

18. Çocuk ve Gençlik Edebiyatı ile Dışavurumcu Oyun: Uyarıcı Olarak Metin, Yöntem Olarak Oyun¹

Bahar GÜREY²

APA: Gürey, B. (2025). Çocuk ve Gençlik Edebiyatı ile Dışavurumcu Oyun: Uyarıcı Olarak Metin, Yöntem Olarak Oyun. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (47), 281-299. **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.16811333>

Öz

Bu makale, sanat temelli öğrenme yöntemi olan Jeux Dramatiques (Dışavurumcu Oyun) ile çocuk ve gençlik edebiyatı arasındaki simbiyotik ilişkiyi incelemektedir. Sözel olmayan iletişime dayalı Jeux Dramatiques, bireyin sezgisel, duygusal ve sosyal gelişimini desteklerken estetik deneyimler aracılığıyla öğrenmesini hedefler. Katılımcılara, bir metni dramatize etmekten ziyade onun sunduğu kurgusal evrende özgürce doğaçlama yapma olanağı tanıyarak yaratıcılığı ve kişisel ifadeyi derinleştirir. Nitelikli çocuk ve gençlik edebiyatı eserleri ise dramatik kurguları, evrensel temaları, karakter çeşitliliği, fantastik ve sembolik öğeleriyle hayal gücünü, empatiyi ve değerler eğitimi besleyerek bireyin gelişimine katkıda bulunur. Jeux Dramatiques ile çocuk ve gençlik edebiyatı, karşılıklı olarak birbirini besleyen, dönüştüren ve derinleştiren dinamik bir sentez oluşturur. Bu sentez, bireyin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel gelişimini desteklerken; sosyal ve estetik duyarlılığını, yaratıcılığını ve empati becerisini de güçlendirir. Çalışma, literatür taraması ve uygulama örnekleri yoluyla yöntemin kuramsal temellerini, çocuk ve gençlik edebiyatının eğitsel ve estetik işleviyle bütünleştirmiştir. Otfried Preussler'ın Krabat ve Maurice Sendak'ın Vahşi Şeyler Ülkesinde adlı eserleri örnek uygulama olarak ele alınmıştır. Bulgular, çocuk ve gençlik edebiyatının Jeux Dramatiques için güvenli ve esnek bir kurgusal çerçeve sunduğunu, Jeux Dramatiques'in ise edebi eserlerin deneyimlenmesini derinleştirdiğini göstermektedir. Bu birliktelik, eğitsel işlevinin yanı sıra, bireyin duygu ve deneyimlerini sanatın güvenli alanında açığa çıkaran sağaltım potansiyeli taşımakta ve bütüncül, dönüştürücü bir pedagojik model sunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Jeux Dramatiques, dışavurumcu oyun, çocuk ve gençlik edebiyatı, sanat yoluyla öğrenme, sanat pedagojisi

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin / Oran: %2

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 05.07.2025-**Kabul Tarihi:** 11.08.2025-**Yayın Tarihi:** 12.08.2025; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.16811333>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı / Doctoral Student, Ankara University, Institute of Educational Sciences, Department of Fine Arts Education (Ankara, Türkiye)
eposta: bagurey@hotmail.com, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0009-0000-4756-9905> **ROR ID:** <https://ror.org/01wntqw50> **ISNI:** 0000 0001 0940 9118 **Crossref Funder ID** 501100005771

Children's and Young Adult Literature in Expressive Play: Text as Stimulus, Play as Method³

Abstract

This article examines the symbiotic relationship between the art-based learning method Jeux Dramatiques (Expressive Play) and children's and young adult literature. Based on non-verbal communication, Jeux Dramatiques supports intuitive, emotional, and social development while fostering learning through aesthetic experiences. By allowing participants to improvise freely within a fictional universe rather than simply dramatizing a text, it deepens creativity and personal expression. High-quality children's and young adult books, with their dramatic structures, universal themes, diverse characters, and symbolic or fantastic elements, nurture imagination, empathy, and values education. Together, they form a dynamic synthesis in which both fields mutually enrich, transform, and deepen one another. This synthesis supports cognitive, emotional, and physical development while enhancing social and aesthetic sensitivity, creativity, and empathy. Through literature review and practical examples, the study integrates the method's theoretical foundations with the educational and aesthetic functions of literature. Otfried Preussler's *Krabat* and Maurice Sendak's *Where the Wild Things Are* served as practical examples. Findings reveal that literature offers a safe, flexible framework for Jeux Dramatiques, while the method deepens the experiential engagement with texts. Beyond its educational role, this combination holds therapeutic potential, enabling emotional expression within art's safe space and offering a holistic, transformative pedagogical model.

