

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ
SAHNE SANATLARI ANABİLİM DALI
Yüksel Lisans Tezi

**TÜRK TİYATROSU ÇOCUK OYUNU METİNLERİNDE ÇOCUĞUN
TOPLUMSALLAŞMA SÜRECİNİN TASARLANIŞI**

Hazırlayan
Selda UZUNKAYA

Danışman
Prof. Dr. Aslıhan ÜNLÜ

İZMİR / 2019

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Türk Tiyatrosu Çocuk Oyunu Metinlerinde Çocuğun Toplumsallaşma Sürecinin Tasarlanması” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını, yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

14/ 10/ 2019

Selda UZUNKAYA

TUTANAK

Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü'nün/...../...../ tarih ve.....sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin.....maddesine göre Sahne Sanatları Anasanat Dalı, Yüksek Lisans öğrencisi Selda Uzunkaya'nın "Türk Tiyatrosu Çocuk Oyunu Metinlerinde Çocuğun Toplumsallaşma Sürecinin Tasarlanması" konulu tezini incelenmiş ve aday/...../...../ tarihinde, saat 'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından jüri üyeleri tarafından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin olduğuna oy ile karar verilmiştir.

BAŞKAN

Prof.Dr. Aslıhan Ünlü

ÜYE

ÜYE



ÖZET

Toplumsallaşma, bireyin toplumun kurallarını, ahlakını ve tutumlarını benimseyerek kişilik kazanmasıdır. Kendini oluşturma aşamasındaki çocuk toplumun kurallarını sanat aracılığıyla öğrenmeye başladığında çocuk tiyatrosu uygulayıcılarının dikkat etmesi gereken hususlar çoğalmaktadır. Hedef kitlenin potansiyeli üzerine, çocuk psikolojisi ve pedagojisini gözeterek, estetik yöntemlerle titiz bir çalışma yapması gerekmektedir. Çünkü çocuğun psikososyal gelişimi herhangi bir yetişkinden farklıdır. Çocuk sanat eserine kendi algı, deneyim ve problem çözme becerileriyle yaklaşmaktadır. O, pasif bir alıcı, toplumsal normların devamlılığını sağlayacak bir araç değil, var olan problemi değiştirmeye yönelik aktif rol oynaması gereken bir bireydir.

Çocuk tiyatrosu oyun metinleri kimi kez didaktik niyetlerin gölgesinde kalmakta kimi kez de bu niyetleri aşarak hedef kitlesine doğru yöntemlerle ulaşmayı başarmaktadır. Geçmiş dönem çocuk oyunlarında -2000’li yıllardan önce- yetişkinlere eş bakış açısı uygulamaları göze çarpmaktadır. Çocukların duygu, düşünce ve duyumsal süreçleri göz ardı edilmektedir. Son dönem çocuk oyunu metinlerinde ise toplumsal cinsiyet, ahlak kuralları vb bazen gözden kaçsa da çocuk merkezli bir bakış açısından yola çıkıldığı gözlemlenmektedir.

ABSTRACT

Socialization is the individual's construction of identity by adopting the rules, ethics and attitudes of society. When the child undergoing self-construction begins to learn societal norms via art, there are a growing number of certain matters children's theatre practitioners must pay attention to. A rigorous endeavour must be carried out on the potential of the target audience with aesthetic methods, paying attention to child psychology and pedagogy. Because the child's psychosocial development is different to that of any given adult. Children approach a work of art with their own perception, experience and problem solving abilities. The child is not a passive receiver, a vehicle to ensure the continuity of societal norms, but an individual who must take a role in making a change to the current problem.

Children's theatre play texts are sometimes overshadowed by didactic intentions, and sometimes transcend these intentions to succeed in reaching its target audience using the right methods. In the children's plays of the past -before the 2000s- practices of perspectives identical to that of adults can be noticed. The feelings, thoughts and sensory processes of the child are neglected. In the recent texts of children's plays, although matters such as gender, ethical rules etc. sometimes escape the attention they deserve, it can be observed that they do set out on a child centred perspective.

ÖNSÖZ

Toplumsallaşma kavramı salt topluma egemen olan kuralların aktarımını değil, bireyin kişilik kazanmasını da kapsar. Çocuğun toplumsallaşmasında pek çok kültürel alan gibi tiyatro da önemli bir rol üstlenebilir ve üstlenmektedir. Bu nedenle çocukları iyi tanıyan, onların öznelliğine ve toplumsallaşma modellerine dikkat eden oyunlara ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü tiyatro metinlerinde bilgilerin doğru aktarımı, bir yandan çocukların özgür düşünmesine yardımcı olurken, öte yandan da çocuğun yaratıcılığının ve yapıcılığının geliştirmesinin önünü açmaktadır. Çocuk tiyatrosu yetişkin tiyatrosunun bir alt basamağı ya da alt kümesi değil, kendi içinde bir bütündür. Dramaturgi, karakter, dekor, ışık, müzik, rejî vb bileşenler, merkeze çocuğu alarak oluşturulmalı, çocuk tiyatrosu gücünü ve odağını çocuktan almalıdır.

Türkiye’de çocuklar için yapılan tiyatronun kökenleri Meşrutiyet dönemine kadar uzanmaktadır. Ancak ülkemizde çocuk tiyatrosu asıl ivmesini Cumhuriyet döneminde, Muhsin Ertuğrul önderliğinde yapılan çalışmalarla kazanmıştır. Anketlerle ve uygulamalarla güç kazanan çocuk tiyatrosu geleneğimiz, oyun yazımında da kendine yer bulmuştur. Ama burada çoğunlukla yetişkinlerin onayını alan, kıssadan hisselerle toplumsal davranışların idealize edilmesine yönelmiş metinlerle karşılaşmaktadır. Ülkemizde çocuk tiyatrosu yazını belirli dönemlerde dayanışma, özgürlük, anti-otorite gibi konuları işler fakat belirli yöntemlerin kısılcasına takılırken, bazı konularda da zaaflarını aşamaz. Kullanılan dilin yanlışlığı, çocuk bakışının gerçekliğinin görmezden gelinmesi, oyunun tema ve işleniş olarak didaktik kalması gibi zaaflar izleyicisinin keyif almasını ve kendini keşfetmesini engeller düzeye gelebilmektedir.

Toplumsallaşmanın oyun metinlerinde nasıl oluştuğuna odaklanan bu tezin

araştırma sürecinde en çok sıkıntı yaratan şeylerin başında hem çocuğun toplumsallaşması ve ocuk-sanat ilişkisi konularındaki kaynakların hem de ocuk tiyatrosuna ilişkin kaynakların yetersizliği, kimi zaman da birbirini tekrar etmesi gelmektedir. İncelenen oyun metinlerinde ise kimi ögeler yerine getirilirken -önerme, dil, hedef kitle gibi- kimi ögelerin -toplumsal cinsiyet, ahlak vb- görmezden gelinmesi tezin, amacına uygun oyunlarla sınırlandırılmasını doğurmuştur. Yine de incelenen çok sayıda oyun ocuk tiyatromuzda toplumsallaşmanın yoğunlaştığı ana konuların neler olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde derin bilgileriyle ufkumu açan, sabrı ve disipliniyle bu tezi mümkün kılan değerli danışmanım Prof.Dr. Aslıhan nl'ye, desteğini esirgemeyen Doç.Dr. Meral zınar'a, Doç.Dr. Özlem Belkıs'a ve Dr.Öğr.yesi Yasemin Sevim Salman'a teşekkürü bir borç bilirim. Fikirlerine hayatım boyunca ihtiyaç duyduğum Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi ğretim yeleri, Doç.Dr. Süreyya Karacabey, Prof.Dr. Beliz Güçbilmez ve Prof.Dr. Tülin Sağlam'a sonsuz teşekkürler. ocuk tiyatrosu alanında çalışmama fırsat veren Tiyatro Terminal ve Ceviz Sanat Merkezi'ne, metinlere ulaşmamdaki hızları ve özverileriyle Kabuk ve Belki Kitabevi'ne ayrıca aileme, dostlarıma ve dünyadaki tüm çocuklara minnetle.

**TÜRK TİYATROSU ÇOCUK OYUNU METİNLERİNDE ÇOCUĞUN
TOPLUMSALLAŞMA SÜRECİNİN TASARLANIŞI**

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	ii
TUTANAK.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	x
GİRİŞ.....	1

1. BÖLÜM

**ÇOCUĞUN TOPLUMSALLAŞMA SÜRECİNDE
TİYATRONUN YERİ**

1.1. Çocuk, Sanat ve Tiyatro İlişkisi.....	14
1.2. Çocuk Tiyatrosuna Pedagojik, Psikolojik ve Estetik Yaklaşım.....	19
1.3. Çocuğun Toplumsallaşma Sürecine Hazırlanmasında Bir Örnek Olarak Grips Tiyatrosu.....	32

2. BÖLÜM

TÜRK ÇOCUK OYUNLARINDA TOPLUMSALLAŞMA SÜRECİNİN TASARLANIŞI

2.1. Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Öğretilmesi.....	44
2.2. Ahlak ve Değer Aktarımı.....	59
2.3. Oyunlara Yansıyan Diğer Toplumsallaşma Biçimleri.....	89
2.3.1. Dil Sevgisi.....	89
2.3.2. Doğa Sevgisi.....	93
2.3.3. Benlik Algısı.....	98
SONUÇ	103
KAYNAKÇA.....	108
ÖZGEÇMİŞ	

GİRİŞ

Toplumsallaşma, bireyin kişilik kazanarak içinde yer aldığı topluma hazırlanma ve toplumun kurallarına uyum sağlama sürecidir. Frederick Elkin, bireyin toplumla bütünlüşmesi olarak gördüğü bu süreci şöyle özetler: “*Toplumsallaşma süreci uygun kalıpların, değerlerin ve hislerin öğrenilmesini ve içselleştirilmesini içerir*” (1995: 10). Elkin’in bahsettiği içselleştirme, uyum sağlama ve bu uyumu sürdürme yöntemlerinin öğrenilmesiyle ilişkilidir. Kişinin içinde bulunduğu toplumun bir üyesine dönüşmesi yani toplumun amaçlarını, değerlerini, ahlakını, doğru ve yanlışla ilişkin tutumlarını benimsemesi onun bir kişilik kazanmasını sağlar. Birey böylelikle biyolojik varlık olmakla birlikte sosyal bir varlığa da dönüşmüştür. Toplumsallaşmasında hem biyolojik özellikleri -zekâsı ve özel yetenekleri- hem de içinde bulunduğu toplumun kültürel özellikleri rol oynar. Connel, biyolojik özellikler ve toplumsal normların etkileşimi anlatırken, “*Yeni doğan bir çocuğun biyolojik bir cinsiyeti vardır, ama henüz toplumsal bir cinsiyete sahip değildir. Çocuk büyürken toplum da, çocuğun önüne cinsiyete uygun bir kurallar, şablonlar ya da davranış modelleri dizisi koyar. Belirli toplumsallaştırma etkenleri ya da failleri -özellikle aile, medya, arkadaş grupları ve okul- söz konusu bu beklentileri ve modelleri somutlaştırarak çocuğun bunları sahipleneceği ortamları hazırlar*” der (2016: 278). Connel, kalıtım ve çevrenin karşılıklı işleyişinden söz ederken, çocuğun toplumsal cinsiyeti öğrenme sürecinin ve öğrendiklerini içselleştirmesinin, hem kuralların aktarımıyla hem de bu aktarımı uygulayabileceği ortamların hazırlanmasıyla mümkün olduğunu düşünmektedir.

Veysel Bozkurt, *Toplumsal Dünyada Sosyoloji* kitabında toplumsallaşmayı “*Çocukların potansiyellerini ortaya çıkaran anahtar*” olarak görür (2005: 117). Bu mevcut potansiyel her toplumda o toplumun yapısı gereği farklı biçimde ilerler. Bu da yine kalıtım ve çevrenin bir arada oluşuyla mümkündür. Bu bir arada olma durumuna Piaget, bilişsel gelişim adını verir. Kişinin çevresini anlarken ya da öğrenirken

gösterdiği zihinsel faaliyetlere bilişsel gelişim denir. “*Piaget’ye göre çocuk, dünyanın pasif alıcısı değildir. Bilgiyi kazanmada aktif bir role sahiptir. Ayrıca, değişik yaşlardaki çocukların ve yetişkinlerin dünyaları birbirlerinden farklıdır. Piaget bu farklılığın nedenlerini incelemiş ve bireyin dünyayı anlamasını sağlayan bilişsel süreçleri açıklamaya çalışmıştır*” (Senemoğlu, 2007: 34).

Bilişsel gelişim süreçleri *duyu-motor evresi, işlemsellik öncesi evre, somut işlemsel evre ve formel işlemsel evre* olarak dörde ayrılır.

Duyu-motor evresi, çocuğun doğumundan iki yaşına kadar süren ilk aşamadır. Bu aşamada çocuklar nesnelere dokunarak çevrelerini fiziksel olarak keşfetmeyi öğrenirler. Dört aydan sonra insanları nesnelerden ayırmayı öğrenirler böylece çevrenin kendi algılama yöntemlerinden bağımsız olduğunu fark ederler.

İkinci aşama ise *işlemsellik öncesi evredir*. İki yaşından yedi yaşına kadar süren bu aşamada çocuklar dil kabiliyetini geliştirmeye başlamışlardır. Nesneleri taşıdıkları anlamları ve imgeleriyle anlatmayı öğrenirler. Örneğin beş yaşında bir çocuk itfaiye arabasını kullanırken çıkardığı sesle durumun aciliyeti arasındaki bağı kurabilir. Ama bu aşamadaki çocuklar henüz yetişkinlerin nedensellik ve hız sınıflandırmalarına vakıf olmadıklarından benmerkezcidirler.

Üçüncü aşama, *somut işlemsel evre* ise yedi yaşından on bir yaşına kadar sürer. “*Çocuklar soyut, mantıklı düşünceleri geliştirmekte ve çok büyük bir güçlük çekmeden nedensellik gibi düşünceleri kavrayabilmektedir*” (Ritzer, Stepnisky, 2014: 346). Bu nedenle daha az benmerkezcidirler.

Dördüncü ve son aşama *formel işlemsel evre* on bir yaşından on beş yaşa kadar süren evredir. Çocukların problem çözme yöntemlerine alternatiflerle yaklaştığı bir aşamadır. Varsayımları kavradıkları bu dönemde sosyal konulara ve bilimsel düşüncelere karşı ilgilidirler. *“Piaget’ye göre gelişmenin ilk üç evresi evrenseldir; fakat tüm yetişkinler, formel işlemsel evreye ulaşamayabilirler. Formel işlemsel düşüncenin gelişimi bir dereceye dek okul eğitimine bağlıdır. Sınırlı eğitim almış olan yetişkinler daha çok somut terimlerle düşünecek ve daha çok benmerkezci olacaklardır”* (Ritzer, Stepnisky, 2014: 346). Bu eleştiri Piaget’nin bilişsel öğrenme süreçlerinin aslında toplumsal yapılara bağlı olduğunu, çocukların öğrenme süreçlerinin ve biçimlerinin farklı toplumsal yapılara göre değişebileceğini ifade etmektedir. Bu nedenle çocukların dış dünya ile kurdukları bağın öğrenme yeteneklerini etkilediği düşüncesini özetler niteliktedir.

Toplumsal değer ve kuralların çocuğa aktarılması çocuğun toplumsallaştırılması demektir. Elkin’e göre: *“Çocuk yalnızca kendisinden ne beklendiğini veya nasıl davranması gerektiğini öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda bunun düşünce ve davranışlarına sinen, kendisine özgü bir yöntem olduğunu da kavrar”* (1995: 10). Bireyin kişilik kazanarak topluma uyum sağlaması kendisine özgü bir toplumsallaşma tipi geliştirmesine bağlıdır. Örneğin, bir göçmenin yeni ülkesinin kurallarına uyum sağlaması ona özgü bir toplumsallaşma modeliyle gerçekleşebilir. Yaşam boyu devam eden süreçte toplumsallaşma modeli bireyin rol kazanması yani ondan beklenen tüm görevlere uygun davranışlar göstermesi demektir.

“Toplumsal düzenin sağlanması ve devam ettirilmesinde önemli bir araç olarak toplumsallaşma, insanlara sosyal deneyimler yoluyla toplumla bütünleşik bir kişilik kazandıran önemli bir süreci ifade etmektedir” (Bahar, 2009: 71). Bahar’ın söz ettiği kişiliğin kazandırılmasında toplumsallaşmanın araçları önemli bir role sahiptir. Bir toplumsallaşma aracı olarak *aile*, çocuğun toplumsallaşma sürecinde ilişki kurduğu ilk

birimdir. Bu nedenle etkisi en önemli toplumsallaşma aracıdır. Çocuk, ilk iletişimi, konuşmayı, duygusal alışverişi aile içinde öğrenmeye başladığından toplumsal dünyaya ilk adımını ailede atar. Aile, çocuğun ceza, ödül, dışlanma gibi davranışlarla tanıştığı ilk kurum olduğundan çocuğun hayatında başat bir role sahiptir.

Gander ve Gardiner, çocuklarda kişilik gelişimi ve toplumsal davranışı incelerken, “Çocukların içinde yetiştirildiği aile tipi onların yaşayacakları toplumsal ilişki türünü ve sayısını büyük ölçüde belirleyecektir” derler (2001: 298). Ailelerin sınıfsal yapısı, değer yargıları, beklentileri toplumdaki gibi farklılıklar gösterdiğinden toplumsallaşma modelleri de, ilişki kurma biçimleri de farklılık gösterir. Kimi ailede çocuk otoriteye saygıdan yanayken, bir diğer ailede kendi kararları ve standartları olabilir. Gander ve Gardiner bu standartların uygulamasında iki temel boyuttan söz ederler. “Bunlardan birincisi olan kabul-ret boyutu, sıcak (kabul edici ya da onaylayıcı) ya da düşmanca (reddedici ya da onaylamayıcı)” dır (2001: 299). Bu iki farklı yöntem aracılığıyla çocukların toplumsal ilişki türleri değişim gösterecektir. Çünkü ehlileşerek normların devamlılığını mı sağlayacak? Yoksa etkin ve değiştirmeye açık bir rol mu oynayacak?

Duygu ve davranış aktarımı, aile bireylerinin kişiliklerine ve ailelerin kültürel özelliklerine bağlıdır. Çocuk, değerleri öğrenirken aile üyelerinin deneyimlerinden yararlanır. Anne-çocuk, çocuk-baba, çocuk-çocuk vb. gibi çoklu etkenler sayesinde birincil ilişkileri gözlemleyerek kendi toplumsallaşma modelini formüle eder. Böylelikle benliğin farkına varan çocuk değerlendirme kabiliyeti kazanır ve davranış biçimlerinin ayrımını öğrenmiş olur. Çocuğa cinsel kimliği, bağlı olduğu rollerin davranış modelleri, kendi ölçü ve standartlarıyla toplumsallaşma zemini oluşturur. Çocuk diğer aile bireylerinden farklılığını gözlemlemeyi öğrenir.

Toplumsallaşmanın bir diğer aracı ise *okuldur*. Okul ailede başlayan toplumsallaşmanın devamı niteliğindedir. Okulda çocuğa belirli hak ve sorumluluklar verilir. Beraberinde kuralların katılığıyla karşılaşır çocuk. Okuldaki esneme payı aileye oranla daha azdır. Çünkü ailede var olan kimi duygusal öncelikler kuralları sekteye uğratabilir fakat okul kuralların daha katı işlediği bir yerdir. Her iki kurumun birbiriyle ilişkili olduğunu düşünen Frederick Elkin: “*Okula giden çocuk aynı zamanda aile üyeliğini de sürdürmektedir. Bu da her iki kurumun birbiriyle çatışmasına, uzlaşmasına ya da çatışma ve uzlaşmanın birlikte yürümesine neden olmaktadır*” (1995: 80) der. Çocuk aile ve okuldaki ikili rolünü sürdürürken toplumsallaşma modelini zenginleştirir. Bu zenginlik rollerini pekiştirmesine neden olduğu gibi ters düşmesine de neden olabilir. Çocuğa okulda farklı bilgi kaynakları ve davranış biçimleri aktarılırken ufku genişler ve kısmen de olsa ailesinden bağımsızlaşır.

Okul, çocuğun bulunduğu toplumun bir üyesi olmayı başladıktan sonra bunu sürdürmeyi öğrendiği ilk yerdir. Öğretmenler de model alma, şartlanma, öğretim mekanizmaları açısından birer toplumsallaştırma aracı olarak görülebilir. Deneyim ve davranış biçimiyle çocuğun toplumsal öğrenme sürecine eşlik ederler. Bulunduğu kurumdaki koşullara uyum sağlaması, o kurumun değerlerini benimsemesi biraz da öğretmenin toplumsal işleyişe katkısına veya bakış açısına bağlıdır. İlişki ağı genişledikçe çocuğun öğretmene ve diğer öğrencilere karşı sorumlulukları artar.

Toplumsallaşmanın bir diğer aracı *arkadaş grubu* ise toplumsal yapısı nedeniyle diğer iki kurumdan biraz farklıdır. Otoriteye ve yetişkinlere karşı sorumluluğu sadece kendi yaş grubuna karşı sorumluluğa dönüşmüştür. Çocuk kendi yaş grubunun ölçü ve değerlerini gözlemleme fırsatı bulur. Veysel Bozkurt, Gelles ve Levine’in arkadaş gruplarının çocuğun toplumsallaşmasına etkisini üç başlık altında şöyle özetlediklerini söyler:

“- Paylaşma ve toplumsal katılım.

- Hayatlarındaki korku, kafa karışıklığı ve çatışmalarla başa çıkmak.

- Yetişkinlerin kural ve otoritelerine direnç. Çocuklar, hemen hemen başından itibaren kendi hayatlarının ve otonomilerinin (özerkliklerinin) kontrolünü ellerinde tutmak isterler” Gelles-Levine (1991, Akt. Bozkurt 2005: 125).

Kazanma ve kaybetme kavramları, aile veya okulda önemli değilken arkadaş grubunda önemli değerlere dönüşebilir. Kimi talep ve sunumların biçimi kendi yaş grubunda mantıklı görülebilir. Bu durumda toplumsallaşma biraz da çocuğun kendi değer ve deneyimleriyle inşa ettiği, kendine yön verebildiği bir süreçtir. Arkadaş grubu da toplumsallaştırmanın önemli bir aracıdır. Çünkü gruba uyum sağlama sürecinde alışkanlıklar ve davranışlar öğrenmede örnek teşkil ederler.

Aile, okul ve arkadaş grubundan sonraki toplumsallaşma aracı *kitle iletişim araçlarıdır*. Kitle iletişim araçları, televizyon, dergi, radyo, gazete, kitap, film vb. alıcılar arasında birtakım ortak göstergeler oluşturabilirler. Elkin’e göre: “Öteki toplumsallaştırma araçlarıyla karşılaştırsak kitle iletişim araçları, son gelişmelerin ürünleridir ve bireylerarası etkileşime doğrudan karışmazlar” (1995: 97). Bireye ödül, ceza, vb. uygulamalarda bulunmazlar ama onun duygu, düşünce ve davranışlarına birer yanıt olabilirler. Bu nedenle dolaylı olarak bir ortaklık kazandırırılar.

Kitle iletişim araçları, çok geniş bir alana sahip olduğundan toplumsallaştırmanın önemli bir aracıdır. Alıcının kendi toplum düzeni hakkında bilgi edinmesine, uygun değerleri ve çoğunluğun tutumlarını kendi değerleriyle karşılaştırma fırsatı bulmasına neden olabilirler. Bireylerin iletilere karşı aynı tepkiyi vermedikleri ve yüz yüze olmayan bu toplumsallaşma aracında yine de, bir değer aktarımı söz konusudur. Tepkiler gelişim düzeyine, algılama biçimine göre değişebilir şeylerdir.

Bakış açısı doğrudan algılanamayabilir ya da ters etkiye neden olabilir. Bu durumda aynı sunumdan farklı sonuçlar çıkarılabilir. Farklı görüşlerin ortaklığı yeni bir görüşe zemin hazırlar. Tabi olmayı değil, eleştiri mekanizmasının devreye girmesini sağlar. Bu da bir toplumsallaşma göstergesidir. Var olanı ilgi alanına geçirmek ya da yok etmeye çalışmak toplumsallaşma modelinin kendi iç tutarlılığıdır.

Özetle, toplumsallaşma ailede başlayan, okul, arkadaş grupları ve kitle iletişim araçlarıyla beraber bireyin yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Böylelikle dörde ayrılan bu bileşenler de toplumsallaşma araçları olarak adlandırılmaktadır. *“Toplumsallaşma sürecinde birey bu araçlar aracılığıyla diğer insanlar ve sosyal gruplarla sağlıklı bir biçimde etkileşim kurmayı öğrenmekte bu sayede toplumun devamı sağlanmaktadır”* (Erkal, 2000: 80-82). Toplumsallaşma araçları aktarma biçimi ve içeriğiyle bireyin toplumsal kişilik kazanmasında önemli bir rol üstlenmiştir. Toplumsallaşma araçları, belirli yaş ve ilişkilere göre değişiklikler gösterir. Bu durum toplumsallaşmanın aşamaları ile açıklanabilir.

Toplumsallaşmanın aşamaları ise; *çocukluk, gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık* dönemi olarak dörde ayrılır. *Çocukluk* dönemi, fiziksel değişimlerin, bilişsel ve duygusal dünyadaki gelişmeler ile bir bütünlük halinde ilerlemesidir. Bilişsel gelişim tüm zihinsel süreçleri kapsar. Öğrenme, algı, bellek, duyu, düşünme, yaratıcılık kapasitesi vb. ile çevrenin anlaşılmasını sağlayan bilgilerin tümüdür. Bu bilgilere ulaşırken çocuk çevreyi gözlemler, davranışları model alır. Öğrenmenin çevresel güçler aracılığıyla gerçekleştiğini düşünen Patricia H. Miller *“Öğrenme kuramının başlıca odağı olan sosyalleşme, toplumun çocuklara o toplumun ideal yetişkinleri gibi davranmayı öğretmeye giriştiği süreçtir”* görüşündedir (2007: 237). Çocukların davranışı başkalarını gözlemleyerek öğrendiklerini, dil kullanımından sorun çözme stratejilerine kadar çevresel güçlerin etkileriyle davrandıklarını ileri sürmektedir.

Çocukların düşünce yapıları süreçle beraber nitelik ve içerik açısından değişimler ve gelişmeler gösterir. Bilişsel gelişim ömür boyu sürdüğünden toplumsallaşmanın aşamalarında *gençlik* döneminde de devam eder. Bu dönem bireyin kısmen de olsa yetişkinlerin kontrolünden çıktığı, bağımsızlaşıp özerkliğine kavuştuğu dönemdir. Birey bu dönemde öğrendiği temel davranış kalıplarını ve toplumsal rolleri pekiştirir, ayırım yapmayı öğrendiği gibi ayrıca artan statüleriyle birlikte daha fazla sorumluluk almaya başlar. Peter Blos, gençlik dönemini, “*İnsanda bireyin yetişkine özgü ayrıcalıklarının kendisine verilmediğini hissettiği zaman başlayan ve yetişkinin tüm gücü ve toplumsal konumu toplum tarafından bireye verildiği zaman sona eren gelişim dönemi*” olarak tanımlar (1962: 1). Kimlik arayışı ve benlik kavramının olduğu bu dönemden sonra, artan rol sayısına uyum sağladığı *yetişkinlik* dönemi gelir. Bireyin iş yaşamıyla beraber daha köklü sosyal çevre kazanmasına neden olan bu dönemde belirli toplumsal sorumluluklara eriştiği ve ekonomik standartlarının belirginleştiği gözlemlenmektedir. Bireyin deneyim kazanmaktan daha çok deneyimlerini aktardığı bu dönem *yaşlılık* dönemiyle devam eder. *Yaşlılık* dönemi ise, geniş sosyal çevreden daha dar bir sosyal çevreye dönüşümün gerçekleştiği bir dönemdir. Azalan fiziksel ve maddi güce karşı uyum sağlama dönemidir.

Toplumsallaşma -doğumdan ölüme kadar- *çocukluk, gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık* dönemleri süresince varlığını devam ettirir. “*Toplumsallaşma süreci içinde, insan ortak toplumsal davranış kalıplarını, belirli ilke ve kuralları öğrenir. Bireysel amaçlarıyla toplumsal amaçlar arasında bağlantı kurar. Ortak değerleri benimser, bireysel becerisi, yetisi, yeteneği doğrultusunda toplumda rol ve yer edinir. Durumunu korumak için çaba harcar. İnsanın ruhsal yapısı ve yaşantısı toplum içinde gelişir, oluşur ve var olur*” (Köknel, 2000: 64). Özcan Köknel toplumsallaşmayı, bireyin doğuştan getirdiği onu diğer bireylerden ayıran kişilik nitelikleriyle toplumsal alandaki yerinin birleşimi olarak tanımlar. Kişinin psikolojik özellikleri, bireysel amaçları ve toplumsal amaçları arasındaki bağa vurgu yapar. Erikson’un bireyin doğumdan ölüme

kadar sürecek olan *psikososyal* gelişimiyle ilgili sekiz evrelik sıralama önerisi ise benlik gelişiminin toplumsal alandaki yerini özetler niteliktedir.

Erikson’a Göre Normal Gelişimin Sekiz Evresi

<i>Bunalım</i>	<i>Dönem</i>
<i>Güvene karşı güvensizlik</i>	<i>Bebeklik</i>
<i>Özerkliğe karşı utanç ve kuşku</i>	<i>Küçük çocukluk</i>
<i>Girişkenliğe karşı suçluluk</i>	<i>İlk çocukluk</i>
<i>Çalışkanlığa karşı aşağılık duygusu</i>	<i>Orta çocukluk</i>
<i>Kimliğe karşı rol karışıklığı</i>	<i>Ergenlik</i>
<i>Yakınlığa karşı yalıtılmışlık</i>	<i>Genç yetişkinlik</i>
<i>Üretkenliğe karşı durgunluk</i>	<i>Orta yetişkinlik</i>
<i>Bütünlüğe karşı uyumsuzluk</i>	<i>İleri yetişkinlik</i>

(Gander- Gardiner, 2001: 239).

Yukarıdaki tabloda, Erikson’un kuramının genel yaklaşımında bunalım terimi bir olumsuzluk değil, gizil gücün artması anlamında kullanılır. Gizil güç ise, henüz gerçekleşmemiş ama imkân dahilinde olan saklı güçtür. Bu yüzden net ve kesin bilgiyi değil bir potansiyeli işaret etmektedir.

Psikososyal gelişimin ilk evresi, *güvene karşı güvensizlik-bebeklik (0-1 yaş)*, bebeklerin, ilk benlik duygularının oluştuğu, kendilerine ve çevrelerine karşı güven ya

da güvensizliklerinin kaynağını oluşturan dönemdir. Bebeğin ihtiyaçları karşısındaki tutarlılık, düzen ve iyilik temel güven duygusunu oluşturur. *“Ana baba- bebek ilişkisi bebeğin gerek güven gerekse güvensizlik duymasını büyük ölçüde belirler. Güven anneler ve bebekler davranışlarını birbirlerinin mizaçlarına ve gereksinimlerine eşgüdümledikleri, tutarlı ve akla uygun oldukları zaman doğar”* (Gander- Gardiner, 2001: 239). Birbirlerine karşı davranışlarının düzensizliği ve mizaçlarıyla ilişkilerinin sağlıksızlığı ise güvensizlik yaratır. Bu dönem iyi atlatılmazsa ileriki yaşlarda öfke, depresif kişilik ve hatta çocuk şizofrenisi ortaya çıkabilmektedir.

