gibi olumsuz davranışlar da model alma yoluyla, medya ya da doğrudan gözlem aracılığıyla öğrenilebilmektedir (Bandura, 1977 Erwin, 1993). Drama, çocukların içlerinden belirli bir çocuğa model işlevi görerek doğrudan gözlem yolu ile öğrenmesine katkıda bulunabilir (Cartledge ve Milburn, 1980; Slade, 1995). Piaget (1963) özellikle okul öncesi dönemdeki çocuğun zihinsel yapısının gelişmesinde, çocuğun grup yaşantılarının önemini büyük olduğunu vurgular. Buna göre, bir grubun üyesi olmak, çocuğa, iş birliği davranışı kazanması ve karşılıklı ilişkiler (reciprocal relationships) kurması konularında somut örnekler sağlar.

Çocukların uyumlu ve başarılı bireyler olarak yetişmesinde en önemli unsurun, daha önceleri sanıldığı gibi zekâ değil, sosyal ilişkilerde gerekli olan sosyal beceriler olduğu görüşü son yıllarda daha çok vurgulanır olmuştur (Goleman, 1998). Diğer insanların yerine kendini koyabilmek, iletişim becerileri, öz güven gibi nitelikler daha çok ön plana çıkmıştır. Bu niteliklerin kazanılması ise geleneksel bilgi aktarma yaklaşımlarından çok daha farklı yaklaşımları gerekli kılmaktadır. Çocuk, başkalarının görüş açılarını dikkate almak için kendi görüşünü merkeze almaktan uzaklaşmayı, başkalarının da duyguları ve ihtiyaçları olduğunu, başkaları ile olumlu ilişkiler kurabilmek için uygun olan davranışları ayırt etmeyi, ancak bir gruba çalışırken başarabilir. İşte gruba yapılan drama etkinlikleri bu yönden de çocuklara katkıda bulunabilecek etkinliklerdir.

Dinamik bir insan grubunda sosyal davranışlar, ortak değerlerin özümsemesine, o değerlerin dayandığı işlevsel zemine, gruba katılan kişiyi ulaştırabilir (Vygotsky, 1978). Drama etkinliği küçük çocuklardan

oluşan bir grupla yapılırken de makro sosyal yapı, yani içinde yaşanılan toplumun kültürü, sosyal değerleri, drama yapılan mikro sosyal yapıyı (grubu), rol oynarken, pandomim yaparken, öykü canlandırırken etkilemeye ve biçimlendirmeye devam eder.

Sosyal bir ortamda, sosyal ilişkilerin canlandırılması ve rol oynama gibi etkinlikler ile öğrenmenin bir yararı da orada öğrenilenlerin, okul duvarları dışına yani gerçek yaşama genellenebilmelerinin (uygulanabilmelerinin) daha kolay olmasıdır. Yapılan araştırmalar, sosyal ortamda, sosyal öğrenme yolu kazanılan, sosyal becerilerin gerçek yaşama daha kolay genellenebildiğini göstermektedir (Asher, 1990). Öğrenilen becerilerin, günlük yaşama yansımaları olarak nasıl kullanılacağını anlamak öğrenenlerin en önemli ihtiyaçlarındandır. Bu nedenle bilgiler, ilişkili oldukları sosyal gerçeklik ile birlikte sunulduğunda, yani sosyal yaşama en benzer koşullarda verildiğinde, öğrencilerin daha çok ilgisini çekmektedir. Drama etkinliklerinin bu konuda öğretmenlere ve öğrencilere sunduğu olanaklar oldukça fazladır.

4.3.6. Tartışarak Öğrenme

Öğretmenle çocuklar arasındaki ve çocukların kendi aralarında yaptıkları tartışmaların, öğrenme yönünden etkili olduğu kabul edilmektedir. Dowling ve Dauncey'e göre (1989) çocuklar için sınıf ortamında tartışma bir öğrenme biçimidir. Tartışmalar, öğrenme durumunun bir parçası olarak öğretmen tarafından düzenlenebilir. Bir işlem veya bir etkinlik öncesinde ya da sonrasında yapılan tartışmalar öğreticidir. Karşılıklı olarak tartışılırken birçok kavram ve konu daha iyi belirginleşmekte ve birçok yönü ile irdelenebilmektedir.

Eğitici drama etkinliği sonunda, soru-cevap yöntemi ile yapılan tartışmaların çocuğa, yaşadıklarını etiketleme ve kavramlaştırma yönünden yararlı olduğu kabul edilmektedir (Lindvaag ve Moen,1980; Slade, 1995). Slade'e göre etkili öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için çocukların hareket etmelerinin yanı sıra deneyimlerini, yaşantılarını, gördüklerini sözel olarak da ifade etmeleri gerekir. Eğitici drama çalışmalarının, eğitsel yönünün etkin bir şekilde vurgulanabilmesi için, yalnızca drama oyununun yaşanmasının yeterli değildir; ardı sıra bu yaşantılar hakkında grup hâlinde tartışmanın işlevsel olduğu kabul edilmektedir (Siks, 1993).

4.3.7. Keşfederek Öğrenme

Cranston'a (1991) göre, beynimizin işleyişi ile ilgili olarak yapılan araştırmalar, harekete, stresin azaltılmasına, soru sormanın teşvik edilmesine, problem çözmeye, hayalî oyun ve rol oynamaya dayanan tekniklerin önemini vurgulamaktadır. Tüm bu teknik ve yaklaşımlarda çocuk öğrenme ortamının merkezine konulmuş ve sonuca/ürüne değil, sürece odaklanmıştır. Bu sırada öğrenme yöntemlerindeki bireysel farklılıklara eğilinmiş ve özellikle çocuğun yaratıcılık yeteneğini kullandığı keşif yolu ile öğrenme yüceltilmiştir.

Çocuk gerek fiziksel ve sosyal çevreye ilişkin yaşantılarını, bunlarla ilgili algılamalarını ve düşüncelerini simgeleştirerek yaratıcılığını ifade eder. Bu sırada tüm yaşantılarını sentezlediği yeni bir öğrenme düzeyine geçer. Bu öğrenme, fiziksel ve sosyal çevrenin daha önce farkında olmadığı yönlerini keşfettiği bir öğrenmedir. Ancak her yeni keşfe götüren bilgiler, bir önceki durumda öğrenilmiş olan şeylerden oluşur.

Yaratıcı etkinlikler, dramaya katılan çocukların bir yandan yaratıcılıklarını geliştirirken diğer yandan özgün bir şeyler yaratarak öğrenmelerini sağlayabilirler. Örneğin çocuklar, fasulye dolu bir torba ile neler yapılabileceğini çalışırken hem fasulye torbasının hem de onun kullanılabilceği durumların bilişsel bilgisini kazanabilirler. Yaratıcılığını kullanarak keşif yolu ile öğrenmenin yararlarından bir diğeri de çocuğun karşılaştığı problemleri çözebilme yeteneğinin geliştirilmesidir.

Keşfederek öğrenmenin anlamlı öğrenme ile ilişkisine değinen Schunk (1991), anlamlı öğrenmenin, çocuğun çevresini araştırıp bazı bilgilere kendisinin ulaşması demek olduğunu ileri sürmüştür. Keşfederek öğrenme, öğretmenin düzenlediği etkinliklerde, öğrencilerin inceleme, kullanma ve araştırmaya dayalı tümevarım yolu ile elde ettikleri bilgilerle gerçekleşebilir. Böylesi bir çevrenin yaratılmasına drama etkinliklerinin uygun olduğu görünmektedir.

4.3.8. Duygusal Öğrenme

Dramada duygusal öğrenme de söz konusudur. Bu durum dramanın psikolojik bir yapıya sahip olmasıyla ilgilidir. Bolton'a göre her drama etkinliğinde etkileşimsel bir yapı olduğu gibi, psikolojik bir yapı da vardır (Bolton, 1988). Herhangi bir etkinlikteki psikolojik yapının, öğrenme ile ilişkisi olabileceğini ileri sürmek mümkündür. Duyguların açığa çıkmasıyla, duygularda iz bırakan bir öğrenmeden ve insanın kendisinin ve diğer insanların psikolojik yönlerini fark etmesi ve kavraması anlamında psikolojik bir öğrenmeden söz edilebilir. Ancak burada sözü edilen yalnızca duygular değil, insan davranışlarının ardında yatan diğer unsurların da (ihtiyaçlar, sosyal değerler gibi) bir nedensellik çerçevesinde anlaşılmasıdır. Bloom (1979), öğrenmenin duygularla mutlaka ilişkili olduğunu ileri sürerek insanda öğrenmeyi yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duygusal bir temele yerleştirmiştir. Çünkü Bloom, öğrenmenin duygulardan arınmış bir ortamda meydana gelmediğinin, öğrenme ortamında, öğrenci duygularının (olumlu ve olumsuz duyguların, kabul edilme ve edilmeme derecesinin) belirleyici olduğunun farkına varmıştır. Cranston (1991), 1970'li yılların ortaları ve 1980'li yıllarda, "süper öğrenme" denilen öğrenme türünün, zihinsel ve duygusal öğrenmenin etkileşimi ile tamamlandığına dikkati çekmiştir. Lazanov (1979), bilişsel olarak üstü kapalı olan bilinçaltı kapasitelerin, rahat bir ortamda, uygun ses tonu ve yaşantılar ve öğrenciyi güdülendiren oyunsu teknikler (drama) yolu ile açığa çıkabileceğini ileri sürmüştür. Ancak yaşantılar yolu ile duygulara dayanılarak kazanılan sadece bilişsel bilgiler değildir. Duyguların yaşanmasının, farkına varılmasının psikolojik değeri de unutulmamalıdır. Duyguların da dikkate alınmasını öneren, duygusal öğrenme de diyebileceğimiz, duygular yolu ile öğrenme, tutumlarımızı, davranışlarımızı etkileyerek varoluşumuzun en önemli alanı olan sosyal çevreye uyumumuzu sağlama yönünden temeldir.

Duygularla öğrenme arasındaki ilişkiye, hatırlama yönünden yaklaşan Cüceloğlu (1991), duyguların, hatırlama üzerindeki çeşitli etkileri arasında, "ara-bul-geriye getir" terimiyle tanımlanan, zihinsel süreçte ipucu sağlamalarına dikkati çekmiştir. Ayrıca duygu yüklü, heyecanlı olayların tekrarlanma özelliğinden dolayı, hatırlanmalarının daha kolay olduğunu vurgulamıştır.

Duygularla öğrenme arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışmada, üzgün duygu durumunda olan deneklerin, öykülerdeki üzgün karakterlere ilişkin bilgileri daha iyi hatırladıkları saptanmıştır. Mutlu deneklerin ise mutlu olan karakterleri daha iyi hatırladıkları görülmüştür (Bower ve Cohen, 1982). Bilgilerin belleğe depolanmasında, kişinin duygusal durumunun rolü vardır. Bunun başka bir biçimde ifadesi şudur: Kişi belirli bir duygulanım içerisindeyken kodlanan ya da öğrenilen uyarıcılar, aynı duygulanım içindeyken daha kolay hatırlanabilmektedir. Gray (1982) tarafından yapılan çalışmaya göre ise engellenme, kaygı durumlarında, organizmaların çevreye daha çok dikkat ettikleri ve pasifleştikleri belirlenmiştir.

Genel olarak özetlenirse duygular ve öğrenme arasındaki en belirgin ilişki, duygusal öneme sahip olayların kolay hatırlanmasıdır. Başka bir deyişle, öğrenme malzemesinin duyguları uyardığı durumda, daha sonra iyi hatırlanabildiği söylenebilir. Özellikle olumlu duyguların, hem reaksiyon süresini kısalttığı, düşünce akışını hızlandırdığı ve hem de kişinin, karşıdan gelen geri bildirim tepki verebilmesi olasılığını arttırdığı saptanmıştır. Olumlu duyguların, sosyal davranışlarda daha aktif olmayla ilişkili oldukları da saptanmıştır (Clark ve Isen, 1982). Duygusal tepkilerimiz, değişen uyarıcı koşullarına göre sürekli değişir. Örneğin tehdit edici olarak algıladığımız durumlar kızgınlık, korku ya da depresyon eşliğinde, kaçınma ve tepki vermeme gibi davranışlara yol açar.

Duyguların yaşanmasına izin verilen, duyguların eğitimine özellikle yer verilen ve etkinliğe katılan çocuklarda çeşitli (ancak daha çok olumlu) duyguların uyanmasına yol açabilecek eğitici drama yaşantılarının, duyguların eşliğinde öğrenmeye olanak sağladığı ileri sürülmüştür (Cranston, 1991).

4.3.9. İş Birliği Kurarak Öğrenme

İş birliği kurarak öğrenme, çocukların ortak bir amaç için birlikte çalışmalarını ile sağlanabilen bir öğrenme türüdür (Berk, 1997). İş birliği gerektiren ortak çalışma sırasında farklı yetenekte olan çocukların birbirlerine yardımcı olarak öğrenmeleri, bu tür öğrenmenin temelini oluşturur. Problem çözmek, özgün bir ürün oluşturmak ya da araştırma yapmak amacıyla çocukların birbirleriyle iş birliği yaparak çalıştıkları, iş birliği yolu ile öğrenme, eğitici drama etkinliklerinde sık yararlanılan bir öğrenme yoludur. İş birliği kurma sırasında, karşılıklı olarak birbirlerine yardım etme ve birbirlerinden yardım alma, grup ile birlikte çalışma, grup birliğinin farkına varma gibi önemli deneyimler kazanırlar (Johnson ve Johnson, 1987). Böylece gelecekteki yaşantılarında özellikle iş yaşamında çok önemli bir beceri olarak karşı karşıya kalacakları, belirli bir çalışma için başkalarıyla birlikte, hem kendi görüş ve yeteneklerini ortaya koyabilerek hem de başkalarının katkılarını destekleyerek ve kabul ederek çalışabilme alışkanlığı kazanılabilir. İş birliği kurarak

öğrenme eğitici dramaya çok iyi uyan bir öğrenme türüdür. Çünkü çocuklar drama sırasında, grupta birlikte çalışırlar. Öğretmen ya büyük gruptaki tüm çocuklara ya da grup içindeki küçük gruplara belirli roller verir. Her gruptaki çocuk, içinde bulunduğu gruptaki akranlarına karşı, ortaya çıkacak oyun, durum, öykü canlandırma konularında sorumludur.

4.3.10. Kavram Öğrenme

Kavram öğrenme, bilişsel öğrenme sürecinde oldukça önemli olduğu kabul edilen bir öğrenme türüdür. Özellikle küçük çocukların temel kavramları öğrenmelerinde, fiziksel ve sosyal çevreleriyle kurdukları doğrudan etkileşimin önemli olduğu bilindiğine göre bu tür yaşantıları sunması bakımından drama etkinliklerinin katkısı yadsınmaz. Drama etkinliği bitiminde yapılan tartışmanın da çocukların, etkinlik sırasında yaşadıklarını etiketleme, kodlama, kategorilendirme, ayırt etme, adlandırma ve tanımlama yolu ile bilişsel düzeyde kavramlaştırmalarına yardımcı olabilir. Siks'in (1983) de belirttiği gibi bir kavramı öğrenmek için o kavramı algılamak, aktif olarak yaşamak yeterli olmaz. O kavramı sözel olarak da tartışmak gerekir.

Kavram öğrenme için hem ayırt etme hem de genelleme yapılmasına ihtiyaç vardır (Schunk, 1991). Kavram öğrenme sürecinde, kavramın isimlendirilmesi, tanımlanması, söz konusu kavramla ilgili ve ilgisiz olan niteliklerin tanımlanması ve o kavrama ait olan ve olmayan örneklerin belirlenmesi, ayırt etme ve genelleme yolu ile olur. Bu süreç drama çalışmaları sırasında etkili olarak gerçekleşebilir. Çünkü çocuk, dramaya katılırken kavramlarla ilgili yaşantılar geçirir. Dramanın yapısı hareket olduğundan, çocuklar drama sırasında bir kavramı aktif katılım yolu ile kendi hareketleri sayesinde doğrudan doğruya incelerler. Belirli bir kavrama ait ilgili ve ilgisiz nitelikler, ilgili ve ilgisiz somut örnekler gözle görünür, yaşanır hâle gelir. Dramanın sonucunda yapılan tartışmada ise kavramın bilinçli olarak farkına varılması gerçekleşir.

Dramadan, yukarıda sayılan tüm öğrenme yaşantılarını sunan bir eğitim tekniği olarak söz edilmesi, kısmen bu tekniğin tüm duyu organları için öğrenme malzemesi sunabilmesindedir. Çilenti'nin de (1979) belirttiği gibi öğrencilere, doğrudan doğruya kendileri tarafından yaşanan ve tüm duyu organlarına dayanarak elde ettikleri yaşantıları kazandıran araç ve yöntemler arasında, dramatik etkinlikler de vardır. Drama etkinlikleri, sağladıkları uyarıcı zenginliği ve çeşitliliği nedeniyle de, çocukların eğitilmesi sürecinde geniş olanaklar sunar.

Bölüm Özeti

· Bu bölümde ilk olarak oyun ve drama ilişkisinden bahsedilmiştir. Çocuklar için drama ve onun eğitimdeki yararlarını anlamının yolu, oyunun anlamı ve işlevini anlamaktan geçer. Eğitici drama etkinlikleri hem oyundan farklı hem de oyuna benzer etkinliklerdir. Bu nedenle çocuklar ile yapılan etkinliklere “dramatik oyun” da denilmektedir. Çocuk drama etkinliklerini genellikle oyun olarak algılar ve bu durum dikkatini ve enerjisini oyunda olduğu gibi etkinlik üzerine yoğunlaştırmasına yardımcı olur. Oyun sayesinde çocuk yetişkinlerin dünyasını keşfetme, gruba ait olma, güç kazanma, özgürlük ve eğlence gibi sosyal ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Bilindiği gibi oyun davranışı bireysel oyun, paralel oyun ve sosyal oyun dönemi olarak birbirini izleyen üç dönemden oluşmaktadır. Başka bir sınıflamaya göre ise oyunlar araştırmacı oyun, yapılandırıcı oyun, rol yapma oyunu olarak ayrılmaktadır.

· Oyun ve eğitici drama etkinlikleri arasındaki benzerliklerden ve farklılıklardan söz edilmiştir. Drama etkinlikleri az çok belirgin kurallara sahip olma, sözlü ve sözsüz iletişime dayalı olma, iş birliği ve rol oynamayı gerektirme gibi özellikleriyle sosyal oyun dönemine benzemekle beraber amaçların daha belirgin olması, etkinlik sonunda yaşanan yaşantılar ve ulaşılan amaçlar konusunda değerlendirme yapılması ile oyundan farklılaşmaktadır. Ayrıca çocuğun drama etkinliklerinde kendinden bir şeyler katmasına, etkinliğe dışardan bakabilmesine ve her türlü duygusunu ifade etmesine olanak verilmektedir. Bununla birlikte çocuğun drama etkinliklerinden yararlanabilmesi için sosyal oyunlara katılabilmeye başlamış olması gerekmektedir. Oyun ve drama çocuğa “gibi yapmayı, olmayı ve kabul etmeyi, yaşamdaki her şeyi denemeyi” sağlar. Oyun daha çok kendiliğinden başlayıp kuralları çoğu kez belli iken eğitici drama daha planlı ve amaçlar önceden belirlidir. Kuralsız oyunlar olsa bile hem oyunda hem de dramada kurallar vardır ve dramanın kurallarının tartışılabilirliği ve değiştirilebilirliği daha fazladır. Oyunlarda daha çok sonuç, dramada ise sürece katılım önemlidir. Drama sonunda grup tartışması ile bilgilerin yerleşmesini, kalıcılığını

sağlayabilecek kavramsallaştırmalar, kategorilendirmeler, benzetmeler ve ayırt etmeler için olanak sağlanabilirken oyunda böyle bir tartışma yer almamaktadır.

- Eğitici dramanın katılanlara sunduğu çeşitli öğrenme türleri ele alınmıştır. Eğitici drama yolu ile çocuklara yaşantılara dayalı öğrenme, hareket yolu ile öğrenme, aktif öğrenme, etkileşim yolu ile öğrenme, sosyal öğrenme, tartışarak öğrenme, keşfederek öğrenme, duygusal öğrenme, iş birliği kurarak öğrenme ve kavram öğrenme gibi çeşitli öğrenme türleri/yaşantıları bir arada sunulmaktadır.
- Yaşantılara dayalı öğrenme: Eğitici drama, çocuklara yaşayarak öğrenme olanağı sunar. Drama etkinliği sırasında çocuklara, grup içinde bazı olayları, kavramları, durumları yaşayabilecekleri koşullar sunulur. Drama etkinliği, tüm katılımcıların “içinde yaşadıkları” bir süreçtir. Canlandırılan, farklı roller oynanan herhangi bir olay, konu ya da nesne gerçek olmasa da yaşanan etkinliğin kendisi gerçek bir yaşantıdır. Gruba dâhil olan çocuklar gerçek anlamda sürecin “içinde yer alırlar”. Yaşayarak öğrenme kalıcı davranışların kazanılmasını sağlayan etkili bir öğrenmedir.
- Hareket yolu ile öğrenme: Drama etkinliklerine katılan çocuklar, kendi hareketleri sayesinde birçok kavramı (büyük-küçük), olayı (oyuncak paylaşma, gezegenlerin hareketi), süreci (tohumun bitkiye dönüşmesi) öğrenebilirler. Drama etkinliği sırasında karşılaşılan bir durumda yapılan bir hareketin, gelecekte gerçek hayatta karşılaşılabilecek benzer bir durumda da yapılabileceği söylenebilir.
- Aktif öğrenme: Çocuğun merkezde olduğu aktif öğrenme sürecinde daha etkili öğrenmelerin gerçekleştiği ileri sürülmektedir. Ancak aktif öğrenme için çocuğun aktif olarak ne yapabileceği konusunda, yalnızca istediği etkinliği ya da konuyu seçmesinin yeterli olmadığından hareketle, çocuğun kendini ve yakınındaki sosyal çevresini aktif olarak incelemesi, doğrudan denemeler yapması için drama benzeri daha farklı yöntemlere ihtiyaç olduğu açıktır.
- Etkileşim yoluyla öğrenme: Drama etkinliği sırasında çocuk arkadaşlarıyla, öğretmeniyle hem sözlü olarak hem de beden yoluyla etkileşim hâlinindedir. Konuşarak yaptığı etkileşim ve bedeni ile dokunmaya, iletişim kurmaya dayalı olarak yaptığı etkileşim, çocuğun arkadaşlarından ve öğretmeninden birçok kavram, konu ve kural öğrenmesini sağlayabilir.
- Sosyal öğrenme: Sosyal öğrenme ortamı, çocukların eğitici drama etkinlikleri sırasında, grup içinde birçok kavram ve konunun yanı sıra sosyal çevre ile ilgili bilgileri ve kuralları öğrenmelerini kolaylaştırır. Sosyal çevredeki modelleri gözleme modellerle birlikte aynı çevre içinde bulunma ve onların davranışlarının taklit etme yolu ile yaşadıkları sosyal çevre hakkında etkili öğrenmeler gerçekleştirirler.
- Tartışarak öğrenme: Eğitici drama etkinliği sonunda, soru-cevap yöntemi ile yapılan tartışmaların, çocuğa yaşadıklarını etiketleme ve kavramlaştırma yönünden yararlı olduğu kabul edilmektedir. Eğitici drama çalışmalarının, eğitsel yönünün etkin bir şekilde vurgulanabilmesi için, yalnızca drama oyununun yaşanmasının yeterli değildir; bu yaşantılar hakkında grup hâlinde tartışmak gerekmektedir.
- Keşfederek öğrenme: Keşfederek öğrenme, öğretmenin düzenlediği etkinliklerde, öğrencilerin inceleme, kullanma ve araştırmaya dayalı tümevarım yolu ile elde ettikleri bilgilerle gerçekleşebilir. Yaratıcı etkinlikler, dramaya katılan çocukların bir yandan yaratıcılıklarını geliştirirken diğer yandan özgün bir şeyler yaratarak öğrenmelerini sağlayabilirler. Yaratıcılığını kullanarak keşif yolu ile öğrenmenin yararlarından biri, çocuğun karşılaştığı problemleri çözebilme yeteneğinin geliştirilmesidir.
- Duygusal öğrenme: Dramada duygusal öğrenme söz konusudur. Bu durum dramanın psikolojik bir yapıya sahip olmasıyla ilgilidir. Duygular ve öğrenme arasındaki en belirgin ilişki, duygusal öneme sahip olayların kolay hatırlanmasıdır. Duyguların yaşanmasına ve eğitimine yer verilen ve çocuklarda çeşitli duyguların uyanmasını sağlayan eğitici drama etkinliklerinin duygular eşliğinde öğrenmeye olanak verdiği düşünülmektedir.
- İş birliği kurarak öğrenme: İş birliği gerektiren ortak çalışma sırasında farklı yetenekte çocukların birbirlerine yardımcı olarak öğrendikleri görüşü, bu tür öğrenmenin temelini oluşturur. Problem çözmek, özgün bir ürün oluşturmak ya da araştırma yapmak amacıyla çocukların birbirleriyle iş birliği yaparak çalıştıkları, iş birliği yolu ile öğrenme, eğitici drama etkinliklerinde sık yararlanılan bir öğrenme yoludur.

5. EĞİTİCİ DRAMANIN SAĞLAYABİLECEĞİ YARARLAR

Giriş

Eğitici dramadan, okul öncesi ve temel eğitim çağı çocuklarının eğitilmesinde elde edilebilecek yararlar, diğer bir deyişle gerçekleştirilmek istenen genel amaçlar, konu ile ilgili uzmanların (Bolton, 1988; Chambers ve diğerleri, 1997; Fein, 1981; Golomb ve Cornelius, 1977; Heinig, 1981; Janzon ve Sjöberg, 1984; McCaslin, 1984; Rosenberg, 1987; Rowan, 1982; Slade, 1995) görüşleri çerçevesinde şunlardır:

Eğitici Dramada Öğrenme Türleri



Şekil 7: Eğitici dramanın sağlayabileceği yararlar

5.1. Çocukta Yaratıcılığı ve Hayal Gücünü Geliştirmesi

Drama her çocukta potansiyel olarak bulunan yaratıcı güçleri, fantazileri serbest hâle getirir, açığa çıkarır, geliştirir (McCaslin, 1984). Edwards ve Springate de (1995), drama etkinliklerinin çocukta yaratıcılığı ortaya çıkarmak konusunda geniş olanaklar sunduğunu belirtmişlerdir. Günümüzde iyice karmaşıklaşan fiziksel ve sosyal çevredeki çeşitli problem durumlarının çözülebilmesi ve böylece uyum sağlanması açısından, bireylerin yaratıcılıklarının çocukluktan başlayarak geliştirilmesi, önemli bir eğitim amacı olarak kabul edilmektedir. Diğer yandan, eğitim sırasında çocukta yaratıcılığın gelişmesine önem verilmesinin nedeni, yalnızca çocuğun orijinal çözümlere ulaşmasının sağlanması değil, aynı zamanda doğuştan “boş bir kap”

olmayan çocuğun var olan potansiyelini gerçekleştirmesine olanak sağlanmasıdır (Montessori, 1963). Bu alanda, drama etkinliklerinin hayal gücünü harekete geçiren ve geliştiren yönünden yararlanmak mümkündür. Örneğin ortamda var olmayan nesnelere, olayları zihinde canlandırmaya dayalı çalışmalar, çeşitli alanlarda öğrenmeyi sağladığı gibi yaratıcılığı geliştirebilir (Schunk, 1991). Piaget'ye göre (1963) yaratıcılık, ortamda var olmayan nesnelere zihinde canlandırma ile gelişebilir.

5.2. Zihinsel Kapasiteyi Geliştirmesi

Drama, çocuğun genel zihinsel kapasitesini geliştirebilir (Golomb ve Cornelius, 1977; McCaslin, 1984). Drama sayesinde birçok konu daha canlı, yaşantısal hâle gelir. Drama ile yaşayarak ve yaparak öğrenme mümkün olur. Gerçek nesnelere ya da gerçek nesnelere yerine konulan simgesel nesnelere de yardımcı ile çeşitli konulardaki birçok kavram, (büyüklük, ağırlık, biçim...) ve bu kavramlara ait tanımlayıcı, açıklayıcı bilgiler, drama ile daha çabuk ve kalıcı olarak öğrenilebilir (Keyser, 1975). Sosyal yaşam ile ilgili kavramları da öğrenmek mümkün olur. Sonuç olarak drama etkinliklerinin sunduğu olanaklar sayesinde, fiziksel ve sosyal çevreye uyumu sağlayacak bilişsel bilgi birikimi, çok daha üst bir düzeye ulaşabilir.

5.3. Kendilik Kavramının Gelişmesine Katkı

Drama çocuğun kişiliğinin gelişmesine katkıda bulunur. Eğitim sürecinde çocuklara yalnızca bilgi depolanmaya çalışılmaması gerektiği, çocuğun yalnızca zihinsel gelişiminin değil bilişsel, duygusal ve sosyal bir bütün olarak gelişiminin amaçlandığı düşünülürse eğitici dramanın kişilik gelişimindeki önemi anlaşılır. Çünkü drama, çocuğun kişilik gelişiminde önemli bir bileşen olan kendilik kavramının oluşmasına yardımcı olur. Çocuğun sosyal olarak uyumlu, güvenli bir birey olarak topluma katılabilmesi için olumlu bir kendilik kavramına ihtiyacının olduğu kabul edilmektedir (Cartledge ve Milburn, 1984). Bilindiği gibi kendilik bilinci diğer insanlarla etkileşim yolu ile kazanılabilir (Harter, 1986; Maslow, 1968; Mead, 1934). Kendilik kavramı, insanın diğer insanlarla ilişkilerini belirleyen önemli bir psikolojik yapı olarak kabul edilmektedir ve yaşamın ikinci yılında kendiliğinin farkına varılmasının başladığına dikkat çekilmektedir (Harter, 1986). Kendilik kavramının oluşmasında ise sosyal çevredeki insanlardan gelen tepkilerin (onaylama, onaylamama, değerlendirme gibi) bilgi sağlayıcı önemine işaret edilmektedir. Çocuk diğer insanları tanıyarak ve kendisini onlarla karşılaştırarak kendilik kavramını kazanabilir. Drama, çocuğun kendisi hakkında bilgiler edinmesine, kendini yapabildikleri ve yapamadıkları ile daha gerçekçi olarak tanımasına yardımcı olabilir.

Erikson da (1963), drama oyununun çocuğun kişilik gelişimindeki rolünü vurgulamıştır. Erikson'a göre drama oyunu, çocuğun engellenmelerini, hissettiği acıları ve eksikliklerini dışarı vurma ve dışarı vurma sağlanarak kişilik gelişiminde olumlu etkiler yaratabilir.

Çocuğun kendilik kavramını geliştirebilecek bir diğer önemli bileşen de çeşitli alanlardaki yeterliliğinin artışıdır (Harter, 1986). Drama etkinliklerine katılarak gelişimin her alanında kazandığı beceriler sayesinde yeterliliğinin yükseldiğini algılayan çocuğun, kendilik kavramı, olumlu yönde gelişebilir. Örneğin beş yaşındaki çocukların, kendilik kavramlarının bilişsel yeterlilik düzeylerini (düşük-yüksek) algılamalarına bağlı olarak olumlu ya da olumsuz yönde değişebildiği görülmüştür (Harter ve Pike, 1984).

5.4. Bağımsız Düşünme ve Karar Verme

Bireylere küçük yaşlardan başlayarak bağımsız düşünebilme becerisinin kazandırılması konusunda dramanın olumlu katkısı olabileceği ileri sürülebilir. Drama etkinlikleri sırasında, düşüncelerinin yargılanmadan, eleştirilmeden kabul edildiğini gören çocukta, bağımsız düşünme ve karar verme becerisi gelişebilir. Özellikle, çocuğa nasıl canlandırma yapacağı ya da rol oynayacağı konusunda müdahale edilmeyen doğaçlama ve yaratıcı türdeki eğitici drama çalışmaları sırasında, çocuğun kendi başına düşünme ve karar vermeye fırsatı olmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukların bile (dört yaştan başlayarak), hareketleri üzerinde kendi kendilerine düşünebildikleri ve farkında olarak karar verebildikleri belirtilmiştir (Donaldson, 1978). Yeter ki eğitim etkinlikleri çocuklara bir anlam ifade etsin ve düşüncelerine, seçimlerine değer verilsin. Drama bağımsız düşünebilme, karar verebilme becerilerinin gelişmesi için çocuklara olanaklar sağlayan bir teknik olarak görülmektedir (Janzon ve Sjöberg, 1984).

5.5. Duyguların Farkına Varılması ve İfade Edilmesi

Kişinin, kendisinin ve başkalarının duygularının farkına varmasının gerek kişiler arası ilişkilerdeki önemi ve gerekse psikolojik sağlık üzerindeki olumlu etkileri birçok yazar tarafından kabul edilmektedir (Ailes, 1996; Cüceloğlu, 1995; Goleman, 1998; Dökmen, 1994; Sylvander, 1974). Kişiler arası iletişimde, karşıdaki kişi ile empati kurabilmek için gerekli görülen önemli becerilerden biri de başkalarının duygularının ayırt edilmesi ve adlandırılmasıdır (Fescbach, 1978). Bir yaşındaki çocuklar, çevrelerindeki insanların, sevinç, kızgınlık ve diğer duygularına göre farklı biçimlerde davranış gösterebilmektedirler. Üç yaşındakiler ise mutlu ve mutsuz olan yüzleri adlandırabilmektedirler. Dört-beş yaşlarında mutluluk, korku, kızgınlık ve üzüntü ifade eden yüzleri ayırt edebilmektedirler (Borke, 1971). Buradan hareketle, çocukların başkalarının duygularının farkına varmaları ve uygun biçimde ifade etmeleri konusunda eğitilmelerinin önemi açıktır. Drama, çocuğun hem kendisinin hem de başkalarının duygularına duyarlılık geliştirmesine yardımcı olur. Çocuğa kendi yaşantılarını ve duygularını başkaları ile paylaşmayı öğretir. Özellikle rol oynama etkinlikleri, olaylara başkaları açısından bakabilme becerisini kazanmasına, yani bir ölçüde empati kurabilmesine katkıda bulunur. Drama etkinliği sırasında, grup dinamiği yolu ile yaşantılar ve yaşantılar yolu ile duygular berraklaşır, adlandırılır ve ifade edilir.

5.6. İletişim Becerilerine Olumlu Katkı

Drama, çocuğun grup hâlinde bulunduğu diğer çocuklar ile ilgili beceriler kazanmasına yol açabilir. Yani drama, grubu ve kendini, gruptaki yaşantılar aracılığı ile araştırmayı ve incelemeyi sağlar. Bu inceleme sırasında katılanlar iletişime başvurmak durumunda kalırlar.

Drama, diğer insanlarla iletişim kurma konusunda alıştırmaya yardımcı sağlar. İletişimde bulunmayı öğrenmek için yaşantılar sunar. İletişim kurmak için sırasını bekleme davranışından (turn taking) dinleme davranışına kadar, karşılıklılık ilkesinden (reciprocity) açık iletişime kadar birçok iletişim unsurunu yaşayarak deneyerek içselleştirmek mümkün olur. Katılan çocuklar arasında başka düzeyde bir iletişim, özellikle her etkinliği izleyen “tartışma bölümü” sırasında meydana gelir. Etkinliğe ilişkin duygular, bilgiler ve yaşantılar sözel olarak paylaşılırken çocuklar iletişim kurarlar. Çocukların, kendi akranları olan diğer çocuklarla ve kendilerinden yaşça büyük kişilerle (öğretmen gibi yetişkinlerle) farklı durumlara ilişkin sözlü ve sözsüz iletişimlerinin dil gelişimine dolayısıyla da zihinsel gelişime olumlu katkıları olabileceği ileri sürülmüştür. Zajonc ve Markus (1975) bu durumu, farklı kişilerle ve farklı durumlarda daha zengin, daha çeşitli iletişim tarzları ile etkileşimde bulunma zorunluluğu ile açıklamışlardır.

Eğitici drama, çocuğa sözlü iletişimin aracı olan dilin gelişimi için dili aktif olarak kullanması konusunda olanaklar sunar. Dramaya çocuğun aktif olarak katılabilmesi için hem dili kullanması hem de hareket etmesi gereklidir.

Konuşulan dilin gelişimi sırasında dil kullanımı ile hareketin ayrı ayrı değil, birlikte olması gerektiğini ileri sürenlerden biri Bruner'dir (1975). Bu görüşe göre hareket, dil olmadan anlamsız olduğu gibi, hareket olmadan da dil anlamsızdır. Hareket ve dil birlikte ifade gücü kazanırlar. Ayrıca dilin öğrenilmesi sürecinde, çocuğun dil ile oynamasının etkili olduğu ileri sürülmüştür (Crystal, 1979, s.55). Drama, çocuğa dil ile “oynama” olanağını sunarak onun dil gelişimine katkıda bulunabilir.

Çocuklar okula başladıklarında sosyal dil yaşantıları, yani konuşulan dilin sosyal olan yanları ile karşılaşılırlar. Örneğin diyalekt, aksan ve farklı dil kullanımları ile karşılaşılırlar. Daha önce kendi aile ortamlarında hiç duymadıkları sözcükler ile karşılaşılırlar. Ev ortamına oranla daha resmi olan sosyal durumların dil talepleri ile başa çıkmaları gerekir. Bu nedenle çocuğun dil yeteneklerine uygun olan ve çocuğun ihtiyaçlarına veya beklentilerine karşılık olan öğretim stratejilerine ihtiyaç vardır. Bu öğretim stratejilerinden biri dramadır. Çocuğun dil ile ilgili bilincini geliştirecek olan drama etkinlikleri, gerçek dünyanın taklit edildiği ortamlarda, konuşulan dili daha etkili olarak denemesini, kullanmasını sağlayabilir (Crystal, 1979). Drama tekniği, özellikle çocuğun dilin sosyal kullanımını işlevsel olarak öğrenmesi için çok geniş olanaklar sağlayabilir. Burada önemli olan çocuğun güdüsüdür. Çocuğun dili öğrenme güdüsünün azalmaması için öğretmenin çocuğun aksanını ısrarla düzeltmeye çalışmaması gerekir. Drama tekniği ile öğretilen bir dil boyutu da kullanılan dilin duruma, konuya, ortama, belirli rollere (öğretmen, polis, annebaba, bebek) uygunluğudur (Crystal, 1979). Çocuğun dilin farklı işlevlerini anlaması ve dili farklı işlevleri ile kullanması için drama tekniğinden yararlanılabilir. İlgili işlevler, şimdiki ve geçmişteki yaşantıları anlatma, farklı alternatifleri

karşılaştırma, olay ve süreçlerin nasıl ve niçin meydana geldiğini açıklama, duyguları yansıtmaya gibi işlevlerdir (Crystal, 1979, s. 78). Öğretmen, okul öncesi dönemde, dili teorik bir bilgi gibi değil, öğrencinin hâlihazırda dili temelinde, üzerinde çalışılması, geliştirilmesi ve ayrıntılandırılması gereken bir bilgi bütünü olarak görmeli ve dili işlevsel ve pragmatik olarak öğretmelidir. Bu sırada çocukları, akranları ile etkileşime geçiren drama gibi tekniklerin kullanılması önemli yararlar sağlayabilir.

5.7. Sosyal Farkındalığın Artması ve Problem Çözme Yeteneğinin Gelişmesi

Drama sayesinde çocuk, çevresinde olup bitenleri daha iyi anlar; günlük yaşamdaki olayları anlamlandırır. Anlam kazanan bir sosyal çevre, kaygıyı azaltır ve öğrenme güdüsünü yükseltir. Drama sayesinde çeşitli sosyal rolleri ve sosyal problemleri incelemek mümkün olur. Çocuk belirli sosyal problemleri rol oynayarak canlandırırken toplumu ve toplumdaki insan etkileşimlerini daha iyi anlayabilir, bu etkileşimlerdeki problemlerin çözüm yollarını irdeleyebilir.

Drama olayları, duyguları, ilişkileri, dışına çıkıp irdelemeyi sağlar ki bu birçok açıdan yararlıdır. Böylece katılanlar, içinde yaşarken tam olarak farkına varamadıkları unsurları fark edebilirler. Doğru olarak kavrarlar ve yaşadıklarını daha somut olarak algırlar. Bu şekilde drama, çocukların sonraki günlük yaşamlarına hazırlık yapmalarına da olanak sağlamış olur. Farkına varmanın yararı, yalnızca olup biteni daha gerçeğe yakın olarak yerli yerine yerleştirmek değil, aynı zamanda geleceğe, gelecekteki benzer durumlara hazırlık yapmaktır. Okullardaki tüm eğitim etkinliklerinin temel amacı, kazanılan davranışların, bilgilerin gelecekteki benzer durumlara genellenmesidir. Drama sırasında işlevsel olan öğrenme türlerinden, sosyal öğrenmeyi tartışırken de söz edildiği gibi gerçek yaşama en yakın öğretim durumlarını içeren drama etkinlikleri sırasında elde edilen bilgiler, gerçek yaşama daha kolay genellenebilir ve uygulanabilir.

Drama etkinlikleri, çocuğun yalnızca kendine güvenmesini değil başkalarına güvenmesini de sağlayabilir. Sosyal ilişkilerde başarılı olmak yalnızca, kendine güvenle elde edilemez. Aynı zamanda başkalarına da güvenebilmeyi gerektirir.

5.8. Demokrasi Eğitime Destek

Dewey'in önemli görüşlerinden birine göre eğer çocuklar demokratik bir biçimde yaşamayı öğreneceklerse demokrasinin kendisini, canlı bir süreç olarak eğitim aldıkları okulda, sınıf içinde yaşamalıdır. Sınıf içindeki yaşamın kendisinin demokratik olması ise öğrencilerin yalnızca özgür seçimler yapmalarıyla gerçekleşmez. Çevrelerindeki diğer insanlarla (akranlar ve yetişkinlerle) empati kurabilmelerini, başkalarının haklarına saygı göstermelerini ve iş birliği içinde çalışabilmelerini gerektirir (Dewey, 1930). Sınıfta, çocuklara bu alanlarda eğitim verilmelidir. Drama, demokrasi eğitimi için oldukça elverişli bir tekniktir. Çünkü demokrasi başkalarının da sırası, hakları, duyguları olduğunu anlamak ve kabul etmekten geçer. Drama etkinlikleri, grup içinde yaşantılar geçirilerek yapıldığı için, çocuğun başkalarıyla uyumlu, sınırlarını bilen bir kişilik kazanmasına yardımcı olabilecek önemli bir tekniktir. Demokrasinin bileşenlerinden olan, başkalarının düşüncelerine hoşgörülü olabilmek drama etkinliklerinin amaçlarından biridir (San, 1994). Ayrıca demokrasi, geleneğinin temel unsurlarından olan kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmeye de olanak tanır. Rol oynama, duyguların farkına varma, empati kurabilme gibi drama etkinlikleri yolu ile demokratik bir ortamda toplu yaşamak için gerekli olan becerilerin kazanılması mümkün olabilir.

5.9. Grup İçi Süreçlere Olumlu Katkılar (Arkadaşlık)

Drama, çocuğun diğer insanlarla uyumlu olarak birlikte yaşamasının ve onlarla iş birliği yapmasının gerekli olduğunu keşfetmesine yardımcı olur. Drama, çocuğun grup hâlinde bulunduğu diğer çocuklar ile ilgili beceriler kazanmasına yol açabilir. Grubu ve kendini, gruptaki yaşantılar aracılığı ile araştırmayı, incelemeyi ve bu sırada sosyal beceriler kazanmayı sağlar.

Birçok araştırmacı ve uzman, arkadaşlık ilişkilerinin, okul öncesi dönemden başlayarak okul çağı çocukları için önemli olduğu konusunda hemfikirdir (Lazarowitz ve Miller, 1995; Putallaz ve diğerleri, 1991; Rubin, 1980; Rubin ve Mills, 1988). Yapılan gözlemlere göre çocuklar arasında, arkadaşlık gibi olumlu

ilişkilerin gelişmesi için sunulan etkinliklerin sağladığı sosyal etkileşimin önemli olduğu saptanmıştır. Charlesworth ve Hartup (1967) tarafından yapılan bir çalışmada, okul öncesi çocuklarının birbirleriyle olumlu olarak sosyal etkileşimde buldukları etkinlikler incelenmiştir. Araştırmacılar, dört okul öncesi sınıfını gözleyerek dört ayrı olumlu sosyal tepki kategorisi belirlemişlerdir: “Olumlu dikkat ve onay gösterme”, “sevgi gösterme ve kişisel kabul etme”, “pasif olarak kabul etme ve diğerinin yaptığını taklit etme”, “sürekli olarak oyuncak, yiyecek gibi nesnelere paylaşma”. Araştırmanın bulgularına göre söz konusu olumlu sosyal davranış kategorilerinin %65’i, dramatik oyun etkinlikleri sırasında gözlenmiştir. Diğer yandan, yap-boz oyunları, elle oynanan masa oyunları, sanat etkinlikleri, öykü dinleme gibi etkinlikler sırasında, olumlu sosyal tepki davranışları daha az olarak gözlenmiştir. Ayrıca çocuklar sınıfta, amaçsızca gelişigüzel gezinirken de olumlu sosyal etkileşimlerin en az olarak gerçekleştiği saptanmıştır. Bu çalışmadan hareketle, drama etkinliklerinin çocuklar arasında olumlu sosyal etkileşimlerin kurulabilmesi için etkili eğitim tekniği olduğu ileri sürülebilir.

Okul öncesinden başlayarak arkadaşlık ilişkilerinin çocuklar için önemli olduğu kabul edilmektedir (Lazarowitz ve Miller,1995). Okul öncesi çocuklarının, arkadaşları tarafından sosyal olarak kabul edilip edilmediklerinin farkında oldukları ve bu farkındalığın kendilik algıları üzerinde etkili olduğu, yapılan bir çalışmada (Önder,1997) saptanmıştır. Çalışmaya göre, bir okula uzun süreden beri ve kısa süreden beri devam etmekte olan 6 yaşındaki okul öncesi çocukları arasında, arkadaşlar tarafından kabul edilme algıları yönünden anlamlı bir fark saptanmıştır. Uzun süreden beri okula devam eden çocukların, arkadaşları tarafından kabul edilme algıları daha yüksek bulunmuştur. Bunun nedeni olarak uzun süreden beri okula devam edenlerin, arkadaşlık ilişkileri için daha çok fırsat bulmuş olmaları gösterilebilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında, çocuklar arasındaki sosyal ilişkilerde, büyük grup içerisinde oluşan küçük gruplara girme, bu gruplardan dışlanma olaylarının önemli yer tuttuğu gözlemlerle saptanmıştır (Rubin,1980). Kimin grup içinde olduğu, kiminse grup dışında olduğu hakkında sürekli tartışmalar sayesinde, çocukların grup sınırlarını oluşturmaya ve korumaya çalıştıkları belirlenmiştir. Klikleşmenin bu erken oluşumunun bazı çocuklar tarafından izole olmak, okula gelmekte isteksizlik gibi oldukça olumsuz sonuçlarla yaşanabildiğine de dikkat çekilmiştir (Erwin,1993; Rubin, 1980). Bu nedenle, okul öncesi dönemde dahi çocuklar arasındaki sosyal ilişkilerde önemli rol oynayan klikleşmenin önlenmesinde, tüm grubun birlikte katıldığı drama etkinliklerinin yararlı olduğuna değinilmektedir (Lindvaag ve Moen,1980). Örneğin grup birliğinin, drama benzeri tekniklerle iyileştirilen olumlu grup iklimi koşulunda sağlanabileceği öne sürülmüştür (Lazarowitz ve Miller,1995). Grup bireyi zorlayıcıdır. Drama, grupta yaşanabilecek kaygıyı gerilimi azaltabilir ve böylece gruptaki bireyler birbirlerine karşı daha rahat hareket edebilirler. Bu da grup birliğinin gelişmesine katkıda bulunabilir.

Türkiye’de, büyük kentlerde okul öncesi eğitimden liseye kadar eğitim kurumlarında, çocukların evlerinden, yaşadıkları bölgeden uzaktaki okullara otobüslerle, minibüslerle götürüldükleri, “taşınmalı eğitim” uygulanmaktadır. Aileler tarafından, çocuklara daha iyi eğitim olanağı sunabilmek için tercih edilen bu tür eğitimin, çocukların sosyal ilişkileri üzerindeki etkileri, üzerinde durulmayan bir konu olarak göze çarpmaktadır. Çünkü çocuklarına “daha çok bilişsel bilgi” yüklenmesiyle meşgul olan anne babalar, çocuklarının akranlarıyla olan arkadaşlık gibi olumlu sosyal ilişkilerine gereken önemi vermemektedirler. Sonuçta taşınmalı eğitimin bir sonucu olarak birbirlerinden uzak semtlerde yaşadıkları için okuldaki sınıf arkadaşları ile okul dışında sosyal etkileşim olanağı bulamayan, özellikle okul öncesi ve ilköğretim okulu öğrencileri, sağlıklı arkadaşlık ilişkileri kurmak açısından çok şansa sahip olarak görünmemektedirler. Diğer yandan okullardaki sınıf ortamlarında da çocukların sosyal ilişkilerini hedefleyen çalışmalardan çok, bilişsel kapasitelerini arttırmaya yönelik çalışmalara ağırlık verildiği de bilinmektedir.

Okullarda çocukların arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesini engelleyebilecek nedenler arasında, okullardaki eğitim sürelerinin giderek uzaması ve aşırı derecede yüklü ödev yapmak zorunda olan öğrencilerin arasındaki sosyal ilişkilerin azalması da sayılabilir. Okul çocukları arasındaki sosyal ilişkilerin gelişmemesinde, anne babaların da yeterince çaba göstermemeleri, okulda ya da okul dışında diğer anne babalarla birlikte olamamaları da rol oynayabilir. Bu konuda okul yönetimlerine ve okul aile birliklerine de görevler düşmektedir. Buradan hareketle sosyal ilişkilerin, sosyal becerilerin, duyguların, iletişim becerilerinin, doğrudan deneme yolu ile yaşandığı drama etkinlikleri, çocuklara hem gerekli becerilerin kazandırılması hem de grup olarak aralarında yakınlık oluşması için olanaklar sunabilir.

Drama, kız ve erkekler arasındaki ayrımın ve çekişmenin azalmasına da yardımcı olabilir. Cinsiyet farkına bakmaksızın çocuklar arasında iş birliği ilişkilerini geliştirebilir.

5.10. Öğretmenle Çocuklar Arasında Olumlu İlişkilere Katkı

Çocuklar drama sayesinde öğretmene karşı daha açık ve serbest hâle gelirler. Böylelikle çocukların potansiyelleri ve gelişim süreçleri ile ilgili olarak öğretmen çok çeşitli durumlarda gözlem ve değerlendirmeler yapabilir. Çocukları daha yakından tanıma fırsatı bulur. Drama etkinlikleri çocuklar ve öğretmen arasındaki ilişkinin derinleşmesine, kalitesinin yükselmesine yardımcı olur. Çocukların kendilerine yakın hissettiği, sevdikleri bir öğretmen, onlar tarafından daha çok dinlenir ve öğrettiklerine değer verilir. Bu ise öğrenmeyi kolaylaştırır. Öğretmen-öğrenci ilişkisi olumlu oldukça çocukların öğrenmeye daha güdülü oldukları ve öğrendiklerini uyguladıkları bilinmektedir (Gage ve Berliner, 1982). Slade (1995), öğrenme için tek garantili temel, öğretmen ve öğrenci arasında amaçlı olarak geliştirilecek olan güven, sempati ve sevgiden oluşabileceğine dikkati çekmiştir.

Öğretmen, dramanın “gözlem” olanağından da yararlanabilir. Grupta çocuklar arasındaki olumsuz tutumları ortaya çıkarmak ve düzeltmek için drama olanak sağlar. Öğretmenin diğer öğretim durumlarında farkına varamadığı bazı gerginlikler, sataşmalar, klikleşmeler, drama etkinlikleri sırasında ifade edilirler ve görünür hâle gelirler. Böylece ilişkilerin iyileştirilmesi mümkün olabilir. Bu durum, grupta çocukların kendilerini daha az kaygılı ve daha çok güvende hissetmelerini sağlamış olur. Kaygısı azalmış ve kendini güvende hisseden çocuklar okul öncesi eğitimi etkinliklerine daha aktif olarak katılabilirler. Ayrıca gruptaki çocukların bireysel olarak sosyal becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek için de drama etkinlikleri öğretmene gözlem olanağı sunar. “Söz alıp konuşmak”, “sirasını beklemek”, “yardım istemek”, “yardım etmek” gibi sosyal beceriler, gerçek yaşamın taklit edildiği drama etkinliklerinde, diğer eğitim durumlarında olduğundan daha yaşıntılara dayalı ve gözlenebilir hâle gelir.

Drama etkinliklerinin, çocuklarla ilgili gözlemlerde bulunma olanağından yararlanabilmesi için, öğretmenin iyi bir gözlemci olması gerekir. Çocukların birbirleriyle konuşurken ve oyuna hareketlerle katılırken kendilerini nasıl ifade ettiklerini, sosyal sorunları nasıl çözdüklerini, çekingen ya da dışa dönük olma eğilimlerini, başkalarına konuşma ya da oynama fırsatı verip vermediklerini ve onların daha birçok davranışlarını gözlemek gerekir. Drama sonundaki tartışma bölümünde ve diğer eğitim durumlarında, o noktaları uygun biçimde ele alıp işlemelidir. Böylece drama öğretmeni, bir yandan etkinliğe aktif olarak katılarak çocukları güdüleyen ve destekleyen, bir yandan da çocukların her birini etkinlikler sırasında gözleyen aktif bir gözlemci niteliğinde olmak durumundadır.

5.11. Genel Öğrenci Performansına Olumlu Etki

Grupla yapılan etkinlikler olarak drama etkinlikleri, katılan çocukların hem motor hem de zihinsel anlamda genel performanslarını arttırabilir. Grup içinde birlikte hareket eden, etkileşimde bulunarak çalışan ikiden fazla çocuğun, bir çocuğun tek başına yapabileceği düzeyden daha yüksek bir düzeyde performans sağlayabilecekleri ileri sürülmüştür (Cairns,1979). Bu durumu açıklamak için ileri sürülen bir görüşe göre (Zajonc,1965), bir etkinliğe birlikte katılım, katılanların genel dürtü düzeylerini yükseltebilmektedir. Özellikle çocuk tarafından oyun olarak algılanan drama etkinlikleri, diğer birçok etkinliğe oranla çocuğun ilgisini uyandırabilir ve bu sayede tüm gelişim alanlarında daha iyi bir performans göstermesine neden olabilir.

5.12. Özel Niteliklere Sahip Çocukların (Zihinsel Engelli, Bedensel Engelli, Duygusal Bozukluğu Olan Çocuklar) Eğitilmesinde Drama

Drama, farklı özellikteki çocukların eğitilmesinde değişik olanaklar sağlayabilir. Çeşitli engellere sahip çocuklar için de etkili bir eğitim tekniği olarak önerilmektedir (Hardison, 1995; Conroy, 1996). Örneğin Conroy, okul öncesi dönemdeki engelli çocuklara, özellikle sosyal davranışların kazandırılmasında, gelişimsel olarak uygun etkinliklerin yararlı olduğunu bildirmiştir. Her türden sorunları olan çocuklar için drama etkinlikleri uygulanabilir. Kendini yapabildiği kadarıyla ifade eden, gruba dilediği kadarıyla katılabilen, önerileri dikkate alınan, kendi gibi olmasına izin verilen her özellikteki çocuk dramadan yararlanabilir. Ancak drama etkinliklerine katılım konusunda belirleyici olan şeyler, çocuğun engel türüne bağlı olarak dikkat süresi, sözel anlatım becerileri, algılama kapasitesi ve bedensel hareket yeteneğidir. Çeşitli drama etkinlikleri, çocukların söz konusu nitelikleri dikkate alınarak gerekli değişikliklerle

uygulanırsa çocuklara daha çok katkısı olabilir. Örneğin elleri ile kavrama konusunda güçlüğü olan çocuklar, isim çalışmaları sırasında birbirlerine top yuvarlamak yerine, gevşek doldurulmuş küçük fasulye ya da pirinç torbası atabilirler. Birbirlerine top atmak konusunda güçlükları varsa masanın kenarında oturarak masa üzerinde topu birbirlerine yuvarlayabilirler ya da yere oturarak topu yerden yuvarlayabilirler.

5.13. Okul Öncesi Eğitimde Dramanın Özel Amaçları

Okul öncesi eğitimde dramanın amaçları, özellikle Lindvaag ve Moen'in (1980), yaklaşımları temelinde aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Çocuk bir birey olarak kendisi ile ilgili bir algı geliştirir ve sürdürür: Kendilik algısı kazanır.
2. Çocuk, diğerleri ile ilişkilerinde iletişim becerilerini geliştirir. Yetenek ve olanaklarını ses, sözcük ve hareketlerle ifade edebilmeyi öğrenir.
3. Çocukta kavram öğrenme gelişir. Temel kavramlardan başlayarak birçok kavram, eğitici drama yolu ile bedeninde hissederek yaşantısal olarak çalışılabilir.

Özetle eğitici drama, okul öncesi çocuğunun kendilik kavramı, diğer insanlarla iletişim ve kavram gelişimine katkıda bulunabilecek önemli bir araçtır.

Buraya kadar saydıklarımıza dikkat edilirse dramanın, çocuğa sadece belirli konuların öğretilmesi için daha canlı, yaşantılara dayalı olanaklar sağlama açısından değil, çocuğun kişilik gelişimi ve toplum içerisinde aktif ve yaratıcı yönleri ile yer almasını sağlayacak sosyal beceriler kazanması açısından da önemli olduğu görülür.

Günümüzde eğitimden beklenen, bireylerin sadece ezbere dayalı bilgilerle donatılmaları değil, kendisi ve diğer insanlar konusunda bilinçli hâle gelmelerinin, çevreyle uyumlu, ancak bağımsız ve güçlü bir kişilik kazanmalarının, edindikleri bilgileri kendi yaşamlarına yararlı olacak şekilde uygulayabilmelerinin sağlanmasıdır. Ayrıca kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenebilen, diğer insanlara karşı da sorumlu olduğunu hisseden bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bireylerin birbirlerine karşı hoşgörülü olduğu, dayanışma içinde yaşamaya istekli olduğu demokratik bir toplumsal yapı için, tüm sözü edilen kişilik özelliklerinin ve davranışların kazanılması önemlidir. Eğitici drama bu amaca ulaşabilmek için en olanaklı eğitim araçlarından biri olarak elimizdedir.

Bölüm Özeti

- Bu bölümde eğitici dramanın çocuklara sağladığı yararlılardan bahsedilmiştir: Çocukta yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirme: Eğitici drama çocuğun yaratıcılığını ortaya koymasına, özgün çözümlere ulaşmasının yanı sıra kendi potansiyelini gerçekleştirme için olanak sağlar.
- Zihinsel kapasiteyi geliştirme: Drama yaşantıları sayesinde birçok konu daha canlı ve somut hâle gelir. Yaparak yaşayarak öğrenme, drama sayesinde etkin bir şekilde gerçekleşir. Gerçek nesnelere veya gerçek nesnelere yerine kullanılan simgesel nesnelere aracılığı ile birçok kavram ve bunları betimleyen bilgiler daha etkili ve kalıcı olarak öğrenilebilir. Çocuğun fiziksel ve sosyal çevreye uyumu sağlanarak bilişsel bilgi ve birikimi çok daha üst bir düzeye ulaşabilir.
- Kendilik kavramını geliştirme: Eğitici drama çocuğun bir bütün olarak gelişimini amaçladığından kişilik gelişiminde önemli bir rol oynayarak kendilik kavramının oluşmasına yardımcı olur. Kendilik bilinci diğer insanlarla etkileşim yolu ile oluşabilir. Drama, çocuğun kendisi hakkında bilgileri edinmesine, kendinin yapabildikleri ve yapamadıklarına daha gerçekçi yaklaşmasına yardım eder.
- Bağımsız düşünme ve karar verme yeteneğinin gelişmesi: Drama etkinlikleri sırasında çocukların düşüncelerinin yargılanmadan, eleştirilmeden kabul edilmesi, bağımsız düşünme ve karar verme becerisini geliştirebilir. Çocuğun nasıl canlandırma yapacağı ya da rol oynayacağı konusunda müdahale edilmeyen doğaçlama ve yaratıcı türdeki eğitici drama çalışmaları çocuğun kendi başına düşünmesine ve karar vermesine olanak tanımaktadır.

- Duyguların farkına varılması ve ifade edilmesi: Kişiler arası iletişimde empati kurabilmek, başkalarının duygularını ayırt edebilmek ve bunları adlandırabilmek önemli becerilerdir. Drama, çocuğun hem kendi hem de başkalarının duygularını adlandırmasına yardımcı olur, yaşantılarını ve duygularını başkaları ile paylaşmayı öğretir.
- İletişim becerilerine olumlu katkı: Drama, çocuğun diğer kişilerle iletişim kurma konusunda alıştırmaya yapmasına ve iletişimde bulunmasını öğretecek yaşantılar oluşturmasına imkân sunar. İletişim kurmak için sırasını bekleme davranışından dinleme davranışına, karşılıklılık ilkesinden açık iletişime kadar iletişim unsurları drama yolu ile içselleştirilir. Özellikle tartışma bölümünde etkinliğe ilişkin duygu ve düşünceler sözel olarak paylaşılır; akranlar ve yetişkinler ile sözlü ve sözsüz iletişimde bulunulur. Bu durum çocuğun dilsel ve zihinsel gelişimine olumlu katkılarda bulunur. Eğitici drama çocuğun dili aktif olarak kullanmasına olanak tanır.
- Sosyal farkındalığın artması ve problem çözme yeteneğinin gelişmesi: Drama çocuğun çevresinde olup bitenleri anlamasında etkilidir. Bu durum sosyal kaygıyı azaltarak öğrenme güdüsünü artırır. Drama ile sosyal rolleri, toplumu ve toplum içindeki etkileşimleri anlayabilir. Etkileşimlerdeki problemlerin çözüm yollarını irdeleyebilir. Bununla beraber sadece kendine değil başkalarına da güven duymayı geliştirir.
- Demokrasi eğitimine destek: Drama başkalarının sırası, hakları, duyguları olduğunu anlamak ve onlarla uyum içerisinde, sınırlarının bilincinde, hoşgörülü, kendi duygu ve düşüncelerini ifade eden bir birey olmaya olanak tanıdığından demokrasi eğitimi için elverişli bir tekniktir.
- Grup içi süreçlere olumlu katkılar: Drama iş birliği yapan, çevresi ile uyum içerisinde çalışan, grup içerisindeki yaşantılar aracılığı ile araştıran, inceleyen ve sosyal beceriler kazanan bireyler olmada etkili bir tekniktir. Drama ile oluşan olumlu sosyal etkileşim ile olumlu dikkat ve onay gösterme, sevgi gösterme ve kişisel kabul etme, pasif olarak kabul etme ve diğerlerinin yaptığını kabul etme ile sürekli olarak oyuncak, yiyecek gibi nesnelere paylaşma sosyal tepki kategorilerinin geliştiği belirtilmiştir. Okul öncesi eğitiminde klikleşmenin kırılmasında drama etkinlikleri önemlidir.
- Öğretmenle çocuklar arasında olumlu ilişkilere katkı: Çocuklar drama ile öğretmenlerine karşı daha serbest ve açık hâle gelirler; bu sayede öğretmen gözlem ve değerlendirmeler yaparak çocukları daha yakından tanır. Bu etkinlikler öğretmen-öğrenci iletişiminin derinleşmesine, kalitesinin yükselmesine ve öğrencinin öğretmenini yakın hissetmesi ile öğrenmeye daha güdümlü olmasına katkı sağlar.
- Genel öğrenci performansına olumlu etki: Çocuk tarafından oyun olarak algılanan drama etkinlikleri, diğer birçok etkinliğe oranla çocuğun ilgisini uyandırabilir ve bu sayede tüm gelişim alanlarında daha iyi bir performans göstermesini sağlayabilir.
- Özel niteliklere sahip çocukların eğitilmesinde dramanın önemine değinilmiştir. Engel türüne uygun olarak dikkat süresi, sözel anlatım becerileri, algılama kapasitesi, bedensel hareket yetenekleri drama uygulamalarında belirleyici faktörlerdir. Kendini yapabildiği kadarıyla ifade eden, gruba dilediği kadar katılabilen, önerileri dikkate alan, kendi gibi olmasına izin verilen her özellikteki çocuk, drama etkinliklerine katılabilir.
- Okul öncesi eğitimde dramanın özel amaçları açıklanmıştır. Dramanın okul öncesi eğitimde kullanılmasının özel amaçları şunlardır: Çocuk bir birey olarak kendisi ile ilgili bir algı geliştirir ve sürdürür. Kendilik algısı kazanır. Çocuk diğerleri ile ilişkilerinde iletişim becerilerini geliştirir. Yetenek ve olanaklarını ses, sözcük ve hareketlerle ifade edebilmeyi öğrenir. Çocukta kavram öğrenme gelişir. Temel kavramlardan başlayarak birçok kavram, eğitici drama yolu ile bedeninde hissederek yaşantısal olarak çalışılabilir.

Ünite Soruları

Soru-1 :

Aşağıdakilerden hangisi eğitici dramanın çocuk eğitiminde sağlayabileceği yararlarından biri değildir?

6. DRAMA UYGULAMALARI SIRASINDA GÖZ ÖNÜNE ALINMASI GEREKEN KOŞULLAR

Giriş

Lindvaag ve Moen'in (1980), Janzon ve Sjöberg'in (1984), Slade'in (1995) belirttikleri gibi çocuklarla drama etkinlikleri yapılırken göz önüne alınması gereken önemli bazı koşullar vardır. Her tür eğitim etkinliğinde olduğu gibi beklenen sonuçların elde edilmesi, bu koşulların ne derece yerine getirildiği ile yakından ilgilidir.

Drama Uygulamaları Sırasında Göz Önüne Alınması Gereken Koşullar



Şekil 9: Drama uygulamaları sırasında göz önüne alınması gereken koşullar

6.1. Drama İçin Uygun Çevre

Drama etkinliklerini uygulamak için çevre olarak mutlaka çok geniş bir alan (spor salonu gibi) gerekmez. Grup odasındaki sandalye ve masalar, çocukların yardımı ile duvar kenarlarına çekilerek gerekli alan sağlanabilir. Ancak etkinliğin niteliğine göre çocuklara yeterli bir alan sağlanması da önemlidir. Rahatlama ve konsantrasyon çalışmaları sırasında çocukların birbirlerine dokunamayacakları kadar geniş bir alan

gerekebilir. Bununla birlikte drama uygulamaları gereğinden çok geniş yerlerde de (spor alanı gibi) yapılmamalıdır. Çok geniş mekânlar, gruptaki çocukların dikkatlerini yapılan etkinlik üzerinde yoğunlaştırmalarını zorlaştırabilir. Grubun geniş mekâna dağılması, öğretmenin verdiği yönergelerin anlaşılmasını engelleyebilir.

Drama etkinliğinde çevrenin önemi, canlı ve gelişmeye açık bir çevre olması gereği ile açıklanabilir. Montessori'nin de (1963) belirttiği gibi katı, sonuçlanmış bir çevre yerine gelişen, büyüyen bir çevre, başka bir deyişle “yaşayan” çevre eğitici. Böyle bir çevre, eğitici drama ile yaratılabilir. Çünkü dramada, çocuğun içinde bulunduğu çevre, hem fiziksel hem de sosyal anlamda durağan, bitmiş bir çevre değildir. Sınırları sabit nesnelere, nasıl davranacakları, hareket edecekleri önceden belirlenmiş diğer kişilerle (çocuklarla) tanımlanmaz. Tam tersine, var olan nesnelere aracılığıyla canlandırılacak nesnelere adeta sonsuzdur. Bir yer minderini otomobil de olabilir, plastik bir kovanın kapağı başın üzerine yerleştirilerek bir şapka da olabilir. Aynı biçimde, ortamdaki çocukların dramadaki bir rolü canlandırırken yapacakları hareketlere, sözel ifadelerine sınır konulmaz. Bu nedenle drama çocuğa bitmiş, sabit, “ölü” bir çevre yerine yaşayan, büyüyen, değişen, “canlı” bir çevre sunar.