Keywords: Jeux Dramatiques, expressive play, children's and young adult literature, learning through art, art pedagogy

³ **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received – Turnitin / Rate: %2

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 05.07.2025-**Acceptance Date:** 11.08.2025-**Publication Date:** 12.08.2025; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.16811333>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Giriş

Modern eğitim paradigmaları, 21. yüzyılın karmaşık gereksinimlerine yanıt verebilmek amacıyla, bireyin potansiyelini bütüncül bir yaklaşımla ele alan pedagojik yöntemlere giderek daha fazla yönelmektedir. Bilginin salt aktarımına dayalı geleneksel modellerin yerini, öğrenenin aktif katılımını, yaratıcılığını ve eleştirel düşünme becerilerini merkeze alan, yaşantı temelli öğrenme süreçleri almaktadır. Bu dönüşüm içerisinde, sanat temelli pedagojiler, çocuğun bilişsel, duyuşsal, sosyal ve bedensel gelişimini bir arada destekleyen güçlü araçlar olarak öne çıkmaktadır. Sanat, bireyin iç dünyası ile dış dünya arasında bir köprü kurarak, anlam yaratma süreçlerini derinleştirmekte ve öğrenmeyi kalıcı kılmaktadır (San, 2018). Bu bağlamda, Avrupa kökenli bir dışavurumcu oyun yöntemi olan Jeux Dramatiques ile evrensel bir kültürel ve eğitsel araç olan çocuk ve gençlik edebiyatı arasındaki diyalog, bütüncül gelişim hedefine hizmet eden zengin olanaklar barındırmaktadır.

Bu çalışma, çocuk ve gençlik edebiyatı ile Jeux Dramatiques arasındaki çok katmanlı ve simbiyotik ilişkiyi derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Temel tez, bu ilişkinin tek yönlü bir nedensellikten ziyade, karşılıklı beslenmeye dayalı çift yönlü bir etkileşim üzerine kurulu olduğudur. Bir yandan çocuk ve gençlik edebiyatı, zengin kurgusal evrenleri, oynamaya elverişli karakterleri ve evrensel temalarıyla, Jeux Dramatiques atölyeleri için yalnızca bir “uyarıcı” (Rohstoff) olmanın ötesine geçmektedir; katılımcılara güvenli bir kurgusal çerçeve sunarak derin duyuşsal ve sosyal deneyimler için verimli bir zemin hazırlamaktadır. Diğer yandan Jeux Dramatiques, edebi metinleri geleneksel okuma ve analiz yöntemlerinin bilişsel sınırlarının dışına taşımaktadır. Onları “bedenle okunan”, “deneyimlenen” ve “içselleştirilen” yaşantılara dönüştürerek güçlü bir hermenötik, yani yorumsamacı araç işlevi görmektedir (Page, 2001). Bu yöntem, metnin satır aralarında gizli olan anlam katmanlarını, karakterlerin dile getirilmeyen motivasyonlarını ve duygusal alt metni, bedensel eylem yoluyla keşfetmeye olanak tanımaktadır (Aras, 2009).