İkinci evre, *özerkliğe karşı utanç ve kuşku- küçük çocukluk (2-3 yaş)* ya bağımsızlığın ya da utanç ve kuşku duygusunun dorukta olduğu dönemdir. Çocuklar kendi başlarına çevreyi keşfetme becerileri geliştirdikleri için tüm ihtiyaçlarını başkalarının değil kendilerinin de karşılayabildiğini deneyimlerler. İhtiyaçlarına karar verme yetisi yetişkinlerin istekleriyle çatışma yaşayabilme ihtimalini yaratmaktadır. Eğer iradesi aşırı kontrolcü bir davranışla kırıldıysa öz kontrolüne karşı duyduğu korku ve utanç ortaya çıkar. *“Bu evrede çocuklar ana babalarını bir irade savaşına sokarak sık sık kızdırırlar; ama aynı zamanda yeni yetenekleriyle onları fetheder ve sevgilerini yeniden kazanırlar”* (2001: 239). Çocuğun irade savaşındaki bağımsız seçimine müdahale edilirse bu tahakküm yüzünden daha sonra yapacağı seçimlere yönelik kuşkuları artar.

Üçüncü evre, *girişkenliğe karşı suçluluk-ilk çocukluk (4-5 yaş)* çocuğun bir kimliğe sahip olduğuna kanaat getirdiği dönem ne tür bir insan olacağı konusunda ideal prototipler aradığı dönemdir. Çocuk, anne ve babasına benzeyerek inisiyatifi ele alıp hedeflerini gerçekleştirme isteğindedir. Özdeşleşme cinsiyet rollerini, rekabeti ve tutumları beraberinde getirecektir. Bu sorumluluğun yarattığı girişkenliğe karşı suçluluk duygusunun bunalımını Patricia Miller şöyle özetler. *“Çocuk başarılı girişkenlikten cinsel fantezileri ve ahlaksız düşünce ya da davranışları cezalandıran aşırı sert vicdan*

nedeniyle baskın gelen suçluluğa uzanan bir boyutun herhangi bir noktasında yer alır” (2007: 251). Çocukların çok meraklı olduğu bu dönemde soruları geçirtilip davranışları engellenirse suçluluk duygusu ortaya çıkar bu durum içine kapalı ve çekingen bir kişiliğin temellerini oluşturur.

Dördüncü evre, *çalışkanlığa karşı aşağılık duygusu- orta çocukluk (6-11 yaş)*. Çocuğun kendini öğrendiklerini uygulayan kişi olarak tanımladığı dönemdir. Çocuk bilgi, teknoloji, araştırma ve çalışma dünyasına hızla girmek ister. Öğrenmenin araçları çoğalmaya başlar. Okul, ev, sokak vb. Başarılı deneyimler yeterlilik duygusu yaşatırken, başarısızlık ise aşağılık ve işe yaramazlık duygusuna neden olur. İlk üç aşamadaki temel güven, bağımsızlık ve girişkenlik bu çalışkanlık duygusuna hazırlık dönemleridir. Bu örüntüde yolunda gitmeyen herhangi bir dönem bir diğerini olumsuz etkiler.

Beşinci aşama ise, *kimliğe karşı rol karşılığı- ergenlik (12-17 yaş)* dönemidir. Çocuğun kimliğine katkıda bulunan, güven, özerklik, girişkenlik ve çalışkanlık aşamalarından sonra, hızlı fiziksel gelişimiyle beraber çocukta yeni bir beden yaratıldığı dönemdir. Kimliğini tanımlaması ve bedenini tanımasıyla birlikte en çok *ben kimim?* sorusunu yöneltir kendine. Geçmişteki yetişkin özdeşimlerini daha bütüncül bir kimlikte bir araya getirdiğinden ideolojisini belirlemeye çalıştığı dönemdir.

Kimliğinin sınırlarını oluşturduğu için otoriteye karşı çatışma çok güçlüdür bu dönemde. Yetişkin biriyle fazla özdeşleşmesi veya aralarında seçim yapamaması onu kimlik dağınıklığına ya da rol bunalımına sürükler. Kendine uygun rolü bulmak için sürekli fikir değiştirir, davranışlarında ani değişimler olur. Mücella Uluğ, *özdeşleşme krizi* dediği bu dönemi, “*Çevresiyle çatışmaları ne kadar net olursa, kendisini o kadar net tanıyabilir. Zamanla aradığı kendi benliğini bulup anlar. O zaman sakinleşir. Böylece yetişkin devresine geçmiş olur*” diye özetler (1999: 237). Ergenlik dönemindeki

bireylerin toplum tarafından itibar gören rolleri üstlenme denemeleri ise yetişkin kimliğine bir an önce kavuşma çabasıdır.

Çocuklarla ilgili bu beş evrede incelenen dönemlerin her biri bir diğeriyle ilişkilidir. Turan İlhan, Erikson'un gelişim evrelerini incelerken, “...Bireylerin bir üst evrede başarılı olabilmesi için bir alt evredeki krizi atlatması gerektiğini öne sürmüştür” demektedir (2016: 245). Dönemlerin ilişkisini anlattığı düşüncesiyle, birey ne kadar az bunalımlı bir dönem geçirirse diğer dönemin daha sağlıklı yaşanacağı öngörüsünü desteklemektedir.

Erikson'un psikososyal gelişim kuramında fiziksel olgunlaşmanın kişisel ve sosyal etkileri incelenmiştir. Olgunlaşma, bir yandan çocuk için yeni becerilerin olanaklarını artırırken diğer yandan toplumun beklentilerini de arttırmaktadır. Çocukla toplumsal kültür arasındaki bağda bir uzlaşma vardır. Toplamlar çocuğun ihtiyaçlarını karşılamak için bir uygulamaya giderken çocuk da kendini topluma uydurmaya çalışır. Yalnızca kültür çocuğu biçimlemez, çocuk da kültürü biçimler. Yani toplumsal kurallar çocuğa aktarılırken aile, sosyal çevre, okul ve meslekler bazı değerlerle yaklaşırlar. Çocuk da bu değerlerin uygulayıcısına dönüşürken onu dönüştüren bir işleve de sahip olur.

Piaget'nin *bilişsel gelişim* ve Erikson'nun *psikososyal gelişim kuramlarındaki* ortak yön iki görüşün de temel düşüncesinin *topluma uyum yeteneği* olmasıdır. Birey bu uyuma göre tavır ve davranış geliştirecektir. Birey ve toplumun etkileşimi olan toplumsallaşma değer aktarımında çocuğa genellikle iyi ve kötünün, doğru ve yanlışın öğretilmesini öngörür. “*Zekası ile araç kullanmayı, doğaya egemen olmayı, dil soyutlamasını vb. başarmış olan insan, içinde var olan daha iyi, daha güzel ve doğruya olan tutkusunun sonucunda, hayallerini gerçekmiş gibi göstererek sanata yönelmiştir*” (Özertem, 1992: 8). Resim, müzik, sinema, tiyatro vb, alanlarda toplumsallaşma

sürecinin sanat aracılığıyla aktarımı çocuklar için, önemli bir işleve sahiptir. Çünkü kültürün çocukları biçimlendirdiği kadar çocuklar da kültürü biçimlendirirler. Bu çift yönlü ilerleyen, etkin bir iletişimdir. Önemli olan çok iyi sanat eserleri üretmek değil, bir sanat geleneği inşa ederek daha iyi insanlar ve toplumlar yaratmaktır.



1. BÖLÜM

ÇOCUĞUN TOPLUMSALLAŞMA SÜRECİNDE TİYATRONUN YERİ

1.1. Çocuk, Sanat ve Tiyatro İlişkisi

Sanat, insanlık tarihiyle neredeyse aynı yaşıttır. Toplumun değerleri, kuralları, beğenileri değiştikçe sanatın varlık nedeni de bütünüyle aynı kalmaz, değişir. Sanat, duygu, düşünce, duyum ve sezgi aracılığıyla bireylerarası bir iletişim ve etkileşim ağı oluşturur. Bu bağdaki değişimlerle beraber sanat başlangıçtaki görevinden ayrılmak durumundadır. *“Bununla birlikte toplumsal durumlar değişse bile, sanatın hiç değişmeyen, bir gerçeği yansıtma niteliği de vardır. İşte biz yirminci yüzyıl insanını tarih öncesi mağara resimleri karşısında ya da çok eski ezgileri dinlerken heyecanlandıran, sanatın bu niteliğidir”* (Fischer, 1990: 9). Sanatın özündeki gerçeklik, ondan aldığımız hazzın kaynağındaki ortaklıktır. Sanatın tarihsel andan bağımsız etkisi onu çekici yapar ve kültürlerarası bağların kuvvetlenmesini sağlar.

Fischer, insanın daha anlamlı bir dünyaya geçmek için çaba sarf etmesi gerektiğini ve kişiliğinin sınırlarını böyle aşabileceğini söylüyor. *“Çevresindeki dünyayı soğurmayı, kendisinin kılmayı, meraklı, çevreye aç benliğini bilimin, tekniğin en uzak burçlarına, atomun en gizli derinliklerine değin yöneltmeyi, sınırlı benliğini, sanatta toplu yaşayışla birleşmeyi, bireyselliğini ‘toplumsallaştırmayı’ istiyor”* (1990: 6). Onun için sanat, benliğinden ötede, ama benliğini de kapsayan bir şeyin parçası olmak demek. Bireyin, bütünle kaynaşması, sınırsız yaşamları, düşünceleri ve duyguları paylaşması için önemli bir araçtır sanat.

Çocuklar, yetişkinlerden farklıdır ve onların sanatla ilişkisinde duyu, düşünce, deneyim vb. özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. *“Genel olarak yetişkin insanı ele alarak tanımlamaya çalıştığımız sanat, sanat-insan ilişkisi, çocukluk evresinde kendini göstermeye başlayan bir özellik taşımaktadır. Çocuğun sanat ile ilk ilişkisi hayal kurma yeteneğini kazanması ile başlamaktadır (Özertem, 1992: 9). Hayal, çocuğun ruhsal, duygusal ve zihinsel gelişiminde büyük bir öneme sahiptir. Çocuklar hayalleri aracılığıyla oyun kurarak ve oyun kişilerini kendi istekleri düzeninde yönlendirerek yaratıcılıklarını keşfeder ve pekiştirirler. “Oyun gerçekliği taklit etmez onu simgesel bir deneyim süreci içinde yeniden kurar; bu süreç toplumsal gerçekliğin yeniden üretebildiği gibi onu tersine de çevirebilir. Dolayısıyla oyunun toplumsallaştırma işlevini toplumsal gerçekliğin edilgin bir taklidi olarak görmemek gerekir. Çocuk toplumsallaşma sürecine etkin olarak katılır” (Onur, 2005: 37). Oyun oynama, çocuğun bilişsel becerilerini geliştirmesi, “mış gibi” yaparak alternatif anlatma yöntemleri keşfetmesi ve sosyalleşmesi için kullandığı bir yoldur. Oyunun esteteze edilmiş formundan kültüre bakış, bazı kodlarla toplumsallaşmanın sanata nasıl sızdığını görünür kılmaktır. Oyun kişiliğin gelişmesine yardımcı olduğu gibi toplumsal hayatın provasası ve alıştırması anlamına da gelir. Ama aynı zamanda gerçekliğin birebir taklidi değil bir alternatifidir de.*

Çocukların hayal odaklı oyunlarını üç grupta inceleyebiliriz. *“1. Kişilik kazandırma, cansızlarla canlıymış gibi ilişki kurma, konuşma, 2. Eşyayı kullanırken hayale kapılma, örneğin tren gibi ötme, motor gürültüsü çıkarma, 3. Hayal yoluyla bir olaya katılma” (Jersild, 1972: 4). Bu gruplandırma genellikle üç yaşına kadar geçerlidir. Çünkü sonrasında çocuklar daha karmaşık ve dramatik kurgulu oyunlarla ilgilenmeye başlarlar. Böylelikle günlük davranışlarına tabi kalmadan, hayale dayalı yeniden yaratma kabiliyeti kazanırlar. Bu kabiliyet onlara korkularını yenmeyi, yolunda gitmeyen şeyleri değiştirmeyi, hoşlandığı davranışları güçlendirmeyi ve söz sahibi olabilmenin farkındalığını sağlar. Kendi dünyasının sınırlarını zorlayarak, hayal kurma yoluyla bir başka boyutta kendini yeniden yaratır çocuk. Bunu resim sanatında da*

sürdürür. Kimi kez görmek istediği, hayatında eksik olan şeyleri, kimi kez de olanı olduğu, deneyimlediği biçimde çizmeye çalışır.

“Çocukların yaratılarında kullandıkları simgeler, onların gördükleri, işittikleri, tattıkları, bildikleri, dokundukları, duydukları, düşündükleri ve hakkında konuştukları şeyler için benimsedikleri işaretlerdir” (San, 1979: 117). Simgeler, çocukların düşüncesiyle var olan eser arasında daha hızlı bağ kurmalarını sağlar. Örneğin bir diş, tavşanı ya da bir çatı tüm ülkeyi temsil edebilir. Bu tiyatronun oyun kurma yapısıyla özdeşir. Sahnede olmayan ama hissettirilen her şey ön kabulle varsayılır, bu eserle, eserin muhatabı arasında gizli bir anlaşmadır. Arthur Jersild, bu anlaşmanın bir parçasını da çocukların gündelik hayatlarında oynadıkları oyunlarda bulur. *“Bununla birlikte, çocuk-sanat ilişkisinin en açık belirtileri, ilkel tiyatro olayına son derece yaklaşan çocukların günlük oyunlarıdır. Hayale dayalı bu oyunlar, çocuk-tiyatro ilişkisinin ve çocukların tiyatro sanatına olan yakınlıklarının en belirgin kanıtlarından biridir”* (1972: 83). Bu oyunlar, hayal gücüyle beraber yansılamayı da kapsar. *“Otobüsçülük, trencilik, atçılık gibi oyunlar, savaş oyunları, okulculuk, öğretmencilik vs gibi oyunların tümü simgesel içeriklidir”* (Özertem, 1992: 12). Çocuklar nesnelerin somut yapılarına bağlı kalmaksızın, onları değiştirip, düşsel ve bilişsel dünyalarıyla yeniden biçimlendirirler. Yastıklar ev, sandalyeler otobüs olarak kullanılır. Bu hayale dayalı oyunlar ve tiyatro sanatı arasındaki benzerlik, çocuklar için yapılacak olan tiyatronun biçimini de, içeriğini de zenginleştirir. Onların deneyim ve kavrayışlarından yola çıkarak, onlar için yapılması gereken tiyatroyla ilgili bilgilerin kapısını aralar. Böylelikle, eserin asıl muhatabına doğru bir yol seçilmiş olur.

Çocukta ilk tiyatro deneyimi -henüz tiyatronun ne olduğunu bile bilmeden- düş gücüne bağlı oyun oynamayla başlar. Çocuk oyun alanına dış dünyadaki gerçeklikten olgular, duygular ya da nesneler taşır. Onlara kendi iç kurgusuna hizmet edecek şekilde yön verir.

“Bebeğin en baştaki yaşam deneyiminin içinde dramanın, sanatın ve müziğin embriyonik biçimlerini buluruz. Çocukta tiyatronun ilkel biçimi çok erken başlar: önce öykünme sonra da deney ile sürdürülen bu ilkel tiyatro biçimi, önce hareketi sonra da konuşmayı kullanır. Yani çocukta tiyatro oyun ile başlar” (Nutku, 1998: 80). Çocuk dış dünyadan seçtiği parçalarla, iç dünyasını birleştirerek kendine yeni ve örnek bir dünya yaratır. Bu her zaman idealize ettiği hayat olmak zorunda değildir. Oyununa, maruz kaldığı şeyleri de katarak bir problem çözme becerisi geliştirebilir ya da o problemin eleştirisini yapmış olur. Taklit ederek yansılama deneyimi yaşar, oyunun içinde özgürdür ama seyredilmeye başladığında doğallığını kaybeder. Tiyatroya çok benzeyen ama ondan ayrıldığı nokta burasıdır. Birinin seyredilmeye dair ilke ve kuralları varken, diğeri onları tahayyül etmeden kurgulanır. Çocuk seyircinin, oyuna müdahale etme isteğın buradan kaynaklanmaktadır. Çünkü kimi kez çocuk seyirci oyunu yönlendirmeye, saklanan eşyanın yerini söylemeye çalışır. Çocuklar, oyun ve gerçekliğı ayırt edemediğı zamanlarda hayatın bir kesitine konuk olmuş gibi hisseder, olan biten şeyleri değıştirip yönlendirebileceğini düşünür. Bu nedenle çocuklar için yapılan tiyatronun ağır sorumlulukları ve pedagojik zorunlulukları vardır. Onlara sunulacak tiyatro metinlerinin, onların duygusal, sosyal gelişimlerini inceleyerek ruh sağlığı hakkında bilgi edinerek oluşturulması gerekir. Kullanılan dil didaktik olmamalı ve salt bir eğitim aracı olarak görülmemelidir. Bu, öğrenmeye karşı olmakla değil, öğrenmenin duyumsal hazzını yaşatabilmeyi sağlayacak yöntemleri bulmakla mümkündür. Yöntemler, çocukların yerine düşünmeden onlara alan açarak ve onları yaratım sürecine dahil ederek oluşturulmalıdır. Wolfgang Schneider, *temsıl etme yerine işaret etme* olarak tanımlıyor bu süreci (2005: 98). Gerçeklikle kurulan saydam bir iletişimin sonucunda çocukların düşünce dünyası harekete geçer, yaratıcı katılım şansıylay birlikte, potansiyelleri açığa çıkar. *“Çocuk tanımı gereğı bir potansiyel, her şeyin potansiyelidir. Onu Yunancayla tanıştırtın Yunanca konuşacaktır, nefretle tanıştırtın nefreti öğrenecektir, onu büyüleyici olanla tanıştırtın merak edecektir”* (Goldberg, 2008: 79). Bu nedenle dikkatli ve titiz bir çalışmayı öngörmelidir çocuk tiyatrosu. Tiyatro uygulayıcıları, çocukların iyi bir tiyatro deneyimi yaşamaları için, onların ortak ilgilerini, estetik takdirlerini, duygusal ve duygusal kategorilerini,

psikolojik ihtiyaçlarını belirlemek ve gözetmek durumundadır. Ancak böyle bir durumda estetik, pedagoji ve psikoloji gibi üç temel alana ulaşmış olur. İyi bir tiyatro deneyimi bu üç ortak alanın doğru şekilde buluşmasını amaçlar. Pedagoji, metinlerin içerik olarak uygunluğunu denetler. Psikoloji, gerçeklik, korku ya da kaygıların giderilmesi konusunda tutum ve davranışların değişip değişmeyeceğine dair fikir verir. Estetik ise sanatsal farkındalığın gelişmesini sağlar. Birbiriyle dirsek temasını kesmeyen bu üç alan doğru biçimde bir araya gelirse uygulayıcı ve alımlayıcı etken bir noktada buluşur, duyuş ve düşünüş birliğiyle kültür aktarımını gerçekleştirir. *“Çocukları yalnızca kültür biçimlendirmez, çocuklar da kültürün biçimlenmesine yardım eder...Corsaro, sosyolojide çocuklar ve çocukluk hakkındaki kuramsal çalışmaların çoğunun toplumsallaşma (socialization) süreçleri üzerinde yoğunlaştığını, bu süreçleri açıklamak için iki farklı model önerildiğini belirtmektedir. Belirlenimci (deterministic) modelde çocuk edilgin bir rol oynar ve eğitim aracıyla ehlileştirilerek toplumun sürekliliğini sağlayacak bir birey olması beklenir. Yapımcı (constructivist) modelde ise çocuk etkin ve öğrenmeye istekli bir ajan olarak görülür ve çocuğun kendi toplumsal dünyasını etkin olarak kurduğu ve orada yerini aldığı kabul edilir”* (2005: 31). Belirlenimci model, dünyanın değişebilir olduğuna dair fikir vermez, tüm aktarımları sabitler, çocukları edilgenleştirip kültür temsilcilerine dönüşmelerini hedefler fakat yapımcı model çocuklara alan tanır, yaratıcılıklarını ortaya çıkarıp, tartışmaların önünü açar. Onlara kendi inşa süreçlerinde fırsat tanır. Çocuk tiyatrosu da yapımcı modelin araçlarıyla kurulabildiği zaman asıl amacına ulaşabilir. Sanat öğrenmenin önünü kapatmak değil, eserden haz alarak öğrenebilmenin yollarını aramak, yöntemleri buna göre belirlemektir. Pedagoji, estetik ve psikoloji birliği ancak bu noktada içerik ve biçimin ahengine dönüşebilir.

1.2. Çocuk Tiyatrosuna Pedagojik, Psikolojik ve Estetik Yaklaşım

Çocuk tiyatrosuna kuramcılarının genel yaklaşımları konusunda Türkiye’de ve dünyada önemli kaynaklara rastlamaktayız. Bunların başında Wolfgang Schneider, **Çocuklar İçin Tiyatro**, (2005) Moses Goldberg, **Tiyatro ve Çocuk**, (2008) Nihal Kuyumcu, **Çocuk Tiyatrosu mu Dediniz** (2007) ve **Çocuk Tiyatrosu**, (2000) Özdemir Nutku, **Oyun, Çocuk, Tiyatro**, (1998) Tekin Özertem **Türkiye’de Çocuk Tiyatrosu**, (1992) bir de bünyesinde Sevdâ Şener, Metin And, Melahat Özgü, Ülker Köksal ve Emre Kongar’ın makalelerinin de bulunduğu Devlet Tiyatroları tarafından yayımlanmış **Çocuk Tiyatrosu**, (1979) adlı kitaplar gelmektedir. Goldberg, **Tiyatro ve Çocuk** kitabında, çocuk tiyatrosu deneyimlerinden ve ihtiyaçlarından, değerlendirmeler, tavsiyeler ve gözlemler sunar. Dünyada çocuk tiyatrosu yaklaşımlarından söz eder, çocuk tiyatrosunda tasarım ve oyun yazarlığı konusunda düşüncelerini paylaşır. Kitabın üçüncü bölümünde Avrupa çocuk tiyatrosunu irdelerken kimi ülkelerde tiyatronun çocuğun eğitimini desteklediğini, kimi ülkelere ise bir lüks olarak görüldüğünü söyler. Önerisi şöyledir: “Eğitimciler onu tanısin ya da tanımasın, tiyatro, özellikle yüksek sanatsal hazla desteklendiğinde pedagoji için güçlü bir araçtır” (2008: 86). Okul ve tiyatronun iş birliği içinde olduğu ve ortak amaçlarla birbirlerini destekledikleri zaman, çocukların iyi bir pedagoji metodundan faydalanabilecekleri inancındadır. Rastlantısal bir uyum değil de pedagojik ortaklık çocuklar için estetik ve entelektüel bir koşuldur. Goldberg kitabını, çocuk seyircinin yetişkin seyirciye göre fiziki, maddi ve sanatsal koşullarının farklı olduğu düşüncesine dayandırarak, çocuk tiyatrosuna yaklaşımlarda politikalar üretmek, amaçlar ve yöntemler belirlemek gerektiğini vurgulayarak sonlandırır. Tüm bu başlıkları sanatsal öncelik ilkesinin gerekliliğiyle açıklar: “Çocuk tiyatrosu, sadece sanat ve eğlence yönleri garanti altına alınabildiğinde eğitim ve gelişim için bir güç olur” (2008: 191).

Tekin Özertem, **Türkiye’de Çocuk Tiyatrosu**, kitabında, çocukların sanat, kültürel değerler ve estetik öğelerle karşı karşıya geldikleri tiyatrolarının varoluşunu irdeler. *“Aile eğitimi çocuğa genellikle örf, âdet, ve toplumun gerektirdiği davranışların aşılmasını kapsamaktadır. Okul eğitimi de çocuğun toplumsallaştırılmasını amaçlayan, kendine ve topluma yararlı olabilmesi için gerekli bilgilerin verildiği, yeteneklerinin geliştirildiği bir dönemdir”* (1992: 5). Çocuğun topluma kendini kabul ettirmesi ve eğitimden iyi bir biçimde faydalanabilmesi hususunda pedagojinin, davranış ve ruhsal bozukluklar konusunda psikolojini önemini vurgular. Gelişmiş toplumlarda çocukların iyi bir eğitim alabilmeleri ve öz farkındalıkla büyümeleri için açılan okullardan bahsederken şöyle der: *“Bu kurumlarda, eğitimin en iyi şekilde gerçekleştirilebilmesi için, çeşitli gözlem ve araştırmalara yönelinmiş, bunun sonucunda çocuk eğitimi konu alan pedagoji bilimi ve bu bilim dalında çalışan pedagoglar ortaya çıkmıştır”* (1992: 5). Özertem de Golgberg gibi eğitim ve sanatın birbirleriyle dolaylı da olsa iş birliği içinde olmaları gerektiğini savunur.

Türkiye’de çocuk tiyatrosunun tarihçesinden söz ederken büyükşehirlerdeki çocuk tiyatrolarının kurumsal çalışmalarından örnekler verir, ardından 1947 yılından 1978 yılının sonuna kadar seyirci ve gösteri sayısı gelişim grafiğini paylaşır. Çocuk tiyatrosu konusunda özel tiyatroların kimler tarafından kurulduğunu ve o tiyatrolarda hangi oyunların oynandığına dair bilgiler verir. Kitabı çocuk tiyatrosu yazınında öz ve biçim açısından genel gereksinimler ve eleştirilerle bitirir.

Wolfgang Schneider, **Çocuklar İçin Tiyatro**, kitabında dünyada çocuk tiyatrosu örneklerini çeşitli benzerlikler ve farklılıklarla inceler. Karşılaştırmaların odağında çoğunlukla, dramaturgi, müzik, koreografi, sahneleme yöntemleri ve temalar vardır. *Kendin ve Başkaları İçin Duyarlılaştırma* alt başlığında ise pedagojinin tanımını yapar. Westfalen Eyalet Tiyatrosu’ndan iki oyuncu bir okula gidip çocuklarla oyun değerlendirmesi yapmıştır. *“Bu sınıf bundan birkaç gün önce David Copperfields*

Abendteuer (David Copperfield'in Maceraları) adlı oyunu seyretmiş. Şimdi hikâye, tema, sahneleme üzerine konuşulacak. İşte bu çocuk tiyatrosunda tiyatro pedagojisidir" (2005: 81). Schneider, çocukların ihtiyaç, eleştiri ve önerilerinin dikkate alınması gerekliliğini pedagojinin çıkış noktası olarak belirlemiştir. Ardından tiyatro pedagojisi için iyi örnekler verir. Birkaçı şöyle: Carousel Tiyatrosu provalarına çocukları çağırıştır. Prova sonrası yönetmen onlardan aldığı dönütlerle bir sonraki provada yapılacak değişiklikleri grubuna açıklıyor. Tiyatro pedagojisini çocuklar için tiyatro yapan yetişkinlerle sınırlandırmayıp çocukların oynadığı oyunların da tiyatro pedagojisine ihtiyacı olduğunu vurgular. Braunschweig Devlet Tiyatrosu'nda metin olmadan çocuklarla bazı ufak doğaçlamalar yapılıyor. Sahne yönergeleriyle temel bilgiler edinmeleri sağlanıyor. *"Atölyelere katılanlar önce kendini güçlü bir tarzda ifade edecek biçimde eylemeyi ve ikinci adımda da diğer oyuncularla birlikte sahne üzerinde durmasını öğreniyorlar. İşte çocuk tiyatrosunda tiyatro pedagojisi"* (2005: 82). Schneider, gerçekleştirdiği atölyelerde, uygulamaya yönelik deneyim kazanan çocukların olduğu tiyatro topluluklarının, tiyatro pedagojisi için doğru bir yöntem uyguladıklarını örneklerken, sanatsal üretim için gereklilikleri de detaylandırmış olur. Nihal Kuyumcu da **Çocuk Tiyatrosu mu Dediniz** kitabında çocuklarla yapılan tiyatrodan bahsederken Schneider'le yakın düşünceleri paylaşmaktadır. Örnek olarak İstanbul Üniversitesi Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturgi Bölümü öğrencileriyle birlikte "Eğitimde Tiyatro" düşüncesini sorunsallaştırarak dört ayrı merkezde çocuklarla yaptıkları atölyeden bahseder. Niyetleri, çocuklara herhangi bir temayı merkeze alarak doğaçlama yaptıktan sonra saptadıkları sorunu tartıştırmak ve problemi çözebilmeleri için sorunun üzerine tekrar düşünmelerini sağlamaktır. *"Böylece çocukların günlük yaşamlarında kendilerine sunulan/dayatılan şeylere bir kez daha bakmalarını, olanları fark etmelerini sağlamaya çalıştık. Amacımız sadece bir şeyleri fark ettirmek, çevrelerine karşı eleştirel bilinç kazandırmaktı"* (2007: 104). Çocuklar, içinde bulundukları tiyatronun kendileri için en doğru yöntemi kullanan uygulayıcılarına dönüşmektedir.

Kuyumcu **Çocuk Tiyatrosu** ve **Çocuk Tiyatrosu mu Dediniz** kitaplarında çoğunlukla çocuk tiyatrosu eleştirisi üzerine çalışmalar yapmıştır. Katıldığı sempozyum, kurultay ve festivallerde yurtiçinden ve yurtdışından izlediği oyunları değerlendirirken özellikle çocuk bakışı ve çocuk gerçekliğinin işlenişinin üzerinde durur. Çocuk tiyatrosu eleştirisindeki dikkat ettiği öğeler, sahne ve salon biçimi, oyunculuk, görsellik, dekor, üslup, kostüm, ışık, efekt, müzik, oyuna katılım, tema, oyunculuk, karakter ve diyalogdur. Her biri üzerine detaylı bir çalışma yapılmasını önerir. Çocuk seyircilerin karşısında pedagojik gereksinimler ve estetik ihtiyaçlar arasında bir denge kurulmasından yanadır. Pedagojik yaklaşım ihtiyacının gözden kaçması durumunda, çocuk oyunu sahneleyen ekiplere aynı hatalara düşmemeleri için önerilerde bulunur. *“Bir çocuk tiyatrosunda en iyi yol gösterici çocuklardır, eğer salonda bir şeyler yolunda gitmiyorsa grup ‘Acaba nerede hata yapıyoruz ya da sorun nerden kaynaklanıyor?’ diye mutlaka kendi kendine sormalı”* (2007: 130). O zaman ekipler seyircisini dikkate almış, asıl ihtiyacını görmüş ve ona doğru yöntemle ulaşmanın yollarını aramış olur. *“Buna karşın, bir Çocuk Oyununun, çocukları tanımayan bir yazarın, yönetmenin ya da oyuncunun elinde, yanlış bir sunuş ya da oyunculukla çocuğun karşısına çıkması, her şeyden önce pedagojik açıdan riskler taşır”* (2000: 38). Çocuğun tiyatroyla kurduğu ilişkide önyargı geliştirmesine neden olur. Kuyumcu tiyatronun çocukla doğrudan ilişki kurduğunu, tiyatronun gözler önüne serilen bir dünya olduğunu düşünmektedir. *“Bu dünyanın sunuluşunda yapılan hatalar, tiyatronun eğitsel boyutunu ortadan kaldırdığı gibi, pedagojik açıdan da çocuklara zarar verebilir”* (2000: 38). Çocuk tiyatrosu çalışanlarının pedagojinin gerektirdiği, sosyal, fiziksel ve duygusal gelişimleri göz ardı etmemelerinden yanadır. Bu gelişimleri bütünlüğü bozmadan takip eden çocuk tiyatrosunun ihtiyaçlarından bahseden bir diğer kitap da Özdemir Nutku’nun **Oyun, Çocuk, Tiyatro** adlı eseridir. Kitapta oyun ve oyunun öğelerini açıkladıktan sonra eğitim tarihimizde okul tiyatrosunu İsmayıl Hakkı Baltacığlu’nun düşüncelerine yer vererek özetlemeye çalışır. Her ikisi de okul tiyatrosunun çocuğun gelişimi için önemli bir araç olduğu görüşündedir.