Drama uygulanan çevre, çocuğa her ayrıntıyı hazır sunmamalıdır. Bu nedenle drama yapılan yerde, çocuğun zihninde canlandırmasına olanak vermek üzere, oynanacak öykü ya da rollerle ilgili gerçek ya da gerçeğe çok benzeyen nesnelere bulunmasındansa o nesnelere yerini tutabilecek daha basit ve önceden oraya yerleştirilmiş nesnelere bulundurulabilir (otomobil yerine kullanılacak minderler gibi). Montessori'ye göre, çocuk ve yetişkin için çevre, farklı anlamlar taşır. Çocuk çevreyi kendini geliştirmek için kullanır. Yetişkinlerse çevreyi geliştirmek için kullanırlar. Çocuk, çevrede “süreç” için çaba gösterir. Yetişkin ise bir “sonuca” ulaşmak için çaba harcar ve çocuğun da daha iyi sonuç elde etmesi için çevreyi düzenlemeye çalışır. Drama etkinliği sırasında sonuç değil süreç önemli olduğundan, çocuğun çevreyi kendi gelişimi için “dönüştürme” çabasına olanak tanıyacak biçimde, çevre her şeyi hazır olarak sunmamalıdır.

Özetle drama yapılan çevre, çocuğa her yönden güven veren, çocuğun her bakımdan denemeler yapabileceği, rahatlatıcı, fiziksel mekân olarak sınırları olan, ama hayalî anlamda sınırları olmayan esnek bir çevredir.



6.2. Drama İçin Uygun Yaş

Araştırmacılar, çocukların okul öncesi dönemden başlayarak drama etkinliklerine katılmaya hazır olduklarını ortaya koyan çalışmalar yayınlamışlardır. Fein'e göre (1981), çocuklarla drama türü etkinliklere 3,5 yaş civarında başlanabilir. Çünkü çocuklar, bu yaştan itibaren birbirleriyle iş birliği kurmaya, rol oynama yolu ile

duygularını bilinçli olarak ifade etmeye, arkadaş edinmek için uygun davranışlar göstermeye başlarlar. Creasar (1990), çocuklarda drama benzeri oyunların gelişimsel olarak 2 yaşından itibaren görülebildiğini, 4-6 yaşları arasında ise en yüksek düzeye eriştiğini ileri sürmüştür. Harris ve Kavanaugh (1993), 1,5-3 yaşları arasındaki çocukların, yetişkinler tarafından kendilerine sunulan başka nesnelere temsil eden nesnelere anladıklarını saptadılar. Ayrıca bu yaştaki çocukların, başka nesnelere temsil eden nesnelere davranışlarını uydurduklarını, hayalî hareketlerin (örneğin otomobil sürer gibi hareketler yapmanın) nedensel sonuçlarını anladıklarını, hayalî hareketlere uygun davranış gösterdiklerini ve hayalî hareketleri sözel olarak tanımladıklarını da belirlediler. Gowen de (1995), çocukta sembolik oyunun iki yaşında başladığını ve tüm okul öncesi dönem boyunca çocuğun gelişiminde rol oynadığını, konuyla ilgili olarak yapılmış çok sayıda araştırmayı gözden geçirerek yazdığı makalesinde vurgulamıştır. Fein'in görüşünü destekleyen çalışmalar göz önüne alınırsa 3,5 yaşından büyük çocukların drama etkinliklerine katılabilecekleri sonucuna varılabilir. Dramada önemli olan, mükemmel sonuç olmadığına göre küçük yaştaki çocukların çok zengin olmayan davranış repertuarları ile yapabildikleri kadarıyla etkinliklere katılmaları kabul edilebilir. Birçok çalışma, bu yaştaki çocuklara da uygulanabilir. Ancak özellikle ergenlere ve yetişkinlere uygulanan bazı etkinliklerin 3,5 yaş çocukları ile tam olarak yapılabilmesi mümkün olmayabilir.

Hangi etkinliğin, çocuklara tam olarak hangi yaşta uygun olduğunu kesin olarak belirlemenin güç olduğu görünmektedir. Bu konuda dikkate alınabilecek bir ölçüt, çocukların gelişimsel düzeyi olabilir. Piaget'nin bakış açısına göre, çocuklar tüm kültürlerde zihinsel gelişim dönemlerinden aşağı yukarı aynı sırada geçerler (Piaget, 1962; Biehler ve Hudson, 1986). Diğer yandan çocuğun özel kültürel yaşantıları nedeniyle, zihinsel gelişiminin hızının kültürden kültüre, hatta aynı kültürde farklılıklar da gösterebildiği öne sürülmüştür (Berk, 1997; Vygotsky, 1978). Genetik yapı farklarının da neden olduğu bireysel gelişim farklılıklarının, eğitim durumlarının düzenlenmesinde göz önüne alınması gereği, genelde kabul edilen bir görüştür. Piaget'nin görüşlerini öğrenme ve eğitim yönünden yorumlayanlardan, Richmond da (1970), Piaget'nin dönemlerinin kesin sınırlarla ayrılmadığını, dönemler arasında esnek geçişler olduğunu belirtmiş; dönemlerin farklı yaştaki çocukların eğitilmesinde katı biçimde uygulanamayacağına işaret etmiştir. Piaget'nin görüşlerini, yapılan kültürler arası araştırmalara dayanarak yorumlayan Ginsburg ve Opper (1969, s.165-166), gelişim dönemlerinin sırasının evrensel olduğunu, ancak çocukların farklı gelişim dönemlerine ulaşmalarının hem aynı kültürde hem de farklı kültürlerde, farklı yaşlarda görülebildiğini belirtmişlerdir.

Piaget'nin zihinsel gelişim dönemleri kuramını, çocuk eğitimi yönünden irdeleyen diğer bazı yazarlar da (Child, 1977; Hundeide, 1989), çocuğa uygun olan eğitim etkinliğine karar verirken "yaş" temel alınacaksa kronolojik yaşın (doğum tarihine göre belirlenen yaşın) değil, zihinsel yaşın göz önüne alınması gerektiği sonucuna varmışlardır. Yani çocuğun zihinsel gelişim yaşına bakılmalıdır. Doğum tarihiyle belirlenen yaşına değil. Zihinsel gelişim yaşını belirlemek içinse öğretmen, hem çocuğun davranışları ile ilgili gözlem yapmalı hem de gerektiğinde bazı standart testlerin sonuçlarını dikkate almalıdır.

Çocuğun gelişiminde, yaş tarafından belirlenen dönemlerin varlığını ve çocuğa sunulacak eğitim etkinliğinin/malzemesinin uygun zamanını belirlemenin önemini öne sürenlerden Montessori de (1965), "uygun anı" belirlerken öğretmenin esnek olması gerektiğini ve çocuğu gözleyerek ve etkinliği deneyerek etkili eğitim verebileceğini vurgulamıştır. Buna göre çocuğun "kronolojik yaşı" değil, herhangi bir etkinliğe "dikkatini uzun süre yoğunlaştırması", yani ilgi göstermesi ve "gerekli hareket tekrarlarını kendiliğinden yapmaya istekli olması" önemlidir. Çünkü çocuğun dikkatini çeken ve onu harekete geçiren etkinlik ya da eğitim malzemesi, çocuk için "anamlı" olan etkinlik ya da malzemedir ve sunulması yararlıdır.

Bu görüşlerden hareketle, belirli bir drama etkinliğinin uygun olduğu yaş konusunda kesin bir yargıda bulunmak yanıltıcı olabilir. Aynı kültürde bile, bir çocuğun gelişim düzeyi, aynı yaştaki diğer çocuklardan oldukça farklı olabilmektedir. Genelde kronolojik yaşın değil, zihinsel gelişim yaşının temel alınması gereği kabul edilmektedir. Bu nedenle öğretmen, herhangi bir drama etkinliğinin, eğitim verdiği çocuklara uygun olup olmadığını, çocukların kronolojik yaşlarına bakarak saptamamalı, çocukların dikkat, ilgi, taklitle dayalı hareketleri tekrarlayarak yapabilme gibi becerilerini göz önüne almalıdır. Vygotsky'ye (1978) göre çocuklar, gelişim düzeylerine uygun olan bir nesneyi, işlemleri taklit edebilirler. Vygotsky, çocuğun daha iyi öğrenmesi için, "içinde bulunduğu gelişim düzeyinin" değil, "içinde bulunduğu gelişim düzeyinin de ilerisindeki düzeyin" (zone of proximal development/yakınsak gelişim alanı) dikkate alınması gereğine de işaret etmiştir. Bu görüşe göre etkili öğrenme, çocuğun rahatlıkla yapabileceği, zaten öğrenmiş olduğu değil, onu makul bir oranda zorlayacak eğitim etkinliklerine yönlendirilmesiyle sağlanabilir. Vygotsky, okul öncesi dönemindeki çocuğun bir sonraki gelişim düzeyine uygun etkinlik olarak rol yapma oyununu önermiştir. Çünkü çocuklar rol oynama sırasında henüz tam olarak kavramadıkları, ama ilgi duydukları olayları, rolleri daha çok tercih

ederler. Son yıllarda yapılan araştırmalar, Vygotsky'nin bu konudaki görüşlerini destekler nitelikte bulunmuştur (Berk,1997). Seçilen etkinlik çocuğu aşırı oranda da zorlamamalıdır. Ancak ğretmenin grubundaki tüm çocukların hem içinde buldukları gelişim düzeylerini hem de bu düzeyin ilerisindeki gelişim düzeylerini saptamasını ve bu ikinci düzeye uygun etkinlik seçmesini gerektiren bir değerlendirmenin, pratikteki güçlüğü ortadadır. Çünkü söz konusu değerlendirme, çocuğun kronolojik yaşını temel alamayacağına göre Piaget türü işlemleri ya da standart gelişim ölçeklerini uygulamayı gerektirecektir. Oysa ğretmenlerin eğitimleri ve zamanları, böyle bir değerlendirme için uygun ve yeterli değildir. Bu nedenle drama uygulayacak öğretmenin çocukların "içinde buldukları gelişim düzeylerini" ve bu düzeyin de ilerisindeki "bir sonraki gelişim düzeylerini" belirlemesi ve buna uygun etkinlik seçmesi kendi gözlemlerine, deneyimlerine dayanmalıdır.

Bu durumda yapılacak olan "ocuğun ilgi gösterdiği" (Montessori,1965), "yapmayı ısrarla sürdürdüğü-en az 10 dakika ilgi gösterdiği-" (Smilansky ve Shefatya 1990), "tüm enerjisini vererek katıldığı" (Leavers,1994) ve "taklit ederek, rol oynayarak katılabildiği" (Vygotsky, 1978), drama etkinliği, uygun etkinlik olarak kabul edilebilir ve uygulanabilir. Ayrıca eğer çocuklar, bir etkinlik sırasında, etkinlikle ilgili olarak sözel etkileşimde bulunuyorlarsa etkinlikte rol almaya istekli grnyorlarsa bir nesneyi başka bir nesne yerine koyarak oynuyorlarsa o drama etkinliği, çocuklar için uygun etkinliktir ve çocukların sosyal ve akademik yeterliliğine katkıda bulunabilir (Smilansky ve Shefatya, 1990). Ek olarak, çocuğun "sorduğu sorularla" ilgili olan kavramları, konuları içeren etkinlikte, kendisinin mevcut sözel (dile ilişkin) ve sözsüz (bedensel hareketlere ilişkin) yetenekleri ile uyuşması koşulu ile uygulanabilir. Öğretmenin, belirli bir etkinliğin çocuğa uygunluğunu, yukarıda belirtilen davranışları göz önüne alarak değerlendirebilmesi için iyi bir gözlemci olması ve öğrencilerini yakından tanınması gerekir.

Bu bakış açısı çerçevesinde, kitabın drama örnekleri bölümünde, etkinliklerin hangi yaştaki çocuklara uygun olduğu ile ilgili olarak birkaç etkinlik dışında, kısıtlayıcı bilgi verilmemiştir. Yedi yıldan beri İstanbul'daki okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan uygulamalara ilişkin olarak öğretmenlerin ve ğretmen adayı öğrencilerin kontrollü olmayan değerlendirmeleri, burada anlatılan örneklerin büyük çoğunluğunun dört ve daha yukarı yaştaki çocuklara uygulanabildiğini göstermiştir. 6 yaşından küçük çocukların bazı çalışmalara göreli olarak daha az ilgi gösterdikleri, konsantrasyon olamadıkları görülmüştür. Böylesi etkinlikler, etkinliğin "Not" alt başlıklı bölümünde belirtilmiştir. Uygulama yaşı ile ilgili olarak uyarıda bulunulan söz konusu çalışmalar, altı yaşından küçük çocuklara uygulanırken dikkatli olunmasında yarar vardır. Bu alışmalar, küçük çocuklara uygulanırken çalışma süresi kısa tutulabilir. Öğretmen grubun içinde yer alarak daha çok yönlendirme yapabilir, daha ayrıntılı yönergeler verilebilir. Ayrıca etkinlik öncesinde daha uzun bir ön hazırlık (hem kavramsal düzeyde hem de yaşantısal düzeyde) yapılması yararlı olabilir.

Sonuç olarak bu kitapta anlatılan etkinlikler arasında yalnızca, ergenlere ya da yetişkinlere uygun olan örnekler yoktur. Bunun dışında, dört yaşından yukarı çocuklar, gerek etkinlik sırasındaki taklit etme, rol oynama davranışları açısından gerekse etkinlik sonundaki tartışmanın ayrıntıları ve derinliği açısından, aralarında belirgin düzey farkları olsa da burada anlatılan tüm etkinliklere -birkaçı dışında- katılabirler. Yeter ki etkinlik, çocukların ilgisini çeksin, taklit hareketlerini yapabilsinler ve ğretmen, söz konusu oyunun, rolün ya da etkinliğin sonucuna değil, sürece odaklansın ve çocuklar arasındaki performans farklılıklarını övme ya da düzeltme yolu ile belirgin hâle getirmesin. Çocukların davranışlarını olduğu kadarıyla kabul etsin. Vurgulanan söz konusu noktalara dikkat edilmesi durumunda, bu kitapta verilen örneklerin bazılarının 3,5 yaş civarındaki çocuklara bile uygulanabildiği görülür.

6.3. Öğretmen Katılımı

Drama uygulaması sırasında, özellikle küçük çocuklarla çalışılırken öğretmenin de oyunun içinde yer alması ve etkinliğin bir parçası olması yerinde olur. Başka bir deyişle, ğretmen drama çalışmakta olan çocukların mümkün olduğunca dışında kalmamalıdır. Onun rolü sadece denetleyici ve yön verici olmamalıdır. Oyuncu olarak da etkinliğin içinde sıklıkla yer alması, çocukları daha çok güdüler ve ğretmen-ocuk ilişkisini daha sıcak, canlı hâle getirir. Çünkü özellikle aktif öğrenme ortamında, öğretmenin, çocukların yaptığı etkinliklere katılması çocukların gözünde ilgili etkinliğin önemini artırır ve ğretmeni çocuklara yaklaştırır. Diğer yandan öğretmenin grubun içinde yer alırken yapacağı öneriler, dışarıdan önerilerde bulunmasına oranla daha az müdahale olarak algılanır. Bu ise çocukların etkinliği kendi kendilerine yrtyormuş gibi hissetmelerine, kendilerini daha özgürce ifade etmelerine ve kendilerine güvenmelerine katkıda bulunabilir.

Drama etkinliğinin, katılanlarca başlangıçta kavranamayan bir yanı vardır. Drama öğretmeni istediği kadar kendini geri planda tutsun, bir lider durumundadır. Çocuklar ya da katılanlar zamanla bunun hep farkına varırlar ve kendilerine o eşsiz yaşantıları sağlayan öğretmene (lidere) sevgi, saygı ve hayranlık duyarlar.

6.4. Sonuca Değil Sürece Yönelik Yaklaşım

Daha önce de değinilen bir noktayı, bir kez daha vurgulamakta yarar var. Dramada önemli olan süreçtir. Sonuç ya da dramanın mükemmelliği değil. Drama seyirciler için oynanmaz. Önemli olan çocuğun kendi isteğiyle ve istediği oranda katılımıdır. Bu nedenle eğitici dramada tiyatrodaki gibi kesin hatlı roller yoktur. Çocuklar belirli rolleri hep aynı biçimde oynamaya zorlanmazlar. Rollerin “daha iyi oynanması” için defalarca prova edilmesine gerek yoktur. Bir drama etkinliği her seferinde farklı davranışlarla ve sonuçlarla oynanabilir. Drama gösteri yapmak için değildir. Katılanlar kendileri için oynarlar. Özellikle okul öncesi çocuklarını, tiyatrodaki rolleri sözlü ve sözsüz olarak taklit etmeye zorlamanın sakıncalı olduğu belirtilmiştir (Slade, 1995; s.55). Altı yaşına kadar olan çocukları statik rolleri ezberlemeye yönlendirmek, onları gereksiz ve yararsız kalıplara hapsedmeye çalışmak demektir. Bu kendilerine olan güvenlerini tehdit edebilir. Tıpkı okul öncesi çocuklarını, resim yapmaları için serbest bırakmak yerine, dış gerçekliği “kopya etmeye” zorlamanın yol açacağı gibi yaratıcılıklarını körelebilir.

6.5. Drama Sırasında Hatalı Davranışlar

Drama ile çocuklar birbirlerine karşı duyarlı olmayı öğrenirler. Birbirlerinin farkında olmadıkları yönlerini görürler. Birbirlerini insan olarak görmeleri amaçlanır. Becerikli ya da beceriksiz, başarılı ya da başarısız olarak değil. Dramada kazanmak ya da kaybetmek yoktur. Kazanan ya da kaybeden taraf bulunmaz. Bu nedenle drama sırasında başarılı olanlar “Aferin, ne güzel oynadın.” diye ödüllendirilmez, başarısız gibi görünenler eleştirilmez. Önemli olan içinden geldiği gibi katılmaktır. Çocukların sözlü ve sözsüz olarak yaptıkları davranışlar, etkinliği bozucu olanlar ve saldırgan olanlar hariç, kabul görür.

Çocukların, oyun ve benzeri etkinliklerde yaptıkları hataların üzerinde durulmaması gerektiğine dikkati çeken Edwards ve Springate (1993), çocukların yaptıkları hataları düzeltmeye çalışan yetişkinlerin, hatalarını fark edip düzeltme olanağını onların elinden aldıklarını ileri sürdüler. Kuşkusuz çocukların yapmalarına izin verilemeyecek hatalar da olabilir (örneğin çarşaftan paraşüt yapıp pencereden atlamaya kalkışmak gibi). Ancak genel olarak oyun ve drama etkinlikleri sırasında, öğretmenin çocukların hatalarını bulup düzeltmeye çalışması durumunda, çocukların etkinlikten aldıkları zevk, dolayısıyla ulaşılmış oldukları konsantrasyon engellenebilir. Üstelik, yetişkine hatalı gibi görünen, bazen çocuğun yaratıcılığının bir işareti de olabilir. “Köpek kış uykusuna yatmaz.” diyerek çocukları bir drama etkinliğinin ortasında düzeltmemek daha yararlıdır. Ancak tartışma bölümünde, çocuklara köpeğin kış uykusuna yatıp yatmadığı sorularak gerekli düzeltici geri bildirim sağlanabilir.

Bazı oyunlardaki yarışma unsuru dramada yoktur. Yarışma unsuru, kendini olduğu gibi ifade etmeyi, başkalarını ve kendini koşulsuz kabul etmeyi, grup birliğinin oluşmasını ve gelişmesini engelleyici olabilir. Bu nedenle çocukların, önce kimin bitirdiği, kimin en güzel oynadığı gibi “meraklarına” ilgi gösterilmez. Bu tür davranışlar, öğretmen tarafından kesinlikle desteklenmemelidir.

6.6. Dramaya Ayrılan Süre

Bir grupta, drama yoluyla iyi bir iş birliği ve iyi bir grup iklimi yaratılmak isteniyorsa öğretmen zamana karşı yarışmamalı, acele etmemeli, zaman stresi olmamalıdır. Eğer çocukların yaratıcı ve geliştirici kaynakları harekete geçirilmek isteniyorsa bu koşul çok önemlidir. Bunu sağlamanın bir yolu, her etkinliğin aşağı yukarı ne kadar zaman aldığına denemeler yoluyla saptanması ve günlük plandaki diğer etkinlikler arasında drama saatinin belirlenmesi olabilir.

Herhangi bir eğitim etkinliğinin kalitesi, öğrenmek için olanak sağlanan zamana da bağlı görülmüştür (Carroll, 1965). Carroll, Zaman kuramında, okuldaki öğrenme süreci sırasında, öğrencinin bir konuya dikkatini verdiği sürenin önemli bir etken olduğunu vurgulamıştır. Önemli olan çok yoğun bilginin, hızlı olarak art arda verilmesi değil, etkili olarak öğrenmeleri için öğrencilere yeterli sürenin verilmesidir. Sunulan

malzemeyi kavramakta güçlük çeken öğrencilere, ek ve destekleyici yönergelerin verilmesi gerekebilir ve bu da daha çok zaman kullanmayı gerektirebilir.

Yüksek bir çalışma hızı dikkati yoğunlaştırmayı, yaşantıyı özümseyerek yaşamayı, derinleşmeyi, durum, olay ya da konuya dışardan bakmayı ve anlamayı engelleyebilir. Bu durumda ise dramadan beklenen yararların gerçekleşmeyeceği açıktır.

6.7. Drama Grubunda Klikleşme

Drama çalışması sırasında bazı çocuklar hep en iyi arkadaşlarının yanında durmak veya oturmak isterler. Böylece klikleşme olabilir. Popüler olmayan çocuklar devamlı yalnız kalabilir. Oysa drama sırasında, gruptaki tüm çocukların birbirleriyle kaynaşması beklenir. Bu durumda, öğretmenin daha baştan, çocukları kendi düzenine göre yerleştirmesi ya da oturtması gerekebilir. Örneğin her çocuğa bir harf verilir. Çocuklar drama etkinliği öncesinde alfabetik sırada yan yana gelirler. Hangi çocuğa hangi harfi vereceğini öğretmen kararlaştırır. Okul öncesi çocuklarına harf yerine renk ya da hayvan isimleri de verilebilir.

6.8. Dramaya Başlama Aşaması

Eğer bir grupta drama ilk kez uygulanacaksa basit çalışmalardan başlanır, giderek daha karmaşık çalışmalar sunulur. Çocuklar yavaş yavaş alıştırılır. Örneğin gruptaki çocukların tanışmalarını ve “isim” kavramının farkına varmalarını sağlayan top yardımı ile isim çalışması ya da hayalî farklı zeminlerde (çamur, buz, çimen, kum gibi) yürüme çalışmaları başlangıç için uygundur.

Çocuklara drama etkinlikleri uygulanırken özellikle doğaçlama tekniği, çocuklar diğer drama tekniklerine bir süre alıştıktan sonra sunulmalıdır. Çünkü doğaçlama, çocukların kendiliklerinden bir şeyler yaratmasını gerektirdiği kadar, oynayacakları rolün sözlerini ve hareketlerini kendilerinin bulmalarını gerektirdiğinden, katılan çocuklar açısından bir “başarısızlık algılama riski” taşır. Çocukları, bu riskin olumsuz etkisinden korumak için, doğaçlama çalışmaları, diğer drama teknikleri bir süre uygulandıktan ve çocuklar rol oynamaya alıştıktan sonra uygulanmalıdır.

6.9. Drama Etkinliğine Davet

Drama etkinliğine katılım, çocuğun isteğine bağlı olmalıdır. Özellikle okula yeni başlayan çocuklar, başlangıçta çekingen, ürkek ya da güvensiz davranabilirler. Bu gibi çocuklar dramaya katılmaları için zorlanmamalıdır. Öğretmen çocukları dramaya davet eder, özendirir ancak zorlamaz. Okul öncesi dönemde, çocukların kendi etkinliklerine, kendilerinin “karar vermelerine” olanak tanınmasını savunan yaklaşımdan hareketle (Hohmann ve Weikart, 1995; Montessori, 1963) drama etkinliğine katılımın da çocuğun kararına bırakılması uygundur. Katılmak istemeyenlerin, kandırılmalarına ya da zorlanmalarına gerek yoktur. Başlangıçta bir süre kenarda durup izlemelerine izin verilebilir. Zaman içerisinde, diğer çocukların hareketlerini, keyif aldıklarını izledikçe başlangıçta katılmayanların da kendiliklerinden katıldıkları görülecektir. Öğretmenin dramayı sunarken takınacağı özendirici tavır, isteksiz olan çocukları teşvik edebilir. Ayrıca öğretmenin çocukları drama etkinliğine davet ederken her defasında, yapılacak etkinliği bir oyun değil, “drama” ya da “drama oyunu” olarak adlandırması durumunda çocuklar, katıldıkları etkinliğin farklı bir çalışma olduğunu zamanla öğrenebilirler. Katılan çocukların da drama etkinliğini, kendine özgü bir çalışma olarak algılamaları, beklenen yararların elde edilmesi yönünden gereklidir.

6.10. Çocuğun Dramaya Katılımı

Drama etkinlikleri, çocuğun ya da öğrencinin öğrenme sürecine doğrudan katılımını (involvement) sağlama yönünden de olanaklar sağlayabilir (Nissen, 1983). Öğrenme sürecinde öğrenci katılımının, okul öncesi dönemden başlayarak “daha” derin bir öğrenme yaşantısı sağladığı ileri sürülmektedir (Laevers, 1993; Nissen, 1983; Pascal ve Bertram, 1998). “Katılım” kavramı, çocuğun araştırma dürtüsü, konsantrasyon düzeyi ve güdülenmesi ile doğrudan doğruya ilişkili olarak görülmektedir. Leavers, bir çocuğun katılım düzeyinin, herhangi bir öğrenme yaşantısının kalitesini ve etkisini belirlemede anahtar bir kavram olduğunu ileri sürmüştür. Katılımın çocuğun yeteneği ve bir eğitim etkinliğinin gerektirdiği çaba arasındaki uygunluğu

da bağılı olduğu söylenebilir. Katılım, etkinliğin belirli bir amacı olması, etkinliğin amaçla yakından ilgili olması ve çocuğun o amaca ilgi duyması ile de bağlantılıdır. Leavers'ın görüşüne göre öğrenciler, “derin düzeyde” öğrenirken belirli özellikler göstermektedirler. Bu özellikler ya da sinyaller, öğrencilerin katılım düzeyleri ile ilgili olarak bilgi sağlar. Söz konusu özellikler, Leavers (1994) tarafından şöyle sıralanmıştır:

Dramaya Katılan Öğrencilerin Derin Düzeyde Gösterirken Gösterdiği Özellikler



Şekil 10: Dramaya katılan öğrencilerin derin düzeyde gösterirken gösterdiği özellikler

Bu sinyaller çerçevesinde bakıldığında, kendisine sunulan bir etkinliğe katılım düzeyi yüksek olan bir çocuğun o etkinliğe konsantrasyonunun da yüksek olduğu, bütün dikkatini verdiği, başka bir şeyle ilgilenmediği görülür. Etkinlik sırasında, araştırma dürtüsünü karşılayabilecek zihinsel enerjisi yüksektir. Katılım hâlindeki çocuğun yaratıcı güçleri harekete geçer. Yüz ifadesi ve beden duruş tarzı, konuya olan yüksek konsantrasyonunu ve enerjisini açığa vurur. Etkinlik sırasında konuyu öğrenmek için ısrarlı davranır. Kolay vazgeçmez. Algıları, davranışları daha kesindir. Reaksiyon süresi daha kısadır. Duruma öğrenme yaşantısına daha kısa sürede tepki verir. Daha sözeldir. Katıldığı etkinlikten yüksek düzeyde doyum sağladığı gözlenir.

Kromberg (1987), drama etkinliğinin çocuk ve gençlerin katılımını sağlayabildiğini, çocukların kendilerini tüm benlikleri ile etkinliğe verebildiklerini vurgulamıştır. Drama öğretmeni, söz konusu katılım sinyallerini, dramaya katılan çocuklarda gözleyerek elde edilebilecek öğrenmenin derinliği konusunda bir düşünceye sahip olabilir. Bu sinyaller aynı zamanda bir etkinliğin, çocukların düzeyine uygun olup olmadığı hakkında da öğretmene yol gösterebilir. Çocukların konsantre olmadıkları, tüm enerjileri ile katılmadıkları, yaratıcılıklarını ifade etmedikleri, sürdürmekte ısrarlı olmadıkları ve onlara doyum sağlamayan bir etkinliğin, uygulanmasından bir yarar sağlanamayacağı düşünülmelidir.

6.11. Çocuğun Dramaya Katkısı

Drama etkinliği sırasında, çocuğun etkinlik sürecine kendisinden bir şeyler katmasına, değişiklik yapmasına izin verilebilir. Bu sayede, yaratıcılığını kullanması için olanak sağlanmış olur. Çocuğa, kendi yaratıcılığını kullanması için olanak verilmesi, yalnızca kişisel potansiyelini geliştirmesine, gerçekleştirmesine yardımcı olmakla kalmaz, içinde yaşadıklarını dışarı vurmasına da olanak sağlar. Böylece dolaylı olarak eğitici drama

çalışmalarının rahatlatıcı etkisi de olabilir. Örneğin çocuğun otorite figürlerinin (anne, baba, öğretmen) rollerini oynamasına izin verilerek otorite figürlerini nasıl algıladığı anlaşılabilir. Otorite figürlerinden utanması, kaygı duyması azaltılabilir. Çocuğun eğitim sürecine katkıda bulunmasına izin verilmesinin önemi, eğitimle ilgili uzmanlar tarafından kabul edilmektedir (Curtis ve Wignall,1981; Donaldson, 1978). Böylece çocuğun kendilik kavramının olumlu yönde gelişmesine de olanak sağlanabileceği ileri sürülmüştür. Diğer yandan her çocuğun etkinliğe kendisinden bir şeyler katmasına izin verilmesi, gruptaki öğrenme ortamını da zenginleştirebilir. Çocuklar, böylece birbirlerinden de bazı bilgiler öğrenme olanağına kavuşmuş olurlar.

6.12. Dramada Duygular

Drama etkinlikleri sırasında, diğer eğitim etkinliklerinde üzerinde pek durulmayan duygulardan söz edilmesi, duyguların sözcüklerle ifade edilmesi ve duyguların kabul edilmesi, çocukların hissettikleri çeşitli gerginlikleri bir ölçüde de olsa rahatlatılabilir. Bu nedenle drama etkinlikleri sırasında, çocukların duygularını ifade etmelerine izin verilmesi gerekir. Okullardaki eğitim ortamlarının, bu ortamlarda bulunan çocuklar açısından önemli bir yanı, sürekliliği olan sosyal etkileşimler için olanak sunma niteliğine sahip olmalarıdır. Sürekli etkileşimlerde, olumlu ya da olumsuz çok farklı duygular hissedilebilir. Bu nedenle çocukların duyguları başta olmak üzere, okul ortamında duyguları ele almakta yarar vardır. Okul öncesi dönemden başlayarak çocukların duygular konusunda bilinçli hâle gelebilecekleri görülmüştür. Örneğin Golomb ve Galosso (1995), okul öncesi dönemi çocuklarının, çok yoğun duygular uyandıran hayalî ve gerçek karakterleri ayırt edebildiklerini saptadılar. Ayrıca çocuklar, ev ortamında oluşan bazı duygularını da okul ortamına taşıyabilirler. Söz konusu duyguların ifade edilememesi engelleyicidir ve duyguların ifade edilememesinin çocuklarda hırçınlığa, hatta saldırganlığa dönüşebildiğinden hareketle, duyguların uygun davranışlarla (örneğin uygun sözcüklerle) ifade edilmesine olanak tanınmasının, çocuklardaki gerginlikleri azaltabileceği kabul edilmektedir (Hartmann ve Hartmann,1985). Bu nedenle öğretmenin çocuklarla etkileşimi sırasında, duyguların ifade edilmesini destekleyici bir ortam sunması önem kazanmaktadır. Duyguların ifade edilmesine uygun ortam hazırlanması için öğretmenin davranışları önemlidir. Özellikle öğretmenin kendi duygularını çocuklarla paylaşarak model olması, çocukların da duygularını ifade edebilmelerine zemin hazırlayabilir. Ayrıca öğrencilerin duygularını görmezden gelmek ya da bastırmak yerine kabul edici davranmak, duyguların ifade edilmesini destekleyicidir.

Drama etkinlikleri sırasında ve özellikle etkinlik bitimindeki grup tartışması sırasında, öğretmenin çocuğun duygularını kabul etmesi ve onun duygularını anladığını belirten sözler söylemesi uygun olur. Burada önemli olan çocuğun korku, kaygı, düş kırıklığı, mutluluk, kızgınlık gibi duygularını sezip, bu duyguları anladığını ifade etmek ve bu duygularından dolayı çocuğu eleştirmemek, tersine kabul edici ifadeler söylemektir. Genel olarak öğretmenler, çocukların mutluluk ifadelerini, kaygı, korku gibi duygulara oranla görece olarak daha çok kabul etmeye eğilimlidirler. Bazı durumlarda kimi öğretmenlerin, “Ne gülüp duruyorsun?” diyerek mutluluğunu gülümseyerek açığa vuran öğrenciyi bile azarladıkları, bu duygunun çocuk tarafından ifade edilmesini kabul etmedikleri görülmektedir. Bu öğretmenlere göre, çocuk eğitimi “çok ciddi” bir iştir. Öyle olur olmaz mutluluk ifadeleri ciddiyeti bozar(!). Ancak gözlemlere göre çocukların duygularını kabul etmek konusunda asıl sorun korku, kaygı ve kızgınlık duygularıyla ilgilidir. Korkunun, kaygının söze dökülmesine pek itibar etmeyen, hele erkek çocukların hiç korku göstermemelerine işaret eden değer yargılarına dayanan öğretmen, çocukların korku ve kaygı ifadelerini kabul etmez, eleştirir, bastırmaya çalışır. Bu arada kızgınlık duyguları da çocuklara pek uygun görülmez. Kızgınlığı yetişkinler çocuklara duyabilirler. Çocukların her türlü kızgınlık ifadeleri “saygısızlık” olarak algılanır ve kızgınlık ifadeleri uygun görülmez. Çocukların kızgınlıkla ağlamaları, kızgınlık ifade eden “Seni hiç sevmiyorum işte.”, “Yapmayacağım işte.”, “Yemeyeceğim işte.” gibi ifadeleri hemen eleştirilerek bastırılır. Oysa öğretmen çocuğun bu gibi ifadelerini bastırmak yerine kabul etse çocuğu anladığını belirtse çok daha iyi bir diyalog kurulabilir. Diğer yandan öğretmen tarafından kabul edilemeyecek kızgınlık ifadeleri elbette vardır. Örneğin arkadaşına vurmak, eşyaları yere fırlatıp kırmak gibi. Ancak bu gibi durumlarda bile, önce çocuğun kızgınlık duygusunu anladığını söyleyerek işe başlayan bir öğretmen, daha sonra olumsuz hareketi tanımlayarak sorunla başa çıkma konusunda olumlu sonuçlara daha kolay ulaşabilir.

Drama etkinlikleri sırasında duyguların yaşanmasına ve serbestçe ifade edilmesine özellikle olanak tanınması gerektiğinden, öğretmenin çocukların duygularını kabul etmeye çalışarak onlara yaklaşması durumunda, eğitici drama, amacına daha çok yaklaşmış olur. Öğretmen, çocuğun duygularını kabul ettiğini, sözsüz davranışlarıyla da gösterebilir. Kabul etme tepkileri olarak da adlandırılabilen baş sallamak, öne eğilmek, gülümsemek gibi davranışlar uygun olarak yapılırsa çocuğa gerçekten anlaşıldığı mesajı verilmiş olur

(Gordon,1993). Çocukların, duygularının kabul edildiğini, anlaşıldığını hissetmelerini sağlayacak bir diğer unsur da öğretmenin kendi duygularını ifade etmesidir. Özellikle “burada ve şimdi” ilkesini (Glasser,1975; 1986; Haavind,1985) uygulayarak o anda eğitim ortamı içindeki olay ve gelişmelere ilişkin olarak öğretmenin kendi duygularını sözel olarak ifade etmesi, çocuklara hem örnek olur hem de çocukları kendi duygularını ifade etmeleri konusunda destekler. Sonuç olarak çocuklar da kendi duygularını daha rahat ve kolayca ifade edebilir hâle gelebilirler. Bu konuda önemli olan bir nokta, duygularla uygun biçimde ifade edilerek başa çıkılmadığı takdirde duyguların gerginliğe, kaygıya, öç almak için istenmedik davranışlara, hatta psikosomatik tepkilere (saç dökülmesi, deri döküntüleri, kaşıntılar, mide ülserleri gibi) yol açabildiğidir (Barker,1984).

6.13. Çocukların Etkinlik Seçimi

Öğretmen, drama etkinliğinin seçimi sırasında çocukların önerilerini dikkate almalıdır. Böylece çalışma planı esnekleştirilebilir. Neyi, nasıl canlandıracaklarına çocukların karar vermesi, onları drama etkinliklerine daha çok güdüleyebilir. Ayrıca eğitim malzemesini ve yapacağı etkinliği kendi seçmesi durumunda, çocuğun yaratıcılığı gelişebilir. Bu anlamda drama öğretmeni, otoriter değil demokratik bir lider olmak durumundadır. Öğrencilerine yalnızca söz hakkı vermekle kalmaz, etkinliklerin belirlenmesinde onların özgür seçimlerini kabul eder.

Çocuğun kendi yaptığı seçimlerin bir sonucu olan yüksek konsantrasyon düzeyi, hem yaptığı etkinlikten zevk alarak mutlu olmasını hem de özellikle Montessori'nin de (1982) belirttiği gibi kendilik bilincinin bütünleşmesini sağlayabilir. Bu nedenle okul öncesi düzeyindeki diğer eğitim etkinliklerinde olduğu gibi eğitici drama etkinlikleri sırasında da çocukların hem oynayacakları drama etkinliğini kendilerinin seçmelerine hem de seçtikleri ya da verilen rolleri kendi istedikleri gibi oynamalarına elden geldiğince izin verilmesinde yarar vardır.

6.14. Dramada Günlük Yaşam

Dramaya, çocukların eğitim sırasındaki günlük yaşantılarından olaylar da katılabilir. Örneğin hayvanat bahçesini gezen çocuklardan, gezi dönüşü orada gördükleri hayvanları taklit etmeleri istenebilir. Okula gelip giderken servis aracıyla yaptıkları yolculuk sırasındaki olaylar, rol oynama yolu ile canlandırılabilir.

Drama çalışmalarında, okulda ve evde yaşanan bazı problemler ele alınabilir ve basitleştirilerek canlandırılır. Alay etme ve edilme, araç gereç ve oyuncak paylaşma, arkadaş çatışmaları, kardeşler arasındaki çatışmalar, anne-baba ve çocuk ilişkileri konu olarak ele alınabilir.

6.15. Dramada Araç Gereç

Drama etkinlikleri sırasında, canlandırmayı kolaylaştırmak için bazı araç gereç ve aksesuarlar kullanılabilir (Hunt ve Renfro, 1982). Kartondan maskeler, kartona çizilmiş basit figürler, bez bebekler, kuklalar gibi (Freericks ve Segal, 1979). Kukla draması oynamak da bir çeşit drama etkinliği sayılabilir. Rol oynama çalışmaları kuklalarla yapılabilir. Bazı çocuklar kuklalar aracılığı ile daha rahat rol oynayabilirler. Çocukların kendilerinin hazırladıkları malzemeleri (maskeler, resimler, etiketler) drama etkinliklerinde kullanmaları birden fazla yarar sağlar. Malzemeleri hazırlamanın kendisi bir tür çalışmadır. Ayrıca kendi hazırladıkları araç gereçle katılmaları, çocukları dramaya daha çok güdüleyebilir. Çalışma ürünlerinin, “faaliyet dosyalarının arasında unutulması” yerine, az sonra ya da ertesi gün oynayacakları bir drama oyununda kullanılacaklarını bilmeleri, çocukların yaptıkları çalışmayı “oyuna malzeme hazırlama” olarak algılamalarına neden olabilir. Bu ise çocuğun yaptığı eğitim çalışmasını “anamlı” bulması demektir.



6.16. Öğretmenin Aktif ve Pasif Olma Zamanları

Öğretmen, drama çalışmalarının başlarında daha aktiftir. Ancak daha sonra yavaş yavaş kendini geri çeker. Çocukların kendilerine fırsat tanır. Öğrenciler uyarılmaya ihtiyaç hissettiklerinde ortaya çıkar ve onlara ilham kaynağı olur, yol gösterir (Rosenberg, 1987). Öğretmen, çalışma konusunu önerir, neyin canlandırılacağını söyleyerek yönlendirir, ama nasıl yapılacağını tarif etmekten ya da göstermekten mümkün olduğunca kaçınır.

6.17. Öğretmenin Müdahale Ettiği Durumlar

Herhangi bir drama uygulamasının başlangıcında öğretmen, önce çocuklara ne olduklarını (ağaç, gemi, sandalye...) ya da kim olduklarını (şoför, kaptan...) söyleyip onları serbest bırakmalıdır. Onlara hazır roller, hareketler sunmamalıdır. Öğretmen rol verir. Ama rolün nasıl oynanacağını söylememeyi, göstermemeyi tercih eder. Ancak çocukların çoğu, kendiliklerinden hiçbir hareket ve canlandırma yapamıyorlarsa öğretmen, fazla abartılı olmayan birkaç hareket göstererek model olabilir. Çocukların konu, olay ya da rolle ilgili olarak davranışta bulunamamaları, geçmiş bilgi ve yaşantılarının eksikliğinden ötürü olabilir. Bu durumda çocuklara biraz ön bilgi verilmesi, onları harekete geçirebilir.

Dramada öğretmen çok fazla müdahale etmemelidir. Ancak bazı durumlarda müdahale edilmesi de uygun olabilir. Bu durumlar şöyle özetlenebilir:

çocuklar, gözlerini kapatarak daha önce gözledikleri fiziksel ya da sosyal olayları zihinlerinde canlandırır ya da kendilerine öğretmen tarafından söylenen bir yönergeyi zihinlerinde yaratırlar. Zihinde canlandırma tekniği, dil çalışmalarından sanat etkinliğine, kavram öğrenmeden rahatlama çalışmalarına değin birçok etkinlikte kullanılabilir. Burada vurgulanması gereken önemli bir nokta, zihinde canlandırılacak yönergelerin çocukların önceden yaşantı geçirdikleri ya da bildikleri nesne, kelime, olay ve durumları içermesi gereğidir. Çünkü ancak bu durumda, söylenenlerin görüntüsü zihinde canlandırılabilir. Eğitici drama sırasında öğretmen, bir etkinlik sona erdiğinde çocukların yere uzanmalarını, bir süre (3-4 dakika) gözlerini kapayarak biraz önce ne yaptıklarını, ne yaşadıklarını, ne hissettiklerini, zihinlerinde canlandırmalarına olanak sağlayabilir. Daha sonra etkinlikte yaşananlarla ilgili olarak, etkinliğe katılan çocuklarla, grup tartışması yapılır. Yaşanan yaşantılara ilişkin olarak zihinde canlandırma yapıldıktan sonra tartışmaya geçilmesi durumunda, yaşanan olayların, tartışma sırasında daha kolay hatırlanabilmeleri beklenir.

6.19. Gruplar Arası Farklılıklar

Çocukların drama etkinliklerine istekle ve zengin bir davranış repertuarıyla katılıp katılmamaları söz konusu olduğunda, grupların yaş ortalamaları aynı olsa da gruptan gruba farklılıklar görülebilir. Bir grubu harekete geçiren bir etkinlik, başka bir grupta aynı etkiyi yaratmayabilir. Hatta aynı grup, belirli bir etkinliğe bir önceki uygulamada çok istekle katıldığı hâlde, bir sonraki kez istekli görülmeyebilir. Bu durumda öğretmen, umutsuzluğa kapılmamalı ve başka bir etkinliğe geçmelidir.

6.20. Dramada Sessizlik

Drama çalışması sırasında, çocukların bazen gürültü çıkarmalarına (konuşma, bağırma, zıplama, gülme) izin verilmesi doğal olduğu gibi sessizlik de çok ilginç ve yararlı bir yaşantı olabilir. Sessiz kalarak dikkati düşüncelere, duygulara, bedene, dinlenmeye yoğunlaştırmak çocukların da öğrenmeleri gereken becerilerdir. Deneyimlerimiz okul öncesi çocuklarının bile, bunu başarabildikleri ve bundan zevk alabildikleri yönündedir. Bu nedenle ara sıra çocukların sessiz oldukları, hatta tamamen hareketsiz kaldıkları anlar yaratılarak sessizliği dinlemeleri, sessizliğin farkına varmaları sağlanabilir.

6.21. Dramanın Yapısı

Her drama etkinliğinin, belirli bir yapısı ve düzeni vardır. Doğaçlama türü dramada dahi, başlangıçta lider tarafından belirtilen etkinliğin bir başlama noktası, geçtiği bir yer ve oynanacak belirli roller bulunur. Bazı karakterlerin önce, bazılarının ise sonra ortaya çıkması, bazı etkinliklerde farklı rollerin çocuklar arasında değış tokuş edilmesi ve hemen her drama etkinliğinin tartışma bölümüyle sonuçlanması, bu yapı ve düzenin önemli parçalarıdır.

Drama oyunundaki söz konusu bu yapının başlangıçta en çok öğretmen farkındadır. Ancak sürekli olarak dramaya katılan bir gruptaki çocuklar da bu yapının farkına varırlar. Yapı içerisindeki belirli aşamaların (yönerge, yaşantı, bilgi ya da tartışma) gerçekleşeceği beklentisi, katılanları sonraki aşama ile ilgili olarak hazırlar. Böylece bu yapı sayesinde drama, öğrenme yönünden daha etkili bir çalışma olma özelliği kazanır.

6.22. Dramada Risk Faktörü

Çocuklarla yapılan dramada, risk faktörü iyi ayarlanmalıdır. Herhangi bir rolü oynarken başarısız olma riski ve gerginlik çocuklara yaşatılmamalıdır. Dramada heyecan ve zevk alma olmalı, ama başarısızlık kaygısına yol açılmamalıdır. Böyle bir durumu önceden sezen öğretmen, çocuğu rahatlatacak tüm önlemleri almalıdır. Yakından destekleme, ön bilgi sağlayarak hazırlama, çocuğa uygun rolü verme gibi tedbirler risk etmenini azaltabilir. “Çocuğun dikkatini çekmeyen, ilgi göstermediği, hareketleri yapmakta zorlandığı bir etkinlik, çocuğa uygun etkinlik değildir.” görüşünden (Montessori, 1965) hareketle söz konusu etkinlikten vazgeçilmesi, risk faktörünü azaltabilir. Özellikle okul öncesi düzeyinde doğaçlama türü çalışmalarda, çocuklara roller ya da olaylar, durumlar biraz daha ayrıntılı olarak tanımlanabilir. Çekingen çocuklar fazla zorlanmaz ve öğretmen, özellikle bir çalışma ilk kez tanıtılıyorsa bir rolü ana hatları ile model olarak gösterir ve çocukların işini kolaylaştırmış olur. Diğer yandan etkinlik sonundaki tartışma bölümünde de herhangi bir çocuk, yanıt vermesi ya da konuşması için zorlanmaz, ancak konuşmaya özendirilir, davet edilir.

6.23. Öğretmenin İletişim Tarzı

Drama uygulaması sırasında öğretmenin sözel iletişim tarzına özen göstermesi gerekir. Önemli olan öğretmenin ses tonuyla atmosferi yaşatabilmesidir (Morgan ve Saxton,1987). Öğretmen gereğinden çok konuşup çocukların kendi yaratıcılıklarına fırsat tanımayacak tarzda fazla açıklama yapmamalı, gerektiğinde şimdiki zamanı, geçmiş zamanı, olayı, rolleri, kısa ve etkili olarak anlatabilmelidir (Morgan ve Saxton, 1987).

Çocuklara yönerge verilirken kısa ve net açıklamalar yapılırsa söylenenler daha çok anlaşılabilir ve akılda kalabilir. Ancak öğretmen önce tüm çocukların kendisini dinlemek üzere susmalarını, başka bir şeyle meşgul olmamalarını sağlamalıdır. Etkinlik sırasında ise öğretmenin canlı konuşmasıyla, enerjik tavırlarıyla, gülümsemesiyle çocukları oyuna davet edebilmesi, teşvik edebilmesi gerekir. “Çocuklar şimdi drama yapacağız.” Diyerek cansız, vurgusuz, sadece dudaklarının kıpırdadığı ifadesiz bir yüz ile dramaya davet etmesi yerine, ellerini çırparak, gülümseyerek, gözlerini açarak, yumuşak, merak uyandıran bir ses tonu ile “Çocuklar drama oynama zamanı geldi. Şimdi drama oynayacağız.” demesi durumunda çocukları daha iyi güdüleyebilir. Bir öykü, olay, durum ya da rol oynanmadan önce, açıklama yaparken, sözel anlatımını güçlendirecek biçimde tüm bedenini kullanabilmeli, hareket etmeli, öne arkaya bükülmeli, kollarını, ellerini sallamalı, gerekiyorsa oturmalı, kalkmalı, uygun yüz ifadesini takınabilmeli ve böylece çocukların ilgilerini, dikkatlerini çekmelidir. Ancak bu durumda çocukların tüm benliklerini ve dikkatlerini etkinliğe vermeleri ve anlamaları sağlanabilir.

6.24. Dramada Çocukların Kullandığı Dil

Drama etkinliği sırasında çocukların kullandıkları dil ile ilgili düzeltmeler yapılmamalıdır. Çocuk o sırada katılmakta olduğu etkinliğe yabancılaşabilir. Aslında genel olarak okulda, özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların, örneğin aksanları değiştirilmeye çalışılmamalıdır. Aksi hâlde çocuk, öğretmene ve okula yabancılaşabilir. Ancak bu arada öğretmen de kendi aksanını çocuğa benzetmeye çalışmamalıdır. Çünkü bu davranışı çocuk tarafından samimi olarak algılanmayabilir veya çocuk alaya alınmış olduğunu düşünebilir (Trudgill, 1975).

6.25. Dramada Sorumluluk

Tüm drama çalışmaları sırasında çocuğun şu sorumlulukları kazanmasına çalışılır:

- Kendi sorumluluğunu alması. Her ne kadar çocuk drama etkinliği içinde bir grubun üyesi ise de canlandırdığı rolde, söylediği düşüncelerde kendi sorumluluğunu almak durumundadır.
- Grubun sorumluluğunu alması. Özellikle grup olarak oynanan oyunlarda, yapılan etkinliğin tüm grup üyelerinin çabalarının toplamının bir sonucu olması durumunda (örneğin, mevsimler oyununda belirli bir mevsimi canlandıran 5 çocuğun ortak çabaları o mevsimi görünür hâle getirir), grubun sorumluluğunu hissetmesi mümkündür.
- Çevresinde olup biten olaylara karşı belirli bir sorumluluk hissetmesi. Burada kastedilen sorumluluk, duyarlı olma, yardımcı olma, anlamaya çalışma ile ilgilidir. Kabahatli olma, suçu üzerine alma ile değil.

6.26. Drama ile Diğer Etkinliklerin Birlikte Kullanılması

Drama etkinliğinin öğrenme grubunda yapılması planlanan diğer etkinliklerle (kolaj, eşleme, ayırt etme, kategorileme, kesme, yapıştırma, çizme, şarkı söyleme gibi) “ilişkilendirilmesi”, konunun anlaşılmasını, kavranmasını kolaylaştırabilir. Örneğin okul öncesi grubunda, hayvanlarla ilgili bir eğitici drama etkinliği sonrasında, hayvan resimlerinden oluşan boz-yapların parçalarını birleştirmek, mevsimlerle ilgili büyük kartlar üzerine, o mevsime ilişkin nitelikleri gösteren ayrıntıların resmedildiği küçük kartları yerleştirmek ve bu çalışmayı, “mevsimler” konulu drama etkinliği sonrasında çocuklara yaptırmak, uygun “ilişkilendirme” çalışmaları olabilir. Duyguların ele alındığı “yüz ifadeleri” çalışmasının ardından, çocuklar kâğıt üzerine çizilmiş farklı yüz ifadelerini boyadıktan sonra, birbirinin eşi olan ifadeleri çizgi ile birleştirerek çalışmaya

devam edebilirler. Hayvanlarla ilgili bir drama etkinliği sonrasında, hayvanları konu edinen şarkılar söylenebilir.

6.27. Dramada Önceki Yaşantılar

Bazı drama etkinliklerinin çocukların daha önce gerçekten yaşamış oldukları olaylara dayandırılması, çalışılan konunun “anamlı” olmasını sağlamak bakımından öğretmene yardımcı olur. Örneğin, bir hayvanat bahçesi gezisinden sonra, vahşî hayvanlarla ilgili bir drama çalışması, çocuklar için daha anlamlı olacağından, dikkatlerini daha çok çekebilir ve öğretilmesi amaçlanan konu(lar) daha etkili olarak öğretilir. Öğrencilerin daha önce yaşamış oldukları olaylarla bağlantısı kurulduğunda, sınıf içi eğitimin daha etkili olabileceği, özellikle “katılımcı pedagojiyi” (Involvements-pedagogik) önerenler tarafından kabul edilmektedir (Nissen,1983). Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta, çocukların geçirdikleri yaşantının çok uzak bir geçmişte kalmamış olması ve daha çok yakın geçmişle ilgili olmasıdır. Çünkü yaşanmış olayların anıları henüz tazeyken, ilgili konuların dramatize edilmesi, daha etkili bir kavramlaştırma, daha yüksek bir farkındalık düzeyi sağlayabilir. Kavramlaştırma ve farkına varmanın olumlu etkisi ise özellikle, soyut düşünebilme ve kendi kendine düşünme yeteneği üzerinde görülebilir (Nissen, 1983).

6.28. Grup Tartışması ve Farklı Düzeyleri

Drama etkinliği, sonuçta grup tartışması ile tamamlanır. Drama etkinliği mutlaka bir grup tartışması ile sonlandırılmalıdır. Dramada üç temel yapıdan söz edilebilir: Yönerge, yaşantı ve bilgi. Yaşantı, öğretmenin verdiği yönerge ile başlar; oynanan oyun, oynanan rol, yapılan hareket ve müzik dinleme ile tanımlanır. Bilgi ise o yaşantıdan soru-cevap yöntemi ile çıkarsanan, hatırlanan, etiketlenen, kategorilenen sözel mesajlardır. Olay, durum, öykü ve roller yalnızca yaşanıp bırakıldığında öğrenme için yeterli olmayabilir. Yaşananlar, tartışılıp üzerinde konuşulduğunda daha etkili olarak kodlanır, gruplanır, ayırt edilir, analiz ve sentez yapılır. Siks’e (1983) göre, çocuğun bir kavramı öğrenmesi, o kavramı algılaması ile başlar. Dramanın temel yapısı hareket olduğu için, çocuğun o kavramla ilgili aktif olarak yaşantılar yaşaması ile devam eder ve söz konusu kavramı sözel olarak tartışma yoluyla tanımlaması ile sonuca ulaşır. Yani kavram öğrenilmiş olur. Piaget’nin kuramını öğrenme ve eğitim yönünden yorumlayan Richmond’a (1970, s.99) göre, Piaget’nin ilkeleri açısından bakıldığında, herhangi bir eğitim durumunda, önce etkinlik (yani fiziksel ortamda yapılan hareketler) gelmeli, sonra da o hareketlerle ilgili tartışma yapılmalıdır. Bu görüşü eğitici dramaya uygularsak drama etkinliğinin sonunda yapılan grup tartışması, yaşanan ve hissedilenlerin de ifade edildiği, tanımlandığı, anlamlandırıldığı bir tartışmadır. Tartışmada zıt görüşlerin mücadelesi amaçlanmamalıdır. Farklı görüşler olabilir. Ancak vurgulanması gereken, bir görüşün üstün gelmesinden çok, tüm farklı görüş ya da yaşantıların serbestçe ifade bulmasıdır. Drama etkinliğinden sonra, yaşanan yaşantılar ile ilgili grup tartışmasının şu yararları olduğu ileri sürülebilir:

a) Her eğitim etkinliğinin sonunda değerlendirme yapıldığı gibi eğitici drama etkinliğinin sonunda da değerlendirme yapılması gereği vardır. Çocuklar yaşantılarını ifade ederken, yapılan etkinlikten ne anlayıp anlamadıklarının, öğretmen tarafından değerlendirilmesi mümkün olur. Buna bağlı olarak etkinliğin bir sonraki uygulanması öncesinde, bazı hazırlık çalışmaları planlanabilir.

b) Değerlendirme, öğretmene sonraki drama uygulamaları konusunda, (programda değişiklikler, eklemeler ve çıkarmalar yapmak için) yararlı ipuçları verebilir. İleriye dönük plan yapmayı kolaylaştırır.

c) Yaşanılan yaşantıların derlenip toparlanması, düşüncelerin, bilgilerin tasnif edilmesi, böylece üzerinde çalışılan kavramların, davranışların, konuların çocuklar için tekrar tanımlanması, vurgulanması olanağı yaratılmış olur. Etkinlik sırasında, geçirilen yaşantılar ile ilgili olarak sorulan sorular, çocukları yaşadıkları öğeleri tekrar düşünmeye yönlendirir. Bu, özellikle öğrenilenlerin kalıcılığı açısından önemlidir. Özetle, bilgilerin bilişsel düzeyde öğrenilmesi sağlanmış olur.

d) Yapılan etkinlik konusunda çocukların bilinç düzeylerini geliştirmek olanağı yaratılmış olur. Biraz önce yaşananlar “nesne” gibi alınıp incelendiğinde, “dışardan bakıldığında” daha somutlaştığından, elle tutulur hâle geldiğinden farkındalık düzeyinin yükselmesi beklenir. Böylece farkına varmanın gelişmesi sağlanmış olur. Amaç sadece yaşantıları yaşamak değil, yaşadıklarını anlamlandırmak, kavramak olduğundan, farkında olma derecesinin artması önemlidir.

e) Eğitici dramada, etkinlik yaşandıktan sonra, çocuklar eğitim etkinlikleri dışındaki kendi gerçek yaşantılarını paylaşırlar. Böylece iç dünyaları hakkında bilgi verebilirler. Grupta paylaşmanın rahatlatıcı etkisinden yararlanırlar. Bu sırada öğretmen çocukların, özellikle duygularını kabul edici ve destekleyici davranırken çocuğun açıkladığı kadarıyla yetinilmeli, gereksiz, ayrıntılı sorular sorulmamalı, yorumlarda bulunulmamalıdır. Çünkü yapılan etkinlik bir psikodrama etkinliği değildir ve öğretmen de psikolog değildir.

Bölüm Özeti

- Bu bölümde drama uygulamaları sırasında göz önünde bulundurulması gereken bazı özel durumlardan bahsedilmiştir.
- Drama için uygun çevre: Drama etkinliklerinin niteliğine uygun çevre olanaklarının hazırlanması önemlidir. Rahatlama ve konsantrasyon çalışmalarında birbirlerine dokunmayacakları genişlikte, dikkatin yoğunlaşmasını zorlaştırmayacak büyüklükte ve “yaşayan” bir çevre drama etkinlikleri için uygundur. Drama yapılan çevre çocuğa her yönden güven veren, çocuğun her bakımdan denemeler yapabileceği, rahatlatıcı, fiziksel mekân olarak sınırları olan, ama hayalî anlamda sınırları olmayan esnek bir yapıda olmalıdır.
- Drama için uygun yaş: Araştırmalar çocuklarla drama türü etkinliklere iş birliği kurmaya, rol oynama yolu ile duygularını bilinçli olarak ifade etmeye ve arkadaş edinmek için uygun davranışlar göstermeye başladıkları 3,5 yaş civarında başlanabileceği ve drama benzeri oyunların 4-6 yaşları arasında en yüksek düzeye eriştiği belirtilmiştir. Bu yaş grubunun belirlenmesinde temel ölçüt, zihinsel gelişim yaşının belirlenmesi olabilir. Yani çocukların dikkat, ilgi ve taklitle dayalı hareketleri tekrarlayarak yapabilmeye becerileri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Öğretmen Katılımı: Drama uygulaması sırasında özellikle küçük çocuklarla çalışılırken öğretmenin oyunun içinde yer alması ve etkinliğin bir parçası olması yerinde olur. Onun rolü sadece denetleyici ve yön verici olmamalıdır. Öğretmenin oyuncu olarak etkinliğin içinde sıklıkla yer alması, çocukları daha çok güdüler ve öğretmen-çocuk ilişkisini daha sıcak ve canlı hâle getirir.
- Sonuca değil sürece yönelik yaklaşım: Dramada önemli olan süreçtir. Drama seyirciler için oynanmaz. Önemli olan çocuğun kendi isteğiyle, istediği oranda dramaya katılımıdır. Çocuklar belirli rolleri hep aynı biçimde oynamaya zorlanmazlar. Rollerin “daha iyi oynanması” için defalarca prova edilmesine gerek yoktur. Bir drama etkinliği her seferinde farklı davranışlarla ve sonuçlarla oynanabilir.
- Drama sırasında hatalı davranışlar: Drama sırasında çocuklardan birbirlerine karşı duyarlı olmaları, birbirlerinin farkında olmaları ve birbirlerini insan olarak görmeleri amaçlanır. Bu sebep ile kazanan ya da kaybeden taraf, becerikli ya da beceriksiz ve başarılı ya da başarısız gibi kalıplar bulunmamaktadır.
- Dramaya ayrılan süre: Drama için iyi bir grup iklimi yaratmak ve çocukların yaratıcı ve geliştirici kaynakları harekete geçirilmek isteniyorsa acele edilmeyerek deneme yanılma yolu ile uygun süre planlanmalıdır.
- Drama grubunda klikleşme: Drama çalışması sırasında bazı çocuklar hep en iyi arkadaşlarının yanında durmak veya oturmak isterler. Böylece klikleşme (gruplaşma) olabilir. Popüler olmayan çocuklar yalnız kalabilir. Oysa drama sırasında, gruptaki tüm çocukların birbirleriyle kaynaşması beklenir. Bu durumda öğretmenin daha baştan, çocukları kendi düzenine göre yerleştirmesi ya da oturtması gerekebilir.
- Dramaya başlama aşaması: Drama etkinliğinin uygulanmaya başlandığı ilk çalışmalarda basitten karmaşığa doğru bir yol izlenmelidir.
- Drama etkinliğine davet: Öğrenciler dramaya gönüllülük esasına uygun olarak katılım göstermeli, öğretmen çocukları etkinliğe davet ederken onların “karar vermelerine” olanak tanımalı ve özendirici tutum ile isteksiz çocukları teşvik etmelidir.
- Çocuğun dramaya katılımı: Katılım, etkinliğin belirli bir amacı olması, etkinliğin amaçla yakından ilgili olması ve çocuğun o amaca ilgi duyması ile de bağlantılıdır. Etkinliğe katılım düzeyi yüksek olan bir

çocuğun, konsantrasyonunun da yüksek olduğu, bütün dikkatini verdiği, başka bir şeyle ilgilenmediği görülür.

- Çocuğun dramaya katkısı: Drama etkinliği sırasında, çocuğun etkinlik sürecine kendisinden bir şeyler katmasına, değişiklik yapmasına izin verilebilir. Bu sayede yaratıcılığını kullanması için olanak sağlanmış olur.
- Dramada duygular: Drama etkinlikleri sırasında duygulardan söz edilmesi, duyguların sözcüklerle ifade edilmesi ve duyguların kabul edilmesi, çocukların hissettikleri çeşitli gerginlikleri bir ölçüde de olsa rahatlatılabilir. Öğretmenin kendi duygularını çocuklarla paylaşarak model olması, çocukların da duygularını ifade edebilmelerine zemin hazırlayabilir.
- Çocukların etkinlik seçimi: Etkinlik seçiminde çocukların seçimi dikkate alınarak demokratik tutum sergilenmelidir. Bu durum çocukların yaratıcılığını geliştirme, yüksek konsantrasyon düzeyi, etkinlikten zevk alması ve mutluluk duyması, kendilik bilincinin gelişmesine katkıda bulunur.
- Dramada günlük yaşam: Dramaya, çocukların eğitim sırasındaki günlük yaşantılarından olaylar da katılabilir. Örneğin hayvanat bahçesini gezen çocuklardan gezi dönüşü, orada gördükleri hayvanları taklit etmeleri istenebilir. Drama çalışmalarında, okulda ve evde yaşanan bazı problemler ele alınabilir ve basitleştirilerek canlandırılabilir.
- Dramada araç gereç: Dramaya maske, çizilmiş figürler, bez bebekler, kuklalar gibi canlandırmayı kolaylaştırıcı araç gereçler ve çeşitli aksesuarlar dâhil edilebilir.
- Öğretmenin aktif ve pasif olma zamanları: Dramanın önemli unsurlarından biri de öğretmendir. Öğretmen drama etkinliklerine dâhil olmalı, çalışmanın başlarında daha aktif iken sonra giderek kendini geri çekmelidir. Ayrıca roller vererek öğrencileri serbest bırakmalıdır.
- Öğretmenin müdahale ettiği durumlar: Öğretmen drama etkinliklerini başlatma, mekânı tanıtmaya, çocukların dağılmaya başladığı ya da pasifleştiğini hissetmeye başladığında toparlayıcı yönergeler verme, dramayı sona erdirmeye, sorular sorma, tartışmayı başlatma, çıkarılacak dersleri, yargıları özetleme, etkinlik sonrasında çalışmalar yapılacak ise çocukları yönlendirme ve bu çalışmalara ilişkin sorular sorma gibi durumlarda müdahalelerde bulunabilir.
- Zihinde canlandırma: Etkinlik sonunda öğretmen çocukların ne yaptıklarını, ne yaşadıklarını ve ne hissettiklerini zihinde canlandırmalarına olanak sağlayarak grup tartışması aşamasına geçilerek tamamlanır.
- Gruplar arası farklılıklar: Bir gruptaki öğrenciler aynı yaşta olsa bile drama etkinliklerine katılıma istekli olup olmamalarına göre gruplar arasında farklılıklar görülebilir. Bu durumda, öğretmen, umutsuzluğa kapılmamalı ve başka bir etkinliğe geçmelidir.
- Dramada sessizlik: Drama çalışması sırasında çocukların sessiz oldukları, hatta tamamen hareketsiz kaldıkları anlar yaratılarak sessizliği dinlemeleri, sessizliğin farkına varmalarını sağlanabilir.
- Dramanın yapısı: Her drama etkinliğinin belirli bir yapısı ve düzeni vardır. Dramada başlangıçta lider tarafından belirtilen etkinliğin bir başlama noktası, geçtiği bir yer ve oynanacak belirli roller bulunur.
- Dramada risk faktörü: Çocuklarla yapılan dramada, risk faktörü iyi ayarlanmalıdır. Herhangi bir rolü oynarken başarısız olma riski ve gerginlik çocuklara yaşatılmamalıdır. Yakından destekleme, ön bilgi sağlayarak hazırlama, çocuğa uygun rolü verme gibi tedbirler risk etmenini azaltabilir.
- Öğretmenin iletişim tarzı: Drama uygulaması sırasında öğretmenin sözel iletişim kurma şekli çok önemlidir. Öğretmenin çocuklara yönerge verirken, kısa ve net açıklamalar yapması, öğrencilerin söylenenlerin, daha kolay ve doğru anlamalarını sağlar. Öğretmen dramanın başlangıcında çocukların dikkatini kendi üzerinde toplamaları ve başka işlerle meşgul olmalarını engellemelidir. Etkinlik sırasında ise, öğretmen canlı konuşmasıyla, enerjik tavırlarıyla, gülümsemesiyle çocukları oyuna teşvik edebilir.
- Dramada çocukların kullandığı dil: Drama etkinliği sırasında çocukların kullandıkları dile müdahale edilmemelidir. Etkinlik sırasında veya değerlendirme kısmında çocuğun telaffuzunu düzeltmek katılmakta

7. EĞİTİCİ DRAMANIN UYGULAMA AŞAMALARI

Giriş

Süreç draması olarak da adlandırılan buna bağlı olarak da en temelde ve özünde grupça oynanan oyunun, rol üstlenmenin ya da rol oynamanın, canlandırmanın iyi, güzel, başarılı, estetik, yaratıcı olmasının değil, süreci yaşamının önemini vurgulandığı eğitici drama, özel yapısının gereği olarak belirli bir sıra izleyen aşamalardan oluşmuştur. Eğitici drama bir anlamda hareket, duyu, dil ve iletişim, düşünce ve duygunun bir sentezidir. Bu sentezi oluşturan unsurlara yer veren farklı uygulama aşamalarını içinde barındıran söz konusu yapının doğru anlaşılması etkili olarak uygulanabilmesi açısından önemlidir.