Çalışmanın kavramsal çerçevesini netleştirmek için Jeux Dramatiques’in, Türkiye’de daha yaygın olarak bilinen “yaratıcı drama” kavramından temel bazı noktalarda ayrıştığını belirtmek önem taşımaktadır. Yaratıcı drama, genellikle bir konunun işlenmesi veya bir hedefe ulaşılması amacıyla sözel ifadenin de etkin olarak kullanıldığı, daha esnek yapıya sahip bir süreci ifade etmektedir. Oysa Jeux Dramatiques, kurucusu Heidi Frei’nin felsefesinde de vurgulandığı gibi, “rol yapmak” yerine “o olma” (being) ilkesine dayanmaktadır. Yöntemin en ayırt edici özelliklerinden biri, oyunun tepe noktasında sözel dilin bilinçli olarak askıya alınması ve ifadenin “cıbrıca” (gibberish), nidalar ve beden dili aracılığıyla gerçekleştirilmesidir. Bu durum, Jeux Dramatiques’i performans odaklı tiyatrodan ve diyalog temelli drama uygulamalarından ayırarak, onu dışavurumcu sanat terapisi alanına yaklaştıran temel bir dinamik oluşturmaktadır (Gürey, 2020).

Bu makale, söz konusu çift yönlü ilişkiyi beş ana başlık altında ele almaktadır. İlk olarak, Jeux Dramatiques yönteminin kuramsal temelleri, felsefesi ve yapısal döngüsü incelenmektedir. İkinci bölümde, çocuğun bütüncül gelişiminde bir yapı taşı olarak çocuk ve gençlik edebiyatının rolü, “çocuğa görelik” ilkesi ve karakterler aracılığıyla kimlik gelişimi bağlamında tartışılmaktadır. Üçüncü bölüm, çocuk edebiyatının Jeux Dramatiques atölyelerinde bir “uyarıcı” olarak nasıl işlev gördüğünü somut örneklerle açıklamaktadır. Dördüncü bölüm, ilişkinin diğer yönüne odaklanarak, Jeux Dramatiques’in edebi metinleri anlamlandırmada nasıl bir “yöntem” olarak kullanılabileceğini, “bedenle okuma” kavramı çerçevesinde analiz etmektedir. Beşinci ve son bölümde ise bu iki alanın sentezinin, sosyal-duygusal öğrenme, sağaltım potansiyeli ve yaratıcılık gelişimi gibi alanlarda yarattığı sinerji, bütüncül bir perspektiften değerlendirilmektedir. Çalışma, bu iki güçlü alanın birlikteliğinin, çocuğun anlam ve

ifade evrenini zenginleştiren, bütüncül ve dönüştürücü bir pedagojik model sunduğunu ortaya koymayı hedeflemektedir.

1. Dışavurumcu Bir Yöntem Olarak Jeux Dramatiques'in Kuramsal Temelleri

Jeux Dramatiques, yirminci yüzyılın ortalarında Avrupa'da ortaya çıkan ve geleneksel tiyatro anlayışının performans ve sonuç odaklı yapısına bir alternatif sunan, süreç odaklı bir sanat yoluyla öğrenme yöntemidir. Bu yöntem, katılımcının içsel yaşantısını, duygusal dışavurumunu ve kendiliğinden gelişen oyunu merkeze alarak, onu bir “oyuncu”dan ziyade bir “deneyimleyen” olarak konumlandırmaktadır. Aşağıda, yöntemin felsefi kökenleri, yapısal işleyişi ve onu diğer drama yaklaşımlarından ayıran temel kavramsal özellikleri incelenmektedir.

1.1. Kökenler ve Felsefe: Heidi Frei'nin Mirası

Jeux Dramatiques yönteminin kurucusu ve en önemli temsilcisi olarak kabul edilen İsviçreli tiyatro pedagogu Heidi Frei (1927-2015), yöntemin felsefi ve pedagojik çerçevesini şekillendiren kilit isimdir. Frei, yöntemin özünü şu sözlerle tanımlamaktadır: “Oynayarak dünyayı keşfetmek, içten geleni isteyerek ve ciddiyetle takip etmek, tanıdık ve bilinmeyen rolleri, ardında ne olduğuna bakarak deneyimlemek, işte bu Jeux Dramatiques'tir” (Frei, 1990). Bu tanım, yöntemin dört temel direğini ortaya koymaktadır: keşif, içsel motivasyon, rol aracılığıyla deneyimleme ve görünenin ardındaki anlamı arama. Frei'nin yaklaşımı, Konstantin Stanislavski'nin oyuncunun içsel gerçeği bulma arayışından ve Jacob L. Moreno'nun psikodramadaki spontanlık ve yaratıcılık vurgusundan izler taşımakla birlikte, kendine özgü bir pedagojik amaca hizmet etmektedir (Tüzün & Adıgüzel, 2022).