Nutku, Özertem, Kuyumcu ve Schneider gibi, sahneye çıkan çocukların kolektif yaşam deneyiminden söz eder. *“Bir başkasını yansılayan kişi bir yandan yaratıcılığını harekete geçirirken, öte yandan da birlikte kotarmanın hazzını duyar; kalabalıklar önünde oynayıp onlarla iletişim kurarak toplumsallaşma yolunda büyük adımlar atar... Kişi tiyatro yoluyla insan psikolojisini ve ilişkilerini, toplum yapısını ve doğrusu yanlışıyla değer yargılarını daha yakından tanır”* (1998: 74). Çocuk üretime doğru araçlarla dahil olduğunda kendini ve çevreyi yakından tanıma fırsatı bulur. Çocukların bilinç düzeyi artırıldıkça sanatsal üretimin kalitesi de aynı oranda artmaktadır. Üstünkörü üretimler sanattan alınacak duyumsal hazdan uzaklaşmaya neden olmaktadır. Nutku bu nedenle, *“İşin doğrusu, çağın gelişimine uygun bir düzenlemeye gitmektir; bunun için de pedagoglarla diresek temasını kaybetmemek gerekir”* (1998: 143). düşüncesindedir. Oyunlarda gereğinden fazla basitleştirmeye gitmek oyunu değersiz bir sahneleme anlayışına indirgemek demektir.

Çocukların ruhsal, sosyal ve fiziksel gelişiminin takibinde olmak hedef kitleyle kuracak ilişki için mühim bir gereklilik taşır. Nutku, *Berlin’de Tiyatro Pedagojisi* alt başlığında yurtdışında izlediği Spiel-werk-statt Berlin adlı topluluğunun **“Orada Kimse Yalnız Kalmaz”** oyunundaki deneyimini paylaşır. 5-7 yaş arasındaki çocukların biletlerini alıp oyunu yanlarında ebeveynleri olmadan izledikleri aktarır. Onların, üzerlerine düşen sorumluluğu alarak oyunu tek başlarına izlemelerini pedagojik olarak doğru bulduğunu ifade eder. Kitabın bu bölümünü, çocuk tiyatrosunda pedagojinin gerekliliğini vurgulayıp, *“Çocuk tiyatrosunun ciddi bir iş olduğu gerçeğini göz önüne alan tüm çocuk tiyatrosu yöneticileri tiyatro pedagoglarıyla işbirliğine girmelidirler”* diyerek bitirir (1998:159).

İçinde Özdemir Nutku’nun *“Çocuk Tiyatrosu Sahne Uygulaması Üzerine Düşünceler*, isimli makalesinin olduğu Devlet Tiyatroları tarafından yayımlanmış **Çocuk Tiyatrosu** adlı kitap birçok başlıktan oluşur. *“Çocuk Evreninde ‘Oyun İçinde*

Oyun' Kuramı” (Metin And), “Çocuk Oyun Yazarlığı” (Ülker Köksal), “Çocuk Tiyatrosu Üzerine Toplumsal Açıdan Bazı Düşünceler” (Emre Kongar) Makaleler çocuk ve yetişkin tiyatrolarının farklarını ve nasıl bir çocuk tiyatrosu olmalı? gibi konuları inceler. Sevda Şener “İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun Okul Tiyatrosu Konusundaki Görüşleri” adlı makalesinde, Nutku'nun da altını çizdiği -tiyatro, izleyicisinin ve oyuncusunun topluma uyum sağlarken kendi kişiliğini de geliştirmesini sağlar- düşüncesini kendi fikirleriyle pekiştirmektedir. “*Tiyatro sanatının öteki sanatlar içinde özel bir yeri olduğunu, görmüştür. Tiyatro bu özel yeri ile eğitici-dir. İnsan kişiliğini geliştirmede yaratıcı gücünü ortaya çıkarmada, toplumsallaşmasını sağlamada tiyatrodan yararlanılabilir*” (1979: 87). Okul tiyatrosu katılımcıları gerçekleri yaşayarak öğreniyorsa, somut yaşam bilgisine sahip olur, böylece pedagojik eğitimle tiyatronun işlevi yerine getirilmiş olur. Katılımcıların, salt bilgi kazanmak değil, bu bilgiyle nasıl davranacağını bilmesi de yaşamla ilgili pratik deneyimler kazanmasını sağlar. “*Tiyatro çalışmalarının, kişilik geliştirmede, çocuğu toplumsallaştırmada, kollektif çalışmaya alıştırmada, anlatım yeteneğini geliştirmedeki yararı bilimsel olarak saptanmıştır*” (1979: 95).

Özetle, pedagoji desteğiyle gerçekleştirilen tiyatro, çocuğa bireysel ve toplumsal katkı sunmakta, çocukların öz yaşantısı yoluyla koşullarını ve potansiyelini buluşturarak, kendilerini gerçekleştirmelerini hedeflemektedir.

Çocuk tiyatrosunda, pedagoji, psikoloji ve estetik yaklaşım bütünlük içerisindeyse seyircisini ciddiye alan bir üretimden söz edilebilir. Pedagojik yaklaşım metin seçiminde de çok önemlidir. Çünkü pedagoğ, tiyatronun çocukların ihtiyaçlarına göre belirlenmesine yardımcı olur. Pedagoğun en önemli üç görevi şunlardır:

“1- Sanatçılara tavsiyelerde bulunmak,

2-Araştırmalar yapmak,

3-Toplumdaki gençlerle etkinlikler düzenlemek.

Pedagog danışman olarak, oyun metinlerini seçmeye, onları uygun yaş seviyelerine göre bölümlemeye yardım eder” (Goldberg, 2008: 87).

Goldberg’in yaklaşımına göre, pedagogun önemli görevlerinden biri olan *sanatçılara tavsiyelerde bulunmak*, oyunun provalarına sıkça katılarak oyunda beklenen tepkilerle ilgili öneri sunmasıdır. Daha sonra oyunu çocuklarla beraber izleyerek beklenen tepki ve uyandırdıkları etkiyi karşılaştırarak, gerekirse metnin değişmesine katkıda bulunur. Böyle bir çalışma, hedef kitlenin üretim sürecinden bağımsız olmadığı anlamına gelir. Pedagogun, *Araştırmalar yapması*, belirli yaş gruplarında nelere dikkat edilmesi gerektiği üzerinedir. Tabii çocuklar yaş gruplarına ayrılabilir net bir şekilde kategorize etmek zordur, *“Ancak biz çocuk gruplarını belli ortak fiziksel, duygusal yeteneklere ve belli ilgi ve psikolojik ihtiyaçlar çerçevesinde kategorize etme girişiminde bulunuruz. Çocuk tiyatrosunun amaçlarında biri, tiyatro deneyimini bu ortak amaçlarla ilişkilendirmektir”* (Schneider, 2005: 79). Pedagog, duygusal yetenekler ve psikolojik ihtiyaçlar çerçevesinde yaş gruplarında görülen tepkileri gözlemler. Schneider, çocuklarda yaş gruplarını özetle şöyle ayırır: 5-6 yaş grubundaki çocuklar meraklıdır, hareketi ve görselliği önemserler, psikolojik ve fiziksel tepki verirler. 7-9 yaş grubundaki çocuklar için, kurallar ve toplumsal roller önemlidir. Çocukların tepkileri yüksektir ama 5-6 yaş grubuna göre daha kontrollülerdir. *“Bu güçlü bir sosyalizasyon dönemidir; pek çok çocuk grup aktivitelerini tercih eder. Kurallar ve adaletle ilgililerdir”* (2008: 82). 10-13 yaş grubundaki çocuklar, bireyselleşmiştir, kahramanlık ve macera hikayelerini severler. Cinsiyet farklılığı ve farkındalığı en çok bu dönemde ortaya çıkar. 14-18 yaş grubundaki çocukların ise sorumluluk alma disiplin geliştirme özellikleri ön plandadır. Mahcup olmaktan korkarlar. Karşılaştıkları durumların veya olayların arasında neden-sonuç bağı kurmaya çalışırlar.

Pedagoglar, araştırmalarıyla bu süreçlerin analizini yapar ve ihtiyaçlar karşısındaki tepkileri tartarak bir sonuca ulaşır, sonuçları raporlayarak sahnelemeye katkıda bulunur.

Pedagogların, *toplumdaki gençlerle etkinlikler düzenlemesi*, ihtiyaçların ve koşulların daha geniş çevreyle belirlenmesi demektir. Çalışmalardaki sonuçlar sahne metninin muhatabına doğru şekilde ulaşmasını sağlar. Bir çatışmanın -aile, arkadaş grubu, okul ya da toplumda- nedenlerini, çözümlerini tartıştırarak problemlere yaklaşım modeli belirlenmiş olur, bu karşılıklı güven ve saygıyı da geliştirir.

Pedagogun görevleri, sanatlara tavsiyelerde bulunmak, araştırmalar yapmak, toplumdaki gençlerle etkinlikler düzenlemek metinlerin psikolojik uygunluğuyla da yakından ilgilidir.

Tiyatro, olumlu ya da olumsuz bir biçimde izleyicisi üzerinde psikolojik bir etki yaratır. Bu etkileri Goldberg altı başlıkla inceler. *Özdeşleşme, iyi ve kötü, mutlu son, şiddet, otoriteyle çatışma, ego çatışmaları*.

Özdeşleşme, bir şekilde bize benzeyen birinin tutum ve davranışlarını gözlemlemek, hatta savunmak anlamına gelir. Bazen de ideal bir modele benzeme isteğini barındırır içinde. Bu nedenle psikolojik ve davranışsal bir değişime neden olabilir. Öykünülen kahramanın temel davranışları seyircinin doğrudan ve duygusal etkileşimini güçlendirir. Onun eylemlerini kendine model alarak davranışa dönüştürebilme potansiyeli yüksek olduğundan, karakterin tutarlılığı, eylemleri ve kişilik özellikleri çok önemlidir. Aksi takdirde bir travmaya neden olabilir, bu yüzden karakter oluşturulurken dikkatli ve çok yönlü bir inceleme gerekir.

İyi ve kötü, oyunlarda çatışmanın önemi ve dramatik değerlerin korunması için belirli bir dengede çizilmelidir. Diğer türlü bir dengesizlik yani pasif iyilik ya da kötülük oyunun çatısının yanlış kurulduğu anlamına gelir. Çocuk psikolojik olarak iyi ve kötünün karakterde nasıl işlendiğini ve nasıl etki ettiğini gözlemleme hakkına sahip olmalıdır. Thomas Uzell, metinde karakterin nasıl işlenmesi gerektiğini şöyle özetler, “Eğer siz yalnızca onların iyiliğini ve kötülüğünü düşünüyorsanız, gerçek bir yazınsal duygu içine giremezsiniz” (Bolat, 2015: 115). Karakterleri nedenlerine inerek betimleyip, tahammülle ve yargısız yaklaşarak yazmak gerektiğini savunur.

Mutlu son, eğer oyun süreç içinde çatışmayı dengeli bir biçimde işlediye bir sorun yaratmaz. Ama tepeden inme, sadece mutlu son amacıyla yazıldıysa o zaman didaktik ve kıssadan hisse bir finale ulaşılmış olur, bu da hedeflenen amaç olamaz. Onun yerine, yaşanan psikolojik etkiyi yorumlamak ve tartışmak daha önemlidir.

Şiddet, çatışmayı çözmek için doğrudan bir adalet yöntemi değildir. Bu nedenle çocukların sahnede gördüklerini taklit etme ihtimalleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Şiddetin varlığı saklanmamalı fakat stilize bir yöntemle işlenmelidir. Örneğin bir kavga sahnesi varsa, tarafların birbirine temas etmediği ya da ağır hareketlerle yaklaştığı bir biçim sanatsal ve psikolojik gerekliliktir.

Otoriteyle çatışma, psikolojik bağımsızlık isteğiyle beraber başlar. “Günümüz çocuk terbiyesi uygulamalarının paralelinde, çocuğun yetişkinlerin zayıflıklarını ve sınırlarının olduğunu fark etmesi psikolojik olarak kabul edilebilir” (2008: 104). Kral, anne, baba, öğretmen vs, önemli olan onların unvanları değil, eylemleridir. Çocuk, metinde kime neden saygı duyacağını ya da onu neden eleştirmesi gerektiğini karakterin tutum ve davranışlarından çıkarabilmelidir.

Goldberg'in tiyatronun yarattığı psikolojik etkilerde son başlığı, *ego çatışmaları*, çocukta ben farkındalığıyla beraber adından söz ettirmeye başlar. Eğer çocuk çevresinden sürekli mükemmel olması yönünde bir baskıyla karşılaşıyorsa, onların isteği ve kendi *beni* çatışmaya başlar. Bu keşif sürecinde karar almak ister, hatalarını görebilmesi için fırsat tanınmalıdır. Sahnede görmesi gereken de, kusursuz bir karakter değil, zaaflarını tespit eden, onlarla yüzleşen ve sonrasında ne yapması gerektiğini bulan biridir. Diğerlerinden gerçekten uzaklaştırılmış ve idealize edilmiştir. Çocuk tiyatrosunda, oluşacak olumlu ya da olumsuz psikolojik etkiler hususunda çok yönlü bir araştırmayla dikkatli davranmak gerekmektedir.

Çocukta sanatsal farkındalığın gelişmesi için bir temel alan da estetik yaklaşımdır. Goldberg, Schneider, Kuyumcu ve Şener yazınsal sürecin ardından estetik uygulamaya dair fikirlerini nicelik ve niteliğin buluşmasını öngörerek paylaşırlar. Gerçekleşen oyun tüm bu niyetlerin iş birliğiyle kalitesini yükseltecektir fikrinde buluşmaktadırlar.

Metinden sonra oyunun bileşenlerinin; dekor, kostüm, müzik, ışık, sahneleme yöntemi, oyunculuk ve interaktif katılımın iyi kurgulanması oyun ile seyirci arasındaki yakınlığın yararına olacaktır. Çünkü estetik algı duyulara hitap eder, görme ve duymanın estetiği sayesinde sanatsal üretimin kalitesinden söz etmek mümkündür. Körleşmeyen algılar geleceğe dair bir umudu da beraberinde getirir. “*Sanatlar aracılığıyla estetik eğitim yaşamsal önem taşır, çünkü bir sonraki kuşak yaşanmaya değer bir hayat elde edebilmek için yaratıcılığa ve duyarlılığa ihtiyaç duyacaktır*” (Schneider, 2005: 152). Böylelikle geleceğin seyircilerini yetiştirmek değil, kültür ve sanat hakları olan çocukların şimdisini estetik yöntemlerle ciddiye alma gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Sahne uygulamasında estetik yöntemler görsel ve işitsel olarak ikiye ayrılırlar. Görsel öğeler, dekor, kostüm ve ışık; işitsel öğeler, müzik, efekt ve oyuncunun role karşı tutumu ve sesini kullanma biçimidir.

Çocuk tiyatrosunda görsel sahne estetiğini oluşturan öğelerden biri dekordur. Çocuklar canlı renkleri severler, canlılık önemlidir fakat salt renk cümbüşüne boğulmuş bir dekor değil, ayrıntıların belirginleştirilmesi için tasarruflu kullanılan renkler gereklidir. *“Dekor fazla ayrıntıya girmeden yalın bir biçimde oluşturulur. Aksi takdirde fazla üst üste yığılmış, çok renklilik adına hepsi bir arada kullanılmış bir dekor, çocuk açısından ya tamamen devre dışı kalır ya da tüm dikkatini dekora vererek diğer şeyleri gözden kaçırır ya da oyuncuların içinde yok olmalarına neden olur”* (Kuyumcu, 2000: 64). Böyle bir yığılma karşısında birkaç dakika sonra yaratılan büyü kaybolmaya başlar ve sadece gösterişe dönük bir çabayla karşı karşıya gelinir. Oyunun ulaşmak istediği hedefe uygun olması metin ve dekorun aralarındaki dengeyle mümkündür. Oyuncu ve onun kostümleri de bu dengenin önemli bir aracıdır. Görme estetiği açısından dekordan sonra kostüm gelir.

Kuyumcu’nun desteklediği görüş, kostümün karaktere uygun olmasının önemidir. Yani oyuncu yetişkinse yetişkin, çocuksa çocuk kıyafeti giymeli, her şeyi çocuksulaştırmadan rolün gerekliliğine ilişkin bir itina ile seçilmez.

Kostüm, gösterişin gölgesinde kalmadan, özenle seçilmeye ihtiyaç duyan, sahnenin işleyişi için iyi kurgulanması gereken bir bileşendir. Abartıldığında ilgiyi üzerine çeker ve odağın kaymasına neden olur. Bu nedenle rol ve sahneleme yöntemiyle bir denge oluşturması gerekir. Doğru seçilmiş bir kostüm çocuğun hayal dünyasının genişlemesine fırsat verirken, aynı zamanda sanatsal bakış açısının gelişmesine de hizmet eder.

Kuyumcu, çocuk tiyatrosunda görsel öğelerde ışık kullanımının oyunun yapısı için oldukça önemli olduğuna dikkat çeker. Işık, atmosferi hissetmeye destek olur fakat çok abartılmışsa herhangi bir paniğe yol açabilir. Bu nedenle korkutucu sesler ve tam

karartılmamış sahnenin tercih edilmesi oyunun ilerleyişi için önemlidir. 3-7 yaş arası çocuklar sahne gerçekliğine inanmaya meyillidirler, onlara kusursuz illüzyonu değil sahne ve gerçek hayat arasındaki mesafeyi hissettirmek gerekir.

Işık değişimi yeni bir sahnenin başladığına dair izleyici ve oyun arasındaki gizli anlaşmayı işaret eder. Bu anlaşmanın oyun tarafından kaidesi boğucu ve ürkütücü olmaması; belirli ölçülerde rahatlatıcı ve yumuşak olmasıdır. Görsel öğelerden sonra işitsel öğeleri oluşturan bileşenler, oyuncunun rolle ilişkisinde ses kullanımı, müzik ve efekttir.

Çocuk oyunu, oyuncularının estetik yaklaşımda epey sorumlulukları vardır. Yetenekleriyle beraber en önemli sorumluk da içten olmalarıdır. Yüzeysel ve samimi olmayan bir şeyi çocuklar hemen fark eder ve tepkilerini yetişkinler gibi oyundan sonra değil, oyun esnasında verirler. Bu nedenle seyircisini ciddiye almalı, onları duymalı ve ne anlattığını bilmelidir oyuncu. *“Sadece iyi konuşabilen bir oyuncu, çocuk oyunu için yararlı değildir. Nitekim çocuklar için çalışmaya eğilimli bir oyuncu, formal eğitimiyle birlikte ifadeci eylemlerini ve iletişim için kelimelerden daha fazlasının olduğu bilgisini geliştirmelidir”* (Goldberg, 2008: 178). Oyunculuk biçimi Goldberg’ın bahsettiği formal eğitimle yakından ilgilidir. Beden kullanımının karikatüre dönüşmesinden sakınmalı, sesini sadece incelterek oynamak yerine, kendi sesini; jestleri, mimikleri, kostümü ve ufak aksesuarlarıyla ahenkli bir şekilde buluşturmalıdır. İçtenlik bu yöntemle sağlanabilir. Onları gerçekten duymak demek ise interaktif bir oyun için önemli bir tartışmadır. Sahnede gördükleri şeye hemen tepki veren bir seyirci kitlesine karşı kazanılmış bir pratiğe sahip olmak önemlidir. Düşünce ve duygularını çok çabuk dışa vurabilecek bir kitle karşısında nasıl bir plan çizmek gerektiğini önceden yapılan provalar ve kazanılmış deneyimler kolaylaştıracaktır. Cevabı önceden bilinen sorular sormak değil, onların fikirlerinin önemseyen, hayal güçlerine ve yaratıcı zekalarını ifade etmelerine fırsat veren bir katılımın önünü açmak gerekmektedir. O zaman kurulan

diyalog seyircisini kapsayan, çözüm odaklı bir iletişime dönüşebilir. Onların üretim sürecine dahil oldukları anlamına gelir. Diğer türlü onları duymayan, ne söylerlerse söylesinler aynı biçimde oyuna devam eden bir sahneleme biçimi samimiyetidir yitirmeye başlar. Sorunun cevabı zaten *evet* olacaksa, *hayır* diyen çocuğu duymamak, biçim olarak oyunu açmak gibi görünse de uygulamada kapatmak demektir. Bu da gürültü ve katılımı ayırt edemeyen, tüm içtenliği yok eden ve kendine dürüst olmayan bir tutumun varlığını işaret eder. Bazen müzik de bu tutumdan payını alır.

Çocuk oyunu şarkılarının özenle seçilmesi ve sahnede hangi noktada kullanılması gerektiği üzerine titiz bir çalışmaya ihtiyaç vardır. Şarkı sözlerinin - kıssadan hisse düşüncesinin yükünü taşımak için- didaktik bir dille yazılmaması gerekir. Bu oyunun kendini anlatamadığı, bu noktada şarkı sözlerine sığındığı anlamına gelir, kendine güvenemeyen içerik ve biçimin başvurduğu bir basitleştirmedir. Şarkılar, soru sorabilir, merak uyandırabilir, anlatılan konuyu destekleyebilir ama alımlayıcı kitlesine fırsat vermelidir, eğlence düzeyini ve işitsel hazzını göz önünde bulundurmalıdır. Hollandalı besteci, Guus Ponsioen, “*Tiyatro müziği birçok durumda yalnızca bir sahneyi belli bir renklendirme katmak için kullanılır,*” der. Çocuklara her şeyi açıklamak değil, doğru yerde ve zamanda anlamı pekiştirmek ya da çocukların ufkunu genişletmek için kullanılmalıdır.

Müzik ve efekt kullanımı zaman doldurmak için değil, zamanı anlamla hacimleştiren, sahnedeki hareket dinamiğini yükselten ve estetik doyum sağlayan bir biçimde seçilmedir. Sahne üzerindeki tınılar dünyası, duyma estetiği işlevini böylelikle yerine getirmiş olur.

Sahne üzerindeki ve öncesindeki çalışmaların estetik sonuçları, yönetmenin epey iş birliğinden faydalanması gerekeceği anlamına gelir. Yönetmenin görsel ve duysal dili iyi bilmesi gereklidir. Yönetmen, çocuğa göre tüm sahne bileşenlerini

basitleştirmeyi değil, onun karşısına iyi malzemelerden kurulmuş bir oyunla çıkma sorumluluğunu taşır. Olası durumlara karşı önlem alınmış, pedagoji ve psikolojiyle paralel bir çalışmayla çocuğun en yararına olacak sonuç için, oyunun tüm aşamalarının itinayla incelemiş ve uygulamış olması gerekir. Bu, öğrenmenin yapıcı yöntemle önünü açarken çocuklara fırsat veren, onların oyun karşısındaki tutumlarını etkileyen ve özgür iradelerine saygıyla yaklaşan bir çalışma disiplindir. Sevdâ Şener, bu disiplinin öğrenme estetiğini şöyle özetler: *“Sanatın baş koşulu özgür yaratmadır. Bu olmadan zaten sanat olmaz. Tiyatroya da belli kalıpların tekrarlandığı, örnekleme yoluyla kabul ettirildiği bir ders aracı değil, çocuğun yapıcılığını, yaratıcılığını geliştirici bir ders aracı olarak kabul edersek çok daha eğitici olacağını sanıyorum. Yani geniş açıdan çocuğun kişiliğinin gelişmesine ve toplumsallaşmasına yardımcı olur”* (1979: 110). Tiyatroda kullanılan biçim ve içeriğin dengeli buluşması, sanat uygulayıcılarını Şener’in bahsettiği hedefe yakınlaştırır. Pedagojik ihtiyaçlar, psikolojik önlemler ve estetik gereksinimler birbirini tamamladığında çocukta *yapımcı model* uygulamasının sonuçları görülebilir. Yani çocukların, etken, toplumsal alanda yerini bilen ve kendini ifade edebilen bireyler olabilmelerinin önündeki engellerin sanatla aşılması anlamına gelir.

1.3. Çocuğun Toplumsallaşma Sürecine Hazırlanmasında Bir Örnek Olarak Grips Tiyatrosu

Grips Tiyatrosu, 1966 yılında Berlin’de kurulan Reichskabarett çocuk ve gençlik kabare tiyatrosunda yolculuğunun temellerini atar. Eleştirel ve toplumsal konuları inceleyen, fantastik öğeler yerine somut yaşam gerçekleriyle ilgilenen oyunlarla repertuarını oluşturarak geleneğini bugüne değin taşır. *“...Grisp Theatr’ın geliştirdiği modelin de çocuktan yana/çocuğu dikkate alan ve ona yetişkin dünyasını dayatmayan bir anlayış olduğunun altını çizmek gerekir”* (Çelenk, 2007: 56). Çelenk’in dikkat çektiği nokta, çocukları saran ideolojik baskıları kaldırarak, onlarla sanat arasındaki

dostluğun kurulması gerektiğini vurgulamaktır. Grips, bu bağı hem sahneleme yöntemlerinde hem metnin içeriğinde korumaya özen göstermektedir. Toplumsal gerçekliği devre dışı bırakmadan, politik durumu sanatsal araçlarla aktarırken dekorda ve kostümde görüntü bombardımanından değil, gerçekçilikten ve sadelikten yanalıdır. Dramaturglarından biri olan Stefan Fischer-Fels'e, Hadiye Cangökçe ve Semra Ekşioğlu-Özden tarafından Grips'in taklit edilme konusundaki fikri sorulduğunda Fischer-Fels'in yanıtı oldukça açıklayıcıdır. *"Ancak çok yüksek bir sanatsal düzey tutturulduğunda, politik bir amaç gözetildiğinde ve derin psikolojik katmanlar içerildiğinde bundan kurtulmak mümkün olabiliyor. Sanatsal bir altyapı olmaksızın yalnızca politik bir amaca ağırlık verildiğinde de sonuç kötü oluyor"* (1997: 71). Sahneleme anlayışlarında yaşam gerçeklerini göz önünde bulundururken, estetik gereklilikleri bilmek, sahne araçlarını iyi seçmek, ve psikolojik önlemleri ayırt etmek çocuklara ulaşmakta iyi bir yöntem gibi görünmektedir. *"Çocuklar ve gençler için sanat duyuların okulu olmalıdır; görme'nin ve duyma'nın okulu; dokunma, tatma ve koku alma duyularının okulu. Estetik öncelikle algılama demektir, ve algılama dünyayı algılamamanın temel önkoşullarından biridir"* (Schneider, 2005: 151).

Toplumsallaşma aşamasında çocuklara, yetişkin dünyasını dayatmadan, davranış nedenlerini anlamayı kolaylaştıran misyonuyla Grips'i, Özdemir Nutku şöyle özetler: *"Bu topluluğun hedefleri arasında, onları kendi yandaşları ve büyüklerin sorunları üzerinde bilinçli bir duruma getirmek ve en önemlisi, Almanya'da popüler bir çocuk ezgisi olan 'Hiçbir şey Olduğu Gibi Kalmak Zorunda Değildir' sözlerinden hareketle dünyanın, bireylerin ve toplumların değişebilirliğini vurgulamaktır. Grips böylece çocukları yarının dünyasına hazırlamada toplumsal bir görev yüklenmiştir"* (1998: 155). Bu görev elbette öncelikli olarak bugünü anlamaktan geçer, Grips, durumları basitleştirmeden toplumsal gerçekleri gizlemeden ama çocukların anlayabileceği bir estetikle kurar oyunlarını.

Volker Ludwig ve Christian Sorgenin birlikte yazdıkları **Bir Kutlama** (2006) adlı oyun, evrensel bir temayla, göçmenlere yapılan baskıyı çocukların gözünden okuyucuya aktarır. Oyunda işçiler ve onların çocukları bir kamp alanındalardır. Avusturyalı ailenin her zaman kamp kurduğu yere Yunan göçmen ailesi gelip kamp kurar. Çocukların ilk tepkileriyle, yetişkinlerin ilk tepkileri birbirinden oldukça farklıdır. Avusturyalı baba şöyle konuşur:

*MÜLLER- (Göçmen olduklarını fark eder) Hangi cehennemden geliyorsunuz?
Benim eşyalarımı ne yapıyorsunuz?*

YANNİS- Yardım ediyoruz.

MÜLLER- Yardıma ihtiyacım yok. Özellikle sizin yardımınıza. (s.9)

Buna karşılık çocuklar:

VERA- Hey bu Yannis. Bizim sınıftan...

DIETER- Harika, birlikte futbol oynayabiliriz.

YANNİS- Tabii ki! (s.10)

Diether ilk önce oyun arkadaşı bulduğuna sevinmesine rağmen, daha sonra babasının sözlerinden etkilenerken göçmenleri dışlayan tavra hızlı bir geçiş yapar. Fakat Vera –Müller’in kızı, Diether’in kız kardeşi- oyun boyunca duyarlılığını sürdürmektedir.

MÜLLER- ...Bu hikâyeyi kesinlikle kamp yöneticisine anlatmalıyım. Bu sinsilerden her an her şey beklenir.

DIETHER- Aslında hepsi korkak bunların.

MÜLLER- ...Kokularına ne demeli?

DIETHER- Hiç yıkanmazlar ki..

MÜLLER- Hadi afiyet olsun!

VERA- Benim sınıfımdaki Yunanlar kokmuyor. (s.11)

...

VERA- hey sen. Evet, evet, sen. Neden buraya gelmiyorsun?

YANNİS- Peki ya, sen?

VERA- Bize yasak.

(Yannis gitmek ister, babası kolundan tutar.)

YANNİS- Görüyorsun ya bana da yasak. (s.13)

Yasaklara rağmen çocuklar ortak dilleri olan oyunla yeniden bir araya gelirler. İğnelemeler ve karşılaştırmalar olsa bile kendileri tartışıp, ideal sona ulaşırlar. Çadırların yerini değiştirirler. Müller aslında kendi çadırına girer ama oranın koktuğunu iddia eder, aslında içinde olduğu kendi çadırıdır. Bu farkındalıkla beraber iki işçi aile kamp yönetimindeki yüksek ücrete karşı birlikte hareket ederler. Görünmez duvarlar ve önyargılar böylelikle yıkılmış olur. Sağduyuya sahip olmanın verdiği zevkle iki aile *bir kutlama* yapar. Böylelikle barışmaları da pekiştirilmiş olur. “...Grips Tiyatrosu oyunlarına toplumsal bir işlev yükler. Benjamin ve Brecht’ten etkilenen bu tiyatro, öğrenmeyi zevkle bağdaştıran, kabare öğeleri taşıyan ve çocuğun “özgürleşmesini” hedefleyen yeni, gerçekçi, sosyal ve eleştireldir” (Kalkan, 1997: 60). Bu etkilenme ve uygulamaya geçme durumu, çocuklara dünyanın değişebilirliğine karşı umut beslemek gerektiği fikrini verir. Gerçekleri gizleyerek değil tartışarak sağlıklı bir sona ulaşabilmenin önünü açar.