Aşamalı uygulanma yapısı eğitici drama yönteminin değerlendirme yolunu da göstermesi bakımından dikkate alınmayı gerekli kılmaktadır. Diğer bir deyişle eğitici dramadan beklenen yararların elde edilmesi için, söz konusu aşamalı yapının göz önüne alınması ve uygulamanın yanı sıra değerlendirmenin de buna göre gerçekleştirilmesi gerekir.

Eğitici drama yönteminin etkili olarak uygulanabilmesi ve değerlendirilmesi için gerekli olan ardışık aşamaların neler olduğu ve nelere dikkat edilmesi gerektiği aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

Eğitici Dramanın Uygulanma Aşamaları



Şekil 12: Eğitici dramanın uygulanma aşamaları

7.1. Eğitici Dramayı Başlatma

Öğretmen tüm diğer etkinlik tiplerinde olduğu gibi uygulayacağı eğitici drama etkinliğini önceden planlamalıdır. Hangi drama etkinliğinin seçileceği, zamanın ve sürenin uygunluğu, drama uygulanacak mekânın hazırlanması, gerekli malzemenin önceden sağlanması, tartışma sorularının oluşturulması, daha sonraki bir aşamada gerçekleştirilecek destekleyici/tamamlayıcı eğitsel etkinliklerin düşünülüp gerekli planlamanın yapılması, drama etkinliğinin hem daha kolay ve keyifli uygulanmasını sağlar hem de yapılan etkinlik eğitsel amacına ulaşabilir. Okul öncesi öğretmenin drama uygulamaya başlamadan önce göz önüne alması gereken bir diğer unsur da hangi grupta, hangi drama örneklerinin uygulanacağıdır. Bu konuda yapılacak olan etkinliğin çocuğun düzeyine uygunluğu saptanırken, kronolojik yaşının değil “neleri yapabildiğinin” göz önüne alınmasıdır. Ayrıca küçük yaştaki, örneğin üç yaşındaki çocuklarla drama çalışılırken, tartışma bölümündeki soru cümlelerinin yapısı ve seçilen sözcükler, onların anlayabileceği somutlukta ve içerikte olmalıdır. Kullanılan yönergeler kısa ve açık olmalıdır.

Eğitici drama oyunlarının oynanacağı ortamın nasıl olması gerektiği önemli bir konudur ve daha etkili olmanın yanı sıra eğitici dramaya hem bir özellik hem de kolaylık sağlar. Okuldaki birçok eğitim amacı için standart sınıf ya da çalışma odası en uygun ortam olarak görülebilir. Ancak bazı durumlarda farklı ortamlarda çalışmak drama oyununun konusuna bağlı olarak tercih edilebilir. Örneğin çevre eğitimi için uygulanacak bir drama oyunu için okulun dışına çıkılıp kırılık, ağaçlık bir yerde etkinlik yapılabilir. Müzelere gidilip bazı drama oyunları o mekânların sağladığı olanaklar çerçevesinde gerçekleştirilebilir.

Eğitici drama etkinliğine başlarken çoğu kez bir etkinliğin sona erdirilmesi ve yeni bir etkinlik olarak dramaya başlanması söz konusudur. Bu durumda bir önceki etkinliğin tam olarak sona erdirilmiş olması gerekir. En son hâliyle çocukların önünde, önceki etkinlikle ilgili herhangi bir araç gereç kalmadığında ve çocukların dikkati öğretmende toplanmışken, “drama oyunu” oynanacağı kendilerine söylenir. Yapılacak olan yeni etkinliğin adının her seferinde, “drama oyunu” olarak belirtilmesi, çocukların kendilerini etkinliğe hazırlamaları bakımından bir işaret (ayırt edici uyarıcı) yerine geçebilir ve bu anlamda oldukça yararlıdır. Daha sonra öğretmen, çocuklara oynanacak olan oyunu, süreci, rolleri ayrıntılı olarak tanıtır ve rol dağıtımını yapar. Başlangıç aşamasında beş ana unsurun ağırlık sıralaması şöyledir: Dil ve iletişim, duyu, düşünce, hareket ve duyu. Kuşkusuz bu aşamada öğretmenin, çocuklara drama oyunu oynanacağını bildirmesi ve drama oyununu tanımlaması ön planda olduğundan, en çok ağırlığa sahip olan ve ön planda olan unsur dil ve iletişimdir.

Öğretmen eğitici dramayı başlatırken şu noktalara dikkat etmelidir:

1. Öğretmen elindeki eğitim planı ve programını göz önüne alarak kazanım ve gösterge davranışları belirlemelidir.
2. Kazanım ve göstergeleri belirledikten sonra söz konusu kazanım ve göstergeleri temel alarak uygun drama oyununu seçmelidir.
3. Uygulanmak üzere seçilen drama oyununun gerektirdiği malzemeleri temin edip sınıfa önceden getirmelidir.
4. Drama oyunu bitimindeki tartışma düzeylerine ilişkin sorular önceden hazırlamalıdır.
5. Tartışma aşamasından sonra uygulanacak tamamlayıcı/destekleyici etkinlikler için uygun öğretim tekniklerini seçerek gerekli malzemeleri hazırlamalıdır.
6. Drama etkinliğinin (drama oyunu, tartışma, tamamlayıcı çalışmalar) yapılacağı mekânın önceden hazırlanmasını sağlamalıdır.
7. Öğretmen önceki etkinlikten dramaya geçiş yapmak için şu hazırlıkları yerine getirmelidir:
 - Bir önceki etkinliğin tamamlanması
 - Yönergelerin hazırlanması
 - Yönergelerin dramaya katılan çocuklara iletilmesi yani sözel olarak açıklanması
 - Drama oyunu ile ilgili kuralların bilgisinin çocuklara verilmesi

Şekil 13: Öğretmenin eğitici dramayı başlatırken dikkat etmesi gereken noktalar



7.2. Drama Oyunu

Drama etkinliğine başlanacağı her seferinde aynı ifade ve yönergelerle çocuklara açıklandıktan sonra dramanın oyun kısmına başlanır. Oynanacak olan drama oyunu açık ve anlaşılır bir biçimde tanımlandıktan ve canlandırılacak olan roller dağıtıldıktan sonra, drama oyununa geçilir. Drama oyunu, çocukların kendilerini en özgür hissettikleri ve serbestçe hareket edip mekânı dilediklerinde kullandıkları eğitici drama aşamasıdır. Bu noktada önemli olan, oyunu oynarken ya da rol oynarken başkalarını rahatsız etmek ya da oyunun akışını sekteye uğratmak öğretmen tarafından izin verilmeyecek davranışlardır. Oyun oynanırken öğretmenin de bir rol üstlenerek çocuklarla birlikte oynaması, çocukların oyuna yönelik motivasyonunu arttırması ve öğretmene kendilerini daha yakın hissetmeleri açısından önemlidir. Ancak bazı drama örneklerinde, öğretmenin dışarıdan yönlendirmesi (örneğin çocukların üstlendiği rollerin yer aldığı öyküyü okuyan ya da anlatan kişi olarak) gerekebilir. Drama oyun aşamasında beş ana unsurun ağırlık sıralaması şöyledir. Hareket, duyu, dil ve iletişim, düşünce, duygu. Dramanın oyun kısmında, en ağırlıklı unsur drama oyununun temeli “hareketlere dayalı rol oynama”, “gibi yapma” olduğundan hareket unsurudur.

Öğretmenin drama oyunu aşamasında yapması gerekenler şunlardır:



Eğer gerekiyorsa drama oyununa nasıl başlanacağı çocuklara açıklanır. Bazı drama oyunları diğerlerine göre daha fazla ayrıntılı açıklama gerektirebilir.

Drama oyununun etkili bir biçimde uygulanabilmesi için çocuklar açısından ön bilgi yani hazır oluş gerektiriyorsa, ön bilgi sağlanmalıdır. Örneğin oyunda hayvan seslerinin taklit edilmesi gerekiyorsa çocukların oyun başlamadan önce söz konusu sesleri çıkarabilmeleri sağlanmalıdır.

Öğretmen drama oyununda canlandırılacak rolleri çocuklara tanıtır ve dağıtmalıdır.

Rollerin içeriği ve nasıl canlandırılacağı oyunun gerektirdiği kadar tanımlanır. Tüm ayrıntılar çocuklara verilmez ve böylece kendilerinden bir şeyler katmalarına olanak sağlanır.

Öğretmen varsa kendi rolünü de belirler ve tanımlar.

Öğretmen oyunu hangi yöntemle yöneteceğini önceden belirlemelidir (katılımcı liderlik ya da kenardan yönlendirme, anlatıcı olma)

Dramaya katılacak çocukların sayısı yirmi kişiyi aşarsa grubun ikiye bölünerek, oyun iki kez oynanabilir. Bu durumda oyuna katılmayan çocuklar sınıf içinde kalacaklar ise başka bir etkinlikle meşgul edilebilirler ya da sessizce oynayan grubu izleyebilirler. Ancak oyuna katılanların davranışlarına müdahale etmeleri, yorumlamaları önlenmelidir. Oyun iki grupla ayrı ayrı oynansa da tartışma düzeyi soruları ve tamamlayıcı/destekleyici etkinlikler tüm gruba uygulanır.

Şekil 14: Öğretmenin drama oyunu aşamasında yapması gerekenler

7.3. Tartışma Düzeyleri-Sorular

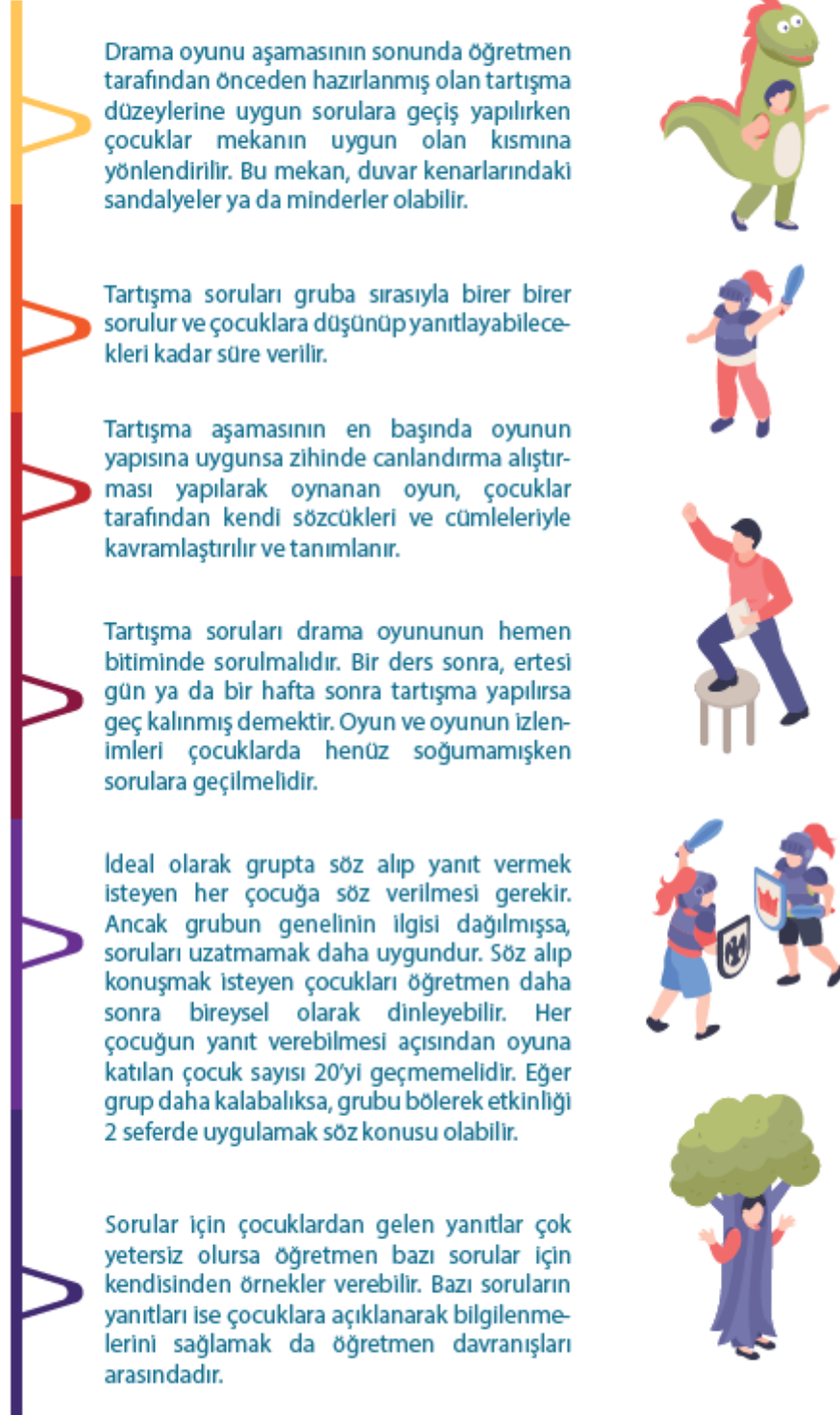
Drama oyunu oynandıktan sonra sıra, bazı özel sorular yoluyla tartışma ve değerlendirmenin yapılmasına gelir. Eğitici drama etkinliği, tartışma bölümü olmaksızın, eğitici amaçlarına tam olarak ulaşamaz. Öğrenme için hareket çok önemli olmakla birlikte hareketin tek başına yeterli olmadığı ileri sürülebilir (O'Neill ve Lambert, 1990). Çocukların çevrelerindeki dünyayı anlayabilmeleri için hareketleriyle etkileşime girdikleri çevreleriyle ilgili olarak düşünme süreçlerini kullanmaları gerekir. Sorulara yanıt verme ve düşünceleri sınama sayesinde, hareketlerle sağlanan, etkileşim ve edinilen izlenim anlam kazanır. Bu görüşlerden hareketle, yalnızca drama oyununa katılmak, eğitsel amaçlara ulaşılabilmesi yönünden yeterli değildir. Bir olayı, süreci, öyküyü, kavramı, kendi hareketleri yoluyla yaşamak kuşkusuz çok önemlidir.

Bununla birlikte drama oyunu sırasında yaşananların anlam kazanması, kodlanması bilişsel olarak depolanması ve yeni durumlara transfer edilebilmesi ancak yaşananların üzerinde konuşulması ile mümkündür. Böylesi bir konuşmanın, öğretmen tarafından çocuklara yöneltilecek sorularla "tartışma" biçiminde düzenlenmesi çocukların tartışmaya aktif olarak katılmaları yönünden ve drama oyunu oynayanlar onlar olduğu için, yaşantılarını anlamlandırmaları bakımından yarar sağlayabilir. Tartışma aşamasında, beş ana unsurun ağırlık sıralaması şöyledir: Dil ve iletişim, düşünce, duygu, duyu ve hareket. Bu aşamada en

ağırlıklı unsur dil ve iletişimdir. Çünkü adından da anlaşılacağı üzere, bu aşamada karşılıklı konuşma ve paylaşma en çok gösterilen davranıştır. Öğretmen tarafından yönetilecek olan tartışma bölümünün farklı düzeyleri ve ilgili sorular aşağıda açıklanmıştır. Düzeyler, aşağıdaki elde edilmek istenen sonuçlar bakımından önemlidir. Tüm düzeylerin sıraya uygun ve eksiksiz olarak uygulanması temeldir, ancak bazen zaman yetersizliğinden dolayı tüm aşamalar uygulanamayabilir. Bu durumda bile uygulama, belirtilen sırayı izlemelidir.

Tartışma Düzeyleri-Sorular

Tartışma aşamasında öğretmenin işlevleri:



Şekil 15: Tartışma aşamasında öğretmenin işlevleri

7.4. Destekleyici/Tamamlayıcı Etkinlikler

Drama oyunundan sonra tartışma düzeyleri de tamamlanarak drama oyununun tümü ya da bazı kısımları ile ilgili destekleyici etkinlikler yapılması yerinde olur. Böylece drama etkinliği, diğer eğitim teknikleri ile de bütünleşmiş olarak çok boyutlu çalışılmış olacaktır. Destekleyici etkinlik olarak hemen her türlü çalışma türünden yararlanılabilir. Ama öncelikle resim çalışmalarına yer verilmelidir. Eğitici dramada zihinde canlandırma, dış çevrenin içselleştirilmesinde, sembolleştirme olarak önemlidir. Hareket (rol oynama) ve çizim-resim ise dışsal sembolleştirmeyi ifade eder (Piaget ve Inhelder, 1971). Hem i

çsel hem de dışsal sembolleştirme, görsel düzenleme süreci olarak hatırlamayı ve problem çözmeyi kolaylaştırır. Dış çevrenin zihin süreçlerine özümsemesini de sağlar (Piaget, 1962). Ayrıca özellikle okul öncesi çocukları söz konusu olduğunda, çocukların rol oynama davranışları ve yaptıkları resimler, önceki yaşantılarından nasıl etkilendikleri ve neler düşündükleri hakkında eğitimciyi bilgilendirme değeri taşır. Drama oyunundan sonra, oyuna katılan çocuklar, oynadıkları oyunun tamamını ya da bir bölümünü anlatan resimler yapabilirler. Bu durumda yaptıkları resim çocuklara anlatılmalıdır. Böylece çocuklardan katıldıkları oyunu nasıl algıladıkları, neleri hatırladıkları ya da nelerden etkilendikleri konusunda çok daha ayrıntılı bilgi edinilebilir.



Destekleyici etkinlik olarak resim yapmanın yanı sıra, çocuklar oyunun konusuna ilişkin şarkı söyleyebilecekleri gibi kolaj ve oyun hamurundan figür kompozisyonları da yapabilirler. Öğretmen tarafından önceden hazırlanmış çalışma, alıştırma sayfaları da (eşleme ve ayırt etme gibi) çocuklara dağıtılarak konu daha farklı boyutlarda çalışılabilir. Destekleyici etkinlik olarak hangi tür çalışmanın uygulanacağı, çocukların düzeylerine ve çalışma için ayrılacak süreye göre kararlaştırılabilir. Süre yeterli değilse yalnızca bir destekleyici etkinlik uygulanabilir. Eğer süre elverişliyse birden fazla ve farklı türde etkinlik de uygulanabilir. Çocukların drama oyunu ile ilgili olarak yaptıkları çalışmaların kalitesinden çok, çocuğun anlayışını ve kavrayışını ifade etmesi önem taşır. Bu nedenle destekleyici etkinliğin çalışma ürünü olarak kalitesi ya da başarısı ile ilgilenilmez. Çocuğun kendini ve yaşadıklarını nasıl anlamlandırdığı ve ifade ettiği üzerinde yoğunlaşılır. Destekleyici etkinlik olarak çocuklara resim, kolaj gibi bir çalışma yaptırılırsa ortaya çıkan üründe neler anlatmaya çalıştıklarının kendilerine sorulması ve yarattıkları ürün üzerinde konuşmalarına olanak verilmesi uygundur. Böylece hem çocuğun yaptığı resim ya da kolaj çalışması ile kendini daha ayrıntılı olarak ifade etmesi sağlanmış olur hem de çocuğun dil gelişimine katkıda bulunulabilir. Destekleyici etkinlikler aşamasında, beş ana unsurun ağırlık sıralaması şöyledir: Dil ve iletişim, düşünce, duygu, duyu ve hareket. Bu aşamada daha çok resim, kolaj, çalışma sayfası, şarkı,

tekerleme gibi etkinliklere yer verildiğinden, dil ve iletişimin (ifade etme) en ağırlıklı unsur olduğu söylenebilir.

Destekleyici/Tamamlayıcı etkinlikler ve öğretmen davranışları şu şekilde özetlenebilir:



Şekil 16: Destekleyici/Tamamlayıcı etkinlikler ve öğretmen davranışları

Bölüm Özeti

- Bu bölümde eğitici dramının dört uygulanma aşaması ele alınmıştır. Eğitici drama özel yapısının gereği olarak belirli bir sıra izleyen aşamalardan oluşur. Eğitici dramadan beklenen yararın elde edilmesi için aşamalı yapının göz önüne alınması gerekir. Eğitici drama eğitici dramayı başlatma, drama oyunu, tartışma düzeyleri-sorular ve destekleyici/tamamlayıcı etkinlikler aşamalarından oluşmaktadır.
- Eğitici dramayı başlatma: Öğretmen eğitici drama etkinliklerine başlamadan önce uygulama yapacağı grubun özelliklerini göz önünde bulundurarak zaman ve sürenin uygunluğu, mekânın hazırlanması, gerekli materyallerin temin edilmesi, tartışma sorularının oluşturulması, gerekli tamamlayıcı/destekleyici etkinliklerin planlanmasını yapmalıdır. Eğitici dramaya başlamadan önce bir önceki etkinlik tamamen sonlandırılmalı, gerekli mekân düzenlemeleri yapıldıktan sonra drama oyununun uygulanacağı çocuklara söylenmelidir. Etkinliğin adının çocuklara drama oyunu olarak açıklanması çocuğun etkinliğe hazırlanması için bir işaret olduğundan oldukça yararlıdır. Ardından öğretmen çocuklara oynanacak drama oyunu, süreci, rolleri tanıtarak gerekli dağıtımını yapar. Dil ve iletişim, duyu, düşünce, hareket ve duygu unsurları bu aşamada önemlidir.
- Drama Oyunu: Drama oyunu, çocukların kendilerini en özgür hissettikleri ve serbestçe hareket edip mekânı dilediklerinde kullandıkları eğitici drama aşamasıdır. Drama oyununa uygun geçiş için yönergelerin hazırlanması, yönergelerin dramaya katılan çocuklara iletilmesi ve kural bilgilerinin çocuklara iletilmesi yararlı olacaktır. Oynanacak oyun açık ve anlaşılır bir şekilde tanımlandıktan sonra drama oyunu başlamalıdır. Oyun oynanırken öğretmenin de bir rol üstlenerek çocuklarla beraber oynaması motivasyonu artırması ve çocukların öğretmene yakın hissetmeleri açısından önemlidir. Dramanın oyun kısmında en

ağırlıklı unsur, harekete dayalı rol oynama ve gibi yapma temel olduğu için harekettir. Drama oyunu aşamasında oyunun nasıl başlanacağı açıklanmalı, eğer ön bilgi gerekli ise sağlanmalı, canlandırılacak rollerin içeriği nasıl canlandırılacağı tanıtılarak dağıtılmalı, öğretmen kendi rolünü belirleyerek tanımlamalı, öğretmen oyunu hangi yöntemle yöneteceğini önceden belirlemeli, oyuna katılacak kişi sayısı 20'yi geçiyorsa grubu bölerek oyun iki kez oynanmalıdır.

· **Tartışma Düzeyleri-Sorular:** Drama oyunu oynandıktan sonra özel sorular yolu ile tartışma ve değerlendirme yapılmalıdır. Oyun esnasında yaşananların anlam kazanması, kodlanması, bilişsel olarak depolanması ve yeni durumlara transfer edilebilmesi yaşananlar üzerine konuşma ile mümkündür. Bu konuşmanın öğretmen tarafından yönlendirilecek sorularla "tartışma" biçiminde düzenlenmesi yararlı olacaktır. Bu aşamanın en önemli unsuru dil ve iletişimdir. Drama oyunu aşamasından tartışma bölümüne geçerken çocukların mekânın uygun kısmına yönlendirilmesi, sorular gruba birer birer sorularak çocukların cevaplamaları için süre tanınması, tartışma aşamasının başında oyunun yapısına uygunsuz zihinde canlandırma alıştırmaları yapılarak çocuğun oyunu kendi sözcükleri ile kavramsallaştırmasının ve tanımlanmasının sağlanması, soruların oyunun hemen bitiminde sorulması, söz alıp yanıt vermek isteyen her çocuğa söz hakkı verilmesi, gelen yanıtlar çok yetersiz ise öğretmenin bazı sorular için kendisinden örnekler vermesi yararlı olacaktır.

· **Destekleyici/Tamamlayıcı Etkinlikler:** Tartışma düzeylerinin tamamlanmasının ardından dramanın tümü ya da bazı kısımları için destekleyici etkinliklerin yapılması uygundur. Böylece eğitici drama diğer eğitim etkinlikleriyle bütünleştirilerek ele alınan kavram veya konu çok boyutlu olarak çalışılmış olacaktır. Destekleyici etkinlikler arasında resim çalışmaları önemlidir. Zihinde canlandırma dış çevrenin içselleştirilmesi ve sembolleştirilmesini ifade ederken hareket ve resim dışsal sembolleştirmeyi ifade eder. Yapılan resimler çocuğun önceki yaşantılardan nasıl etkilendiği ve ne düşündüğü hakkında eğitimciyi bilgilendirir. Ayrıca yapılan resimler çocuğa anlatılmalıdır. Böylelikle çocuğun katıldığı oyunu nasıl algıladığı, neleri hatırladığı ve nelerden etkilendiği konusunda bilgi edinilebilir. Destekleyici etkinlik olarak resim yapmanın yanı sıra şarkılar, çalışma sayfaları, kolaj ve oyun hamurundan figür kompozisyonları da yapılabilir. Süreye bağlı olarak bir veya birden fazla destekleyici etkinlik yapılabilir. Destekleyici etkinliğin çalışma ürünü olarak kalitesi ya da başarısı ile ilgilenilmez, çocukların kendilerini ve yaşadıklarını nasıl anlamlandırdıkları ve ifade ettikleri üzerine yoğunlaşılır. Çocuk eğer resim ya da kolaj gibi bir çalışma yaptıysa ortaya çıkan üründe neler anlatmaya çalıştığını ayrıntılı olarak ifade etmesi için teşvik edilmelidir. Böylelikle çocuğun dil gelişimine de katkıda bulunulur. Bu aşamada en ağırlıklı unsur dil ve iletişimdir. Bu etkinlikler tartışma soruları üzerinde çalışıldıktan sonra uygulanmalı, etkinlikler öncesinde hazırlık yapılmalı, çocuğun gelişim düzeyine uygun olmalı, drama oyunundan çıkarsananlar ve rollerle ilgili olmalı ve bir veya iki etkinlikten fazlası yapılmamalıdır.

Ünite Soruları

Soru-1 :

- I. Eğitici dramayı başlatma
- II. Drama oyunu
- III. Tartışma düzeyleri-Sorular
- IV. Destekleyici/Tamamlayıcı etkinlikler

Eğitici drama uygulamalarının aşamaları aşağıdakilerden hangisinde doğru verilmiştir?

(Çoktan Seçmeli)

- (A) I-III-IV-II
- (B) I-II-IV-III
- (C) I-III-II-IV

8. EĞİTİCİ DRAMADA TARTIŞMA BÖLÜMÜNÜN DÜZEYLERİ

Giriş

Drama oyununa katılmak tek başına çocuğun kavramlaştırmasına ve bilgileri bilişsel anlamda edinmesine yeterli değildir. Drama oyununu hareketlerle oynamak, öğrenmeyi garanti edemez. Belirli hareketleri yapmak, beden yoluyla kinestetik olarak kavramları edinmenin yalnızca başlangıcıdır. Bedenin yaptığı hareketlerin sözel semboller (sözcükler) ile tanımlanıp anlamlandırılması sayesinde çocuk bilgi ve beceri kazanabilir. İşte bu nedenle, hareketlerin adlandırıldığı, kodlandığı, anlamlarının kavrandığı, ayırt edildiği ya da genellendiği bir tartışma aşamasına (bölümüne) ihtiyaç vardır.

Drama etkinliği sonunda yapılan tartışma bölümünün 6 düzeyi şunlardır:

- Zihinde canlandırma düzeyi
- Tanımsal düzey
- Duygusal düzey
- Bilişsel düzey
- Yaşantısal düzey
- Geliştirme düzeyi

Eğitici Dramada Tartışma Bölümünün Düzeyleri



8.1. Zihinde Canlandırma Düzeyi

Drama oyunundan hemen sonra yapılması uygun olan tartışma bölümünün başında, çocuklarla oynanan oyunun görsel olarak sembolleştirilmesi anlamına gelen zihinde canlandırma, çocuğun yaratıcı güçlerini uyarmanın bir aracıdır. Burada çocuklardan istenen gözlerini kapatarak birkaç dakika önce oynadıkları oyunu gözlerinin önünde canlandırmaya çalışmalarıdır. Bu etkinliğe ayrılan süre en fazla bir iki dakika olmalıdır. Ayrıca her drama etkinliğinden sonra mutlaka böyle bir zihinde canlandırma yapılması gerekli olmayabilir.

8.2. Tanımsal Düzey

Piaget'nin 1962'de işaret ettiği gibi okul öncesi yaşlarda, çocuğun çevreyi incelerken yaptığı hareketler, söz konusu çevreyi zihinsel yapısına dönüştürmesi için gereklidir. Ancak yapılan hareketlerin taşıdığı anlamların sembolik olarak ifade edilmesi, zihinsel süreçlerin işleyişi için çok önemlidir. Bu nedenle çocukların drama oyununda yaptıkları hareketlerin ifade ettiği anlamları aktif olarak tanımlamaya çalışmaları drama oyunundan sonra önemli bir etkinliktir. Örneğin çocuğun oynadığı oyunu sözcüklere dökerek anlatması, drama oyununda geçen rolleri, nesnelere, karakterleri adlandırması ve tanımlaması her drama etkinliğinden sonra yapılması uygun görülen tartışma bölümünün vazgeçilmez bir aşamasıdır.

8.3. Duygusal Düzey

Tartışma düzeyleri arasında duygusal düzeydeki soruların özel bir yeri vardır. Oyun sırasında çocukların gerçekte yaşadıkları duyguların sorulmasına ve çocukların da duygularını ifade etmelerine dayanan bu aşama sayesinde çocuklar kendilerinin ve başkalarının duygularının daha çok farkına varabilirler. Böylece duygularını ifade ederek yaşama konusunda deneyim elde ederler. Ayrıca eğitim ortamında yaşadıkları olayların duygusal dünyalarıyla olan ilişkisinin farkına varabilirler. Eğitim ortamında duyguların bilgilerle eşleştirilmesinin bir yararı da bellekteki kalıcılıklarının artışı olabilir. Bilindiği gibi duyguları da uyandıran bilgiler kolay unutulmaz.



8.4. Bilişsel Düzey

Bilişsel düzeydeki sorular daha çok drama oyunundaki kavramlar, olgular, olaylar ve nesnelere ilgili akademik bilgileri ortaya çıkarmayı ya da anımsatmayı amaçlar. Bir anlamda bu sorular öğretmenin gündeminde bulunan, çocuklara kazandırmaya çalıştığı yeni sözcükleri, olay ve olguları kapsar.

Örneğin, “Dramada bir kurt vardı. Kurt nerelerde yaşar biliyor musunuz?”, “Kurt hangi hayvana benzer? Ata mı yoksa köpeğe mi? Hangi yönlerden birbirlerine benzerler, açıklayalım.” şeklinde sorular bilişsel düzeyi ölçmeye yöneliktir.

8.5. Yaşantısal Düzey

Yaşantısal düzeydeki soruların amacı çocukların kendi yaşantıları ile oynadıkları oyun arasında geçiş sağlayarak hem temayı daha iyi anlamalarını sağlamak hem de çocukların oyunda kazandıklarını gerçek yaşama genelleyebilmelerine olanak tanımaktır. Bunu sağlamak için yapılacak olan çocuklara aşağıdakine benzeyen sorular yöneltilmektedir:

- “Siz hiç zürafa gördünüz mü? Nerede gördünüz?”
- “Babanız arabada emniyet kemerini takıyor mu? Takmayı unuttuğunda kim hatırlatıyor?”

8.6. Geliştirme Düzeyi

Geliştirme düzeyinde drama oyununa katılan çocuklara sorulan soruların amacı, çocukların kendilerine sunulan gerçeğin de ötesini tahmin etmeye, yaratıcılıklarını kullanarak sorunlara çözüm getirmeye çaba harcamalarıdır. Bu çabalar onların yaratıcılıklarını ve sorun çözme becerilerini geliştirmeye katkıda bulunabilir.

Örneğin, “Zürafanın boynu sizce neden çok uzun?”, “Sizin boynunuz uzun olsaydı neler yapmayı isterdiniz?”, “İnsanlar niçin zürafalar gibi uzun boyunlu değil?” gibi sorular geliştirme düzeyinde sorulabilir.

8.7. Eğitici Dramada Destekleyici Etkinlikler

Eğitici dramada tartışma bölümünün ilgili düzeylerinden sonra gelen aşama incelenen, ele alınan kavram, nesne, olay ya da durumun diğer öğretim tekniklerinden biri ya da birkaçı ile çalışılmasıdır. Bu öğretim teknikleri şarkı, tekerleme, parmak oyunu, çalışma sayfası, boyama, kesme, yapıştırma gibi teknikler arasından seçilebilir. Söz konusu seçimde önemli olan, drama oyunundaki kavram, nesne ya da durum ile destekleyici olarak belirlenen öğretim etkinliğinin içeriğinin ilişkili olmasıdır. Destekleyici etkinlikler sayesinde eğitici drama çalışması çok daha zengin bir etkinlik hâline gelir. Çocuğun oyundan kazanımları da derinleşebilir ve genişleyebilir.

Eğitici dramada destekleyici etkinliklerin organizasyonu önceden yapılmalı, gerekli malzeme sağlanarak sınıfa getirilmelidir. Planlı olarak organize edilen her etkinlikte olduğu gibi eğitici dramanın da başarısı, ön hazırlıklar tarafından belirlenir.

Tartışma düzeyleri ve sonrasında uygulanması planlanan destekleyici etkinlikler her drama oyunu sonrasında tüm yönleriyle ve eksiksiz olarak uygulanamayabilir. Çocukların katılım isteği ve eldeki süreye bağlı olarak öğretmen bu konuda esnek davranabilir. Bazen tartışma düzeylerinden yalnızca birkaç soru sorulabilir. Bazı durumlarda ise destekleyici etkinlik hiç uygulanamayabilir. Ancak çocukların katılım motivasyonu ve uygulamak için gereken süre varken tartışma düzeylerinin her biriyle ilgili sorular sorulmalı, önceden iyi planlanmış destekleyici etkinlikler uygulanmalıdır.

Bölüm Özeti

- Bu bölümde eğitici dramada tartışma bölümünün altı düzeyi hakkında bilgi verilmiştir. Drama oyununda yapılan bedensel hareketlerin sözel semboller ile tanımlanıp anlamlandırılması sayesinde çocuk bilgi ve

beceri kazanabilir. Çocukların hareketlerinin adlandırıldığı, kodlandığı, anlamlarının kavrandığı, ayırt edildiği ya da genellendiği tartışma bölümüne ihtiyaç bulunmaktadır.

- Tartışma bölümünün 6 düzeyi şunlardır: Zihinde canlandırma düzeyi, tanımsal düzey, duygusal düzey, bilişsel düzey, yaşantısal düzey, geliştirme düzeyi.
- Çocuğun gözlerinin kapatılıp drama oyununda yaptıklarını en fazla 1-2 dakika canlandırması, oyun esnasında yaşadıklarını görsel olarak sembolleştirilmesi tartışmanın zihinsel canlandırma düzeyidir.
- Çocuğun çevreyi incelerken yaptığı hareketler, çevreyi zihinsel yapısına dönüştürmesi için gereklidir. Dramada yapılan hareketlerin ifade ettiği anlamları aktif olarak tanımlamaya çalışma tanımsal düzeyde tartışma faaliyetidir.
- Drama oyunu sonunda, yaşadıklarının sorulmasıyla duygularını ifade etmesi ile çocuk kendisinin ve başkalarının duygularının farkına varabilir. Bunların ifade edildiği tartışma faaliyeti duygusal düzeydir.
- Drama oyunundaki kavramlar, olgular, olaylar ve nesnelere ilgili akademik bilgiyi ortaya çıkarmayı ya da anımsatmayı amaçlayan tartışmalar bilişsel düzeyi oluşturur.
- Çocukların kendi yaşantıları ile oynadıkları oyun arasında geçiş sağlayarak temayı iyi anlamalarını sağlayan ve çocukların oyunda kazandıklarını gerçek yaşama genelledebilmelerine olanak sağlayan tartışma soruları, yaşantısal düzeyi oluşturur.
- Çocukların kendilerine sunulan oyundaki gerçeğin ötesinde tahmin etmeye, yaratıcılıklarını kullanarak sorunlara çözüm getirmeye çabaladıkları sorular geliştirme düzeyi tartışmasına olanak sağlar.
- Eğitici dramının son aşaması olan destekleyici/tamamlayıcı etkinliklere kısaca değinilmiştir. Eğitici dramada tartışma bölümünden sonra gelen aşama, ele alınan kavram, nesne, olay ya da durumun diğer öğretim tekniklerinden biri ya da birkaçı ile çalışılmasıdır. Bu öğretim teknikleri resim yapma, şarkı söyleme, tekerleme söyleme, parmak oyunu, çalışma sayfası, boyama, kesme, yapıştırma gibi teknikler arasından seçilebilir. Önemli olan, drama oyunundaki kavram, nesne ya da durum ile destekleyici olarak belirlenen öğretim etkinliğinin içeriğinin ilişkili olmasıdır. Destekleyici etkinliklerle eğitici drama çalışması çok daha zengin hâle gelir.

Ünite Soruları

Soru-1 :

Aşağıdakilerden hangisi grup tartışmasının yararlarından biri değildir?

(Çoktan Seçmeli)

- (A) Öğretmen tarafından çocukların ne anlayıp ne anlamadığının değerlendirilmesi mümkün olur.
- (B) Öğretmenin ileriye yönelik plan yapmasını kolaylaştırır.
- (C) Çocukların bilinç düzeylerinin geliştirmek olanağı yaratılmış olur.
- (D) Çocukların iç dünyaları hakkında bilgi almak mümkün olur.
- (E) Çocukların hareket becerilerini geliştirir.

Cevap-1 :

Çocukların hareket becerilerini geliştirir.

9. EĞİTİCİ DRAMA UYGULAMALARININ ETKİSİNİ ARTTIRACAK BAZI ÖNERİLER

Giriş

Eğitici drama uygulamalarından beklenen olumlu etkilerin sağlanması bakımından aşağıda açıklanan öneriler yarar sağlayabilir. Bu kitapta eğitici drama ile ilgili verilen tüm bilgilerin ışığında burada önerilen bilgilerden de yararlanmaları durumunda öğretmenler, çok daha etkili birer drama uygulayıcısı olabilirler.

9.1. Eğitici Dramada Aile Katılımı

Eğitimin, özellikle okul öncesi eğitimin çok önemli bir bileşeni olan anne babaları da bir biçimde eğitici drama çalışmalarına katmak, eğitimin daha etkili olması yönünden gerekli bir uygulamadır. Okul öncesi çocuklarının hem gelişiminde hem de eğitiminde anne babaların yapabilecekleri çok şey olabileceği görüşünden hareketle, eğitici drama etkinlikleri uygulamalarına anne baba katılımı çeşitli biçimlerde sağlanabilir. Bunlar aşağıda sıralanmıştır:

Anne ve Babaların Eğitici Drama Etkinliklerine Katılma Biçimleri

Okuldaki eğitici drama etkinlikleri konusunda ailenin öğretmen tarafından bilgilendirilmesi. Bu bilgilendirme doğrudan yüz yüze de yapılabilir. Ancak yüz yüze gelip konuşmak yoluyla bilgilendirmek olanağı her zaman mümkün olmayabilir. Eve gönderilecek yazılı bilgi yoluyla da anne babaların bilgilendirilmesi mümkün olabilir.



Okulda uygulanan drama örneklerinin evde de 3 kişiyle de olsa (anne, baba ve çocuk, hatta yalnızca anne ile çocuk ya da baba ile çocuk bazı etkinlikleri uygulayabilirler) uygulanması. Uygulanan oyunla ilgili ayrıntılı tanım ve açıklama eve gönderilmelidir.



Okulda uygulanan bazı drama etkinliklerinde kullanılacak malzemenin (dergilerden (kesilen resimler, hazırlanan maskeler gibi) evde anne baba ve çocuk tarafından hazırlanarak çocuk tarafından okula getirilmesi.



Okulda uygulanan drama etkinliklerinin bazı destekleyici etkinliklerinin (resim boyama, çalışma sayfası üzerinde çalışma gibi) evde anne baba ve çocuk tarafından birlikte çalışılıp sonucun okula çocukla gönderilmesi.



Anne ve babanın ikisinin ya da yalnızca birinin okula gelerek drama oyunlarına doğrudan katılması. Anne babanın drama oyunu sonrası yapılan destekleyici etkinlikleri okulda çocuğuyla birlikte yapması da sağlanabilir.



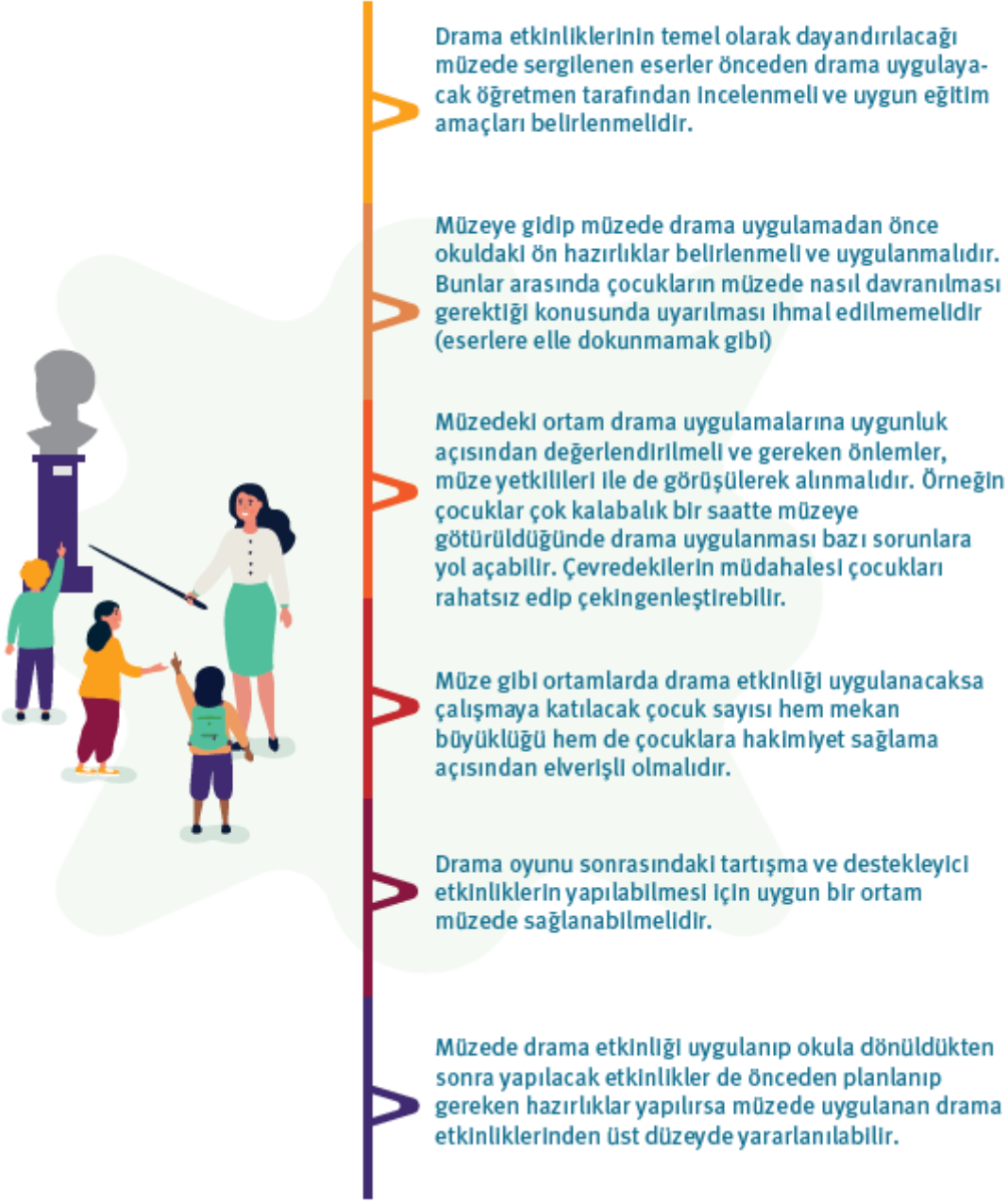
Şekil 18: Anne ve

babaların eğitici drama etkinliklerine katılma biçimleri

a. Eğitici Dramada Uygulama Ortamı Olarak Gerçek Ortam: Müzede ya da Parkta Drama

Eğitici drama uygulama olarak temsili yani sembolik bir etkinlik olmakla birlikte, söz konusu sembolik etkinliklerin gerçek ortamlarda yapılması hem çocukların motivasyonunu yükseltmek hem de öğrenilenlerin gerçek yaşama aktarılabilmesini sağlamak açısından yararlı olabilir. Bu nedenle örneğin müzeler gibi gerçek ortamlarda konuya, sergilenen eserlere uygun drama etkinliklerine yer vermek uygundur. Gerçek ortamda uygulanan drama etkinliklerinden beklenen yararların sağlanabilmesi için bazı koşullar şunlardır:

Gerçek ortamda uygulanan drama etkinliklerinden beklenen yararların sağlanabilmesi için bazı koşullar şunlardır:



Şekil 19: Gerçek ortamda uygulanan drama etkinliklerinden beklenen yararların sağlanabilmesi için bazı koşullar



b. Eğitici Dramada Ortam Yaratmak İçin Araç (Tepegöz Gibi) Kullanımı

Çocukların katılım ve öğrenme motivasyonlarını arttırmak yolu ile eğitimin etkisini üst düzeye çıkarmak için müzeler gibi gerçek ortamlarda drama etkinlikleri yapılabileceği gibi başvurulabilecek bir diğer yöntem de tepegöz gibi araçların drama oyunu sırasında konuya uygun atmosfer yaratmak amacıyla kullanılması olabilir. Tepegöz yardımı ile yansıtılacak görüntü bir perdeye ya da boş bir duvara aktarılabilir. Yansıtılan görüntü bir orman da olabilir, bir evin iç ortamı da olabilir. Mümkün olduğunca büyük ve renkli görüntüler elde edilmeye çalışılmalıdır. Özellikle drama oyununun geçtiği ortamlarla ilgili hazırlanan resimlerden ya da hazır fotoğraflardan elde edilen asetata geçirilmiş görüntüler oldukça etkili olarak çocukların dikkatini çekebilir ve oyundan aldıkları zevki arttırabilir.

Drama uygulamaları sırasında tepegöz kullanımında özellikle çocukların kendi hazırladıkları renkli boyanmış resimlerin kullanılması önerilir. Ancak yaratılacak atmosferin niteliklerine göre öğretmen kendisi de renkli resim ya da fotoğraflardan asetatlar hazırlayabilir. Ayrıca çocuklar evde anne babaları ile de asetata geçirilecek renkli resimler hazırlayıp okula getirebilirler. Böylece aile katılımı da sağlanmış olur.

c. Eğitici Drama ile Proje Temelli Öğrenme

Çocuğun gerçek yaşama hazırlandığı ve düşünceleri ile davranışlarının özgürleştirilmesinin vurgulandığı Hümanist Eğitim yaklaşımının benimsediği önemli bir öğrenme yolu olan proje tabanlı öğrenmenin çocuklara sağlayabileceği yararlar arasında şunlar sayılabilir:

Proje tabanlı öğrenmenin çocuklara sağlayabileceği yararlar arasında şunlar sayılabilir:



Şekil 20: Proje tabanlı öğrenmenin çocuklara sağlayabileceği yararlar

Çocukların okul öncesinden başlayarak uygulamaya başlayacakları Proje Temelli Öğrenme yaklaşımının özellikle, “elde edilen bilgi ve sonuçların sistemli ve etkili bir biçimde sunulabilmesi” aşamasında eğitici dramadan yararlanılabilir. Proje grubundaki çocuklar öğretmene de danışarak bazı durumlarda öğretmenin de yol göstermesiyle topladıkları bilgileri, grubun geneline sunarlar bir ya da birkaç drama etkinliğinden yararlanabilirler.

Sunum sırasında bazı durumlarda dinleyicilerin dikkatini çekmek için başlangıçta drama oyunu oynanabilir. Bazı durumlarda ise diğer yöntemlerle sunulan bilgileri daha ilginç ve yaşantısal hâle getirebilmek için sunum sonunda da drama oyunu oynanabilir. Bu sırada drama etkinliğine dinleyicileri bir oranda da olsa katmak uygun olacaktır. Diğer yandan eğitici drama etkinliklerinin genel ve kapsamlı projeler içinde yer almaları, eğitsel olarak onların eğitim amaçları ile daha çok bütünleşmeleri ve anlam kazanmaları demektir.

d. Öğrenme Stratejileri Yönünden Etkinlik Sonrası Yapılan Tartışma

Bir drama etkinliğinin sonucunda yapılan tartışmanın öğrenme stratejileri ile de ilişkisi kurulabilir. Bilindiği gibi öğrenme stratejileri, öğrencinin öğrendiklerinin kalıcı olmasını sağlar ve en çok kullanılan stratejiler tekrar, anlamlandırma ve örgütlemedir (Erden ve Akman, 1995).

e. Tekrar Stratejisi

Tekrar stratejisi yönünden, drama etkinliği sonrasında yapılan derleyici tartışma sırasında, sürecin, yaşananların tekrarlanması mümkün olur. Böylece bilgilerin uzun süreli belleğe kaydedilmesi kolaylaşır.

f. Anlamlandırma Stratejisi

Özellikle drama etkinliği sırasında yaşananların adlandırılması, tanımlanması ve geçmiş yaşantılarla, gerçek olay ve durumlarla bağlarının kurulması ile bilgilerin anlamlı hâle gelerek kalıcılığının sağlanması kolaylaştırılabilir. Özellikle okul öncesi dönemi çocukları anlamlı etkinliklerle öğrenirler. Anlamı çocuk tarafından kavranabilen ve çocuğun kendi yaşantılarıyla ilişkili olan etkinlikler, çocuğun öğrendiği bilgiler arasındaki karşılıklı ilişkileri görmesini sağlar (Edwards ve Springate, 1993).

g. Örgütlenme Stratejisi

Dramada yaşananların ve sonradan tartışılanların öğretmen ve çocuklar tarafından sözel olarak özetlenmesi, yeniden düzenlenmesi sayesinde, daha kalıcı öğrenme elde edilebilir. Bilgilerin, dağınık ve tesadüfi bir biçimde sunulması yolu ile değil, aralarında ilişkilerin kurularak örgütlenmesi bellekte kalmalarını sağlayabilir. Aynı şekilde önceden bilinenlerle, yeni öğrenilenlerin ilişkilendirilmesi sayesinde, çocuklar için öğrendikleri bilgiler, örgütlü hâle gelerek hem anlam kazanır hem de daha kalıcı olur (Burton, 1998).

h. Eğitici Dramanın Değerlendirilmesi

Eğitici drama etkinliklerinden beklenen yararın ne derece sağlandığı ile ilgili değerlendirmenin de yapılması gerekir. Bu değerlendirme, gereken düzeltmelerin yapılarak beklenen amaçlara ulaşıması açısından önem taşır. Ancak burada sözü edilen değerlendirme, çocukların tek tek değerlendirilmesi ve bu değerlendirmenin onlara geri iletilmesi değil, genel olarak grubun değerlendirilmesidir. Öğretmen bu değerlendirmeyi kendisi için yapar. Değerlendirme, düzenli olarak her hafta drama uygulanan bir grupta yaklaşık olarak 2-4 ayda bir yapılmalıdır. Drama uygulamalarının iki aydan önce fark yaratması beklenmemelidir.

Eğitim etkinliklerinin amacına ulaşıp ulaşmadığının belirlenmesi için gerekli olan değerlendirme, eğitici drama için de gereklidir. Eğitici dramanın değerlendirilmesi hem niteliksel (qualitative) hem de niceliksel (quantitative) değerlendirme yolu ile yapılabilir.

Niteliksel değerlendirme sırasında öğretmen, katılımcı gözlem yoluyla, doğal olarak içinde bulunduğu grupta hem drama etkinlikleri hem de bu etkinlikler dışındaki sosyal süreçleri, çocukların duygularını ve birbirleri ile olan ilişkilerini, gözler, kaydeder ve yorumlar.

Eğitici drama etkinliklerinin niteliksel olarak değerlendirilmesi, aşağıdaki nitelikler ve davranışlar gözlenerek yapılabilir. Gözlem yapacak olan kişinin, neleri gözleyeceğini önceden kategorilere ayırması, gözlem yapmasını ve gözlediklerini sonradan değerlendirip anlamlandırmasını kolaylaştırır (Rubin,1983).

Eğitici Dramanın Değerlendirilmesi



Çocuklar arasında birbirine yardımcı olma, paylaşma eğilimlerinin artması. Karşılıklı olarak düşünce, duygu ve nesne alışverişinin olması.

Büyük grup içindeki küçük gruplaşmalarda azalma olması.

Çocuklar arasındaki şiddete, sertliğe dayalı ilişkilerin azalması, anlayışa, nezakete dayalı ilişkilerin artması. Birbirlerinin ihtiyaç ve duygularına daha duyarlı hale gelmeleri.

Bedensel hareketlerin daha serbest ve uyumlu hale gelmesi.

Çocukların sözel iletişim yeteneklerindeki (konuşma tarzı, ses tonu, kelime hazinesi, yerinde kullanılan sözcükler ve deyimler, düşüncelerini grup önünde sözel olarak ifade edebilme vb. gibi) gelişme.

Çocukların birbirlerine karşı kullandıkları sözel ifadelerin daha olumlu hale gelmesi.

Akademik bilgileri öğrenmeye istekli olma ve akademik öğrenme amaçlarına ulaşılması.

Grup halinde yapılan etkinliklere aktif olarak katılmak için gösterilen istek.

Daha önce grupta izole olmuş gibi görünen, arkadaşları tarafından tercih edilmeyen çocukların yeni arkadaşlar edinerek, yalnızlıktan kurtulmaları (bu konuda sosyometrik inceleme de yapılabilir).

Öğretmenle gruptaki çocuklar arasındaki ilişkinin daha yakın ve olumlu bir hale gelmesi (karşılıklı sevgi ifadeleri, öğretmenin yönergelerine uygun davranma konusunda istekli davranma gibi).



Şekil 21: Eğitici dramanın değerlendirilmesi

Öğretmen sözü edilen nitelikleri, davranışları belirtilen süre boyunca gözleyip düzenli olarak kaydederek sürenin sonunda değerlendirir ve gruptaki gelişmeler konusunda bilgi sahibi olabilir.

Eğitici drama etkinliklerinin **niceliksel değerlendirilmesi**, en güvenilir olarak, üzerinde çalışılan kavramsal, duygusal ya da sosyal boyutları ölçtüğü bilinen standart ölççekler (testler, gözlem formları) kullanılarak yapılabilir. Böylesi bir değerlendirmeyi, bilimsel araştırma yöntemini ve istatistiksel analiz tekniklerini kullanmak konusunda bilgisi ve deneyimi olan araştırmacılar yapabilirler. Araştırmacının elinde, üzerinde çalışılan boyutlar ile ilgili standartlaştırılmış ölççek bulunmadığında, amaca uygun bir test ya da gözlem formu geliştirilip test veya formun güvenilirliği ve geçerliği test edildikten sonra kullanılabilir. Güvenirliği ve geçerliği kanıtlanmış böylesi bir ölçme aracı, etkinliklere başlamadan önce ve etkinlikler belirli bir süre (2-4 ay gibi) uygulandıktan sonra katılan çocuklara (deney grubu) verilir. Bu sırada aynı yaş ve sosyoekonomik düzeyden tesadüfi yoldan seçilmiş bir başka gruba da (kontrol grubu), aynı ölçme aracı, aynı süre aralıkları ile iki kez uygulanır. Kontrol grubunda, deney grubunda uygulanan drama etkinlikleri yerine daha farklı nitelikte uygulamalar yapılır. Sonunda deney ve kontrol grubundaki ölçümlerin sonuçları karşılaştırılır. Ölçümlerden elde edilen sonuçlara göre eğer deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta fark yokken, uygulamalardan sonra yapılan ölçümlerin sonuçlarında, deney grubu lehine anlamlı düzeyde fark saptanırsa

bu fark drama uygulamalarının etkisi olarak yorumlanır. Eğer iki ölçüm arasında yalnızca deney grubunda, sonraki ölçüm lehine anlamlı bir fark saptanırsa drama uygulamalarının etkili olduğu sonucuna varılır. Gerek uluslararası düzeyde gerekse Türkiye’de yapılmış olan bu tür çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Brown, 1990; Last, 1990; Karnowski, 1986; Meryem, 1993; Okvuran, 1993; Ömeroğlu, 1992; Önder ve Kamaraj, 1998; Öztürk, 1996; Üstündağ, 1988; Warger ve Cleman,1986, Williamson ve Silvern,1986).

Warger ve Cleman (1986), yaratıcı drama etkinliklerinin çocukların kendilik kavramı üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında, kurumda bakılan ve aileleri ile kalan çocuklara, yaratıcı drama olarak adlandırdıkları bir destek programını uyguladılar. Bulgularına göre çocukların kendilik kavramlarında ve yaratıcı ifadelerinde olumlu bir artış sağlandı. Kurumda bakılan ve davranış bozukluğu problemi olan çocukların en çok yararı elde ettikleri saptandı.

Last (1990), okul öncesi ve ilköğretim çocuklarıyla yapılan birçok çalışmada, drama etkinliklerinin çocukların bedensel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerinde olumlu farklara yol açtığının belirlendiğini işaret etmiştir.

Brown (1990), 3-8 yaşları arasındaki çocukların dil öğrenmelerinde dramanın etkisi olduğunu saptayan araştırmalara dikkati çekerek okul öncesi çocuklarının eğitiminde dramaya daha çok yer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca öğretmen eğitimi ve eğitim sertifikası alabilme koşulu olarak drama eğitimi almanın gerekli olduğunu öne sürmüştür.

Williamson ve Silvern (1986), yaratıcı drama oyunlarının, ikinci sınıf çocuklarında karar verme süreçleri ile olan ilişkisini ortaya koymuşlar ve sınıfta yaratıcı drama oyunları üretmelerinde etkili bulunan süreçleri tanımlamışlardır.

Okul öncesi çocuklarının kendileri için daha bilindik olan konuşma, resim çizme, müzik ve drama gibi iletişim sistemlerini, üzerinde çalıştıkları konulara derinlik ve anlam katmada kullandıkları da belirlenmiştir (Karnowski, 1986)

Önder ve Kamaraj (1998) tarafından İstanbul’da bulunan bir temel öğretim okulundaki ana sınıfında eğitilmekte olan 6,5 yaşındaki çocuklar üzerinde yapılan deneysel bir çalışmada, sekiz haftalık bir eğitici drama programının çocukların sosyal ve duygusal özellikleri üzerinde olumlu yönde etkiye yol açtığı belirlenmiştir.

Ömeroğlu (1992), 5-6 yaş çocukları ile yaptığı araştırmada, yaratıcı drama etkinliklerinin, çocukların sözel yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır.

Drama uygulamalarının katılan çocukların farklı nitelikleri üzerindeki etkisini ortaya koyan birçok çalışmaya karşın, drama sırasında her çocuğun yaşantısının “öznel” olduğundan hareketle, herkesin bir drama etkinliğini algılamasının farklı olabileceğini ve bu sebeple katılan çocuklarda genel bir “etki” yaratmasının beklenmemesi gerektiğini düşünen drama uzmanları da vardır (Lindvaag ve Moen, 1980).

Bölüm Özeti

- Bu bölümde eğitici drama uygulamalarının etkisini arttıracak dört öneriden bahsedilmiştir. Eğitici dramada beklenen olumlu etkinin sağlanmasında aile katılımı, dramanın uygulama ortamının değiştirilmesi, ortam yaratmak için araç gereç kullanımı ve proje temelli öğrenme gibi birkaç farklı değişken bulunmaktadır.
- Eğitici dramada aile katılımı: Eğitim sürecinin önemli bir etmeni olan aile ile yapılan drama etkinliklerinin öğretmen tarafından bilgilendirilmesi, okulda uygulanan drama etkinliklerinin evde de uygulanması, dramada kullanılacak materyallerin çocuk tarafından evden okula getirilmesi, okulda yapılan drama etkinliğinin destekleyici etkinliklerinin evde anne baba ile çalışılarak okula gönderilmesi veya anne babadan birinin okula gelerek drama etkinliklerine doğrudan katılması çalışmaları yapılabilir.
- Eğitici dramada uygulama olarak gerçek ortam: Eğitici drama etkinliklerinin gerçek ortamda yapılması çocuğun hem motivasyonunu yükseltmek hem de öğrenmelerini gerçek yaşama aktarmasında yararlı olabilir. Müze gibi gerçek ortamda uygulanan etkinliklerde beklenen etkinin oluşması için etkinliklerde temel oluşturacak, müzede sergilenen eserler önceden öğretmen tarafından incelenmeli ve uygun eğitim araçları

10. DRAMAYA KATILABİLMEK İÇİN GEREKLİ BİLİŞSEL SÜREÇLER VE BECERİLER

Giriş

Bu bölümde çocuğun drama etkinliğine, kendisine yarar sağlayacak anlamda katılabilmesi için gerekli olan bilişsel süreçler ve beceriler ele alınmaya çalışılmıştır. Söz konusu süreçlere ve becerilere tam olarak sahip olamayan çocuklar da hiç kuşkusuz drama etkinliğine katılabilirler. Ancak diğer çocuklara kıyasla daha sınırlı oranda yararlanabilirler. İlgili süreç ve becerilerin ele alınması, drama etkinliğine katılımın nasıl gerçekleşebileceği konusunda ipuçları sağlaması yönünden de anlamlı görülmüştür. Aşağıda, dramaya katılmada işlevsel olarak görülen bilişsel süreçler ve beceriler sıralanmıştır:



Şekil 22: Dramaya katılabilmek için gerekli bilişsel süreçler ve beceriler

10.1. Taklit Etme

Drama da oyun gibi gerçek yaşamın taklit edilmesidir. Bu sebeple de yeterli düzeyde taklit becerisi gerektirir. Taklit edebilen herkes dramaya katılabilir. Taklit etme bir öğrenme yoludur ve çok küçük yaşlardan itibaren çocuklar taklit yolu ile öğrenirler. Taklit etmek, diğer insanların davranışlarını ya da nesnelere hareketlerini tekrarlayarak öğrenmedir. Taklidin çocuklarda doğumları ile birlikte görüldüğünü saptayan birçok çalışma bulunmaktadır (Berk,1997, s.138). Taklit etme davranışının, amaçlı olarak problem çözmeyi sağladığı da ileri sürülmüştür (Modgil ve Modgil, 1984). Piaget (1952). Okul öncesi dönemdeki çocukların, motor hareketleri anlamaya çalışırken, söz konusu hareketleri taklit ettiklerine dikkati çekmiştir. Ayrıca ortamda var olmayan nesnelere taklit etmenin, içsel olarak zihinde canlandırma ve sözel olarak düşünmenin başlangıcını gösterdiğini ileri sürmüştür.

Drama etkinlikleri, öğrenme grubundaki tüm çocuklara, birbirlerinden taklit yolu ile başka bir deyişle gözleyerek öğrenmeleri konusunda yardımcı olur. Örneğin duygulara ilişkin yüz ifadelerini öğrenip tekrar etmesi için diğer çocukların yüz ifadelerini taklit etmesi, ona yol gösterebilecektir. Başka birisiymiş gibi onun davranışlarını tekrarlamak, dramaya katılabilmek ve yararlanmak için, tıpkı oyunda olduğu gibi çocuğa geniş olanaklar sağlar. Rol oynama temelli drama etkinlikleri, büyük oranda taklide dayanır. Çocuk çevresindekilerin hareket ve davranışlarını taklit ederken gerçekliği kavrar ve kendine olan güveni artar (McCaslin, 1984).

Taklit etmenin olumsuz etkilerinin olduğu durumlar da olabilir. Özellikle okul öncesi dönemden sonra (6 yaşından sonra), yaratıcılığı engelleyeceği ve standart örneklerle bağımlılık geliştireceği, kopyacılığı güçlendireceği durumlarda taklidin olumsuz olduğu düşünülebilir.



10.2. Dikkati Yoğunlaştırma

Hewet (1968), gelişim kuramlarını eğitimle ilişkilendirmeye çalışırken, eğitim amaçları için gelişimsel bir sıralama önermiş ve bu sıralamada “dikkate” ilk sırayı vermiştir. Bu görüşe göre, tüm öğrenmeler için ön koşul olan dikkat, çocuğun ilgili uyarıcıya dikkat etme yeteneğidir. Drama etkinliğinden yarar sağlayabilmek için öncelikli olarak dikkatini verebilmek gerekir. Bir çocuğun drama etkinliğine katılabilmesi için bir uyarıcıya, düşünceye, onunla ilgili bir davranışta bulunabilecek kadar yeterince uzun bir süre dikkatini yoğunlaştırabilmesi gerekir (McCaslin, 1984). Üstelik yalnızca düşüncenin değil, zihinde canlandırılmış bir görüntünün de davranışa dönüşebilmesi, buna bağlıdır. Ayrıca drama liderinin yönergelerini, rol dağıtımını, dikkatini yoğunlaştırarak izleyemediği takdirde, çocuğun birçok drama etkinliğinden yararlanabilmesi de dramaya katılabilmesi de güçtür.

10.3. Bellek

Öğrenme ile bellek arasında ilişki olduğu kabul edilmektedir. Öğrenme hatırlamaya bağlıdır çünkü öğrenme, davranışı değiştiren yaşantı sürecidir ve öğrenmenin etkileri ancak bellekte depolanmış bilgiler geri getirildiğinde (hatırlandığında) görünür hâle gelir (Lloyd ve Mayes, 1984, s.259).

Çocuğun drama sırasında öğretmenin verdiği yönergeyi algılaması ve gerektiğinde bu yönergeyi hatırlaması, aynı sırada geçmiş yaşantı ve bilgilerinden yararlanarak etkinliğe katılabilmesi için, kısa ve uzun süreli belleğinden aktif olarak yararlanması gerekir. Kısa süreli bellek, tekrar edilmediği takdirde bir dakika içinde bilginin kaybolacağı kısa süreli bilgi depolama yeriye, uzun süreli bellek, öğrenilen bilgilerin uzun süre kaldığı bellek kısmıdır (Cüceloğlu, 1991, s. 582,585). Örneğin lokomotif doğaçlaması etkinliğine katılırken daha önce gerçeğini gördüğü ya da filmi izlediği bir lokomotifin görüntüsünü hatırlaması ona yardımcı olacaktır. Çocuğun belleğindeki bilgilerden yararlanması, o bilgileri drama ortamına getirebilmesi için drama lideri önce soru sorabilir. Ancak soru sorulduğunda, çocuk hatırlamakta güçlük çekerse belleğindeki bilgileri geri getirmesi için ona bazı ipuçları verilebilir.

10.4. Zihinde Canlandırma

Eğitim etkinlikleri sırasında çocuğun zihinde canlandırabilme yeteneğinden birçok durumda yararlanılmaktadır. Örneğin bilişsel haritalar oluşturma yönteminin kavram eğitiminde yararlı olduğu bilinmektedir (Stice ve Alvarez, 1987). Dramanın bir aşaması olarak çocuklardan çalışılan kavrama, konuya ilişkin olan nitelikleri, durumları, gözlerini kapatıp zihinlerinde canlandırmaları istenir.