Jeux Dramatiques 'in temel felsefesi, katılımcıdan herhangi bir ön bilgi, tiyatro eğitimi veya özel bir yetenek talep etmemesidir. Süreç, metin ezberleme, yorucu provalar yapma veya belirli oyunculuk tekniklerine uyma gibi performans odaklı tiyatronun gerekliliklerini tamamen dışlamaktadır. Bunun yerine, her katılımcının “şimdi ve burada” ilkesi doğrultusunda, hissettiği duyguyla ve içinden geldiği gibi, spontan bir şekilde kendini ifade etmesine olanak tanınmaktadır (Gürey, 2020). Bu yaklaşım, bireyin performans kaygısından arınarak, oyun oynama hazzını yaşamasını ve bu süreçte kendi yaratıcı potansiyelini keşfetmesini sağlamaktadır. Yöntemin adı da bu felsefeyi yansıtmaktadır: Fransızca “Jeux” kelimesi, haz veren, tasarlanmış oyunu ve oynama sevincini ifade ederken; “dramatiques” kelimesi, bireyin kendi kişisel deneyimlerinden ve yaşantılarından gelen anlamı taşımaktadır (Seidl-Hofbauer, Frei, & Kreisel, 2016).

1.2. Yöntemin Yapısal Döngüsü: RSPV-Zirkel

Heidi Frei, yöntemin pedagojik yapısını daha sistematik ve uygulanabilir kılmak amacıyla, Amerikalı dansçı ve performans sanatçısı Anna Halprin ve eşi Lawrence Halprin'in geliştirdiği RSVP Döngüsü'nden (Resources, Score, Valuation, Performance) esinlenmiştir. Frei, bu modeli Jeux Dramatiques 'nin özgün felsefesine uyarlayarak, ritüelistik bir akışa sahip olan dört aşamalı RSPV-Zirkel (RSPV Döngüsü) yapısını oluşturmuştur. Bu yapı, atölye sürecine öngörülebilirlik ve güvenlik hissi kazandırarak, katılımcıların kendilerini yaratıcı sürece bırakmalarını kolaylaştırmaktadır (Frei, 1990).

Döngünün ilk aşaması **R- Rohstoff (Hammadde/Uyaran)** olarak adlandırılmaktadır. Bu aşama, oyun sürecini tetikleyecek olan yaratıcı dürtüyü ifade etmektedir. “Rohstoff”, bir çocuk ya da gençlik edebiyatı eseri, bir masal, bir şiir, bir resim, bir müzik parçası, bir fotoğraf veya deniz kabuğu, kuru bir yaprak gibi doğadan bir nesne olabilmektedir. Atölye lideri tarafından sunulan bu uyaran, katılımcıları

zihinsel ve duygusal olarak harekete geçirerek oyunun tematik çerçevesini oluşturmaktadır (Arbeitsgemeinschaft Jeux Dramatiques Schweiz, 1990).

İkinci aşama olan **S- Spielvorbereitung (Oyun Hazırlığı)**, katılımcıların oyuna fiziksel ve psikolojik olarak hazırlandığı adımdır. Bu aşamada katılımcılar, uyarıcıdan yola çıkarak oynamak istedikleri rolleri (bir insan, bir hayvan, bir nesne, hatta bir duygu veya kavram) kendileri seçmektedirler. Ardından, atölyede bulunan renkli kumaşlar, tüller, şapkalar, şallar ve çeşitli aksesuarları kullanarak rollerine uygun kostümleri ve oyunlarını oynayacakları mekânları (örneğin bir orman, bir saray, bir gemi) tasarlamaktadırlar. Hazırlıkların sonunda, her katılımcı çemberde sırayla “Ben [rolün adı] ve [oyundaki isteği/amacı]” formatında kendini tanıtarak hem kendi rolünü netleştirmekte hem de diğer oyuncuların niyetlerini öğrenmektedir (Frei, 1990).