Grips oyunları, ne salt eğlencelidir ne de gerçekçidir. İki bileşeni bir araya getirerek kurulan oyunların şarkıları da bu fikri destekler niteliktedir. Kıssadan hisse ve gökten inme bilgiler değil, tartışmayla harmanlanmış, eğlenceli ve nitelikli şarkılardır.

Bir başka örnek de, Rainer Hachfel'in yazdığı **Ketçaplı Spagetti'**dir. (1998) Anneleri hastaneye yatmak zorunda olan iki erkek kardeşin, yaşamla tek başlarına mücadele etmeleri eğlenceli bir şekilde anlatılır. Kendi başlarına evde makarna yapmaya kalkışır, ilkinde başarılı olamasalar da deneyerek, yemek kitaplarını karıştırarak lezzetli yolculuklarını tamamlarlar. Hem de annelerinin hastaneden çıkacağı gün ona sürpriz yaparak.

HEPSİ

Her çocuk başarır bir şeyleri

Bilirsin zaten sen de bunu

Kalırsa da başaramadıkları

Dener, yapana dek olmasını (s.78)

AXEL 'LE DIETHER'İN ŞARKISI

Başarıyorum, başarmak istiyorum

Kendi ellerimle, kendi gücümle

Hemen kızmayın sormadan öyle

Bağırmanın var kuvvetinizle

“Ne haltlar karıştırdın yine?” diye.” (s.16)

Grips oyunlarının şarkıları çocukları yaşama karşı cesaretlendirmeyi hedefler. Onları ciddiye alarak, birey oldukları gerçeğini fark etmelerine yardımcı olur. Onlara hata payı bırakır ve hatalarla ne yapmaları gerektiğini tartıştır ama bunu deneyimle kazandırmayı hedefler, otoriter bir bakışla dikte etmez. Böylelikle gerçek bir çözüm yönteminin önünü açmış olur. O zaman barış da, özgürlük de, evrensel gerçekler de çocukların anladığı ve anlamı içselleştirdiği temalara dönüşür. **Bir Kutlama** oyununun final şarkısı birlikten doğan kuvvetin önemini ve ötekileştirmenin çocukların gözünde nasıl itibarsızlaştığını anlatır.

BİZ BU DÜNYANIN ÇOCUKLARIYIZ

Biz bu dünyanın çocuklarıyız

Ama bu dünya için bir şey yapıyor muyuz?

Başka ülkelerin çocukları

Bizim ülkemizde evlerinde hissediyorlar kendilerini

Biz bu dünyanın çocuklarıyız

Ama elimizden bir şey geliyor mu?

Onların dünyası da bizim dünyamız

Hem de hemen yanı başımızda

Ve biz bu dünyayı değiştireceğiz

Haydi gel, buradan, bizden başlayalım! (s.54)

Grips oyunları, çocukların bir şeyleri elde etmek için korkularını aşmalarını sağlayan, taleplerini dile getirmelerinin önünü açan, edilgen bakışı kaldırarak etken ve eyleyen bireylere dönüşmelerini arzulayan bir yöntemi uygular. Bu nedenle oyunların prova aşamalarını seyircisiyle paylaşır, onları üretim sürecine dahil eder, onlardan gelen öneri ve eleştirileri dikkate alarak sahneleme aşamasını gerçekleştirir. Oyunlardan sonra

da çocuklarla oyunu tartışarak hedef kitlesinin tam da ihtiyacı olan oyuna ulaşmak için, onlarla birlikte davranır. Bu birlikte davranış, sahne üzerindeki çözümleri kolaylaştırır.

Bir diğer örnek Volker Ludwig'in yazdığı **Gök, Toprak, Hava, Deniz** (1998) adlı oyundur. Oyun, bir ağacın altında bulunup evlat edinilen Anna'nın doğanın katledilmesine karşı yetişkinlere açtığı savaşı anlatmaktadır. Schneider, Anna'nın idealize edilen çocuk modeline karşı bir başkaldırı olduğunu düşünmektedir. “*Anna bir özdeşleştirme figürü işlevini taşıyor... Uslu, itaatkâr çocuk imajı karşısında geliştirilen çocukluk imajına; bilen, benzersiz masum ve ayaklanmacı çocuk imajına, umut taşıyıcı ve geleceğin toplumu değiştirecek kişisi imajına uygun düşüyor*” (2005: 122). Oyunun leitmotivi ‘yetişkinler çocukları öldürüyor’ dur. Aralıklarla tekrarlanan bu ifade çocuklar arasında kullanılmaya başlar en son yetişkinlerin de ikna olduğu bir cümleye evrilir.

Anna doğanın kızı rolündedir, bitkiler ve hayvanlar gibi o da gülmez ve ağlamaz. Ağaçlara isimler koyar, onlarla konuşur. Anna'yı yakın arkadaşı Julia şehre götürmek ister. Anna'nın, Asta isimli ağaçla diyalogu şöyledir:

ANNA Çeşme suyu içmek zorunda kalmadığın için şanslısın. Yoksa bütün yapraklarını dökerdin korkudan... Asta canım benim bu canilerin kentine gitmek istemiyorum.” (s.90)

Anna, şehirdeki kimyasal maddelerin, egzozların dumanlarının, organik olmayan besinlerin zehir saçtığı kanısındadır. Bu nedenle onların davetini önce geri çevirir. Çünkü yapılacak bir şey kalmadığını, dünyanın kurtarılamayacak kadar battığını, buna yetişkinlerin aldırmadığını düşünmektedir. Doğayla insanın dilini

birleştirir, uzun, önemli, biraz umutsuz bir diyalogla düşünce ve duygularını söze döker.

ANNA Zehir yerinde duruyor, bir yere gittiği yok. Böylece tehlikesi uzaklaşmış olmuyor ki... Bütün dünya bir insan vücudu gibidir. Eğer senin ayağının küçük parmağını zehirli bir yılan sokarsa, sadece küçük parmağın ölmez ki... Bu durumda ölen SEN olursun... Dünya o kadar hasta ki... Ateşi var anlıyor musun? Gittikçe de çoğalıyor, nöbeti tutmuş gibi titriyor. Bu depremler işte. Öksürüyor da hep. Bu da ormanlar... Ve bu biz insanların tümü ortadan yok olana dek sürecektir. Biz var olduğumuz sürece iyileşmesi olanaksız. (s.93)

Julia, durumun bu kadar korkunç olmadığını ona kanıtlamak ister. Anna'yı bir iddia karşılığında ikna eder. Julia bazı yetişkinlerin santrallerle, zehirli gıdalarla baş etmeye çalıştıklarını söyler. Eğer iki hafta sonra Anna'nın fikri değişmezse, yani dünyanın değişebilir olmasına karşı umuda kapılmazsa Julia onunla bu köyde sonsuza kadar kalacaktır. Koşulu kabul eder Anna. Onlarla şehre gider. Şehre gittiğinde yaşadığı evdeki yemeklerin büyük kısmını çöpe atar, onlara nedenlerini teker teker anlatır. Önce Julia ve kardeşi Andi ona katılır, hep beraber babalarına kafa tutarlar.

JULIA Ve bize zehirlediğiniz suyu miras bırakacaksınız.

ANDİ (Şarkı söyler gibi) Yetişkinler çocukları öldürüyorlar- Yetişkinler çocukları öldürüyorlar!

BABA O zaman kadar bir şeyler bulunur elbette.

ANNA Ne bulacaklar?.. Zehri topraktan atamazsınız. Doğrudan toprağın bağrına gidiyor zehir. Hayvanların etlerine işliyor –ormana giriyor- mantarları etkiliyor. (s.118)

Anna'yla başlayan mücadele, kardeşlere, oradan da okuldaki diğer öğrenciler kadar yayılır. Bu örgütlenmeden yetişkinlerin bir kısmı ve öğretmenleri rahatsızdır. Çocuklar, ikna sürecinde aralarında krizler çıksa da Anna gittikten sonra durumun vahametini etraflıca tartışıp Anna'nın mücadelesini devam ettirmeye karar verirler. Aralarındaki krizler yaşamın gerçekliğini işaret eder. Grips tiyatrosunun gerçek yaşam koşullarını irdelemesi bu anlaşmazlıkları pekiştirmektedir. Korku ve baskı onlara başlarda engel olsa da, güç birliğiyle üstesinden gelirler. Kırıp dökmek, grev, isyan, savaş kelimeleri kullanırlar. Sonra içlerinden birinin önerisini kabul ederler, onlara yardım edecek birkaç kişiyi bulup, yetişkinlerin de değişebileceği konusunda hemfikir olurlar. Onlara doğanın diliyle seslenebilecek bir oyun yazmaya başlarlar. Empati ve farkındalık gücünü sanatsal bir biçimde anlatmak için kollarını sıvarlar. Oyun içindeki oyunun bu kısmını izlemeyiz bu geniş zamanlı bir çalışma planıdır. Fischer-Fels, bu ileriye yönelik çalışmanın nedenini şöyle özetler: “... Çocuklara bildik davranış şablonlarının dışına çıkan, ileriye işaret eden ve alternatifler sunan bir son bulunur, biz bunlara somut ütopyalar adını veriyoruz, çünkü çocukları arındırıcı sonlarla kandıramayacağımıza inanıyoruz” (1997: 64). Her şey sahnede olup bitmek zorunda değildir, zamana göre kitleselleşebilir ya da koşullara göre yeniden şekillenip sonuçlanabilir. Yapılan öneri düşünme ve sorgulama gücünün önünü açar, ufku genişletir.

Çocuklar, politikacıların çuvalladığını düşünmektedir. Gerçekleşecek değişimin onların elinde olduğunu Anna'yı anımsayarak anlatırlar.

JULIA Anna'nın dediği şu: Zararlı olan her yiyecek maddesi, artık satın alınmasın. Böylece, zararsızlarını üretmedikleri sürece, bütün bu firmalar da batsınlar. Gayet basit. Kim zorluyor bizi zehirli şeyleri satın almaya?

THOMAS Anladım: Reklamlar! Her şeye istekli ve her pisliğe meraklı hale getiriyorlar bizi... Aslında bütün güç onlarda değil, bizde. Dünyadaki bütün büyük zehir saçıcıları, küçücük parçalar haline getirmek elimizde. (s.140)

Küçük bir örgüt kurarlar. Adı: Anna Örgütü. Bir şeyi gerçekten isteyince yanlış olanın düzeleceği inancındalardır. Yetişkinlere ve devlet politikalarına karşı örgütlenme girişimindelerdir. Oyunda kullanılan şarkının bir kısmı şöyledir:

Fark etmez hiç, kime dokunur ucu

Almalı, almalı, almalı, almalı, almalısın

Daha görünmeden yaşamın sonucu

Daha, daha, daha, daha çok, daha daha çok

Ama hırsların durulunca

Alman Mark'ı egemendir

...

Sonunda uyandık bizler de

Farkındayız ne yaptılar bize

Dünyayı çökerttiler böyle

Ve çökecek de

Daha, daha, daha, daha çok, daha daha çok

...

Kavga çıkaracağız, gürültü yapacağız, karşı duracağız,

Boykotsa boykot, vurup kırmaysa, evet onu da yapacağız

Karşı durduklarımızın sonuncusu da anlayana dek

...

Daha, daha, daha, daha çok, daha daha da çok

Dünyada milyarlık çocuk ordusu olacağız

Bizler buradayız, söz konusu bizim hayatımız. (s.142-143)

Çocuklar kendilerine ait hayatı yetişkinlerin keyfine ve çıkarlarına bırakmayacaklarını haykırmaktadırlar. “‘Hiçbir şey olduğu gibi kalmak zorunda değildir.’ Bu tanınmış çocuk şarkısının sözlerinde olduğu gibi dünyayı değiştirebilir olarak göstermek, mevcut bireysel ve toplumsal düzeni alt-üst etmeye cesaretlendirmek” (Fischer-Fels, 1997: 62). Grips’in çalışmalarının temelini oluşturan düşüncelerden yalnızca biridir.

Oyunun sonunda Anna ve diğer çocuklar ufak çaplı bir kazanım yaşarlar. Şehirden hep birlikte Anna’nın köyüne giderler. Julia’nın annesi Anna’nın anlattıklarına ikna olmuştur.

ANNE Dün kararımı verdim. Attım arabayı. Artık olmayacak... Salak demir parçası!.. Ve bunların tümü senin suçun! (s.147)

Oyunda öğrenme ve değişim çift taraflı olmuştur. Anne’nin sözlerine karşı Anna yavaş yavaş gülmeye başlar. O gülmeyi öğrenmiştir, bir yetişkin de ondan somut yaşam gerçeklerini. Bilgi deneyime dönüşür, birbirlerinin hayatlarında bıraktıkları izlerin gerçekliğiyle ayrılırlar.

Stefan Fischer-Fish Grips oyunlarını izleyen çocukların oyunlara verdikleri tepkiler hakkında, “Çocukların nasıl coştuklarını ve nasıl açıldıklarını, sorunlarından

ve korkularından nasıl söz ettiklerini görüp yaşayabilirsiniz. Bu konunun bir yanı. Diğer yanı ise çocukların toplumsallaşma koşullarındaki bu radikal değişim ile teatral olarak hesaplaşma gereğidir” der (1997: 64). Grips, sanatsal ilkeleri, pedagojik sorumluluklarla birleştirirken, toplumsallaşmayı da doğru araçlarla kurmuş olur, bu yönüyle iyi bir model oluşturmaktadır.

Almanya’da içinde Grips’in de olduğu, *Yeni Gerçekçi Dalga* diye nitelendirilen tiyatrolar, çocuk tiyatrosunun amaçları bildirgesini şöyle sıralar:

“*Tiyatro cesaret vermelidir,

*Hikâyeler özgüveni körüklemelidir,

*Figürlerin yapısı, kendi kendine dönüp bakmaya teşvik etmelidir,

*Gösterimler iletişimi harekete geçirmelidir,

*Oyun özgürleştirmeye hizmet etmelidir,

*Oyun sosyalleştirme sürecine eşlik etmelidir” (Schneider, 2005: 24-25).

Bu tutumlar çocukların toplumsallaşmasında onlara kişilik kazandırırken biyolojik varlık olmakla birlikte sosyal varlıklara dönüşmesine yardımcı olur. Görünenlerin ardındaki gerçeklere ulaşmak ve onlarla mücadele etmek için yeni bir bakış açısı geliştirmelerini sağlar.

Anti elit ve politik halk tiyatrosu olarak tanımlanan Grips Tiyatrosu, çocukların sosyal hayatlarıyla ve yaşam koşullarıyla ilgilenen, kolektif bir bilinçle elli yılı geçkin bir süredir yıldır varlığını sürdürmektedir. Bünyesinde bulunan pek çok yazar ve yönetmen Grips’in temel amaçlarını göz önünde bulundurarak dört yüzün üzerinde çocuk oyunu üretmiştir. Grips aynı zamanda güçlü hikâyeler anlatmaya devam etmekte ve yeni anlatım yöntemleri geliştirmeyi sürdürmektedir.

2. BÖLÜM

TÜRK ÇOCUK OYUNLARINDA TOPLUMSALLAŞMA SÜRECİNİN TASARLANIŞI

2.1. Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Öğretilmesi

Toplumsal cinsiyet en genel tanımıyla toplumun kadın ve erkeğe yüklediği rollerin bütünüdür. Yeni doğan bir çocuk biyolojik cinsiyetinden sonra zamanla toplumsal bir cinsiyete sahip olur. Zehra Dökmen, bu tanıma duygu ve davranışları da ekleyerek şöyle özetler: *“Toplumsal cinsiyet; kadın ya da erkek olmaya toplumun ve kültürün yüklediği anlamları ve beklentileri ifade eder; kültürel bir yapıyı karşılar ve genellikle bireyin biyolojik yapısıyla ilişkili bulunan psikolojik özelliklerini de içerir”* (2010: 20). Böylelikle önce roller öğrenilir sonra cinsiyetle tutarlı davranma baskısıyla kalıplaşmaya dönüşür.

Toplumsal cinsiyet ilişkileri çeşitli kalıp yargılarla birlikte cinsiyetler arası güç farklılıklarına dayandırılır, toplumsal davranış modelleri ve bazı zorunluluklarla pekiştirilir. *“Kadınlık ve erkekliğin çekirdeğinde yatan bir ‘toplumsal cinsiyet kimliği’ görüşü kişinin toplumsallaştığı bir ‘cinsiyet rolü’ görüşünün psikolojideki karşılığıdır. Öyle görünüyor ki, bu görüşün temeli, gerçekten de, kişinin kendisinin uzlaşım sal kadınlik ve erkeklik imajlarının tanımladığı türde bir kişi olarak kabul etme edimidir”* (Connel, 1998: 281). Eril ve dişil nitelikler toplum tarafından belirlenerek ezici kategorilere ayrılır, bireyler ise bu sonuçları gereklilik olarak yaşamak zorunda kalırlar. Toplumsal cinsiyet alanındaki çalışmalar bireylere, sosyal olarak yapılandırılan ve zorunluluk olarak görülen davranışların aslında bir yanılsama olduğunu tartıştırarak kendi hayatlarının öznesi olma fikrinin önünü açmıştır.

Eril ve dişil niteliklerin kabulü, erkekleri güç ve kontrol özgürlüğünün sahipleri, kadınları ise koruma altına alınan zayıf varlıklar kategorisinin nesneleri olarak görmemize neden olur.

R.W.Cornell, cinsiyet rollerini, toplumsallaşmayla birlikte incelerken, “Çocuk büyürken toplum da, çocuğun önüne cinsiyete uygun bir kurallar, şablonlar, ya da davranış modelleri dizisi koyar. Belirli toplumsallaştırma etkenleri ya da failleri - özellikle aile, medya, arkadaş grupları ve okul- söz konusu bu beklentileri ve modelleri somutlaştırarak çocuğun bunları sahipleneceği ortamları hazırlar” der (2016: 278). Toplumsal cinsiyet kalıp yargıları toplumsallaşmanın araçlarında sıkça karşımıza çıkar ve kimi kez çocuk oyunu metinleri de bu durumu pekiştirir.

Gülen İpek Abalı, onlarca çocuk oyunu yazmış, bu alanda yönetmenlik, dramaturgi ve tiyatro eğitmenliği yapmıştır. İstanbul Üniversitesi Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturgi bölümünden mezundur ve yüksek lisansını da yine aynı okulda tamamlamıştır. Onun oyunları aslında çocuklara cesaret veren, onların ufkunu genişletmesine neden olan oyunlardır. Fakat kimi oyunlarında karakterler, toplumsal cinsiyet rollerinin eşitsizliğinin ve cinsiyetçi söylemlerin fark etmeden ağına takılırlar. Örneğin, **Konuşan Taş** (2004) oyununda yeni bir mahalleye taşına aile henüz eve tam yerleşememiştir, etrafın dağınıklığına karşı anne, baba ve kızları Seçil arasında şöyle bir konuşma geçer:

ANNE Seçil, ketçabı öyle sıkma kızım, her tarafa saçılıyor! Ben temizleyeceğim sonra etrafı!

BABA Evet yavrum, dikkatli ol. Anneni de düşün, bütün gün çok yoruldu. (s.47)

Ailede roller benimsenmiştir. Anne düzen ve temizlikten sorumlu, baba iyi niyetli görünse de bu sorumluluğu anneye atfeden kişidir. Önermesinde anne yerine, biz kelimesini kullanılmış olsaydı bu rol pekiştirilmemiş olacaktı. Böyle aileler vardır, tabii ki yaşam gerçekliği için yazılabilir ama metnin içinde tartışmak ve başka bir sonuca ulaşmak koşuluyla. Aksi taktirde metin, toplumsal cinsiyet yanılısamasının bir parçasına dönüşmektedir. Cordellia Fine, ‘*Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Evde Başlar*’ adlı yazısında bu duruma şöyle ver verir: “*Her şeyi üstüne alma fikri hiçbir zaman her şeyi yapma anlamına gelmez. Erkekler de ebeveynler ve aslına bakılırsa, erkekler evde eşit olana kadar, kadınlar hiçbir zaman ev dışında eşit olamayacak*” (2010: 107). Oyunda ev içinde destekleyici gibi görünen baba figürü aslında ebeveynlerin cinsiyete dayalı işbölümlerinde eşit olmadıklarını göstermektedir.

Yine aynı metinde, Seçil’in ilerideki mesleğiyle ilgili konuşturlarken söyledikleri şarkıda dilin cinsiyetçilikten ayrılması gerekliliğinin gözden kaçtığı bir yer vardır. İçine doğduğumuz dilde kalıplaşmış ve sabitleşmiş, fakat her hâlükârda kızları için kullanılmaması gereken bir deyimdir.

ANNE-BABA-SEÇİL

Annem babam anlamaz ki,

Dinlemezler bizleri hep aynı sözün sonu

Doktor olacak kızım

Belki de dişçi,

*Yine de **adam** olacak*

Ben istediğimi olsam olmaz mı? (s.48)

Her ne kadar TDK'de adam, insan ve erkek kişi olarak yazsa da, adam olmak deyimi erkekliğin yüceliğini işaret ettiği için kullanılmaması daha uygun görünmektedir. Ayrıca dalgıç olmak isteyen Seçil'in mesleği *balıkadam* olarak tarif etmesi de dildeki cinsiyetçiliğin bir ürünüdür.

Abalı'nın oyunlarında çocukların tartışarak sonuca kendi doğrularıyla ulaşmaları, empati kurma yeteneklerini geliştirmeleri umut verici bir tiyatronun kapılarını aralamaktadır fakat çocukların oyunları cinsiyete göre belirlenmiştir. Böyle bir ezber toplumsal cinsiyet tartışmalarının farkında olmadan yeniden üretilmesine neden olur. **Konuşan Taş ve Çocuk Ülkesi** (2004) oyunlarında, kızlar ip atlar, bebeklerle oynar, evcilik onlar için önemlidir, renkli tokalar severler. Erkekler futbol, savaş oyunları ve araba severler. Bu kalıp yargıların tekrarlarından sonra, **Konuşan Taş**'tan iyi bir örnek olarak şu diyalogu verebiliriz:

MERTCAN Korkak tabii, ben hiç ağlamıyorum iğne olacağım zaman.

ECE Hah inandım ben de; geçen sene nereye kaçacağını şaşırdım karne günlerinde. (s.66)

Erkekliğin başat kuralları olarak görülen kalıp yargılardan biri de cesur olmak ve ağlamamaktır. Ama diyalog bu yanılsamayı tartıştırarak, erkeklerin de korktuğunu ve her zaman cesur olamayacaklarını söylemektedir.

Toplumsal cinsiyet kalıp yargıları için tartışmalı bir diğerk örnek de Ziya Demirel'in **Gülen Torba (Hopçık ile Dopçık)** oyunudur. Ziya Demirel hayatının yaklaşık elli yılında oyunculuk ve rejisörlük yapmış ardından Devlet Tiyatroları'ndan emekli olmuştur. **Gülen Torba** (1993) oyununun kısaca özeti şöyledir: Ülkede Kral'dan başka kimse gülmemektedir. Hopçık, Dopçık ve Ahmet, Kaf Dağı'nın ardındaki, Peri

Ana'nın mağarasından Gülen Torba'yı getirmek için yola düşerler. Zorlukları aşarak torbayı ülkelerine getirirler, böylelikle herkes yeniden gülmeye başlar. Fakat sıkıntı duyulması gereken kısım şimdi başlar. Çünkü Kral onlara şöyle der:

Kral- İyi yürekli delikanlı, adını bağışla bana.

Ahmet- Ahmet, efendimiz.

Kral- İçimden and içmiştim, kim kızımı güldürmeyi başarırsa kızımı ona vereceğim, diye.

Ahmet- Buna layık değilim efendimiz.

Dopçik- Bizim kâtibe bak, başına devlet kuşu kondu.

Hopçik- Sayemizde.

Kral- (Kızına) Sen bu ne dersin kızım?

Prenses- Babamın her sözü benim için bir emirdir.

Kraliçe- Benim fikrim alınmayacak mı?

Kral- Bu işi daha önce seninle kararlaştırmıştık. (s.38)

Prenses, oyunda nesneleşmiş, alınıp satılan ticari bir eşya gibi konumlandırılmıştır. Kral'ın onu güldürebilen biriyle evlendirmesi teknik bir fikir olmaktan öteye geçemez. Çünkü, çok yüzeysel bir çözümdür. Çözüm bile değil mutlu son dayatmasının bir tezahürüdür. Tüm oyun kişileri de bu tepeden inme ve zorlama sonucun bileşenlerine dönüşmüşlerdir. Prenses'e fikri soruluyor gibi görünür ama karar Kral ve Kraliçe arasında çoktan verilmiştir. Zaten Prenses de babasının sözlerine emir gibi baktığından, bireysel iradesini erkek hegemonyasının hâkimiyetine bırakmıştır çoktan.

Aile içinde cinsiyete dayalı işbölümünün başka bir örneği ise Sevgi Sakarya Cengiz'in **Ozi'nin Hayali** ve **Bay Mirk ile Mirk** oyunlarıdır. Cengiz, İstanbul Üniversite Devlet Konservatuvarı Tiyatro Bölümü'nden mezundur. İstanbul Belediyesi Şehir Tiyatroları'nda çalışmış, birçok çocuk ve yetişkin oyunu kaleme almıştır. **Ozi'nin Hayali** (2006) oyununda Ozan, çocuk parkının yıkılacağını ve yerine otopark yapılacağını duyar. Bunun için mücadele etmeye karar verir. Belediyeye gider, fazla ciddiye alınmaz. Ardından evden kaçır, sokak çocuklarıyla tanışır ve o gece bir rüya görür, rüyada belediye başkanı olmuştur, tüm otoparkları yıkıp yerine çocuk parkları ve yardım kulüpleri yapacaktır. Uyandığında bu fikri hayata geçirmek için belediye başkanı olmaya karar verir, ailesine kavuşur, onlar da bu fikri desteklerler. Bir yandan tematik olarak oyun, haksızlıklara karşı mücadele etmeyi anlatırken, diğer yandan toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını tekrar eder. Çünkü Ozan belediye başkanı olunca en yakın arkadaşı Ahmet, belediye başkan yardımcısı olacaktır, diğer yakın arkadaşı Yaprak ise danışman sekreter.

OZAN- Karar verdim büyüyünce belediye başkanı olacağım. Çok planlarım var çok...

AHMET- Ben de yardımcın olayım mı?

Ozan- Yaprak da danışman sekreterimiz olur. (s.66)

Çalışma hayatında cinsiyete dayalı meslek ayrımcılığı çocukların hayallerine sızmıştır, kadın sekreter erkekler ise başkanlık mertebesinde. Aile içi işbölümünde ise şu diyalog göze çarpar:

Anne- Yemek hazır.

Ozan- Bu annem de yemekten başka bir şey düşünmez mi?...

Ozan- Anneler hep merak ediyorlar zaten. Başka bir işleri yokmuş gibi bizi merak ediyorlar. Bir de sürekli yemek yedirmek istiyorlar. (s. 25)

Oyunda Anne'nin temel uğraşı yemek yapmak veya yemeği düşünmektir. Alanı keskin hatlarla belirlenmiş, yaşamsal ihtiyaçları karşılayan ve bakım işlerinden sorumlu tutulan kişi olarak çizilmiştir. Yine Sevgi Sakarya Cengiz'in **Bay Mırk ile Mırk** (2006) oyununda da benzer diyaloglarla karşılaşırız. Anne ve Babalarının ilgisizliğinden yakınan iki kardeş kendilerini bilgisayar oyunlarına fazlasıyla kaptırmışlardır. Evde yemekleri bakıcı yapar, fakat yine de yemek işinden Anne sorumludur.

ALİ- Baba şu kızına bir şey söyle.

ANNE- Hadi odanıza, babanız çok yorgun. Yemek hazır olunca haber veririm.

AYŞE- Sana yardım edeyim mi anne?

ANNE- Ayağımın altında dolanma yeter.

ALİ- Şiştin mi? (s.23)

Anne kabul etmese bile yardım etme önerisi kız çocuktan gelir. Ev içinde dayanışma kardeşler arasında da cinsiyet hiyerarşisiyle birlikte, gözetilmeyen bir olguya dönüşmüştür. Ali kardeşine kızdığında aslında ona bir annelik dayatmasında bulunur.

ALİ- Aklımı karıştırıyorsun, yenildim işte, sen gidip barbi bebeklerinle oynasana. (s.18)

Elif Kutlu, 'Kadına Biçilen "Doğal Durum" Trajedisi: Annelik' adlı makalesinde kız çocukları ve barbie bebek eşleştirmesini şöyle özetliyor: "*Henüz küçük yaşlarda kız çocuklarına verilen oyuncak bebekler onlar için hoş görünse de aslında bu, zaman*

geçtikçe artacak bir tehlikenin ilk sinyalıdır. Bu, kız çocuklarına dayatılan annelik duygusundan başka bir şey değildir” (<http://www.amargidergi.com/yeni/?p=738> Kutlu, 2012: 1). Toplumsal cinsiyet inşasında kız çocukları ileri zamanlardaki muhtemel anneliğe daha şimdiden hazırlanmaktadırlar. Böylelikle kadının biyolojik yapısı olmazsa olmaz bir dayatmaya dönüşerek kadın kimliğinde anneliğin merkezi görülmesine neden olur. Tercih edilen değil, zorunlu bir anneliğe hazırlık süreci çocuk yaşlarda başlar. Toplumsallaşmanın aşamalarında inşa edilen bu süreç kendini tekrar ederek devam eder.

Toplumsal cinsiyet dayatması annelikten sonra da devam eder. Bu kez -ev içi- aileyi ayakta tutma görevi kadına bırakılır. Orhan Asena'nın **Ali** (1979) oyunu, kadının haksızlığa uğrasa bile gitmemesi gerektiğini, aileyi yıkan şeyin eşinin onu aldatması değil, kadının evi terk etmesi olduğunu söyler. Bir çocuk oyununa göre tema ve metnin işleyişi ağırdır, çünkü mağdur çocuğu odağa alarak aileyi koruma niyeti, çocuk tiyatrosuna fazla görev atfetmektedir.

NİMET- Neden baktın öyle?

ALİ RIZA- Çok çabuk karar veriyorsunuz.

NİMET- Sana kalsa kılın kıpırdamayacak. Erkek değil misin, elbette erkeği tutacaksın.

ALİ RIZA- Erkeği falan tutuğum yok. (s.3)

Aldatılan kadının anne ve babasına ait bu diyalogların devamında Ali Rıza Bey, kızını değil torununu düşünür, mutlu aile tablosunun yıkılmakta olduğunu ona söylemenin zorluğunu vurgulamaktadır. Çocuğa belli etmeden onları barıştırmanın yollarını aramaktadır.

ALİ RIZA- Peki kim söyleyecek Ali'ye babasının bir ahlâksız olduğunu. (s.7)

Çocuğa gerçeği başka bir estetikle söylemenin yolunu bulmamakta ondan bu gerçeği saklamayı önermektedir.