Nesne, olay ve durumları kendi zihninde canlandırabilme ve yaşayabilme, birçok drama etkinliğinde gerekli olan zihinsel bir süreçtir. Örneğin bir rahatlama çalışmasında, yönergeye bağlı olarak çocuğun kendini bir ormanda çimenlerin üzerinde yatarken düşünebilmesi durumunda etkinlik, rahatlama sağlama yönünden yararlı olabilir.

10.5. Hareketlerle Simgeleştirme

Bir olayı ya da nesneyi kendi beden hareketleri yolu ile ifade edebilmek, anlatabilmek anlamında simgeleştirme (temsil etme) becerisi (Millar, 1980; s.146), drama etkinlikleri için önemlidir. Çünkü dramada çocuğun aktif katılımı, ancak kendi beden hareketleri sayesinde mümkündür. Bir ağacın rüzgârda sallanmasını, bitkinin büyümesini, kuşların hareketlerini bedenini kullanarak ifade etmesi beklenir. Burada söz konusu edilen, gerçeğin tıpkısı olan mükemmel bir temsil etme değil, ama bir uçağın büyüyen bir bitkinin hareketlerini çağrıştıran hareketlerle anlatabilmektir. Gerçek nesnelere, hareketlerin ve olayların beden yolu ile temsil edilebilmesi sayesinde rol oynamak mümkün olabildiğinden, temsil etme yeteneğinden yoksun olanların dramadan yararlanabilmeleri olanaksızdır. Örneğin bir geminin kaptanı rolünü oynayabilmesi, yaşayabilmesi için çocuğun, beden yolu ile bir kaptanın hareketlerini, duruşunu, konuşma tarzını, gemicilik ile ilgili sözlerini ifade edebilmesi gerekir.

10.6. Nesnelere Simgeleştirme

Nesnelere gerçekte olduklarından başka bir anlam vererek onları başka bir nesne yerine koyma ya da başka bir nesneymiş gibi kullanma, drama etkinliği sırasında çocuğun yaratıcılığını geliştirmesi için ona olanak sağlama yönünden önem taşır. Çocuğun oyun davranışlarında da gözlenen bu yaklaşım, sıradan bir tabağı direksiyon gibi kullanmasında, bir kutuyla telefonmuş gibi konuşmasında, bir masanın altını ev olarak kullanmasında gözlenebilir. Bir nesneyi sanki başka bir şeymiş gibi kullanma anlamındaki simgeleştirme sayesinde, dramada çocuğun deneyebileceği yaşantıların âdeta sınırı yoktur. Simgeleştirme yolu ile nesnelere, başka nesnelere anlatmak, onları başka nesnelere yerine koymak, çocuğun her yönden gelişimine ve sonraki başarılarına temel olarak kabul edilmektedir. Çünkü simgeleştirme çocuğa çevresini anlamak, kavramak için sınırsız denemeler yapma olanağı sunan, oldukça etkili bir yetenek olarak görülmektedir (Piaget, 1962; Slade, 1995; Smilansky ve Shefatya, 1990).

10.7. Sözel Etkileşim

Drama etkinlikleri grupla yapıldığından ve yaşananlar hem etkinlik sırasında sözel sembollerle (konuşulan dil ile) de ifade edildiğinden hem de drama etkinliği sonrasında değerlendirme tartışması sözel etkileşim gerektirdiğinden, katılacak olan çocukların sözel yeteneklerinin etkileşimde bulunmaya yeterli olması, dramadan yararlanma derecelerini etkileyebilir. Bu, sözel etkileşim yönünden gelişmemiş olan bir çocuğun, örneğin zihinsel engelli bir çocuğun ya da gelişmesi gecikmiş bir çocuğun, dramaya hiç katılamaması anlamına gelmez. Ancak böyle çocukların bazı drama etkinliklerinden sağlayabilecekleri yararın sınırlı olmasına neden olabilir.

Drama etkinliğine, en üst düzeyde yarar sağlayacak biçimde katılabilmek için gerekli olan yeteneklerin, çocukların genel uyumları ve akademik başarıları ile de ilgili olduğu öne sürülmüştür. Smilansky ve Shefatya (1990), rol oynama yeteneğinin, nesnelere başka nesnelere yerine koyabilmenin, başkaları ile sözel etkileşim kurabilmenin ve bir konu üzerinde en az 10 dakika oynayabilmenin, hem drama oyununa etkili olarak katılabilmekle hem de daha sonraki yıllarda sahip olunan sosyal ve akademik yeterlilik düzeyi ile ilişkili olduğunu öne sürmüştür.

10.8. Yönerge Anlama

Drama etkinliğine katılacak olan çocukların, öğretmenin yönergelerini anlayabilmesi gerekir. Öğretmen tarafından söylenen, ne yapmaları gerektiğini tanımlayan yönergeleri anlamakta güçlü olan çocukların, dramaya etkili olarak katılabilmeleri zordur. Yönergeleri anlayabilmek, dikkati konuşana yoğunlaştırabilmeye, hem art arda söylenenleri akılda tutabilmek için yeterli bir belleğe, hem de söylenenleri anlamlandırabilecek pasif dil yeteneğine sahip olmaya bağlıdır. Çocukların bazılarının ya da tüm grubun verilen sözel yönergeleri anlamalarında sorun olduğu tahmin edilirse sözel yönergenin yanı sıra resimli yönerge de kullanılabilir.

Bölüm Özeti

- Bu bölümde çocukların dramaya katılabilmeleri için gerekli olan bilişsel süreç ve beceriler hakkında bilgi verilmiştir. Bu süreçler ve beceriler şunlardır: Taklit etme, dikkati yoğunlaştırma, bellek, zihinde canlandırma, hareketlerle simgeleştirme, nesnelere simgeleştirme, sözel etkileşim, yönerge anlama. Elbette bu süreçlere ve becerilere yeterli derecede sahip olmayan çocuklar da dramaya katılabilir, ancak diğer çocukların yararlandığı kadar dramadan yararlanamayabilirler.
- Taklit etme: Başka kişilerin davranışlarını ya da nesnelere hareketlerini tekrarlama yolu ile öğrenme demektir. Çocuklar çok küçük yaştan itibaren taklit etme yolu ile öğrenirler. Böylece taklit edebilen herkesin dramaya katılabilmesi söz konusudur. Drama etkinlikleri öğrenme grubundaki tüm çocukların, birbirlerini gözlemleyerek yani taklit ederek öğrenmelerini sağlar. Çocukların duyguları, davranışları vb. tekrarlaması onların drama etkinliklerine katılmalarına yardımcı olur. Buna karşın okul öncesi dönemden (6 yaştan) sonra taklit etmek çocukların yaratıcılığını engellemesi, standart örneklere bağlı kalınması, kopyacılığı desteklemesi gibi sakıncalara yol açtığı düşünüldüğünde her zaman olumlu olmayabilir.
- Dikkati Yoğunlaştırma: Dramaya katılabilmek için “dikkat” gelişimsel olarak ilk sıraya konulmuştur. Bu görüşe göre dikkat, çocuğun ilgili uyarıcıya dikkat etme yeteneğidir ve tüm öğrenmeler için bir ön koşuldur. Bir çocuğun drama etkinliğine katılabilmesi için bir uyarıcıya, düşünceye, onunla ilgili bir davranışta bulunabilecek kadar uzun bir süre dikkatini yoğunlaştırabilmesi gerekir. Çocuk drama liderinin söylediklerine dikkatini yoğunlaştırmazsa dramadan yeteri ölçüde yararlanamayabilir.
- Bellek: Drama yoluyla öğrenme ve bellek arasında ilişki olduğu kabul edilir. Bellekte depolanmış bilgilerimizi geri getirdiğimizde (hatırladığımızda) öğrenmenin etkileri görünür hâle gelir. Drama sırasında çocuğun, bir yandan öğretmenin o anda verdiği yönergeyi algılaması ve daha sonra hatırlaması, diğer yandan da geçmiş yaşantı ve bilgilerinden yararlanarak drama etkinliğine katılabilmesi için, kısa ve uzun süreli belleğinden yararlanması gerekir.

11. EĞİTİCİ DRAMADA ÖZEL TEKNİKLER

Giriş

Eğitici dramanın uygulanması sırasında en çok yararlanılan özel teknikler, Lindvaag ve Moen'in (1984), McCaslin'in (1984) ve Slade'in (1995) görüşleri temel alınarak aşağıda sunulmuştur:



Şekil 23: Eğitici dramada özel teknikler

11.1. Rol Oynama (Role-Playing)

Psikodramada da başvurulan bir teknik olan rol oynama, kişinin (çocuğun), kendisinin olmayan bir rolü davranışlarla oynamasıdır. Psikodramada amaç terapidir. Eğitici dramada ise asıl amaç, çeşitli rolleri oynayarak anlamak ve öğrenmektir. Eğitici dramada rol oynamayı bir simülasyona benzeten Morgan ve Saxton (1987), bir dondurmanın nasıl isteneceğinin, otobüse nasıl binildiğinin simülasyon yolu ile öğrenilebileceğine dikkati çekmişlerdir. Bu sayede, örneğin anne rolünü oynayan çocuk, annesinin davranışlarını anlayabilir. Şoför rolünü oynarken bir şoförün davranışlarını daha iyi kavrayabilir. Özellikle konuşmayı gerektiren rol oynama sırasında çocuk, ses yüksekliği, diksiyon, telaffuz gibi konuşulan dilin unsurlarını ve konuşma sırasını bekleme, dinleme, başkasının sözünü kesmeme gibi iletişim unsurlarını doğrudan doğruya çalışmış olur. Rol oynamanın bir diğer yararı, o roldeki kişiyle empati kurabilmek için

gerekli olan, kendini diğerkişinin yerine koyabilme becerisinin kazanılması olabilir. Çünkü başka bir kişinin rolüne girmek o kişinin perspektifini, yani görüş açısını anlama bakımından ve genel olarak insanların nesnelere, olaylara kendi görüş açılarından bakabildiklerini fark etme yönünden önem taşıyabilir. Piaget (1962), rol oynamanın çocuğun eğitimindeki önemini vurgulamıştır. Piaget'ye göre, kişisel yaşantılarda karar verme becerisinin gelişiminde, tarihsel ve sosyal konuları anlamada, rol oynama, etkili bir öğretim tekniği olarak kullanılabilir. Özellikle küçük çocuklar rol oynarlarken hem nesnel hem de sosyal çevreyi (diğerkişinleri) anlamlandırma konusunda oldukça zengin deneyimler kazanabilirler.

11.2. Rol Değıştirme

Eğitici drama etkinliği sırasında, farklı rolleri oynayan çocukların, rollerini değıştirmeleri farklı rolleri denemelerini, yaşamalarını sağlayarak onların öğrenme ve anlama becerilerini zenginleştirebilir. Örneğinin bir önceki aşamada heykeltıraş olan çocukla, çamur rolündeki çocuk yer değıştirirler ve etkinlik tekrarlanır. Aynı uygulamada tüm çocukların her rolü, rol değıştirerek oynamalarına olanak olmayabilir. Bu durumda bir sonraki tekrarda, çocukların farklı roller almaları sağlanmalıdır.

11.3. Kenardan (Dışarıdan) Yönlendirme (Side-Coaching)

Eğitici drama çalışma sırasında öğretmen, etkinliği bazen tıpkı bir spor takımı çalıştırıcısı gibi dışarıdan yönlendirir ve açıklamalar yapar. Belirli oranda bilgi vererek süreci başlatır. Yönlendirme sırasında sözel açıklamalar, yönergeler verdiği gibi çok sık olmamak üzere model olarak davranışların örneğini de gösterebilir. Örneğinin rahatlatma çalışmaları sırasında, gözleri kapalı olarak yerde uzanmış olan çocuklara yönerge verirken, öğretmen kenardan yönlendirme yapmaktadır. Kenardan yönlendirme yapılırken ayrıntılı rol davranışları, sözel ifade örnekleri verilmemeye çalışılmalı, çocukların kendi rol davranışlarını ve sözel ifadelerini yaratmaları sağlanmalıdır.

11.4. Katılımcı Liderlik

Katılımcı liderlik, öğretmenin drama etkinliği sırasında grubun içinde, grubun bir parçası olarak etkinliğe doğrudan katılmasıdır. Bu tür yönlendirmenin en önemli yararı, çocukların öğretmenlerinin de katıldığını göyerek daha çok motive olmalarıdır. Katılımcı lider rolünde öğretmen, çocukların arasında onlardan biri gibi davranır. Oyunun ya da etkinliğin gerektirdiği tüm davranışları gösterir. Çocuklardan biri gibi atlar, zıplar, sürünür, bağırır. Bu sırada etkinliği yönlendirmekten mümkün olduğunca kaçınmak durumundadır.

Etkinliğin başında, çocukları davet etmek ya da toplamak için, rolleri dağıtmak ve etkinliği başlatmak için bir oranda yönlendirici olabilir. Ancak etkinlik başladıktan sonra, daha çok çocuklardan biri gibi üstlendiği rollerden birini oynamaya çalışır. Bu sırada rolü gerektirmediği hâlde çocuksu davranmasına (çocuksu konuşmak, çocuk gibi yürümek koşmak) gerek yoktur. Hangi rolü üstlenmişse o rolü kendi becerileri doğrultusunda yerine getirmeye çalışması daha doğaldır.

11.5. Paralel Çalışma

Tüm çocuklar aynı anda ikişerli, üçerli, dörderli gruplar hâlinde ortak bir etkinliği yaparlar. Ortak etkinliği yapan gruplardan her biri, etkinliği kendi tarzında yapabilir. Paralel grupların tıpatıp aynı davranışlarla oynamaları gerekmez. Bu sırada hiçbir izleyici yoktur. Tüm çocuklar gruplar hâlinde aynı mekânda çalışırlar.

Öğretmen ya gruplardan birine dâhil olur (katılımcı liderlik) ya da gruplar arasında dolaşır (kenardan yönlendirme). Paralel çalışma, çocukların, kendi küçük gruplarında birbirleriyle iş birliği yaparken, bir yandan büyük grubun bir parçası olmayı sürdürerek bir ölçüde özgün bir şekilde çalışmayı öğrenmelerine yardımcı olabilir. Aynı konunun farklı biçimlerde ele alınabileceğini, canlandırılabilceğini çocuklara göstermek yönünden özellikle yararlıdır.

11.6. Doğaçlama

En önemli çalışma tekniklerinden biridir. Doğaçlama ile serbest drama etkinlikleri kastedilmektedir. Çocuklar sözel ya da sözel olmayan, basit, kendiliğinden ifade tarzları ile bir durumu ya da olayın akışını ve gelişimini canlandırırlar. Doğaçlama yapabilmeleri için, özellikle okul öncesi çocuklarının konu ile ilgili kavramsal ön bilgilere ihtiyaç duyabilecekleri unutulmamalıdır.

Yapılacak doğaçlama basit olmalı ve çoğu kez olay, konu ya da roller öğretmen tarafından iyi tanımlanmalıdır. Bazen doğaçlamanın, belirli bir canlandırmanın yalnızca bazı bölümlerini kapsaması, bazı bölümlerinin ise öğretmenin önerileri ve vereceği bilgiler ile tamamlanması yerinde olabilir.

11.7. Zihinde Canlandırma

Bazı etkinliklerde, çocuklardan gözlerini kapatarak öğretmenin verdiği yönergeler doğrultusunda belirli görüntüleri zihinlerinde canlandırmaları istenir. Rahatlama çalışmaları sırasında başvuru olan bu teknikte, çocukların konsantre olmaları sağlanır. Bazen bir etkinliğin aşamalarını, gözleri kapalı olarak zihinlerinde canlandırmaları istenir. Çocukların yaşadıkları olayları anlamaları ve belleklerine daha iyi kaydetmeleri sağlanmaya çalışılır. Zihinde canlandırma becerisini kazandırmak için çocuklara, somut nesnelere bir süre baktıktan sonra, gözlerini kapatmaları ve onu zihinlerinde yaratmaları söylenebilir. Çocuklar önlerindeki bir elmayı 2-3 dakika inceledikten sonra gözlerini kapatıp ne gördükleri sorulabilir.

11.8. Müzikle Drama

Özellikle daha önce hiç drama faaliyetine katılmamış çocuklar için, başlangıçta bir müzik aracının ritmine uyarak yürümek (yavaş, hızlı tempo ile) önerilebilir. Böylece çocuklar dramaya başlangıç için gerekli olan, birbirine müdahale etmeden grup içinde yönergeye uygun davranma, hayal etme, simgesel olarak anlatma gibi becerileri kazanırlar. Özellikle başlangıçta etkinliğe mümkün olduğunca herkes katılmalıdır. Seyirci durumundaki diğer çocuklar, dramaya katılanların kaygısını arttırabilir, dikkatlerini dağıtabilir.

Birçok drama etkinliği müzik eşliğinde yapılarak yaşantıların, duyguların ifade edilmesine güç katılabilir. Bu konuda önemli olan, canlandırılacak konuya, olaya ilişkin müzik parçasının uygun olarak seçilmesidir. Özellikle değişken tempolu, bazen yavaşlayan, bazen hızlanan müzik parçaları, hareketten harekete, durumdan duruma geçişi anlatmak için uygun olabilir (örneğin Grieg'in "Peer Gynt" adlı, Rimski-Korsakov'un "Scheherazade" adlı klasik müzik parçaları gibi). Rahatlama çalışmalarına eşlik eden müzik parçasının yavaş ve yumuşak ezgisi, çalışmanın konsantrasyon ve rahatlama sağlamasını kolaylaştırabilir (örneğin Ravel'in "Bolero" adlı parçasının başlangıç ve orta bölümleri, Albinoni'nin "Adagio" adlı klasik müzik parçası gibi).

11.9. Pantomim

Düşünceleri, duyguları ve yaşantıları, sözlere başvurmadan hareketlerle anlatmak demek olan pantomim, drama etkinlikleri sırasında çocuklar için yararlı bir ifade etme çalışmasıdır. Çocuklar genelde bedenlerinin bazı bölümlerini ya da tümünü kullanarak hareketlerle anlatmaktan hoşlanırlar. Gündelik gözlemler, kendi hâline bırakılan çocukların, pantomimi tek başına ya da arkadaşları ile oynarken serbestçe kullandıklarını göstermektedir. Pantomim gözlem, dikkatini yoğunlaştırma ve bedensel becerilerin gücüne dayanan bir ifade biçimidir. McCaslin (1984), grupta yapılan pantomimin çocukta zihinde canlandırmayı geliştirdiğine, farkına varmayı arttırdığına dikkati çekerek yaratıcılık yönündeki çalışmalarda pantomimden yararlanılması gerektiğini belirtmiştir.

Pantomim yolu ile dramada canlandırılacak olan davranışlar, olaylar, nesnelere âdeta sınırsızdır. Örneğin okul öncesi çocukları ile çalışırken öğretmen, onların dış firçalama davranışını pantomim ile yapmalarını isteyebilir ya da sanki lavoboda su ve sabun kullanarak el yıkama hareketlerini gösterebilirler. Çocukların genellikle çok hoşlarına giden, otomobil süren şoför, uçak kullanan pilot gibi roller de pantomim ile hareketlerle çalışılabilir.

Ayrıca daha karmaşık gibi görünen bazı konular da pantomim ile ifade edilerek işlenebilir. Örneğin mevsimler konusu drama ile çalışılırken, mevsimleri canlandıran çocuklar, canlandırdıkları mevsime ilişkin olayları, pantomim yolu ile gösterebilirler.

11.10. Öykü/ Olay Canlandırma

Çocukların öykülere olan ilgilerinden hareketle, önceden bildikleri ya da önceden bilmedikleri yeni öyküleri, hareketlerle ve sözlü ifadelerle canlandırmalarına dayanan bu teknik, eğitici dramada sıklıkla kullanılan bir tekniktir. Ayrıca, öykü canlandırmanın yanı sıra, çocuklar için ilginç olan olaylar da canlandırma tekniğine uygundur. Çocuklarla öykü, olay canlandırması yapılırken onları belirli diyalogları ezberlemekten çok, öyküdeki hareketleri, tekerlemeleri, şarkıları tekrarlamaya yönlendirmek gerekir. Önce çocuklara öykü veya olay baştan sona anlatılır. Sonra öğretmen öykünün/ olayın geçtiği sahneyi (yeri) sözel olarak tanımlarken, çocuklara öyküde canlandıracakları hareketleri ve çıkaracakları sesleri hatırlatır. Öğretmenin hatırlatmasıyla çocuklar, öykünün o bölümünü oynarlar. Örneğin öğretmen, “Derenin içindeki büyük taşlara basarak dereden geçiyor” der ve o roldeki çocuk ya da tüm grup, taştan taşa basarak dereyi geçme eylemini yaparlar. Diğer bir örnekte ise “Yangını su ile söndürmeye başlamışlar.” diyerek çocukları harekete geçirir ve bu sırada “Yangın söndürme hortumundan çıkan suyun sesi nasıl olur?” diye çocuklara sorabilir. Eğer çocuklar hiçbir ses çıkarmazlarsa öğretmen örneğin “foşşş, foşşş” diye ses çıkararak çocuklara model olabilir. Sonra da çocuklar öğretmenin çıkardığı sesleri taklit ederek yangını söndürme hareketleri yaparlar.

Öykü, olay canlandırma sırasında, ara sıra öğretmen çocuklara kısa sorular sorabilir. Böylece çocukların düşünmesini ve kendilerinden canlandırmaya bir şeyler katmalarına olanak sağlamış olur. Çocukların aktif katılımı sağlanmış olur. Öykü ve olay canlandırılırken süreç ve roller çok karmaşık olmamalıdır. Rol sayısının az olması durumunda süreci izlemek ve anlamak daha kolay olabilir. Belirli roller oynanırken sözel ifadeler çok uzun olmamalıdır. Katılan çocukların anlayabilecekleri, yaşlarına uygun sözcük ve deyimlerin seçilmesi uygun olur.

Bazı durumlarda çocukların çok iyi bildikleri bir öykünün belirli sahneleri (özellikle okul öncesi çocuklarıyla çalışırken tamamı değil) seçilerek oynanır. Örneğin “Kırmızı Başlıklı Kız” öyküsünde kızın yatakta yatmakta olan anneanesi kılığındaki kurtla karşılaşması sahnesi, diyalogları ve hareketleri ile canlandırılabilir. Yalnızca belirli bir bölümün seçilmesi, çocukların öykünün o bölümüne dikkatlerini yoğunlaştırarak daha iyi anlamalarını sağlayabildiği gibi, ilgili bölümdeki olayı ve rolleri hatırlamaları ve zorlanmadan canlandırmaları bakımından da yararlıdır. Canlandırmaya başlamadan önce, öyküde o bölümü anlatan resim ya da birkaç resme dikkat yoğunlaştırılır. Resim ya da resimler çocuklarla birlikte incelenerek roller, eşyalar ve araç gereç belirlenebilir.

Öykü/olay canlandırma sırasında öğretmen süreci anlatırken, bir bölümden diğer bölüme çok hızlı geçmemelidir. Böylece çocukların, o bölümde yeterince hareket taklidi yaparak ses çıkararak ve gerekiyorsa sözel ifadeler kullanarak yaşantı geçirmelerine olanak sağlanmış olur. Örneğin bir etkinliğin yemek yeme bölümünde, öğretmen, çocukların yemek yeme olayına yoğunlaşmalarına olanak tanımak için, onlara yeterince süre tanımalıdır.

Küçük çocuklarla öykü canlandırılması sırasında, öykü, başlangıçta öğretmen tarafından anlatılır ve yönlendirilir. Ancak söz konusu öykü 3-4 kez oynandıktan sonra, çocuklar arasından istekli olanlardan biri, öyküyü anlatan (öykünün gelişimini, sahneyi, belirli rollerdeki hareketleri söyleyen) lider rolünü alabilir.

Öykü, olay canlandırılması sırasında, dikkatin bir noktada toplanması olasılığı yüksektir. Çünkü, çocuklar, hareket eden, konuşan, kendi yarattıkları karakterlerin gerçek olduğuna inanırlar. Bu da olayın gerçekten yaşanıyor gibi algılanmasını sağladığından, tüm benlikleriyle katılırlar ve bu da öğrenmelerini kolaylaştırabilir.

Canlandırma sırasında öğretmenin, önceden rol verdiği karakterler, kendilerine sıra geldiğinde ortaya çıkıp rollerini oynarlar. Onların nerede harekete geçeceklerini öğretmen ya açıkça sözel olarak söyleyerek (fırtına bulutları arasından güneş ortaya çıktı, cümlesi gibi) ya da önceden kararlaştırılan bir işaret ile (başıyla işaret vererek ya da ksilofona vurarak) belirtebilir. İşaret üzerine ortaya çıkıp rolünü oynayan çocuk, yerini bir başka rolü oynayacak olan çocuğa bırakır.

11.11. Resim Yapma

Yapılan drama etkinliğinin ardından çocukların etkinlikte yaşadıkları yaşantılar ile ilgili olarak resim yapmaları hem öğrendiklerini kavramlaştırılmaları hem de yaşadıklarını farklı bir biçimde ifade etmeleri

bakımından anlamlıdır. Bu nedenle birçok etkinlik, bireysel ya da grup olarak yapılan bir resim çalışmasıyla sona erdirilebilir. Grup resmi yapılırken, dramaya katılan tüm çocuklar büyük bir kâğıt üzerinde hep birlikte çalışırlar. Böylece yaratıcı ve dışa vurumcu yönleri ortak bir çabada bütünleşmiş olur. Çocuklar, bireysel ya da grup çalışmasını tamamladıktan sonra, yaptıkları resimde anlatmak istedikleri düşünce ve bilgileri hem birbirleriyle hem de öğretmenleriyle paylaşırlar. Bu sırada öğretmenin yapılan resmi “çok güzel olmuş, harika” diyerek övmesi yerine, hangi unsuru (seçilen renkler, çizilen figürlerin nitelikleri, kâğıdın kullanıma biçimi, çalışma tarzı gibi) olumlu bulduğunu belirtmesi, çocuk için hem daha yol gösterici hem de daha anlamlı olur.

11.12. Kukla Draması

Kuklalar aracılığı ile drama oyunları, çocukların ilgisini en çok çeken tekniklerden biridir. Kukla draması, kukla perdesinin olmaması ve kukla oynatmaya, çocukların tümünün katılması yönünden, kukla tiyatrosundan ayrılır. Kukla dramasında seyirci rolünde olan çocuklar bulunmaz. Gruptaki çocukların her birinin elinde, canlandırılacak karakter ya da nesnelerin kuklaları bulunur ve drama oyunu kuklalar aracılığı ile oynanır.

Bazı çocuklar, kendilerini bir grubun önünde ifade etmekte zorluk çekerlerken, bir kuklayı ellerine aldıklarında kendilerini daha güvende hissederek konuşabilirler. Kumaş ve karton gibi malzemelerden yapılmış, parmak ve el yardımı ile oynatılabilen kuklalar, çocukların doğrudan doğruya dışa vuramadıkları iç dünyalarını, yaşantılarını ifade etmelerini kolaylaştırabilir. Ayrıca çocukların, kuklaların sözlerine ve hareketlerine tepki vermeye, kuklalarla diyalog kurmaya eğilimli olduklarından hareketle, eğitimde kukla draması tekniğinden daha çok yararlanılmasının uygun olacağı ileri sürülebilir.



11.13. Duyusal Algılama

Özellikle duyu geliştirme ve duyular yolu ile öğrenme çalışmalarında dokunarak, bakarak, işiterek ve tadarak algılama tekniği kullanılır. Örneğin gözler bağlı olarak belirli nesnelere dokunma ve o nesnenin özelliklerini sözel olarak anlatmaya dayanan bir çalışmada, duyusal algılama söz konusudur. Diğer duyulardan alınabilecek duyuların engellendiği ve yalnızca bir duyudan elde edilen duyulara odaklaşılan böylesi çalışmalarda, çocukların konsantrasyon düzeylerinin yükseldiği, çalışmaya tüm benlikleri ile katıldıkları görülür.

11.14. Dans Draması

Duyguları, düşünceleri büyük beden hareketleri ile ifade etmek rahatlatıcıdır. Enerjinin dışa vurularak kullanılmasını sağlar. “Gelişmemiş” olarak nitelendirilen, bir anlamda uygarlığın duygulara getirdiği baskıyı görece olarak daha az hisseden Afrika topluluklarında insanlar, tüm duygularını büyük beden hareketleri ile dışa vururlar. Evlenme törenlerinde mutlulukla dans edip şarkı söyledikleri gibi, ölü gömme törenlerinde de şarkı söyleyip dans ederek duydukları acıyı tüm vücutlarıyla serbestçe ifade ederler. Uygarlığın gelişmesinin bir ürünü olan duygulardan utanç duymayı, arkasına gizlenilecek maskeleri takmayıp gerçek iç dünyalarıyla temasa geçerek büyük beden hareketleri ile dışa vurmaları daha sağlıklıdır. İfade edilmeyen şiddetli duyguların bedende ve psikolojik yapıda oluşturduğu olumsuz etkiler bilinmektedir (Quay ve Werry, 1979). Drama ve benzeri etkinliklerde, katılanların (çocuk ya da yetişkin) kendilerini, duygu ve düşüncelerini büyük beden hareketleri ile (zıplama, yuvarlanma, sallanma, koşma, sıçrama, tepinme) ifade edebilmeleri rahatlatıcıdır. Gerilimi azaltır. Slade’e göre (1995) duygularımızı, sözcüklere dayalı mesajlar olarak ilettiğimiz gibi bedensel yoldan da ifade edebiliriz ve dramadaki dans uygulamaları bu işleve sahiptir. Drama etkinlikleri arasında dansın özel bir yeri vardır. Dramada dans, zihinde canlandırılan her şeyi ve duyguların ifadesini, duygusal katılımı içermelidir. Drama dansında, her çocuk elinden geldiğince içinden gelerek dans eder. Ama hareketleri başkasından kopya etmez. Güzellik ve stil, hareket etmek amacına yönelmişken doğal olarak öğrenilir (Slade, 1995). Yani dramada dansın amacı kişinin kendini, düşündüklerini, duygusal dünyasını ifade etmesidir. Çocuktan beklenen şu ya da bu dans tekniğini öğrenmesi, uygulaması değildir. Çocuktan beklenen kendi eşsiz stilini bulması, geliştirmesidir. Ancak bunun gerçekleşebilmesi için çocuğa bilinen dans teknikleri gösterilip öğretilmemiş olmalıdır ki çocuk kendi stilini geliştirebilsin. Bilinen dansları öğrenmiş olan kişilerin drama dansına uyabilmeleri biraz süre alabilir. Çünkü onlar, müziği duyunca alışık oldukları, hareketlerle dans etmeye eğilim gösterirler. Ancak zamanla, drama dansının belirli hareketlerle sınırlanmış, ritmik tekrarlara dayanan bir dans olmadığını, her türlü beden hareketi ve figürünün tek amacının ifade etmek olduğunu anlarlar.

Bölüm Özeti

- Bu bölümde eğitici dramada faydalanılan bazı özel tekniklerden bahsedilmiştir.
- Rol oynama (Role-playing): Kişinin farklı bir role bürünüp o rolü oynamasıdır. Bu tekniğin eğitici dramada ve psikodramada kullanım amaçları farklıdır. Eğitici dramada amaç anlamak ve öğrenmek iken psikodramada amaç terapidir. Çocuk rol oynama yöntemi ile gündelik yaşamda karşılaşılabilecek davranışları kavrayabilir, karşılaştığı problemlere çözümler üretebilir, empati gücünü arttırabilir. Aynı zamanda iletişim ve dil becerilerinin gelişiminde de oldukça etkilidir.
- Rol değiştirme: Drama esnasında çocukların farklı farklı rolleri deneyimleme yöntemidir. Örneğin bir önceki aşamada heykeltıraş olan çocukla, çamur rolündeki çocuk rollerini değiştirir ve etkinlik tekrarlanır.
- Kenardan (dışarıdan) yönlendirme (side-coaching): Eğitici dramada öğretmenin oyunun içinde yer almayarak sözel yönergelerle bazen de model olarak grubun dışından yönlendirme yapmasıdır. Bu tekniği uygularken ayrıntılı sözel ifadelerden ve ayrıntılı rol davranışlarından kaçınılarak çocukların kendi rol davranışlarını ve sözel ifadelerini yaratmalarına fırsat tanınmalıdır.
- Katılımcı liderlik: Bu teknikte öğretmen, drama etkinliğinin bir parçası olarak katılım sağlar. Çocukları etkinliğe davet etmek, rolleri dağıtmak, etkinliği başlatmak gibi görevler dışında yönlendirici olmamaya dikkat etmelidir. Öğretmen etkinlik başladığında üstlendiği rolü oynamaya çalışır.
- Paralel çalışma: Tüm çocuklar ikişerli, üçerli, dörderli gruplar hâlinde ortak bir etkinlik yaparlar. Grupların aynı davranışları sergilemeleri gerekmemektedir. Öğretmen katılımcı liderlik ya da kenardan yönlendirme yapar. Çocuklara iş birliği sağlamaları ve aynı durumun farklı biçimlerde ele alınabileceğini görmeleri açısından yararlıdır.
- Doğaçlama: Serbest drama etkinlikleridir. Ön hazırlık yapılmadan olayın akışına göre canlandırma yapılır. Ancak, okul öncesi çocuklarının konu ile ilgili kavramsal ön bilgilere ihtiyaç duyabilecekleri unutulmamalıdır. Doğaçlama basit olmalı ve olay, konu ya da roller öğretmen tarafından iyi tanımlanmalıdır.

- Zihinde canlandırma: Bazı drama oyunlarında oyundan sonra rahatlama çalışmaları sırasında öğretmenin verdiği sözel yönergelerle uygulanan bir tekniktir. Öğrencilerden gözlerini kapatarak yönergelere uygun biçimde zihinde canlandırma yapmaları istenir. Örneğin çocuklara önlerindeki bir elmaya 2-3 dakika bakarak inceledikten sonra, gözlerini kapatıp gördüklerini anlatmaları söylenebilir.
- Müzikle drama: Canlandırılacak konuya, olaya uygun müzikler seçmeye özen gösterilmelidir. Olayın akışına göre hızlanan veya yavaşlayan müzikler, rahatlama çalışmalarında yumuşak ezgili yavaş müzik parçaları seçilmelidir. Ritme uygun hareket etme, yönergelere uygun davranma, hayal etme, simgesel olarak anlatma sırasında etkilidir.
- Pantomim: Düşünceleri, duyguları ve yaşantıları, sözlere başvurmadan hareketlerle anlatmaktır. Pantomim yolu ile dramada canlandırılacak olan davranışlar, olaylar, nesnelere sınırsızdır. Örneğin okul öncesi çocukları ile çalışırken öğretmen, onların dış firçalama davranışını pantomim ile yapmalarını isteyebilir ya da çocuklar hayalî bir lavoboda su ve sabun varmış gibi el yıkama hareketlerini ellerini ve yüzlerini kullanarak gösterebilirler.
- Öykü/olay canlandırma: Çocukların öyküleri, olayları hareketlerle ve sözlü ifadelerle canlandırmalarına dayanan bir tekniktir. Öykü canlandırmanın dışında çocuklar için ilginç olan olayları canlandırmada da kullanılır. Önce çocuklara öykü veya olay baştan sona anlatılır. Sonra öğretmen öykünün/olayın geçtiği sahneyi (yeri) sözel olarak tanımlarken, çocuklara öyküde canlandırılacakları hareketleri ve çıkaracakları sesleri hatırlatır. Öğretmenin hatırlatmaya yönelik ifadeleri ve soruları ile öykünün belirli bölümü canlandırılır. Yaşlarına uygun sözel ifadeler seçilmeli, kısa ve karmaşık olmayan roller verilmelidir. Okul öncesi dönemde canlandırma yapmak için öykünün belirli kısımları seçilmelidir. Belirli bir bölümün seçilmesi, çocukların öykünün o bölümüne dikkatlerini yoğunlaştırmalarını kolaylaştırır ve daha iyi anlamalarını sağlar. Bu, rolleri hatırlamaları ve zorlanmadan canlandırmaları konusunda da yardımcı olur. Öğretmen, çocukların nerede harekete geçeceklerini sözel olarak ifade edebilir ya da işaret edebilir.
- Resim yapma: Drama etkinliği sonrasında grupta ya da bireysel olarak yapılan resim çalışmaları çocukların öğrendiklerini kavramaları ve daha iyi ifade etmeleri bakımından faydalıdır. Çalışma bittikten sonra öğretmenin, resimde hangi unsuru (seçilen renkler, çizilen figürlerin nitelikleri, kâğıdın kullanılma biçimi, çalışma tarzı gibi) olumlu bulduğunu belirtmesi, çocuk için hem daha yol gösterici, hem de daha anlamlı olur.
- Kukla draması: Bu teknikte gruptaki çocukların her birinin elinde, canlandırılacak karakter ya da nesnelere kuklaları bulunur ve drama oyunu kuklalar aracılığı ile oynanır. Kukla tiyatrosundan ayrılan yönü bütün çocukların katılım sağlaması ve kukla perdesinin bulunmamasıdır. Kukla draması özellikle kendini ifade etmekte güçlük çeken çocukların kendilerini daha güvende hissederek davranışta bulunmalarını sağlayabilmektedir.
- Duyusal algılama: Dokunarak, bakarak, işiterek ve tadarak algılama tekniği kullanılır. Diğer duyuları engelleyip sadece bir duyudan alınan duyumlarla tahmin etkinlikleri yapmak çocukların konsantrasyon düzeylerini yükseltebilir. Örneğin gözler kapalı şekilde bir nesneye dokunarak ne olduğunu tahmin çalışması yapmak gibi.
- Dans draması: Duygu ve düşünceleri büyük beden hareketleriyle (zıplama, yuvarlanma, sallanma, koşma, sıçrama, tepinme vb.) aktarmaktır. Çocuktan beklenen bir dans tekniğini uygulaması ya da birini taklit etmesi değildir. Amaç, kendi eşsiz stilini bulması ve geliştirmesidir. Belirli bir dans tekniği bilenlerin bu duruma ayak uydurması zaman alabilir çünkü alışık oldukları dans figürleri ile dans etmeye eğilim gösterebilirler. Bu teknikte amaç belirli bir kalıpta dans çalışması ortaya çıkarmak değil, kendini ifade etmektir.

Ünite Soruları

Soru-1 :

12. DRAMA UYGULAYACAK OLAN ÖĞRETMENİN EĞİTİLMESİ VE ÖĞRETMENE ÖNERİLER

Giriş

Çocuklarla eğitici drama uygulamalarını yönlendirecek olan öğretmenin eğitilmesi, ayrı bir konu olarak incelenmeyi gerektirir. Çünkü drama etkinliklerinden beklenen yönde yarar sağlanabilmesi, önemli oranda, öğretmenin yaklaşımına ve davranışlarına bağlıdır. Drama öğretmenin, drama uygulamak için eğitilmesi kadar, genel öğretmenlik davranışları da üzerinde durulmayı gerektiren önemli bir alandır. Bu bölümde drama öğretmenin kimliği, genel öğretmenlik davranışları ve eğitilmesinin aşamaları üzerinde durulmuştur.

12.1. Drama Öğretmenin Kimliği ve Öğretmenlik Davranışları

Çocuklarla eğitici drama uygulayacak olan kişinin çoğu zaman sanıldığı gibi “tiyatrocı” olması gerekmez. Amaç çocuğun her alandaki gelişimi ve öğrenmesi olduğundan, öğrenme grubunun “asıl öğretmeni”, en uygun drama uygulayıcısıdır. Çünkü gruptaki çocukların ihtiyaçlarını, genel eğitim planını ve amaçlarını da en iyi bilen kişi olarak öğretmen, dramayı eğitici bir araç olarak kullanabilir. Diğer yandan, drama uygulamalarının bir amacı da grubun öğretmeni ile çocuklar arasındaki ilişkileri geliştirmek ve derinleştirmek olduğundan, eğitici drama uygulamalarının grup öğretmenin kendisi tarafından uygulanmalıdır. Eğitici drama etkinliklerinin bir psikolog tarafından da yapılması gerekmez. Çünkü amaç, psikodramada olduğu gibi tedavi değildir. Brian Way (1967, s. 15), drama etkinlikleri sırasındaki öğretmenin rolünü şöyle tanımlamıştır: “Okullar aktör yetiştirmek için değil, insan yetiştirmek için vardır. İnsan yetiştirmede en temel etmenlerden biri, insanın tam kapasitesini korumak ve zenginleştirmektir.”

McCaslin’e göre (1984), eğer bir öğretmen sempatik bir liderse hayal gücüne ve başkalarının düşüncelerine saygıya ve başkalarına karşı hassas bir duyarlılığa sahipse drama için temel nitelikleri taşıyor demektir.

Öğretmenin çocuklarla çalışırken onlara sevgi ile yaklaşmasının önemi genel olarak kabul edildiğine göre, drama etkinlikleri sırasında da öğretmenin sevgisini gösterebilmesinin de önemi anlaşılır. Çocuğun duygusal gelişiminin, zihinsel gelişimi kadar önemli olduğunu ileri süren eğitimcilerden biri de Montessori’dir. Montessori (1982), çocuğun duygusal gelişimi için çevresindeki insanlardan gelen uyarıcılara ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Çocuğun duygusal gelişimi ilk önce annesi tarafından uyarılır. Annenin sevgisi, çocuğun duygularını harekete geçirir ve çocuk da annesini sevmeye başlar. Çocuğun duygusal uyanışı böylece başladığında, başkalarının kendisine sevgi ile yaklaşmasına o da sevgi ile karşılık verir. Daha sonra okula başladığında, öğretmenin kendisine sevgi ile yaklaştığını fark ettiğinde öğretmene sevgi duyar. Öğretmene duyulan sevgi, öğretmenin sunduğu bilgilere, yönelttiği etkinliklere de ilgiyle yaklaşmasına neden olur. Gage ve Berliner (1982), Schmuck ve Schmuck (1983), öğretmenin gerçekten seven bir çocuğun, onun sunduğu konuyu da bilgisi de daha kolay benimsediğine dikkati çekmişlerdir.

Montessori (1984, s. 49), eğitimin, öğretmenin çocuğa ne verdiği kadar çok, çocuğun kendisi tarafından yaşanan doğal bir süreç olduğunu ve çocuğun bilgileri dinleyerek değil, çevre ile ilgili yaşantılar geçirerek elde ettiğini vurgulamıştır. Öğretmenin asıl görevi, çocuğa uygun çevreyi hazırlayıp sunmaktır. Drama öğretmeni, drama etkinliğini ve bu etkinliğe katılan çocuklar grubunu, katılan her çocuk için gelişmeye uygun bir çevre olarak düşünmeli ve hazırlamaya çalışmalıdır. Bu çevrenin çok müdahale eden, eleştiren, hatta alay eden, engelleyen nitelikte olması çocuğun serbestçe hareket etmesini, kendini ifade etmesini olumsuz etkiler. Bu nedenle öğretmen etkinlik sırasında, çocukların birbirlerine karşı söz konusu davranışlarla müdahale etmelerine izin vermemeye çalışmalıdır.

Drama uygulayacak olan öğretmenin eğitilmesinde izlenecek aşamalar

Eğitici dramanın amaçları ve tekniği konusunda kuramsal bilgilerin verilmesi, drama uygulayacak olan öğretmenin eğitilmesinde ilk aşamadır.

Kendini serbest bırakmayı öğrenme alıştırmaları yapılarak, duygularının farkına varan, duygularını ifade edebilen, rahat ve doğal bir kişilik kazanmasına yardımcı olunmalıdır. İyi bir drama öğretmenin önce kendisini özgürleştirebilmesi gerekir. Drama öğretmenin kazanması gereken nitelikler arasında (hiç değilse drama etkinlikleri sırasında) çocukları oldukları gibi kabul etme, onların önerilerini dikkate almayı da sayabiliriz. Ayrıca, drama çalışırken öğretmen, yönetmekten çok yol göstermeye ağırlık



Drama etkinliklerini diğer öğretmen adayları ile birlikte yapması sağlanarak, etkinlikleri kendisinin yaşamasına olanak verilmelidir. Böylece hem uygulama yapması hem de etkinliğin nasıl yaşandığı, katılanlar üzerinde ne gibi etkiler yaratabileceği konusunda kendi bedenine ve duygularına dayanarak bilgi edinmesi mümkün olur.

Her öğretmen adayı, diğer öğretmen adaylarından oluşan gruba liderlik ederek drama uygulaması yaptırmalı ve sonra tüm öğretmen adayları uygulamayı çeşitli yönleriyle tartışmalı ve eleştirmelidir.



Öğretmen adayı, az sayıda (6-8) çocuktan oluşan bir grupta, görel olarak kolay olan drama örneklerinden başlayarak, uygulama yolu ile çocuklarla drama yapma konusunda pratik kazanmalıdır. Örneğin isim çalışmaları, drama ile yeni tanışan bir öğretmen için iyi bir başlangıç noktası olabilir.

Uygulamalar sürerken, drama uygulayan öğretmenler, ara sıra düzenli olarak bir araya gelip yaşantılarını, belirli etkinliklerde karşılaştıkları güçlükleri ve buldukları çözüm yollarını birbirleriyle paylaşma yolu ile uyguladıkları etkinliklerde iyileştirmeler yapabilmelidirler.



Şekil 24: Drama uygulayacak olan öğretmenin eğitilmesinde izlenecek aşamalar

12.2. Drama Uygulayacak Öğretmene Öneriler

Drama uygulayacak olan öğretmene, uygulamaları sırasında karşılaşılabileceği güçlüklerle başa çıkabilmesi konusunda bazı önerilerde bulunulabilir. Bu öneriler aşağıda ele alınmıştır:



Şekil 25: Drama gruplarında uygulama sırasında karşılaşılabilecek güçlükler ile ilgili önerilerin olduğu konu başlıkları

12.2.1. Kalabalık Grupta Drama

Drama uygulamaya karar veren bir öğretmenin en çok karşılaşılabileceği güçlük, dramayı uygulayacağı grubun büyüklüğüdür. Günümüz koşullarında gerek anaokullarında gerekse temel eğitim okullarında, grup ve sınıflardaki öğrenci sayısının yüksek olabildiği bilinmektedir. Yirmi kişiden büyük bir grupta eğitici drama etkinliğinin gerektiği gibi yapılabilmesi birçok bakımdan güçtür. Kalabalık bir grupta, öğretmenin drama gibi serbest bir çalışmada etkinlik uygulaması güçleşebilir. Çocuklar arasında rol dağıtımı, rol değişimi ve etkinlik sürecini tüm benliği ile yaşayabilmek için gereken konsantrasyon sağlanamayabilir. Etkinlik sonrasındaki grup tartışması sırasında, tüm çocuklara söz hakkı vermek, süre yetersizliği nedeniyle güç olabilir. Çalışılan mekân, yirmi kişinin aktif olarak etkinliğe katılabilmesi için yeterli olmayabilir. Özellikle rahatlatma çalışmaları için gerekli olan sessizliği sağlayabilmek mümkün olmayabilir.

Gruptaki çocuk sayısının yirmiyi aştığı durumlarda, grubu ikiye bölerek ayrı ayrı çalıştırmak daha uygundur. İki gruptan biri, asıl öğretmenleri tarafından çalıştırılırken, diğer grubun okul kütüphanesinde, yardımcı bir eleman denetiminde kitap okuması sağlanabilir. Daha sonra grupların etkinlikleri değiştirilebilir. Kalabalık grupta alınabilecek bir diğer önlem de grupta iki öğretmenin birlikte çalışmalarınıdır. Öğretmenlerden biri, kenardan yönlendirirken diğeri, etkinliğin içinde yer alarak çocukların dikkatlerini etkinliğe çekmeye çalışabilir.

12.2.3. Kişilik Etmeni

Dramaya katılan çocukların o ana dek geliştirdikleri kişilik nitelikleri ve davranışları, katılma davranışlarını etkileyebilir. Örneğin aşırı hareketli, dikkatini toplama sorunu olan çocuklar etkinliği sekteye uğratabilir, grubun dikkatinin dağılmasına neden olabilir. Aşırı hareketli çocuğun, öğretmenin yakınında tutulmasında yarar vardır. Ayrıca bir grupta çok sayıda aşırı hareketli çocuk varsa bu çocukların yan yana gelmemelerinin sağlanması, grubu bölmek olanağı varsa iki ayrı gruba dağıtarak tek bir grupta toplanmalarının önlenmesi yararlı olabilir. Bazı çocuklar sınırları bilmedikleri için, aşırı hareketli çocukların davranışlarına benzer davranışlar içinde olabilirler. Bu çocuklara da aşırı hareketli olanlara uygulanan çözümler geçerli olabilir.

Ayrıca etkinliğe başlamadan önce öğretmen, uygulama anındaki sınırlar ile ilgili olarak tüm gruba bilgi verebilir.

Bazı çocuklar da genel olarak sahip oldukları çekingenlik, kendine güvensizlik, başarısızlık kaygısı nedeni ile drama etkinliğine aktif olarak katılmakta zorluk çekebilirler. Bu çocukların etkinliğe zorla aktif olarak katılmalarının bir yararı yoktur. İsterlerse bir süre etkinliğe katılmadan kenardan izleyebilirler. İsteyen, etkinliğe istediği kadar katılabilir.

Gruptaki çocuklardan bazıları, arkadaşlarının rol oynama ya da taklit etme davranışları ile alay etmeye kalkışabilirler. Alay edilen çocuk, grupta kendini özgürce ifade etme konusunda güvenin yitirebileceğinden önlem alınması gerekir. Bu durumda etkinlik kesilip alay eden çocukların grup dışına çıkarılmasında, gerekirse başka bir ortamda denetim altına alınmalarında yarar olabilir. Bir drama etkinliğinin ortasında, öğretmenin sorunlu bir davranışa yönelip konuşarak üzerinde durması, çocukların dikkatinin dağılmasına neden olacağından, sorun çok ciddi boyutta değilse bu konu daha sonra etkinlik bitiminde ele alınabilir.

Kendilerinden beklentileri yüksek olan çocuklar ise en iyi olmaya çalışabilirler ve bununla ilgili öğretmenden ipuçları beklerler. Bu davranışları doyurulmaya çalışılırsa diğer çocuklar da aynı uygulamayı bekleyeceğinden, drama etkinliğinde bulunmaması gereken belirli performansları ödüllendirme gündeme gelebilir ki bu istenen bir durum değildir. Onay almak için çok ihtiyaç duyan bu çocuklara, başka etkinlikler sırasında ilgi gösterilerek teşvik edici sözler söylenerek bu ihtiyaçları giderilmeye çalışılabilir.

Özellikle çocukların savunmaları üzerine gidip yaptıkları savunmayla onları yüzleştirmek yerine, savunmayı kabul eder görünmek daha yerinde olur. İnsanların, başkaları ile bir arada bulduklarında başarısızlık, yetersizlik duyguları ile savunucu davranabildikleri bilinmektedir. Drama etkinlikleri sırasında da kendini, başarısız hissederek savunucu davranan çocuklar olabilir. “Öğretmenim ne güzel takla attım değil mi?” diye soran, ancak hareketi gerçekte pek iyi yapamayan çocuğa, “Sen buna takla mı diyorsun?” gibi cümlelerle yanıt vermek yerine, “Evet güzeldi, bir dahaki sefere daha da güzel atabilirsin. Ama burada güzel takla atmaya çalışmıyoruz. Önemli olan katılmak.” şeklinde yanıt vermek daha uygundur.

Dramada başarılı olmak, iyi performans göstermek önemli değildir. Ancak özellikle başlangıç döneminde katılanlar, diğer durumlarda kazandıkları bazı eğilimleri drama ortamına da getirirler. Yaptıkları hareketlerde, kendilerini başkaları ile karşılaştırıp başarılı olmaya çalışırlar. Her yapıları kabul ederek (saldırgan ve oyunu bozucu olanlar hariç), başarının önemli olmadığı vurgulanır. Oynanan bir oyun, öğretmen tarafından yetersiz bulunup yeniden tekrarlatılmaz. Yine de sürekli başarısızlık, yetersizlik algılamaları için, çocuklara güç gelen bir etkinlikte ısrar etmemekte yarar vardır. Bu durumda daha kolay, alışık oldukları bir etkinliğe geçerek başarmanın hazzını yaşamalarına olanak tanımak gerekir.

12.2.4. Belirli Rollerin Tercih Edilmesi

Drama etkinlikleri sırasında, çocuklar bazı rolleri özellikle tercih edip her oynanışında sürekli olarak o rolleri almayı isteyebilirler. Bu durumda öğretmenin çocukları değişik rolleri denemeye yönlendirebilmesi güç olabilir. En iyisi, isteyen herkesin söz konusu rolü bir kez almasına olanak tanımadır. Her çocuğun, aynı drama etkinliği sırasında tüm rolleri oynaması mümkün olmayabilir. Bu durumda çocuklara, bir dahaki sefer o rolü alabilecekleri söylenebilir. Ancak bu durumda, öğretmenin verdiği sözü yerine getirmesi ve bir dahaki sefer oynandığında gerçekten söz konusu çocuğa (ya da çocuklara) istedikleri rolü vermesi gerekir.

12.2.5. Drama Etkinliği Geliştirme

Tecrübeli bir öğretmen, bu kitaptaki tekniklerin bilgisini göz önüne alarak önerilen örnekleri bir süre uygulayıp tecrübe kazandıktan sonra, kendisi drama örnekleri geliştirebilir. Drama örnekleri geliştirirken, eğitilecek çocukların hazırlık düzeylerine, ele alınacak konunun eğitsel amaçlarına ve kullanılacak tekniğin çocukların düzeylerine ve konunun yapısına uygun olduğuna dikkat etmek gerekir. Belki de ilk aşamada yapılacak olan eldeki bilinen örneklerde küçük bazı değişiklikler yaparak çocukların tepkilerini gözleyerek iyi işleyip işlemediğini (yani çocukların istekle katılıp katılmadığını, grubu etkili olarak yönlendirmeye elverişli olup olmadığını, tartışma bölümünde üzerinde tartışmak için yeterince malzeme sağlayıp sağlamadığını) sürekli olarak değerlendirmek, gerektiğinde iyileştirmeler yapmak ve tekrar denemektir.

Bölüm Özeti

- Bu bölümde drama uygulayacak öğretmenin kimliği ve öğretmenlik davranışlarından bahsedilmiştir. Çocuklarla eğitici drama uygulayacak olan kişinin tiyatro eğitimi alması veya tiyatro oyuncusu olması gerekmez. Amaç çocuğun her alandaki gelişimi ve öğrenmesi olduğundan öğretmenler en uygun drama uygulayıcısıdır. Çünkü gruptaki çocukların ihtiyaçlarını, genel eğitim planını ve amaçlarını da en iyi bilen kişi olarak öğretmen, dramayı eğitici bir araç olarak kullanabilir. Drama uygulayacak olan öğretmenin eğitilmesinde izlenecek aşamalar şunlardır: Eğitici dramanın amaçları ve tekniği konusunda kuramsal bilgilerin verilmesi, kendini serbest bırakmayı öğrenme alıştırmaları yapılarak duygularının farkına varan, duygularını ifade edebilen, rahat ve doğal bir kişilik kazanmasına yardımcı olunması, drama etkinliklerinin diğer öğretmen adayları ile birlikte yapılması, her öğretmen adayının diğer öğretmen adaylarından oluşan gruba liderlik etmesinin sağlanması, az sayıda çocuktan oluşan bir grupla drama çalışmalarına başlanması, drama uygulayan öğretmenlerin düzenli olarak bir araya gelip yaşantılarını, belirli etkinliklerde karşılaştıkları güçlükleri ve buldukları çözüm yollarını birbirleriyle paylaşması.
- Drama uygulayacak öğretmenlere yönelik bazı önerilerden söz edilmiştir. Dramayı uygulayacak öğretmen; grubun büyüklüğü, katılımcıların kişilikleri, katılımcıların rol tercihleri, kendi drama etkinliği geliştirme becerisi, tartışma bölümü gibi çeşitli alanlarda zorluk yaşayabilmektedir.
- Kalabalık grupta drama: Günümüz koşullarında eğitim ortamlarında öğrenci sayılarının yüksek olduğu bilinmektedir. Grubun yirmi kişiyi aştığı durumlarda rol dağılımı, değişimi ve konsantrasyon sağlanamayabileceği için bu sayının üzerindeki durumlarda gruplar ikiye bölünerek uygulama yapılması daha uygundur.
- Kişilik etmeni: Katılımcıların kişilik özellikleri etkinliği sekteye uğratabilir ve grubun dikkatinin dağılmasına sebep olabilir. Hareketli çocukların yan yana gelmemeleri ve diğer çocukların sınırların farkına varabilmeleri için etkinlik öncesi düzenlemeler yapılabilir. Çekingen, kendine güvensiz ya da başarısızlık kaygısı gibi zorluklar yaşayan öğrenciler katılım için zorlanmamalıdır. Eğer grupta rol oynama ve taklit yapma davranışları ile ilgili alay edilme durumu söz konusu ise bu çocuklar gruptan çıkartılabilir ve etkinlik sonrasında bu davranış üzerine konuşulabilir. Kendilerine yönelik yüksek beklentisi olan çocuklar ise en iyi olmak için çabaladıkları fark edildiğinde başka bir etkinlik esnasında onaylanarak ihtiyaçları giderilebilir. Drama oyununda başarılı olmak ve iyi performans göstermek önemli değildir. Başkaları için sorun yaratmamak koşuluyla çocuk tarafından gösterilen davranışlar kabul edilerek başarının önemli olmadığı vurgulanır.
- Belirli rollerin tercih edilmesi: Etkinlik sırasında katılımcıların sürekli aynı rolleri tercih etmesi istenmeyen bir durumdur. Bunun için çocuğun sonraki etkinliklerde farklı roller alması için yönlendirme yapılır.
- Drama etkinliğinin geliştirilmesi: Tecrübeli bir öğretmen, teknik bilgilerini de göz önünde bulundurarak çocukların hazırlık düzeyleri, ele alınan konunun eğitsel amaçları, kullanılacak tekniğin çocukların düzeylerine ve konunun düzeyine uygun olarak drama etkinlikleri geliştirebilir.

Ünite Soruları

Soru-1 :

Aşağıdakilerden hangisi drama uygulayacak olan öğretmenin eğitilmesinde izlenecek aşamalardan biri değildir?

(Çoktan Seçmeli)

(A) Eğitici dramanın amaçları ve tekniği konusunda kuramsal bilgilerin verilmesi

13. EĞİTİCİ DRAMA UYGULAYACAK OLAN ÖĞRETMENE ÖNERİLER

Giriş

Bu bölümde eğitici drama uygulamalarına yönelik öğretmenlere yapılacak öneriler tartışma yönetimi konusu özelinde devam edecektir. Tartışma yönetiminin yöntem, teknik ve aşamaları hakkında bilgiler paylaşarak etkili eğitici drama uygulamaları için temel hazırlanacaktır.



Şekil 26: Tartışma yöntemleri

13.1. Tartışma Yönetimi

Eğitici drama etkinliği sonrasında yapılan grup değerlendirmesi anlamındaki tartışmanın amacına ulaşabilmesi için öğretmenin özel bir tartışma yönetimi tekniğini uygulaması yararlı olabilir. Hem yapılan etkinlikle ilişkili olan bilişsel olarak çocukların düzeyine uygun bilgilerin vurgulanması hem yaşananların kavranması hem de iç dünyanın (duygu ve ihtiyaçların), düşüncelerin paylaşılabilmesi için böylesi bir tartışma, özel bir yaklaşım gerektirmektedir. Sözü edilen türden bir tartışma yaklaşımında özellikle soru

sorma tekniği, söyleneni yansıtma, duygu ifadelerini şartsız olarak kabul etme, özetleme, problemlerin incelenmesini sağlama ve geri bildirim davranışlarını incelemekte yarar vardır.

13.1.1. Soru Sorma

Çocuklarla eğitim amaçlı olarak tartışılırken soru sormanın kendine özgü niteliklerine dikkat edildiğinde daha etkili sonuçlara ulaşılabilir. Yetişkinlerin sordukları iyi sorular, çocukların öğrenmelerine yardımcı olabilir (Duckworth, 1987). Her şeyden önce, soru sormanın amacının, çocukların düşünme ve bilgi üretme kapasitelerini harekete geçirmek, bilgiyi onlara buldurmak olduğunu unutmamak gerekir. Yani amaç öğrenme sürecinde çocuğu aktif hâle getirmek için iletişimi tek yönlü olmaktan çıkararak iki yönlü hâle getirmektir. Bunun sağlanması içinse açık uçlu denilen, cevabı içinde gizli olmayan soru tipiyle sormaktır. Örneğin çocuklara, “Çok sevdiği oyuncağını kaybeden bir çocuk neler hisseder?” diye sormak “Oyuncağını kaybeden çocuk üzülür mü?” ya da “Üzülür değil mi?” diyerek sormaktan daha açık uçlu ve yararlıdır. Ancak böyle bir açık uçlu soruyu, duyguları ayırt edebilen, sözel olarak ifade edebilen çocuklara sormak uygundur. Eğer çocuklardan açık uçlu soru ile beklenen tepki alınmazsa öğretmen bu durumda, ya alternatif duygulardan birkaçını söyleyerek uygun olanı aktif olarak seçmelerini sağlar ya da ilgili duygu konusunda çocukların önceden bildikleri bir örneği hatırlatabilir.

Eğitim amaçlı diyaloglarda yalnızca açık uçlu sorular sormak yeterli olmayabilir. Bazen yönlendirici sorular da gerekebilir. Örneğin, “Yaptığınız gemide bana bir şeyi unuttunuz gibi geldi. Düşünüp bulabilir misiniz? Hatırlayamadınız mı? Peki, geminiz fırtınada batarsa neye binip kurtulacaksınız.?” ya da gene yanıt alınmazsa “Hani kürekleri var ya?” diye sorarak öğretmen, “kurtarma sandalı” yanıtını bulmaları için ek ipucu sağlayıp çocukları yönlendirebilir. Özetle önemli olan çocukların mümkün olduğunca aktif olarak bir yanıt vermeleridir. Ayrıca soru soruş tarzının öğrenciyi tehdit edici olmaması gerekir. “Bunu daha önce de defalarca konuşmuştuk. Bakalım ilk önce doğruyu kim bulabilecek?” diye sormak, bazı çocuklar tarafından tehdit edici olarak algılanabilir. Bu gibi çocuklar, yanıt vermektense pasif kalmayı tercih edebilirler.

Bu arada çocukların öğretmene ya da birbirlerine soru sormalarına da izin vermek, desteklemek gerekir. Çocukların sorularını “güzel soru”, “anamlı soru” ya da “bu da sorulur mu yani?” diyerek değerlendirmek, soru sormaya hazırlanan çocukları teşvik etmekten çok ketleyici olabilir. Uygun davranış, çocukların tüm sorularını değerlendirmeden kabul etmek ve mümkün olduğunca gerçeğe yakın olarak yanıtlamaya çalışmaktır.



13.1.2. Söyleneni Yansıtma

Bir grup içerisinde, karşılıklı bir diyalog sırasında karşıdaki kişinin söylediğini, ona tekrarlayarak yansıtmanın dört yararı olduğu söylenebilir:

Söyleneni Yansıtma



Şekil 27: Karşıdaki kişinin söylediğini, ona tekrarlayarak yansıtmanın dört yararı

Bunu yaparken söyleneni kelimesi kelimesine tekrar etmek gerekmez. Diğer kişinin söylediğini toparlayan bir ifade yeterli olabilir. Özellikle küçük çocuklarla çalışılırken söylediklerinin onlara yansıtılması yararlı olabilir. Çünkü kelime hazneleri ve gramerleri henüz tam olarak gelişmediğinden ve sosyal duruma uygun ifadelerle konuşmak konusundaki eksiklikleri sebebiyle söylediklerinin anlaşıldığını duymak hem öğretici hem de rahatlatıcı olabilir. Bilindiği gibi çocuklar sözel davranışlarını, çevreden (diğer insanlardan) gelen “anlaşıldı” onayı ya da ödülü temelinde geliştirebilirler (Skinner, 1975; Lowaas, 1980).

13.1.3. Duygu İfadelerini Şartsız Kabul Etme

Grup tartışması sırasında, az önce yaşanan etkinlikle ilgili olarak bazı duygularını ifade eden çocukların tüm duyguları koşulsuz olarak kabul edilmelidir. Bu çocuğun iç yaşantısal bir duygusu da olabilir, drama etkinliğinin yapısı ile de ilgili olabilir. Her iki durumda da öğretmen duyguları koşulsuz kabul eder. Yani eleştirmez. Çocuğu anladığını ifade eder. Duygusunu sözcüklerle ifade ettiği için çocuğu onaylar ve destekler. Öğretmen tarafından gösterilen kabul etmeyle birlikte çocuğa ilgi gösterme ve onu anladığını ifade etme, çocuklar için “düzeltici duygusal yaşantı” sağlayabilir ve bu psikolojik sağlık yönünden yararlıdır (Sylvander, 1974). İlgi, anlayış ve kabul gören çocuk, daha çok fantezi, davranış, duygu göstermeyi göze alır. Yani daha açık hâle gelir. Başka insanlarla da yeni iletişim yolları deneyebilir.

Çocuklar, genel olarak konuşma yerine oyun ve hareketlerle kendilerini daha çok ifade edebilirler. Böylece iç çatışmalarını da çözerler. Dayak yiyen çocuk bebeğini döver. Diş doktoruna tedaviye giden çocuk, diş doktorunu canlandırdığı oyunu oynar. Çocuğun ihtiyaçları karşılanmadığında, bir enerji harekete geçişi görülür ve duygular ifade edilmedikçe, bu enerji saldırganlığa dönüşebilir (Sylvander, 1974).

13.1.4. Özetleme

Tartışma sonunda grupta tartışılan ve vurgulanan önemli bilgileri öğretmen bir kez daha tekrarlayarak özetlerse çocukların dikkati, yapılan değerlendirmenin önemli olan kısımlarına bir kez daha çekilmiş olur ki bu da elde edilen bilişsel bilginin kalıcılığını sağlamak bakımından yararlı olabilir. Özetlemeyi çocuklardan istemek de bir yoldur. Böylece tartışılanların ne kadarının akılda kaldığı da anlaşılabilir. Böylece çocuklar, sürece daha aktif olarak katılmış olabilirler.

13.1.5. Problemlerin İncelenmesini Sağlama

Çocukların hem sosyal ilişkiler ile hem de öğrenmeleri gereken akademik bilgilerle ilgili problemlerinin incelenmesi, öğretmenin problemleri formüle etmesi ve tanımlaması ile mümkün olabilir. Bu sebeple, tartışma sırasında öğretmen gerek yönlendirici sorular yardımıyla gerekse bir problemle ilgili tanımlayıcı bilgileri açıklayarak problemin çocuklar tarafından algılanmasını, incelenmesini sağlayabilir. Öğrenilecek bilginin problem biçiminde formüle edilmesinin öğrencilerin merakını uyarmak yönünden yararına değinilmektedir ve öğretmenin her durumda ortaya problem atan bir kişi olması gerektiğine dikkat çekilmektedir (Edwards ve Springate, 1995).

13.1.6. Tartışma Sırasında Geri bildirim

Etkinlik sonrasındaki grup tartışması sırasında, öğretmen zaman zaman çocuklara geri bildirim vermek gereğini hissedebilir. Ancak tartışma sırasında öğretmenin sağlayacağı geri bildirimler, kesinlikle oynanan oyun ya da canlandırılan rolün kalitesi, mükemmelliği ile yani “sonuç” ile ilgili olmamalıdır; “süreç” ile ilgili olmalıdır. Örneğin çocukların aktif katılımları, kendiliğinden oyuna katkıda bulunmaları, çalışma sırasında gerek öğretmenle gerekse akranları ile iş birliği yapma konusundaki çabalarına ilişkin onaylayıcı, övücü ifadeler söylenebilir. Ayrıca çocukların tartışma sırasındaki aktif katılımları, söz alıp konuşmaları, duygu belirten ifadeleri ve doğru olarak tanımladıkları bilgiler de onaylanarak olumlu geri bildirim verilebilir.