ALİ RIZA- Ben kendi yaşamımdan bilirim kızım, bazı durumlar olur, susacak olsan, üstüne varmayacak olsan, o sorun orada kalacak ve karşındaki de minnet duyacaktır sana. Hele farkına varıp da varmamış görünebilmişsen.

AYLA- Ne yapsın yani kadın içine atıp çatlasın mı?

ALİ RIZA- Elbette biraz özveriye mâl olacaktır bu sana. Yutacaksın çünkü, o anda dilinin ucuna gelen sözü yutacaksın. Zordur bilirim, katıdır o lokma, acıdır. Ama bu karşıdakini kul köle eder sana. Daha ağır bir ceza olur onun için. Karşında ne kadar küçük düştüğünü hatırlar her seferinde. Ama böyle yapmaz parlayıverirsen, bu ancak geçici bir yengi, bir küçük boşalım sağlar sana, ama karşıdakini de doldurur ve dola dola... Bir gün...

AYLA- Bu dediğiniz baba, bir erkeğe karısını aldatma hakkı vermez.

ALİ RIZA- Elbette vermez, ama incitir gururunu.

AYLA- Hıh.

ALİ RIZA- Neden kadınlar onurları üstüne titrerlerken böylesine unuturlar erkeğin de bir onuru olabileceğini. (s.46-47)

Babası ilişkilerin sürdürülebilir olması için kadının susması gerektiğini, kabahatli kişinin suçunu yüzüne vurmamak gerektiğini savunur. Ali hastalanır, bir türlü iyileşemez, rüyalarında babasını önce bir kurbağanın, sonra bir baykuşun bedeninde görür, babası eğer onu severlerse bu cezasının biteceğini söyler. Onu hastaneye çağırırlar. Ali'nin iyileşmesi, eski düzenine dönmesi, dengelerin yeniden sağlanması

Ayla'nın bağışlayıp bağışlamamasına tabidir. Onu bu ruhsal çöküntüden annesinin affedici tutumu çıkarabilecektir. Ailenin bir arada olabilmesi için Ayla'nın iradi kararı, kendi hayatının öznesi olma durumu elinden alınmıştır. Herkesin mutluluğu bu duruma bağlıdır. Suç muhatabından uzaklaşıp, mağdurun herkesin mutluluğu adına vermesi gereken karara zorlanmasının gölgesinde kalmıştır. O giderse aile yıkılacaktır, bu nedenle aileyi bir arada tutma sorumluluğu da onun omuzlarına bırakılmıştır. Ama böyle bir durumda tartışılması gereken, bağışlamanın iradi kararı elinden alınmış, neredeyse suçlu ilan edilecek Ayla'nın hür karar hakkının artık ona ait olmadığıdır. Bağışlamayı seçer. Üzeri kapatılmış bir kabahat, yanlış zemin üzerine kurulan bir mutluluk tablosuna dönüşmüştür.

Nesrin Kazankaya ise, kalıp yargıları yineleme tehlikesine düşmeden ve cinsiyetçi söylemleri yeniden üretmeden oluşturur metinlerini. Cinsiyetçi tavrın saptamasını yaparak onu sahne üzerinde çözmeyi hedefler. Bu hedefle birlikte karakterin dönüşümünü izlememizi sağlar. Kazankaya, Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Tiyatro Bölümü mezunudur. Yetişkinler ve çocuklar için yazdığı oyunların yanı sıra, çevirileri de vardır. Ayrıca sanat yaşamına, çok sayıda yönetmenlik ve oyunculuk deneyimi sığdırmıştır. **Şimdi Söyle** (2010) adlı oyununda toplumsal cinsiyet yanılısamasını, birbirinden farklı yetenekleri ve duyarlılıkları olan dört çocuk arasında tartıştırarak seyircisine ulaştırır. Okullar arası bir dans ve müzik gösterisine katılacak olan çocukların kimi, edebiyata, kimi dansa, kimi matematiğe düşkündür. Önce kısıyıcı görünen diyaloglar zamanla çocukların, farkındalığını yükselterek, kendilerini keşfetmelerini ya da arkadaşlarını dönüştürmelerini sağlar. Metinde var olan toplumsal cinsiyet yargıları teker teker sözle değil, deneyimle çürütülür.

Kerem'in matematik dersi çok iyidir, bu nedenle arkadaşlarına sürekli üstünlük taslamaktadır.

LÂL Ah, bir yanlış çıktı ya...

KEREM Bende de bir yanlış var canım, trigonometriden.

LÂL Eşitsizlik şıklarında da bir yanlışım var, etti bir buçuk yanlış.

KEREM Ee kızım matematik erkek zekası işidir. Buçuk yanlışla bırak da bir fark atalım. (s.50)

Can'ın anne ve babası mühendistir, ona mühendis olması konusunda baskı uygulamaktadırlar fakat o dansçı olmak istemektedir. Bu sırrını İdil'le paylaşır, İdil ise bu sırrı diğer çocukların yanında ağzından kaçırır. Kerem, Can'ın bu hayalini erkeklere yakıştıramaz, durumu kısıtlatmak, kadınsılaşmak olarak yorumlar.

KEREM Dansçı ha? Top mu olacak ne? (s.53)

Kerem, sınavda İdil'e kopya vermiştir. İdil de karşılığında onun kompozisyon ödevini yapmıştır. Ödevin başına da kendi yazdığı bir şiiri eklemiştir.

KEREM Vayy! Bir şair! Aramızda bir şair var demek! Ama şimdi o sevda-mevda laflarını çıkar oradan.

İDİL Neden beğenmedin mi?

KEREM Beğenmesine beğendim de benim gibi erkek adama “sevda” lafı yakışır mı kızım?

İDİL Neden? “Erkek adam” da insan değil mi?

KEREM Boş ver şimdi sen anlamazsın. Bak, o “sevda” lafını çıkar bir kere. (s.54)

İdil, ödevin içeriğinden çok sayfa sayısını beğenen Kerem'e öfkelenir ve hızlıca yanından ayrılır.

LÂL ...Madem İdil'i kırdığını düşünüyorsun o halde özür dilersin.

KEREM Ya kızım, erkek adam özür diler mi be? Bir espri yapar gönlünü alırım.

LÂL Alamazsın! Şu erkek adam laflarından da vazgeç artık. İnsan ol insan! Ve özür dile. Bir dene sana da iyi gelir. (s.60-61)

Kerem çoğunlukla böyle durumlarla ilgilenmez, erkeklerin özür dilemesini onur kırıcı bulur. Bu esnada öfkeli bir şekilde Can girer sahneye ve herkesi toplayıp, hesap sorar. Çünkü Can'ın sırrı okulda yayılmıştır, durumu öğrenen bir hoca, veli toplantısında annesine söylediği için ailesi ona her şeyi yasaklamıştır. Kerem onun iyiliği için söylediklerini iddia ettiğinde Can daha da öfkelenir, onun bildiğin tek şeyin alay etmek olduğunu; onu cahil ve duyarsız bulduğunu söyler. Bunun üzerine Kerem:

KEREM Hoop, ağzını bozma! Senin gibi dans edip top olacağıma, top peşinde koşarım daha iyi! der. (s.64)

Can, dans okulu sınavına hazırlandığı parçayı açar, etkileyici bir biçimde modern dans figürlerini onlara gösterir. Öfkesi geçmemiştir ama bilmedikleri bir alanı onlara açıp, göstererek önyargılarını yıkmalarını sağlar.

(Can sakın öfkeli ve meydan okuyan bir tavırla ardı ardına değişen figürlerle dans etmeye başlar. Dans ederken zaman zaman Kerem'e saldıracak gibidir.)

CAN Bu mu top? Ha, bak bakalım bu mu top olmak?

(Step yapar, uzun süre keskin modern dans figürleriyle fırtına gibi dans eder. Çocuklar büyülenmiş gibi izlemektedirler...) (s.64-65)

Kerem arkadaşlarının yeteneklerini ve duygularını hafife alır. Erkekliği yüceltir ve erkeklere ‘yakışmayacak’ davranışların terk edilmesi gerektiğini düşünür. Dans etmeyi seven Can ise ona, sevdiği uğraşın estetiğiyle cevap verir. Kerem hatalarını görmeye başlar ve düzeltmek için uğraşır.

LÂL Bırak İdil, gitsin! Sakinleşmesi gerek. (Kerem acıyla bir sandalyeye oturur, kolu incinmiş gibidir.) Kerem koluna bir şey mi oldu? Dur bakayım!

KEREM Bırak ya! Hiçbir şeyim yok!

İDİL Nasıl yok ya. Koluna bir şey oldu işte...A-a, sen ağlıyor musun?

KEREM Ne ağlaması be?...

LÂL (Taklit ederek) “Ne ağlaması be, erkek adam ağlar mı hiç kafayı mı yedin sen? Erkek adam ağlamaz, erkek adamın canı yanmaz, erkek adam hiçbir şey olmaz!” Böyle değil mi Kerem?... “Ama ne önemi var, hepiniz birleşip futbol takımı gibi üstüme gelseniz, gene de erkek adama bir şey olmaz.” Ha, Kerem?

KEREM Yeter Lâl, yeter artık! Tamam ağlıyorum işte. Kolum da çok acıyor... (Gizlemeden ağlar.)

İDİL Tamam Lâl, gitme üstüne, bırak...

LÂL Hah şöyle! Elbette ağlayacaksın, elbette canın yanacak. İnsan ol oğlum, insan ol! “Erkek adam” laflarıyla kafamızı ütülemeyi de bırak artık! Bir şey söylediğimiz zaman insan gibi dinle! (s.65-66)

Can ve Kerem'in birbirlerini tartakladıkları yerde Kerem'in kolu incinir ve saklamadan, kendi gerçekliğiyle yüzleşerek ağlar. Ardından duygusal bir itirafta bulunur.

KEREM Şey... Koluma bir şey olmadı... tamam itiraf ediyorum. Can'ın haline çok üzıldüm, ondan ağladım... nasıl olduysa ağladım işte. (s.66)

Kerem hem ağlama durumunun kendisiyle barışır, hem de bir arkadaşıyla duygu ortaklığı kurmayı başarır. Hep beraber Can'dan özür dilerler, ona derslerinde yardımcı olmayı önerip ailesini ikna etme yöntemi geliştirmesi yönünde fikir verirler. Kerem de dans etmeyi değil, dans eden bir erkeği savunmayı öğrenir.

İDİL Belki de aldıkları kararı bir daha düşünürler. Yaşamda hiçbir şey değişmez değildir. Hele düşünceler, her zaman değişir. İnsanın yapısı böyle, değişim yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır. (s.70-71)

Oyunu sonunda arkadaşları, Can'ın dans videosunun CD'sini ailesine götürüp izlemelerini isterler. Önce kaba davranan aile videoyu izleyince Can'ın yeteneği fark ederek, okuldaki gösteriye gelirler ve bundan sonra onu destekleyeceklerinin sözünü verirler.

Kazankaya, metinlerinde kadın ve erkek arasındaki eşitliği öngörür, erkek egemenliğinden değil cinsiyetler arası mutlak eşitlikten yanadır. Sorunları sahnede tartışması sayesinde, oyun kişilerine toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının olumsuz uygulamalarını düzeltme ve cinsiyet rollerinin değişebilir olduğunu anlama fırsatı tanınmış olur. “*Toplumsallaşma, kavramları ile cinsiyet rolü teorisi arasında büyük bir yakınlık bulunduğu açıktır. Toplumsal kurallar çoğunlukla ‘norm’ ve toplumsal*

öğrenme süreci de 'rol öğrenme', 'rol kazanma', 'cinsiyet rolü toplumsallaşması' olarak adlandırılır" (Connel, 2016: 279).

Cinsiyet rollerinin toplumsallaşmasına bir karşı görüşü de Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, Tiyatro Bölümü mezunu olan, hikâyeleri, bir inceleme kitabı ve pek çok çocuk oyunu bulunan Ülkü Ayvaz'ın, **Teneke Şövalyeler** oyununda görmek mümkündür. Oyun sorular karşısında cevaplar üreterek aile içi iş bölümünde kadın-erkek eşitliğine de değinmiştir.

Baba: Nee? Yok mu? Peki ben ne yiyeceğim şimdi? Aaaa, gömleğim kirlenmiş.. Temiz gömlek verir misin bana?

Anne: Gömlek mi? Hepsi leğende, ıslak.

Baba: Eyvah, ne giyeceğim ben şimdi?

Anne: Çamaşıra yardım edersen, çabucak kurur gömleğin. Yemeğe yardım edersen çabucak pişer yemeğim. (s.55)

Baba karşılanmayan ihtiyaçlarının talebindeyken, Anne ona iş bölümünün ortaklaştırılması önerisinde bulunur. Böyle bir durumda ev içi cinsiyet eşitliğinden söz edilebilen bir toplumsallaşma modeli örneklenebilir.

Yukarıda incelenen çocuk oyunu metinlerinde kimi kez cinsiyet rolü toplumsallaşması pekiştirilirken kimi kez de rollerin inşasının yıkılması öngörülür. Fakat çoğunlukla metinlerin üzerine yoğunlaştığı konu toplumsal cinsiyet farklılıklarıdır. *"Toplumsallaşma sürecinde erkek ve kız çocuklarının öğrendikleri, kültürün cinsiyetlerin 'uygun' bulduğu duygu, tutum, davranış ve roller arasındaki farklılıklar ise **toplumsal cinsiyet farklılıkları** olarak ele alınır"* (Dökmen: 2010: 24).

Kadınların domestik ve hassas, erkelerin ise bağımsız ve güçlü oldukları hususunda genelgeçer bir tutumun kalıp yargılar olarak gözler önüne sürüldüğü bir yazma alışkanlığıyla karşılaşmaktayız. Toplumsallaşmanın tehlikeli görüldüğü yerlerden biri, bu kullanılan biçimin tek bir gerçek etrafında şekillenmiş gibi görünmesidir. Sınırları çoktan belirlenmiş bir model önerildiğinde tartışmaların önü kapatılır, kabulle içselleştirilir, oysa retle daha geniş bir alan tartışması mümkün görünmektedir. Çünkü bireyler arasında toplumsal cinsiyet farklılıkları çeşitlilik gösterebilir, bu değişken olana alan açan metinlere karşı duyulan ihtiyacın gerekliliği incelenen oyunlarda açık bir biçimde gözlemlenmektedir.

2.2. Ahlak ve Değer Aktarımı

Ahlak, toplumsal yaşamda, belirli bir kişi ya da grup için geçerli olan, iyi-kötü, doğru-yanlış olarak adlandırılan, değer yargılarının bütünüdür. Değer yargıları, toplumdan topluma ya da kişiden kişiye değişebilir. Bu nedenle genelgeçer değil, sübjektiftir.

Çocuk oyunlarında ahlaki yargılar ve değer aktarımları, yazarın etki sahibi olma sorumluluğu nedeniyle, onun vicdanı, düşünce biçimi, yargıları ve bakış açısıyla doğrudan ilişkilidir. Oyunların yazınsal sürecinde içerik ve yöntemde dikkat edilmesi gereken husus sonuç odaklı değil, niyet odaklı olmasıdır. Kazanmak ve kaybetmek birer sonuçtur ancak nedenlerini tartıştırarak niyet ve sonuç içselleştirilebilir. Diğer türlü tepeden inme bir sonuçla karşılaşmak, ahlaki gelişimi sekteye uğratabilmekte ve kullanılacak değerler sistemini bağlamından koparabilmektedir. Kaynağını çocuktan alan bir yöntem, çocukların öğrendiklerini etkin bir şekilde kullanabileceği değerler sistemi için önem teşkil etmektedir. Piaget, bilişsel gelişim kuramında, ahlak gelişimini incelerken çocukların oyunlarını ve oyunlardaki tutumlarını kendini de sürece dahil

ederek belirlemeye çalışmıştır. “*Piaget’nin genel yöntemi çocuğa oyun kurallarını öğretip, kendisiyle oynamasını sağlamaktır. Bu süreçte çocuğun kuralları nasıl açıkladığını, Piaget’nin hatalarıyla nasıl başa çıktığını ve çocuğun kurallara nasıl bağlı kaldığını yakından izledi. Piaget, yeri geldikçe çocuklara üç anahtar soru sordu:*

1- *Yenilerinin icat ederek kuralları değiştirmek mümkün mü?*

2- *Bu oyun hep bu şekilde mi oynandı?*

3- *Bu kurallar nereden kaynaklanmaktadır?”*

(Wright, D., Croxson, M. (1989: 290).

Piaget’nin yöntemi çocukların olumlu ya da olumsuz davranışları değerlendirirken niyeti tartışırma kapasitesini ortaya çıkarmaktır. Çocuk bu tartışmalara yorum yaparak niyeti çözümleme becerisi kazanmakta, adalet, ödül-ceza, eşitlik kavramlarını sorgulayarak karar vermektedir. Tiyatro metinlerinin işleyişinde de bu yöntemin kullanılması süreci ve sonucu içselleştirmenin önünü açmak için önemli görünmektedir. Çünkü toplumsal değer ve kalıp yargılar didaktik bir yöntemle aktarıldığında, alımlayıcının elinden düşünme payı ve karar verme yetkisi alınmış olur. Didaktik yöntem sadece bilinmesi gerekene vurgu yapmaktadır. Oysa, aktarılacak istenen değer, yaşantıdaki karşılığını buluyorsa, bilinçli bir seçimle eylem içinde sürece yayılıyorsa ancak o zaman çocuk deneyimi gözlemleyebilir ve kendine tanınan özümseme fırsatıyla kendi doğrusuna ulaşabilir.

Ümit Denizler, çocuklar ve yetişkinler için oyunlar yazmakta ve tiyatro eleştirmenliği yapmaktadır. **Keloğlan** adlı oyunu Türk tiyatrosunu yurt dışında temsil eden ilk çocuk oyunu unvanını almıştır. **Uçan Şemsiye** (1993) oyunu, çocukların oyun alanına sürekli çöp döken, kaba saba ve iri yarı Devol adında bir çocuğun onlarla sürekli tartışmasını anlatmaktadır. Çocuklar buluntu malzemelerle mağduriyetlerini anlatırlar

fakat o bir türlü anlamaz. Beraber uçan bir şemsiyeye binerek başka yerlere giderler ama Devol çöp dökmeye devam eder.

1. Çocuk- Devol ya... Hani o şapşal, düşüncesiz azman! Bir geçirirsem elime...Şöyle çöp dökerken bir görsem... tutacağım kulağından...Gel bakayım, gel gel gel!...Buranın hali ne böyle? Hiç utanmıyor musun? Haydi bakalım topla hepsini!... Ellerinle tek tek topla ve gidip çöp bidonuna at!... Atmıyor musun? Şak Şak iki tokat.
(s.2)

Çocuklar çözemedikleri bu sorunda şiddete başvurmayı meşru bir biçimde anlatırlar ve bu konuyu hiç tartışmadan devam ederler. Yöntemleri bir türlü problemlerini çözmeye yetmez. Devol çöp dökmeye devam eder. Oyunun sonunda “Hiii! Yere Çöp Dökme Lütfen!” yazılı bir el ilanı dağıtmaya karar verirler. Seyircilere de dağıtırlar. Seyirciler ve oyuncular bu sözü hep bir ağızdan söylediklerinde Devol birden değişir. Çöp bidonu kullanmaya söz verir. Bu hızlı ve ani bitiş bir tiyatro metninden çok sosyal sorumluluk projesi gibi görünmektedir. Çünkü hatayla yüzleşme yaşanmamış, deneyimle öğrenilmemiş, yaşayarak pekiştirilmemiştir. Böyle tepeden inme bir sonuç çocuklara düşünme ve tartışma payı bırakmamaktadır. Hep beraber onu fikrinden vazgeçirirler fakat o bu sonuca neden ulaştığını bilmemektedir. Bu nedenle içselleştirilmiş bir sonuç değildir. Metin, toplumsal bir doğru odağında, niyet ve süreç tartışması olmadan mutlu son zorunluluğu baskısına maruz kalmıştır. Bir değer olarak sadece kendini düşünmemek, başkalarının alanını işgal etmemek gerektiği söylenirken bunun neden yapılmaması gerektiği konusunda açar vermemektedir.

Muharrem Buhara, oyuncu olarak başladığı sanat hayatına çocuk oyunları; televizyon dizilerinde öykü ve tretman yazarı olarak devam etmiştir. **Ayının Fendi Avcıyı Yendi** (1993) adlı oyunu, ormana bir ayıyı avlamak için gelen avcıya ormandaki diğer hayvanların, çeşitli oyunlar sayesinde, onun avlanmasına izin vermemelerini

anlatmaktadır. Orman sakinlerinin -dayanışma ve yaratıcı fikirlerle- Avcı'nın empati kurarak hatasını anlamasını sağlamaları iyi bir final örneği oluşturmaktadır. Kâh kılık değiştirerek, kâh onun planını bozarak avlanmasına engel oldukları durumları belgesele dönüştürürler ve bir kahvehanede ona izletirler. O da bir yabancı gibi izlediği belgeselde olanları, kendi hayatından yola çıkarak anımsamaya başlar. Tüm oyuncular seyir yerine iner. Avcı çocuklardan hayvanları ona vermesini ister, hep beraber yönelttikleri sorular eşliğinde, süreci tartışırlar. Herkese açık olan bu tartışmayla, bir çeşit hesap sorma arenası kurulur ve oyunu izleyen seyircilere oyunun sonunu beraber bulma fırsatı tanınır. Çocuklar interaktif sorularıyla, önce kendini savunan Avcı'nın zamanla hatasını anlamasına yardımcı olurlar. Avcı, empati ve farkındalık sayesinde gerçeklerle hesaplaşır, sonuca birlikte ulaşırlar. Savundukları yaşama hakkı ve dostluk değeri, Avcı'nın da değerine dönüşmüştür. Metin, problemi ortadan kaldırırken şiddetle veya tepeden inme bir çözümle değil, herkesin ikna olduğu bir sonun açıklığıyla işlemiştir. Bu nedenle toplumsallaşma modelinde kolektif bir ortaklık sağlanmıştır. Final şarkısı da oyunun ufak bir özetidir.

OYUNCULAR- Ormanın mutluluğu.

Bozulmadı bu kez de.

Avcı doğruyu buldu.

Dost oldu bizlerle.

Bütün kötülükler yok olsun.

Bütün kötüler dost olsun... (s.43)

Değer aktarımında, çatışmayı oluşturan tarafların fikirlerini oyunun içinde tartıştırarak çözüm yolu bulan başka bir oyun da Hasan Erkek'in kaleme aldığı **Çiçek Prenses** (2013) oyunudur. Erkek, bugüne kadar birçok yetişkin ve çocuk oyunu kaleme

almıştır. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Devler Konservatırı'nda bölüm başkanlığı yapmıştır.

Çiçek Prenses, oyununda Kraliçe attan düştüğü için kadınların tarlaya gitmesi yasaklanır, evde kalmaları öngörülür. Fakat köy halkı bu durumdan şikâyetçidir çünkü tüm çiçekler kurur. Ancak meşakkatli bir yolu göze alarak Çiçek Prens, Devler Ülkesi'ne gidip, çiçek tohumları almaya kararlıdır. Önce anne ve babasının önyargıları ve toplumsal cinsiyet kuralları yıkılır, sonra değer aktarımının olumlu yönleriyle, toplumsal alanda dikkat edilmesi gereken hususlar tartışılır.

Ç.KRAL...Keşke genç bir oğlumuz olsaydı...

Ç.KRALİÇE Akıllı, güçlü bir prensimiz olsaydı...

Ç.KRAL Benim yerime Devler Ülkesi'ne gidebilirdi...

Ç.KRALİÇE Keşke... Çiçek tohumunu o getirebilirdi...

Ç.KRAL Ama oğlumuz yok işte...Kızımız var... Çaresiziz...

Anne ve babasının konuşmalarını duyan Prens onlara bu sözlerinden dolayı tepki gösterir.

Ç.PRENSES Çok kırıldım... Sözleriniz beni çok üzdü...

Ç.KRALİÇE Ama söylediklerimizin seninle bir ilgisi yok ki... Biz seni çok seviyoruz...

Ç KRAL Ama keşke bir ağabeyin ya da bir erkek kardeşin de olsaydı... Benim yerime Devler Ülkesi'ne gidip çiçek tohumu getirebilirdi...

Ç PRENSES Ama bunu ben de yapabilirim baba...

Ç KRAL Evet ama... Sen kızsın...

Ç KRALİÇE Bunu yapmak için zayıfsın...

Ç PRENSES Ne zaman bir şey yapmaya kalkışsam hemen “evet ama sen kızsın” deniyor... Oysa erkeklerin yapabileceği birçok şeyi ben de yapabilirim...

Ç KRAL Yalnız...

Ç PRENSES Bunun için gereken bütün eğitimi aldım... Hayat hakkında, insanlar hakkında, hayvanlar hakkında da yeterince bilgim var... Onun için Devler Ülkesi’ne gidip çiçek tohumu da getirebilirim. (s.31-32)

Çiçek Prenses, yer yer didaktik bir üslup kullanmasına rağmen cesareti ve problem çözme becerisi sayesinde, oyunun iletisini güçlendirir, Büyük Orman’ı, Kızıl Çöl’ü ve Yüce Dağ’ı geçerek Devler Ülkesi’nden çiçek tohumlarını ülkesine getirdiği için güvenilir ve inandırıcı bir karaktere dönüşür. O gitmeden önce ailesi bazı değer aktarımlarında bulunurlar. O da her birini yolda karşılaştığı durumlarda hatırlayarak uygular.

Ç KRAL Devler Ülkesi’ne gidinceye kadar. Birçok engelle karşılaşacaksın. Hepsini zekânla, aklınla ve kişiliğinle aşacaksın... İyi bir insan olmaktan hiç ödün verme...

Ç PRENSES Peki baba...

Ç KRALİÇE Daima nazik ve kibar ol kızım... Yardıma ihtiyacı olanlara yardım et...

...

Ç KRAL Hep paylaşımcı ol kızım, bencil olma... Unutma ki tek başına mutlu olamazsın... Üzüntü paylaşıldıkça azalır, mutluluk paylaşıldıkça artar, unutma...

Ç PRENSES Unutmam baba... Çünkü siz beni öyle yetiştirdiniz...

Ç KRALIÇE Sana güveniyoruz kızım... Daima adil ol... Adil olmak insanoğlunun en büyük erdemlerinden biridir... Hep haksızlıkların karşısında ol... Zayıf da olsa, senin yerin haklının yanı olsun...

Ç PRENSES Söz veriyorum anne... Her zaman haksızlıkların karşısında olacağım. Haklı olanı savunacağım...(s.33-34)

Yolda, tuzağa düşen Geyikler'le karşılaşır. Geyikler Çiçek Prenses'in atı Zambak'tan yardım isterler, ağlarını kemirirse kurtulabileceklerdir. Zambak'ın homurdanmasına karşın Çiçek Prenses:

Ç PRENSES Yapma Zambak...Böyle çıkarıcı düşünmen hiç hoş değil... Güç durumdaki hayvanlara, insanlara yardım etmeliyiz... Haydi ağları kemirmeye başla ne olur...

D GEYİK Haydi ne olur... Avcılar gelirse geç kalmış oluruz...

ZAMBAK Peki peki deniyorum... (s.40)

Oyunun iletmek istediği bir yan tema da yardımlaşmadır.

E GEYİK Biz de size mutlaka bir iyilik yapmak isteriz...

Ç PRENSES Ama biz bunu karşılık bekleyerek yapmadık ki... Öyle değil mi Zambak?.. (s.41)

Çiçek Prenses, ahlak kurallarında, iyiliğin karşılıklı bir alış veriş olmadığını vurgulamakta, aksinin mümkün dahilinde olmadığını tutum ve davranışlarında göstermektedir. Çiçek Prenses ve Zambak'ın diğer hayvanlara karşı yardımlaşma ve dayanışmayı gözetmeleri yolculuklarını dostlukları için de bir keşfe dönüştürmektedir.

D KRALİÇE Kız başına, bu çocuk yaşıta ne işin var burada?

Ç PRENSES Kız olmamı neden bir eksiklik gibi değerlendiriyorsunuz? Erkeklerin yaptığı birçok şeyi kadınlar da başarabilirler. Buraya gelmek için birçok engeli aştım...(s.62)

Çiçek Prenses, kendi ülkesinde karşılaştığı toplumsal ahlak kurallarıyla Devler Ülkesi'nde de karşılaşır ve onları da ikna eder. Onlardan ülkesindeki çiçeklerin neden kuruduğunu öğrenir.

D KRAL Kadınlar sadece ev işlerinde çalışır oldular...

D KRALİÇE Çiçek tarlasına yalnız erkekler gittiler...

D KRAL O yüzden kurudu çiçekleriniz.

Ç PRENSES Öyle mi?

D KRALİÇE Erkek eliyle birlikte kadın eli değmemiş çiçekler kurur...

D KRAL Erkek eliyle birlikte kadın eliyle pişmemiş yemeğin tadı tuzu olmaz... (s. 64)

...D KRALİÇE Ama bundan böyle erkeklerle birlikte çiçek tarlasına kadınlar da gitmeli... Çiçekleri birlikte büyütmeli...

D KRAL Yalnız tarlada değil, evde, okulda, işte... Her yerde erkeklerle birlikte kadınlar da olmalı...(s.64-65)

Eşitliğin sağlanması için her iki ülke de hemfikirdir. Problem ortaya koyulur ve çözüm yolları aranır, problemin de adil ve eşit olmakla çözebildiğine kanaat getirirler. Erkek, oyunun iletilerini aktarırken sadece doğrudan bir ifadeyle anlatmak yerine, aksiyondan bağımsız düşünmeyerek, organik bir biçimde kurmuştur oyunun yapısını. Fakat final tüm temaları birleştirmek için fazla uzar, her şey çözülür, birçok temanın

kullanılması bir odaklanma problemi yaşatır okuyucuya. Toplumsal cinsiyet, yardımlaşma, eşitlik, iyilik, güven, mutluluk, adalet, cesaret... Her biri olumlu aktarımlarla biter ama tamamlanan her tema final etkisi yarattığından oyunun temel meselesini tartıştırmayı ve takip etmeyi zorlaştırır.

Ülkü Ayvaz, daha önce bahsi geçen, **Tenekek Şövalyeler** (2002) adlı oyununda çatışmanın odağına çocukları alır. Çünkü adıyla müsemma Sorusormaz Köyü'nde teneke kıyafetli bir adam dolaşmaktadır. Herkesin yiyeceğini çalar ve emeğini sömürür ama kimse kim olduğunu, neden bunu yaptığını sormaz. Çocuklar Tenekeci'den dinledikleri bir öyküden yola çıkarak bu durumun farkına varırlar ve adamın peşine düşerler. Onların yaratıcı fikirleri sayesinde kimsenin soru sormadığı bu köyde, herkes soru sormaya başlar.

Adam: (Sinirli) Soru sormayın bana, sorulardan nefret ederimmm! Deli olurum soru sorulunca deliiii!

Çocuklar: (Gülerler)

- *Niçin?*
- *Nasıl?*
- *Nerede?*
- *Kim?*
- *Kiminle?*
- *Kim kiminle?*
- *Nasıl, nerede, niçin?*
- *Neden, nerede, nasıl? (s.38)*
- ...

Adam: Aa deli edecek bunlar beni. Sorulardan hoşlanmam. Aklımı karıştırır sorular çünkü.

Çocuklar: Kimsiniz Bayım?

-Nereden gelir, nereye gidersiniz?

Adam: Susun! Susun! Soru sormayın! Nefret ederim sorulardan. (s.48)

Soru sormak problemi saptamak ve çözüm bulmak için ufuk açıcı bir yöntemdir. Adam, onların sorularından bunalır, herkes soru sormaya başlayınca tüm cevaplardan kaçıp bitmek bilmez isteklerini sürdürdükçe köy halkı onun bir hırsız olduğunu anlar ve kandırıldıklarının farkına varır. “Çocuk oyunlarımızı incelediğimizde kahramanlar haksızlıklara uğrayanlar tepeden inme çözümlerle ya da ilahi adaletin aracılığı ile(eden bulur mantığı ile) düze çıkarlar genellikle. Bu açıdan baktığımızda ‘Teneke Şövalyeler’ oyundaki etkin kişilerin özellikleriyle ve konuyu işleyiş biçimiyle diğerlerinden ayrılıyor. İnsanlar düşünce biçimleri nedeniyle sömürülüyorlar ve bu sömürü soru sorarak ortadan kalkıyor” (Kuyumcu, 2007: 154). Köy halkı, haksızlıklara karşı durabilmeyi çocukların soruları sayesinde öğrenmektedir.

Tenekeci: (Sesi önce hoparlörden) İşte böyle çocuklar, Sorusormaz köyünün sakinleri, teneke şövalyelere katılıp soru sormaya başlayınca, Teneke adamın foyası ortaya çıkıyor... (s.52)

...

Güneş:...Teneke Şövalyeler, alt etti teneke devi.

Ay: Nasıl?

Güneş: Sorular sorarak. Sordular ve doğruyu buldular.

Ay: (Güler) Aman ne güzel..

Güneş: Anne de Ormancılar da sorular sormaya başladılar. (s.58)

Hiçbir şeyi merak etmeyip, güneş doğmadığında bile nedenini sormadan, hayatlarına eylemsiz devam eden köylüler, herhangi bir şeyden kuşku duymadan yaşamayı sürdürürken sorumluluğu alan çocuklar sayesinde bir farkındalık yaşarlar.

Köy halkı Adam'dan kurtulmanın yolunu da bulmuştur. Fakat finaldeki değer aktarımında ufak bir pürüz vardır. O, daha önce Tenekeci'yi bağlamıştır, yakaladıklarında onu da bir halatla bağlarlar, bu ceza yöntemi empatiyi değil, insanlara mağdur oldukları yerden mağdur etmeyi öngörür. Metinde, körü körüne bağlanmayıp soruları çoğaltarak sonuca varma fikrinin gücü ön plandadır. Fakat, oyunun naif yapısında ufak bir sarsıntı oluşmaktadır, iyi ve saf insanlardan oluşan köy haklının bulduğu ceza oyunun dokusuyla örtüşmemekte, var olan problemi çözmeye yardımcı olmamaktadır. Hedef kitle bu değeri benimsediğinde özümsememiş bir toplumsallaşma modeliyle karşılaşır. Çünkü eden bulur düşüncesinin aktarımı, edeninin hatasını öğrenmesinin yolunu tıkar. Birey davranışının sorumluluğunu alıp, onu irdelediğinde, kendi doğrusunu karşılaştırmalarla bularak çatışmanın argümanlarını çözümlemiş olur.

Ahlak kurallarının temelini oluşturan doğru-yanlış, iyi- kötü değer yargıları **Teneke Şövalyeler** metninde karşılaştırmalı olarak yer almıştır. Bu karşılaştırmının temellerinin içinde bulunduğu fakat finalin ceza sistemiyle bittiği bir oyun da çocuk ve gençlik edebiyatına birçok eser vermiş Semiha Türkyılmaz'ın **Tembel Karınca Çiçi** (2001) adlı eseridir. Türkyılmaz'ın yola çıkış fikri etkileyici ve eğlencelidir. Çalışmaktan hoşlanmayan Çiçi adındaki karınca ağustos böceği Gigi'nin peşine takılır ve onunla hoşça vakit geçirmeye karar verir. Sonra Gigi'nin çalışkanlıklarıyla övünen karıncaların da tembellik yapacağını tüm dünyaya kanıtlama niyetini öğrenince çok üzülür ve yurduna döner. Arkadaşları onu önce kabul etmezler.

İçeriden Kim o? Kim var orada? (Nöbetçi karınca kapıyı aralar) Ha.. Tanıdım seni. Sen tembel karınca Çiçi'sin. Tüm karıncaları dünyaya rezil eden tembel bir karıncanın işi yok burada... Haydi git...Kendine başka bir kapı ara...(Kapıyı çat diye kapatır.) (s.40)

Çiçi yalnız kalmıştır ve donarak ölmek üzeredir. Bayılınca onu içeri alırlar. Ayılınca derdini anlatmaya çalışsa da kimse onu dinlemez. Bu durum karşısında Kraliçe Sisi Karıncalar Yüksek Kurulu'nu toplamaya karar verir.

SİSİ Sizleri Çiçi denen tembel karıncanın durumunu görüşmek üzere topladım. Biliyorsunuz ki, bu karınca yaz boyunca Gigi denilen ağustos böceğiyle birlikte yaşamıştır. Yuvaya en ufak bir yardımı da bulunmadığı gibi bizi küçük düşürücü işler yapmıştır. Şimdi bu karıncaya ne yapalım? Ona nasıl bir ceza verelim. Ey kurul başkanın Kiki siz ne dersiniz? Bizi tüm dünyanın önünde küçük düşüren bu karıncaya ne yapalım?

KİKİ Bence; bu karınca bir suç işlememiş efendim, iki suç işlemiştir. Birincisi, tembellik etmiş... Bu, bizim yasalarımıza göre, kesinlikle bağışlanamaz bir suçtur... İkincisi, karınca ırkının soyluluğuna yakışmayacak bir şekilde davranmıştır. Örneğin: Ağustos böceği çalmış çığırılmış o, köçekler gibi dans etmiştir... Bence, bu da bağışlanamaz bir suçtur...

SİSİ Evet... Sonuç olarak ne diyorsunuz?

KİKİ Karınca yasalarına göre cezası ölümdür efendim...

SİSİ (İkinci üyeye) Ya siz ne diyorsunuz?

İKİNCİ ÜYE Ben de başkanımızın dediklerine aynen katılıyorum efendim. (s.51-52)

Bilgin karınca Didi'ye fikrini sorarlar o da, Çiçi'nin henüz küçük olduğunu hata yaptığını söyler. Fakat diğer karıncalar, Çiçi affedilirse kötü örnek olacağını düşündüklerinden bağışlanmasını istememektedirler. Çiçi en son kararı açıklar.

SİSİ (Bir iki yutkunur. Buyurgan ve ciddi...) Yaz!... Soylu ve çalışkan bir ırktan gelme çalışkan Çiçi, soyluluğunu ve çalışkanlığını unutarak çok büyük bir suç işlemiştir. Bir değil hatta iki suç işlemiştir. İşlemiş olduğu suçların karınca yasasının 124. Maddesinin,(b)fıkrasına ve 125. Maddenin(c) fıkrasına göre cezası ölümdür.. Ben de bu maddelerin bu fıkralarına dayanarak karınca Çiçi'yi ölüm cezasıyla cezalandırma (Bu sırada Çiçi yere yığılır. Arkadaşları onun kollarına girerek ayağa kaldırırlar.) Evet... Ben de bu maddelerin bu fıkralarında dayanarak karınca Çiçi'yi ölüm cezasıyla cezalandırmalıyım... (Cezalandırma-lıyım sözcüğünde “ma” nın üstüne basılarak bir nefeslik aradan sonra “lıyım” da yine üstüne basılarak.) Amam karınca yasasının bana verdiği yetkiye dayanarak ve hafifletici neden olarak bir tuzağa kurban gittiği için ölüm cezasını ömür boyu hapis cezasına çeviriyorum... Ayrıca yaşı çok küçük olduğu için de kraliçelik yetkimi ve adaletimi kullanarak cezasını bağışlıyorum...

...

SİSİ Ancak... Kendisi bir yaz boyunca şarkı söyleyip oynamış. Yani tembellik etmiştir. Öyleyse bir kış çalışacaktır. Bu yuvadaki tüm ayak işlerini o görecektir. Kim ne derse yapacaktır. Bir dakika, bir saniye bile boş durmayacaktır. Aksi olursa kendisini kapının önünde bulacaktır. (s.63-64)

Çiçi müebbet hapis ya da ölümle cezalandırılmaz. Ama ülkenin kurallarının katılığını aktarma yöntemi problemli görünmektedir. Aslında çalışkanlığın altı çizilirken, farklı bir hayatı merak eden Çiçi'ye karşı geliştirilen tutum ve davranış bir çocuk oyununda kullanılan temsilin araçlarını gözden kaçırmaya neden olmaktadır. Ceza yöntemi bireyin kendini yönetme hakkını sarsar, bir duruma koşullanmasına neden olur, dış disiplin sağlanırken iç disiplinin önemi kaybolur. Çünkü bireyle bir iş birliği

yapılmamakta, ahlak kuralları yargı ve cezayla sarsılmaz düzeni meşrulaşmaktadır.

Zekeriya Çam, *Ahlak Gelişimine Klasik ve Yeni Kuramsal Yaklaşımlar*, adlı makalesinde “... *Ahlak alanına ilişkin düşüncenin gelişmesi özellikle toplumsallaşma süreçleri ile açıklanabilmektedir. Çocukların akranları ile etkileşimleri sırasında maruz kaldıkları ahlaki ya da ahlaki olmayan durumlar ile olumsuz sonuçlara yol açan eylemler ahlak alanına ait düşüncenin gelişiminde etkili olmaktadır*” der (https://www.academia.edu/5544644/Ahlak_Gelişimine_Klasik_ve_Yeni_Kuramsal_Yaklaşımlar. Çam, 2012, 1218).

Çiçi diğer arkadaşları için kötü örnek olacağından cezalandırıldığında toplumsal düzen korunmuştur ve bundan sonrası için herkes daha dikkatli davranmak zorundadır. Çam’ın sözünü ettiği ahlak alanına ait düşünce aktarımının önerisinde, bizim bizden başka dostumuz yok, yuvadan ayrılmayın, sonucuna ulaşılmaktadır. Bu nedenle metin çocuklara cesaret vermek yerine yetişkin kurallarının katılığına inanmak gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü Çiçi’nin tüm yaz çalışma cezasına çarptırılması -çalışmayı sevmeyen bir karınca olarak- ağır bir cezadır. *Çocukların sanat, kültürel değerler ve estetik öğeler ile karşı karşıya geldikleri yegâne yerdir Çocuk Tiyatrosu* (Özertem, 1992: 6). Oyunda diğerlerine benzemeyen bir karakter varsa, oyun kişilerinin onun farkını saptayıp, bu farkla ne yapacakları üzerine tartışması daha yapıcı ve estetik bir yöntem olarak görünmektedir.

Çocukların ilgi ve gereksinimlerini karşılayan sanat yapıtları onlara ulaşmayı başarmakta daha etkili görünmektedir. Yetişkinlerin kurallarına göre değil, çocukların taleplerine göre belirlenmesi, sanat eserinin muhatabına ulaşmasında önemli bir yer tutmaktadır. Orhan Asena’nın **Mustafa** (1993) adlı oyununda idealize edilmiş çocuk modeliyle karşılaşırız. Birçok çocuk ve yetişkin oyunu kaleme alan Asena, **Mustafa** oyununda Atatürk’ün çocukluğunu anlatmaktadır. Kullandığı dil, bir çocuk oyunu için

ağır ve karmaşıktır. Üstelik Atatürk, sanki Atatürk olarak doğmuş ve öyle büyümüştür. Hiç çocuk olmamış gibi, sürekli vatan kurtarma operasyonları yapmakta ve savaş stratejileri kurmaktadır. İlkokulu yeni bitirmiş bir çocuğa göre fazla sorumlulukları olan, oyun oynamak yerine ülkeyi kurtarmayı birincil görevi bilen biri gibi görünmektedir.

AHMET- Biz padişah askerleriyiz.

MUSTAFA- Biz de Kırkyiğidin aşkına dögüşüyoruz.

AHMET- Kırkyiğit padişah askerine karşı gelemmez.

MUSTAFA- Kırkyiğit haksızlığa daima karşı gelir..

AHMET- Kırkyiğit padişaha kafa tutamaz.

MUSTAFA- Kırkyiğit haksızlığa daima kafa tutmuştur.

AHMET- Padişaha karşı gelmek suçtur.

MUSTAFA- Haksızlık yapmak daha büyük suçtur.

AHMET- Padişah askeri yenilmez.

MUSTAFA- Yenen çıkarsa yenilir. (s.19)

Haksızlıklara kafa tutan Mustafa'nın arkadaşları karşılaşacakları şiddetten korkarlar ve bu tartışmadan sonra hepsi onu bırakıp gider. Mustafa tek başına şöyle konuşmaktadır.

MUSTAFA- (Yalnız kalmıştır sahnede son arkadaşı da terk edinceye kadar, tutar kendini. Bir şey söylemez gözleri çakmak çakmak, fakat kupkurudur. Dişlerini sıkar.) Biliyordum zaten, hepsinin de korkak, budala ve yalancı olduklarını biliyordum. Üç sarı düğmeye, iki yeşil kordona karşı duramadılar. Güya kırkyiğit olacak bunlar da...

(Çeşmenin yalağının duvarına oturur) Daha çok bekleyeceksin sen, zavalılık daha çok! Daha çok yanacaksın böyle, kupkuru. O dağ gibi yürekli insanlar nerede? O dağ gibi yürekli insanlar yok bugün. Üç sarı düğme, iki yeşil kordon taktın mıydı herkes sana kul köle. (düşünceli) Benim de olacak sarı düğmelerim... Yeşil kordonlarım... Ancak o zaman... o zaman. (s.21)

Böyle ağır cümlelerle birlikte Mustafa'nın çocukluğu göz ardı edilirken, çocukluğu yetişkinliğinin bir minyatürüne dönüşmektedir. Oysa kişilik ve dil gelişimine zaman tanımak gerekmektedir. Mustafa'nın okulda oynanan oyunlara karşı tepkisini şöyle ifade eder:

MUSTAFA-(Öfkeyle kaldırır başını) Ne istiyorsun?

KAVGACI ÇOCUK- Niçin oynamadın bizimle, demin?

MUSTAFA-(Öfkesinin yenebilmiştir, vakur) Oyununuz hoşuma gitmiyor.

KAVGACI ÇOCUK- Hıh hoşuna gitmiyormuş oyunumuz. Ne varmış oyunumuzda?

MUSTAFA- Eğilmek var.

KAVGACI ÇOCUK- Birdir bir oynuyorum, elbette olacak eğilmek.

MUSTAFA- Ben eğilmekten hoşlanmam.

KAVGACCI ÇOCUK- (Alaycı) Hiç mi hoşlanmazsın?

MUSTAFA- (Gittikçe kızmaktadır, fakat belli etmemeye çalışır) Hiç hoşlanmam.

KAVGACI ÇOCUK- Hiç birdirbir oynamaz mısın sen?

MUSTAFA- Oynamam. (s.44)

Yaşıtlarıyla aralarında geçen diyaloglar, gelecekteki Atatürk profilinin tutarlılığı planladığı için bugünü kaçırmaya neden olmaktadır. Eğilmeme konusu ancak çocukluğun dil ve üslubunda aktarıldığında sanatsal tutarlılığına ulaşabilir. Bu biçimde işlendiğinde toplumsallaşmanın araçlarından biri olan arkadaş çevresi onun önünde bir engel gibi görünmektedir. *“Çünkü akran ve arkadaş çevresi, gencin iç gerilimini azaltır, dış dünya karşısında ona güven sağlar, kendini ve başkalarını tanıma olanağı verir, onun toplumsallaşmasına ve kolektif hayata hazırlanmasına yardımcı olur”* (Onur, 1997: 104). Oyunun iletisini pekiştirilirken Mustafa’nın duygu, düşünce ve duyu dünyasının yapısal özellikleri abartılmakta, karakterle çocukların yakınlık kurması olanaksızlaşmaktadır. *“Orhan Asena Mustafa Kemal’in gerçek yaşam öyküsünü çizdiği doğaüstü bir tiplerle gerçeklikten uzaklaştırmış, inandırıcılığını yok etmiştir”* (Kuyumcu, 2000: 78). Çocuk oyunlarındaki karakterlerin idealize edilmiş bir model ya da minyatür yetişkinler olarak yazılması yerine çocuk yaşının bileşenleriyle kurulması seyircisine ulaşmakta daha etkili bir yöntem olarak görülmektedir. Çocuklar karakteri tanımaya, ona hak vermeye ya da onunla tartışmaya başladığında bir yaşam pratiği geliştirebilir.

Onların yerine düşünen ve karar veren bir eser yerine onlarla birlikte düşünen bir üretimle karşılaşmak yaratıcı düşünce için daha uygun bir zeminin kurulması anlamına gelmektedir. Tiyatroda böyle bir uygulama değerleri aktarma yöntemlerinde didaktik yollara başvurmamaya ve sorgulayıcı bir etkileşimin doğmasına neden olmaktadır. Çocuklar topluma uyumlu olmaya çalışırken, kendi eşitlik ve, anlayışıyla mı davranmalı, yoksa yetişkin disiplininin aktarımıyla mı? Çocuk tiyatrosu ahlak ve değer aktarımlarının odağında çoğunlukla yetişkinlerin doğruları yer almaktadır. Çocukların potansiyellerine paralel öğrenme pratikleri göz ardı edilmektedir. Çocuklar ve yetişkinler için çokça oyun yazmış olan Fazıl Ufuktepe’nin oyunlarında da anlatılmak istenen tema deneyime zaman tanımadan, didaktik bir biçimde aktarılmaktadır. **Zavallı Çoban** (2006) oyunu, sihirli bir sopayı alıp kullanan Çoban Ali’nin başına gelen felaketleri konu edinmektedir. **Zavallı Çoban** oyununun adı ana karaktere acıyarak bakmaya, aynı duruma düşecek olanların zavallılıkla niteleneceklerini bilmeleri

gerektiğine işarettir. Çoban Ali'nin eşiyle diyalogları okuyucusuna bilgi verme telaşındadır.

Huriye: Ama o bizim değil ki Ali... Çabuk geri götür... Başımızı belaya koyma!

Çoban Ali: Vay akıllı vay... Hiç olur mu? Artık bizim.

Huriye: Başkasının olan bir şey sana muthuluk getirmez...

Çoban Ali: Çok konuşma! Al şunları eve götür. Ben gidip kuyuda ne varsa alıp getireceğim. (Hızla gider. Huriye de zorlanarak eşyaları içeri taşır) (s.106-107)

Ufuktepe, başkasına ait bir eşyayı kullanmanın yanlış olduğunu vurgularken aslında okuyucusuna, siz de yapmayın, bu kötü bir şey demektedir. Eğer cümledeki çıkarım oyunun sürecine yayılmış olsaydı ancak o zaman tasarlanan aktarım tematik kaygıdan çıkıp özümsenebilirdi. Oyunun içindeki Masalcı Dede karakteri de aynı biçimde konuşmaktadır.

Memiş: (Çoban Ali atıyla uzaklaşırken arkasından seslenir.) Hadi baba kurtul şu dayaklardan... Çabuk dön eve!

Huriye: (Memiş'i kolundan çeker) Hadi oğlum sürüyü alıp köye dönelim. (Çıkarlar)

Masalcı Dede: Siz siz olun, sonradan pişman olacağınız şeyleri asla yapmayın. Yaptığınız hataların bedeli çok ağır olabilir. Üstelik pişman olup geriye dönüşünüz de mümkün olmayabilir. (s.111)

Oyun öğüt verirken, tema kılık değiştirip başka karakterlerin diliyle aynı şeyleri tekrar etmektedir. Pişman olma öğretisi yerini, davranışın sorumluluğunu alma becerisine bırakırsa ancak o zaman demokratik iş birliğiyle problem çözme yetisi

geliştirilebilir. Hata yapmama baskısı, geleceği planlayıp bugünü unutmaya bugünün kapasitesini hiçe sayarak, çocukların cesaretini kırmaya neden olmaktadır. “Çocuk oyunu yazınında genel tavrımız çocuğa örnekleme yolu ile öğüt vermek olmuştur. Çocuk kimliğini, çocuk psikolojisini derinliğine araştıran, çocuğun gerçeğine inen, koşullarını irdeleyen oyunlar yok denecek kadar azdır” (Şener, 2003: 98). Şener’in sözünü ettiği oyunlar kaynağını çocukların değil, yetişkinlerin kavramlarından almaktadır. Öğüt verme ısrarındaki aceleci çaba, ancak hatanın sonuçlarını tartışma yöntemlerini çoğaltmaya dönüştüğünde kalıcı olmayı başarmakta ve doğru argümanlarla kitlesine ulaşabilmektedir.

Ayrıca öğüdü veren kişinin doğrusu herkesin doğrusu olmayabilir. Bireylerin kabul ettiği değerler kendi davranışlarında ölçü olarak görülebilir fakat bir başkası için o değer aynı anlamda yer tutmayabilir. Bu nedenle suçun tabiatını değişmez bir kuralla anlatmak yerine, hatanın bileşenlerini çözümleyerek, eleştiri ve tartışma yönteminin önün açmak duygusal ve fiziksel katılıma katkı sağlamaktadır. Gülşah Özdemir Koryürek’in **Nina’nın Rüyası** (2015) isimli oyunu bu katılıma katkı sağlayan bir oyundur. Uçmayı bilmeyen martı Nina’ya, uçmayı dayanışmayla bir balığın öğretmesini konu edinir. Üstelik martıların balıkları yiyebilme ihtimalini yıkarak güzel bir dostluk kurarlar. Nina’nın kardeşi yüzelebilmektedir. Nina bu duruma içten içe üzülse de kardeşi Pitik’i kıskanmamakta sadece kendi yüzemediği için üzülmemektedir.

ANNE:

Umarım fazla uzaklaşmamıştır.

NİNA:

Umarım.

ANNE:

Hadi Nina surat asmayı bırak artık.

NİNA:

(İmalı) Kardeşim benden önce uçmayı öğrendiği için mutlu olmalıyım, değil mi?

ANNE:

Nina'cığım, bu senin, benim ya da Pitik'in suçu değil ki... (s.10)

Anne ve Nina'nın bu kısa konuşmasında ne bir koşul, ne tehdit ne de kıskançlık vardır. Var olan durumla baş edebilme yöntemi olarak iç görülü ve sağduyulu konuşurlar. Fakat toplumsallaşmanın araçlarından biri olan arkadaş grubunda Nina akran zorbalığına maruz kalır.

1. *MARTI:*

(Gülerek uçmaya başlar ve melodiyle sözlerini tekrarlar.) Korkak Nina, Korkak Nina!...

(2. Martı da aynı şeyi yapmaya başlar.)

NİNA:

Sizin başka işiniz yok mu?

1. *MARTI:*

Tabii ki var... Az sonra aşağıda gördüğün o güzel denize, yüzmeye, gideceğiz.

2. *MARTI:*

(Göstererek) Uçup uçup, denize yaklaşacağız ve en yakındaki balıklardan birini yakalayıp, hoop, midemize indireceğiz.

NİNA:

O zaman gitsenize, ne bekliyorsunuz!

1. *MARTI:*

(Uçarak Nina'nın etrafında dolaşır.) Ama önce seninle biraz daha dalga geçip eğleneceğiz.

2. MARTI:

(Aynı şeyi yaparak) Evet! Korkak Nina... Nina uçmayı bilmiyor... (İki martı da sözlerini tekrarlayarak Nina'nın etrafında dolaşırlar. Nina çok sinirlenmiştir. Şarkıyla atışmaya başlarlar.)

NİNA:

Ben de uçacağım işte

Elbet günün birinde (s.16)

Annesi onu bırakıp uçmaya gittiğinde Nina uyuyakalır. Ve rüyasında arkadaşları ona, martıların gökyüzünden korkmadığını, o korktuğu için bir martı olmadığını, söylerler. Nina martı olduğunu kanıtlamak için uçmaya çalışır fakat beceremez ve içinde balıkların olduğu bir su birikintisine düşer. Metin Nina'ya deneme ve yanılma fırsatı verirken, onu ne olursa olsun pes etmemesi gerektiği konusunda desteklemektedir.

Suya düşen Nina'dan -onları yiyeceğini düşünerek- balıklar da kaçarlardı, biri hariç. Nina sudan çıkabilmek için yardım istemektedir. Diğerleri bunun yem olduğunu düşünürken Buluk, Nina'yla konuşmayı tercih eder. Nina neden ondan kaçtıklarını sorduğunda Buluk cevabı onun bulmasını sağlar.

BULUK:

En sevdiğin yemek ne?

NİNA:

Balık.

BULUK:

Peki biz neyiz?

NİNA:

Balık.

BULUK:

Şimdi anladın mı senden neden kaçtıklarını?...

NİNA:

Sen neden kaçmadın benden?

BULUK:

Bilmem bana zarar vermeyeceğini hissettim. Zarar vermeye kalkışsan bile kendimi korurum. (s.21)

Son diyalogda Koryürek iki duruma değinmiştir. Bazen tanımadığımız insanlara güvenebileceğimizi ama tersi bir durumda kendimizi korumayı da bilmemiz gerektiğini söylemektedir. Diyaloglarda bilgi oyunun doğal bir parçasına dönüşmüş, iyi işlenmiş ve organik bir biçimde dağılmıştır bu nedenle herhangi bir didaktik öğreti olarak görünmemektedir.

Nina ne yüzebilmekte ne de uçabilmektedir. Annesine ulaşması imkansızlaştıkça umutsuzluğu artar. Buluk onu bu durumdan kurtarmak için tehlikeleri göze alarak martıların olduğu yere gidip Nina'nın annesi Marima'yı bulmaya karar verir.

BULUK:

Sen bana tarif edersin, adını söylersin ben de bağırırım.

NİNA:

Peki, bu tehlikeli değil mi?

BULUK:

Aslında tehlikeli. Martılardan biri beni yakalayıp yiyebilir.

NİNA:

O zaman yapma.

BULUK:

Ama, sana yardım etmek istiyorum. Sen burada yaşayamazsın.

NİNA:

Çok tehlikeli, sana zarar gelmesini istemem.

BULUK:

Haydi annenin ismini söyle de başlayalım.

NİNA:

Peki, annemin ismi Marima.

BULUK:

Tamam. Burada beni bekle...

(Buluk, yüzerek su yüzüne doğru çıkar, bir taraftan da Nina'nın annesine seslenmektedir. (s.24-25))

Buluk Marima'yı bulamaz ama hem dostlukları pekişir, hem yardımseverlik ön plana çıkar. Sonra Buluk farklı bir fikir bulur.

BULUK:

Sana yüzmeyi öğretmemi ister misin?

NİNA:

Ama martılar yüzemez ki... Sadece suyun içine dalıp çıkarlar.

BULUK:

Deneyelim, belki yüzebilirsin...

NİNA:

Hayır, yapabileceğimi zannetmiyorum. (Nina ile Buluk konuşurlarken diğer balıklar da arada bir kafalarını çıkartıp onlara bakarlar, tekrar kaçarlar.)

BULUK:

Bence denemeden karar vermemelisin.

NİNA:

Doğru söylüyorsun ama yüzmeyi öğrensem bile suyun içinde yaşayamam ki.

BULUK:

Dur, dur. Deneyelim, belki olur. (Buluk, Nina'ya zorla ve komik bir şekilde yüzme öğretmeye çalışır.) Aç kanatlarını, salla yavaş yavaş... Hayır bak böyle yapacaksın... (s.26-27)

Nina yüzmeyi öğrenemez. Ama metin aslında sonucun değil süreçteki çabanın önemli olduğunu vurgulamaktadır. Denemek, yanılmak, tekrar denemek, vazgeçmemek gibi iletileri vardır. Onlar kendi başlarının çaresini bulmak zorundalardır. Bir kurtarıcıya değil, içsel motivasyonlarını artıran, korkularını aşmaları için onları teşvik eden özgün fikirlere ihtiyaçları vardır. Bu nedenle denedikleri her şey onların yaşam pratiği için değerlidir. Sonunda bir balık, bir martıya uçmayı öğretir. Ama önce durum analizi için düşünce iş birliği yaparlar.

BULUK:

.. Nina yaşamak için biraz cesaretli olmamız gerekiyor.

NİNA:

Evet, biliyorum ama yapamıyorum.

BULUK:

Kendine güvenmediğin için yapamıyorsun... Yaşamak istiyor musun Nina?

NİNA:

Evet, tabii.

BULUK:

O zaman uçmayı öğrenmek zorundasın.

NİNA:

Biliyorum ama nasıl?

BULUK:

Haydi kanatlarını çırpmaya başla.

NİNA:

Nasıl yani?

BULUK:

Nina, benim kanadım mı var, nasıl gösterebilir sana bunu?

NİNA:

Ama... Sen bana uçmayı mı öğreteceksin?

BULUK:

Ne o beğenemedin mi?

NİNA:

Yok, şey... Sen balıksın ya, nasıl uçmayı öğreteceksin bana?

BULUK:

Uçmayı değil, kendine güvenmeyi öğreteceğim ben sana. Hadi kanatlarını çırp.

(s.28)

Nina birkaç kez düşer fakat sonunda havalanmayı başarır. Hata yapmak, denemek, pes etmemek onu güçlendirmiş, dayanıklı bir varlığa dönüştürmüştür. Dostluklarını diğer balıklara da kanıtladıkları için onlar da yavaş yavaş Buluk'la Nina'nın yanına gelirler.

NİNA:

Hepinize çok teşekkür ederim.

BULUK:

Önemli değil Nina.

NİNA:

Özellikle de sana Buluk. Senin sayende uçabiliyorum.

BULUK:

Hayır Nina, kendine olan güvenin sayesinde uçabiliyorsun, cesaretin sayesinde uçabiliyorsun. (s.33)

Cesaretin önündeki duvarları aşmayı anlatan **Nina'nın Rüyası** oyun tüm iletilerini eylemle göstermiş ve okuyucusuyla güven odaklı bir ilişki kurmayı başarmıştır. Daha önce sözü geçen *Yeni Gerçekçi Dalga*'nın, çocuk tiyatroları amaçları bildirgesinin niyetlerini:

**Tiyatro cesaret vermelidir,*

**Hikâyeler özgüveni körüklemelidir,*

**Figürlerin yapısı, kendi kendine dönüp bakmaya teşvik etmelidir,*

**Gösterimler iletişimi harekete geçirmelidir,*

**Oyun özgürleştirmeye hizmet etmelidir,*

**Oyun sosyalleştirme sürecine eşlik etmelidir,” incelikle yerine getirmiştir.*

Yalnızca bunun bir rüya değil, gerçek olması oyunu daha derinlikli kılabilirdi. Fakat bir rüya olması da bireyin zihnindeki engelleri aşmak için doğruyu bildiğini, bunu gerçekleştirmekten korktuğunu ama keşfettiğinde baş edebileceğini iletmek de önemli bir ayrıntıdır. Çocuklara cesaret vermek için yazılmış bir başka oyun da Ümit Köreken ve Nusret Köreken’nin birlikte yazdıkları **Küçük Müfettişler** (2011) oyunudur. Aynı niyetleri taşır fakat oyun yetişkinlerin argümanlarının sıklığı nedeniyle çocuk dünyasını biraz aşmaktadır.