13.2. Eğitici Drama Etkinliklerinin Öğretim Programı ve Planına Uygun Olarak Yürütülmesi

Eğitici drama etkinliklerini programına ve planına dâhil etmek isteyen öğretmenin ilk yapması gereken genel ve özel eğitim amaçları ile uygulamak istediği etkinliklerin uyuşup uyuşmadığını gözden geçirmesidir. Eğitimin genel ve özel amaçları ile tutarlı olmayan etkinlikler yarar sağlamak yerine, çocuklar için de öğretmen için de karıştırıcı ve zorlayıcı olabilir. Örneğin çocukların yaratıcılığını geliştirici etkinlikler, programda yaratıcılık gerçekten amaçlanıyorsa bir anlam taşır. Ya da çocukların rahatlatılmasına yönelik etkinlikler, eğitim ortamında kaygı ve stresi, giderilmesi gereken olumsuz unsurlar olarak gören bir eğitim yaklaşımına sahip olan eğitim programıyla tutarlıdır.

Eğitici drama uygulamalarının programın genel ve özel amaçlarına uygun olduğu değerlendirilmesi yapıldıktan sonra ilgili etkinlikler, alacakları süre, uygulanabilmeleri için gerekli eğitim durumları göz önüne alınarak programın akışı içerisinde mantıklı bir zaman planlaması çerçevesinde, eğitim planına yerleştirilirler. Bu arada uygulanan etkinliklerin nasıl değerlendirileceği ile ilgili niteliksel ya da niceliksel değerlendirme ölçütleri de belirlenmelidir.

Planlı eğitim yaklaşımına uygun olarak kullanılacaklarsa drama etkinlikleri, günlük eğitim planına yerleştirilirken, programdaki gerek okul içi ve gerekse okul dışındaki eğitim durumları ile de ilişkilendirilmeleri gerekir. Örneğin posta ile haberleşme konusuna ilişkin olarak bir postane gezisi planda varsa söz konusu gezinin öncesinde ve ardından okula döndüğünde uygulanacak drama etkinlikleri arasında posta, mektup, postacı gibi kavramların çalışıldığı drama oyunlarına yer verilmesi durumunda, ilgili kavramları öğrenmenin daha etkili olabileceği düşünülmelidir. Ayrıca eğitici drama etkinlikleri ile çalışırken planlı eğitim yaklaşımı uygulanacaksa önemli bir noktayı gözden kaçırmamak gerekir. Dramanın özü gereği, çocuğun kendi seçimlerine, etkinliğe kendi yapacağı katkılara izin vermeyen, çocuğun kendi hızına etkinliğin ve günlük planın uyması gereğine, öğretmenin değil çocuğun merkezde olmasına, çocuğun

gerçekten aktif olmasına gözlerini kapayan “katı” planlı bir eğitim, çocuğun dramadan yararlanmasını sağlayamaz.

Eğer bir öğretmen, sorumlu olduğu çocukların eğitiminde drama uygulamalarına yer vermeyi düşünüyorsa bu uygulamaların yararlı olabilmeleri için “düzenli olarak” yapılması gerektiğini göz ardı etmemelidir. Çünkü düzenli bir çevre ve çalışma planı, çocuğun bir sonraki eğitim durumuna kendisini ayarlamasını ve hazırlanmasını sağlayabilir. Böylece planlanan eğitim durumları, daha etkili olarak öğrenmeye yol açabilir.

Daha genel anlamda, insanların kendilerini özgürce ifade ederek ve başkalarının özgürlüğüne saygı göstererek bir arada yaşayabilmeyi öğrenmeleri bakımından drama uygulamalarının, çağdaş dünyada demokratik yaşamın gerçekleştirilmesinde çok önemli bir yardımcı olduğu görüşünden hareketle, her yaşta insanın drama çalışmalarına katılmaya teşvik edilmesinde yarar vardır.

Bölüm Özeti

· Eğitici drama etkinliğinden sonra yapılan tartışma etkinliklerinin yönetimi ile ilgili öğretmenlere yönelik öneriler ele alınmıştır. Eğitici drama etkinliği sonrasında yapılan tartışmanın amacına ulaşabilmesi için soru sorma, söyleneni yansıtma, duygu ifadelerini şartsız olarak kabul etme, özetleme, problemlerin incelenmesini sağlama ve geri bildirim sağlama gibi tekniklerden yararlanılabilir.

· Soru sorma tekniği: Çocukların düşünme ve bilgi üretme kapasitelerini harekete geçirmek ve bilgiyi onlara buldurmak amacı ile soru sorma tekniğinden yararlanılabilir. Böylelikle iletişim tek yönlü olmaktan çıkarak iki yönlü hâle getirilmelidir. Bunun için açık uçlu ve cevabı içinde barındırmayan sorular sorulmalıdır. Bu sorular ile beklenen tepki alınamaz ise öğretmen alternatif duygulardan ya da bilgilerden bazılarını söyleyerek çocukların uygun olanı seçmelerini sağlayabilir. Bazı durumlarda yönlendirici sorular sorularak çocukların mümkün olduğunca aktif yanıt vermelerine olanak verilmelidir. Bununla beraber çocuklara soru sorulması onları tehdit edici olmamalıdır. Bu arada çocukların öğretmene ya da birbirlerine de soru sormalarına izin verilerek desteklenmelidir.

· Söyleneni yansıtma: Grup içerisinde diyalog esnasında karşıdaki kişinin söylediğini ona tekrarlayarak yansıtma, diğer kişiyi dinlediğini göstermek, kişiye anlaşıldığı yönünde mesaj vermek, ne kadar anladığımızı göstermek ve tekrar ederek hem o kişinin hem de diğer kişilerin daha iyi anlamasına katkıda bulunabilir. Özellikle küçük çocukların söylediklerinin onlara yansıtılması hem öğretici hem de rahatlatıcı olabilir.

· Duygu ifadelerini şartsız kabul etme: Grup tartışması sırasında duygularını ifade eden çocuğun iç yaşantısından ya da drama etkinliğinden kaynaklı olan tüm duyguları koşulsuz olarak kabul edilmelidir. Öğretmen tarafından çocuğun gösterdiği duyguların kabul edilmesi, çocuğa ilgi gösterilmesi ve onun anladığının ifade edilmesi çocuk için “düzeltici duygusal yaşantı” sağlayarak psikolojik sağlık yönünden yararlı olabilir. Böylelikle çocuk iletişime açık hâle gelerek yeni insanlarla iletişim yollarını deneyebilir. Duyguların yeterince ifade edilmemesi ise saldırganlığa yol açabilir.

· Özetleme: Tartışma sonunda grupta tartışılan ve vurgulanan önemli bilgileri öğretmen bir kez daha tekrarlayıp özetleyerek çocukların dikkatini yapılan değerlendirmenin önemli kısımlarına tekrar çekmiş olur ve bu da bilişsel bilginin kalıcılığını sağlamak bakımından yararlı olur.

· Problemlerin incelenmesini sağlama: Çocukların hem sosyal ilişkileri ile hem de öğrenmeleri gereken akademik bilgiler ile problemlerin incelenmesi, öğretmenin problemleri formüle etmesi ve tanımlaması ile mümkün olabilir. Tartışma esnasında yönlendirici sorular yardımı ile problem ile ilgili tanımlayıcı bilgileri açıklayarak problemin çocuklar tarafından algılanması ve incelenmesi sağlanabilir. Tartışma sırasında öğretmenin sağlayacağı geri bildirimler sonuç ile ilgili değil, sürece ilişkin olmalıdır. Bununla beraber çocukların tartışma esnasındaki aktif katılımları, söz alıp konuşmaları, duygu belirten ifadeleri ve doğru olarak tanımladıkları bilgiler de onaylanarak olumlu geri bildirim sağlanabilir.

· Eğitici drama etkinliklerinin öğretim programı ve planına uygun olarak yürütülmesinin öneminden bahsedilmiştir. Eğitici drama etkinliklerini planına ve programına dâhil etmek isteyen öğretmen genel ve özel eğitim amaçları ile uygulamak istediği etkinliklerin uyuşup uyuşmadığını gözden geçirmelidir. Ardından etkinlikler alacakları süre, gerekli eğitim durumları göz önünde bulundurularak program akışı içinde mantıklı

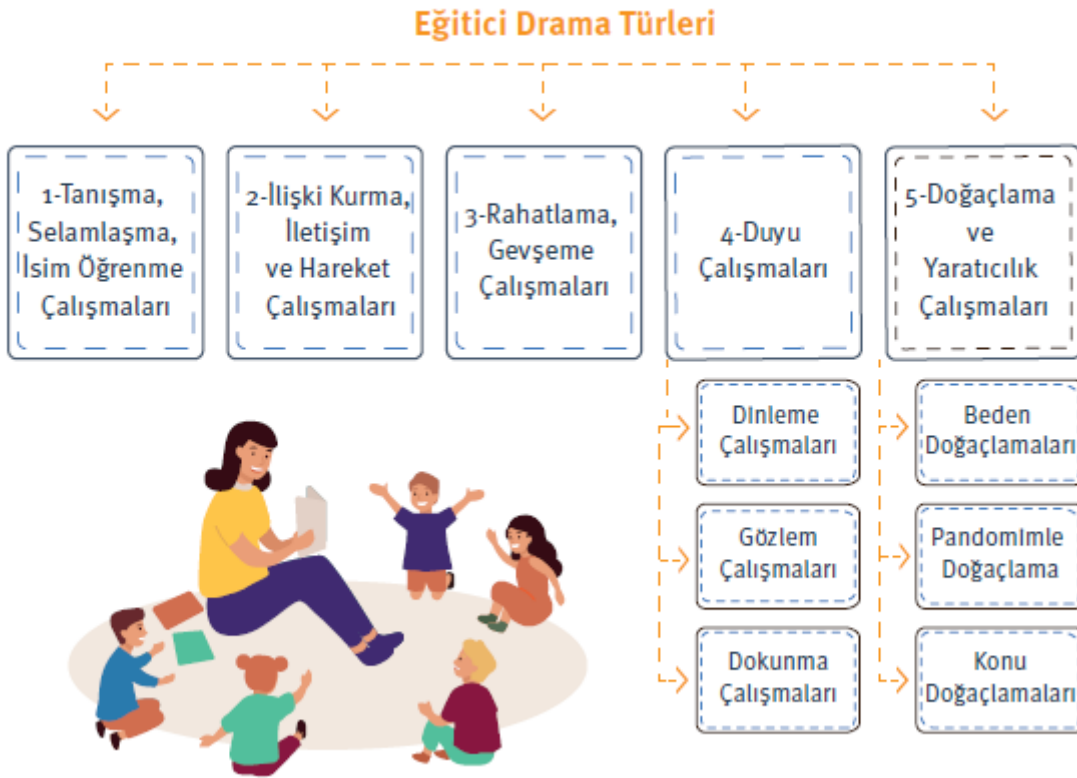
14. EĞİTİCİ DRAMA ÇALIŞMALARININ SINIFLANDIRILMASI VE EĞİTİCİ DRAMA ÇALIŞMALARINDAN ÖRNEKLER

Giriş

Bu bölümde eğitici drama türleri sınıflandırılmış ve her türden çeşitli örnekler, genel amaçları, eğer varsa kullanılması gerekli olan malzemeler, uygulanan teknik temelinde etkinlik süreci, dikkat edilmesi gereken noktaları içeren notlar ve etkinlik sonrası tartışma konuları ve soruları ile birlikte sunulmaya çalışılmıştır. Bu örnekleri uygularken kitabın önceki bölümlerinde değinilen konuları gözden kaçırmamak ve hatırlamak yararlı olur.

14.1. Eğitici Drama Türleri

Eğitici dramanın türleri ile ilgili farklı sınıflandırmalar yapmak mümkündür. Aşağıda özellikle okul öncesi ve temel eğitim çocukları ile uygulanabilen drama türleri sınıflandırılmıştır.



Şekil 28: Eğitici drama türleri

Aşağıda söz konusu eğitici drama türlerinden örnekler anlatılarak nasıl uygulanacakları ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.

14.2. Eğitici Drama Çalışmalarından Örnekler

Bu bölümde drama örnekleri tanıtılmıştır. Uluslararası literatürde, yüzlerce eğitici drama çalışmasına rastlamak mümkündür. Bu kitapta yer verilen çalışmaların özelliği, okul öncesi dönemi çocuklarına da uygulanabilecek ve çoğunun Türkiye’de denenmiş çalışmalar olmalarıdır. Örneklerin çoğu dört yaşından itibaren çocuklara uygulanabilir olduğu gibi, bu etkinliklerde 6. sınıfa kadar temel öğretim çağı çocuklarıyla da çalışılabilir. Özellikle küçük çocuklara uygulanması güç olan bazı çalışmalar için uyarıda bulunulmuştur. Yaş belirtilmeyen etkinlikler, dört yaş ve daha büyük yaştaki çocuklara uygulanabilir. Dramadaki temel ilkelerden olan herkesin kendi istediği ölçüde, yapabildiği oranda katılması, mükemmel olma ya da mükemmel oynama amacı güdülmemesi nedeniyle, aslında her etkinliğe dikkatini veren, ilgi gösteren ve taklit hareketlerini yapabilen herkes katılabilir.

İlgili drama türünün genel amacı, o türün genel başlığı altında belirtilmişse de her etkinlik için “amaçlanan davranışlar” tanımlanmamış, bu davranışların tanımlanması öğretmenin kendisine bırakılmıştır. Çünkü öğretmenin kazandırmak istediği davranışlar kendi grubunun, bireysel olarak çocuğun ve okulun genel eğitim ihtiyaçları doğrultusunda özel olarak belirlenmelidir. Her etkinliğin tanımlanmasından sonra uygulamada dikkat edilmesi gereken bazı önemli uyarılar “Not” bölümünde verilmiştir. Etkinlik sonrası yapılacak tartışma konusunda uygulamacıya yol göstermek amacıyla “Tartışma” başlığı altında, genel tartışma konuları önerilmiş, bazı çalışmalar için tartışma bölümünde sorulacak sorular daha ayrıntılı olarak verilerek uygulamacıya örnek sorular sunulmuştur. Söz konusu sorular yalnızca yol gösterici, genel kalıplar olarak algılanmalıdır. Katılan çocukların ilgi ve eğitim ihtiyaçlarına, beceri ve yeteneklerine, öğretmenin eğitim planındaki amaçlanan davranışlara göre, çok daha farklı sorular da sorulabilir. Sözü edilen etkinliklerde ayrıntılı olarak sorular sunulmuş olması, çocuklara yalnızca soru sorulacağı, hiç açıklama yapılmayacağı anlamına da gelmez. Birbirinin çok benzeri olan etkinlikler için bazen ayrı ayrı değil genel bir “Not” ya da “Tartışma” bölümü örneği sunulmuştur.

14.2.1. Tanışma/ Selamlaşma/ İsim Öğrenme Çalışmaları

Amaç: Tanışma, selamlaşma ve başkalarına isimleriyle hitap etmenin öneminin kavranması. Çevredeki diğer insanlarla tanışmak, ilişki kurmanın başlangıcı olduğundan önemlidir. Birçok yetişkinin bile inisiyatif alarak diğer insanlara yaklaşım yapmakta zorluk çektiği bilinmektedir. Bu nedenle çocukların küçük yaştan itibaren, ilişki kurmanın en önemli öğelerinden olan, isim söyleme, tanışma davranışını kazanmaları, sosyalleşmeleri açısından önem taşımaktadır. Sosyal ilişkilerin kurulması aşamasında, tanışma ve isim sorma, kendi ismini söyleme, karşıdaki kişiye ismi ile hitap etme davranışları önemli sosyal becerilerdir.

Tanışma, selamlaşma çalışmaları sırasında çocuğun, yalnızca isim sorma-söyleme davranışını kazanması değil, aynı zamanda insanların birbirlerinden farklı olduklarını, isimlerin farklılığını algılayarak anlaması beklenir. Ayrıca bu çalışmalar çocuğun kendini diğer insanlardan ayırt etmesini sağlayabilir. Böylece çocuğun, kendilik kavramının başka bir deyişle benlik kavramının gelişmesine de katkıda bulunabilir. Bilindiği gibi kendilik kavramının gelişmesi, kendilik kavramının, çocuğun kişilik gelişiminin temeli olması açısından önemli görülmektedir (Harter, 1986).

Selamlaşma ve tanışma, sosyal ilişkilerin başlamasında ilk adımdır. Birbiri ile ismen tanışan, selamlaşma davranışı gösteren çocuklar arasında daha olumlu sosyal ilişkiler ve arkadaşlıklar gelişebilir. Böylece bir grup çocuğun bulunduğu ortamdaki grup iklimi daha olumlu bir hâle gelir ki böyle bir ortamda çocuklar kendilerini daha kaygısız ve rahat hissederler, öğrenme yaşantılarından daha çok yararlanabilirler (Schmuck ve Schmuck,1983).

Bazı yetişkinlerin bile bu davranışı gösterme konusunda güçlük yaşadıkları düşünülürse çocuklara bu davranışın kazandırılmasının önemi anlaşılır. Arkadaşları arasında popüler olmayan çocuklara arkadaş edinme becerileri kazandırılması sırasında öğretilmeye çalışılan tanışma becerisi (Bierman, 1989), çocuklara eğitici drama yolu ile kazandırılabilir. Bu amaçla, isim sorma-öğrenme, kendini ismi ile tanıma davranışlarını kazandırmayı amaçlayan çeşitli etkinlikler aşağıda tanıtılmıştır.

Topla İsim Çalışması (Lindvaag ve Moen, 1980)



Çizim 1: Topla isim çalışması

Amaç: Bu grupta yer alan tüm çalışmaların genel amacı şöyle özetlenebilir: Gruptaki arkadaşların isimlerini öğrenme, kendi ismini söyleme, arkadaşlara isimleri ile hitap etme, ismin önemini kavrama.

Malzeme: Top

Süreç: Top yardımı ile üç aşamalı büyük grup çalışması.

Bu çalışma, gruptaki çocukların tümünün katılımı ile üç aşamada yapılır.

1. Bu aşamada çocuklar yere halka şeklinde otururlar ve topu birbirlerine yuvarlarlar. Etkinliği öğretmen başlatır ve topu yavaşça bir çocuğa yuvarlar. Topu eline alan çocuk yüksek sesle adını söyler. Örneğin, “Benim adım Erdinç” der. Sonra topu kendi seçtiği, adını öğrenmek istediği bir çocuğa yuvarlar. Çalışma bir süre (çocukların hepsi isimlerini en az bir kere söyleyene kadar) devam eder.
2. Bir önceki aşamadan farklı olarak bu aşamada, topu alan çocuk, “Benim adım Erdinç, senin adın ne?” diyerek topu diğer bir çocuğa yuvarlar. Topu alan çocuk kendi adını söyler ve “Senin adın ne?” diyerek başka bir çocuğa topu yuvarlar.
3. Bu aşamada ise isimler biraz öğrenildikten sonra, kendine gönderilen topu alan çocuk, “Benim adım Erdinç, senin adın Sevgi.” diyerek topu göndereceği çocuğun adını söyler ve topu o çocuğa yuvarlar. İsim hatırlamakta güçlük çeken çocuğa ya öğretmen tarafından ya da diğer çocuklar tarafından yardım edilebilir.

Not: Bu çalışmada, üç aşamanın da aynı oturumda uygulanması gerekli değildir. Grup, her aşamayı birbirini izleyen günlerde de tamamlayabilir. Birbirini zaten çok iyi tanıyan, birbirinin isimlerini bilen çocuklardan oluşmuş bir grupta, üç aşama aynı oturumda art arda çalışılabilir. Birbirini yeni tanıyan çocuklardan oluşan bir grupta (örneğin okul dönemi başında) ve gruba yeni katılan çocuk olduğunda topla isim çalışmasının yapılması özellikle tavsiye edilir. Böylece yeni katılan çocuğun gruba ve gruptaki çocukların, yeni gelen çocuğa ismen tanıtılması için bir başlangıç yapılmış olur.

Her üç aşama sırasında da yalnızca topu eline geçiren çocuk konuşur, diğerleri onu izler ve dinler. Eldeki top bir anlamda, söz sırasının kimde olduğunu belirler. Öğretmenin, çalışma sırasında bu açıklamayı yapması, söz alan kişi konuşurken diğerlerinin dinleme davranışı göstermelerini öğretme açısından da yararlı olabilir. Öğretmen, oyunu başlatırken ya da oyunun herhangi bir ilerlemiş anında, çocukları yönlendirirken topun

“atılmasını” değil, “gönderilmesini” söylemelidir. Çocukların topu birbirlerine sertçe fırlatmalarını önlemek bakımından, bu noktaya dikkat edilmelidir.

Çalışma halka şeklinde ayakta durularak ya da sandalyede oturularak da yapılabilir. Ayrıca çalışmada, top yerine fasulye ya da pirinç torbası, bezden bir bebek gibi farklı nesnelere de kullanılabilir.



Elleri Kullanarak Ritimle İsim Çalışması (Lindvaag ve Moen, 1980)

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup çalışması

Bütün çocuklar halka şeklinde otururlar. Bir çocuk belirli bir ritimle ellerini çırparak kendi adını söyler. Diğer çocuklar da o arkadaşlarının adını yüksek sesle söylerlerken, onun davranışını taklit eder ve aynı ritimle ellerini çırparlar. Sıra yanındaki çocuğa geçer. Bütün çocuklar en az bir kez isimlerini, el çırparak söyleyene kadar çalışmaya devam edilir.

Not: Çocuklar farklı ritimler bulma konusunda teşvik edilirler. Ancak aynı ritmi tekrarlanması hâlinde kabul edilir. Bu sebeple çocukların eleştirilmemesi önemlidir. Oldukları gibi koşulsuz kabul edilmeleri yolu ile kendilerini rahat ve özgür hissetmeleri sağlandığında, bir süre sonra, çocukların giderek kendi örneklerini yaratmaya yöneldikleri görülür.

Ayakları Kullanarak Ritimle İsim Çalışması (Janzon ve Sjöberg,1984)

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup çalışması

Gruptaki çocuklar halka şeklinde ayakta dururlarken ya da sandalyede otururlarken, birinci çocuk belirli bir ritimle ayaklarını yere vurur ve adını söyler. Diğer çocuklar o çocuğun adını yüksek sesle söylerlerken aynı ritimle ayaklarını yere vururlar.

Ellerle Şekil Yapma (Janzon ve Sjöberg,1984)

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup çalışması

Halka şeklinde oturan çocuklardan biri adını yüksek sesle söylerken elleri ile bir şekil yapar. Diğerleri de elleri ile aynı şekli yaparak çocuğun ismini tekrarlarlar. Her çocuk en az bir kez elleri ile şekil yaparak adını söyleyinceye kadar etkinliğe devam edilir.

Not: Çocuklar iki ellerini de kullanmaları konusunda teşvik edilmelidirler. Birkaç çocuğun, birbirlerini taklit ederek aynı hareketleri yapmalarına izin verilebilir. Tüm çocukların hemen hepsinin aynı hareketi taklit etmeye çalışmaları durumunda, öğretmen çocuklara, “Şimdi ellerimizle değişik bir şekil yapmaya çalışalım isterseniz.” diyerek öneride bulunabilir.



Ayaklarla Şekil Yapma (Lindvaag ve Moen,1980)

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup çalışması

Yukarıdaki çalışma, çocukların tümü halka şeklinde otururlarken ya da ayakta dururlarken bu kez ayaklarla şekil yapılarak uygulanır. Her çocuğa mutlaka en az bir kez sıra gelmelidir. Ancak kendisine sıra geldiği hâlde davranışta bulunmama hakkına çocuklar sahiptir.

Not: Ellerle şekil yapmada olduğu gibi çocuklar, ayaklarıyla değişik şekiller yapmaları için desteklenirler, ancak zorlanmazlar. Gerek ellerle gerekse ayaklarla şekil yapılırken çocukların hepsi (öğretmen dâhil olmak üzere) hareketi yapan çocuğa dikkatlerini verirler.

Müzik Eşliğinde Dur ve Selam Ver (Lindvaag ve Moen,1980)

Malzeme: CD çalar ve müzik CD’si. Değişken ritimli hafif müzik seçilmelidir.

Süreç: Büyük grup çalışması

Çocuklar, müzik eşliğinde (müziğe uyarak) iç içe iki daire hâlinde zıt yönde yürürler. Öğretmen müziği durdurduğunda, her iki dairedeki çocuklar dururlar. Yan yana konuma gelenler, isimlerini birbirlerine söylerlerken el sıkışırlar.

Not: Bu çalışma için çocukların önceden bildiği ritmik bir müzik parçasının seçilmesi uygundur. Öğretmen bazen gruplardan birinin içinde, bazen de her iki grubun dışında kalarak kenardan yönlendirebilir.

Müzik Eşliğinde Farklı Selamlaşma Biçimleri (Janzon ve Sjöberg,1984)



Çizim 2: Müzik eşliğinde farklı selamlaşma biçimleri drama oyunu

Malzeme: CD çalar ve bir müzik CD'si. Değişken ritimli bir hafif müzik parçası uygundur.

Süreç: Büyük grup çalışması.

Çocuklar, müzik eşliğinde (müziğe uyarak) odada serbestçe dolaşırlar. Öğretmen müziği kestiğinde her çocuk, kendisine en yakın olan çocukla, kendi adını söyleyerek istediği biçimde selamlaşır (tokalaşma, el içlerini karşılıklı olarak birbirine vurma, burunları birbirine sürme, dizleri dokundurma, ayak uçlarını dokundurma, el uçlarını dokundurma, başları birbirine dokundurma, kalçaların yanlarını dokundurma gibi).

Not: Çocuklar kendiliklerinden değişik selamlaşma biçimleri yaratmaları için serbest bırakılır. Ancak değişik biçimler bulamazlarsa öğretmen de grubun içine girerek bir iki örnek gösterebilir.

Tartışma: Etkinlik sırasında gösterilen farklı selamlaşma davranışları, çocuklar tarafından hatırlanmaya çalışılır. Selamlaşma sırasında ne hissettikleri çocuklara sorulur.

Çocuklarla, hangi durumlarda nasıl selamlaştığı konusunda soru cevap yöntemiyle konuşulur. Günün farklı saatlerinde, sosyal bir ortama girerken veya o ortamı terk ederken neler söylendiği ve nasıl davranıldığı ile ilgili olarak sorular sorularak çocuklar düşünmeye, gerçek yaşamda karşılaştıkları durumları, hatırlamaya yönlendirilirler. Selam verdiği hâlde, selamına karşılık alamayan bir kişinin ne hissedebileceği tartışma konusu yapılabilir.

Selam Vererek Harekete Geçme

Malzeme: Trampet ya da ksilofon.

Süreç: Büyük grup çalışması

Çocuklar odada serbestçe yürüyerek dolaşırlar. Öğretmen trampete ya da ksilofona vurduğu zaman dururlar ve birbirlerine en yakın olanlar, karşılıklı olarak isimlerini söyleyip selam verirler.

Not: Eğer bir çocuk çekingense öğretmen kendisi de grubun içine katılarak o çocuğun eşi olur. Çekingen, pasif çocukların birbirleriyle eşleştirilmeleri yerine, daha atak bir çocuğun, çekingen bir çocukla eşleştirilmesi durumunda, çekingen çocuğa yardım etme olanağı elde edilebilir.

Müzik Âletleriyle İsim Çalışması

Malzeme: Ritim tutmak için çeşitli müzik âletleri (tef, trampet, zil, düdük, ksilefon, gazoz kapaklarıyla doldurulmuş kutu).

Süreç: Büyük grup çalışması

Herkes halka şeklinde oturur. Birinci çocuk ismini söyler, herkes tekrar eder. İkinci ve üçüncü çocuk isimlerini söyledikten sonra tüm grup, isimleri ikişer ikişer ya da üçer üçer birleştirerek belirli bir ritimle söylerler. Örneğin Zehra, Doğan, Ayşe. Bu sırada çocuklar, el çırpır ya da ellerindeki çeşitli müzik araçlarıyla ritim tutarlar.



İsim Zinciri

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup çalışması

Herkes yan yana ya da halka şeklinde oturur. Biri adını söyler. Onun solunda oturan ilk başlayanın adını ve kendi adını söyler. Onun da solunda oturan, ilk ikisinin adlarını ve kendi adını söyler. Böylece, en sondaki çocuk, kendisinden önce gelen tüm çocukların isimlerini ve kendi ismini söylemeye çalışır.

Not: Bu çalışma, altı yaşından küçük çocuklara güç gelebilir. Özellikle altı yaşından küçük çocuklar, gruptaki çocukların sayısı yedi sekizden fazla olduğunda herkesin ismini söylemekte güçlük çekebilirler. Çalışma uygulanmadan önce herkesin birbirinin ismini az çok biliyor olmasına dikkat edilmelidir.

İsim Söyleyerek Yer Değiştirme

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup çalışması.

Çocuklar halka şeklinde otururlar. Bir çocuk, tanıdığı bir çocuğun ismini söyler ve onunla yer değiştirir. İsmi söylenen çocuk yer değiştirdikten sonra, bu kez o birinin adını söyler ve onunla yer değiştirir. Tüm çocuklar birkaç kez yer değiştirmeye dek etkinliğe devam edilir.

Not: Her seferinde, sadece en popüler olan ya da birbirini iyi tanıyan çocukların isimlerinin söylenmesine izin verilmemelidir. Başlangıçta bir süre, çocukların kendi seçtikleri arkadaşlarıyla yer değiştirmelerine izin verilebilir. Ancak bir süre sonra, ismi hiç söylenmemiş farklı çocukların yer değiştirmeleri için, öğretmen teşvik edici davranabilir.

Birbirinin İsmi Tanıma

Malzeme: —

Süreç: Üçer kişilik gruplarla paralel çalışma.

Çocuklar üçer kişilik gruplara ayrılır. Her grup içinde birinin, sonra diğerinin adı yüksek sesle söylenir, yere ayakla vurularak ritim tutulur. Eğer gruptakiler kendilerini güvende ve rahat hissediyorlarsa adı söylenmekte olan elini kaldırır veya biraz öne çıkar.

Balonla İsim Çalışması



Çizim 3: Balonla isim çalışması drama etkinliği

Malzeme: Şişirilmiş basketbol topu büyüklüğünde bir balon.

Süreç: Büyük grup çalışması

Çocuklar halka şeklinde ve yarım metre aralıklı olarak otururlar. Amaç balonu el ile vurarak yanındaki arkadaşına göndermek ve havada tutmaktır. Balona vurarak yanındaki arkadaşına gönderen her çocuk, balona vurduğu anda adını yüksek sesle söyler. Kendisine balon gelen her çocuk, aynı şekilde davranarak balonu yanındaki çocuğa geçirir.

Not: Çalışma sırasında, öğretmen de dairenin içinde oturur ve çalışmaya katılır. Çocuklara balona hafifçe vurmaları ve özellikle ayağa kalkmadan vurmaya çaba göstermeleri hatırlatılır. Ancak ara sıra bir çocuğun balona rahatça vurabilmek için ayağa kalkmak zorunda kalmasına izin verilebilir. Bu çalışma ayakta durularak da yapılabilir. Çalışma bir süre yapıldıktan sonra, balon ortamdaki kaldırılarak sanki balona vuruluyormuş gibi yapılır ve çalışmaya devam edilir.

İsim Söyleyerek Kovalamaca (Lindvaag ve Moen, 1980)

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup çalışması

Örneğin on bir kişilik bir çocuk grubunda, beş çocuk ayakta durur. Beş çocuk onların önünde çömelir. Diğer bir çocuk sıranın önünde ayakta durur. Onun önü boştur. Bu çocuk, çömelen çocuklardan birinin ismini yüksek sesle söyler. Çömelen çocuk, ismini duyunca ortaya fırlar, ismini söyleyen çocuğun önüne koşar, çömelir. Önünden ileriye doğru fırlayan çocuğu yakalayamayan ve önü boş kalan çocuk ise başka bir çocuğun ismini yüksek sesle söyler. Etkinlik böylece devam eder.

Not: Çalışmaya öğretmen de doğrudan katılabilir. Başlangıçta, önü boş olan ve ilk isim söyleyen oyuncu, öğretmen olabilir. Ayakta duran çocukların aralarında bir metre genişliğinde boşluk bulunması, etkinliğin daha rahat ve eğlenceli yapılmasını sağlayabilir.

Tartışma: Yukarıda anlatılan tanışma, selamlaşma, isim söyleme etkinliklerinin her birinin sonunda, grupta üzerinde tartışılacak konular şu sorularla belirgin hâle getirilebilir:

- Burada aynı isimden çocuk var mı? Kaç çocuğun isimleri aynı?
- Grupta kaç erkek ismi var?
- Grupta kaç kız ismi var?
- İsmi “A” harfi ile başlayanlar kimler? (Diğer harfler de sorulur)
- Gruptaki çocukların annelerinin isimleri nelerdir?
- Babaların isimleri nelerdir?
- Kardeşlerin isimleri nelerdir?
- Evde beslenen hayvanları olanlar varsa isimleri nelerdir?
- Biri size isminizle seslenirse ne hissedersiniz?
- Hey, baksana, hişt diyerek seslenirse ne hissedersiniz?
- İsimlerimiz olmasaydı ne olurdu?

Kendi isminden hoşlanmadığını söyleyen bir çocuğa, grubun desteğini sağlamak üzere, gruptaki diğer çocukların da görüşü sorulabilir. Birçok durumda, kendi isminden hoşnut olmayan bir çocuğu, gruptaki diğer

çocuklardan birinin ya da birkaçının desteklediği görülmüştür. Eğer gruptan bir destek gelmezse öğretmen, çocuğun ismi ile ilgili olarak olumlu konuşup destek sağlayabilir.

14.2.2. İlişki Kurma, İletişim ve Hareket Çalışmaları

Amaç: Bu çalışmalar, birbirlerinin isimlerini öğrenmiş, birbirleriyle tanışmış olan çocuklar arasındaki iletişimi, sosyal ilişkileri, hareketlere dayalı etkinliklerle geliştirmeyi amaçlar. Hareket etmeye, hareketli oyunlara katılmaya zaten doğal bir eğilimi olan çocuk, büyük motor hareketlere dayanan etkinlikler sırasında hem bedensel enerjisini harekete geçirir hem de gruptaki diğer çocuklarla sözlü ve sözsüz olarak iletişim kurar ve diğer çocuklarla sosyal olarak bütünleşir. İletişim ve hareket çalışmaları sonunda yapılan grup tartışmaları yardımı ile herhangi bir çalışmanın kapsamında değinilen kavramlar, konular da akademik olarak ele alınabilir.

İyilik Meleği

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup çalışması: Rol değiştirme

Gruptaki tüm çocuklar iki alt gruba ayrılır. Gruplardan birindeki çocuklar “iyilik meleği” rolünü üstlenirler. Diğer gruptakiler ise kendilerine iyilik yapılacak olanlardır. İyilik meleği rolündeki çocuklar, diğer gruptaki çocuklardan birini, kendisine söylemeden seçerler ve okul öncesi çocukları için gün boyunca, temel öğretim çağı çocukları için üç gün ya da bir hafta boyunca, kendi kararlaştıracakları üç iyilik (üç olumlu davranış) yaparlar. Süre sonunda tüm grup toplanır ve kendisine iyilik yapılan çocuklar, hangi çocuğun kendilerinin iyilik meleği olduğunu tahmin edip, kendilerine yapılan “üç iyiliği” anlatırlar. İkinci aşamada iki grubun rolleri değiştirilerek devam edilir. Yani birinci aşamada iyilik meleği olan çocuklar, ikinci aşamada kendilerine iyilik yapılan çocuk rolünü alırlar.

Not: Bu çalışmada önemli olan, kendisine iyilik yapılan çocukların, iyilik meleklerinin kim olduğunu, verilen süre boyunca bilmemeleridir. Ayrıca tüm çocukların, iyi (olumlu) davranışlar konusunda, çeşitli örneklerin bilgisine önceden sahip olmasında yarar vardır. Çalışmaya başlamadan önce, öğretmen bir süre iyi davranışlar konusunda çocuklarla soru cevap yöntemi ile tartışarsa çocukların bu konudaki örnekleri, düşünebilmeleri ve kullanabilmeleri mümkün olabilir. İyilik yapma süresi sona ermeden, herhangi bir çocuğun kendine iyilik yapan “meleğinin” kimliğini başkasına söylememesi gereği hatırlatılmalıdır. Öğretmen kimin, kime ne iyilik yapacağını bilgisine sahip olabilir. Gerektiğinde olumlu davranışları seçmek konusunda, iyilik meleklerine yardımcı olabilir.

Tartışma: Tartışma bölümünün başlangıcında her çocuk, kendisine iyilik yapan çocuğun adını söyler. Yapılan iyiliklerin neler olduğu ve neden iyi, başka bir deyişle olumlu davranış oldukları tartışılır. Çocuklar, iyilik yapan kişi ve iyilik yapılan kişi rollerinde ne hissettiklerini paylaşırlar. Daha sonra arkadaşlar arasındaki olumlu ve olumsuz davranışlar ve bunların muhtemel sonuçları konusunda soru cevap yöntemi ile çalışılabilir. Açıklamalar yapılabilir.

Sırt Sırta Dans (Kromberg, 1987)



Çizim 4: Sırt sırta dans drama etkinliği

Malzeme: CD çalar ve değişken tempolu bir müzik CD'si.

Süreç: İkişerli gruplar hâlinde paralel çalışma

Çocuklar ikişer ikişer sırt sırta degecek şekilde ayakta dururlar. BAu sırada yavaş tempoyla başlayan bir müzik, müzik setinden çalınmaya başlanır. Her iki çocuk birbirleri ile olan bedensel teması kaybetmeden, biri, diğerinin hareketlerini taklit eder. Bu sırada hareketleri aynen yapmak ve birbirinden kopmamak esastır. Değişken tempolu müziğin ezgisine uyulmaya çalışılır. Müzik yavaşlarken hareketler yavaş ve yumuşaktır. Müzik hızlanınca hareketler daha hızlı ve sert olur.

Not: Bu çalışmada önemli olan, çiftlerin birbirlerinden kopmadan sırt sırta hareket etmeleridir. Müzik, değişken tempolu olursa farklı hızlarda hareket etmek mümkün olabilir. Altı ve daha yukarı yaştaki çocukların, sırt sırta uyumlu hareketler yapmakta, daha az zorlandıkları gözlenmiştir. Bu çalışma kol kola da yapılabilir.

Tartışma: Etkinlik sonrasında çiftlerdeki çocuklarla ne hissettikleri hakkında konuşulabilir. Çalışmanın hoşlarına giden ve onları zorlayan yönleri üzerinde durulabilir. Birbirine uyum ve iş birliğinin önemi, dayanışma gibi kavramları vurgulamak ve açıklamak için elverişli bir çalışmadır.

Öndekinin Aynısını Yap (Lindvaag and Moen, 1980)

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup çalışması: Rol değiştirme

Çocuklar, birbirlerinin bellerini tutarak arka arkaya sıra hâlinde dizilirler. Kollar uzatılarak öndekinin belinden hafifçe tutulur. Sonra grup daire çizerek yürümeye başlar. En öndeki çocuk bazı hareketler yapar. Başını sağa eğer, sola eğer, omuzlarını kaldırıp indirir, diz çöker. Arkadaki çocuklar onun hareketini aynen taklit etmeye çalışırlar. Odada bir tur atıldıktan sonra en öndeki, hareketleri yönlendiren çocuk, en arkaya geçer ve arkasından gelen çocuk yönlendirme yapmaya başlar. Etkinliğe her çocuk en az bir kez, hareketlerle gruba yön verene değin devam edilir.

Not: Öğretmen sıranın başında değil, sonunda yer alırsa daha iyi olur. Çünkü başlangıçta, çocuklar hareketlerini kendileri bulmalı. Yönlendirme sırası kendine gelen çocuk, bir önceki yönlendiricinin hareketini tekrarlarsa düzeltilmemelidir. Ancak her yeni yönlendirici aynı hareketi yapmaya devam ederse öğretmen hareketi değiştirmeyi önerebilir.



Tartışma: Etkinlik sonunda çocuklara, etkinlik sırasında yaptıkları hareketlerden hangilerini hatırladıkları sorulur. Çocuklar hatırladıkları hareketleri tekrar yaparlar. Ayrıca iki ayrı rolden (yönlendiren ve izleyen) hangisinin daha kolay olduğu, hangi rolü daha çok sevdikleri sorulur.

Ayna ve Görüntü (Kromberg, 1987)

Malzeme: —

Süreç: İki kişilik gruplarda paralel çalışma

Çocuklar odada çiftler hâlinde dağılırlar. Çocuklardan biri ayna olur, diğeri ise aynaya bakan çocuk rolünü alır. Ayna rolündeki çocuk, kendisine bakıp çeşitli hareketler yapan çocuğun hareketlerini, aynen taklit eder. Aynaya bakan çocuğun hareketleri yavaş olmalıdır. Hareketlerle neyin canlandırılacağı ya çocuk tarafından

bulunur ya da öğretmen tarafından önerilir. Bu hareket saç tarama olabileceği gibi, ayna önünde dans da olabilir. Bir süre sonra çocuklar rollerini değiştirirler.

Not: Öğretmen ayna ve aynaya bakan (hareketleri yapan) çocuk rollerini, ilk önce istekli olma esasına göre dağıtmayı deneyebilir. Ancak çocukların tercihleri bir rol üzerinde toplanırsa öğretmen kendisi rol dağıtımını yapabilir. Çalışma sırasında, ayna ve diğer çocuk arasındaki en fazla bir metrelik mesafeyi korumaya çalışır. Öğretmen, odadaki çiftler arasında gezinerek yaptıkları hareketleri izler.

Tartışma: Yapılan tartışma sırasında, çocuklara ayna ve aynaya bakan çocuk rollerinde neler yaptıkları ve hissettikleri sorulabilir. Ayna gibi görüntü yansıtan nesnelere neler olduğu bulunmaya çalışılır. Nesnelere ayna gibi görüntü yansıtma nedenleri sorulur, açıklanır. Aynanın günlük yaşamdaki yararları, grupla birlikte irdelenir.

Tartışma sonunda, odaya gerçek bir boy aynası getirilerek ayna karşısında bazı hareketler yapılır ve aynanın hareketleri aynen yansıttığı görülür.

Gölge Oyunu (Kromberg, 1987)

Malzeme: —

Süreç: İki kişilik gruplarda paralel çalışma

Bu çalışma, yukardaki çalışmanın bir versiyonudur. Burada rollerden biri ayna yerine, gölge rolüdür. Çocuklar çiftlere ayrılıp odanın değişik yerlerinde ayakta dururlar. Çiftlerdeki çocuklardan biri, hareketleri yapan çocuk rolündedir. Diğeri ise çocuğun gölgesi rolünü alarak arkasında yer alır. Öndeki çocuk ne yaparsa arkadaki “gölge” tarafından taklit edilir. Çiftler bu şekilde odada gezinirler. Bir süre sonra roller değiştirilir. Gölge olan çocuk bu kez öne geçip hareketler yapar.

Not: Öğretmen, çalışma sırasında öndeki ve arkadaki çocuklar arasındaki mesafenin bir metreden fazla açılmamasına dikkat ederse çocuklar, öndeki arkadaşlarına daha iyi konsantre olabilirler. Rol değiştirme anını öğretmen belirleyebilir ve çocuklara önerir. Ayrıca çocuklara hareketleri yavaş yavaş yapmaları hatırlatılabilir. Çünkü gölge rolündeki çocuk, ancak bu durumda öndekinin yaptığı hareketleri izleyip taklit edebilir.

Tartışma: Tartışma bölümünde, gölge ile güneş arasındaki ilişki incelenebilir. Çocuklara hangi rolü tercih ettikleri ve nedeni sorulabilir. Güneş dışında gölge yaratan diğer nesnelere bulunmaya çalışılır. Çocuklara etkinlik sırasında, her iki rolde neler hissettikleri sorulabilir.

Tartışma sonunda, mum gibi bir ışık kaynağı yardımı ile duvarda gölge oyunları gösterilebilir. Çocuklar parmakları ve elleri ile duvara gölgeler yansıtırlar.

Parmak Uçları ile Birlikte Hareket (Kromberg,1987)

Malzeme: —

Süreç: İki kişilik gruplarda paralel çalışma.

Çocuklar ikişer ikişer eşleşirler. Her çiftteki çocuklar, bir ellerinin işaret parmaklarının uçlarını birbirlerine değdirerek ve teması kaybetmemeye çalışarak önce kollarını oynatırlar. Sonra yine aynı şekilde teması kaybetmeden odada gezinmeye başlarlar. Daha sonra çalışmaya yerde, diz üstünde durarak vücutlarının bir yanı üzerine yan yatarak devam ederler.

Not: Bu çalışma sırasında, öğretmen de çocuklardan biri ile eşleşerek çalışmaya katılır. Çocuklara, parmaklarını ayırmamaları konusunda, ara sıra hatırlatma yapılır. Bununla birlikte parmakları bazen ayrılırsa da üzerinde çok durulmaz. Yere oturarak veya yerde yatarak hareketi yapma önerilerinin zamanını öğretmen belirleyip çocukları yönlendirir.

Balon Şişirme (Lindvaag ve Moen, 1980)



Çizim 5: Balon şişirme drama etkinliği

Malzeme: Renkli balonlar

Süreç: Büyük grup çalışması

Öğretmen çocuklara, “Şimdi hepiniz sönük bir balon olun.” diyerek yönerge verir. Tüm grup el ele tutuşup, ortada toplanır. Çocuklar, birbirlerine iyice sokularak sıkışık olarak dururlar. Öğretmenin “Şimdi balonu şişirelim.” demesi üzerine, herkes ağızyla “fissss, fissss” diye ses çıkarırken daire yavaş yavaş genişler ve gerilir. En sonunda her çocuk, tüm gücü ile iki yanındakinin eline asılır. Sonunda halka bir yerden kopar. Öğretmen “paaaaaaat” diye bağırır. Balon patlamıştır. Herkes yere serilir.

Not: Bu çalışmanın sonunda altı yaş çocuklarına birer balon verilerek şişirmeleri istenir. Şişen balonlarla, balonu havaya atıp yere düşmemelerinin sağlanmasına dayanan bir oyuna geçilir. Altı yaşından küçük çocuklara ise önceden şişirilmiş balonlar verilerek aynı oyun oynanabilir.

Tartışma: Etkinliğin sonunda çocuklara şu sorular sorulabilir:

- Balon, nasıl şişer?
- Balonun içine ne üfleriz?
- Başka neler şişer?
- İçine hava üflediğimiz başka neler var?
- Balon neden patlar?
- Patlayan başka neler var?
- Balon şişerken nasıl ses çıkarır?
- Balon patlarken nasıl ses çıkarır?

- Balon patlayınca nasıl bir duygu yaşanır?
- Bizi korkutan başka ne gibi ses ve olaylar var?

Müzikli Sandalyeler I -Yer Kapmaca (Orlick, 1978)

Malzeme: CD çalar ve müzik CD'si

Süreç: Büyük grup çalışması

Çocuklar, ortaya yan yana konularak halka şeklinde dizilmiş, çocukların sayısı kadar olan sandalyelerin çevresinde, müzik eşliğinde tek sıra hâlinde yürüyerek dönerler. Müzik öğretmen tarafından çalınmaya devam edildikçe, çocuklar yürümeyi sürdürürler. Öğretmen müziği kesince herkes hemen bir sandalyeye oturur. Öğretmen müziği tekrar başlatır ve bu sırada sandalyelerden birini alarak sandalye sayısını çocuk sayısından bir eksiltir. Müzik kesilince çocukların her biri gene boş bir sandalye kapıp oturur. Ancak bu kez bir çocuk ayakta kalır. Ayakta kalan çocuk öğretmenin yanına gelerek müziğin bir sonraki çalınması ve kesilmesi sırasında öğretmene yardımcı olur. Sonunda yalnızca bir sandalye ve bir çocuk oyunda kalır.

Müzikli Sandalyeler II- Herkese Yer Var (Orlick, 1978)

Malzeme: CD çalar ve müzik CD'si

Süreç: Büyük grup çalışması

Bu çalışma bir önceki çalışmanın devamı niteliğinde uygulanabileceği gibi kendi başına da uygulanabilir. Çocuklar odanın ortasında, yan yana halka şeklinde dizilmiş, kendi sayıları kadar sandalyenin etrafında müzik eşliğinde yürüyerek dönerler. Öğretmen müziği kestiğinde herkes bir sandalyeye oturur. Ancak ayakta hiç kimsenin kalmaması için çocuklar, sıkışarak, sandalyelerini paylaşarak ya da son kalan çocuğu (çocukları) kucaklarına alarak dayanışma gösterirler. Önemli olan tüm grubun birbirine yardım ederek oturması, hiçbir çocuğun grubun dışında kalmamasıdır.

Not: Etkinlik sırasında, öğretmen ve çocuklar sandalyeleri bitişik değil, aralarında ikişer karış mesafe kalacak şekilde yerleştirmelidirler. Bu şekilde yerleştirilen sandalyelere, etkinliğin hem birinci hem de ikinci versiyonunda oturabilmek daha kolay olur. Bu çalışmaların art arda uygulanmasının işlevi, iki farklı durumun çocuklar tarafından kendi bedenlerinde hissedilmesini sağlamaktır. Birinci durumda grubun dışında kalmak söz konusudur. Grubun dışında kalan çocuğun müziği denetlemede öğretmene yardımcı olmasının sağlanmasındaki amaç, kendini grubun dışında hissetme duygusunun şiddetini azaltmaktır. İkinci uygulamada ise çocuklar aralarından hiçbirinin grup dışı kalmamasını sağlayarak grup dayanışmasının gruptaki "biz" duygusunun gelişmesini yaşayabilirler.

Tartışma: Çalışmanın iki versiyonunun da uygulandığı durumda, etkinliklerin sonunda yapılacak tartışmada, grup dışı kalmanın ve gruptan dışlanmanın uyandırdığı duygular sorularak çocuklardaki bu konuya ilişkin farkındalık düzeyi yükseltilmeye çalışılır.



Mavi Renkli Bir Şey Tut (Kromberg, 1987)

Malzeme: Çalışma odasında bulunan tüm nesnelere

Süreç: Büyük grup çalışması

Öğretmen tüm gruba şu yönergeyi verir: “Herkes, bu odada benim söyleyeceğim renkte bir eşyayı bulup eliyle tutacak. Mavi renkli bir şey tut”. Çocuklar, o odada bulunan mavi renkli bir nesneyi bulup bir elleri ile tutarlar (ya da dokunurlar). Bu nesne, mavi renkli bir lego parçası da olabilir, bir çocuğun mavi renkli kazağının eteği de olabilir. Herkes ne tuttuğunu birer birer söyler. Daha sonra öğretmen başka bir renk söyler ve çocuklar, odada o rengin bulunduğu bir nesneyi bulup bir elleri ile tutarlar. Çalışmaya katılanların bildikleri tüm renkler art arda denir.

Not: Bu çalışma renk yerine başka nesnelere de yapılabilir. Örneğin, “Bir kulak tut.”, “Baş parmak tut.”, “Burun tut.” “Saç tut.”, “Bir ayak tut.”, “Tahta tut.”, “Pencere tut.” Beden kısımları, özellikle çocukların birbirlerine yaklaşmaları için düşünülmüştür. Tüm çocuklar ilgili nesneyi tuttuktan sonra bir süre öyle dururlar ve herkes birbirine bakar. Eğer bir çocuğun seçimi yanlış ise öğretmen düzeltmez. Arkadaşlarına bakmasını söyler. Renk ya da başka nesne olsun, çocukların önceden tanıdıkları örnekler seçilmelidir.

Tartışma: Tartışmanın aynı kategoriye ait kavram ya da nesnelere sonunda yapılması gerekir (örneğin renkler, beden parçaları gibi). Çocukların belirli bir renkten olan hangi nesneyi bulup tuttukları sorulur. Tuttukları nesnelere sırası sorulabilir. Eğer beden kısımları tutulmuşsa ilgili beden kısımları hakkında konuşulabilir, açıklamalar yapılabilir.

Yangın Söndürme (Lindvaag ve Moen,1980)

Malzeme: İtfaiyeci rolündeki çocukların giyecekleri kartondan yapılmış itfaiyeci başlıkları

Süreç: Büyük grup çalışması. Rol değiştirme

Altı-yedi çocuk, bir evdeki mobilyalar olarak odanın içinde çeşitli yerlerde dururlar. Öğretmen çocuklara mobilya rollerini “Sen sandalye ol, sen de masa ol.” diyerek dağıtabilir. Ancak nasıl mobilya olacaklarına, yani örneğin masayı, sandalyeyi hangi vücut kısımlarına hangi biçimi vererek canlandıracaklarına çocuklar kendileri karar verirler ve oynarlar. Dikkatsiz bir çocuk yere yanan bir şey (örneğin kibrit) atar. Mobilyalar birer birer tutuşur. Birer birer yanan mobilyalar el ve kolları ile alevleri taklit ederler. Sıra ile kapı tutuşur; kapının yanına giden biri, orada alevleri taklit eder. Pencere, masa tutuşur. Tüm ev yanmaya başlar. Sonra

itfaiyeci rolündeki çocuklar gelirler ve her yanan cismi teker teker söndürürler. Bir sonraki aşamada çocuklar rol değiştirirler ve etkinlik tekrar edilir.

Not: Bu çalışma orman yangını olarak da yapılabilir. Bu durumda çocuklar ormandaki ağaçları ve hayvanları canlandırır. Ormandaki yangın sırasında bazı çocuklar da kaçışan çeşitli hayvanların rollerine girerler.

Tartışma: Başlangıçta çocuklara, etkinlik sırasında yaşadıkları olayı, hatırladıkları kadarıyla anlatmaları söylenir. Hatırlayamadıkları ayrıntıları öğretmen yönlendirerek hatırlatır. Daha sonra şu sorular sorulabilir?

- Yangın nasıl çıktı?
- Yangını kim çıkardı?
- Önce ne tutuştu?
- Yangın nasıl söndürüldü?
- Yangın sönünce geride ne kalır?
- Neler yanar?
- Neler yanmaz?
- Yangını kimler söndürür?
- Evde yangın çıkmaması için ne yapmalıyız?
- Ormanda yangın çıkmaması için ne yapmalıyız?
- Yangın çıkarsa bir çocuk olarak ne yapmalısınız?

(Yedi yaş ve daha küçük çocuklara, “hemen oradan kaçmaları ve yetişkinlere haber vermeleri” söylenmelidir. Yedi yaşından küçük çocuğun, yangını söndürmeye çalışmaması gerektiği, orayı hemen terk etmesi gerektiği vurgulanmalıdır). Gruptaki çocuklara, bu oyundaki gibi ateşle oyun oynamamaları konusunda uyarıda bulunmakta yarar vardır.

Köfte Kızartma (Lindvaag ve Moen,1980)

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup çalışması: Rol değiştirme

Önce gruptaki çocuklarla hangi yemekleri, meyveleri sevdikleri tartışılır. Daha sonra öğretmenin rol dağıtımına göre altı-yedi çocuk yere yatarak kenetlenirler ve kıyma rolünü alırlar. Bazı çocuklar ise yağ, tuz ve karabiber vb. rollerini üstlenirler. Aşçı (öğretmen ya da bir çocuk) ve yardımcısı kıymaları yoğururlar. Yağ, tuz ve karabiber ekleyerek köfte hâline getirirler. Sonra köfteleri (çocukları) teker teker büyük bir hayali tavaya yerleştirirler. Aşçı ve yardımcısı köfteleri kızartmaya başlarlar. Aşçı “Bakın nasıl kızarıyorlar?” der. Köfteler kızardıkça “cozur cozur” veya “cızır cızır” sesler çıkarırlar. Aşçı, “Şimdi kızaranları ters çevirelim.” der ve köfteleri ters çevirerek kızartırlar. En sonunda köfteler teker teker tabağa alınır ve gruptaki diğer çocuklara yemeleri için dağıtılır. Köfteleri yiyen çocuklar, köftelerle ilgili düşüncelerini söylerler. İkinci aşamada tüm roller değiştirilir ve oyun tekrar oynanır.

Not: Öğretmen rol dağıtımını çocukların isteklerine göre yapmaya çalışır. Ancak gerekli olduğunda kendisi de rolleri dağıtabilir. Aşçı ve yardımcısı, köfte yoğurma ve kızartmayı kendileri yapmaya çalışırlar. Ancak hareketleri yapmakta zorlanırlarsa öğretmen, “Altıyı yanmasın diye köfteleri ne yapmak gerekir?” gibi bir sorularak yol gösterebilir. Altı yaşından büyük çocuklarla çalışılırken ve çocuklar köfte yapılması konusunda önceden bilgi sahibiyse, köfteye konacak malzemeler özellikle eksik bırakılarak çocukların tamamlamasına olanak tanınabilir.

Bu çalışmanın okulda öğle yemeğinde köfte sunulacağı bir günde yapılması çok uygundur. Böylece çocuklar nasıl pişirileceğini ayrıntılı olarak canlandırdıkları bir yemeğin gerçeğiyle de etkinliğin hemen sonrasında karşılaşmış olurlar. Bu da etkinlikte öğrendikleri bilgilerin daha da kalıcı olmasını sağlayabilir.

Etkinlik patates kızartması yapma, kek yapma, mısır patlatma gibi değişik yiyecekler hazırlanarak da yapılabilir.

Tartışma: Çocuklara önce köfte yapımındaki aşamalar sorularak hatırlatılır. Mümkün olduğunca kendilerinin hatırlayıp anlatmalarına olanak verilir. Köfte hazırlarken unutulmuş, eksik bırakılan malzemelerin neler olduğu sorular (soğan, yumurta, köftebahar gibi). Bu sırada küçük çocukların, kendi başlarına mutfakta yemek pişirmeye kalkışmamaları gerektiği hatırlatılır. Daha sonra konuyla ilgili olarak sorular sorulur ve konuşulur:

- Köfte yapmak için hangi malzemeler kullanılır?
- Köfte kızartmak için kullanılan mutfak araçgereçleri nelerdir?
- Neleri çiğ yeriz?
- Neleri pişirerek yeriz?
- Neleri kaynatırız?
- Neleri kızartırız?
- Yemek hazırlarken kullanılan diğer malzemeler nelerdir?
- Yemek malzemelerini nerelerden alırız?
- Yemek yaparken nelere dikkat edilmelidir?
- Yemek pişirirken kullandığımız diğer araç gereçler nelerdir?
- Yemek yerken kullandığımız araçlar nelerdir?
- Yemek yerken uymamız gereken kurallar nelerdir?
- Yediğimiz yemeklerin yararları nelerdir?

Farklı Bölgelerde Duygunu Göster (Lindvaag ve Moen, 1980)

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup çalışması

Odada dört ayrı bölge belirlenir ve çocuklara sözel olarak tanımlanır:

1. bölge: Soğuk /yalnız/ üzgün

2. bölge: Sıkıntılı /gergin/ korkmuş

3. bölge: Rahatsız / kızgın

4. bölge: Hoş/ yumuşak/ mutlu

Çocuklar, birer birer bir bölgeden diğerine geçerken her bölgede o bölgeye uygun hareketler yaparlar. O bölgede ne hissettiklerini konuşmadan davranışlarıyla gösterirler. Bu sırada öğretmen o bölgenin hangi bölge olduğunu hatırlatabilir.

Not: Bu etkinlik altı ve daha yukarı yaştaki çocuklarla uygulandığında daha çok ilgilerini çekmektedir ve çocuklar aktif olarak katılabilmektedirler. Bölgeleri belirlemek için her bölgeyi anlatan kartonlara çizilmiş resimler de kullanılabilir. Resimler, o bölgeyle ilgili yüz ifadesi ya da bir olay/durum içerebilirler. Söz konusu resimleri, etkinlik öncesinde çocukların kendilerinin yapması, etkinlikle ilgili ön hazırlık olarak yararlıdır. Çocuklar, bir köşeden diğerine, dört-beş kişilik gruplar hâlinde de geçebilirler. Bölgelerden geçerken duygu ifadesi gösteremezlerse kesinlikle zorlanmazlar.

Tartışma: Çocuklara, geçtikleri bölgelerin hangi bölgeler olduğu sorulur. Daha sonra çocuklarla şu sorular çerçevesinde konuşulur:

- Kendinizi ne zaman yalnız hissedersiniz?
- Ne olunca yalnız hissedersiniz?
- Kendinizi yalnız hissettiğiniz bir durumu anlatır mısınız?
- Sizi neler kızdırır?
- Ne olunca kızarsınız?
- Sizi en çok kızdıran bir olayı anlatır mısınız?
- En çok sıkıldığınız bir durumu anlatır mısınız?
- Ne zaman sıkılırsınız?
- Ne olunca mutlu olursunuz?
- Sizi en çok mutlu eden bir olayı anlatır mısınız?

Balon Dansı (Janzon ve Sjöberg,1984)

Malzeme: Şişirilmiş balonlar, CD'çalar ve müzik CD'si

Süreç: İkişerli gruplar hâlinde paralel çalışma

Çocuklar bir ya da iki ellerinde balonlar olduğu hâlde, balonları düşürmeden yavaş hareketlerle müzik eşliğinde dans ederler. İkişer ikişer el ele tutuşurlar. Boşta kalan ellerinde birer balon vardır. Balonu düşürmemeye çalışarak uyum içinde, değişken tempolu bir müzik parçası eşliğinde hareket ederler.

Not: Balonlar, çocukların avuçlarıyla kavrayabileceklerinden biraz daha büyük olmalıdır. Çocuklara müziğe göre hareket etmeleri hatırlatılabilir. Böylece müziğe uymaya çalışırken, yavaş ve hızlı hareketlerle dans ederken, balonları düşürmemeye çalışırlar.

Tartışma: Çocuklarla, müzik eşliğinde balonları düşürmemeye çalışarak dans etmenin verdiği duygular hakkında konuşulur. Ayrıca balon, balonun içindeki hava, havanın etkileri, balonun hafifliği, genel olarak ağırlık/hafiflik gibi konularda, soru cevap yöntemi ile tartışılır.

Havası Boşalan Balonlar (Oaklander,1978)

Malzeme: Şişirilmiş balonlar

Süreç: Büyük grup çalışması

Şişirilmiş üç-dört balon, ağızları çözümlenerek art arda odanın içerisinde birer birer serbest bırakılır. Havaları boşalan balonlar, havada kavis çizerek oradan oraya uçarlar. Çocuklara balonların hareketlerine dikkatle bakmaları ve nasıl hareket ettiklerini önce sözel olarak anlatmaları istenir. Daha sonra elleri ile balonların hareketlerini göstermeleri istenir. Çocuklar, elleri ile hava kaçıran balonların hareketlerini taklit ettikten sonra tüm vücutlarıyla da havası boşalan balonların hareketlerini canlandırmaya çalışırlar.

Not: Balonlar, çocuklara dikkatle bakmaları söylenerek birer birer serbest bırakılır. Bir balon salınıp hareketliliği sona ermeden, diğeri bırakılmaz. Böylece çocukların her seferinde yalnızca bir balonun hareketlerine konsantre olmaları sağlanmış olur. Çalışmanın son aşamasında, çocukların tüm vücutlarıyla odada hareket etmelerine, kendilerini oradan oraya fırlatmalarına, arkadaşlarına çok sert çarpmalarını koşuluyla izin verilebilir.

Tartışma: Çocuklara balonların neden öyle hareket ettikleri sorulabilir ve gereken açıklama yapılır. Balonun içindeki havanın hissedilmesi için bu sırada bir balonun ağzı açılabilir ve içindeki hava çocukların elleri üzerine tutulur, havanın etkisi hissettirilir. Havası boşalmakta olan bir balon yanan mumun alevine tutulur ve etkisi izlenip üzerinde konuşulur.

Kırkayak Yürüyüşü (Lindvaag ve Moen, 1980)



Çizim 6: Kırkayak yürüyüşü drama etkinliği

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup çalışması

Çocuklar, yüzleri aynı yöne dönük ayakta durarak sıra olurlar. Herkes bir öncekinin belini iki eli ile tutar ve kırkayak gibi yürümeye çalışırlar. Önce herkes sağ adımını ileri atar. Sonra herkes sol adımını ileri atar. Yürürken de "Çabuk çabuk acelemiz var. Çabuk çabuk acelemiz var." derler ve giderek hızlanırlar. Bu sırada ayakları birbirine dolanabilir ve yere yuvarlanabilirler. Çalışma, gülüşmelerle sona erer.

Not: Bu çalışma, iki ayrı grup hâlinde de çalışılabilir. İki kırkayak birbirine karışabilir. Öğretmen, kırkayaklardan birine dâhil olabilir.

Tartışma: Etkinlik sonrasında, çocuklarla ne hissettikleri üzerinde konuşulduktan sonra kırkayağın neden çok ayaklı olduğu üzerinde düşünce üretilmeye çalışılır. İnsanın tüm organlarının (ayaklar, eller, gözler), ikiden fazla olmasının olası yararları ve sakıncaları üzerinde tartışılabilir.

Duvar-Tavan-Döşeme Boyama Çalışması (Lindvaag ve Moen, 1980)

Malzeme: CD çalar ve değişken tempolu müzik kaydedilmiş CD (Rimski-Korsakov'un "Scheherazade" adlı eseri gibi).

Süreç: Büyük grup çalışması

Öğretmen çocuklara aşağıdaki yönergeyi verir:

"Şimdi hepimiz, sanki elimizde fırça varmış gibi duvar boyayacağız. Hepiniz birer renk seçin. Ben size içinde o renkte boya bulunan boya kutusu vereceğim. Sonra da herkes kendi duvarını boyayacak."

Öğretmen çocuklara hayalî fırçaları ve seçtikleri renkteki boya kutularını dağıtır ve çocukları odanın duvarları boyunca aralıklı olarak sıralar. Grup, öğretmen de aralarında olmak üzere çalışmaya başlar. Çocuklar hayalî fırçalarını boya kutusuna batırıp duvarları boyamaya devam ederler. Duvar boyama, bir süre eldeki hayalî fırçalarla yapıldıktan sonra, farklı beden kısımları ile yapılan hareketlerle boyamaya geçilir. Öğretmen çocuklara duvarı, önce ayakla, sonra kafa ile, sırt ile, daha sonra da kalça ile boyamalarını söyler. Çocuklar söylenen beden kısımları ile boyama hareketleri yaparlar. Boyama sırasında herkes kendi bölgesini boyamaya, arkadaşının hayalî olarak boyadığı alanı bozmamaya çalışır. Daha sonra tavan ve döşeme, farklı beden kısımlarıyla hayalî olarak boyanır.

Not: Bu etkinlikte öğretmenin hem grupla birlikte çalışması hem de ara sıra "Şimdi ayaklarınız fırça oldu. Duvarınızı ayaklarınızla boyayın." gibi yönergeler vermesi gerekir. Beden kısımları ile boyama yapılırken her bir beden kısmı ile boyama yapmaları için çocuklara yeterince süre verilmesi yerinde olur. Çocuklar, etkinliği birkaç kez çalıştıktan sonra gerçek duvarlar yerine, hayalî duvarları boyayabilirler. Boyarken kullanacakları ilk beden kısmını öğretmen söyler. Daha sonra ise fırça yerine kullanabilecekleri diğer beden kısımlarına çocuklar kendileri karar verebilirler. Çalışma müzik eşliğinde de yapılabilir. Çocuklar duvarı, tavanı ya da döşemeyi, CD'den dinledikleri müziğin temposuna uymaya çalışarak farklı beden kısımlarıyla boyarlar.

Tartışma: Çocuklar, etkinlik sırasındaki boyama yaşantılarını (hangi rengi seçtiklerini, hangi beden kısımlarını nasıl kullandıklarını, en çok hangi beden kısımları ile boyamaktan hoşlandıklarını vb.) grupla paylaşırlar. Sonra boyanan diğer nesne ve eşyaların neler olduğu üzerinde durulabilir. Eşyaların, evlerin neden boyandığı konusunda bir tartışma açılıp çocukların düşünceleri dinlenir. Boyanın koruyucu, güzelleştirici işlevleri vurgulanır.