Cansu ve Ege iyi arkadaşlardır. Anne ve babalarıyla bir otele tatile giderler. İkisinin de babası vergi müfettişidir. Cansu’nun annesi Ege’nin babası oteldeki yemeklerden zehirlenip hastaneye kaldırılır. Patron’un vergi kaçırdığını kanıtlamak çocuklara düşer. Çocukların tesadüfi olarak içine düştüğü maceranın varlığı sürekli yetişkin kelimeleriyle sekteye uğrar.

C. BABASI Bu otelin vergi kaçırdığını haber aldık. Bu bilgi çok gizlidir ona göre. Kalacağımız süre içinde otel sahibinin vergi kaçırıp kaçırmayacağını da denetleyecektik.

EGE Gizli bir görev ha! Çok heyecanlı.

C. BABASI Tabii bu hastane durumu çıkınca planlarımız suya düştü. Ege’nin annesi ve benim de bir gece gözetim altında kalmamız gerekiyormuş. Yarın öğle vaktine ancak çıkarız hastaneden. Bu denetlemede size çok önemli bir görev düşüyor.

CANSU Neymiş?

C. BABASI Bizim yerimize siz müfettiş olacaksınız.

EGE İkimiz mi?

C BABASI Evet. Hem böylece dikkat de çekmemiş oluruz.

CANSU Ne yapacağız?

C BABASI Otel sahibinin gelen konukları iki ayrı deftere kaydettiğini düşünüyoruz. Böylece her konuğa fatura kesmek zorunda kalmıyor. Söylediğim yalnızca ihtimal. Kesin değil. İkiniz bu gece burada kalacak ve bilgi toplayacaksınız.

EGE Ooo süper!

C BABASI Yalnız bir şartım var: Çok dikkatli olacaksınız. Kesinlikle kendinizi tehlikeye atacak bir şey yapmayacaksınız. Anlaştık mı? (s. 112-113)

Metin okuyucuya olacaklarla ilgili bilgi verirken doğrudan ve ağır bir dil seçtiği için hem anlaşılabilirliği zorlamakta hem de kavramlarla kafa karıştırmaktadır.

PAL Bugün otelden çıkacak müşteriler var. Fatura istemeyenler olacaktır aralarında. Hangi deftere işlendiğine çaktırmadan bakacağız.

EGE Harika!

PAL Cansu'nun babası gelecek, değil mi?

CANSU Evet.

PAL Ondan otelden çıkış yapmasını isteyeceğiz.

YAÇO Ben hiçbir şey anlamadım.

PAL Eğer bu sabah çıkış yapan müşteri fatura istememişse Cansu'nun babası fatura isteyecek. Çıkacak müşteri fatura istemişse Cansu'nun babası istemeyecek.

CANSU Anladım. Böylece iki defteri de görmüş olacağız. (s.123-124)

Çocuklar kendi yöntemleriyle bir sonuca ulaşırlar. Deftere yanlışlıkla meyve suyu dökülür. Böylece fatura isteyenler ve istemeyenler için tutulmuş iki defter olduğu ortaya çıkar. Fakat yöntem karışık ve içerik çocuklara göre ağırdır. Metin iletisini kişilere doğrudan söyletmektedir. “Çocuk tiyatrosu yazarı, düşüncelerinin ve görüşlerini kişiler aracılığıyla söylemek ve anlatmak yerine onları sergilemek, canlandırılabilir biçimde betimlemek zorundadır. Çünkü çocuklar için yazılan oyunlarda eylem (hareket ve aksiyon) çok önemlidir” (Oğuzkan, 1997: 250). Bilginin işlenmemiş, ham haliyle aktarılması öğrenmemim duyumsal hazı için okuyucusuna fırsat vermemektedir.

C BABASI (Çıkacakken durur. Pal ve Yaço'ya) Sizin sigortalarınız yatırılıyor mu?

PAL Sigorta mı?

YAÇO Benim sigortalarım ara sıra öyle bir atıyor ki!...

C BABASI Yani burada çalışmanıza karşılık maaşın yanında sigortanız da olmalı.

PAL Yalnızca maaş alıyoruz.

C BABASI Anlaşılan her türlü vergi kaçakçılığını yapıyor bu Patron... (s.127-128)

Çocuk tiyatrosu metinleri tıpkı bir yetişkin tiyatrosu gibi çatışma, tema, karakter bileşenlerini bünyesinde bulundurmmalıdır. Anlatım yöntemi gücünü, iletiyi oyunun bütününe organik olarak dağıtmaktan almalıdır. Aksi takdirde cümle yığınlarıyla okuyucu iletiden uzaklaşmakta, kavram karmaşasıyla baş ederken durumları kaçırmaktadır.

E BABASI Bu kadarı ona yeter. Vergi ödemenin ne kadar önemli olduğunu anlamıştır herhalde. (Cebinden evrakları çıkarır.) Şimdi yasal işlemlerin bir an önce başlayacağına dair tebligatı da yazalım...(s.139)

Oyunun şarkısı da iletiyi aktarma yöntemiyle aynı zaafı taşımaktadır.

ÜLKEMİ SEVİYORUM ŞARKISI

Görevi vatandaşın

Vergisini vermektir

Ne işe yarar vergi

Yol su elektrik güvenlik

...

Şimdi belgemi aldım

İyi vatandaş oldum

Ülkemi seviyorum

Belgemi alıyorum (s.101)

Ümit Köreken ve Nursen Çetin Köreken'in kaleme aldığı **Küçük Müfettişler** oyununun çocuklara cesaret verme amacı metnin işlenişindeki yöntemle, durum saptaması ve çözüm yöntemi arasındaki hızlı geçiş nedeniyle kalıplaşmış davranışların tekrarına dönüşmektedir.

Ahlaki değerlerin tiyatro aracılığıyla aktarımında karşılaşılan problemler, çoğunlukla çocuklara fırsat tanımayan, öğüt verme çabasının dayatmacı biçiminden kaynaklanmaktadır. Otoriter eğitim modelinin benimsenmesi bir yandan tiyatronun eğitici işlevinin sorumluluklarını artırırken diğer taraftan öğrenmenin çift taraflı aktif

sürecinin gözden kaçırılmasına neden olur. Oyunlarda toplumsallaşma sürecinin ahlak ve değer aktarımında zaaflar oluşur. “*Zaten insan dünyaya, bir toplumun üyesi olarak doğar ve bu anlamda toplumun esiridir. Ancak bütünüyle toplumsallık tarafından zorlanmış bir hayatı da yaşamak istemez*” (Gündoğan, 2011:75). Gündoğan, kendini inşa eden insanın özgürlüğünü yaşamasına fırsat verilmesi gerektiğini vurgular ve devamında, “*Öyleyse insan, ne bütünüyle bireysel bir hayatı ne de bütünüyle toplumsal hayatı yaşar. Toplumsallık bireye kendini kabul ettirmeye, birey de kendisi olmaya çalışır. İnsanın toplum karşısındaki ahlaki hareketi ve değer üretmesi, böylesi bir toplumsal esareti aşma çabasının ürünüdür*” der (2011: 75). Ahlak ya da değer aktarımının var oluşundaki birey ve toplum çatışması, ancak teslimiyetten arındığında doğru bir aktarma biçimine ulaşabilmektedir.

2.3. Oyunlara Yansıyan Diğer Toplumsallaşma Biçimleri

Toplumsallaşma sürecinin tasarlanışında oyunlarda birkaç kez karşımıza çıkan toplumsallaşma biçimleri özellikle, benlik, dil ve doğa sevgisi başlıkları altında toplanmaktadır. Bu üç alt başlık kimi kez ulusal ve toplumsal kültür temalarını, kimi kez de bireysel süreçlerin işleyişini aktarmaktadır. Oyunlar toplumda düşünce birliğini iletirken bilgi, inanç, davranış, deney paylaşımı ve yaşantı ortaklığını gözeterek oluşturulmaktadır.

2.3.1. Dil Sevgisi

Hangi toplumda olursa olsun çocuk bir dilin içine doğar ve o dili içselleştirip onun dinamikleriyle ilişki kurmaya başlar. Gündelik yaşamda kullanılan dil kişilerle toplum arasında güçlü bir bağın oluşması için ilk araçtır. “*Çocuk gözünü kendisini*

çepeçevre kuşatan bir dilin içinde açar. Bu onun anadilidir. O dilin ses dizgesini edinir, o dilin anlama anlatma yoluyla bilinci uyanır” (Adalı, 1983: 31). Dil kişinin topluma uyum sürecinde bilinçaltı ve diyalog kurma biçimiyle doğrudan ilişkilidir. Birey ilk öğrendiği dille düşünür, başka dillerle karşılaşsa bile anadilinin araçlarını kullanmaya meyillidir.

Feyza Hepçilingirler oyunlarında özellikle anadilinin kendine has özelliklerini koruması gerektiğinin altını çizer. Başka dillerle harmanlandığında ortaya çıkan karmaşadan rahatsızlık duymaktadır. **Ne Dediniz Anlamadım** (2011) oyunu bu kaygıyı pekiştirir niteliktedir. Oyunda çocuklar radyo spikerinin İngilizce-Türkçe konuşmasından rahatsız olurlar ve Türkçe dersinde yazdıkları kompozisyonları birbirlerine anlatarak canlandırmaya başlarlar. Kompozisyonların odağında iletişimsizlik vardır. Aynı ya da farklı kültürlerdeki insanların dil üzerinden diyalog kuramamaları anlatılmaktadır.

SANEM (Dışarıdan spiker sesiyle) Haaay canlarım bugün iyisiniz yine. Hav ar yu’sunuz? Hav du yu du’sunuz? Bizde durum eksilint. Dis is aur rediyo, aur pörfekt rediyo. Ne biçim radyo ama! O biçim kafa yapar bu müzik. Ar yu olrayt? Ar yu okey? Yees. (s.71)

Çocuklar, Türkçeyi doğru düzgün konuşamayan insanların spikerlik görevine getirilmesine karşı çıkmaktadırlar.

TUĞBA- Bunlar Türkçe konuşmaya değil, Türkçe’yi bozmaya uğraşıyorlar. İnatla. Nasıl daha bozuk konuşulabilir, sanki bunun eğitimini almışlar. (s.71)

Çocuklar kendi yazdıkları hikâyeleri canlandırırken dilin bu zaafından kurtulması gerektiğini savunmaktadırlar. Bazı karışık, biçimsiz kelimeler kullanarak -örneğin: Yabüp, Sapapušta, Tünekre- okuyucunun da bu zorluğa eşlik edip empati kurmasını sağlamaktadırlar. “*Dilin ne tür bir araç olduğu sorulduğunda çoğu kez usumuza gelen ilk yanıt “toplumsal” olacaktır sanırım. Bu, yanlış bir yanıt değildir. Ancak insanın toplumsallığının altında yatan gerçek onun dirimbilimsel (biyolojik) bir varlık oluşudur*” (Örs: 1979: 105). Bahsi geçen biyolojik varlık dildeki temel birimler, dilin yapıtaşları yani dilin evrimsel sürecidir. Örs, konuşmanın evrimini insanın toplumsallığının gelişmesi için önemli bir etken olarak görmektedir. Kendi kuralları, sesleri ve anlatım yöntemleriyle sürecini tamamlamamış bir dil, iletişim önünü kapamakta, kendi zamanının dışında kullanıldığında anlaşılabilirliğini kaybetmektedir. Dil, tarihselliği ve biçimselliğiyle kendi içinde bir bütündür, zamanından koptuğunda başka dil yapılarıyla uyumsuz olmaktadır. Bu nedenle Hepçilingirler, dilin kendine özgü niteliklerini koruması gerektiğini savunmaktadır. Öncelikli olan Türkçe değil, anadildir.

Oyunda İstanbul’un Fethi anlatılırken Osmanlıca konuşulur. Çocuklar bu konuşmadan da hiçbir şey anlamazlar.

CANER

Harimü’l ismet, hareme kismet

Zevk u sefa, lale vü letafet.

...

EKİM Konuşulanlardan hiçbir şey anlamamak amma da zormuş. Herhalde iki tatar da kızı çok beğendi, değil mi?

SANEM Belki de küfretmişlerdir. Nerden biliyoruz beğendiklerini?

EKİM Canım, letafet falan dediler ya!

SANEM Evet ama ne söylediklerini anlamadık ki! yalnızca tahminde bulunuyoruz.

EKİM Gündelik yaşamın böyle olduğunu düşün. Ne korkunç olurdu! (s.87)

Ne Dediniz Anlamadım oyunu, toplumsal kültür aktarımında dilin evriminin kabulünü ve yeni modelin benimsenmesi gerektiğini işaret etmektedir. Ayrıca farklı dillerin kelimelerinin kopyalanarak birbirine montajlanmasının iletişim açısından zararlarına dikkat çekmektedir. “*Dil bilinci, yabancı dillerin kendilerine değil, dilimizdeki yabancı öğelere karşı çıkmamızın dayanağıdır*” (Örs, 1979: 115). Bu, başka bir dile düşmanlık değil, anadilinin başka dillere öykünmesindeki kaçakların önünü kapatmak için bir çaba gibi görünmektedir. Fakat, oyunun finalindeki Türkçe üstünlüğünün ısrarı bu gösterilen çabaya gölge düşürmektedir.

MELEK Öğretmenim ben artık Türkçeyi eskisinden daha çok seviyorum.

BERRAK İnsanın konuşulanı anlamaması ne kötü.

FERYAZ Herkesin dili kendine arkadaşlar. Herkes kendi diline sahip çıksın.

SANEM Siz ne dersiniz bilmem; ama bence Türkçe gibisi yok.

SERKAN Bence en güzel dil, insanın kendi dili.

ŞENER Herkes kendi dilini konuşsun.

TUĞBA Yaşasın Türkçe! (s.96)

Toplumsallaşma olgusunda dil sevgisi aktarımı, dilin yapıtaşları olan değerlerin korunmasıyla yakından ilgiliyken, hegemonik dil sevgisi düşünce aktarımında gizil bir baskıya neden olur. Oyunda çocukların üstün dili sevmeleri tahayyül edilir. Asıl mesele temanın, anadilini başka dillerden arındırma niyeti gibi görünürken, onu yüceltmeye meyilli bir fikre dönüşmesidir.

Oyunda göze çarpan başka bir üstünlük meselesi de cinsiyet rollerinin pekiştirilmesindeki sıkıntıdır. Hepçilingirler, toplumsal cinsiyet dilini kullanır fakat buraya geri dönüp meseleyi çözmez.

ÖZGE Amaaan! Erkek milleti işte! Dinlemeyi bilmezler, konuşmayı bilmezler, işleri güçleri dalga geçmek. (s.83)

Cinsiyetçilik tek taraflı bir olgu değildir. Erkekler de kadınlar gibi kalıp yargılardan nasibini almaktadırlar. Onları yalnızca eril tahakküm üzerinden tanımlamak, kadınları mağdur olarak anlatmak kadar yanlıştır. Çünkü, “*Özellikle de eril iktidarın gündelik stratejilerinin özel hayatlarımızda nasıl işlediğini ve varlığını nasıl sürdürdüğünü açığa çıkarabilecek büyük sırların muhafızları olarak toplumsallaştırılmışız*” (Hooks, 2018: 11). Kadın narin, kurban; erkek, kaba saba, baskıcı, düşüncesi toplumsal cinsiyet rol inşasında kolayca kaçmak anlamına gelmektedir. Bu düşünce biçimi erkekliğin gerçekliğinden uzaklaşarak onları yaftalamanın kestirme yoludur. Cinsiyetlere sırt çevirmek değil, cinsiyet eşitliğini savunmanın yollarını aramak daha yapıcı bir yöntemi işaret etmektedir.

2.3.2. Doğa Sevgisi

Herhangi bir şeyi severken, sevdiğimiz şeye karşı yaptığımız olumlu değerlendirme, onu korumaya ya da onun korunmasına dair talep geliştirmeye yakından ilgilidir. Freedman, Sears ve Carlsmith, **Sosyal Psikoloji** kitabının, *Sevgi ve Çekicilik* alt başlığında sevginin sekiz belirleyicisi üzerinde dururlar. Bunlar: *Yakınlık, kişisel özellikler, tanışıklık, ödüllendiricilik, bilişsel denge, benzerlik, yakın ilişkiler ve*

ırksal önyargıdır” (1998: 182-233). Doğa sevgisini incelerken bu başlıklar içinde *bilişsel denge* daha işlevsel görünmektedir.

İnsanlar kendileri gibi düşünen toplumsal bir çevrede olmaktan mutluluk duyarlar. Tutum ve algılarını o çevrenin koşullarıyla ahengindeki güçten alırlar. Bilişsel denge kuramının temelini oluşturan görüşe göre: *“İnsanlar tutarlılığı tercih etmek eğilimindedirler; nesnelerin birbiri ile uyumlu, mantıklı ve tutarlı olmasını isterler. Bu, kendi inanç, düşünce, davranış, duygu ve tutumları için de geçerlidir”* (1998: 207-208). Duyguya ve birliğe dayalı ilişkiler nesneler arasında bir tamamlayıcılığa işaretir. Yani, bilişsel denge kuramı iki nesnenin benzerlikleri, ayrımları, yan yana olma nedenleri üzerine kurulan bir dengenin gerekliliğini savunmaktadır. Duyguları birliktelik içinde incelemek bu dengenin sonuçları arasındadır.

Meral Babacan, **Yağmurla Gelen** (1193) oyununda, doğanın yok edilmesini öncelikle ağaçların dilinden anlatmaktadır. Tematik ekseninde doğada varlığını sürdüren tüm canlıların ve onlara zarar veren faktörlerin bu yıkımı durdurmak için birlikte davranmaları gerektiğini vurgular. Öncelikle cılız bir yağmurun ardından yaşlı ağaç geçmiş güzel günlerden bahseder.

ÇINAR- Şakır şakır yıkanırdık o yağmurun altında. Yapraklarımız pırıl pırıl parlardı. Yağmurdan sonra bir de güneş çıktı mı, değme ağaçların keyfine. Ee bir ağaç daha ne ister.. mis gibi hava, mis gibi su(Anlamlı)sevgili saygılı arkadaşlıklar. (s.2)

Çınar geçmişteki iyi günleri refere ederek bu günün huzursuzluğunu ve değişen koşulların onların ömrünü de kısalttığını söyler. Değişen doğa dengesiyle birlikte aralarındaki ilişkinin de sarsıldığını sezdirmektedir.

Ormanda, yağmurdan sonra ağaçların bir çoğunda sarı lekeler oluşur ve kaşınmaya başlarlar. Tedavi yöntemi olarak şifalı bir ot kullanırlar. Geçici süre işe yarasa da ağaçlar, sorunun odağına gitmeye karar verirler. Önce yağmuru oluşturan bulutları çağırırlar. Bulutlar onlara bilgi verir.

BULUT1- Bakın aslında yağmur suyu değil size dokunan... Havada var olan ve yağmur suyu ile birlikte yeryüzüne inen zararlı gazlar.

HEPSİ- Zararlı gazlar mı?

HEPSİ- Evet... zararlı gazlar...havada sizin ihtiyacınızdan fazla miktarda bulunan karbondioksit, karbonmonoksit ve kükürt gazları.

CEVİZ- Peki nereden geliyor bu gazlar?

BULUT1- Arabalar ülkesinden.

HEPSİ- Arabalar ülkesi mi?

BULUT2- Fabrikalar ülkesinden.

HEPSİ- Fabrikalar ülkesinden mi?

BULUT2- Evet öyle... Asıl hesap soracaklarınız onlar.

CEVİZ- Peki o gazlar nasıl geliyor buraya kadar?

BULUT1- Rüzgârla, hava akımlarıyla. (s.20)

Ağaçlar bu hızlı bilgilendirmeden sonra sorunun muhataplarını bulmak için yola koyulurlar ve bir taksiyle karşılaşırlar.

TAKSİ- Öyle deme, evde çocuklar yakıt bekliyor, lastik bekliyor. Bitmiyor ki ihtiyaçları, kaporta boya derken para nasıl bitiyor anlamıyorum. Bizim hanım geçenlerde karbüratöründen ameliyat oldu. Allah sizi inandırсын... (s.24)

Doğadaki dengenin yeniden korunması için verilen uğraşta, meselenin odağına yaklaşma adımları abartılmaktadır. Hayal gücünün serbestliği ince sınırlarla çizilmediği için oyunun içinde ara ara karşılaşılan dağınık, kendi içinde tutarlı görünmeyen ve çocukların anlayamayacağı kadar mizah sınırlarını zorlayan bir biçime dönüşmektedir.

KAMYON-...Biz, havayı kirleten o yakıt olmazsa çalışmayız. Çalışmazsak da yaşamış sayılmayız.

ELMA- Yakıtle çalışın.. ama havaya zehirli gaz bırakmayın.

KAMYON- Olur mu öyle şey.. Hiçbir şey vardan yok, yoktan var olmaz. Sıvı yakıtlar da yandıkları zaman yok oluyormuş gibi görünürler ama havaya zehirli gaz bırakırlar.

İĞDE- O da havayı kirletir, bize zarar verir değil mi?

KAMYON- Ne yazık ki öyle. (s.26)

...

SPREY- İçimizdeki bir gaz, dünyanın etrafını saran koruyucu ozon tabakasını deliyormuş.

ÇINAR- Ee?

SPREY- O da doğanın dengesini bozuyormuş, iklimi değiştireyormuş.

KAMYON- Evet, o gazı biliyorum. Kloro flora karbon gazı.. Demek bu kadar zararlıymış doğaya. (s.29)

Hava kirliliğinin nedenleri hızlı bir yöntemle ifade edildiği için öğrenmeye zaman tanımamakta, biçimindeki bilgi verme telaşıyla deneyimin paylaşılmasını engellemektedir. Problemin çözülme aşamasında ise yine aynı yöntemle baş vurulmaktadır.

İNSAN- Tamam...tamam...durun.. Biraz da beni dinleyin. Ne olur bir seçim yapmak zorunda bırakmayın beni.. Sevgili ağaçlar, doğa adına size sesleniyorum.. bırakmayın beni. Siz olmadan yaşayamam ben.. Siz fabrikalar.. sanayi ve teknoloji adına size sesleniyorum, size ihtiyacım var... Doğanın teknolojiden zarar görmemesi için elimizden geleni yaparız.. Fabrikalar için arıtma tesisleri kurarız, bacalara filtreler takarız, atıkları doğanın bir köşesine atmak yerine hammadde olarak kullanırız. (s.37)

Farkındalık yaratmak için estetize edilememiş önlemlerin bilgisi, bir yığına dönüştüğünden içselleşememektedir. Bu durumda doğa sevgisindeki bütünlüğün anlatılma amacı gölgede kalmaktadır. Bilişsel denge kuramının, uyum, mantık ve tutarlı olma ilkeleri oyun içinde arzu edilmiş olsa bile uygulamada bu amaca hizmet etmemektedir. Oyun boyunca ağaçların karşılaştığı diğer oyun kişileri kalabalığa ve karmaşaya neden olmaktadır.

Oyunda, sorunu saptayıp ona ulaşmaya çalışanların hikâyesi anlatılırken, seçilen yöntem yolda kontrolünü kaybetmekte, birbirimizi tamamlarız demesine rağmen oyun yanlış bir önermeyle sonuçlanmaktadır.

ÇINAR- Unutmayın, sonuçta her şey insan için.

HEPSİ- İnsan için. (s.38)

Yolculuğun tüm amacının insan varlığına hizmet etmesi fikri, doğadaki diğer bileşenlerin taleplerini askıya almaktadır. Birlik ve bütünlük teması doğa sevgisiyle başlayıp, insan sevgisiyle sonuçlanmakta, bu sevgideki hiyerarşik düşünce yapısı, doğada dengenin kurulması için bir engel teşkil etmektedir. Doğayı yaşatmak insanın

çıkarına değil, aralarındaki uyuma yönelik çizildiğinde birey doğru bir toplumsallaşma modeliyle karşılaşmaktadır.

Başka bir türü üstün görmekle, kendi türünü diğerlerinden üstün görmek arasında kapsayıcılık açısından bir fark bulunmamaktadır. Her türün yaşam hakkının eşit derecede savunulması toplumsallaşma araçlarının, yıkıcı değil, bütünleyici bir biçimde kullanıldığı anlamına gelmektedir.

2.3.3. Benlik Algısı

Benlik, bir insanı diğer tüm insanlardan ayıran, tipik özellikleriyle onu farklı kılan temel faktördür. Bilgi, duygu, düşünce, duyarlılık, yatkınlık, algı ve bunların sonucu olarak davranış, benliğin özünü oluşturan etkenlerdir. *“Benlik deyince somut bir beden bölgesi ya da yapısı anlaşılmamalıdır. Bu kavramın içinde her şeyden önce bireyin kendi varlığının bilincinde olması vardır. ...Kendilik, bireyin kendi benliğinin ayrımında olmasının, ‘ben kendimim’ diyebilmesinin, öz sevgi, öz saygı duygusunun kaynağı olarak tanımlanabilir”* (Öztürk: 2016: 50). Kişinin öz farkındalığı güçlüyse benliğiyle kurduğu ilişki uyumluyken, öz farkındalığının zayıf olması aynı oranda benliğiyle pasif bir ilişkide olduğu anlamına gelmektedir. Benlik duygusunun özünde kendilik kavramı bulunmaktadır. Öznel bir olgu olan benlik, kişinin kendine yönelttiği tüm soruları kendi özelliklerinden yola çıkarak olumlu veya olumsuz olarak yanıtlamasıdır. Benlik algısında, toplumsal çevre, aile, fiziksel görünüş, arkadaşlık ilişkileri önemli etmenlerdir.

Dersu Yavuz Altun tarafından kaleme alınan **Benim Güzel Pabuçlarım** (2004) adlı oyun benlik kavramına özerk bir bakış açısıyla yaklaşmaktadır. Çalıştığı sirkten uzaklaştırılan Palyaço, patronundan ayakkabılarını satın almak için başka işlerde

çalışmak zorunda kalmıştır. Karşılaştığı tüm zorluklara rağmen yardımseverliğinden ve iyimserliğinden ödün vermediği için sürekli işten kovulur.

PALYAÇO

Paraadam, ben ceketimi Karaşapka'ya verdim...

PARAADAM

İyi kaç para aldın?

PALYAÇO

Para almadım...

PARAADAM

Ne aldın pekiyi? Altın mı yoksa?

PALYAÇO

Hayır hiçbir şey almadım... Yalnızca onun dostluğunu kazandım...

PARAADAM

Dostluk mu? Şapşal... Pabuçlarımı alayım derken, ceketten de oldun demek. Ceketsiz bir şapşal kışın benim işime yaramaz... Kovuldun!.. Defol... (s.38)

Palyaço ne olursa olsun değerlerinden vazgeçmez. Kul benlik yerine, özerk benliği seçerek kendi kendini yönetmektedir. Palyaço'nun benlik duygusu yerleşik bir nitelik kazanmıştır. Dış dünyanın koşulları, onun toplumsallaşma sürecinde içselleştirdiği özelliklerini, iç yasaklarını ve kurallarını değiştirmeyi başaramamaktadır. O, benliğinin gereksinimlerini tutarlı bir biçimde algılayarak, özerkliğini korumayı sürdürür. Bu tutumun devamlılığı sayesinde sonunda eski işine ve ayakkabılarına kavuşur.

Benlik kavramını farklı yönleriyle ele alan bir başka oyun da Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi'nde öğretim üyeliği yapmakta olan Aslıhan Ünlü'ye aittir. Ünlü'nün **Su Damlası ve Çocuk** (2008) adlı oyunu, yaşadığı yerden memnun olmayan, başka ülkeleri ve insanları merak eden bir çocuğun pencerede karşılaştığı su damlasıyla, hayal ettiği diyarlara yolculuğunu anlatır.

Bir birey olarak Çocuk, ihtiyaçlarının ve isteklerinin bilincindedir, çiçekleri sulamadığı için ona kızan annesiyle gösteri gününü odağa alarak bir tartışma gerçekleştirir.

ÇOCUK:... Bıktınız benden biliyorum. Annem beni kutlamadı bile. Bütün anneler çocuklarına çiçek getirmişti. Kimse bana çiçek vermedi. Bir de bu çiçeğe bakmadım diye kızıyor. (s.12)

Çocuk, ondan beklenen sorumluluğa karşı ailesinin de sorumlulukları olduğunu hatırlatmaktadır. Bireyin etkileşimde bulunduğu kişilerin başında aile gelir. Çocuk'un, uygun davranış biçimi geliştirmeleri konusundaki eleştirisi yerinde ve ölçülüdür. Oyun, beklentilerin tek yönlü olmadığına, tarafların sorumluluklarını üstlendiğinde dengeli ve sağlıklı bir ilişki kurulabileceğine vurgu yapmaktadır. "...Anne, baba ve çocuklar arasında karşılıklı saygının ve birbirlerinin gereksinimlerine yanıt verme kararlılığının var olduğu yerde hakların anlamı vardır" (Humphreys, 1998: 87). Herhangi bir hak, ilişkiler içinde tartışıldığında anlam teşkil etmektedir. Çocuk'tan sorumluluklarını gerçekleştirmeyi isteme hakkı, isteyenin kendi sorumluluklarını da yerine getirmesini hatırlatmaktadır.

Çocuk sıkıldığı bu ev yaşamından ayrılarak, kimi kez hiç iş yapmadan, tüm günü yatarak geçirebileceği yerlere (saray ve dağın yamacı), kimi kez herkesin mutlu

olduğu yere (sirk), kimi kez de kötü insanların elinden iyileri kurtarabileceği yere (savaş-sığınak) gitmek ister. Her birinde bambaşka deneyimler yaşar. Çocuk'un benlik inşasında cesaret ve merak önceliklidir. O, bundan yola çıkarak kimliğini irdeler ve insanlara yardım eder. Fakat onların hayatlarını bütünüyle değiştirmesi mümkün değildir. Öykündüğü yerlerdeki insanlar yaşam biçimleriyle bulundukları yere aittir, üstelik hayal ettiği mekânlardaki insanlar ondan daha kötü koşullarda yaşamaktadırlar. Onların hayatlarına ince dokunuşlar yaparken kendini görmeye, anlamaya ve kendini diğer insanlarla karşılaştırmaya fırsat bulur.

Ona aradığı şeyin yanıtının kendinde olduğunu anlatan Su Damlası, hayatı emek vererek ve eğlenerek sürdürebilmenin keyfini vurgulamak için şunları söyler:

“İşte buldun aradığın o yeri

Çalışma, eğlence, oyun iç içe

Her şeye değerinin verildiği

O yer senin tam içinde

Çok dolaştın ama değdi

Buldun en sonunda aradığın o yeri

Anladın mı nerede

Senin tam içinde” (s. 60)

Döndüğünde oyunun başındaki dileği bir başka biçimde karşılık bulmuştur. Annesi ona, yılın en iyi oyuncusu mahiyetinde bir pasta yapmıştır ve o da kendi isteğiyle odasını toplamaya karar verir. Baskı ve zorlama değil, kazandığı deneyim Çocuk'un benlik bilincinin gelişmesine neden olmuştur. *“Teorik varsayımlara dayanan hiçbir benlik bilgisi yoktur. Ve olamaz da, çünkü kendini tanımanın nesnesi tek bir*

bireydir, göreceli bir istisna ve kuraldışı bir fenomendir. Dolayısıyla, bireyi tanımlayan şey evrensel ve kurallı değil, eşsiz olma niteliğidir” (Jung, 2018: 39). Oyun, Çocuk’un benliğiyle sosyal yaşam arasında bir ahenk kurmakta, sonunda kendini tanımasına, bazı yönlerini zenginleştirmesine olanak sağlamaktadır. “Benliğin yetileri ve işlevleri, insanda evrimsel gelişmeye bağlı olgunlaşma ve öğrenmeye bağlı bireyleşme-toplumsallaşma süreçlerinin birbirini etkilemesiyle gelişir” (Öztürk, 2016: 54). Bireyin toplumsallaşma sürecinde, benliğinin gelişmesi ve potansiyelinin ortaya çıkması, çevreyle kurduğu etkileşimin sonuçlarından biri olarak görünmektedir.

SONUÇ

Toplumsallaşma, bireyin üyesi olduğu toplumdaki rolleri ve egemen kuralları benimseyerek davranış biçimi geliştirmesidir. Toplumu biçimlendiren etmenlerin -aile, okul, arkadaş grupları, kitle iletişim araçları, kurumlar vb gibi- tümünü içinde barındıran, hayat boyu süren bir olgudur. Bireyin toplumsallaşmasını sağlayan bu etmenlerin işlevleri, kuşaklara ve diğer toplumlardan ayrılan özelliklere göre farklılıklar gösterir. Her toplum kendi toplumsallaşma modelini yaratır. Kimi toplumların olmazsa olmaz kuralları, ahlak ve davranış biçimleri, başka toplumlarda aynı oranda değer teşkil etmek zorunda değildir.

Toplumsallaşma süreci iki yönlü işleyen bir mekanizmadır. Kültür, insanın toplumsal yaşamını ilke ve normlarıyla nasıl etkiliyorsa, insan da yeti, duygu ve düşünceleriyle kültürü etkiler. İki yönlü etkileşim sürecinde birey sadece gözlemci değil aynı zamanda katılımcıdır da. Bu aktif süreç, onun bütünle kaynaşırken, bireysel beceri, duyu ve düşünce aktarımıyla toplumu etkilemesini kolaylaştırır.

Corsaro'nun, çocuğun toplumsallaşmasını *yapımcı ve belirlenimci* model olarak ayırdığı nokta burasıdır. Belirlenimci model toplumun sürekliliği için kimi değerleri sabit ve değişmez çizerken, yapımcı model çocuğun toplumla iletişimde kendi dünyasını etkinleştirdiği bir rol oynamasını öngörür. Böylelikle belirlenimci model gibi çocuğun deneyimlerini biçimlendirmez, deneyimlerini zenginleşmesi için ona tartışma ve paylaşma alanı açar. Çocuğun toplumsallaşması, değerleri olduğu gibi özümseyerek kabul etmesinde değil, toplumda aktif bir rol oynayarak yer aldığı olumlu bir kavram olarak karşımıza çıkabilir. Çocuğun sanatla kurduğu ilişkide, bu tartışmanın izlerini aramak mümkündür.

Türk tiyatrosunda toplumsallaşma sürecinin sanat aracılığıyla aktarımı, toplumsal erdemlerin propagandasına mı dönüşüyor? Yoksa çocuğun özgürleşmesi yolunda sanatı bir araç olarak mı devreye sokuyor? İncelenen metinlerinde her ikisine de rastlanmakta fakat toplumsal değer aktarımının önceliği daha ağırlıkta görünmektedir. Bu durumda, sanatın çocuğun gerçeklerine ulaşma gayesi, toplumsal davranış kalıplarını ve ortak değerleri yüceltme niyetlerinin gölgesinde kalmaktadır.

Türk tiyatrosu çocuk oyunu metinlerinde toplumsallaşmanın inşa süreci incelendiğinde dikkat çeken öğeler, toplumsal cinsiyet rolleri, benlik kavramı, ahlak ve değer aktarımıdır. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin evde başladığına vurgu yapan Cordelia Fine, erkek ve kadının evde eşit olmadığı takdirde, dışarıda hiçbir zaman eşit olamayacakları düşüncesindedir. Çalışma boyunca incelenen oyunların büyük kısmında kadınların evde, özellikle mutfakta, düzen ve temizlikten sorumlu kişiler olarak çizildiği gözlemlenmiştir. Oyunların genel zaaflarını şu başlıklar altında toplayabiliriz: Baba sözü dinleyen itaatkâr kız çocukları, cinsiyete dayalı meslek ayrımcılığı, eril dil hiyerarşisi, kadına biçilen doğal durum trajedisi olarak annelik ve aile içinde cinsiyete dayalı işbölümü yetersizliği. Buna karşın Nesrin Kazankaya'nın oyunları cinsiyet eşitliğinden yanadır. **Şimdi Söyle** oyunu, cinsiyet rolü toplumsallaşmasının kurgu olduğunu söylerken, oyun kişilerinin deneyimle bu yanılsamayı yıkabileceklerini göstermektedir.

Toplumsallaşma sürecinin tasarlanışında, toplumsal cinsiyet rollerinden sonra, ahlak ve değerler sisteminin kuralları çoğu kez, çocuklara, didaktik ve değişmez bir yazma yöntemiyle aktarılmaktadır. Çocukların öğrenme ve öğrendiklerini pekiştirme süreçlerinin askıya alındığı bu yöntem, sanat eserinden duyum ve sezgiyle alınabilecek hazzın önünde bir engel olarak görünmektedir. Piaget'nin, *Bu kurallar nereden kaynaklanmaktadır? Yenilerinin icat ederek kuralları değiştirmek mümkün mü?* soruları, çocukların problemlere yaklaşma yöntemlerinde ufuk açıcı bir yol izlemelerini sağlamaktadır. Ödül-ceza, adalet, eşitlik vb kavramların incelendiği oyunlarda, ilahi

adaletle çözülmüş, kıssadan hisse telaşıyla sürece yayılmamış, deneyimle içselleştirilmemiş finaller karşımıza çıkmaktadır. Bu durumda, seyircisinin biyolojik, sosyal ve duygusal gelişimini gözlemlemeden, mesaj kaygısı nedeniyle ihtiyaçlarını karşılamayı gözden kaçıran oyunların varlığından kaynaklanan bir pedagojik ihtiyaç doğmaktadır. Kimi kez bazı pürüzler yaşanmasına rağmen bu ihtiyacı gözden kaçırmayan, problemi ortaya koyarak çözüm yöntemi arayan oyunlardan da söz etmek mümkündür. **Çiçek Prenses**, (Hasan Erkek) **Teneke Şövalyeler** (Ülkü Ayvaz) ve **Nina'nın Rüyası**. (Gülşah Özdemir Koryürek) Oyunlarda çatışmayı oluşturan taraflara deneyim fırsatı vererek, öğrendiğini pekiştirme şansı tanınır. Ahlak kurallarının temelindeki, doğru-yanlış, iyi-kötü kavramlarının oyunlarda tartışmaya açılması, bir yandan, çocuğun kimliğini ve koşullarını irdelerken diğer yandan önyargıların yıkılabilir ve kuralların değişebilir olduğunu öğrenmesini sağlamaktadır. Örneklerdeki oyunlar yanlış bir toplumsallaşma modelinin sürdürücü görevini üstlenmemektedir.

Kimliğinin irdelenmesi, bireyi diğer insanlardan ayıran tipik özelliklerinin araştırılması, öz saygı ve öz sevgi kavramları, benlik olgusunun oluşumunda önemli bir yer tutmaktadır. Aslıhan Ünlü'nün **Su Damlası ve Çocuk** oyununda, kendilik kavramı, idealize edilmiş bir çocuk modeliyle değil, cesaret ve merakın önünü açan bir yöntemle aktarılmaktadır. Çocuğu özgürleştiren yegâne araçlardan bir budur. Aktarım biçimi hedef kitlenin öz farkındalığının güçlenmesine yardımcı olmaktadır. Oyun kişisi, evrensel kuralların güdümünde değil, kendi varlığının bilincinde davranmaktadır. Oyun, çocukların kendi hayatlarında etkin, öğrenmeye istekli, yaratıcılığını geliştirmeye meyilli olmasını sağlayan yapımcı model için iyi bir örnek oluşturmaktadır.

Çocuğun sanatla kurduğu ilişkide, uygulayıcılar, yapımcı modeli kendine temel aldığında sanat asıl işlevine ulaşmış olur. Oyunlarda böyle bir düşünce sistemiyle karşılaşan çocuklar, sahneyle kurdukları samimi ilişkiyle birlikte o tutumları benimsiyorsa özgür bir zihninden söz edilebilir. Seyircisini bu denli ciddiye alan bir tiyatro geleneğinde, toplumsallaşma sürecinin aktarımı estetik bilince ulaşır ve sanatsal

bir diyaloga dönüşebilir. Oyun, toplumsallaşma sürecine eşlik ederken, somut gerçekliğin tanınabildiği ve saydamlaşabildiği bir biçimde dinamiklerini kurar.

Metin yazımında ve sahneleme anlayışında, bir yandan çocukların pedagojik ihtiyaçları gözetilip; sosyal ve duygusal gelişimi kategorize ediliyor, diğer yandan da estetik araçlar doğru kullanılıyorsa hedef kitlenin takdirine ulaşma oranı çok daha yüksek görünmektedir.

Kendi yargı ve kaygıları nedeniyle iletisini yapay bir iletişim yöntemiyle anlatan, bilgiye ulaşma yollarını kapatarak yegâne bir doğruyu sabitleyen didaktik düşünce yöntemi, maalesef çocuk tiyatrosunun önündeki en büyük engellerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çocuk tiyatrosu başlı başına bir var oluşturmaz. Eğitim ve öğretim sistemi içinde bir işlevi daha olduğu için özel bir ilgi istemektedir. Çocuk oyunlarına genel bir bakışta, günlük hayatın zorunluluklarından kendini kurtarmış, sanatsal ve estetik koşullarla belirlenmesi gereken, çocuk bakışı ve çocuk gerçekliğini gözetken, çocuğun sahnedeki yaşantıdan kendine bir sonuç çıkarmasının önünü açan, onu dünyanın değişebilir olduğu fikrine yüreklendiren bir tiyatro ihtiyacı doğmaktadır.

Çocuk zihni özgür olduğunda, yani didaktik niyetlerin belirleyici olmadığı bir eserle karşılaştığında, anlama gücünü sınama fırsatı bulabilecek, o zaman estetik pazarlama ve pedagojik zaafı arasındaki çelişki de ortadan kalkabilecektir.

Örnek olarak Grips, bu çalışma yöntemini benimsemiş, çocukları standart yargılarla biçimlendirmemiş, dışsal uyarılara tepkilerini gözlemlemiş, onları da kapsayan bir üretim sürecini tercih etmiştir. Sahneleme yönteminde görsel vurguların ağırlığıyla seyircisini oyalamaya değil, oyunun gerektirdiği ve taşıyabileceği kadar estetik gerekliliğin sorumluluğuna yer vermektedir. İletişim sürecini yoğunlaştırarak, seyircisini iş birliğine davet ederken onları sanatın dönüştürücü işlevine karşı cesaretlendirmeyi seçmiştir. Esin kaynağını buradan alır, alımlayıcısını yadsımadan, onu merkezi ve işlevsel bir konuma getirerek sahne ve seyirci arasında anlaşılabilir bağlamlar kurmayı hedeflemiştir.

Çocuk tiyatrosu uygulayıcıları da bu seyirci merkezli, dinamik tiyatronun yaşamsal dönüşleriyle eserini beslemelidir. Öğrenme sürecinin aktif bir süreç, iki taraflı işleyen bir mekanizma olduğunun bilincinde olan uygulayıcı hedef kitlesine doğru araçlarla ulaşmış olur. O zaman bir deneyim paylaşımından da söz edilebilir.

Deneyim paylaşımı uzun süreli bir üretim çalışmasının gerekliliğini ifade eder. Çocukların seçenekleri keşfetmesi, farklı fikirleri duyması, kendi fikirlerinin yargısız bir zihne ulaşmasına tanık olması, iletişimlerini güçlendirir ve çevrelerini daha iyi anlamalarına yardımcı olur. Uygulayıcı ise, arka plan hakkında öğrendiği ayrıntılar sayesinde toplumsal olanla, özel olanın arasındaki dengeyi kurarak çalışmasının ana kaynağını oluşturmuş olur.

KAYNAKÇA

- ABALI, Gülen İpek (2004). *Konuşan Taş- Çocuk Ülkesi*, İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- ADLER, Alfred (1996), çev. Kâmuran Şipal, *Çocuk Eğitimi*, İstanbul: Cem Yayınevi.
- ADLER, Alfred (1997), çev. Belkıs Çorakçı, *Psikolojik Aktivite*, İstanbul: Say Yayınları.
- ADLER, Alfred (1998), çev. Kâmuran Şipal, *Yaşamının Anlamı ve Amacı*, İstanbul: Say Yayınları.
- ADLER, Alfred (1998), çev. Kâmuran Şipal, *Yaşama Sanatı*, İstanbul: Say Yayınları.
- ALTUN, Dersu Yavuz (2004). *Yaşamı Birlikte Renklendirmek İçin Çocuk Tiyatrosu*, İstanbul: Epilson Yayınları.
- AND, Metin (1974). *Oyun ve Bügü*, İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- AYVAZ, Ülkü (1986). *Duvardan Gelen Sesler*, İstanbul: Cem Yayınevi.
- AYVAZ, Ülkü (2002). *Teneke Şövalyeler*, İstanbul: Cem Yayınevi.
- ASENA, Orhan (1979). *Ali*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- ASENA, Orhan (1993). *Mustafa*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- ATAYMAN, Veysel (2006). *Şiddetin Mitolojisi*, İstanbul: Don Kişot Güncel Yayınlar.
- AZİZ, Aysel (1982). *Toplumsallaşma ve Kitlel İletişim*, Ankara: A.Ü. S.B.F. VF Basın Yayın Yüksek Okulu Basımevi.
- BABACAN, Meral (1993). *Yağmurla Gelen*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- BAHAR, Halil İbrahim (2009). *Sosyoloji*, Ankara: Uşak Yayınları.
- BOLAT, Salih (2015). *“Öykü Yazma Teknikleri”, Öykü Düşünceleri Nasıl Oluşur?* (Thomas Uzell), İstanbul: Varlık Yayınları, ss.113-118)

BLOS, Peter (1962), *On Adolescence: A Psychoanalytic Interpretation*, New York: Free Press.

BOWLBY, John - WINNICOTT, D.W. - MONTESSORI, Maria - KAPLAN, Louise-BETTELHEIM, Bruno (1999). *Çocukları Anlamak Ailelere Çocuk Psikolojisi Elkitabı*, çev. Ahmet Yazıcı, İstanbul: Gendaş Kültür.

BOZKURT, Veysel (2005). *Değişen Dünyada Sosyoloji*, İstanbul: Aktüel Yayınları.

BUHARA, Muharrem (1993) *Ayının Fendi Avcıyı Yendi*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

CARLSMITH, J.M- FREEDMAN, J.L- SEARS, D.O (1993). *Sosyal Psikoloji*, çev. Ali Dönmez, Ankara: İmge Kitabevi Yayıncılık.

CONNEL, R.W. (2016), çev. Cem Soydemir, *Toplumsal Cinsiyet ve İktidar*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

CENGİZ, Sevgi Sakarya (2006). *Bay Mirk ile Mirk*, İstanbul: Bu Yayınevi.

CENGİZ, Sevgi Sakarya (2006). *Ozi'nin Hayali*, İstanbul: Bu Yayınevi.

Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği (1997). “*Çocuk Kültürü*” *Edebiyat, Tiyatro, Medya* (ed. Nazan İpşiroğlu, Zehra İpşiroğlu), İstanbul: Mavibulut Yayınları.

ÇETİN, Filiz - BİLBAY, Aslıhan - KAYMAK, Deniz (2003). *Çocuklarda Sosyal Beceriler*, İstanbul: Epilson Yayıncılık.

ÇİÇEK, Tacim (2017). *Çocuk Edebiyatı Denilince*, İstanbul: Doğu Kitabevi.

DEMİREL, Ziya (1993). *Gülen Torba (Hopçik ile Dopçik)*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

DENİZER, Ümit (1993). *Uçan Şemsiye*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Devlet Tiyatroları Genel Müdürlüğü (1979). *Çocuk Tiyatrosu*, Ankara: Maya Matbaacılık.

DONOVAN, Josephine (1997), çev. Aksu Bora, Meltem Ağduk Gevrek, Fevziye Sayılan, *Feminist Teori*, İstanbul: İletişim Yayıncılık.

- DÖKMEN, Üstün (2000). **Varolmak Gelişmek Uzlaşmak**, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- DÖKMEN, Zehra (2010). **Toplumsal Cinsiyet**, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ELKİN, Frederick (1995), çev. Nazife Güngör, **Çocuk ve Toplum, Çocuğun Toplumsallaşması**, Ankara: Gündoğan Yayınları.
- ERKAL, Mustafa (2000). **Sosyoloji Toplumbilimi**, İstanbul: Der Yayınları.
- ERKEK, Hasan (2013). **Çiçek Prenses**, İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- FİNE, Cordelia (2010), çev. Kıvanç Tanrıyar, **Toplumsal Cinsiyet Yanılsaması**, İstanbul: Sel Yayıncılık.
- FİSCHER, Ernst (1990), çev. Cevat Çapan, **Sanatın Gerekliliği**, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- FOX, Dennis- PRİLLELTENSKY, Isaac- AUSTİN, Stephanie (2012). **Eleştirel Psikoloji**, çev. Güneş Kayacı Sevinç, İpek Demirok, Baran Gürsel, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- FORDHAM, Frieda (1999), çev. Aslan Yalçiner, **Jung Psikolojisi**, İstanbul: Say Yayınları.
- FREUD, Sigmund (1997), çev. Banu Büyükkal-Saffet Murat Tura, **Narsizim Üzerine ve Schreber Vakası**, İstanbul: Metis Yayınları.
- FROMM, Erich (1979), çev. Yurdanur Salman- Nalân İçten, **Sevgi ve Şiddetin Kaynağı**, İstanbul: Payel Yayınevi.
- GANDER, Mary - GARDİNER, Harry (2001). **Çocuk ve Ergen Gelişimi**, çev. Ali Dönmez, Nermin Çelen, Bekir Onur, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- GİDDENS, Antony - SUTTON, Philip (2016). **Sosyoloji**, çev. Senem Tüfekçioğlu, Ayşe Nilüfer Durakbaşı, Funda Karapehlivan Şenel, İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- GOLDBERG, Moses (2008), çev. Funda Özşener, **Tiyatro ve Çocuk**, İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.

- GÜNDOĞAN, Ali Osman (2011). *Ahlaktan Siyasete*, Bursa: MKM Yayıncılık.
- HOOKE, Bell (2018), çev. Umur İda, *Hep Aşka Dair*, İstanbul: Nota Bene Yayınları.
- HOOKE, Bell (2018), çev. Zeynep Kutluata, *Değişme İsteği Erkekler, Erkeklik ve Sevgi*, İstanbul: Bgst Yayınları.
- HUMPHREYS, Tony (1998), çev. Tanju Anapa, *Çocuk Eğitimin Anahtarı: Özgüven*, İstanbul: Epilson Yayıncılık.
- İLHAN, Turan (2016). “Orta Yetişkinlik Döneminde Psikososyal ve Bilişsel Gelişim” *Yetişkinlik ve Yaşlılık Gelişimi ve Psikolojisi* (ed. Hasan Bacanlı, Şerife Terzi), İstanbul: Açılımkitap, ss. 245.
- İPŞİROĞLU, Zehra (1992). *Tiyatroda Yeni Arayışlar*, İstanbul: Düzlem Yayınları.
- JUNG, Carl Gustav (2018), çev. Sercan Karahanlı, *Keşfedilmemiş Benlik*, İzmir: Mavi'nin Not Defteri Yayınevi.
- JERSILD, Arthur (1972), çev. Gülseren Günçe, *Çocuk Psikolojisi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- KAHRAMAN, Hasan Bülent (2002). *Sanatsal Gerçeklikler, Olgular ve Öteleri*, İstanbul: Everest Yayınları.
- KAZANKAYA, Nesrin (2010). *Şimdi Söyle*, İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- KORYÜREK, Gülşah Özdemir (2015). *Nina'nın Rüyası*, İstanbul: Sıfırdan Yayınları.
- KÖKNEL, Özcan (2000). *Bireysel ve Toplumsal Şiddet*, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- KÖREKEN, Ümit – KÖREKEN, Nursen (2011). *Küçük Müfettişler*, İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- KUYUMCU, Nihal (2000). *Çocuk Tiyatrosu*, İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- KUYUMCU, Nihal (2002). *Çocuklarla Tiyatro*, İstanbul: Papirüs Yayınevi.

KUYUMCU, Nihal (2007). *Çocuk Tiyatrosu mu Dediniz*, İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.

HACHFELD Rainer– LUDWİG, Volker (1998). *Ketçaplı Spagetti*, çev. Duygu Atay, İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.

HACHFELD Rainer– LUDWİG, Volker (1998). *Gök, Toprak, Hava, Deniz*, çev. Duygu Atay, İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.

LUDWİG, Volker – SORGE, Christian (2006). *Bir Kutlama*, çev. Emre Erdem, İstanbul: Mitos Boyut.

MATTHEWS, Gareth (2000), çev. Emrah Çakmak, *Çocukluk Felsefesi*, İstanbul: Gendaş Kültür.

MENDEL, Gerard (1992), çev. Hüsen Portakal, *Son Sömürge Çocuk*, İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

MİLLER, Patricia (2008), çev. Zeynep Gültekin, *Gelişim Psikolojisi Kuramları*, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

MAY, Rollo (2012), çev. Alper Oysal, *Yaratma Cesareti*, İstanbul: Metis Yayıncılık.

NUTKU, Özdemir (1998). *Oyun, Çocuk, Tiyatro*, İstanbul: Özgür Yayınları.

OĞUZKAN, A. Ferhan (1997). *Çocuk Edebiyatı*, Ankara: Emel Matbaacılık.

ONUR, Bekir (2005). *Türkiye’de Çocukluğun Tarihi*, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

ONUR, Bekir (2007). *Gelişim Psikolojisi*, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

ÖZERTEM, Tekin (1992). *Türkiye’de Çocuk Tiyatrosu*, Ankara: Kültür Bakanlığı, Sanat/Tiyatro.

ÖZTÜRK, Aslıhan Burcu (2018). *Çocuk ve Oyun Hakkı*, Ankara: Nika Yayınevi.

ÖZTÜRK, Orhan (2016). *Özerk Benlik, Kul Benlik*, İstanbul: Okuyan Us Yayınları.

- PALMER, Sue (2006), çev. Özge Çağlar Aksoy, **Zehirlenen Çocukluk**, İstanbul: İletişim Yayınları.
- RİCHARDS, Graham (2003), çev. Süleyman Topal, Ali Yılmaz, **Psikolojiyi Yerli Yerine Oturtmak**, İstanbul: Say Yayınları.
- RİTZER, Georg- STEPNIISKY, Jeffery (2014). **Sosyoloji Kuramları**, çev. Himmet Hülün, Ankara: De Ki Basım Yayım.
- SAN, İnci (1979). **Sanatsal Yaratma, Çocukta Yaratıcılık**, Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- SAN, İnci (1997). **Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri**, Ankara: Naturel Yayıncılık.
- SEVER, Sedat (2003). **Çocuk ve Edebiyat**, İzmir: Tudem.
- SEVİNÇ, Müzeyyen (2009). **Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun**, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- SAVCIOĞLU, Nida Nevra (2003). **Çocuk ve Sanat**, İstanbul: Okuyan Us Yayınları.
- SCHNEİDER, Wolfgang (2005), çev. Ayşe Selen, **Çocuklar İçin Tiyatro**, İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- SENEMOĞLU, Nuray (2007). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kurumdan Uygulamaya**, Ankara: Yargı Yayınları.
- SİNGER, Dorothy- SİNGER, Lerome (1998), çev. Nurdan Cihanşümül, **Çocuklarda Yaratıcılığın Gelişimi**, İstanbul: Gendaş Kültür.
- ŞENER, Sevda (2003). **Gelişim Sürecinde Türk Tiyatrosu**, İstanbul: Alkım Yayınevi.
- TÜRKYILMAZ, Semiha (2001). **Tembel Karınca Çiçi**, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- UFUKTEPE, Fazlı (2006). **Çocuk Oyunları-1**, Ankara: AÇS Yayınları.
- ULUĞ, Mücella (1999). **Niçin Oyun? Çocuğun Gelişiminde ve Çocuğu Tanımada Oyunun Önemi**, İstanbul: Özne Yayınları.

WINNICOTT, D.W (2007), çev. Tuncay Birkan, **Oyun ve Gerçeklik**, İstanbul: Metis Yayınları.

ÜNLÜ, Aslıhan (2008). **Su Damlası ve Çocuk**, İstanbul: Cem Çocuk Kitapları.

WOLFF, Sula (1999), çev. Ayhan Oral- Seçkin Kara, **Problem Çocuklar ve Tedavi**, İstanbul: Say Yayınları.

Wright, D., Croxson, M. (1989), **Ahlak Yargısının Gelişimi**, çev. Demet Öngen. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 22, 289-310)

YÖRÜKOĞLU, Atalay (1983). **Değişen Toplumda Aile ve Çocuk**, Ankara: Aydın Kitabevi.

Makale

ADALI, Oya (1983). “Ana Dili olarak Türkçe Öğretimi Üstüne”, **Türk Dil Kurumu Dergisi Anadil Öğretimi Özel Sayısı**, Yıl 32, Sayı 379-380, Temmuz-Ağustos 1983, ss. 31-35.

ÖRS, Yaman (1979). “ Toplum, Dil Süreci, Çocuklar, Çocuk Hakları Bildirisi”, **Ulusal Kültür Dergisi**, Yıl 1, Sayı 4, Nisan 1979, ss.105-118.

SAMURÇAY, Nesrin (1979). “İki Çocuk Oyununa İlişkin İçerik Analizi”, **Ulusal Kültür Dergisi**, Yıl 1, Sayı 4, Nisan 1979, ss.83-104.

Kitap İçi Bölüm

FİSCHER-FELS, Stefan (1997), (ed. Nazan İpşiroğlu-Zehra İpşiroğlu, der. Hasibe KALKAN) “Çocuk Kültürü- Edebiyat, Tiyatro, Medya” **Berlin Grips Tiyatrosu’nun Çalışmaları**, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği/Mavi Bulut Yayınları, ss. 62-66.

FORNOF, Roger (2003), çev. Kadir Çevik, “Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri”, **Brecht’in Oyunlarından Yola Çıkarak Sosyal Öğrenme Amaçlı Bir Tiyatro Modeli Kurmak**, Naturel Kitap Yayın, ss. 19-28.

EKŞİOĞLU-ÖZDEN, Semra- CANGÖKÇE, Hadiye (1997), (ed. Nazan İpşiroğlu-Zehra İpşiroğlu) “Çocuk Kültürü- Edebiyat, Tiyatro, Medya” **Grips Theater ve Rote Grütze’nin Dramaturları ile İlgili Bir Söyleşi**, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği/Mavi Bulut Yayınları, ss. 67-80.

KALKAN, Hasibe (1997), (ed. Nazan İpşiroğlu-Zehra İpşiroğlu) “Çocuk Kültürü- Edebiyat, Tiyatro, Medya” **Almanya’da Çocuk Tiyatrosu**, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği/Mavi Bulut Yayınları, ss. 58-61.

KONGAR, Emre (1979). “Çocuk Tiyatrosu”, **Çocuk Tiyatrosu Üzerine Toplumsal Açidan Bazı Düşünceler**, Ankara Kültür Bakanlığı/Devlet Tiyatroları Genel Müdürlüğü, ss. 81-86.

ŞENER, Sevdâ (1993). “Türk Tiyatrosunda Çocuk”, **Toplumsal Tarihte Çocuk**, (ed. Bekir Onur), Tarih Vakfı Yurt Yayınları, ss. 92-100.

Tez

KÜÇÜK, Ezgi Yıldız (2008). **Türkiye’deki Kültür Politikalarının (1960-1970) Devlet Tiyatrolarında Oynanan Çocuk Oyunlarına Yansımaları**, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, dan. Prof. Dr. Sedat Sever, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı, Güzel Sanatlar Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

OKURLAR, Ayça (2010). *Cumhuriyet Dönemi Türk Çocuk Tiyatrosu (1923-1950)*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, dan. Yrd. Doç. Dr. Ertan Örgen, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Balıkesir.

TARHAN, Burçin (2010). *Çocuk Tiyatrolarında İçerik Analizi: Ankara Devlet Tiyatrosu Örneği*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, dan. Doç. Dr. İsmail Güven, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Yaratıcı Drama Yüksek Lisans Programı,

TEMUÇİN, Elif (2007). *Çocuk Tiyatrosunda Sanatsal Bir Anlatım Aracı Olarak Kukla*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, dan. Yrd. Doç. Dr. Tülin Sağlam, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Tiyatrosu Oyun-Tiyatro-Drama Anabilim Dalı, Ankara.

ŞEN, Erhan (2009). *1980'den Günümüze Çocuk Edebiyatı Alanında Yazılmış Yerli Çocuk Tiyatrosu Metinlerinin Söz Varlığı Üzerine Bir İnceleme*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, dan. Yrd. Doç. Dr. Yılmaz Önay, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitim Anabilim Dalı, Van. Ankara.

İnternet Kaynakları

Çam, Zekeriya (2012). *Ahlak Gelişimine Klasik ve Yeni Kuramsal Yaklaşımlar*. 1218.https://www.academia.edu/5544644/Ahlak_Gelişimine_Klasik_ve_Yeni_Kuramsal_Yaklaşımlar. (Bahar, 2012)

Kutlu, Elif (2012). *Kadına Biçilen “Doğal Durum” Trajedisi: Annelik*.
<http://www.amargidergi.com/yeni/?p=738>. (9 Ekim 2012)



ÖZGEÇMİŞ

Ad, Soyad: Selda UZUNKAYA

Doğum Yeri ve Yılı: Ardahan, 1983

Yabancı Dil: İngilizce

Yüksek Lisans: 2019, Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Sahne Sanatları Anasanat Dalı

Lisans: 2008, Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, Tiyatro Bölümü

Lise: 2000 Tuzluca Yır Lisesi

İş Tecrübesi:

2009 TRT Kıyı Kıyı Türkiyem programı metin yazarlığı.

2009-2010 Pratika Reklam Ajansı'nda metin yazarlığı.

2012 Tiyatro Terminal'de yaratıcı yazarlık dersleri, dramaturgi ve oyun yazarlığı.

Öykü ve makaleler

Kibrit, Har, İnsan ve Kültür, Yeni Tiyatro, Öykü Gazetesi, Uçurtma, 7'den70'e Çocuk, Edebiyat ve Kültür dergilerinde yayımlandı.

Ödüller

"Karakutu" adlı öyküsü Bayraklı Belediyesi Öykü Yarışması'nda "Yayımlanmaya Değer Öykü Ödülü" aldı.

Gelişim Koleji Kısa Oyun Yarışması'nda yazdığı "Fareli Köyün Kavalcısı" adlı oyunu "En İyi Karakter Yaratma Ödülü" aldı.