Kurşun Asker

Malzeme: CD çalar ve ritmine uyularak hareket etmeye elverişli müzik parçaları CD'si

Süreç: Büyük grup çalışması

Bütün grup bir müzik eşliğinde, kurşun asker gibi dik bir sırt ile belli bir yöne doğru yürür. Kimi hazır ol vaziyetinde, elleri bacaklarının iki yanındadır. Kimi ise tüfek tutar vaziyettedir. Kimisi borazan tutmakta, kimi davul, kimi trompet çalmaktadır. Müzik birden durur. Herkes kıpırdamadan donup kalır. Müzik tekrar başlatılır. Kurşun askerler tekrar yürümeye başlarlar.

Yumuşama Hareketleri

Malzeme: CD çalar ve yumuşak ritimde bir müzik CD'si

Süreç: Büyük grup çalışması

Çocuklar kurşun asker olduktan sonra bu kez de yumuşak bir müzik eşliğinde, yumuşak hareketler yaparlar. Baş, eller, kollar, parmaklar, bacaklar ve vücudun üst kısmı müzik eşliğinde yavaş yavaş hareket ettirilir. Bu sırada öğretmen “yavaş, yavaş” diyerek çocukları yavaş hareket etmeye yönlendirir.

Kilitlen-Açıl Dansı (Lindvaag ve Moen,1980)

Malzeme: CD çalar ve müzik CD’si (Weber’in “Aufforderung zum Tanz” adlı klasik müzik parçası)

Süreç: Büyük grup çalışması. Dans draması

Çocuklar uygun genişlikteki bir odada aralıklı olarak ayakta dururlar. Bacaklar omuz genişliğinde açılır, ayaklar yere sağlam basar. Öğretmen “Kilitlenin, kolunuzu öteki kolunuz ile böyle çapraz yapın.” der. Herkes kollarını göğsünde çapraz yapar ve sımsıkı tutar (kilitlenir). Sonra “Şimdi bacaklarınızı yerinden oynatmadan müziğe uygun hareketlerle dans etmeye çalışın.” der. Çocuklar müziğe eşlik ederek bedenlerinin üst kısmıyla hareket etmeye çalışırlar. Öğretmen, “Müziği dinleyin. Size verdiği duyguyu yaşamaya çalışın.” diyerek yönerge vermeye devam eder. “Daha çok hareket etmek istiyor musunuz? Şimdi bir kolunuzu açıp serbest bırakın. Serbest kalan kolunuzu istediğiniz kadar hareket ettirin. Şimdi tekrar kilitlenin. Kollarınızı hareket ettirmek istiyor musunuz? Şimdi iki kolunuzu da açın, serbest bırakın ve kollarınızla dans edin. Bacaklarınız hâlâ gergin ve kıpırdamıyor. Şimdi bir bacağınızı hareket ettirin ve olduğunuz yerde dans edin. İki bacağınızı ve iki kolunuzu istediğiniz gibi oynatarak serbestçe dans ederek odada dolaşın.”

Not: Bu çalışma hareketsiz ve pasif bir grup için elverişli ve harekete geçirici bir çalışmadır. Altı yaşından büyük çocukların ilgisini daha çok çektiği gözlenmiştir. Bir süre sonra sıkılma unutulur. Çocuklar, öğretmenin verdiği yönergeye uygun hareket ederek kendilerini etkinliğe verirler. Sonunda ise serbestçe dans edebilmenin rahatlığını yaşarlar. Başlangıçta her çocuk gözlerini kapayarak öğretmenin söylediklerini yapmaya çalışabilir. Böylece diğerlerini görmez. Sadece kendi hareketlerini düşünür. Gözler kapalı iken kendini daha rahat hissedebilir. Çalışmanın aşamalarının her birine yeterli süre verilerek çocukların olayı hissederek yaşamalarına olanak tanınması gerekir.

Tartışma: Çocuklara, “Serbestçe hareket etmek mi, yoksa kollarını kenetleyerek hareket etmek mi rahattı?” diye sorulabilir. Çalışmanın farklı aşamalarında hissettikleri duyguları grupta paylaşmaya yönlendirilirler. Bedenin hareketlerinin engellenmesinin, yaşadıkları başka hangi engellenmelere benzediği sorulabilir.

Meyve Tabağı (McCaslin,1984)

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup çalışması

Gruptaki tüm çocuklar sandalyelerinde (ya da yerde) halka şeklinde otururlar. Öğretmen bazı çocuklara “elma”, bazılarına “armut”, diğerlerine “üzüm” gibi adlar verir. Herkese, kendi meyve adları söylendiğinde, aynı adı olan arkadaşların birbirleriyle yer değiştirmeleri söylenir. Daha sonra öğretmen, örneğin “elma” dediğinde, bu adı almış olan çocuklar birbirlerinin yerlerine oturarak yer değiştirirler. Sonunda öğretmen meyve tabağı dediğinde tüm çocuklar birbirleriyle yer değiştirirler.

Not: Bu çalışma sırasında, aynı meyve adını alan çocukların birbirlerinden uzakta oturmaları, çalışmanın hareket etmeyi sağlaması yönünden önem taşır.

Tartışma: Etkinlik sonrasında, çocuklarla meyvelerin isimleri, yetiştikleri mevsimler ve ilgili meyveden neler yapıldığı konularında sorular sorularak konuşulur.

Hareket Kompozisyonu (Heykel Taklidi Yapma) (Lindvaag ve Moen, 1980)

Malzeme: —

Süreç: İkişerli, üçerli küçük gruplarda ya da büyük grupta hareket

Bu çalışma ya ikili, üçlü, dörtlü küçük gruplar hâlinde ya da büyük grup olarak uygulanır. Küçük gruplar ya da grubun tümü belirli bir beden parçasına odaklanır. Sadece bu beden kısmı kullanılarak bir hareket

kompozisyonu yapılır. Sonra başka bir beden kısmına odaklaşılır. Yavaş ve hızlı tempolara geçilerek hareket kompozisyonu devam eder.

Arkadaşının Hareketlerini Taklit Et

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup çalışması

Gruptaki çocuklar daire şeklinde ayakta dururlar. Bir çocuk ayakta ve ortada durup belirli bir hareket yapar (Uçan bir kuş gibi kanat çırpır veya aslan gibi kükrer, tavşan gibi zıplar, hoplar vb.). Başka bir çocuk ortaya gelir ve biraz önceki çocuğun yaptığı hareketleri aynen tekrarlar. En sonuncu çocuk büyük olasılıkla oldukça değişmiş, başka bir hâle dönüşmüş olan hareketi tekrarlar.

Yukarıdaki çalışma, herkes masasının yanında, sandalyede otururken de yapılabilir. Ortada bir sandalyede oturan lider rolündeki çocuk taklit edilir. Lider rolündeki çocuk başı, elleri ve bacakları ile hareketler yapar. İsteyen çocuklar sıra ile liderlik yaparlar.

Not: Çocuklar, değişik hareketler yaratmaları için teşvik edilirler, ancak zorlanmazlar. Benzer çalışmalarda olduğu gibi, birkaç çocuğun aynı hareketleri yapmalarına izin verilebilir.

Tartışma: Etkinlik sonrasında yapılan tartışmada, etkinlik sırasında hangi çocuğun neyi canlandığı, neyin ya da kimin hareketlerini taklit ettiği üzerinde konuşulabilir.



Hareketleri Yönlendireni Tahmin Et

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup çalışması

Herkes daire şeklinde ayakta durur. Daire içindeki lider (ortada değil, diğerleri arasında duran biri) hareketler yapar. Önceden dışarı gönderilmiş olan başka bir çocuk, lider hareketlerine başlayıp herkes onu taklit ederken, içeri girer ve hareketleri kimin yönlendirdiğini tahmin etmeye çalışır. Bu arada, gruptaki tüm çocuklar lider rolündeki çocuğa bakmamaya çalışırlar. Dışardan gelen çocuk, hareketleri kimin yönlendirdiğini bulabilirse bir sonraki oyunda lider olur ve hareketleri kendisi yönlendirir. Bir önceki oyunda lider olan çocuk ise dışarı gönderilir.

Not: Etkinlik sırasında bir hareketten diğere geçiş çok yavaş olmalıdır ki dışardan gelen çocuk, liderin kim olduğunu kolayca fark edemesin.

14.2.3. Rahatlama, Gevşeme Çalışmaları

Amaç: Dramaya katılan çocukların, dikkatlerini bedenlerine yoğunlaştırmalarını ve bedenlerinin farkına varmalarını, bedensel olarak rahatlama çalışmalarını sağlamak.

Rahatlama, gevşeme çalışmaları için ileri sürülen bir görüşe göre bu çalışmalar ya da uygulamalar sadece gerçeklerden bir kaçıştır. Eğer insan yaşamdaki düzensizlikleri, dengesizlikleri, problemleri değiştirmek istiyorsa pasif olarak kendi içine çekilmemeli, problemleri aktif olarak çözmeye çalışmalıdır. Yaşadığımız problemleri rahatlama çalışmaları ile çözemeyiz, ancak bu alıştırmalar bize problemleri çözebilmemiz için gerekli olan gücü ve enerjiyi sağlar. Böylece kişi yeni kazandığı kaynaklarının yardımı ile gerçekte yaşadığı problemlere, çatışmalara yönelebilir, onları çözebilmek için gerekli olan tavrı alabilir. Kısacası, “rahatlama” sayesinde amaçlanan, kaçış değil tersine sorumluluk alabilecek bir gücü ve enerjiyi elde etmektir. Rahatlama, canlı ve aktif olarak eylemde bulunmamızı engelleyen stres faktörlerinin olumsuz etkilerini azaltıcı bir önlemdir.

Genellikle farkında olmadan çeşitli gerginlikler taşırız. Rahatlama çalışması sayesinde gerginliğin bedenimizde ve düşüncemizde nereye yerleştiğinin farkına varıp onu gidermeye çalışırız. Böylesi gerginlikler, sadece uyku ile rahatlatılmaz. Dikkatin yoğunlaştırıldığı dinlenme dönemleri ile rahatlatılabilir. Bir süre sonra kişi, kendisini daha aktif olarak algılar.

Drama gruplarında rahatlama çalışmaları stresi azaltıcıdır. Katılanlarda gevşeme, rahatlama sağlar ve genel olarak rahat, hoş bir sosyal çevre yaratır. Çünkü rahatlamış, gerginliklerinden arınmış bir kişi, çevresindekilere daha açık ve olumlu yaklaşır. Sosyal ilişkilerinde daha başarılıdır.

Rahatlamış, gevşemiş bir kişi yapmak, tamamlamak durumunda olduğu işi, kendini daha çok işe vererek yerine getirir. Performans düzeyi yükselir. Çeşitli yaş gruplarından öğrenciler için bu yararlı etkinin önemi kabul edilmektedir (Cartledge ve Milburn,1980; Oaklander, 1978; Schmuck ve Schmuck, 1983).

Okul öncesi ya da temel eğitim gruplarında rahatlama çalışmaları, güncel problemlerin sonrasında ya da eğitim amaçlı tartışma etkinliklerinin öncesinde yapılarak çocukların daha iyi konsantre olmaları sağlanabilir. Rahatlamış olan çocuklar, yapılan eğitim etkinliklerine daha iyi konsantre olabilirler. Enerjilerini, daha yoğun olarak harekete geçirebilirler.

Rahatlama çalışmalarına başlamadan önce, tüm çocuklara yeterince yer sağlanması önemlidir. Eğer alıştırma özel olarak gerektirmiyorsa çocukların birbirlerine dokunmayacağı, müdahale etmeyeceği kadar bir alan, her çocuğa sağlanabilmelidir. Aksi hâlde çalışmaya konsantre olmaları güçleşir. Bunun için masa ve sandalyeler başka bir odaya taşınabilir ya da duvar diplerine çekilebilir. Lider, her çocuğu görebileceği bir konum ve pozisyonda bulunmalıdır. Bir çocuk, liderin göremeyeceği şekilde başka bir çocuğun arkasında kalmamalıdır.

Lider, alıştırmaların neye yarayacağını çocuklara çalışmaya başlamadan önce açıklamalıdır.

Çocuklar yerde sırt üstü yatıp gevşeyebilirler. Odadaki, okul binasındaki ve dışındaki seslere dikkatlerini verip dinlerler ya da belirli bir problem üzerinde konsantre olurlar. Sırtüstü hareketsiz yatarak müzik dinlerler. Sonra da müziği dinlerken neler düşündüklerini diğerlerine anlatırlar.

Rahatlama çalışmaları sırasında, çocukların mutlaka yere uzanmaları gerekmez. Sandalyelerinde rahat bir pozisyonda oturmaları da yeterli olabilir. Göz kapaklarını kapatamayan çocuklara, gözlerini elleri ile kapatmaları ya da yüzlerini, masanın üzerinde, kollarının arasına almaları önerilebilir. Önemli olan ışık ve dış uyarıcıları görmeyip verilen yönergeye konsantre olmalarının sağlanmasıdır.



Rahatlama Yaşantısı I-Yüzüne Yağmur Yağıyor (Lindvaag ve Moen, 1980)

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup çalışması: Kenardan yönlendirme

Öğretmen şu yönergeyi sözel olarak çocuklara iletir:

“Yere sırtüstü uzan ve gözlerini yum. Şimdi çimenlerin üzerinde uzanmış olduğunu düşün. Yavaş yavaş yağmur yağıyor. Küçük yağmur taneleri alnına düşüyor. Çenenin üzerine, burnuna, ağzına, ellerine, kollarına yağmur damlaları düşüyor. Göğsüne, karnına, bacaklarının üzerine, ayaklarına hafif hafif yağmur yağıyor. Bedenin rahatladığını, hafiflediğini hisset.”

Not: Rahatlama çalışması için seçilen oda gürültüden uzak, kimsenin kapısını açıp rahatsız edemeyeceği bir oda olmalıdır. Rahatlama çalışmaları için tamamen karanlık bir mekân uygun değildir. Karanlık bazı çocukları korkutabilir, bazılarının merakını uyararak dikkatlerini kendi bedenlerine yoğunlaştırmalarını engelleyebilir. Hafif loşlaştırılmış bir mekân daha uygundur. Çocukların aralarında, birbirlerine dokunamayacakları kadar yeterli bir mesafe olması, konsantrasyonu kolaylaştırabilir.

Öğretmen yukardaki yönergeyi, inişli çıkışlı olmayan tekdüze bir sesle söylemelidir. Küçük çocuklarla konuşulurken sese verilen aşırı müşfik ton, yönergeyle rahatlama türündeki etkinliklerde konsantrasyonu sağlama açısından uygun değildir. Öğretmenin sözcükler, sözcük grupları ya da cümleler arasında susarak sessizlik yaratarak konuşması, söyleneni zihinde canlandırabilmeleri için çocuklara süre tanımış olur. Gözlerini kapamayan, hareket eden çocukları, davranışlarını düzeltmek için sertçe uyarmak veya azarlamak diğerlerinin o ana kadar elde etmiş oldukları konsantrasyonu bozacağı için uygun değildir. Bu nedenle sorun çıkaran davranışlar eğer diğer çocukları rahatsız etmiyorsa görmezden gelinebilir.

Eğer bir çalışma odasında ya da sınıfta, yere yatmak mümkün değilse yukarıda da değinildiği gibi, çocuklar sandalyeleri üzerinde oturarak da yönergeyi dinleyebilirler. Önlerindeki masaların üzerinde, başlarını kolları arasına gömerek konsantre olmaları sağlanabilir.

Tartışma: Etkinlik sonrasındaki tartışma sırasında, çocuklara, kendilerine söylenenleri zihinlerinde nasıl canlandırdıkları, ne gördükleri sorulabilir. Sonra da bedenlerinin değişik bölgelerinde, yağmur damlalarının dokunuşlarını ve sağladığı rahatlığı nasıl yaşadıkları ile ilgili sorular sorulabilir.

Rahatlama Yaşantısı II-Pamuk Yatak (Lindvaag ve Moen, 1980)

Malzeme: CD çalar ve müzik CD'si (Albinoni'nin "Adagio" adlı klasik müzik parçası)

Süreç: Büyük grup çalışması: Kenardan yönlendirme

Öğretmen yönerge verir:

"Yere sırtüstü uzan. Gözlerini kapat. Kollar bedenini iki yanında duruyor. Bacaklar dümdüz uzatılmış vaziyette duruyor. Yavaş yavaş burnundan soluk al. Karnını hava ile doldur. Ciğerlerin hava ile doldu. Şimdi yavaşça nefesini dışarı ver. Nefes verdiğinde yere doğru çekildiğini hisset. Yumuşak pamukların üzerinde yattığını düşün. Güneşin sıcaklığını yüzünde, bedeninde hisset. Pamukların yumuşaklığını, sırtında, bacaklarında ve kollarında hisset. Yüzünün pamuk gibi yumuşak olduğunu hisset. Ağzını yavaşça aç, dilinin ağzının altında rahatça durduğunu hisset. Kolların yavaş yavaş ağırlaşıyor. Ellerin yavaş yavaş ağırlaşıyor. Parmaklarının uçlarının yumuşacık olduğunu hisset. Vücudun pamukların içine doğru batıyor. Yumuşacık ve çok rahatsın. Bacakların, ayakların gevşedi, rahatladı."

Bu sırada yüksek olmayan bir tonda hafif bir müzik, öğretmenin yönergelerine eşlik edebilir.

Rahatlama Yaşantısı III-Yüzünde Pamuk Geziniyor

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup çalışması: Kenardan yönlendirme.

Öğretmen gruba yönerge verir:

"Sırtüstü yere uzan. Bir pamuk parçasının altına hafif hafif sürüldüğünü hisset. Pamuk, göz kapaklarına, çenene, boynuna dokunuyor, hisset. Tüm vücudunda pamuğun yavaş yavaş gezindiğini hisset. Pamuk şimdi omuzunda. Kolundan aşağı iniyor. Elinin üzerinde geziniyor. Karnının üzerinde. Bacağının üzerinden ayağına doğru pamuğun yavaşça dokunarak inişini hisset. Pamuk ayağının üzerinde. Ayak parmaklarının üzerine dokunuşunu hisset. Artık rahatladın. Bütün vücudun pamuk gibi yumuşacık oldu. Rahat ve sakınsın. Yumuşak ve rahatsın."

Not: Bu etkinlik öncesinde, çocukların her birine birer parça pamuk verilerek ellerinin üzerine, yüzlerine sürmeleri ve bu yaşantıyı "somut" olarak yaşamaları sağlanırsa çocuklar, yönerge ile zihinde canlandırmayı daha etkili olarak yaşayabilirler.

Rahatlama Yaşantısı IV- Minik Kanarya (Lindvaag ve Moen, 1980)

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup çalışması

Öğretmen yönerge verir:

"Güneşli, ılık bir bahar günü, kırlık bir yerde çimenlerin üzerinde, gözlerin kapalı sırtüstü yatıyorsun. Minicik bir kanarya kuşu uçarak geldi ve altına kondu. Sakın kıpırdama, kaçmasın. Alnından burnuna gelip kondu. Kıpırdama, yoksa kaçır. Minik kuş şimdi çenende. Öylece duruyor. Minicik ayakları ile çenenin üzerinde. Minik kuş şimdi göğsünün üzerine geldi. Yavaşça oturdu. Yumuşacık tüylerini göğsünün üzerinde hisset. Sıcacık, yumuşacık tüyleri var. Sonra bir elinin üzerine kondu. Şimdi karnının üzerinde. Tek ayağını kaldırdı ve öteki ayağı üzerinde öylece duruyor. Minik kuş bacağına geldi. Şimdi de ayağının ucuna kondu. Ayağının ucunda tüylerini kabarttı, boynunu ileri doğru uzattı. Minik kuş uçtu, gitti. Birden ona kadar sayacağım. Yedi dediğimde gözlerini açabilirsin."

Not: Grupta kuştan tedirgin olan çocuk varsa bedende kuş yerine "kelebek" de gezdirilebilir. Yönerge düz cümlelerle çocuklara verilmeli, "Kuşu burnunuzda hissediyor musunuz? gibi sorular sorulmamalıdır. Çünkü eğer yönergede soru cümlesi kullanılırsa çocuklar soruyu yanıtlamaya çalışırken elde edilen konsantrasyon bozulabilir. Öğretmen yönergeyi söylerken, yönergenin farklı kısımları arasında altı-yedi saniye ve sayı sayarken, sayılar arasında üç saniye kadar bekleyerek çocukların konsantrasyon olmalarına yardımcı olabilir.

Tartışma: Çocuklarla önce kuşu nasıl gördükleri, kuşun bedenlerinin nerelerine konduğu ile ilgili olarak konuşulur. Daha sonra bedenlerinin farklı kısımlarına konduğunda neler hissettikleri sorularak elden geldiğince her birinin yaşantısını anlatmasına olanak verilir. Kuşun neden onların bedenlerine gelmiş olabileceği ve nereye uçup gittiği ile ilgili olarak düşünce üretmeleri sağlanır.

Okyanustaki Dalga (Rozman ve Boulder,1975)



Çizim 7: Okyanustaki dalga drama etkinliği

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup çalışması: Kenardan yönlendirme.

Gruptaki tüm çocuklar yere uzanıp gözleri kapalı olarak öğretmenin yönergesini dinlerler. “Gözlerini kapat ve bir denizde olduğunu düşün. Denizdeki dalgalardan birisin. Aşağı yukarı hareket ediyorsun. Bir aşağı, bir yukarı inip çıkan bir dalgasın. Tıpkı bir dalga gibi yavaşça aşağı inip sonra yukarı çıkıyorsun. Aşağı yukarı, aşağı yukarı. Şimdi denizin içinde eriyip yok olduğunu düşün. Deniz sakinleşti. Dümdüz ve hareketsiz oldu. Sen de bu denizin bir parçasısın. Oh! Rahatladığımı hisset. Sakin ve dümdüz, kıpırtısız bir denizsin. Denizle senin aranda hiçbir fark kalmadı. Şimdi yavaş yavaş deniz tekrar dalgalanmaya başladı. Sen tekrar bir dalga oldun. Aşağı yukarı hareket ettiğini düşün. Dalga olarak bir kumsala yaklaştığını düşün. Kumsala doğru diğer dalgalarla birlikte gidiyorsun. Kumsal yaklaştı, yaklaştı, yaklaştı ve yaklaştı. Nihayet kumsala vardın. Yavaşça kumların üzerine yayıldın, kumların içine işlediğini düşün. Kumların içinden yavaşça aşağılara doğru indir, indir. Kumlarla bütün oldun. Öylece kal. Birden ona kadar sayacağım. On deyince gözlerini aç.”

Not: Çalışma öncesinde, çocukların deniz ve dalgalar hakkındaki bilgilerini, görsel malzeme kullanarak yenilemekte yarar olabilir.

Tartışma: Çocuklara, denizde dalga olmakla ilgili yaşantıları sorulabileceği gibi deniz hakkındaki bilgileri ve yaşantıları hakkında da sorular sorularak konuşulabilir. Denizde dalga oluşumu ve dalgaların etkisi ile ilgili açıklamalar yapılabilir.

Kardan Adam Eriyor (Oaklander, 1978)

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup çalışması: Kenardan Yönlendirme.

Çocuklarla önce kar, kardan adam, güneş çıkınca kardan adama ne olacağı gibi konularda sorular sorulur, konuşulur. Sonra çocuklara, her birinin kocaman bir kardan adam oldukları söylenir. Daha sonrada öğretmen ya kendisi söyleyerek ya da banda alınmış kayıttan faydalanarak şu yönergeyi verir:

- Güneş parlamaya başladı ve vücudunuzda bir sıcaklık hissetmeye başladınız.
- Sıcaklık arttı. Başınız erimeye başladı. Şapkanız sallandı, sallandı ve yavaşça düştü. Burnunuzdaki havuç yere düştü.
- Şimdi de omuzlarınız ısınmaya başladı. Kollarınız ve bacaklarınız eriyor.
- Bacaklarınız da eriyor, eriyor Artık sizi taşıyamıyorlar. Yavaş yavaş aşağı kayıyorsunuz.
- En sonunda tamamen eridiniz. Su oldunuz.

Sarkaçlı Saat

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup çalışması: Kenardan yönlendirme.

Öğretmen yönerge verir:

“Şimdi herkes yere uzansın (ya da yerinde rahatça otursun). Gözlerinizi kapayın ve benim söylediklerimi gözünüzün önüne getirin.

Çalışan bir sarkaçlı saat düşünün. Saatin sarkacını gözünüzün önüne getirin. Sarkacın hareketlerini dikkatle izleyin. Sarkaç bir o yana bir bu yana sallanıyor. Şimdi siz sarkaç oldunuz. Sarkaç sizsiniz ve sarkaç gibi hareket ediyorsunuz. Sarkacın hareketini izlemeye devam edin. Sarkaç durdu. Artık hareket etmiyorsunuz. Öylece duruyorsunuz. Hiç kıpırdamadan. Birden ona kadar sayacağım. On dediğimde gözlerinizi açabilirsiniz. Şimdi ayağa kalkın ve sarkacın hareketlerini bedeninizle yapmaya çalışın. Sarkaç gibi hareket edin.

Not: Çocukların sarkaçlı saatin ne olduğunu bilmeleri ve sarkacın hareketini gözlemiş olmaları gerekir.

Tartışma: Bu etkinlik bir rahatlama çalışması olduğu kadar zaman, saat, çalışan bir makinenin hareketleri gibi konular üzerinde tartışma ve açıklamalar yapmaya elverişlidir. Sarkaç gibi hareket ederken ve durduklarında neler hissettikleri çocuklara sorulur.

Ağaç Gövdesi (Lindvaag ve Moen, 1980)

Malzeme: —

Süreç: Bu çalışma 6-8 kişilik gruplarda uygulanır. Bu sayıdan fazla çocuk bulunan grupta, grup ikiye bölünerek paralel çalışma yapılır. Her grup için bir yetişkin (öğretmen) bulunmasında yarar vardır. Rol değiştirme de uygulanabilir.

Çocuklar halka şeklinde ayakta dururlar. Bir kişi ortada durur. Ortada duranın bacakları gergindir. Yere sağlam basar. Gözleri kapalı olarak bedeninin üst kısmını gevşek bırakır. Çevresindeki çocuklardan birinin hafifçe itmesiyle öne, arkaya ve yanlara, bacakları üzerinde yaylanarak sallanmaya başlar. Çevresinde halka şeklinde duran çocuklar onu, yere düşmemesi için elleri ile göğsünden ve omuzlarından desteklerler, düzeltirler. Bu çalışma yavaş ve yumuşak hareketlerle yapılmalı, ortada duran çocuk, çevresinde duran çocuklara güvenmelidir. Her çocuk, en az bir kez ortada duran ağaç gövdesi rolünü alıncaya kadar rol değişimleri ile devam edilir.

Not: Bu çalışma 6 yaşından büyük çocuklar için uygundur. Altı yaşından küçük çocukların hem denge sağlama hem de ortadaki arkadaşına yeterince destek sağlayarak ayakta tutma konusunda yeterli bedensel güce sahip olmamaları nedeniyle, bu yaşta çocuklara uygulanmaması daha uygun olur.

Tartışma: Ortadayken ve ortadaki arkadaşına destek sağlarken neler hissedildiği, bedenine dokunulduğunda neler hissedildiği gibi sorular sorulabilir. Ayrıca yardımlaşma, destek olma, rahatlama kavramları üzerinde durulabilir.

Toplu Tedavi (Lindvaag ve Moen,1980)

Malzeme: —

Süreç: İki grup hâlinde paralel çalışma: Rol değiştirme.

Çocuklardan birisi sırtüstü uzanır ve gözlerini kapatır. Diğer çocuklar etrafında yere otururlar. Yerdeki çocuğun önce kolunu, sonra bacağını, sonra öbür kolunu, başını yerden yavaşça kaldırırlar ve sonra yavaşça yere bırakırlar. Yatan çocuğun el, kol, baş ve bacaklarını her seferinde birkaç beden kısmını birden ritmik olarak kaldırıp indirirler. En sonunda tüm beden kısımlarının hepsini birden kaldırıp indirirler. Yerde yatan çocuk çok rahat ve iyi hissettiğini söyleyene kadar devam ederler. Bir çocuğun etrafına en çok 4-5 çocuk oturmalıdır. Bu çalışma, aynı anda birkaç grup hâlinde yapılabilir. Her çocuk en az bir kez ortada yer alıncaya kadar çalışma sürdürülür.

Parmak Uçları ile Masaj

Malzeme: —

Süreç: İki grup hâlinde paralel çalışma: Kenardan yönlendirme, rol değiştirme.

Çocuklardan biri yüzükoyun yere uzanır. Diğerleri (4-5 çocuk) yerde yatan çocuğun etrafına otururlar. Yere yatan çocuğun vücudunun değişik yerlerinde (omuzlarda, sırtta, bacaklarda, kollarda, ellerde, kalçalarda vb.) parmak uçları ile yavaşça (vurmadan) trampet çalmaya başlarlar. Sonra ellerini çekerek bir süre hiç dokunmadan durup ara verirler. Daha sonra tekrar parmak uçları ile vurmadan, yavaşça trampet çalarlar.

Not: Başlangıçta öğretmenin çocuklara, parmaklarını nasıl kullanacakları ile ilgili bir örnek göstermesi yararlı olabilir. Ayrıca yere uzanıp rahatlatılmayı bekleyen çocuğun yerini, kendisini rahatlatmaya çalışan çocuklardan biriyle değiştirmesiyle, rol değiştirme tekniği uygulanabilir. Tüm çocuklar rahatlama çalışmasını kendileri yaşayana dek çalışmaya devam edilir. Bu sırada öğretmenin, çocukları yerde uzanmış yatan arkadaşlarını gıdıklamamaları için uyarması yerinde olabilir.

Rahatlatıcı Beden Hareketleri

Malzeme: CD çalar ve müzik CD'si

Süreç: Büyük grup çalışması: Kenardan yönlendirme

Öğretmen yönerge verir:

- Ayakta dururken baş sağa ve sola serbestçe hareket ettirilir. Aynı şekilde öne ve arkaya doğru hareket ettirilir.
- Omuzlar önce öne doğru havada daireler çizerek çevrilir. Sonra arkaya doğru daire çizen hareketlerle çevrilir. Omuzlar kulak hizasına kadar yukarı doğru çekilir ve tekrar aşağı doğru bırakılır.
- Kolları havada çevirerek büyük daireler çizilir.
- Kalça ile (sanki hula-hop çeviriyormuş gibi) daire çizer gibi hareketler yapılır.
- Diz ve bacaklar bükülür.
- Ayaklar ile yere vurulur.

Not: Bu hareketlerin müzik eşliğinde yapılması daha yararlı olur. Cümleler arasında sessizlik yaratılarak yönerge aralıklarıyla verilirse çocuklar, her beden hareketini daha iyi yaşayabilirler



Aşamalı Rahatlama Çalışması (Lindvaag ve Moen, 1980)

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup çalışması: Kenardan yönlendirme

Bu çalışmada çocuklar, belirli bir adaleyi önce gerccek sonra da gevşeteceklerdir. Sonra farklı adalelere yoğunlaşacaklar ve bedenlerindeki adaleleri birbirinden ayırt edebileceklerdir.

Öğretmen, sözcük grupları arasında durarak yönergeyi yavaş yavaş söyler ya da okur:

- Sırtüstü uzan. Kolların yanlarda dümdüz yerde. Her iki bacağına da yan yana yere uzatmış, duruyorsun.
- SOL ELİNİ, sadece sol elini, yerden kaldır ve öylece tut. Elini gevşet ve yere indir.
- Sol bileğini yerden kaldır. Bileğini gevşet ve yere indir.
- Sol dirseğini yerden kaldır. Gevşet ve yere indir.
- Sol kolunun tamamını yerden kaldır. Gevşet ve yere indir.
- Sol omuzunu kaldır. Bırak yere insin.
- Sol omuzunu yere bastır. Gevşet.
- Bu kez SAĞ ELİNİ, sadece sağ elini, yerden kaldır ve öylece tut. Elini gevşet ve yere indir.
- Sağ bileğini. (Sol taraf için yapılan hareketlerin hepsi, sağ taraf için de aynen tekrarlanır).
- Şimdi BAŞINI yavaşça kaldır. Yavaşça yere indir.
- Başını yavaş yavaş sağa sola çevir. En rahat pozisyonunu bul ve bırak öyle kalsın. Gevşe ve rahatla.
- SOL AYAĞINI yukarı doğru bük. İndir.
- Sol ayak bileğini kaldır. İndir.

- Sol dizini yukarı kaldır. İndir.
- Sol dizini yere bastır. Gevşet.
- Sol bacağının tümünü kalçadan itibaren kaldır. Yere indir.
- SAĞ AYAĞINI yukarı doğru bük. İndir.
- Sağ ayak bileğini...
- (Sol taraf için yapılan hareketlerin hepsi, sağ taraf için aynen tekrarlanır). Tüm vücudun rahatladı. Kıpırdamadan dur. Vücudunun rahatladığını hisset. Ona kadar sayacağım. Hiç kıpırdama. “On” dediğimde kıpırdayabilirsin.”

Germe- Gevşeme Çalışması (Oaklander, 1978)

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup çalışması: Kenardan yönlendirme.

Öğretmen yönerge verir:

- “Yere sırtüstü uzan. ELLERİNİ yumruk yap ve sık. İyice sık yumruklarını. Şimdi gevşet.
- YÜZÜNÜ buruştur. GÖZLERİNİ sıkıca yum. Gözlerinin ağrıdığını hisset. Şimdi gevşet.
- DİŞLERİNİ sımsıkı kenetle. Sık. Gevşet.
- AYAK PARMAKLARINI serbestçe içe doğru bük. Gevşet.”

(Ne kadar gerginlik sağlanabilirse gevşeme o oranda çok olur. Bazen sadece sağ el ve parmakları, sol el ve parmakları gibi bir iki organ üzerine yoğunlaşılır. Gevşeme ve gerginliğin farklı olduğu hissedilmelidir.)

- “DUDAKLARINI havayı öper gibi büz. Acıtıncaya kadar. Gevşet.
- AĞZINI güler gibi iki yana aç ve ger. Gevşet.
- GÖZLERİNİ mümkün olduğunca aç. Gevşet.
- DUDAKLARINI birbirine bastır. Çok bastır. Gevşet. Bir kez daha.”

Güvenlik Çemberi

Malzeme: CD çalar ve klasik müzik CD’si (örneğin Grieg’in “Peer Gynt” adlı klasik müzik eseri)

Süreç: Büyük grup çalışması

Bütün grup ayakta durur. Çocuklar el ele tutuşup halka şeklinde dizilirler. Gözler kapalı olarak herkes müzik eşliğinde hareket eder (sallanır). Grubun içinde yer alan gözleri açık durumdaki öğretmen çocukları, bazen ortaya doğru, bazen de dairenin kenarına doğru yönlendirir.



Palet (Lindvaag ve Moen, 1980)

Malzeme: —

Süreç: Paralel çalışma: Rol değiştirme.

Çocuklar ikişerli gruplara ayrılırlar. İki çocuk karşılıklı oturur. Birisi diğerinin yüzüne parmaklarının ucu ile hayalî bir resim çizer. Çizdiği resmi diğer çocuğa anlatır. Kullandığı renkleri de söyler. Bazen de çizdiği resmi, diğer çocuğa söylemez. Diğer yüzüne çizilen resmi tahmin etmeye çalışır. Bu arada yüzüne hayalî resmi çizilen çocuk, yüzüne çizilen resmi hayal etmeye çalışır. Bazen de çizdiği resmi diğer çocuğa söylemez. Diğer yüzüne çizilen resmi tahmin etmeye çalışır. Bu çalışmada yüze parmak ucu ile resim yapar gibi dokunulması rahatlatıcıdır. Bir süre sonra roller değiştirilir.

Not: Yüzüne çizilen resmi hayal etmeye ya da resmin ne olduğunu tahmin etme çalışması, renkleri ayırt edebilen çocuklarla, daha eğlenceli olarak çalışılabilir. Etkinlik sonrasında çocuklar, gerçek boyalarla kâğıt üzerinde, çizme boyama çalışması yapabilirler. Bu çalışma sırasında, yüzüne resim çizilen çocuk yalnızca ne çizildiğini tahmin etmeye çalışmakla kalmayabilir. Yüzüne çizilmesini istediği bir resmi de çizene söyleyebilir.

Tartışma: Etkinlik sonundaki tartışma sırasında çocuklara, yüzlerine çizilen ve kendi çizdikleri resimle ilgili olarak sorular sorulabilir. Çizilen resimler hem renk olarak hem de figür olarak konuşulur, tartışılır.

Yüz İnceleme

Malzeme: —

Süreç: İkişer kişilik gruplarda paralel çalışma

Çocuklar ikişer ikişer karşılıklı otururlar ya da ayakta dururlar. Yönerge verilir:

“Gözlerini kapat. Arkadaşının yüzünü bir elinin parmakları ile incele. Diğer elinle kendi alnına, burnuna, ağzına, çenene dokun. İki elinle de aynı yüz kısımlarına dokun. Aynı hareketleri gözlerin açıkken yap.”

Not: Çalışma sırasında çocuklar, parmakları ile gözlere bastırmamaları için uyarılabilir. Bu çalışma sırasında, öğretmenin grupları yakından izlemesinde ve çocukların birbirlerine yumuşak bir biçimde dokunmaları için uyarılmasında yarar vardır.

Tartışma: Etkinlik sırasında yüzlerinin nerelerine dokunulduğu çocuklara sorulur. Ayrıca çocuklara, “Yüzünün neresine dokunulmasından hoşlandın? Neresine dokunulmasından hoşlanmadın, rahatsız oldun?” diye sorulabilir.

14.2.4. Duyu Çalışmaları

Amaç: Farklı duyar yolu ile çocuğun, içinde bulunduğu çevrenin ve bu çevrenin kendinde yarattığı etkilerin farkına varması. Diğer bir deyişle çocuğun, çevrenin kendinde uyandırdığı izlenimlere dayanarak bilgi edinmesi.

Çocuklarla eğitici drama etkinlikleri arasında duyu çalışmalarının özel bir yeri olmasının nedeni duyarın, bilişsel süreçlerin gelişimindeki önemli rolüdür. Duyular olmaksızın bilişsel süreçler gelişemez. Piaget (Flawell, 1977) ve Bruner (1973), özellikle okul öncesi dönemi çocuğunun düşünmesinin, başlangıçta çok somut ve duysal yaşantılara, yani algılara bağlı olduğunu, sonraki yaşlarda ise düşünmenin daha soyut ve algılardan bağımsız hâle gelebildiğini ileri sürmüşlerdir. Konuştuğumuz dilin köklerinin duylarda olduğu, sözcüklerin somut duysal yaşantılardan öğrenildiği de kabul edilmektedir (Zinker, 1977). Zinker’a (1977) göre, duyarın diğer bir önemi, insanın özellikle bedenine gerçekleşen ve bedenini etkileyen olayların “farkına varmasını” sağlamalarıdır. Giderek artan oranda otomatikleşen dünyada, bedenimizle ve çevremizle duysal olarak temasta olmamız güçleşmiştir. Sonuçta duyarları ile farkına varma arasındaki ilişkiyi yitiren insan, duyarlarının bazılarını yaşayabilir, ama ne anlama geldiklerini bilemez. Duyularını tam olarak yaşayamayan ya da ne anlama geldiklerini bilemeyen insan, başta kaygı olmak üzere çeşitli psikolojik sorunlarla karşılaşabilir. O hâlde duylara yönelik etkinlikler, hem bilişsel yapıyı uyarmak hem de psikolojik sağlığı korumak yönünden gereklidir. Ayrıca duyarları ketlenmiş bir kişinin yaratıcılığının da gelişmeyeceği vurgulanmıştır (Zinker, 1977).

Söz konusu görüşlerden hareketle, çocuklarla yapılan eğitim çalışmalarında somut, duysal bilgi sağlayan yaşantılara ağırlık verilmesinin gerekliliği açıktır. Bu nedenle, eğitici drama etkinlikleri arasında çocukların somut, duysal algıları için uyarıcı sağlayan duyu çalışmalarına özel bir yer ayrılması anlamlıdır.

14.2.4.1. Dinleme Çalışmaları

Amaç: Aktif dinleme yolu ile dış çevreyi tanıma, nesnelere, araç ve gereçleri çıkardıkları seslere göre ayırt etme. Seslere dikkat ederek işitme duysusu yolu ile bilgi edinme.

Çeşitli Sesleri Dinleme ve Farkına Varma (Oaklander, 1978)

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup çalışması

Dinleme çalışması rahatlama da sağlar. Çocuklar oturur ya da yatar durumda, sadece gözlerini yumarak sesleri dinlemeye çalışırlar. Başka bir şey yapmazlar, sadece dinlerler.

İlk önce binanın dışındaki sesleri duymaya çalışırlar. Öğretmen aşağıdaki yönergeyi adım adım verir:

- “Şimdi binanın dışındaki sesleri dinleyin. En küçük sesleri bile duymaya çalışın.
- Şimdi de bu odanın dışındaki sesleri duymaya çalışın. Binanın içinde, ama bizim bulunduğumuz odanın dışındaki sesleri dinleyin.
- Şimdi bu odadaki sesleri duymaya çalışın.”

Bu noktada öğretmen odada yürüebilir. Sesli sesli nefes alıp verebilir, bir şeyler yer gibi ağzını şapırdatabilir. Bir kitabın sayfalarını çevirebilir. Kâğıt yırtabilir. Ara sıra da hiçbir şey yapmaz ve tam bir sessizlik sağlar.

- “Kulağını bir arkadaşının göğsüne daya ve arkadaşının kalbini dinle. (Her çocuk bir arkadaşının kalbine kulağını dayayarak dinler.)

· Şimdi de herkes kendi bedeninden gelen sesleri dinlesin. Bedenini dinle. Kendi nefesini dinle. Kalbinin vuruşlarını dinle. Yaşayan, canlı olan her şeyde var olan ritmik sesi dinle.

· Binanın dışındaki sesleri tekrar dinlemeye çalış. Gözlerini kapat ve dinle. Sesini duyduğun şeyleri, arabaları, insanları hayalinde canlandır. Farklı otomobiller düşün. Otomobillerin şoförlerini ve yolcularını hayalinde canlandır.”

Not: Böylece öğretmenin yönlendirmesi ile değişik kaynaklardan gelen sesler dinlenir. Her ses kaynağı (bina dışındaki ortam, odadaki ortam, beden, arkadaşın kalbi) dinlenirken çocuklara yeterince süre verilir. Bir ses kaynağından diğerine çok çabuk geçilmez. Çalışmanın son bölümünde, gruptaki diğer çocuklar gözlerini kapatmış dinlerken her çocuk, sırayla kendi seçtiği bir sesi yaratır. Diğer çocuklar, o sesin ne sesi olduğunu tahmin etmeye çalışırlar.

Tartışma: Çocuklara, farklı kaynaklardan gelen sesleri dinlerken ne yaşadıkları ve hissettikleri ile ilgili olarak sorular sorulur ve konuşulur. Öğretmen çocuklardan, dinledikleri bazı sesleri (kalp atışı sesi, otomobil sesi, anahtarlık sesi, yırtılan kâğıt sesi) ağızlarıyla taklit etmelerini isteyebilir.

Öğretmenin Yarattığı Özel Sesleri Dinleme

Malzeme: Kibrit ve kutusu, tahta ve tebeşir, anahtarlık, bozuk paralar, kitap ve benzeri gibi ses çıkarmaya yarayacak gündelik yaşamda kullanılan malzemeler.

Süreç: Büyük grup çalışması

1. Sadece ses dinleme:

§ Çakılan bir kibriti dinleme (“Kibritin yavaş yavaş yanarak sönmesini zihninde canlandır)

§ Cama parmakla yapılan darbeleri (ritmik, karışık, hafif, kuvvetli) dinleme

§ Tahtaya çizilirken tebeşirin çıkardığı sesi dinleme

§ Anahtarların sallanırken çıkardığı sesi dinleme

§ Üfleme, ıslık çalma seslerini dinleme

§ Dil şaklatma sesini dinleme

§ Derin derin nefes alıp verme sesini dinleme

§ Yere bozuk para düşünce, kitap düşünce çıkan sesleri dinleme

2. Dinlenen seslerin neler olduğunu söyleme. Çocuklar, öğretmenin ikili-üçlü olarak arka arkaya yarattığı sesleri, sırasıyla doğru olarak söylemeye çalışırlar.

3. Sesler giderek hafifletilirken çocukların dinlemeleri istenir.

4. Odadaki adımları dinleme. Öğretmen sessizce odada yer değiştirir, bir noktada durur ve sonra ellerini bir kez çırpar. Çocuklar, gözlerini açmadan parmakları ile sesin geldiği yeri, yani öğretmenin bulunduğu yeri işaret ederler.

5. Öğretmen farklı adımlarla yürür ve çocuklar bu yürüyüşlerin sahiplerini tahmin etmeye çalışırlar:

· Şişman bir insan (yere, gürültüyle sert basarak)

· Yaşlı bir insan (yavaş, yavaş)

· Acelesi olan bir insan (hızlı hızlı)

· Asker yürüyüşü

· Kaçan bir insan

6. Yere daha başka nesnelere (lastik top, gazoz kapakları, çingirak gibi) düşürülür ve çocukların bu nesnelere neler olduğunu tahmin etmeleri istenir.

Farklı Müzik Araçlarını Dinleme/Gündelik Yaşamdan Alınmış Seslerin Kayıtlarını Dinleme

Malzeme: Müzik araçları, günlük yaşamda kaydedilmiş çeşitli sesleri içeren CD ve CD çalar

Süreç: Büyük grup çalışması: Kenardan yönlendirme

Çeşitli müzik araçlarının sesleri ve gündelik yaşamda (örneğin sokakta, evde) kaydedilmiş çeşitli sesler (sokak satıcısı sesleri, kaynayan su, otomobil kornası, hayvan sesleri, el çırpımlar, ısıklar gibi) çocuklara dinletilerek bu seslerin neye veya kime ait olduğunu tahmin etmeleri istenir. Daha sonra çocuklar, CD'den sesini dinledikleri nesnelere, kişilere, olayları hareketlerle canlandırmaya çalışırlar.

Masa Saati

Malzeme: Tik-tak sesleri kuvvetli olan bir masa saati.

Süreç: Büyük grup çalışması

Çocuklardan biri, diğerleri görmeden (örneğin diğerleri odanın dışındayken) gizli bir yere masa saatini saklar. Diğer çocuklar, görünürde olmayan masa saatinin saklandığı yeri, saatin çıkardığı sesi dinleyerek ararlar.

Sesli Kutular

Malzeme: Küçük kutular ve içine koymak için çeşitli malzemeler (nohut, pirinç, kibrit taneleri, düğmeler, plastik parçaları gibi).

Süreç: Büyük grup çalışması

Küçük kutuların her birine farklı nesnelere konulur. Bir kutuya nohut, diğerlerine pirinç, kibrit taneleri, düğmeler, yumuşak plastik parçaları gibi... Her nesnenin içine konulduğu ikişer kutu olmalıdır. Her iki kutudan biri çocuklardan birine verilir, diğeri öğretmene kalır. Çocuklar bir süre, kutuların içindekileri görüp dokunarak ne olduğunu anlarlar ve sallayarak nasıl ses çıkardıklarını dinlerler. Sonra öğretmen kutu çiftlerinden, kendinde olanları sıra ile sallar ve ses çıkarır. O kutunun aynısına sahip olduğunu tahmin eden çocuk, kendi elindeki kutuyu sallayarak öğretmene karşılık verir.

Not: Kendi kutusu ile öğretmenin kutusu arasındaki ses benzerliğini doğru olarak tahmin edemeyen çocuğa ceza uygulanmaması gerekir. Yani bilemeyen, yanıp oyundan çıkmaz. Önemli olan, sesler arasındaki benzerliği araştırma sürecidir.

Kim O?

Malzeme: Gözleri bağlamak için yumuşak ve uzun kumaş parçaları

Süreç: Büyük grup çalışması

Çocuklar daire şeklinde yere otururlar. Bir çocuk dairenin ortasında, gözleri bağlı olarak yere yüzükoyun uzanır. Dairedeki çocuklar sıra ile birer birer sürünerek yerde yatana yaklaşırlar ve sırtına hafifçe vururlar. Sırtına vurulan çocuk "Kim o?" diye sorar. Sırtına vuran çocuklardan her biri, kendi seçtiği bir hayvanın sesini çıkarır. Yerde yatan çocuk, hayvan sesi çıkaran çocuğun kim olduğunu (adını) bulmaya çalışır. Bulabilirse sesin sahibi olan çocuk ortaya geçer. Eğer bulamazsa oyun tekrarlanır.

Not: Çocukların gözlerinin bağlandığı etkinliklerde, herhangi bir nedenle gözlerinin bağlanmasını istemeyen bir çocuğa anlayış gösterilmeli ve gözleri bağlanmamalıdır. Ortada yatan çocuğa sert vurulmaması için oyunun başında uyarı yapılmasında yarar olabilir.

Çan Kimde? (Lindvaag ve Moen,1980)

Malzeme: Göz bağlamak için bir kumaş parçası, bir çan

Süreç: Büyük grup çalışması

Çocuklar büyükçe bir halka şeklinde yere otururlar. Biri ortaya oturur. Herkesin nerede oturduğuna dikkatle bakar. Sonra gözleri, görmeyeceği şekilde özenle bağlanır. Önüne de bir çan konulur. Dairedeki çocuklardan biri sessizce gelir ve çanı ses çıkartarak taşır ve yerine oturur. Çanı da kendi arkasına gizler. Ortadaki çocuk gözlerini açar ve çanın kimin arkasında olduğunu tahmin etmeye çalışır.

Kimler Yer Değiştirdi?

Materyal: Çocukların gözlerini bağlamada kullanılacak yeteri uzunlukta kumaş şeritleri

Süreç: Büyük grup çalışması

Tüm grup halka şeklinde ayakta durur. Bir çocuk dairenin tam ortasında ayakta durur. Ortadaki çocuk gözleri kapalı iken dairedeki iki çocuk yer değiştirir. Ortadaki çocuğun gözleri açılır ve yer değiştirenleri tahmin etmesi istenir. Bilemezse oyun tekrarlanır. Kimlerin yer değiştiğini doğru olarak bilirse O daireye katılır ve başka bir çocuk gözleri bağlı olarak ortaya geçer.

Tüm çocukların gözleri bağlı iken, gruptaki çocuklardan biri sessizce odadan çıkar. Odada kalanların gözleri açılarak "Kim eksik?" diye sorulur ve kimin eksik olduğu doğru bulunduğu takdirde grup kendi kendini alkışlar.

Fare ve Kediler (Lindvaag ve Moen, 1980)

Malzeme: Trampet, çan, mızıka, düdük gibi müzik araçları ve kartondan yapılmış küp şeklinde peynir parçası

Süreç: Büyük grup çalışması

Çocuklar dört gruba ayrılır. Gruplar da odanın ve grubun büyüklüğüne göredir. Her grubun kendine özgü müzik aracı saptanır.

1. grup: Trampet 2, 3 veya 4 çocuk bulunabilir.

2. grup: Çan

3. grup: Mızıka

4. grup: Düdük

Grup elemanları fare rolündedirler ve odanın her bir köşesinde yer alan,

1. Hayalî bir sandıkta

2. Eski bir şapkada

3. Eski bir çizmede

4. Eski bir sepette saklanır gibi dururlar.

Odanın ortasında ise bir çocuk kedi rolünde yerde gözleri kapalı olarak uyumaktadır ve önünde kartondan yapılmış küp şeklinde bir peynir parçası durmaktadır.

Öğretmen gruplardan birinin önceden saptanmış müzik aracını çalınca o gruba ait olan fareler saklandıkları her bir köşeden koşarak kedinin önündeki peyniri kapmaya gelirler. Öğretmen, müzik aracını çalmayı keser kesmez, tüm fareler kendi saklanma köşelerine doğru koşarlar. Kedi onları yakalamaya çalışır. Yakaladığı her

fare, bir sonraki kez kedi olarak ana kediye, fare yakalamada yardımcı olur (ya da kedinin yakaladığı fare, bir sonraki kez kedi olur).

Not: Farelerin gizlendikleri hayalî sandık, şapka, çizme ve sepet, kartonlara çizilerek gizlenme köşeleri daha somut hâle getirilebilir.

Eşini Sesinden Bul (Harrison, 1976)

Malzeme: Çalışmaya katılan tüm çocukların gözlerini bağlamaya yarayacak sayıda kumaş şeritleri

Süreç: Büyük grup çalışması

Hayvan sesleri: Gruptaki çocuklardan belirli hayvan seslerini taklit etmeleri istenir. Kedi, köpek, horoz, at, koyun, tavuk, kurbağa sesleri gibi. Roller, her hayvan sesi iki çocuğa verilerek dağıtılır. Bu sırada çocukların eşlerinin kim olduğunu görmemeleri için, hangi hayvanın sesini çıkaracakları kulaklarına fısıldanır. Sonra çocukların hepsinin gözleri bağlanır. Odada dağınık olarak ayakta dururlar. Her çocuk, kendine verilen hayvan sesini çıkararak kendi eşini kalabalıkta farklı sesler arasından bulmaya çalışır.

Meyve isimleri: Bu kez gruptaki çocuklar arasında meyve isimleri (elma, armut, muz, üzüm, karpuz gibi) paylaşılır ve çocukların gözleri bağlanır. Her meyvenin ismi, birbirinden habersiz iki çocuğa verilir. Çocuklar gözleri bağlı olarak kendilerine verilen meyve isimlerini yüksek sesle tekrarlayarak gruptaki eşlerini bulmaya çalışırlar.

Çeşitli sesler: Gruptaki tüm çocuklara ikişer ikişer nesne sesleri verilir (saatin tik takları, fırtına sesi, otomobil motoru sesi, yıldırım sesi, ambulans sesi, telefon zilinini sesi gibi). Gözleri bağlı olan çocuklar bu sesleri ağızları ile çıkararak eşlerini bulmaya çalışırlar.

Not: Gözleri bağlı olan çocuklara hayvan sesleri, meyve isimleri, nesne isimleri verildiği gibi sebze isimleri, birden ona kadar rakamlar, alfabedeki farklı harfler, şehir isimleri de verilebilir. Ayrıca çocuklara birer müzik âleti de verilebilir. Çocuklar ellerindeki müzik âletini çalarak gözleri bağlı olarak eşlerini, yani aynı müzik âletini çalan çocuğu bulmaya çalışabilirler. Hangi konuda yapılırsa yapılsın bu çalışmada, kendi eşini herkesten önce bulmanın amaç olmadığı, önemli olanın eşini bulmak olduğu çocuklara açıklanmalıdır.

Tartışma: Etkinlik sonrasında çocuklarla, hangi tür sesler çalışılmışsa (hayvan sesleri, meyve isimleri) o konu ile ilgili sorular sorularak tartışılabilir. Etkinlik sırasında geçirdikleri eşini arama yaşantılarını birbirleriyle paylaşmalarına olanak sağlanır. Hayvanların, meyvelerin nitelikleri ele alınabilir. Ayrıca çocukların en çok sevdikleri ve sevmedikleri, hayvanlar, meyveler konu edinilebilir.

Gece Sesleri

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup çalışması

Öğretmen gruba şu yönergeyi verir ve çocuklar öğretmenin söylediklerini taklit ederek yaparlar:

“Burası bizim evimiz. Oda şimdi karanlık. Hepimiz yatakta yatıyoruz. Herkes uyurken ormandan yardım isteyen bir ses duyulur”. Öğretmen “Heey, heeey!” diyerek ormandan gelen sesi çıkarır. Herkes uykudan uyanıp sesi dinler. Uyanan gruptaki her çocuk pijamasını çıkarır; ceketini, pantolonunu, çizmesini/ayakkabısını, başlığını eldivenlerini giyer ve sesin sahibini bulmak için öğretmen önde dışarı çıkıp ormana dalarlar.

Yerler ıslaktır. Çocuklar ıslak zemine basarken “foss, foss” diye sesler çıkarırlar. Ağaç dalları arasından geçerken “çatır, çuturr” diyerek dalları elleri ile iki yana açarlar. Taşların üzerinden “hooop” diyerek atlarlar. Rüzgâr çıkar, herkes “vuuuuuu, vuuuuuu” veya “fuuuuuu, fuuuuuu” diye sesler çıkarır. Yağmur başlar. Herkes “şarr, şarr” diye yağmur sesi çıkarır. Ara sıra yardım çağıran ses duyulmaktadır. Oyun çocukların önerdikleri bir şekilde son bulur. Yardım isteyen kim olduğu ve neden yardım istediği ve olayın sonu çocuklar tarafından belirlenir.

Not: Kaygılı ve korkan çocuklara dikkat edilmelidir. Korku davranışı gösteren çocuk ya da çocuklar oyun dışında bırakılabilir. Bu öykü oynanmadan önce, her ses çocuklara tek tek tanıtılabilir.

Tartışma: Olay, başından başlayarak çocuklara sorulan sorularla hatırlatılır. Ormanda yürürken çıkan seslerin neler olduğu hatırlanır. Olayın nasıl sonuçlandığı çocuklara sorulur ve başka nasıl sonuçlanabileceği hakkında düşünce üretmeye yönlendirilirler. Etkinlik sırasında yaşadıkları duygular ele alınabilir.

Bazı soru örnekleri:

- Ormanda yardım isteyen kimdi?
- Yardım isteyen kişi nerede bulundu? Otların içinde mi? Ağacın üzerinde mi? Bir mağarada mı?
- Evde sesi ilk kez duyduğunuzda ne hissettiniz?
- Ormanda yardım isteyen kişiyi ararken ne hissettiniz?
- Yardım isteyen kişiyi bulduğunuzda ne hissettiniz?
- Onu bulduğunuzda, yardım isteyen kişi ne hissetmiş olabilir?

14.2.4.2. Gözlem Çalışmaları

Amaç: Çocukların görsel uyarıcılar üzerinde dikkatlerini yoğunlaştırabilme becerilerinin gelişmesine yardımcı olmak. Böylece çocukların hem fiziksel hem de sosyal çevreleri hakkında görsel farkındalık düzeylerinin yükseltilmesi amaçlanır.

Çeşitli Bakma Çalışmaları

Malzeme: Günlük hayatta hep karşılaşılan bazı nesnelere; çeşitli oyuncaklar, kitaplar, bardak, tabak vb.

Süreç: Büyük grup çalışması: Kenardan yönlendirme

Çocuklar sandalyelerinde ya da yerde oturur vaziyette iken şu yönerge verilir:

- “Kendi eline bak. Her iki tarafına da dikkatle bak. Avuç içlerine, ellerinin üstüne, kollarına, bacaklarına bak.
- “Günlük hayatta hep gördüğün bir madde ya da aracı eline al ve dikkatle bak. Daha önce hiç fark etmediğin özelliklerini fark etmeye çalış. Rengini, biçimini, uzunluğunu, genişliğini, parlaklığını, matlığını incele ve söyle.”
- İçinde bulunduğun odaya sanki ilk kez giriyormuşsun, ilk kez görüyormuşsun gibi bak. Duvarlara, kapı ve pencerelere, yere, sandalyelere bak; her şeyi görmeye çalış. Daha önce fark etmediğin şeyleri bulup söylemeye çalış. Ayna çatlak, duvarda boş bir çivi, yuvarlak pencere kolu gibi.
- Odadaki nesnelere bak, gözlerini kapa ve kapalı gözlerle onları hayalinde canlandır.
- Odada ya da başka çocukların elbiselerinde belli bir renge bak. Bu rengin nüanslarını (açık-koyu) fark etmeye çalış.”

Nesnelere Dikkatle Bak ve Onlar Gibi Ol

Malzeme: Oyuncak arabalar, meyveler, sebzeler, lego parçaları, eldiven, kumaş parçaları, bezden bebekler, boş makaralar gibi ele alınıp göze yaklaştırılarak incelenebilecek çeşitli nesnelere (sivri uçlu nesnelere, gözler için tehlikeli olabileceğinden uygun değildir)

Süreç: Büyük grup çalışması

Gruptaki çocuklar yere halka şeklinde otururlar. Çeşitli nesnelere ortaya konur. Her çocuk öğretmenin yönergesiyle bir nesneyi seçer ve incelemeye başlar. Öğretmen tarafından şu yönerge verilir: “Şimdi herkes, ortada duran istediği bir şeyi alıp yakından bakacak. Konuşmadan, yalnızca iyice bak. İyice incele, rengine, üzerindeki lekelerine, altına, üstüne iyice bak. Neden yapılmış olduğunu incele”. Sonraki aşamada, her çocuk incelediği nesneyi gruba anlatarak tanıtır. Daha sonra öğretmen tüm nesnelere kaldırır ve her çocuğa incelemiş olduğu nesnenin ne olduğunu sorar. Bir sonraki aşamada ise her çocuktan incelediği nesneyi bedeni ile canlandırması istenir. Örneğin oyuncak arabayı incelemiş olan çocuk, araba olur. Bezden bebeği incelemiş olan çocuk, bezden bebek olur.

Not: Çocukların nesnelere incelemeleri için en az 4-5 dakikalık bir süre verilmelidir. Okul öncesi çocukları ile çalışılırken inceleme sırasında öğretmenin, “İyice bakın, iyice yakından bakın, her tarafına bakın.” gibi yönergeleri aralıklarla tekrarlamasında yarar olabilir. Canlandırma sırasında çocuklar önce serbest bırakılır. Ancak bazen çocukların ilgili nesneyi hatırlayamadıkları ya da belirli bir niteliğinden hareketle canlandıramadıkları görülebilir. Bu durumda, öğretmen önce soru sorarak yeterli olmazsa fikir vererek yardımcı olabilir.

Beden yolu ile canlandırma aşamasından sonra bazen çocukların ilgili nesnenin resmini yapmaları ya da plastik hamurdan bir örneğini yapmaya çalışmaları ile etkinliğe son verilebilir.

Tartışma: Çocukların bakarak inceledikleri ve beden hareketleriyle canlandırdıkları nesnelere ilgili sorular sorularak gördükleri ve yaşadıkları tartışılabilir.

Bedenin Farkına Varma Çalışması

Malzeme: Grubun bulunduğu odadaki tüm nesnelere ve bunlara ek olarak bazı meyveler, tencere, tabak gibi bazı farklı nesnelere

Süreç: Büyük grup çalışması

Grup daire olarak oturur ve her çocuk sırayla, kendi bedeninin bir parçasına benzeyen bir nesneyi, odadaki nesnelere bakarak bu nesnelere arasından bulup söyler (baş-top, el-tarak, bacak-tahta çubuk gibi). Daha sonra odada bulunmayan, belirli bir beden parçasına benzeyen nesnelere söylenmeye çalışılır.

Eşyaların Yerini Değiştirme

Malzeme: Grubun bulunduğu odada yer alan, yerleri değiştirilebilir olan tüm eşyalar (sandalye, masa, duvarda asılı duran resimler gibi)

Süreç: İki grup hâlinde çalışma

Çocuklar iki gruba ayrılır. Birinci gruptaki çocuklar odadan dışarı çıkarlar. İkinci gruptaki çocuklar, odada bulunan, önceden yeri bilinen eşyaların bazılarının yerini, duruşunu, biçimini değiştirirler. İçeri giren çocuklar yeri, duruşu, biçimi değiştirilen nesne ve ayrıntıları bulmaya çalışırlar. Sonra ikinci gruptaki çocuklar dışarı çıkar ve bu kez birinci grupta olanlar içeride kalıp odadaki eşyalara değişiklikler yaparlar.

Kendinde Değişiklik Yap

Malzeme: Hırka, ceket, ayakkabı, terlik, palto gibi çocukların kendi eşyaları

Süreç: İkişer kişilik gruplarda paralel çalışma

İki çocuk üzerlerinde hırka, ceket, palto, terlik gibi giysilerle karşılıklı olarak ayakta dururlar. Yönerge şu şekilde verilir: “Birbirinize bakın, inceleyin. Dış görünüşünüze ve elbisenize dikkat edin. Şimdi herkes birbirine sırtını dönsün ve kendi elbiselerinde, saçında değişiklik yapsın. Tekrar yüz yüze dönün. Şimdi arkadaşımızın elbisesindeki, görünüşündeki değişiklikleri söyleyin.” Her seferinde çocuklardan yalnızca biri, kendi üzerinde değişiklik yapabilir ve diğeri değişikliği bulmaya çalışabilir.

Hangisi Kayıp?

Malzeme: On tane kadar farklı nesne: Ayna, kalem, fırça, mendil, tarak, gözlük, top, çatal, bıçak, lego parçası vb.

Süreç: Büyük grup çalışması

Tüm grup halka şeklinde oturur. On tane farklı nesne ortaya konur. Çocuklar dikkatle bu nesnelere bakarlar. Üç çocuk, diğer çocukların gözleri kapalı iken ya da sırtları ortaya dönükken ortadan bir nesne alırlar ve arkalarında saklarlar. Gözlerini açan ya da yüzlerini ortaya dönen çocuklar, ortadaki nesnelere hangilerinin kayıp olduğunu tahmin etmeye çalışırlar. Bir sonraki ve daha zor olan aşamada, sadece hangi nesnenin kaybolduğu değil, o nesnenin, diğer nesnelere arasındaki konumu da tahmin edilmeye çalışılır.

Not: Bu çalışmada, yukarıda sözü edilenlerden daha farklı nesnelere de kullanılabilir. Bazen meyveler, bazen renkler, bitkiler, sebzeler, ev araç-gereçleri seçilebilir. Hatta iki ya da üç boyutlu rakamlar, harfler de kullanılabilir.

Saklama ve bulma aşamasından önce çocuklardan nesnelere tek tek incelemeleri istenir.

Tartışma: Bu etkinliğin ardından yapılan tartışmada, özellikle çalışılan nesnelere ne işe yaradıkları, ait oldukları kategoriler, farklı türleri, neden yapılmış oldukları, üzerinde konuşulabilecek konulardır.

Ayakkabı Değiştirme Oyunu (Lindvaag ve Moen, 1980)

Malzeme: Çocukların kendi ayakkabıları

Süreç: Büyük grup çalışması

Çocuklar sınıfta halka şeklinde ayakta dururlar. Herkes birbirinin ayakkabısını iyice inceler. Daha sonra gruptaki çocuklar sırtlarını ortaya dönerler. Öğretmenin diğerlerine sezdirmemeye çalışarak işaret ettiği iki çocuk, ayakkabılarını birbirleriyle değiştirirler. Çocuklar tekrar yüzlerini ortaya dönerek dururlar. Ayakkabılarını değiştiren çocukların kim olduğunu bulmaya çalışırlar.

14.2.4.3. Dokunma Çalışmaları

Amaç: Çocuklarda zaten var olan nesnelere dokunarak tanıma eğilimini, dış çevreyi daha iyi tanımak amacıyla kullanmayı öğrenme; bu yolla, dış çevredeki nesnelere, nitelikleri kavramlaştırma.

Bu etkinliklerin amacı, çocukların dokunma duyuları yolu ile bilgilenmelerinin sağlanmasıdır. Nesnelere dokunarak tanıma, ayırt etme ve kategorileme faaliyetleri, çocukların dokunma duyularının daha çok farkına varmalarını ve fiziksel çevreleri hakkında dokunarak bilgi edinmeyi öğrenmelerini sağlar. Dokunarak ayırt etme, önemli bir bilişsel işlevin, gözlemlenebilir davranış düzeyinde ifadesi olarak kabul edilir. Dokunma duyusuna dayanan çalışmalar, okul öncesinden altıncı sınıfa kadar, farklı yaş gruplarından çocuklara uygulanabilir.

Adı Söylenen Nesneyi Bul

Malzeme: Kalem, boya fırçası, pastel boya, ip parçası, oyuncak araba, küçük plastik bebek, küçük bir ayna ve sayılan nesnelere içine sığabileceği büyüklükte, içindikileri göstermeyen, ağzı büzülebilen, bezden bir torba

Süreç: Büyük grup çalışması

Gruptaki çocuklar ya sandalyelerinde ya da yerde halka şeklinde otururlar. Nesnelere, çocuklara gösterildikten sonra torbaya konulur ve torbanın ağzı büzülür. Çocuklardan ilkinde torba verilir. Öğretmen ya da gruptaki çocuklardan biri, biraz önce torbaya konulduğunu gördüğü nesnelere birinin adını söyler. Torbayı tutan çocuk, elini torbaya sokarak görmeden, sadece elleriyle dokunarak adı söylenen nesneyi bulup torbadan çıkarır. Çocukların hepsi, en az bir kez, istenen nesneyi torbadan buluncaya kadar çalışmaya devam edilir.

Not: Nesnelere, çocukların gözü önünde torbaya konulurken, birer birer ve yavaş yavaş konulmalı, bu sırada tüm grup nesnenin adını yüksek sesle söylemeli. Malzeme olarak yukarıda sayılan nesnelere yerine, alfabenin mukavvadan ya da plastikten kesilmiş harfleri, gene mukavva ya da plastikten kesilmiş çocukların bildikleri

sayılar kullanılabilir. Ayrıca torbanın içine sert, yumuşak, yuvarlak, üçgen, dörtgen nesnelere konularak çocukların elleri ile dokunarak bulmalarını istenebilir.

Tartışma: Torbadaki her nesnenin, ne işe yaradığı, neye benzediği, hangi malzemeden yapılmış olduğu gibi konularda soru cevap yöntemi ile bilgi elde edilir. Öğretmen söz konusu nesnelere ilişkin olarak bazı açıklamalar yapar.

Dokun ve Ne İşe Yaradığını Söyle

Malzeme: Kalem, tarak ya da saç fırçası, anahtar, lego parçası, mandalina, düğme. İçi görülmeyen, ağız büzülebilen, tüm sayılan nesnelere rahatça içine alabilecek büyüklükte, bezden bir torba

Süreç: Büyük grup çalışması

Çocuklar daire biçiminde, sandalyelerinde ya da yerde otururlar. Yukarıda belirtilen nesnelere çocuklara gösterilmeden torbaya konular ve torbanın ağız büzülür. Çocuklardan birine torba verilir. Çocuk, torbanın ağızını, eli girecek kadar açar ve elini içeri sokar. Öğretmen: “Torbanın içinden, saça şekil vermeye yarayacak bir şey bul.” der. Çocuk, torbanın içine bakmadan yalnızca dokunarak ilgili nesneyi bulup eliyle tutar ve bekler. Nesnenin adını söylemez. Öğretmen bu kez gruba, “Saça şekil vermeye yarayan şey nedir?” diye sorar. Gruptaki çocuklar tahminde bulduktan sonra eli torbanın içinde olan çocuk, tuttuğu nesneyi torbadan çıkarıp gösterir. Çocukların hepsi ne işe yaradığı söylenen nesneyi torbada dokunarak buluncaya kadar, etkinliğe devam edilir.

Not: Her çocuktan farklı bir nesneyi bulup çıkarması istenir. İlgili nesneyi bulan çocuğun, nesnenin adını söylememesi için uyarılmasında yarar vardır. Torbaya, çocuğun elini yaralayabilecek ucu sivri ya da keskin nesnelere konulmamalıdır. Çocukların görmemesi için en iyisi, çocuklar çalışma odasına girmeden nesnelere torbaya konular ağız büzülmesidir.

Tartışma: Torbada bulunan nesnelere tek tek ele alınarak incelenir ve o nesne ile ilgili olarak soru cevap yöntemi ile konuşulur. O nesne ile ilgili olarak yaşantılar varsa paylaşılır.

Vücutuna Dokunarak Çiz

Malzeme: —

Süreç: İkişerli gruplarda paralel çalışma: Rol değiştirme

Çocuklar ikişer ikişer yere karşılıklı otururlar. Çocuklardan biri diğerinin elini, kendi eline alır ve çocuğun avucuna, parmağının ucu ile dokunarak bir harf çizer. Diğer çocuk, elinin içine çizilen bu harfin ne olduğunu tahmin etmeye çalışır. Birinci çocuk bu kez, diğer çocuğun sırtına (tişört ya da kazağın üzerinden) parmağının ucu ile bastırarak yavaş hareketlerle bir harf çizer. Diğer sırtına çizilen harfi tahmin etmeye çalışır. İkinci aşamada çiftlerdeki çocuklar yer değiştirirler ve aynı çalışma tekrarlanır.

Not: Bu çalışma, harf yerine sayı çizilerek de yapılabilir. Öğretmen, parmağının ucu ile çizen çocuğun yavaş hareketlerle çizmesini ve diğerinin elinin içine ya da sırtına yeterince bastırmasını sağlamaya çalışmalıdır. Ayrıca çocukların, çizdikleri harf ya da sayıyı mümkün olduğunca büyük çizimleri için uyarılmasında yarar vardır. Çünkü sırta ya da elin içine büyük olarak çizilen bir harf ya da sayı daha kolay algılanabilir.

Ayakla Nesne Tanımak

Malzeme: Bir buz parçası, tavuk ya da kuş tüyü, zımpara kâğıdı, kâğıt parçası, madenî para, kadife kumaş parçası, gözenekli taş, bir parça pamuk.

Süreç: Büyük grup çalışması.

Çocukların hepsi, farklı dokunsal niteliklere sahip nesnelere ilk önce ellerine alarak bir süre incelerler. Daha sonra çocuklar, ayakkabılarını ve çoraplarını çıkarırlar. Yere yatıp ayaklarını havaya kaldırır ve gözlerini kaparlar. Öğretmen, biraz önce ellerine alıp bakarak tanıdıkları nesnelere birini, çocuklardan birinin

ayağının tabanına hafifçe dokundurur. Örneğin bir buz parçasını dokundurur. Çocuktan istenen, ayağına dokundurulmuş nesnenin ne olduğunu tahmin etmesidir.

Not: Çocukların ayaklarının gıdıklanmaması için söz konusu nesne kısa bir süre belirli bir noktaya bastırılmalı, aşağıdan yukarı ya da tersi yönde hareket ettirilmemelidir. Bu sırada çocuğun, ayağına dokundurulmuş nesneyi görmemesi sağlanmalıdır.

14.2.5. Doğaçlama ve Yaratıcı Etkinlikler

Amaç: Çocukların, içlerinden geldiği gibi rol oynayarak, konuşarak, canlandırarak kendilerini ve duygularını serbestçe ifade etmeleri, kavramlarla “oyunmaları” ilişkilere, sorunlara kendi kendilerine çözüm bulmaya çalışmaları ve böylece yaratıcı kapasitelerinin gelişmesinin sağlanması. Çocuğun yaratıcı yeteneğini kullanarak kendini gerçekleştirmesi ve buna bağlı olarak kendine güvenini kazanması, gereksinmelerini daha etkili olarak doyurabilmesini sağlayabilir. Doğaçlama ve yaratıcı etkinlik çalışmaları, yalnızca fiziksel problemleri değil, insan ilişkilerinde karşılaşılan sosyal problemleri de çözebilme konusunda çocuklara deneyim kazandırabilecek etkinliklerdir.

Son yıllarda, çocuk eğitiminde giderek daha çok vurgulanan yaratıcılık yeteneğinin gelişmesi için yaratıcılığı engelleyen sebeplerin öğretmenler tarafından göz önüne alınmasında yarar var. Çünkü eğer çocuktaki yaratıcı kapasiteyi harekete geçirmeyi amaçlayan drama etkinliklerinden sonuç elde edilmek isteniyorsa yaratıcılığı engelleyen sebepleri dikkate alan bir yaklaşım gereklidir. Torrance’ın (1965), Nevis ve diğerlerinin (1970), Edwards ve Springate’in (1995) görüşleri çerçevesinde, yaratıcılığı engelleyen sebepler aşağıda açıklanmıştır. Ayrıca her sebebe ilişkin olarak öğretmenlere bazı öneriler sunulmuştur.

1. Başarısızlık korkusu: Olası başarısızlık acısı ve utancından kaçınmak için riske girmeyerek geri çekilmek, yaratıcılığı engelleyebilir. Çocuk öğretmenini fazla müdahaleci algılamamakla beraber, destekleyici olarak hissetmeli. Drama etkinliğinde sonucun mükemmelliğine değil, sürece odaklanmalıdır.
2. “Oyun oynama” isteksizliği: Alışılmadık olanı deneyerek akılsız, aptal gibi görünmekten çekinmek. Öğretmenin, değişik yollar deneyen, alışılmadık çözümler bulan çocukları kabul etmesi, hatta desteklemesi, bu engelin etkisini azaltabilir. Ayrıca drama çalışmasını fazla ciddi bir havada uygulamak yerine mizaha, espriye yer vermek çocukları rahatlatır. Ancak çocukların yaptıklarını, alay anlamına gelecek şekilde yorumlamaktan kaçınmak gerekir.
3. Kaynakları algılayamamak: Çalışmaya katılanların hem kendilerinde var olan hem de çevrede var olan kaynakların tam olarak farkına varamamaları. Çocuklar söz konusu olduğunda, onlardaki kapasitenin varlığını onlara hissettirecek olan öğretmendir. Ayrıca çevredeki olanakların çocuklar tarafından fark edilmesi de çevrenin bazı yönlerden yapılandırılmış ve düzenli olmasına bağlıdır.
4. İşlevsel olmayan davranışta ısrar etmek: Çocukların çözüm ya da hareket üretme konusunda tıkanmış oldukları bir noktada, öğretmenin “nasıl yapılacağını” söylemeden “ne yapabileceklerini” çocuklara buldurmaya çalışması destekleyici olabilir.
5. Engellenmekten kaçınma: Bazı çocuklar engellerle karşılaşınca çabuk vazgeçebilirler. Öğretmen, böylesi bir çocuğun çözümü bulmakta zorlandığını fark edince fazla beklemeden destek sağlamalıdır. Bu destek, alternatif çözümler buldurmaya biçiminde de olabilir, doğrudan öneri vermek biçiminde de olabilir. Yapılacak olan çalışmada, çocukların zorlanabilecekleri noktaları önceden sezme ve önlem almak öğretmenin görevidir.
6. Geleneğe aşırı bağlılık: Bir şeylerin, geleneksel ya da alışıldık yollardan yapılmasını aşırı vurgulamak. Hep uygun olanı, doğru olanı vurgulayan bir öğretmenin grubunda yeni yolların denenmeye kalkışılması güçtür. Drama sırasında hata yapmaya, alışıldık olmayan yollardan gitmeye hoşgörü ile yaklaşılması, çocuğun yaratıcılığını destekler.
7. Fantaziye yer vermemek: Nesnel ya da gerçek dünyaya aşırı oranda bağlı kalıp hayale dayalı olana yer vermemek. Drama etkinlikleri sırasında, gerçek nesnelere kullanmak yerine, o nesnelere yerini tutacak başka nesnelere kullanmak yaratıcılığı geliştirmek için daha uygundur. Çocuklar ister tencere kapağından

direksiyon yapsınlar ister ince bir minderi başlarına koyup şapka yapsınlar. Hatta zaman zaman, ellerinde hiç nesne olmadan direksiyon çevirme hareketleri yapmaları daha da yararlıdır.

8. Bilinmeyen korkusu: Bilinmeyen ürkütücüdür. Ancak bilinmeyen sonucun riskli olmadığı bilinirse yani eleştiri, utanma, acı vermeyeceği önceden bilinirse çocuklar bilinmeyi denemekten çekinmezler. Aşırı eleştirel olmayan, sonuca çok önem vermeyen, drama etkinlikleri sırasında ödül ve düzeltmeye ağırlık vermeyen bir öğretmen bilinmeyene karşı duyulan korkuyu azaltabilir.

9. Düzene ve dengeye aşırı bağlılık: Düzensizliği ve belirsizliği hoş görmemek yaratıcılığı engeller. Düzen ve simetriye aşırı bağlılık, yaratıcı güçleri ketler. Olay, konu, rol ve durumu tanımlamak gerekir. Ancak bu konuda aşırı detaya yer vermemek daha uygundur. Ayrıca özellikle drama çalışması sırasında, ortamın ve çocukların, diğer etkinliklere oranla daha dağınık olmalarını, göze alabilmek gerekir.

10. Kendini ortaya koymaktan çekinmek: Kendine güvensizlik nedeniyle ortaya çıkmaktan veya öneride bulunmaktan çekinen çocukların desteklenmesi gerekir. Bu desteğin, söz konusu çocuğun en küçük girişiminin hemen gruba yansıtılması, tanımlanarak “altının çizilmesi” şeklinde yapılması, klişeleşmiş “aferin, harika” gibi övgü sözcüklerinden daha etkili olabilir.

11. Kendini serbest bırakamamak: Bir şeylerin doğal olarak gelişmesine izin vermemek. İnsan kapasitesine güvenmemek. Değişikliklerin kısa sürede değil, yavaş yavaş gerçekleşebileceğine inanmak ve böylece çocukları etkinlikler sırasında zorlamamak, yaratıcı üretim konusunda kendi hâllerine bırakmak gerekir.

12. Duyguların yaşanmasını engellemek: Kendiliğinden duygu ifadelerine izin vermemek. Öğretmen, çocukların her türlü duygusunu kabul ederek ve kendi duygularını da ifade ederek duyguların serbestçe yaşanabileceği bir ortam sunabilmelidir.

13. Zıtların birliğini kabul edememek: Her şeyi siyah-beyaz ya da iyi-kötü olarak algılamak. Her iki yönün iyi taraflarını birbirine uydurmayı bilememek. Dünyadaki ve evrendeki bütünselliği algılayamamak. Bu konuda öğretmene düşen, çocuklara her şeyin iyi ve kötü yönleri olabileceğini göstermek, mutlak olanlardan çok göreliliği vurgulamak olabilir.

14. Duyusal yetersizlik: Bilgi edinmenin ve öğrenmenin yolu olarak temel duyuları yeterli düzeyde kullanamamak. Kendisi ve çevresi ile tümüyle değil, kısmen temasta olmak. Araştırma isteksizliği, düşük duyarlılık. Çocukların temel duyularını harekete geçiren çalışmalara özellikle yer vermek, onların duyularına güvenmelerini sağlayabilir.

15. Çocuklara yeterince zaman vermemek: Çocukların ilgisi sürdüğü sürece, bir etkinliğe devam etmekte yarar vardır. Zaman stresi, yaratıcılığı engelleyebilen bir unsur olarak görülmeli ve gereken zaman planlaması önceden yapılmalıdır.

16. Çocukların yaratıcılıklarının ortaya çıkmasını sağlayacak her türlü malzeme ve fiziksel ortam hazırlanmalıdır. Söz konusu ortamda her şey hazır olarak sunulmamalı, farklı yaratılar için elverişli malzeme (artık malzeme) ve etkinlikler (drama gibi) sağlanmalıdır. Bitmemiş işlerini, çalışmalarını sonradan tamamlayabilecekleri bir mekân çocuklara sunulmalıdır. Ayrıca bu mekân renkli, rahat ve çocukların boyutlarına uygun araç gereçlerden oluşturulmalıdır. Böylesi bir ortamda karışıklık, gürültü ve seçme özgürlüğü mümkün olan en geniş ölçüde çocuklara tanındığı zaman, yaratıcılık desteklenmiş olur.

Çocukların yaratıcı kapasitelerini harekete geçirmek ve geliştirmek için eğitici drama etkinliklerini, sadece teknik olarak iyi uygulamanın yeterli olacağı düşünülemez. Yukarıda açıklanan yaratıcılık engelleri konusunda öğretmenin aktif olarak önlemler alması durumunda, yaratıcılık için uygun ortam, gerçekten sağlanmış olur. Özellikle okul öncesi dönemi çocuklarıyla doğaçlama çalışması yapılırken, onların kendiliğinden bazı olayların gelişimini hayal edebilmeleri için, bir başlangıç noktası sunmak gerekebilir. Somut olaylardan başlamak uygundur. Böylece olay ya da durum bir ölçüde somutluk kazanır (Edwards ve Springate, 1995). Bu başlangıç noktası, bazı nesnelere (eski bir şapka, bir fotoğraf) olabildiği gibi, bir olayın başlangıcının ve olaya katılanların rollerinin tanıtılması biçiminde de olabilir.

14.2.5.1. Beden Doğaçlamaları

Çocukların bedenlerini kullanarak yaptıkları doğaçlamalar, dramada önemli bir yer tutar. Bu tür çalışmalarda çocuklar malzeme olarak kendilerinin ya da diğer çocukların bedenlerini kullanırlar. Öğretmenin rolleri dağıtması ve olayın başlangıç aşamasını tanımlamasından sonra, katılan çocuklar, olayı içlerinden geldiği gibi canlandırarak geliştirirler.

Heykeltıraş/ Kil ve Model Çalışmaları (Lindvaag ve Moen, 1980)

Örnek I -Kil ve Heykeltıraş

Malzeme: —

Süreç: İki kişilik çalışma grubu: Rol değiştirme, paralel çalışma

İki çocuk ortaya çıkar. Biri heykeltıraş rolündedir. Diğeri ise materyal (kil, hamur, plasterin vb.). Heykeltıraş olan, elleri ile diğerine istediği biçimi verir. Örneğin kollarını kaldırır, gözlerini kapatır, ağızını açar, başını sağa ya da sola yatırır, isterse yere sırtüstü yatırır, bir bacağını kaldırır. Diğeri çocuk, kendisine verilen bu şekli muhafaza eder ve bozamaz. Ancak heykeltıraş ona şekil verirken kıpırdayabilir, kendisine verilen şekli alır.

Daha sonra roller değiştirilir. Heykeltıraş olan materyal, materyal olan ise heykeltıraş olur.

Örnek II- Model, Kil ve Heykeltıraş

Malzeme: —

Süreç: Üç kişilik çalışma grubu: Diğeri çocuklar arasından üç çocuk, bir sonraki aşamada rol alırlar. Rol değiştirme, paralel çalışma

Üç çocuk ortaya gelir. Birinci çocuk modeldir, ikinci çocuk heykeltıraştır, üçüncü çocuk ise materyaldir. Birinci çocuk, kendi seçeceği bir beden duruşu alır ve kıpırdamadan öyle kalır. İkinci çocuk heykeltıraş olarak üçüncü çocuğun bedeni ile birinci çocuğun aldığı beden pozisyonunu taklit etmeye, onu aynı biçimi vermeye çalışır. Bu sırada birinci çocuğun hiç kıpırdamaması gerekir. Sonra birinci çocuk vücuduna yeni bir şekil verir. Heykeltıraş ona bakarak “materyale” yeniden şekil vermeye çalışır. Daha sonra roller değiştirilir.

Not: Bu çalışmada amaç, çocukların beden hareketleriyle doğaçlama yaparak bazı olayları, durumları, kavramları, konuları canlandırmalarıdır. Söz konusu canlandırmalar sırasında öğretmen mümkün olduğunca geri planda kalır ve çocuklar içlerinden geldiği gibi katılırlar.

Hareketlerle Kavram Eğitimi I

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup çalışması

Öğrencilerden tüm bedenlerini kullanarak aşağıdaki kavramları göstermeleri, ifade etmeleri istenir:

1. Miktar (az-çok)
2. Büyük-küçük, uzun-kısa
3. Alçak-yüksek
4. Şişman-zayıf
5. Yön (öne, arkaya, sağa, sola, yukarı, aşağı)
6. Hareket (beden yolu ile)
7. Enerji (az-çok)

8. Zaman
9. Korkak-cesur
10. Üşümüş-sıcaktan bunalmış
11. Bitkin, yorgun
12. Mutlu, hayal kırıklığına uğramış, kızgın...

Hareketlerle Kavram Eğitimi II (Orlick,1978)

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup çalışması, küçük grup çalışması

Birinci aşama: Gruptaki çocuklardan, bedenleri ile çeşitli geometrik şekilleri yapmaları istenir. Örneğin 3 çocuk yere yatarak “üçgen” olurlar. Bazı çocuklar ayakta elele tutuşarak “daire” olurlar. Diğer bir grup çocuk ise “kare” olurlar.

İkinci aşama: Bu aşamada, gruptaki çocuklar, harfleri bedenleri ile biçimlendirirler. Bir grup çocuk yere yatarak “T” harfini, diğer bir grup “L” harfini, başka bir grup ta “H” harfini bedenleri ile oluşturmaya çalışırlar.

Not: Geometrik bir şekil ya da bir harf, tüm grup tarafından da yaratılabilir. Öğretmen grubun yaptığı şekil ya da harfi tahmin etmeye çalışabilir. Diğer bir uygulamada da grubun içinden ayrılan birkaç çocuk, arkadaşlarının yarattıkları geometrik şekil ya da harfleri tahmin etmeye çalışırlar. Bu çalışmaya katılacak çocukların ilgili şekil ve harfleri önceden tanımaları, bilmeleri durumunda çalışma daha rahat uygulanabilir. Eğer söz konusu şekil ve harfleri çocuklar iyi bilmiyorlarsa kartonlara çizilmiş geometrik şekil ve harf örnekleri duvara ya da panoya asılarak görsel modeller sunulabilir.

Tartışma: Bu etkinliğin ardından çocuklarla yapılan tartışma sırasında, oluşturulan geometrik şekiller ve harfler hakkında sorular sorulabilir. Odada bulunan nesnelere ilgili şekiller ya da harfler arasındaki benzerlikler bulunmaya çalışılabilir. Ayrıca tartışmanın ardından çocuklar, söz konusu harfler ya da şekillere ilişkin yazmaya dayalı çeşitli çalışmalar yapabilirler. Örneğin bir kâğıda yazılmış olan, dramada canlandırdıkları harfleri, daire içine alarak işaretleyebilirler. Kâğıda çizilmiş geometrik şekillerin aynı olanlarını, aynı renge boyayabilirler. Makasla kesme çalışması yaparak ilgili şekilleri çizilmiş oldukları kâğıttan keserek çıkarırlar. Söz konusu şekiller ya da harfler, plastik hamura şekil verilerek çocuklar tarafından yapılabilir.

Bedenimiz Daire

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup çalışması

Çocuklar, tahtanın önünde, yarım daire olarak otururlar. Öğretmen tahtaya büyük bir daire çizer ve çocuklara çizdiği şeklin ne olduğunu sorar. Çizilen şeklin ne olduğu belirtildikten sonra öğretmen, çocuklara bir ellerinin işaret parmağı ile havada daireler çizmelerini söyler. Daha sonra çocuklardan, iki kolları ile başlarının üzerinde daire yapmaları istenir. Tüm çocuklar, başlarının üzerinde ellerinin uçları birbirine değecek şekilde kolları ile daire yapınca birbirlerinin dairelerine bakmaları istenir. Çocuklara bu kez, iki ellerinin parmakları ile daire yapmaları söylenir. Çocuklar iki ellerinin işaret ve başparmaklarının uçlarını birleştirerek havada daire yaparlar. Bu aşamadan sonra çocuklara iki ellerini ayrı ayrı kullanarak aynı elin işaret ve başparmağının ucunu birbirine değdirerek iki ayrı daire yapmaları söylenir. Sonra başlarının dış hatları boyunca elleri ile daire çizmeleri söylenir. Daha sonra ağızlarını halka şeklinde açmaları söylenir. Bundan sonra çocuklar burun deliklerinin etrafında parmakları ile daire çizerler. Bir sonraki aşamada ise öğretmen çocukların ayağa kalkmalarını söyleyerek ayakları ile yerde hayalî daire çizmelerini ister. Yerde ayakla daire çizme hareketlerinden sonra çocuklara, ayakta dururken bellerini çevirerek daire çizmeleri söylenir. En sonunda ise tüm çocuklar yere uzanarak büyük bir daire çizerler.

Not: Çalışmanın tüm aşamalarında öğretmen, hareketin önce çocuklar tarafından yapılmasını sağlamak için model olmaz ve onların yapmalarını bekler. Sonra kendisi de hareketi yapar. Ancak eğer çocukların büyük bir kısmı hareketi yaratamazlarsa öğretmen bir kez kendisi yaparak gösterir.

Bedenimiz Üçgen

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup çalışması

Çocuklar yazı tahtasının önünde, yarım daire olarak otururlarken öğretmen tahtaya büyük bir üçgen şekli çizer. Çizilen şeklin üçgen olduğu çocuklarla birlikte belirlendikten sonra, öğretmen çocuklardan işaret parmakları ile havada üçgen çizmelerini ister. Bir süre sonra, iki ellerini ve kollarını ev çatısı gibi yaparak üçgen yapmalarını ister. Sonra iki elin baş ve işaret parmaklarının uçları birbirine değdirilerek bir üçgen yapılmaya çalışılır. Daha sonra çocuklar, ayağa kalkarak bacaklarını iki yana açıp üçgen yaparlar. Ayakta dururken bir ayakları ile yerde hayalî bir üçgen çizerler. Bir sonraki aşamada yere oturularak bacaklar birbirinden makas gibi iki yana açılarak üçgen yapılır. Son aşamada ise çocuklar üçer kişilik gruplar hâlinde yerde üçgen olarak uzanırlar. Öğretmen her birinin, üçgenin bir kenarı olacağını söyler.

Not: Bu çalışmada da öğretmen, hareketlerin önce çocuklar tarafından yapılarak üçgenlerin şekillenmesini beklemelidir. Ama çocuklar yapamazlarsa o zaman model olmalıdır. Ayrıca bir aşamadan diğerine çabuk değil, yavaş yavaş geçilmelidir. Yere uzanarak üçgen olma aşamasından önce çocuklara büyük boyda, iki boyutlu, örneğin kartondan kesilmiş üçgenler verilerek incelemeleri sağlanırsa şekli yere uzanarak oluşturmaları daha kolay olabilir.

Bedenimiz Kare

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup çalışması

Çocuklara yazı tahtası önünde yarım daire olarak otururlarken tahtaya bir kare çizilir ve kare üzerinde konuşulur. Havada işaret parmağı ile kare çizilir. Bu hareketten sonra, iki elin baş ve işaret parmakları ile kare şekli yapılmaya çalışılır. Sonra çocukların ağızlarını açıp kare şeklindeki dişlerinin kenarlarını parmakları ile izlemeleri istenir. Bir süre sonra, bir ellerinin parmaklarını birleştirirler ve diğer elleri ile bu ellerinin dış hatlarını çizerek kare gibi olduğunu görürler. Gövdelerinin çevresini boyun, omuzlar ve bel hizasından bir elleri ile izleyerek kare gibi olduğunu algırlar. Çocuklar ayağa kalkarak ayakları ile yerde hayalî bir kare çizerler. Daha sonra dörderli gruplar hâlinde yere uzanarak kareler oluştururlar.

Not: Bu çalışma sırasında da yukardaki iki çalışmada olduğu gibi öğretmen, önce model olarak hareketleri göstermekten kaçınmalıdır. Her çocuk, bir arkadaşının gövdesinin çevresini eli ile izleyerek de kare gibi olduğunu algılayabilir. Bu çalışmanın yerde uzanarak gruplar hâlinde kare oluşturma aşamasında da öğretmen, her gruba iki boyutlu kartondan bir kare şekil vererek incelemelerini sağlayabilir. Özellikle her kenarın bir çocuk tarafından yapılacağını hatırlatır. Eğer çocuklar yere nasıl uzanacaklarını bilemezlerse öğretmen kendisi model olur. Yere nasıl uzanabileceğini, çocuklara gösterir. Ayrıca uzanma davranışını yapamayan çocuğun bedenini elleri ile yönlendirerek uzanmasına yardımcı olabilir.

Tartışma: Yukardaki üç çalışma sonrasında da çocuklardan sınıf ortamında bulunan ilgili geometrik şekle (daire, üçgen ya da kare) benzeyen örnekleri, nesnelere bulmaları istenebilir. Daha sonra da o ortamda bulunmayan, ancak ilgili şekle benzeyen nesnelere bulunup söylenmeye çalışılır (araba tekerleği-daire vb.). Tartışma sonrasında da çocuklar ilgili şekli içeren çizim, boyama, kesme, kolaj gibi bir çalışma da yapabilirler. Ayrıca ilgili şeklin plastik hamurdan büyük bir örneğini, ikişer ikişer gruplar hâlinde çalışarak elleri ile masa üzerinde yapabilirler.

14.2.5.2. Pantomimle Doğaçlama

Pantomimle yapılan doğaçlama çalışmalarında çocuklara konuşmalarını, rollerini, olayın gelişimini, yalnızca yüz mimikleri ve diğer beden kısımlarının hareketleriyle anlatabilecekleri hatırlatılır. Sözcükler ve cümlelerle konuşmamak koşulu ile ağızdan, anlatımı renklendirecek sesler (fırtına sesi gibi) çıkarmaya izin

verilebilir. Etkinlik sırasında, kendini kontrol edemeyip birkaç sözcük kullanan çocuğa, etkinliği kesip uyarıda bulunmaya gerek yoktur.

Kullan ve Yanındakine Ver (Lindvaag ve Moen,1980)

Malzeme: Anahtarlık, küçük bir top ya da karton kutu

Süreç: İki gruba ayrılarak çalışma

Büyük grup ikiye ayrılır. Birinci gruptaki çocuklar sandalyede ya da yerde otururlar. Bunlar gözlemcidirler. Diğer gruptaki çocuklar ise pandomim yapacak olanlardır. Pandomimciler yan yana ayakta dururlar. Öğretmen pandomim yapacak olan çocuklardan ilkinde sembolik bir nesne uzatarak şu yönergeyi verir:

“Bak bu (sembolik nesne olarak anahtarlık, küçük bir top ya da bir kutu kullanılabilir) dünyanın en pahalı ve en güzel kolyesi. Onu al ve bak. Onu kullan. Onun ne olduğunu ve ne işe yaradığını söyleme. Hiç konuşmadan ona bir tepki göster. Sonra da yanındaki arkadaşına ver.”

Yandaki çocuk sembolik nesneyi alır. Ona bakar. Kullanır. Tepki gösterir.

Daha sonra yanındaki arkadaşına verir. Böylece devam eder. Daha sonra sembolik nesne, başka bir nesne olarak verilir gibi yapılır ve etkinlik devam eder. Nesnelere:

- Dünyanın en pahalı elmas kolyesi
- Küçük bir kedi yavrusu
- Kirli, eski bir çorap
- Bir bardak su
- Sıcak patates

Tartışma

1. Versiyon: Tüm nesnelere elden ele geçirilmesi sona erince öğretmen, gözlemci rolündekilere ve nesnelere kullananlara şu soruları sorar:

- Onun bir kolye olduğunu nasıl anladınız?
- Kedi yavrusu olduğunu nasıl anladınız?
- Sıcak patates olduğunu nasıl anladınız?
- Bir bardak su olduğunu nasıl anladınız?
- Pis bir çorap olduğunu nasıl anladınız?
- En pis olan hangisiydi? Niçin? Pis olan başka neler var?
- En sıcak olan hangisiydi? Niçin? Sıcak olan başka neler var?
- En yumuşak olan hangisiydi? Yumuşak olan başka neler var?
- Hangisi canlıydı? Canlı olan başka neler var?
- Hangisi cansızdı? Cansız olan başka neler var?

2. Versiyon: Gözlemciler, nesnelere kullanan çocukların hareketlerine bakarak her nesne elden ele geçirildikten sonra, nesnenin ne olduğunu tahmin etmeye çalışırlar. Onlara, verilen nesnenin ne olduğu söylenmez. Kullanacak olan çocukların kulağına fısıldanır.

Nesneleri kullanan çocuklara sorulacak sorular:

- Kedi nasıl bir kediydi? Tarif eder misiniz?
- Kediye dokunmak nasıldı?
- Suyu içerken ne hissettiniz?
- Çorabı tutmak nasıl bir duyguydu?
- En çok hangisini kullanmak güzel ve hoştu? Hoş olan başka neler var?
- En zor kullanılan ve hoş olmayan hangisiydi? Hoş olmayan başka neler var?

Duygunu Aynada Göster

Malzeme: En az 20x20 cm boyutlarında bir ayna. Farklı duyguların işlendiği durumları konu edinen resimli kartlar. Duygu gösteren insan yüzü resimlerinin, ikişer ikişer iki sütun hâlinde üzerine çizilmiş olduğu bir çalışma formu. Duygu ifade eden insan yüzü kartları.

Süreç: Büyük grup çalışması

Birinci aşama: Gruptaki çocuklar halka şeklinde otururlar. Öğretmen birinci çocuğa aynayı verir. Çocuk aynaya bakarak öğretmenin, “Çok güzel bir hediye aldın ve mutlu oldun, yüzünle mutlu olduğunu göster. Çok sevdiğin oyuncakını kaybettin ve üzüldün, yüzünle üzgün olduğunu göster. Bir vazo yere düşüp büyük bir sesle kırıldı, çok korktun, yüzünle korktuğunu göster.” diyerek verdiği yönergelerle uygun olan yüz ifadelerini takınmaya çalışır. Daha sonra diğer çocuklara da bu ve benzeri yönergeler verilerek etkinliğe devam edilir.

İkinci aşama: Grup halka şeklinde oturmaya devam ederken öğretmen, her çocuğa üzerine çeşitli duygu ifadelerini (mutlu, üzgün, korkmuş) yansıtan durumların resmedildiği birer kart verir (örneğin kartın üzerine hediye paketini açan, yüzünde sevinç ifadesi olan bir çocuk resmi çizilmiştir). Her çocuk eline aldığı karttaki olayı gruba anlatır ve o durumdaki kişi ya da kişilerin duygularının ne olabileceğini tahmin eder. Çocuğun o resimdeki duyguyu tahmin edebilmesi için öğretmen, üzerinde farklı duyguları yansıtan yüz ifadelerinin bulunduğu üç ayrı kartı, çocuğun görebileceği bir şekilde tutar ve çocuk bu kartlardan uygun olanı seçip tüm gruba gösterir.

Üçüncü aşama: Gruptaki çocuklar masalarında otururlarken her birine önceden, üzerine farklı yüz ifadeleri çizilmiş bir çalışma formu verilir. Bu form üzerinde, önceki aşamalarda çalışılan duyguları gösteren yüz ifadeleri, ikişer ikişer, ancak iki ayrı sütunda, karışık sırada resmedilmiştir. Çocuklar birbiriyle aynı olan yüz ifadelerini kalemle çizerek birleştirirler. Sonra da yüz ifadelerini kendilerince uygun buldukları renklere boyarlar.

Not: Eğer grup başlangıçta yüz kaslarını kullanarak duygu gösterme konusunda zorlanırsa öğretmen, yüzü ile üç farklı duyguyu çocuklara gösterir.

Farklı duyguları gösteren durum örnekleri:

- Bir trafik kazası görüntüsü
- Hediye paketi açmış mutlu bir çocuk
- Oyuncak ayısının kolu kopmuş
- Boynu bükük bir çocuk...

Üçüncü aşamanın sonunda, yüz ifadelerinin çocuklar tarafından uygun bulunan renklere boyanması sırasında, öğretmen yüz ifadelerine hangi renklerin uygun olduğunu söylememeli ve seçimi çocuklara bırakmalıdır. Ancak çocuklara, mutlu yüzleri neden sarıya boyadığı sorulabilir.

Tartışma: Çocuklara, çalışılan farklı yüz ifadelerinin neler olduğu sorulur. Bu yüz ifadelerinin her birine değişik örnekler vermeleri istenir. Gerçek yaşamda yaşadıkları olaylara ilişkin duygularını anlatmaları istenir.



En Mutlu Yüz

Malzeme: Üzerine farklı duyguları gösteren yüz ifadeleri çizilmiş kartlar

Süreç: Büyük grup çalışması

Grup halka şeklinde oturur. Öğretmen çocuklara, “En mutlu yüz kimin yüzü?” diye sorar. Çocuklar yüz mimikleri ile ne kadar mutlu olduklarını göstermeye çalışırlar. Daha sonra en üzgün yüz, en kızgın yüz, en şaşkın yüz, en yorgun, en korkmuş, en komik yüz çocuklar tarafından yüz mimikleri ile canlandırılmaya çalışılır.

Not: Bir yüz ifadesinden diğerine hemen geçilmemeli, çocuklara o yüz ifadesini yaratabilmeleri, yaşayabilmeleri için 2-3 dakika süre verilmelidir.

Yüz ifadeleri konusunda çocukların henüz yeterince bilgileri yoksa öğretmen drama etkinliğinden önce söz konusu yüz ifadeleri ile ilgili olarak çocuklara resimler gösterir. Yüz ifadeleri çizilmiş kartlar, etkinlik sırasında hangi yüz ifadesinin takınılacağı konusunda çocuklara ipucu vermek üzere kullanılabilir. Ancak çocuklar yüz ifadeleri konusunda yeterince bilgi sahibi iseler, ilgili yüz ifadesi kendilerine yalnızca sözel olarak söylenir (“en mutlu yüz”, “en üzgün yüz” gibi).

Tartışma soruları:

- Ne olunca mutlu olursunuz? Seni en çok ne mutlu eder?
- Ne olunca üzgün olursunuz? Seni en çok ne üzer?
- Ne olunca kızgın olursunuz? Seni en çok ne kızdırır?
- Ne olunca yorgun olursunuz? Seni en çok ne yorar?
- Ne olunca şaşkın olursunuz? Seni en çok şaşırtan şey nedir?
- Ne olunca korkarsınız? Seni en çok korkutan şey nedir?
- Bir hediye alınca yüzünüz nasıl olur? Gösterin.
- Çok sevdiğiniz oyuncağınız kaybolursa yüzünüz nasıl olur? Gösterin.
- Anneniz sizi gezmeye götürünce yüzünüz nasıl olur? Gösterin?
- Sizi mutlu eden, yaşadığınız bir olay söyleyin.
- Sizi üzen, yaşadığınız bir olay söyleyin.

- Sizi şaşırtan, yaşadığınız bir olay söyleyin.
- Sizi korkutan, yaşadığınız bir olay söyleyin.

Sessiz Oyun (Montessori, 1964)

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup çalışması

Bu çalışma Montessori'nin "ortak düzen" (collective order) düşüncesini çocuklara anlatabilmek için uyguladığını belirttiği bir etkinlikten uyarlanmıştır. Gruptaki çocuklar halka şeklinde oturup öğretmeni izlerken, öğretmen grubun önüne çıkar ve "Şimdi benimle birlikte herkes sessiz olacak." der. Öğretmen bulunduğu yerde, ellerini birbirine öyle vurur ki hiç ses çıkmaz. Tüm çocuklar öğretmeni taklit ederek ellerini tıpkı onun gibi sessizce birbirine vurmaya çalışırlar. Daha sonra her bir çocuk, sırayla bulunduğu yerde sessizce bir hareket yapar. Diğer çocuklar onun yaptığı sessiz hareketi taklit edip yapmaya çalışırlar. Çocukların hepsi sırayla, bütün gruba model olurlar. Sonunda öğretmen ve çocuklar buldukları odada serbestçe dolaşarak çeşitli hareketler yaparlar. Herkes seçtiği bir ya da birkaç hareketi yapar. Ancak bu sırada elden geldiğince hiç ses çıkarılmaz. Yani ayak sesleri duyulmaz, alkış sesleri duyulmaz, ağız açılıp bağırlırlar gibi yapılırken hiç ses çıkmaz, düdük öttürülür gibi yapılırken hiç ses çıkmaz. Yerde sessizce sürünülür, uyur gibi yapılır, sessizce gülümsenir, sessiz kahkaha atılır, sessiz çığlık atılır, ayaklar sessizce yere vurulur, iki ayak üzerinde ses çıkarmadan zıplanır.

Çalışmanın en son aşamasında tüm grup, öğretmenin "Şimdi ses çıkarmak serbest." yönergesi ile birlikte aynı hareketleri sesli olarak yapmaya çalışırlar.

Not: Çalışmanın birinci ve ikinci aşamasında, her çocuk sırayla bir hareket yapmaya çalışırken öğretmen önce söz konusu çocuğa hangi hareketi sessizce yapacağı konusunda ipucu vermez. Çocuk kendisi bir hareketi seçip sessizce yapmaya çalışır. Ama eğer çocuk bir hareket bulmakta zorlanırsa öğretmen çocuğun yanına gidip diğerlerine duyurmadan ona, yukarıda tanımlanan hareketlerden birini (sessiz kahkaha, uyur gibi yapma, sessiz çığlık vb.) yapmasını fısıldar.

14.2.5.3. Konu Doğaçlamaları

Konu doğaçlaması etkinliklerinde, ele alınıp incelenecek konular hakkında çocukların bir ölçüde de olsa önceden bilgi sahibi olmaları, ilgili konuyu doğaçlama yolu ile canlandırabilmelerini kolaylaştırabilir. Çocuklara ilgili konu hakkında ön bilgi, görsel malzemelerle sunulabilir. Daha sonra da o konuyu drama ile canlandırmaya çalışırlar.

Mevsimler

Malzeme: —

Süreç: Küçük gruplarda paralel çalışma

Öğretmen, gruptaki çocukları dört ayrı küçük gruba ayırarak odanın farklı köşelerine yerleştirir. Her gruba hangi mevsimi canlandıracakları, diğer gruptaki çocukların duyamayacakları bir sesle söylenir. Gruplar birbirlerinden bağımsız olarak çalışmaya başlarlar. Her grup canlandıracağı mevsim ile ilgili hava koşullarını, tipik olayları, insanların ve hayvanların davranışlarını pandomim ile (sözsüz davranışlarla) canlandırmaya çalışır. Gruplar çalışırken öğretmen gruptan gruba dolaşır ve üretken olamayan gruplara önerilerde bulunur. Gruplardaki her çocuğun, en az bir rolü ya da canlandırmayı yapması sağlanmalıdır. Grupların çalışmaları tamamlandıktan sonra, her grup sırayla, diğer çocuklar izlerken, kendi mevsimini baştan sona canlandırır. İzleyen çocuklar oynanan mevsimi ve gösterilen hareketlerin neleri temsil ettiğini tahmin etmeye çalışırlar.

Not: Öğretmen üretken olmayan gruplara öneride bulunurken soru cevap yöntemi ile o mevsime ilişkin nitelikleri çocukların kendilerinin bulmalarını sağlamalıdır. Bu etkinlik sırasında, Vivaldi'nin "The Four Seasons" (Dört Mevsim) adlı eserinin, o sırada canlandırılan mevsime uygun olan parçası; "Spring", "Summer", "Autumn" ya da "Winter" (İlkbahar, Yaz, Sonbahar, Kış), art alan müziği olarak dinletilebilir.

Ormanda Fırtına

Malzeme: —

Süreç: Rol oynama, rol değiştirme, resimli anlatım

Çocukların bir kısmı, ormanda bulunan birer ağaç olurlar. Bir kısmı da fırtına rolünü alırlar. Bir çocuk güneş, iki çocuk da kuş rolündedir. Başlangıçta ormandaki ağaçlar, kollarını ve ellerini ağaç gibi havaya kaldırmış olarak sessizliğin, sakinliğin keyfini çıkarırlar. Kuşlar ağaçtan ağaca uçarak mutlulukla öterler. Ancak bir süre sonra fırtına çıkar. Fırtına rolündeki çocuklar ortaya çıkıp ağaçlara doğru önce yavaş yavaş sonra giderek sertçe üflemeğe başlarlar. Bu sırada “vuuu vuuu...” diye fırtına sesleri çıkarırlar. Fırtınanın etkisiyle ağaçların dalları ve gövdeleri rüzgârın ters yönüne doğru eğilirler. Kuşlar fırtınadan kaçıp kuytu bir yere (bir masanın altı olabilir) saklanırlar. Sonra fırtına uzaklaşıp gider ve güneş ortaya gülümseyerek ve dans ederek çıkar. Ağaçları okşayarak ısıtır. Ağaçlar rahatlar ve mutlulukla gülümserler. Kuşlar saklandıkları kuytu yerden çıkıp ağaçtan ağaca mutlulukla öterek dolaşmaya başlarlar. Ormanda hayat fırtınadan önceki hâline geri dönmüştür.

Not: Etkinlik öncesinde çocuklarla orman ve fırtına konularında konuşularak bilgileri hatırlatılabilir ya da yeni bilgiler verilebilir. Çalışma iki aşamada uygulanarak çocukların rol değiştirmelerine olanak tanınabilir. İkinci uygulama sırasında fırtına rolündekiler ağaç, ağaç rolündekiler fırtına, kuş rolündekilerden biri güneş, güneş rolündeki ise kuşlardan biri olabilir.

Güneş rolündeki çocuğun yüzünde bir güneş maskesi, fırtına rolündeki çocukların yüzünde kartondan yapılmış fırtına maskeleri (rüzgâr üfleyen çatık kaşlı bulutlar), kuş rolündeki çocukların yüzünde de kuş maskeleri etkinliği daha renkli kılabilir. Maskeler önceden çocuklar tarafından hazırlanabilir.

Etkinlik tamamlandı tartışma da yapıldıktan sonra çocuklar ormanda fırtına resmi yapabilirler.

Tartışma: Etkinlik sonrası tartışma sırasında çocuklara şu sorular sorulabilir:

- Ormanda ne oldu? Başından sonuna kadar kim anlatmak ister?
- Fırtına çıkmadan önce orman nasıldı?
- Fırtınadan önce ağaçlar nasıldı?
- Fırtınadan önce kuşlar ne yapıyorlardı?
- Fırtına nasıl geldi?
- Fırtına nasıl ses çıkarıyordu?
- Fırtına çıkınca ağaçlara ne oldu?
- Fırtınada kuşlar ne yaptılar? Niçin?
- Fırtına bitince ortaya ne çıktı?
- Ağaçlar güneşi görünce ne yaptılar?
- Güneş ağaçlara ne yaptı?
- Hiç fırtına gördünüz mü?
- Gördüğünüz fırtına nasıldı? Neler oldu?
- Ağaçlar canlı mı yoksa cansız mıdır?
- Ağaçlar nerelerde yaşar?

- Hangi ağaç çeşitlerini biliyorsunuz?
- Ağaçlar neyle beslenirler?
- Ağaçtan yapılan eşyalar nelerdir?
- Ağaçlara fırtınadan başka neler zarar verir, onları yok eder?

Deniz Altı Dünyası

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup çalışması

Önce çocuklarla birlikte denizin içinde yaşayan canlılar hakkında konuşulur. Burada yaşayan canlıların isimleri, özellikleri, hareketleri hakkında çocuklara sorular sorularak bilgileri hatırlatılır ve bazı açıklamalar yapılır. Bu arada deniz altındaki yaşamı gösteren resimlerden yararlanılabilir. Daha sonra çocuklara deniz altındaki yaşamın canlandırılacağı söylenir ve her çocuktan deniz altındaki canlılardan birini seçip hareketlerle canlandırmaları istenir. Biri ahtapot olur, bir diğeri köpekbalığı, birkaç çocuk yunus balığı, birkaç çocuk da dalgıç olurlar ve odada hafif bir müzik eşliğinde sanki deniz altındaymış gibi dolaşırlar. Dalgıç rolündeki çocuklar, diğer canlılara yem verirler, onları sevip okşarlar. Tüm canlılar dalgıçların etrafında dönüp onların verdikleri hayalî yiyecekleri yiyip keyifle onlara başları ile dokunurlar.

Not: Çocukların deniz altındaki canlıları daha kolay canlandırabilmeleri için, kartonlara çizilmiş deniz canlıları resimlerinden yararlanılabilir. Çalışma başlangıcında ya da bir gün önce çocuklar, bu resimli kartonları kendileri boyayabilirler. Oyun sırasında herkes kendi hazırladığı kartonu göğsüne takarak o canlının rolünü oynar.

Çalışma bitiminde çocuklar, yere ya da masalar birleştirilerek elde edilen geniş bir yüzeye yerleştirilmiş büyük bir kâğıt üzerine deniz altındaki yaşamı ve canlıları parmak boyası ile resmederler. Bu büyük ölçekli resim, odanın duvarına boydan boya asılarak bir süre orada kalması sağlanır. Zaman zaman üzerinde konuşulur ve tartışılır.

Meslekler

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup çalışması

Çocukların her biri, odanın herhangi bir yerinde, serbestçe durup hareket ederek istedikleri bir mesleği canlandırır. Birkaç çocuksa onların canlandırdıkları meslekleri tahmin eder.

Not: Etkinlik öncesinde çocuklara, çeşitli mesleklerin ne olduğu ve ne işle meşgul oldukları görüntülü malzeme ile anlatılabilir.

Tartışma: Etkinlik yapıldıktan sonra çocuklarla, meslekler ve mesleklere ilişkin tercihlerinin ne olduğu konusunda konuşulabilir. Babalarının ve annelerinin meslekleri sorulabilir.

Balonla Sayı Sayma (Wessels, 1987)

Malzeme: Şişirilmiş, basketbol topu büyüklüğünde bir balon

Süreç: Büyük grup çalışması

Çocuklar halka şeklinde ve yarım metre aralıklı olarak otururlar. Amaç, balonu el ile vurarak havada tutmaktır. Balona vurarak havaya yükselten bir çocuk, balona vurduğu anda bir sayıyı (örneğin "1") yüksek sesle söyler. Bundan sonra balon kime gelirse o çocuk balona vurup havaya yükseltirken, tüm grup daha sonra gelen sayıyı (örneğin, "2") yüksek sesle söyleyerek eşlik eder. Balon yere düşene kadar devam edilir. Balon yere düştüğünde, herhangi bir sayıdan yeniden başlanır.

Not: Bu çalışmada öğretmen de grubun içinde yer alır ve çalışmaya aktif olarak katılır. Aynı çalışma, çocuklar ayaktaiken de yapılabilir. Sayı saymak yerine balona her vuruşta, “alfabenin harfleri”, “haftanın günleri” veya “yılın ayları” söylenerek farklı konular da çalışılabilir. Çalışma bir kez oynandıktan sonra çalışmaya balon olmadan, sanki balona vurmuş gibi yapılarak pandomimle de devam edilebilir.

14.2.5.4. Olay /Öykü Doğaçlamaları

Okul öncesi çocuklarıyla olay/öykü doğaçlaması çalışması yapılırken başlangıçta 2 kişilik, 3 kişilik olaylar, durumlar canlandırılmalıdır. Beş ayrı rolden daha fazla sayıda farklı rolleri canlandırmak güç olabilir. Ayrıca arka arkaya sıralanmış farklı ortamlarda, farklı rollerin, uzun sözel ifadelerle dile getirildiği uzun bir öykünün baştan sona canlandırılması yerine, çocuklar tarafından iyi bilinen bir öykünün canlı, hareketlere dayanan bir ya da birkaç bölümünün oynanması daha uygundur. Çünkü özellikle altı yaşından küçük çocukların uzun bir öykünün farklı aşamalarındaki belirli bir rolün art arda sözlü ve sözsüz davranışlarını belleklerinde tutup oynamaları zordur. Özellikle küçük çocukların uzun bir öykünün farklı aşamalarındaki belirli bir rolün art arda sözlü ve sözsüz davranışlarını belleklerinde tutup oynamaları zordur. Özellikle küçük çocuklarda öykü canlandırma çalışmaları yapılırken, başlangıç aşaması olarak öğretmenin okuduğu ya da anlattığı bir öykünün içinde yer alan karakterlerin hareketlerini, sözlerini, çıkardıkları sesleri taklit etmek uygundur.

Gündelik Olaylar

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup çalışması

Grupdaki çocuklardan bazı davranışları mimik ve jestlerle göstermeleri istenir:

- El yıkama
- Diş fırçalama
- Giyinme/soyunma
- Arkadaşından beklemediğin bir hediye aldın, beğendiğini göster
- Lokantada yemek yeme (garsonu çağırma, menüyü isteme, çatal-bıçak, tuzluk, peçete kullanma vb.)

Alışveriş

Malzeme: Karton, renkli kâğıtlar, boya, yapıştırıcı, plastik hamur, makas, krapon kâğıdı vb.

Süreç: Büyük grup çalışması

Çocuklar birbirlerine satmak üzere kendi seçtikleri malzemelerden (karton, renkli kâğıt, boya, yapıştırıcı, plastik hamur gibi) bir nesnenin, bir eşyanın veya bir meyvenin sembolünü yaparlar. Her çocuğa para yerine kullanacakları renkli yıldızlar verilir. Çocuklar yaptıkları sembolü satabilmek için birbirleri ile konuşarak anlaşılır ve yıldız karşılığında istedikleri eşyaları satın alırlar. Her çocuk hem satıcı hem alıcı rolündedir. Yani kendi yaptığı nesneyi satarken bir başkasının yaptığı da satın alır.

Not: Öğretmen çocuklara, satacakları sembollerini hazırlarlarken elden geldiğince müdahale etmemelidir. Alışveriş sırasındaki diyaloglara da bir süre karışılmamalı, çocukların kendiliğinden davranışlarına izin verilmelidir. Ancak öğretmen, tamamen pasif kalan bir çocuğa, kendi yaptığını satmak ya da bir şey satın almak isteyip istemediğini sorabilir. Ama üstelemez. Çocuklar arasındaki pazarlığa ve para alışverişine de karışmamaya çalışır. Çocuklar kendi paralarını kendileri sayar. Yanlış saymalarına müdahale edilmez.

Tartışma: Etkinlik sonundaki tartışma sırasında yaptıkları ve sattıkları nesnenin ne olduğu, neler satın aldıkları, kimden aldıkları sorulur. Satarken ve satın alırken neler söylendiğine dikkat çekilir. Alışveriş olayında kullanılan yıldızların gerçek yaşamda neyin yerine kullanıldığı, paranın nereden alındığı sorulur ve açıklanır. Alışveriş yapılan yerler, eşyaların, yiyeceklerin nerelerden satın alındığı konuları üzerinde

durulabilir. Yaptıkları nesneyi sattıklarında ya da istedikleri nesneyi satın aldıklarında neler hissettikleri de sorulabilir.

Öyküdeki Hayvanları Seslendirme

Malzeme: Öykü kitabı, öyküyü anlatan renkli resimler

Süreç: Büyük grup çalışması

Öğretmen çocuklara, içinde çeşitli hayvanların yer aldığı bir öyküyü, öykü kitabı ya da resimlerle anlatır. Bu anlatım sırasında bir hayvandan söz ettiğinde, gruptaki çocuklar hep bir ağızdan o hayvanın sesini çıkarırlar. Bu öykü birkaç kez tekrar edilir.

Öykü örneği:

Güzel bir yaz günüydü. Güneş sıcacık gülümsüyor, mis kokulu çiçekler hafifçe esen rüzgârla yavaş yavaş sallanıyorlardı. Kırmızı horoz (çocukların dikkatini çekmek için horoz kelimesi daha yüksek sesle söylenir ve çocukların horoz sesi çıkarmaları için beklenir) kümesinden çıktı ve yürümeye başladı. Derenin kenarına geldi ve neşeye birbirlerini ıslatan ördekleri (vurgulama ve duraklama) gördü. Derenin kenarındaki çiçekleri fark etti, eğilip bir papatyayı koklamak istedi. Ama o da ne? Papatyadan bal toplayan şaşkın bir arı onu görünce hemen uçup uzaklaştı. Kırmızı horoz, sonra ormana doğru yürümek istedi, ama daha ilk ağacı geçince karşısına kocaman kızgın bir kara köpek çıktı. Bunu gören kırmızı horoz, kümese geri dönmeye karar verdi. Kümesine doğru yürüdü. Kümesin kapısından girerken neşeli tavuklar onu hoş geldin diye selamladılar.

Not: Bu çalışmada çocuklar, öyküde adı geçen hayvanların seslerini çıkarmak üzere gruplandırılabilir. Bir grup çocuk horoz sesi, diğer bir grup tavuk sesi çıkarmak üzere öyküyü dinleyip kendi gruplarına ait hayvandan söz edildiğinde, hep birlikte o hayvanın sesini çıkarırlar.

Tartışma:

Çocukların öykünün tamamını hatırlayıp anlatmaları istenir. Öyküde geçen hayvanların neler olduğu sorulur ve hangi sesleri çıkardıkları sorulur.

- Kızgın bir köpek nasıl havlar?
- Karnı acıkmış bir kedi nasıl miyavlar?
- Mutlu bir kurbağa nasıl ses çıkarır?
- Neşeli ördekler nasıl öterler?
- Bir aslan nasıl ses çıkarır?
- Bir yılan nasıl ses çıkarır?

Öykü Yaratma (Arnold, 1972)

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup çalışması

Gruptaki çocuklar, daire olarak yere ya da sandalyelere otururlar. Öğretmen bir öyküyü başlatır. Örneğin: “Bir gün, bir ülkedeki kral uykudan kalkmış ve aynaya bakmış. Bir de ne görsün...” Öğretmenin yanında oturan çocuk, öyküye kendisinden bir parça ilave eder ve gruba söyler. Örneğin: “Saçları bembeyaz olmuş...” Daha sonra kendi sırası gelen diğer bir çocuk, öyküye bir cümle daha ekler ve çalışma böylece devam eder.

Not: Öyküye yapılacak katkı bir kelime de olabilir, birkaç cümle de. Önemli olan öyküyü bir kelime dahi olsa ilerletmektir. Eğer çocuklardan biri herhangi bir ilavede bulunamazsa öğretmen ona yardımcı olabilir. O

çocuğun da bir şeyler katması sağlanmış olur. Öykü bir biçimde tamamlanmaya çalışılır. Öykünün tamamlanması için herkese iki ya da daha çok kez söz sırası gelebilir. Bu çalışmaya çocukları alıştırmak için önce çocuklar tarafından bilinen bir öykü seçilip her çocuğun sırayla öykünün bir bölümünü anlatmaları sağlanabilir. Örneğin çocuklar tarafından daha önceden birkaç kez dinlenilmiş olan Kül Kedisi masalı seçilip kullanılabilir.

Tartışma: Çocuklara öykü ile ilgili bazı bölümler sorulabilir. Öykünün tamamının ya da bir bölümünün çocuklarda uyandırdığı duygular ele alınabilir. Öykünün nasıl sona erdiği ile ilgili farklı seçenekler bulunmaya çalışılabilir. Söz konusu öyküye benzer başka öykü bulunup bulunmadığı sorulabilir. Gene öykünün tamamının ya da bazı bölümlerinin gerçekten yaşanmış bazı olaylarla benzerliği araştırılabilir. Öğretmen öyküdeki olaylar, olayların gelişimi ve önemli bazı kavramlarla ilgili açıklamalar yapabilir.

Nesneler- Eşyalar Yardımı ile Doğaçlama (Oaklander, 1978)

Malzeme: Eski bir şapka, bir çiçek, bir zil, bir kutu, bir ayna vb.

Süreç: Büyük grup çalışması

Herhangi bir nesne/eşya tüm çocukların görebileceği şekilde dairenin ortasına konur. Herkes hiç konuşmadan 3-4 dakika ortadaki eşyaya bakar ve o eşya hakkında zihninde bir hikâye yaratır, canlandırır. Bu sırada öğretmen çocuklara, “Bu şey hakkında bir öykü düşünün. Nereden gelmiş olabilir? Kim tarafından kullanılmış olabilir?” gibi sorular sorarak onları düşünmeye davet eder. “Herkesin öyküsü farklı olsun.” diyerek onları yönlendirir.

Çünkü Oyunu

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup çalışması ya da üçer kişilik gruplara bölünerek paralel çalışma

Birinci Versiyon (Arnold, 1972): Çocuklar halka şeklinde otururlar. Öğretmen ya da gönüllü bir çocuk oyunu başlatır ve bir olayı tanımlar. İkinci çocuk, o olayın meydana gelmesini açıklayıcı bir neden söylemeye çalışır. Üçüncü çocuk ise olayın muhtemel bir sonucunu söylemeye çalışır. Örneğin olayın tanımı: “Ekmek yandı.” Neden gösterme: “Çünkü kızartma makinesi çok sıcaktı.” Olayın sonucu: “Kahvaltıda kızarmış ekmek yiyemediler.”

İkinci Versiyon: Öğretmen ya da bir çocuk herhangi bir olayı tanımlar. Sonraki bir çocuk “çünkü” diyerek o olayın nedeni olabilecek başka bir olay ya da kişiyi bulup söylemeye çalışır. Daha sonraki çocuk ise ikinci konuşan çocuğun söylediği nedeni açıklayan bir olayı bulup söylemeye çalışır. Örneğin, “Adamın ceketi ıslandı.”, “Çünkü yanına şemsiye almamış.”, “Çünkü yağmur yağıyormuş”, “Çünkü hava bulutluymuş.” Oyuna böylece, bir önceki olayın nedeni olabilecek başka bir olay bulunarak devam edilir. Eğer bir noktadan sonra başka açıklayıcı olay bulunamıyorsa yeniden bir olay tanımlanarak tekrar neden bulma çalışmasına geçilir.

Not: Etkinliğin her iki aşaması da aynı çalışma oturumunda uygulanabilir. Aynı günlerdeki oturumlarda da çalışılabilirler. Öğretmen, her iki versiyonda da ilk planda hep çocukların neden ya da sonuç bulmaları için, müdahale etmekten kaçınır. İpucu vererek sırası gelen çocuğa buldurmaya çalışır. İpucu da yeterli olmazsa kendisi bir neden ya da sonuç olay bulup söyler.

Birinci versiyon, çocuklar üçer kişilik gruplara ayrılarak da çalışılabilir. Öğretmen her gruptaki bir çocuğa olay tanımını verir. Gruplardaki ikinci çocuklar açıklayıcı olay, üçüncü çocuklar ise sonuç olay bulmaya çalışırlar.

Tartışma: Etkinlik sonrası tartışma sırasında, özellikle olaylar arasındaki neden sonuç ilişkileri üzerinde durulur. “Her olayın bir nedeni ve bir sonucu vardır.” konusu başka örneklerle açıklanmaya çalışılır.

Anne, Çocuk ve Kedi (McCaslin,1984)

Malzeme: —

Süreç: Rol değiştirme

Başlangıç tasviri öğretmen tarafından yapılır ve roller dağıtılır. Çocuklara şu yönerge verilir: “Bu çocuk, soğuk bir kış günü, sokakta zavallı, üşümüş bir kedi bulur. Onu eve getirir. Annesine, kediyi eve alıp bakmak istediğini söyler. Bu sırada kedi kendini kabul ettirmeye çalışır. Çocuk ise annesini razı etmeye çalışır. Bakalım annesi neler diyecek? Sonra neler olacak, görelim.”

Not: Bu etkinlikte, rol değiştirme tekniğinden de yararlanılabilir. Etkinlik ikinci kez çalışılırken kedi olan çocuk anne, anne olan çocuk da kedi rolünü alabilir. Öğretmen, olayın gelişimini elinden geldiğince rol alan çocuklara bırakır. Kendisini geri planda tutmaya çalışır.

Tartışma: Etkinlik sonrası yapılan tartışmada, önce olayın nasıl geliştiği çocuklara sorulur. Sonra rol alan çocuklara söz verilerek farklı roller üstlendiklerinde kendilerini nasıl hissettikleri sorulabilir. Olayın başka türlü nasıl gelişip sonuçlanabileceği ile ilgili olarak çocukların görüşleri alınabilir. Ayrıca çocuklara, onların evinde olsaydı, olayın nasıl sonuçlanabileceği de sorulabilir. Olaya baba da dâhil olsaydı, babanın muhtemel tepkisinin ne olabileceği de diğer bir tartışma konusu olabilir.

Tren Çalışması (Lindvaag ve Moen, 1980)

Malzeme:—

Süreç: Büyük grup çalışması

Tüm çocuklar birbirinin eteğini, kazağının kenarını, pantolon kemerini tutarak arka arkaya dizilirler. Öğretmen ya da başka bir çocuk lokomotif olur. Lokomotif harekete geçince, diğer çocuklar onu izler. Lokomotif ve vagonlar (çocuklar), ilk önce normal bir tempo ile odada dolaşırlar. Bu sırada normal bir ritimle “çarşamba, perşembe” diyerek yola devam ederler. Daha sonra tren yokuş yukarı çıkmaya başlar, hareketler yavaşlar. Tüm çocuklar: “Offf yoruldu, bittim! Offf yoruldu, bittim!..” diyerek ağır hareketlerle yokuşu çıkarlar. Sonra yokuş aşağı iniş başlar. Bu kez çocuklar: “Ohhh, aman ne rahat! Ohhh, aman ne rahat!..” diyerek hızlanırlar. Lokomotif olan ara sıra düdük sesleri çıkarır ve gruba liderlik eder. İsteyen her çocuğa lokomotif olma olanağı verilir.

Not: Bu çalışmada hem ritim hem de hareket söz konusudur. Lokomotif rolündeki öğretmen ya da çocuk trenin yokuş yukarı mı yoksa aşağı mı yol aldığını söyleyerek vagonları yönlendirir.

Hareketli Makineler

Malzeme:—

Süreç: Büyük grup çalışması

Gruptaki çocuklar öğretmenin yönergesiyle birlikte önce kendi seçtikleri birer makine olurlar ve bu makineyi hareket ve seslerle canlandırır. Daha sonra öğretmenin onlara söylediği makineleri canlandırmaya çalışırlar. Örneğin lokomotif, saat, saç kurutacağı, pikap, mutfak robotu, dikiş makinesi, otomobil motoru gibi.

Not: Çalışmanın öncesinde ilgili makinelerin resimleri gösterilir ve gerçek makinelerin nasıl çalıştığı ile ilgili gözlem yapma olanağı tanınırsa etkinlik çocuklar tarafından daha rahat yapılabilir. Ayrıca çalışmanın öncesinde, çocuklardan çeşitli makinelerin çalışmasını gözleri kapalı olarak zihinlerinde canlandırmaya çalışmalarını istenebilir.

Büyüyen Tohumlar (McCaslin, 1984)

Malzeme: Tüm çocukları örtecek büyüklükte ince kumaştan bir örtü

Süreç: Büyük grup çalışması

Öğretmen başlangıçta çocuklara büyüme ve gelişme ile ilgili bilgiler verir. Daha sonra gruptaki çocuklara, kendilerini yer altındaki tohumlar gibi algılamaları söylenir. Çocukların bir kısmı yere çömelirler ve yer altındaki karanlığı hissetmeleri için gözlerini kapatırlar. Yerin altında, karanlık ve sessiz bir ortamda,

kıyıdamadan bir süre beklerler. Daha sonra baharın geldiği söylenir. Yağmur, güneş ve rüzgâr rolündeki çocuklar tohumları etkilemeye çalışırlar. Öğretmen, güneş ve yağmurun tohumları nasıl etkilediğini sorar. Çocuklar hem sözel olarak yanıtlarlar ve hem de toprağı delip yukarı doğru filizlenen tohumların hareketini canlandırırılar. Yaz geldiğinde daha da büyüdükleri söylenir. Güneşin sıcaklığını hissetmeleri söylenir. İyice büyüdüklerinde ne oldukları sorulur. Çiçek mi, sebze mi yoksa ağaç mı oldukları, hangi çiçek, hangi sebze ve hangi ağaç oldukları sorulur.

Not: Etkinliğin başında yere çömelmiş olan çocukların üzeri bir örtü ile kapatılabilir. Yağmur, güneş ve rüzgâr rolündeki çocuklar, göğüslerine iliştirilmiş, kendilerini anlatan resimler taşıyabilirler. Ayrıca tohum rolündeki çocuklara, iyice büyüdüklerinde yüzlerine takmaları için üzerlerine çeşitli çiçek, sebze ve ağaç resimleri yapılmış maskeler verilebilir.

Plaj Gezisi

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup çalışması: Resim çalışması

Çocuklar, öğretmenin önderliğinde plaj çantalarına gerekli olan eşyaları, malzemeleri (mayo, havlu, hasır, güneş yağı) yerleştirir gibi yaparlar. Sonra ikişerli olarak el ele tutuşup plaja giderler. Plaja gelindiğinde önce yere hasır serilip oturulur. Sonra bir masanın ya da perdenin arkasında mayo giyilir gibi yapılır. Çocuklar birbirlerinin vücudunu güneş yağı ile yağlarlar ve kilimlerin üzerine önce sırtüstü, sonra yüzükoyun, sonra da sağ ve sol yanlarına yatarlar (öğretmen de aynı hareketleri yapar). Sonra yerde bir ipe ya da renkli bantla belirtilmiş olan deniz kenarı hattını geçip denize girerler (yan yana dizilmiş yumuşak minderlerin üzerine atarlar). Denizde isteyen yüzüstü, isteyen sırtüstü yüzer. Daha sonra denizden çıkılıp kurulanır. Mayolar çıkarılıp şortlar giyilir. Hasırlar toplanır ve eve dönülür.

Not: Bu etkinlikte deniz hattı ve yumuşak minderler hariç, diğer her şey (mayo, mayo değiştirme, kurulanma, yüzme, arkadaşı güneş yağı ile yağlama, güneşlenme) hayaldir. Pantomimle canlandırılır. Etkinlik sırasında aşamadan aşamaya geçiş (denize girme, denizden çıkma gibi) öğretmenin önerileriyle yönlendirilir. Etkinliğin sonunda, tartışma bölümünden sonra çocuklardan plajda yaşadıkları ile ilgili bir resim yapmaları istenir.

Tartışma:

- Yaptığımız geziyi, baştan sona kim anlatmak ister?
- Plaja ne yapmaya gittik?
- Plaja giderken yanımıza neler aldık? Niçin?
- Neden güneş yağı ile yağlarız?
- Denize girmeden önce ne giyilir?
- Denizde kaç türlü yüzeriz? Gösterin.
- Denizden çıkınca neyle kurulanırız?
- Denizden çıkar çıkmaz niçin kurulanırız?
- Havluyu başka hangi durumlarda kurulanmak için kullanırız?
- Mayomuzu denizden çıkar çıkmaz niçin değiştiririz?
- Yalnız başımıza denize niçin girmemeliyiz?
- Denize çöp olarak neler atılıyor?
- Denize niçin çöp atmamalıyız?

- Denize çöp atarlara karşı ne yapılabilir?
- İnsandan başka neler yüzer?
- Denizde yaşayan canlılar nelerdir?

Tarlalara Gezi

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup etkinliği: Resim çalışması. Etkinlik sırasında kısa sorular sorulur.

Öğretmen, çocukların hepsini halka şeklinde oturtur ve şu yönergeyi sözel olarak vererek etkinliği başlatır. “Şimdi tarlalarda gezmeye çıkıyoruz. Yanımıza neler alalım dersiniz?” Çocuklar bu gezi için yanlarına alacakları malzemeleri söylerler ve öğretmenin uyarısıyla birer birer hayalî çantalarına koyarlar. Öğretmen sonra “Nasıl giyinelim?” diye sorar. Çocuklar giysi ve ayakkabı olarak tercihlerini söylerler ve giyinir gibi yaparlar. Öğretmen “Evet, şimdi giyindik ve tarlalara gitmek için dışarı çıktık. Ama önce bir caddenin karşısına geçeceğiz. Caddenin kenarındayız. Arabalar geçiyor. Karşıya nasıl geçelim?” diye çocuklara sorar. “El ele tutuşup (çocuklar ikişer ikişer el ele tutuşurlar) önce sola, sonra sağa, sonra tekrar sola bakıp araba gelmiyorsa caddenin karşı tarafına geçiyoruz. Şimdi tarlalara geldik. Burası ne tarlası olsun (marul, havuç, patates, soğan) Marullara basmadan üzerlerinden atlayıp geçelim (atlama hareketi yapılır). Şimdi uzun uzun otların arasına girdik. Dikkatle bastığımız yere bakalım. Bir yılanı basmayalım. Dikkatle bakın bakalım otların arasında kabuklu bir hayvan, evini sırtına almış yürüyor mu? Bilin bakalım hangi hayvan bu? Aaa, bu bir kaplumbağa! Kaplumbağanın sırtını hafifçe okşayıp yanından rahatsız etmeden geçiyoruz (tüm çocuklar sırayla yere eğilip kaplumbağaya, hafifçe dokunur gibi yapıp yola devam ederler). İşte bir çayırılığa geldik. Burada oturup dinlenelim. Ayakkabılarımızı çıkarıp ayaklarımızı dereye sokalım (çocuklar ayakkabılarını ve çoraplarını çıkarır gibi hareketler yaparlar ve ayaklarını hayalî dereye sokarlar). Ohh soğuk su ayaklarımıza iyi geldi. Şimdi sırt çantalarımızı açalım, yiyeceklerimizi çıkarıp yemeye başlayalım. Yanımıza neler almıştık hatırlayın bakalım.” Çantalardan çıkarılan hayalî yiyeceklerin neler olduğu söylenir. Yemek, hareketlerle hayalî olarak yendikten sonra öğretmen, “Yemeğimizi yedik. Şimdi çöplerimizi atmak için bir çöp kutusu arayalım. İşte bir çöp kutusu. Çöpümüzü atalım (herkes elindeki hayalî çöpü, çöp kutusuna atar). Sırt çantalarımızı takip eve geri dönelim.”

Not: Bu etkinlik yapılmadan önce çocuklara tarlanın anlamı açıklanır. Trafik kuralları üzerinde konuşulur ve caddeden karşıdan karşıya nasıl geçileceği gösterilir. Etkinlik sırasında, bir aşamadan diğerine geçilirken yönerge vermeye ara verilip beklenir. Burada amaç, çocukların olayı zihinsel olarak yaşayabilmeleridir.

Tartışma: Tartışma bölümünde, önce gezide sıra ile yaşanan olaylar hatırlanmaya çalışılır. Geziye giderken yanlarına neler aldıkları ve üzerlerine neler giydikleri çocuklara sorulur. Caddenin karşısına geçerken gösterdikleri davranışı, bu kez sözcüklerle anlatmaları istenir. Tarlalarda gezinirken gördükleri hayvanın hangi hayvan olduğu ve o hayvana ne yaptıkları sorulur. Ayrıca yemek yendikten sonra çöpleri ne yaptıkları sorulur. Çocuklar gezinin farklı bölümlerinde (yola çıkarken, kaplumbağayı görünce, kaplumbağayı okşarken, yemek yerken, eve dönerken gibi) ne hissettiklerini anlatmaya çalışırlar. Tartışmanın sonunda çocuklar, tarlalarda gezi konusunda resim yapabilirler.

Telefon Konuşması

Malzeme: —

Süreç: Rol değiştirme

İki çocuk, odanın birer köşesine giderek sırtlarını birbirlerine dönerler. Çocuklardan biri dükkân sahibi rolünü alır. Diğer ise müşteri rolünü. Her ikisi de birbirleriyle telefonla konuşur gibi yaparlar. Müşteri olan çocuk, dükkânın ne dükkânı olduğuna bağlı olarak bazı malların fiyatını sorar. Fakat dükkânda çalışan kişi, biraz ağır işitmekte ve anlamamaktadır. Müşteri, sorusunu ancak birkaç kez tekrarlayınca işitebilmekte ve yanıt vermektedir. Bu sırada “anne” rolündeki üçüncü bir çocuk, müşteri rolündeki çocuğa, “Sor bakalım şu kaçaymış? Bu kaçaymış?” diye sorar. Sonunda müşteri, teşekkür ederek telefonu kapatır ve hatırında kalan malların fiyatlarını söyler.

Not: Bu etkinlikte rol değiştirme tekniği de uygulanabilir. Dükkan sahibi, müşteri, anne rollerindeki çocuklar, birbirleriyle rol değiştirirler. Dükkanın ne tür mal sattığına çocuklar kendileri karar verebilirler. Anne rolündeki çocuk da fiyatını soracağı malları kendisi bulmaya çalışır. Eğer bulmakta zorlanırsa öğretmen yardımcı olabilir. Etkinliğe doğrudan katılan üç çocuğun dışındaki çocuklar, sonradan hatırlamak üzere konuşmaları dinlerler.

Tartışma: Tartışma sırasında, farklı rolleri canlandıran çocukların diyalogları hatırlanmaya çalışılır. Öğretmen, çocuklara telefonda konuşma tarzı ile ilgili bazı bilgileri soru cevap yöntemi ile verir.

Bu sırada üzerinde durulması gereken noktalar şunlardır:

- Telefon edenin kimliğini bildirmesi, orası dükkanı mı diyerek, bazı malların fiyatlarını sormak istediğini söylemesi gerekir.
- Konuşmayı bitirirken telefonda teşekkür etmek, hoşça kal demek.
- Karşıdaki kişi anlamayınca, ona bir daha yüksek sesle tekrarlamak.
- Ara sıra, “Bir dakika izninizle.” diyerek anne rolündeki çocuğu dinlemek.

Arkadaşını Güldür (Cartledge ve Milburn, 1980)

Malzeme: —

Süreç: İki kişilik gruplarda paralel çalışma: Rol değiştirme

Çocuklar halka şeklinde otururlar. Her çocuk, solundaki çocuğa döner ve o çocuğu güldürecek bir şey söyler ya da yapar. Ya komik ya övücü bir şey söyler ya da komik bir yüz ifadesi takınır. Bir süre sonra roller değiştirilir. Bu kez diğer çocuk, arkadaşını güldürecek bir şey yapmaya ya da söylemeye çalışır. Daha sonra her çocuk arkadaşının kendisini güldürmek için ne yaptığını grupla paylaşır.

Not: Çocuklar arkadaşlarını güldürecek bir söz ya da davranış bulamazlarsa öğretmen öneride bulunabilir. Ancak gıdıklama gibi davranışlara izin verilmez. Önemli olan, arkadaşı mutlu edecek hoş bir şey bulup söylemek ya da yapmaktır.

Tartışma: Soru örnekleri:

- Arkadaşın seni güldürmek için ne yaptı ya da söyledi?
- Sizi başka neler güldürür?
- Başkalarını güldürmek için neler yapabiliriz?
- Sizi son sıralarda güldüren bir olay anlatır mısınız?

Arkadaşlarına Yardım Et (Orlick,1978)

Malzeme: 10x10 cm boyutlarında fasulye ya da pirinç doldurulmuş bezden torbalar. Torbalar gevşek doldurulmuş olmalı ve etkinliğe katılacak çocuk sayısı kadar hazırlanmalıdır.

Süreç: Büyük grup çalışması

Çocuklar, başları üzerinde fasulye torbaları olduğu hâlde, öğretmenin sözel olarak verdiği yönergeye göre odada gezinip hareketler yaparlar. Öğretmen, çocukları şu yönerge ile yönlendirir: “İleri yürüyün. Geri geri yürüyün. Daha hızlı yürüyün. Şimdi yavaş yürüyün Tek ayak üzerinde zıplayın. Çömelin. Kalkın. İki ayak üzerinde zıplayın.” Bu hareketleri yapmaya çalışan çocuklardan biri, başının üzerinde taşıdığı fasulye torbasını düşürünce “donar” ve olduğu yerde kalır. Kıpırdamaz. Tekrar harekete geçebilmesi için çocuklardan biri, yerdeki fasulye torbasını alıp onun başına koymalıdır. Ancak bu sırada kendi torbasını düşürmemeye çalışır. Aksi hâlde kendisi de “donar”. Oyunun amacı, arkadaşlara yardım edip onları donup kaldıkları durumdan, hareket edebilecekleri duruma getirmektir.

Not: Öğretmen yönergeyi başlangıçta çok hızlı söylememeli, çocukların izleyebilecekleri bir hızda söylemelidir. Fasulye torbaları çok sıkı doldurulmamalıdır. Çünkü sıkı doldurulan fasulye torbasını baş üzerinde tutmak güçtür.

Tartışma: Çocuklara, etkinlik sırasında arkadaşlarına kaç kez yardım ettikleri, kendilerine kaç kez yardım edildiği sorulur. Ayrıca çocuklar kimlere yardım ettiklerini, kimlerden yardım aldıklarını hatırlamaya çalışırlar. Donup hareketsiz kaldıklarında ne hissettikleri, yardım aldıklarında ne hissettikleri sorulabilir. Yardım etme ve yardım almanın anlamı, yararları üzerinde soru cevap yöntemi ile konuşulur. Çocuklar, kendi gerçek yaşamlarında ne gibi yardım alma/verme yaşantıları geçirdiklerini hatırlayıp grupta paylaşmaya yönlendirilirler.

Tartışma sırasında sorulabilecek bazı soru örnekleri:

- İnsan başkalarından yardım isterken ne söyleyebilir?
- İnsan kendisine yardım eden bir insana ne söyleyebilir?
- Kendisine yardım eden bir insan için ne yapabilir?
- Başkalarından yardım almaya ihtiyaç duyduğunuz neler var?
- Size en çok kim yardım eder? Sizin için neler yapar?
- Siz en çok kime yardım edersiniz? O kişiye yardımcı olmak için neler yaparsınız?

Korkak Kaplan ile Cesur Maymun

Malzeme: —

Süreç: İkişerli gruplar hâlinde paralel çalışma: Rol değiştirme

Grupta kendine güveni yüksek ve dışa dönük olan bir çocuk, kaplan rolünü alır. Kendine güveni olmayan, çekingen bir çocuğa maymun rolü verilir. Kendine güveni yüksek olan çocuk, öğretmenin yönlendirmesiyle kaplan rolünü, korkak ve kaygılı olarak oynar. Maymundan çekindiğini itiraf eder. Kafasına muz yemekten korktuğunu söyler. Ormanın çok karanlık olduğunu, karanlıktan korktuğunu söyler. Maymun rolünü alan çocuk ise yüksek ağaçlara tırmanabildiğini, her şeyi yüksekten görebildiğini söyler. Kaplana yardım edebileceğini, korkmamasını söyler. Böylece maymunun daha güçlü ve güvenli olabileceği, kaplanın da korkak ve güvensiz olabileceği görülür. Sonraki aşamada roller değiştirilir. Kaplan maymun olur, maymun da kaplan olur.

Not: Öğretmen çocuklara, hangi rolü oynayacaklarını söyler ve nasıl oynayacaklarını onlara bırakır. Ancak çocuklar hareket ve sözel ifade üretmekte zorlanırlarsa onlara neler söyleyebileceklerini ve yapabileceklerini düşük bir ses tonuyla aktarabilir.

Tartışma: Çalışmaya katılan çocuklara, etkinlik sırasında neler yaşadıkları ve hissettikleri sorulur. Nelerden korktukları sorulur ve açıkladıkları korkular yargılamadan kabul edilir. Hiçbir çocuk korktuğu için ayıplanmaz. Korkudan nesne ya da durumla ilgili bilgi eksikliği, açıklama yapılarak giderilmeye çalışılır.

İpli Kuklalar (Lindvaag ve Moen,1980)

Malzeme: CDçalar ve müzik CD'si

Süreç: Büyük grup çalışması

Çocuklar, müzik eşliğinde ipli kukla gibi dans ederler. Baş, eller, kollar, bacaklar serbestçe sallanır. Kuklalar giderek yorulurlar ve dizleri üzerinde otururlar. Sonunda herkes yorgunluktan yere uzanır. Bu sırada, hızlı tempoyla başlayıp gittikçe yavaşlayan müzik, kuklaların yere uzanmalarıyla sona erir.

Not: Çalışma öncesinde gruptaki çocuklara, gerçek ipli kuklalar gösterilir ve oynatılırsa kuklaların hareketlerini izleyen çocukların kukla rolüne girdiklerinde, hareketlerini taklit edebilmeleri mümkün olur.

Eğer ipli kukla bulunamazsa çocuklara kukla filmi de gösterilebilir.

Gemi Yapımı

Malzeme: Bir okulda bulunabilen, gemi yapımında kullanılabilecek her türlü malzeme; yastıklar, masalar, sandalyeler, mukavva kutular, leğenler gibi.

Süreç: Büyük grup çalışması

Gruptaki çocuklar, çalışma odasının ya da oyun odasının tabanında, o gruptaki herkesi içine alabilecek büyüklükte bir gemiyi, yalnızca o odada ya da tüm okulda bulunan malzemelerden yararlanarak inşa etmeye çalışırlar. Bu amaçla, öğretmenin önderliğinde, okuldaki ya da çalışma odasındaki eşya ve malzemelerden işe yarayabilecek olanlar belirlenir ve bir araya getirilir. Öğretmen, ara sıra çocuklara bazı ayrıntıları hatırlatır (kaptan köşkü, kurtarma sandalı, gemiye alınacak yiyecekler, geminin bacası/bacaları, dümeni gibi). Ancak asıl amaç, çocukların gemiyi mümkün olduğunca kendilerinin düşünüp buldukları malzemeleri yerleştirerek yapmalarıdır. Geminin yapımı bitirildikten sonra, çocuklar geminin içine girip yerleşirler ve bir yolculuğa çıkılır.

Not: Öğretmenin etkinlik öncesinde, çocuklara gemiler hakkında bilgi vermesi uygun olur. Bunun için birlikte çeşitli gemi resimlerine bakılır. Geminin farklı kısımları, ne işe yaradıkları çocuklara sorulur, bazı bilgiler resimlerin üzerinde açıklanarak verilir. Drama çalışması sonunda çocuklara, gemi resmi çizme etkinliği yaptırılır.

Tartışma: Tartışma soruları:

- Bir gemide neler var? Geminin parçaları nelerdir? Her parça ne işe yarar?
- Gemi yapıldığında kim, hangi parçayı bulup yerine yerleştirdi?
- Bir gemide kimler bulunur?
- Gemi çeşitleri nelerdir?
- Gemi dışındaki deniz taşıtları nelerdir?
- Kara ve hava taşıtları nelerdir?
- Yaptığınız geminin nereye gitmesini isterdiniz?
- Hiç gemi ya da vapur yolculuğu yaptınız mı?
- Siz bir gemi olmak isteseydiniz, ne tür bir gemi olmak isterdiniz? Niçin?

14.3. Yeni Eğitici Drama Örnekleri

Bu bölümdeki eğitici drama etkinlik örnekleri kitaptaki önceki örneklere oranla birkaç yeniliğe sahiptir. Bunlardan biri destekleyici etkinlikler ve diğeri ise aile katılımı alt başlıklarıdır. Söz konusu iki yenilik kitabın önceki etkinlik örnekleri için de uygulanabilir. Bu bölümdeki yeni örneklerden edinilecek bilgi ve deneyimler diğer örnekler için de okuyucuya yol gösterici niteliktedir.

Bu bölümde sunulan örneklerin ilk ikisi tanışma-isim öğrenme çalışması olup diğerleri ilişki kurma, iletişim ve hareket çalışmalarıdır. Ancak tartışma aşamasında üzerinde odaklanılacak farklı kavram ve konulara ilişkin olarak çeşitli beceri ve bilgilerin kazanılmasında da işlevsel olabilirler.

İsim Çalışması: Sıra Ol Adını Söyle

Malzeme: kasetçalar, CD ya da DVD çalar, hareketli bir müzik parçası

Süreç: Büyük grup çalışması

Öğretmen tüm grubun ayakta serbestçe durmasını söyler ve müziği başlatır. Müzik başladığında tüm çocuklar müziğin ritmine uyarak dans ederler ya da hareketler yaparlar. Müzik durduğunda öğretmen, “Arka arkaya dizil ve tek sıra ol.” yönergesini verir. Tüm çocuklar tek sıra hâlinde arka arkaya yüzleri aynı yöne bakacak şekilde dizilirler. En baştaki çocuktan başlayarak çocuklar bir ellerini havaya kaldırıp isimlerini birer birer söylerler. En arkadaki çocuk da kendi ismini söyledikten sonra öğretmen, “Önünde kim var? Onun ismini söyle.” der. En arkadaki çocuktan başlayarak çocuklar sıra ile önlerinde duran çocuğun adını “Önümde Can var, önümde Erdiñ var.” diyerek söylerler. Müzik başladığında grup tekrar odaya dağılır, dans ederek ve hareketler yaparak serbestçe dolaşır. Müzik durduğunda gene tek sıra olunur ve isim oyunu devam eder.

Tartışma: Çocuklarla isim ve ismin önemi konusunda soru cevap yöntemiyle konuşulur. İnsan isimleri dışında bildikleri diğer isimler üzerinde durulur: Şehir isimleri, hayvan isimleri, kız isimleri, erkek isimleri, çiçek isimleri gibi. İsim olmasaydı yaşanabilecek güçlükleri tahmin etmeleri çocuklardan istenebilir.

Destekleyici etkinlikler: Çocuklar ismini bildikleri bir çiçeğin, bir hayvanın resmini yapmaya yönlendirilir.

Not: Çalışma bir başka sefer, “Arkanda kim var? Adını söyle.” yönergesiyle de yapılabilir. Bu oyun sırasında çocukların sayısı 15’i geçmezse daha kolay oynanır.

İsim Çalışması: İsim treni

Malzeme: —

Süreç: Büyük grup çalışması

Çocuklar odanın çeşitli yerlerinde dağınık olarak ve birbirlerinden mümkün olduğunca uzakta ayakta beklerler. Öğretmen lokomotif rolüne girerek ağzıyla, “çuf, çuf, çuf” sesleri çıkartarak odada dolaşır. Bir çocuğun önünde durduğunda, “Ben isim treninin lokomotifiyim. İsmi söyle, vagonum ol, arkama asıl, sıkı tutun, uzundur gideceğimiz yol.” der. İsmi söyleyen çocuk öğretmenin belinden tutarak onunla birlikte odada dolaşır. Tüm çocuklar isimlerini birer birer söyleyerek isim trenine katıldıktan sonra lokomotif rolündeki öğretmen isimlerini yüksek sesle söyleyerek çocukları (her istasyonda bir çocuk olmak üzere) birer birer istasyonlarda indirir. Bu sırada şu tekerlemeyi her çocuğun adına uyarlayarak tekrarlar: “İşte geldik istasyona. Bir vagonum kalacak burada. Kim inecek, kim kalacak? Haydi Aslı sende sıra.” Aslı adlı çocuk indikten sonra tren başka bir istasyona doğru yoluna devam eder. Tüm çocukların istasyonlarda bırakılmasıyla oyun sona erer. İstasyonlara semt, şehir isimleri veya renkler de isim olarak verilebilir.

Tartışma: Çocuklarla grupta bulunan diğer çocukların isimlerini hatırlama çalışmasına yer verilir. Önce hangi çocuğun, en sonunda hangisinin istasyonda bırakıldığı hatırlanmaya çalışılır. Hangi semt ya da şehirde hangi çocuğun indirildiği hatırlanır ve söylenir.

Destekleyici etkinlik: Her çocuk gruptaki çocuklardan birinin resmini yapmaya çalışır ve kendisine sorulduğunda resmini yaptığı çocuğun adını söyler.

Uç Uç Böcek

Malzeme: Büyük boy kırmızı kartonlar, siyah pastel boyalar ve ince sağlam ip

Süreç: Büyük grup çalışması

Çocuklarla birlikte dört çift kartondan büyük kanatlar hazırlanır. Kırmızı renkli kartonların üzerine siyah benekler boyanarak uğur böceği kanatları elde edilir. Çocuklardan 4’ü bu kanatları ipler yardımıyla omuzlarına geçirip uğur böceği olarak yere dizleri üstünde oturup beklerler. Bu sırada sınıftaki diğer çocuklar öğretmenleri ile birlikte koro hâlinde şu tekerlemeyi, ellerini de birbirine vurup tempo tutarak yüksek sesle söylerler:

“Uç uç böcek annen sana terlik pabuç alacak. Uç uç böcek şimdi masaya konacak.”

Tekerlemeyi duyan uğur böcekleri yerlerinden kalkıp koşarak odadaki masaya ya da masalara gidip üzerine elleri ile tutunup kalırlar. Koro bu kez başka bir yeri tempo tutarak böceklere işaret eder:

“Uç uç böcecik annen sana terlik pabuç alacak. Uç uç böcecik şimdi kapıya konacak.”

Bu kez böcekler koşarak kapıya giderler ve elleri ile tutarlar. Koronun yönergesi ile oyun devam eder. Böcek rolündeki çocuklar koro hâlinde söylenen yönergelere uygun yerlere gidip konarlar. Örneğin bu yer pencere, sandalye, sıra, tahta, duvar olabilir. Bu sırada yönergeler daha karmaşık ve güç anlaşılabilir bir hâl de alabilir. Örneğin: “Açık kapıya konacak, kapalı kapıya konacak ya da büyük masaya, küçük masaya konacak.”

Oyun en son şu tekerleme ile son bulur:

“Uç uç böcecik annen sana terlik pabuç alacak. Uç uç böcecik şimdi gelip bize konacak.”

Bu tekerleme ile birlikte böcekler korodaki çocuklara koşarlar ve isterlerse üzerine geldikleri çocuğun koluna, eline, başına konarlar (elleri ile tutarak) isterlerse bedenlerine sarılırlar.

Bu oyunun diğer bir versiyonunda, uğur böceklerinin konacakları nesnelere, gruptan bazı çocukların canlandıracağı çiçekler de olabilir. Örneğin uğur böcekleri papatyaya, güle, gelinciğe, laleye ve sümbüle konabilirler. Çiçek rolündeki çocukların başlarına rolüne girdikleri çiçeğin resmedildiği kartondan birer taç takılabilir. İki çocuğun yan yana gelerek aynı çiçeği canlandırmaları da mümkündür.

Tartışma: Çocuklara uğur böceği olmaktan hoşlanıp hoşlanmadıkları sorulabilir. Oyunun en çok hangi bölümünü sevdiği veya onlara zor gelen yanı sorulabilir. Böcekler odadaki hangi nesnelere (ya da çiçeklere) gidip konduklarını hatırlamaya çalışırlar.

Gerçek yaşamda uğur böceği ile karşılaşp karşılaşmadıkları çocuklara sorulabilir. Uğur böceği gibi böceklere nasıl davranılması gerektiği üzerinde konuşulabilir. Söylenen tekerlemenin amacı, neyi gerçekleştirmek için (böceğin uçmasını) söylendiği çocuklara sorulabilir.

Destekleyici etkinlikler: Eğer mevsim ilkbaharsa bahçeye çıkılarak ya da gruba canlı bir uğur böceği getirilerek çocuklarla birlikte pencerenin önünde tekerleme söylenerek böceğin uçup gitmesi izlenebilir. Uğur böceğinin uçup gitmemesi durumunda yavaşça bir çiçeğin, veya başka bir bitkinin üzerine bırakılması sağlanmalıdır. Bu sırada böceğin zarar görmemesine dikkat edilir. Farklı çiçeklerin çocuklar tarafından boyanmasını gerektiren bir çalışma sayfası hazırlanabilir. Çalışma sayfası üzerine çizilmiş farklı sayıda uğur böceği gruplarının sayılarak kaç tane olduklarının belirlenmesine çalışılabilir. Çalışma sayfasındaki uğur böceklerinin benekleri sayılıp söylenebilir.

Aile katılımı: Mevsim ilkbaharsa anne babalara öğretmen tarafından bilgi gönderilerek çocukla birlikte kırık bir yere, parka gitmeleri ve bir uğur böceği bularak böceğe zarar vermeden çocuğun eli üzerine koyup hep birlikte, “Uç uç böcecik, annen sana terlik pabuç alacak.” tekerlemesini söylemeleri istenir. Daha sonra çocuklardan bu yaşantıyı geçirmiş olanlar grupta arkadaşlarına anlatırlar.

Canlanan Korkuluklar

Malzeme: Öğretmenin çocuklara sinyal göndereceği bir müzik âleti, el çanı, bekçi düdüğü ya da metal üçgen olabilir.

Süreç: Büyük grup çalışması

Gruptaki tüm çocuklar grup çalışma odasında birbirlerine değmeyecek mesafede ayakta durmaya davet edilir. Öğretmen yönerge verir: “Şimdi hepimiz bir tarlanın ortasındaki korkuluksunuz. Herkes korkuluk olsun.” Gruptaki tüm çocuklar ayakta durarak kollarını iki yana açarlar. Öğretmen devam eder: “Biliyorsunuz, korkuluk cansızdır. Kıpırdamaz. Siz de birer korkuluk olarak hiç kıpırdamıyorsunuz. Gözleriniz de kapalı.” Yaklaşık 7-8 saniye kadar bekledikten sonra öğretmen devam eder: “Şimdi ben elimdeki çanı çaldığımda söylediğim beden parçanız canlanıp hareket edecek. Ama yalnızca söylediğim beden kısmınız canlanacak. Evet dikkatle çan sesini ve söyleyeceğim beden kısmının ne olduğunu dinleyin ve o kısmı hareket ettirin.” Öğretmen sonra elindeki çanı birkaç kez hareket ettirerek ses çıkartır ve yönerge verir: “Şimdi gözleriniz canlandı, açıldı ve hareket edebiliyorlar.” Çocuklar gözlerini açarak hareket ettirirler. Sonra öğretmen aşağıdaki sırada beden kısımlarını adım adım canlandırır:

Ağzınız canlandı.

Başınız canlandı.

Bir eliniz canlandı.

İkinci eliniz de canlandı.

Bir kolunuz canlandı.

İkinci kolunuz da canlandı.

Bir bacağınız canlandı.

İki bacağınız da canlandı.

Tüm bedeniniz canlandı.

Öğretmen yönerge vermeyi sürdürür: “Şimdi tüm bedeninizle istediğiniz gibi hareket edin ve canlı olmanın tadını çıkarın.” Çocuklara diledikleri gibi hareketler yapabilmeleri için bir 10-15 saniye süre verilir. Çalışma sona erdirilir.

Aile katılımı: Çalışma evde anne baba, çocuk ve varsa diğer aile üyelerinin katılımı ile de tekrarlanabilir. Anne baba ya da çocuk diğerlerini yönerge vererek adım adım canlandırabilirler. Öğretmenin çalışmanın nasıl yapılacağı ile ilgili olarak eve yazılı bilgi göndermesi gerekir.

Not: Çalışma sırasında kıpırdamaması gerekirken kıpırdayan ya da yanlış beden kısmını hareket ettiren çocuklar üzerinde durulmamalıdır. Önemli olan çocukların canlı ve cansız olmayı bedenlerinde algılayabilmeleridir. Yönergenin sırasını tam olarak izleyebilmeleri ikinci derecede bir amaçtır. Çan ya da başka bir müzik aleti çalınırken tüm grubun duyabileceği biçimde ses çıkarmak önemlidir. Çan ile ses yaratılırken aynı anda yönerge verilerek hangi beden parçasının canlanacağı yüksek sesle söylenir ve o beden kısmını hareket ettirmeleri için çocuklara 7-8 saniye süre verilir. Bu çalışmada beden kısımları canlandırılırken, çocuklara bir yandan da aşına oldukları bir müzik parçası dinletilerek canlanan beden kısmının müziğin ritmine uyularak hareket ettirilmesi istenebilir.

Çalışmaya başlanmadan önce eğer çocuklar korkuluk hakkında bilgi sahibi değillerse biraz bilgi verilip bir korkuluk resmi gösterilebilir. Sonra drama oyununa geçilebilir.

Tartışma: Çalışma sonunda çocuklarla korkuluk olmanın onlarda uyandırdığı duygular hakkında konuşulabilir. Yavaş yavaş canlanırken neler hissettikleri sorulabilir. Canlı ve cansız olma arasındaki fark üzerinde durulabilir. Farklı beden kısımları canlanırken neler yaşadıkları sorulabilir. Harekete geçen beden kısımlarının neler olduğu ve ne işe yaradıkları, iyi çalışmadıklarında ne gibi güçlükler yaşanabileceği üzerinde de durulabilir. Korkuluğun adının niye böyle konulduğu üzerinde konuşulabilir ve korkuluğun yararı ve korkuluk olmanın güçlükleri tahmin edilmeye çalışılır.

Destekleyici etkinlikler: Tartışma sonrasında her çocuk çeşitli malzemelerle çalışarak birer korkuluk yapar (saman parçaları, dallar, gazete kâğıtları ya da plastik hamur gibi. Resim olarak çalışmalarına da izin verilebilir). Herkesin korkuluğu hakkında konuşulur ve neye ya da kime karşı kullanılmak üzere nereye yerleştirilebileceği üzerinde durulur.

Havuç Toplama

Malzeme: Karton, makas, boyalar (sulu boya ya da pastel boya) plastik ya da hasırdan sepet.

Süreç: Büyük grup içinde küçük grup çalışması: Rol değiştirme.

Çocuklar önceden karton üzerine turuncu renkte boyadıkları ve makasla kestikleri 15-20 santim uzunluğundaki 15-20 adet havucu odanın bir duvarının önüne yere dizerler. Daha sonra 5-6 çocuk, havuçların dizildiği duvarın karşısındaki duvarın önünde yan yana toplanırlar ve tavşan rolünü üstlenirler. İki çocuk ise gözleri bağlı olarak iki kollarını yana açıp hareketsizce odanın tam ortasında ayakta dururlar ve korkuluk olurlar. Tavşanlar korkuluklara yakalanmadan karşı duvarın önündeki havuçları birer birer alıp tekrar önünde dizildikleri kendi duvarlarının önüne getirip bir sepete koymaya çalışırlar. Korkuluklar bu

sırada hareketsizdirler. Sınıftaki diğer çocuklar, zaman zaman öğretmenin belirleyeceği bir işaretle, “Korkuluk yakala, korkuluk yakala.” diye seslenerek tempo tuttuklarında, korkuluklar hemen hareketlenip yanlarından geçmekte olan tavşanları yakalamaya çalışırlar. Yakalanan tavşan eğer alabildiyse havucunu tekrar karşı duvarın önüne yere bırakır ve koroya dâhil olur. Geride kalan tavşanlar havuç toplamaya devam ederler. Tüm havuçlar toplandıktan sonra başka bir 5-6 kişilik çocuk grubu havuç toplamaya girer. Korkuluk rolündeki çocuklar tavşan, tavşan olanlar da korkuluk olarak oyuna devam edilir.

Tartışma: Oyunun sonunda tavşan ve korkuluk olmanın çocuklarda yarattığı duygular üzerinde konuşulur. Özellikle oyun sırasında tavşan ve korkuluk olmanın güç yanları ve hoş giden yanları ortaya çıkarılmaya çalışılabilir. İsteddiği bir şeyi almak ya da yapmak konusunda güçlük, engelle karşılaşan çocukların yaşantıları ve duyguları üzerinde durulabilir. Havucun sebze mi yoksa meyve mi olduğu sorulur ve benzer yiyecekler sözel olarak bulunmaya çalışılır (patates, pancar, turp gibi) Tavşanın dışındaki bazı hayvanların çok sevdikleri yiyecekler hakkında da konuşmak çocuklara ilginç gelecektir (örneğin kedi süt ve çiğ, köpek kemik, karga ceviz, fare peynir, leylek solucan, koyun ot gibi)

Destekleyici etkinlikler: Çocuklar büyük bir kaba kâğıt (100x100 cm boyutlarında olabilir) üzerine çizilen 80 santimetre uzunluğundaki bir havuç resmini hep birlikte boyarlar ve grup odasının tavanına ya da varsa odadaki bir panoya asarlar. Çalışma sayfası üzerine çizilmiş korkulukların kaç tane olduğu sayılır ve altlarına yazılır. Gene bir çalışma sayfası hazırlanarak farklı hayvanlar ve karşılıklarına en çok sevdikleri yiyecekler karışık sırada çizilir. Çocuklar uygun hayvanı sevdiği yiyeceklerle çizgi yardımı ile birleştirirler.

Ne Yediğimi Bil

Malzeme: —

Süreç: Küçük grup çalışması

Gruptaki çocuklar ikişer ikişer gruplandırılır. Her gruptaki çocuk ne yiyeceklerine (ne yer gibi yapacaklarına) karar verirler. Ama bunu diğer çocukların duymayacakları bir şekilde yaparlar. Öğretmen grupları dolaşarak eğer bazı çocuklar konuyu geliştirme hakkında güçlük çekerse soru cevap yöntemiyle onlara yardımcı olabilir. Örneğin, “Yazın sıcakta yemeyi çok sevdiğimiz buz gibi soğuk yiyecek neydi? Özellikle dilimizi kullanarak yavaş yavaş yediğimiz yiyecek.” diyerek onlara hem dondurmaya hatırlatabilir hem de dondurma yemenin nasıl canlandırılabilirliği konusunda ipucu verebilir. Canlandırılacak bazı yiyecek ve canlandırılma biçimleri aşağıda örneklendirilmiştir. Söz konusu örnekler yalnızca çalışmanın nasıl gelişebileceğini göstermek içindir. Çocuklar yiyecek bulma ve canlandırma konusunda mümkün olduğunca serbest bırakılmalıdır.

- **Çekirdek yeme:** Bir avucun içinden diğer elin baş ve işaret parmakları yardımı ile çekirdekler tek tek alınır ve ağza götürülerek dişler arasında çıtlatılır gibi yapılır ve boş kabuklar hayali bir kaba konur.
- **Dondurma yeme:** Tek elde tutulan hayali dondurma yalanmaya çalışılır.
- **Karpuz yeme:** Bir dilim karpuz iki elle tutularak ağza götürülür ve dilimin bir ucundan diğer ucuna doğru ısırılarak yenilir.
- **Muz yeme:** Bir eldeki muz diğer elin baş, işaret ve orta parmakları yardımı ile baştan dibe doğru iki-üç hareketle soyulur ve ısırılarak yenir.
- **Ceviz yeme:** Bir zeminin üzerine konulan ceviz taşla kırılıp soyulur ve yenir.
- **Taze üzüm yeme:** Bir elle tutulan salkımdan birer birer koparılan üzüm taneleri ağza götürülerek yenir.
- **Çorba yeme (içme):** Bir elde tutulan hayali kaşık, hayali çorba tabağına daldırılarak ağza götürülür ve önce üflenerek ve dudaklar öne uzatılarak içilir.

Tartışma: Tartışma sırasındaki sorularla özellikle yenilen yiyeceklerin yararları konusunda ve yiyecekleri yerken dikkat edilmesi gereken davranışlar (temizlik, başkalarını rahatsız etmeme, dengeli beslenme gibi) üzerinde odaklanılabilir.

Destekleyici etkinlikler: Yiyecekleri konu edinen çeşitli çalışma sayfaları hazırlanabilir. Çocuklar özellikle oyun sırasında canlandırdıkları bazı yiyeceklerin (karpuz, dondurma gibi) dış hatları çizilmiş resimlerini boyayabilirler.

Rengini Söyle

Malzeme: Renkli kartonlar, çeşitli renklerde eliş kâğıtları. Kaset çalar ya da CD, DVD çalar ve uygun bir müzik parçası. Müzik parçası hareketli olmalıdır.

Süreç: Büyük grup çalışması

Gruptaki çocuklar eliş kâğıtlarını kartonlar üzerine yapıştırarak renkli kartonlar hazırlarlar (mavi, sarı, yeşil, kırmızı gibi). Her renkten 3-4 adet renkli karton hazırlanabilir. Kartonların boyutları 35x35 cm kadar olabilir. Daha sonra söz konusu kartonlar yere birbirlerinden 40-50 santimetre ara ile karışık bir şekilde yerleştirilir. Başlayan müzikle birlikte çocuklar renk kartonlarının üzerinde serbestçe hareket ederler, dans ederler ya da gezinirler. Müzik öğretmen tarafından durdurulduğunda her çocuk kartonlardan birinin üzerinde 2 ayağıyla birlikte durur ve rengini söyle denildiğinde üzerinde durduğu renk kartonunun rengini söylediği gibi o renkten bildiği herhangi bir nesneyi de bulup söylemeye çalışır (sarı, muz gibi). Oyuna müzikle devam edilir.

Tartışma: Çocuklarla renksiz bir dünyada yaşamının güçlükleri hakkında konuşulur. En çok sevdikleri ve sevmedikleri renkler ile ilgili sorular sorulur. Bazı nesnelere söylenecek renklerini söylemeleri istenir (güneş, ay, yaprak, gökyüzü, futbol takımlarının renkleri gibi).

Destekleyici etkinlikler: Çocuklar kendilerine verilen resim kartonları üzerine yuvarlak, kare, dikdörtgen, üçgen şekillerini çizip boyarlar. Çalışma sayfası üzerindeki farklı figürleri (hayvan, meyve, taşıt gibi) istedikleri renklere boyayıp hangi renkleri niçin tercih ettikleri kendilerine birer birer sorulabilir.

Aile katılımı: Çocuklar renk kartonlarını evlerinde anne babaları ile birlikte boyayarak hazırlayıp okula getirebilirler.

Şeklini Söyle

Malzeme: Renkli kartonlar, çeşitli renklerde eliş kâğıtları. CD çalar ya da CD, DVD çalar ve uygun bir müzik parçası. Müzik parçası hareketli olmalıdır.

Süreç: Büyük grup çalışması

Gruptaki çocuklar kartonlar üzerine çeşitli geometrik şekilleri (kare, daire gibi) çizerek renkli kartonlar hazırlarlar (Her renkten ve şekilden 3-4 adet renkli karton hazırlanabilir. Kartonların boyutları 35x35 cm kadar olabilir. Daha sonra söz konusu kartonlar yere birbirlerinden 40-50 santimetre ara ile karışık bir şekilde yerleştirilir. Başlayan müzikle birlikte çocuklar geometrik şekillerin bulunduğu kartonlarının üzerinde serbestçe hareket ederler, dans ederler ya da gezinirler. Müzik öğretmen tarafından durdurulduğunda her çocuk kartonlardan birinin üzerinde 2 ayağıyla birlikte durur ve şeklini söyle denildiğinde üzerinde durduğu şekil kartonunun adını söylediği gibi o şekilden bildiği herhangi bir nesneyi de bulup söylemeye çalışır (yuvarlak, elma gibi). Oyuna müzik eşliğinde devam edilir.

Tartışma: Çocuklarla söz konusu şekillerin başka nerelerde buldukları, bu şekillerin sağladıkları kolaylıklar hakkında konuşulur. En çok sevdikleri ve sevmedikleri şekiller ile ilgili sorular sorulur.

Destekleyici etkinlikler: Çalışma sayfası üzerine farklı geometrik şekiller çizilir ve karşılıklarına karışık bir sırada günlük yaşamda bulunan bazı nesnelere çizilir. Çocuklar her bir geometrik şekle benzeyen gündelik yaşamdan nesneyi bulmaya çalışırlar (yuvarlak daire, araba tekerleği; kare pencere gibi)

Not: Yukarıdaki iki çalışmanın konusu değiştirilerek daha farklı oyunlar tasarlanabilir. Örneğin meyveler, sebzeler, taşıtlar, hayvanlar temel alınarak aynı oyun formatı ile çalışılabilir.

Ayakkabı Bulmaca

Malzeme: Renkli kartonlar, makas ve boya kalemleri. CD çalar. Hareketli bir müzik parçası.

Süreç: Büyük grup çalışması

Çocuklar (30x30 cm.) boyutlarında kartonlara önceden öğretmen tarafından çizilmiş ayakkabıları boya kalemleri ile boyarlar. Her ayakkabı çifti, bir teki birine diğer teki diğerine olmak üzere ayrı ayrı kartonlara çizilmiştir. Kartonlara çizilen ayakkabı çiftleri aşağıda sıralanmıştır:

1 çift erkek makoseni

1 çift bayan çizmesi

1 çift spor ayakkabısı

1 çift futbol ayakkabısı

1 çift topuklu bayan ayakkabısı

1 çift sandalet

1 çift erkek çizmesi

1 çift dağcı botu

1 çift dalgıç ayakkabısı (palet)

1 çift balerin ayakkabısı

1 çift çocuk ayakkabısı (bebek patiği ya da küçük çocuk ayakkabısı)

Öğretmen her ayakkabı çiftinin birer tekini ayrı ayrı çocuklara verir. Sonra çocuklar müzik eşliğinde odada serbestçe ve dağınık biçimde gezinirler. Çocuklar üzerinde ayakkabı resmi olan karton ellerinde olduğu hâlde, müzik eşliğinde herkes kendi elindeki ayakkabının tekini, diğer çocukların ellerindeki kartonlara tek tek bakarak ararlar. Ayakkabının her iki tekini bulan çocuklar önlerine yan yana yere koyarlar. Müzik durduğunda her çocuk çifti yan yana getirdikleri ayakkabının tipini söylemeye çalışır.

Tüm çocuklar önlerindeki ayakkabının tipini birer birer söyledikten sonra öğretmen önceden hazırladığı, bu ayakkabıları giyen insanların resimlerini tahtaya ya da panoya asar. Çocuklar ellerindeki ayakkabı resimlerini panoda asılı duran uygun kişinin (kadın, erkek, sporcu, çocuk vb.) altına asarlar ya da yapıştırırlar.

Tartışma: Çocuklarla ayakkabının ne işe yaradığı konusunda konuşulur. Neden “ayakkabı” denildiği sorulur. Ayakkabılarımız olmasaydı ne olurdu sorusuna verecekleri yanıtlar dinlenir. Hayvanlar ve insanlar ayakkabı giyme konusunda karşılaştırılır. Ayakkabıların niçin çeşit çeşit oldukları sorulabilir. Ayakkabılarımıza nasıl iyi bakabileceğimiz üzerinde durulabilir. Ayakkabıların hangi malzemelerden yapılmış oldukları üzerinde odaklanılabilir. İnsanları dışardaki zor koşullardan (bu arada, bu koşulların neler olduğu taş, diken, sıcak kum, soğuk gibi) koruyan diğer giysilerin neler olduğu da çocuklara sorulabilir. Bazı hayvanların dış koşullardaki güçlüklerden nasıl korunmaya çalıştıkları üzerinde durulabilir. Örneğin kaplumbağanın kalın kabuğu, ayının kürkü örnek olarak ele alınabilir.

Destekleyici etkinlikler: Çocuklar çalışma sayfasındaki farklı ayakkabıları, ait oldukları kişilerin resimleri ile çizerek birleştirirler ve boyarlar. Çocuklardan yeni ayakkabılar tasarlayıp çizmeleri de istenebilir.

Aile katılımı: Bu çalışmada kullanılacak ayakkabı resimleri öğretmenin anne babalara yazılı bilgi göndermesiyle, çocuk ve anne babalar tarafından evde hazırlanıp okula gönderilebilir.

Herkes Bir bilgi

Melzeme: —

Süreç: Büyük grupta bireysel çalışma

Öğretmen önce bir kavram, nesne ya da konu (köpek, otomobil ya da futbol gibi) seçer. Seçilen nesne, kavram ya da konunun çocuklar tarafından da bilinen çok yönü olmasına dikkat edilmelidir. Daha sonra söz konusu kavram, nesne ya da konu çocuklara söylenir. Burada futbol konu olarak ele alınmış ve örneklendirilmiştir.

Öğretmen çocuklara futbol oyununu düşünmelerini ve her birinin futbolla ilgili bir bilgiyi canlandıracaklarını söyler. Bu sırada verilecek yönerge çocukların anlayabilecekleri kadar basit olmalıdır. Örneğin, “Şimdi futbol oyununu düşünün. Futbolda ne varsa her biriniz o şeyi canlandıracaksınız. Ama düşündüğünüz, bulduğunuz şey futbolla ilgili olacak ve kimseye söylemeyeceksiniz. Evet acaba futbolun nesi var?” Aklına futbolla ilgili bir bilgi gelen çocuk elini kaldırarak öğretmene bildirir. Öğretmen çocuğun yanına giderek bulduğu bilgiyi sadece kendisinin duyabileceği bir sesle (fısıldayarak) söylemesini ister. Bilgi uygunsa o çocuk karşıdaki duvarın önüne gidip bekler. Futbolla ilgili birer bilgi bulabilen tüm çocuklar aynı şekilde duvarın önünde dizilirler. Bulamayan çocuklar olursa onlar yerlerinde oturup tahminde bulunma rolünü üstlenebilirler. Oyunun bu aşamasında duvarın önündeki çocuklar birer birer futbolla ilgili “bilgi”yi bedenleriyle, jest ve mimikleriyle ifade etmeye çalışırlar. Diğer çocuklar da onların hareketlerle anlattıklarını sözel olarak ifade etmeye çalışırlar. Eğer tüm çocuklar duvarın önünde bilgi olarak dizilirlerse tahmin etme rolünü öğretmen üstlenir. Aşağıda futbol oyunu ile ilgili bazı bilgiler yalnızca örnek olarak sunulmuştur.

- Top
- Kale
- Hakem
- Hakem düdüğü
- Futbol ayakkabısı
- Seyirci
- Polis
- Penaltı atışı
- Taç atışı
- Kafa ile topa vurma
- Sakatlık
- Antrenör
- Top toplayan çocuk
- Başlama vuruşu
- yazı-tura atılarak kale seçimi
- Yorulan futbolcunun su içmesi
- Gol atan futbolcunun sevinci
- Gol yiyen kalecinin üzüntüsü
- Maç anlatan spiker vb.

Tartışma: Çocuklar futbol oyunu ile ilgili düşünce ve duygularını dile getirmeye yönlendirilir. Bu sırada bir spor olarak futboldaki kurallar ve yaşamdaki diğer kurallar söz konusu edilerek çocuklardaki kural ve kurallı yaşama ilkesinin gelişmesine katkıda bulunulabilir. Futbol oyunundaki istenmeyen davranışlara (kötü

tezahürat ve saldırganlık gibi) dikkat çekilerek yenilmenin de olağan karşılanması gerektiği konusu da işlenebilir.

Destekleyici etkinlikler: Çocuklar taraftarı oldukları takımların renklerini taşıyan forma renklerini boyayabilirler. Tuttukları takımın oyuncularını hatırlama oyunu oynanabilir. Tutulan takımların destekleme şarkı ve marşları -olumlu ifadeler taşıması şartı ile- söylenmeye çalışılır. Futbolun dışındaki diğer sporlar da çocuklara sorularak bu konudaki bilgileri anlaşılmasına ve geliştirilmeye çalışılabilir.

İnsan Resmi Tamamlama

Malzeme: Yazı tahtası, renkli tebeşirler, resim kâğıtları, büyük (çocuk boyunda) ve kalın kâğıt

Süreç: Grupta bireysel çalışma

Öğretmen yazı tahtasını hazırlar ve gruptaki her çocuk isminin baş harfi ile aynı olan harfin sesi öğretmen tarafından söylendiğinde (E: Esra gibi) ayağa kalkıp yazı tahtasına gider ve seçtiği bir renkli tebeşirle insan resminin ilk parçası olan başını çizer ve yerine oturur. Ardından öğretmenin söylediği harfin sesi, isminin baş harfi olan ikinci bir çocuk, tahtaya gelir ve resmin eksik beden parçalarından birini seçtiği renkli tebeşirle tamamlar. Her çocuk yalnızca bir beden parçasını çizebilir. Böylece tüm beden parçaları tamamlandıktan sonra her çocuğa öğretmen tarafından söz verilir. Çocuklar birer birer hangi beden parçasını tamamladıklarını söyleyip kendi bedenleri üzerinde elleri ile dokunarak gösterirler. Daha sonra ise hangi beden parçasının hangi çocuk tarafından çizildiğini hatırlayıp söylemeye yönlendirilirler.

Tartışma: Çocuklara farklı beden kısımlarının işlevleri sorulabilir. Bedenin ilgili kısmının işlevini yerine getirememesi durumunda yaşanabilecek güçlükler çocuklar tarafından tahmin edilmeye çalışılabilir. Ayrıca çocuklar alfabedeki çeşitli harflerin sesleri ile başlayan meyve, sebze, hayvan ismi bulmaya yönlendirilebilir.

Destekleyici etkinlikler: Çocuklar kendilerine verilen resim kâğıtlarına pastel boyalarla istedikleri gibi bir insan resmi çizerler. Farklı beden kısımlarının işlevleri ile eşleştirildiği çalışma sayfaları üzerinde çalışabilirler. Yere konulan büyük boyuttaki bir kâğıt üzerine sırtüstü yatırılan arkadaşlarının bedeninin dış hatlarını kalemle çizerler ve daha sonra hep birlikte dış hatlarını çizdikleri resmi boyayarak doldururlar. Bir başka etkinlikte ise kendilerine verilen kâğıtlar üzerine bir ellerini ya da çıplak ayaklarını koyarak dış hatlarını kalemle çizip içini boyayabilirler.

Aile katılımı: Öğretmenin çocuk aracılığıyla anne babayı yazılı olarak bilgilendirmesiyle etkinlik evde de yapılabilir. Çocuk evde kendi boyundan büyük bir kâğıt üzerine yatırılır. Anne ya da baba çocuğun bedeninin dış hatlarını kâğıda çizerler. Daha sonra çizgilerin içi anne, baba ve çocuk tarafında pastel boyalarla boyanarak tamamlanır. Evde tamamlanan resimler okula gönderilir ve grup odasında duvarlara asılarak öğretmen ve çocuklar tarafından incelenir.

Not: Öğretmen alfabedeki harflerden birinin sesini söylediğinde, eğer sınıfta o sesle başlayan isim sahibi birden fazla çocuk varsa tahtaya gelip çizim yapmaları için çocukları uygun bir biçimde sıraya dizmelidir. Bu sıralama çocukların soy isimlerinin başladığı harfin sesini doğru tahmin edebilmelerine göre yapılabilir. Ya da ailesinde aynı sesle başlayan ikinci bir üye olan çocuğa öncelik verilebilir.

Yazlık Kışlık

Malzeme: Bere, atkı, yün eldiven, şort, tişört, yün kazak, terlik, güneş gözlüğü, plaj havlusu, keten ya da hasır şapka, kalın yün çoraplar. Bu giysi örnekleri çocuklara uygun ölçüde olmalıdır.

Süreç: Büyük grup çalışması

Öğretmen yazın ve kışın giyilen giysi örneklerini önceden toplar ve sınıfa getirir. Gruptan seçilen iki çocuk cansız manken rolünü üstlenerek birbirlerinden iki metre ara ile ayakta dururlar. Onlara giydirilecek giysiler ise karışık bir şekilde masanın üzerinde durur. Öğretmen ya da seçilen çocuklardan biri “yazlık” dediğinde yazın giyilen bir giysi çocuklardan biri tarafından seçilir (örneğin güneş gözlüğü) ve mankenlerden birinin yüzüne yerleştirilir. O manken artık yazlık giysi mankeni olmuştur. Öğretmen “kışlık” dediğinde başka bir çocuk masadan seçtiği bir giysiyi (örneğin bere) alır ve diğer mankene giydirir. O manken de kışlık giysi

mankeni olmuştur. Bundan sonra gelen çocuklar birer birer masadan aldıkları giysi parçalarını uygun mankene giydirebilirler. Masadaki tüm giysiler giydirildikten sonra mankenlerin fotoğrafları çekilir.

Tartışma: Çocuklarla hangi giysilerin hangi mevsimde giyildiği konusunda sorular sorularak yaz ve kış mevsimleri hakkında sohbet edilebilir. Söz konusu giysilerin ilgili mevsimde giyilmesinin nedenleri çocuklara sorulabilir. Yün eldivenin neden kışın giyildiği ya da kışın şort giyildiğinde sonucun ne olacağı çocuklara sorulabilir. Yaz ve kışın sevilen ve sevilmeyen yönleri konusunda çocukların tercihleri konusuna odaklanılabilir. Çocukların yazın ya da kışın yaşadıkları bazı ilginç olayların grupta paylaşılmasına olanak verilebilir.

Destekleyici etkinlikler: Çocuklar yaz ve kışla ilgili serbest resim yapmaya davet edilebilirler. Yaz ve kış mevsiminde giyilen giysilerin uygun mevsimle eşleştirilmesine dayanan çalışma sayfaları hazırlanıp uygulanabilir. Ayrıca yazın ve kışın diğer bazı özellikleri ile ilgili eşleştirmeye, boyamaya, anlatmaya dayanan çalışma sayfaları da hazırlanıp çocuklara sunulabilir.

Aile katılımı: Söz konusu giysiler çocuklar tarafından evden de getirilebilir. Bu durumda getirilen giysi örneklerinin istenen çeşitlilikte olmasını sağlamak için çocuklara belirli bir giysi parçası özellikle söylenebilir. Çocuk anne babasıyla birlikte uygun giysi parçasını seçerek okula getirir.

Not: Manken olacak çocukların seçiminde kendi tercihlerine yer verilebileceği gibi çocuklar bazı nitelikleri temelinde de öğretmen tarafından seçilebilirler (en güzel oturan, en güzel parmak kaldıran, en güzel gülen, en güzel yürüyen gibi). Ayrıca farklı çocukların manken rolünü üstlenmelerine olanak tanınarak her birinin olmasa da birçoğunun o rolü denemesine olanak vermek uygun olur. Eğer hiçbir çocuk ortaya gelip manken olmak istemezse öğretmen bu rolü üstlenerek ortaya çıkabilir. Bu durumda manken rolündeki öğretmene önce tüm kışlık giysiler, sonra da tüm yazlık giysiler çocuklar tarafından birer birer giydirilir.

Müzikle Ritm Tutma

Malzeme: Kasetçalar ya da CD çalar. Son Mohikan adlı filmin müziği.

Süreç: Büyük grup çalışması

Öğretmenle birlikte çocuklar çember olarak ayakta dizilirler ve el ele tutuşurlar. Daha sonra Son Mohikan adlı filmin müziği başlatılır ve çocuklar bu müzik eşliğinde, müziğin ezgisine uyarak odada bir yönde, çemberi bozmadan yürürler. Grubun içinde olan öğretmen ara sıra durur ve müziğe uyarak ellerini, kollarını ve bedenini kullanarak ritim tutar. Çocuklar da aynı hareketleri tekrar ederek ritme uymaya çalışırlar. Sonra tekrar müzik eşliğinde çember hâlinde yürümeye devam edilir. Çalışmaya müzik parçası bitene dek devam edilir. Aşağıda müzik eşliğinde vurulacak ritim örnekleri sunulmuştur. Burada sunulanlar yalnızca birer örnektir. Başka ritim örnekleri de yaratılıp uygulanabilir.

İki el birbirine vurulur

İki el önce birbirine sonra bacakların üst kısımlarına vurulur.

İki el önce birbirine sonra çapraz olarak omuz başlarına vurulur

İki el önce birbirine sonra göğse vurulur

İki el önce birbirine sonra karına vurulur

İki el önce birbirine sonra kalçaların kenarlarına vurulur

İki el önce birbirine sonra yanaklara vurulur

İki el önce birbirine sonra başın iki yanına vurulur

Ayaklar yere vurulur gibi.

Tartışma: Çocuklar, oyun sırasında vurulan ritimleri hatırlamaya yönlendirilebilir. Hangi beden kısımlarına vurulduğu çocuklar tarafından ifade edilmeye çalışılır. Çocuklar en çok hoşlarına giden ritim örneğini

gösterip uygularlar.

Destekleyici etkinlik: Öğretmen çocukların oyun sırasında denenmeyen yeni ritim tutma örnekleri geliştirmeleri için onları cesaretlendirebilir.

Aile katılımı: Etkinliğin ayrıntılı bir tanımlaması çoğaltılır ve çocuklarla evlerine gönderilir. Anne babalar ve çocuklar evde kendi seçtikleri bir müzik eşliğinde etkinliği yapmaya çalışırlar. Evde kullanılan müzikle ilgili olarak öğretmene yazılı bilgi gönderirler ve aynı müzik parçası okuldaki uygulamada da kullanılabilir. Ayrıca çocuk ve anne babalar evde yeni ritim tutma biçimleri geliştirmeye çalışabilirler. Çocuk okula geldiğinde söz konusu ritim tutma biçimlerini öğretmene ve arkadaşlarına gösterebilir. Bu çalışma okula gelen anne babaların katılımıyla okulda da uygulanabilir.

Sebzelerle Meyveler

Malzeme: Yazı tahtası ya da duvar panosu, yapışkan band, A4 boyutunda beyaz kâğıtlar, pastel boyalar

Süreç: Büyük grup çalışması

Çocuklar, A4 boyutundaki kâğıtlar üzerine önceden çizilmiş çeşitli meyve ve sebzeleri boyarlar. Daha sonra bu kâğıtlar karışık bir düzende yazı tahtasına ya da geniş bir duvar panosuna bantla yapıştırılarak asılır. Çocuklar birer birer gözleri bağlı olarak yazı tahtası ya da panoda asılı olan kâğıtlara doğru, işaret parmakları öne uzatılmış olarak yürürler. İşaret parmağının dokunduğu kâğıdı eline alan çocuk gözünü açarak, kâğıdın üzerindeki sebze ya da meyve resmini görür, adını söyler ve odada meyvelere ya da sebzelere ayrılmış olan yere gidip ayakta durur. Bu sırada panodan aldığı meyve ya da sebze resmini yapışkan bantla göğsüne yapıştırmıştır. Tüm çocuklar pano ya da yazı tahtasından aynı süreçten geçerek aldıkları sebze ya da meyve resmine göre, meyve ve sebzeler grubuna dâhil olduktan sonra, bir gruptaki çocuklar diğer gruptaki meyve ya da sebzelerin adını yüksek sesle söylerler. Meyve ya da sebze olarak adı söylenen çocuk yere oturur. Bu süreç her iki gruptaki tüm çocuklar yere oturuncaya dek devam eder.

Etkinliğin ikinci aşamasında çocuklar meyve ve sebze resimlerini yere karışık olarak yerleştirip çevrelerinde el ele tutuşarak çember olurlar. Öğretmenin başlattığı müzik parçası eşliğinde grup ellerini bırakmadan bir yöne doğru çemberi bozmadan yürümeye başlar. Öğretmen müziği kapatarak “meyveler” dediğinde her çocuk yerdeki meyve kâğıtlarından birini kapıp çemberdeki yerine geri döner. Her çocuk elindeki meyvenin adını yüksek sesle söyledikten sonra meyve kâğıtları tekrar yere sebzelerin yanına dizilir. Müzik tekrar başlar ve bu kez öğretmen müziği kapattığında “sebzeler” diyerek çocukların sebze kâğıtlarını toplamalarını sağlar. Sebze kâğıtlarındaki sebzeler yüksek sesle söylendikten sonra oyun son bulur.

Tartışma: Çocuklarla meyveler ve sebzeler hakkında konuşulur. Meyve ve sebzelerin yararları konusunda çocuklar evde anne ve babalarından edindikleri bilgiyi grupla paylaşırlar.

Destekleyici etkinlikler: Çocuklar etkinlik sırasında ele alınmayan, adı geçmeyen başka meyve ve sebzeleri bulup söylemeye ve tarif etmeye çalışırlar. Meyve ve sebze resimleri, gerçek bir meyve tabağına ve hasır sebze sepetine çocuklar tarafından birer birer gruplandırılır. Meyve ve sebzeler hakkında alıştırmaları içeren çalışma sayfaları hazırlanabilir.

Not: Çalışma sırasında meyveler ve sebzelerin oda içinde duracakları yer, belirli bir işaretle belirtilmelidir. Örneğin meyveler için, üzerine meyve tabağı resmi çizilmiş bir karton, sebzeler içinse üzerine yemek tenceresi çizilmiş bir karton yer belirleyici olarak yere konulabilir ya da bir sandalyenin üzerine dik olarak yerleştirilebilir. Gözü bağlı olarak panoya (yazı tahtasına) doğru yürüyen çocuk 7-8 adımda panoya erişebileceği bir uzaklıkta ayakta durmalı, yüzü ve ileri doğru uzattığı parmağı panoya (yazı tahtasına) dönük olmalıdır.

Sonra Ne Oldu?

Malzeme: —

Süreç: Büyük grupta bireysel sunum

Gruptaki tüm çocuklar çalışma odasındaki bir odanın duvarı önünde minderlere otururlar. Öğretmen şu yönergeyi verir: “Şimdi ben ortaya çıkıp hareketlerle size bir nesne ya da olay anlatacağım. Siz neyi anlattığımı söyleyeceksiniz. Daha sonra içinizden biri benim anlattığım şeye ne olduğunu, yani daha sonra ne olduğunu hareketlerle göstereceksiniz.”

Öğretmen ortaya gelir ve çocukların yaşına uygun bir nesneyi ya da olayı hareketlerle anlatır. Örneğin kollarını iki yana kaldırarak uçan bir uçağı canlandırır. Canlandırmayı tamamladığında çocuklara canlandırma sırasında ne yaptığını ya da ne olduğunu sorar. Çocuklardan uçan bir uçak yanıtını aldıktan sonra çocuklara sorar: “Peki sonra ne olmuş olabilir? Kim ortaya gelip yapmak ister? Yalnızca hareketlerle anlatacak.” Ortaya gelen çocuk kendi yaratıcılığıyla uçan uçağı ne olduğunu canlandırabilir. Örneğin uçağın yere konduğunu ya da yere düşüşünü canlandırabilir. Diğer çocuklar ise ne olduğunu sözel olarak ifade ederler.

Tartışma: Canlandırılan nesne ya da olaylara dayanılarak soru cevap yöntemi ile konu derinleştirilebilir ve ayrıntılaştırılabilir. Örneğin: “Uçak niçin düşmüş olabilir? Başka neler uçabilir? Uçakların indiği yere ne denir? Uçağı kim kullanır?” gibi.

Destekleyici etkinlikler: Burada verilen uçak örneği temel alınır yapılabilecek ilginç bir etkinlik, çocuklarla birlikte kâğıttan uçaklar yapıp sınıfta ya da bahçede uçurmaktır. Ayrıca çocuklar uçakla ilgili serbest resim yapabilirler. Uçak ve diğer taşıtları kimlerin (pilot, şoför gibi) kullandığı ile ilgili çalışma sayfaları hazırlanıp uygulanabilir.

Aile katılımı: Etkinlik grupta uygulanmadan birkaç gün önce çocuklar evlerinden gazete ya da dergilerden anne babaları ile bulup kestikleri uçak resimlerini okula getirebilirler.

Bölüm Özeti

- Bu bölümde özellikle okul öncesi çocuklarına ve temel eğitim seviyesindeki çocuklara uygulanabilen eğitici drama türleri sınıflandırılarak açıklanmıştır. Eğitici drama türleri beş ana başlık altında incelenebilir: 1. Tanışma, selamlaşma, isim öğrenme çalışmaları, 2. İlişki kurma, iletişim ve hareket çalışmaları, 3. Rahatlama, gevşeme çalışmaları, 4. Duyu çalışmaları, 5. Doğaçlama ve yaratıcılık çalışmaları. Eğitici drama türleriyle ilgili öğretmen adaylarına yönelik örnek uygulamalar anlatılmış ve her türün temel amaçları vurgulanmıştır.
- Tanışma, selamlaşma, isim öğrenme çalışmaları: Burada amaç tanışma, selamlaşma ve başkalarına isimleriyle hitap etmenin önemini kavranmasıdır. Bunlar çocukların ilişki kurma becerilerinin ve sosyalleşmelerinin başlangıcıdır. Bu aynı zamanda çocukların, insanların birbirlerinden farklı olduklarını anlamasına ve kendini diğer insanlardan ayırt etmesine de yarayabilir.
- İlişki kurma, iletişim ve hareket çalışmaları: Bu çalışmalar çocuklar arasındaki iletişimi, sosyal ilişkileri, hareketlere dayalı etkinliklerle geliştirmeyi amaçlar. Hareketli oyunlara katılımı ile çocuk hem beden enerjisini harekete geçirir hem de diğer çocuklar ile sözlü ve sözsüz iletişim kurarak sosyal anlamda bütünleşir.
- Rahatlama, gevşeme çalışmaları: Bu çalışmalar ile çocukların dikkatlerini bedenlerine yoğunlaştırmalarını ve bedenlerinin farkına varmalarını, bedensel olarak rahatlamalarını sağlamak amaçlanmaktadır. Rahatlama çalışmaları yaşadığımız problemleri çözebilmek için gerekli gücü ve enerjiyi yenilemek açısından yarar sağlayabilir. Drama gruplarında bu çalışmalar stres azaltıcıdır. Bu çalışmalarda çocuklara yeterince alan sağlanarak bedenlerine konsantre olmaları sağlanmalıdır.
- Duyu çalışmaları: Farklı duyular yolu ile çocuğun, içinde bulunduğu çevrenin ve bu çevrenin kendinde yarattığı etkilerin farkına varması amaçlanmaktadır. Duyular çocukların bilişsel süreçlerinin gelişimine de katkıda bulunurlar. a. Dinleme çalışmaları: Aktif dinleme yolu ile dış çevreyi tanıma, nesnelere, araç gereçleri çıkardıkları seslere göre ayırt etme. Çocukların seslere dikkat ederek işitme duyusu yolu ile bilgi edinmeleri amaçlanmaktadır. b. Gözlem çalışmaları: Çocukların görsel uyarıcılar üzerinde dikkatlerini yoğunlaştırabilme becerilerinin gelişmesine yardımcı olmak önemlidir. Böylece çocukların hem fiziksel hem de sosyal çevreleri hakkında görsel farkındalık düzeylerinin yükseltilmesi amaçlanır. c. Dokunma çalışmaları: Çocuklarda zaten var olan nesnelere dokunarak tanıma eğilimini, dış çevreyi daha iyi tanımak