Üçüncü aşama, **P- Praktische Durchführung (Pratik Uygulama/Oyun)**, yöntemin kalbini oluşturmaktadır. Liderin bir gong veya zil çalmasıyla başlayan ve yine aynı sesle sona eren bu aşamada, katılımcılar seçtikleri rollerde kalarak, tamamen doğaçlama bir şekilde ve sözsüz olarak oynamaya başlamaktadırlar. Lider, bu süreçte oyuna doğrudan müdahale etmemekte, ancak bir metin kullanılıyorsa metni okuyarak veya oyunun akışını gözlemleyerek anlatıcı bir dille oyuna eşlik etmektedir. Bu eşlik, oyunun yapısını desteklemekte ve oyunculara bir güvenlik ağı sunmaktadır (Seidl-Hofbauer vd., 2016).

Döngünün son aşaması olan **V- Verarbeitung (Yaşantı Aktarımı/İşleme)**, oyunun bitiminde katılımcıların yeniden çemberde bir araya gelerek yaşadıkları deneyimleri paylaştıkları bölümdür. Bu aşamanın temel amacı, bir “değerlendirme” veya “eleştiri” yapmak değildir. Aksine, her katılımcının rolü içindeyken neler hissettiğini, ne gibi zorluklar veya keşifler yaşadığını yargıdan arındırılmış bir ortamda ifade etmesidir. Diğerleri bu paylaşımı sadece dinlemekte, yorum veya tavsiyede bulunmamaktadır. Bu nedenle bu aşama, bir performans kritiği değil, içsel yaşantıların işlendiği ve paylaşıldığı terapötik bir kapanış niteliği taşımaktadır (Frei, 1990).

1.3. Sözel Dilin Aşıldığı An: “Cıbirca” (Gibberish) ve Sezgisel İfade

Jeux Dramatiques'i diğer drama yöntemlerinden ayıran en temel ve radikal özelliklerinden biri, oyun (Praktische Durchführung) aşamasında anlamlı sözel dilin bilinçli olarak kullanılmamasıdır. Katılımcılar, iletişim kurmak için anlamsız seslerden oluşan, ancak tonlama, vurgu, ritim, jest ve mimiklerle zenginleştirilmiş “cıbirca” (İngilizce: gibberish) adı verilen bir ifade biçimi kullanmaktadırlar. Bu yaklaşım, ilk bakışta basit bir oyun gibi görünse de derin pedagojik ve psikolojik temellere dayanmaktadır. Cıbirca, bireyi, gündelik dilin getirdiği bilişsel yükten ve sosyal baskılardan (doğru kelimeyi bulma, gramer kurallarına uyma, kendini sansürleme, yargılanma korkusu) kurtaran bir özgürleşme aracıdır (Maley & Duff, 2005).

Mantıksal dilin devre dışı bırakılması, beynin farklı çalışma prensiplerini harekete geçirmektedir. Yapılan araştırmalar, anlamsızlık ve absürtlükle karşılaşmanın, beynin mantıksal ve analitik işlevlerinden sorumlu sol yarım küresini rahatlatıldığını ve bireyi bilinçdışı ve sezgisel olarak yeni kalıplar aramaya teşvik ettiğini göstermektedir (Sternick, 2013). Cıbirca konuşmak, düşünce mekanizmasını dinlenmeye zorlamakta ve zihnin “gevezelik kutusunu” susturmaktadır. Bu durum, katılımcının entelektüel savunma mekanizmalarını aşarak, daha otantik, filtresiz ve bedensel bir ifade kanalına ulaşmasını sağlamaktadır. Duygular, düşüncenin filtresinden geçmeden, doğrudan bedensel eylem, ses tonu ve mimikler aracılığıyla dışa vurulmaktadır. Bu, yöntemin “dışavurumcu” (expressive) olarak

nitelendirilmesinin ve Dışavurumcu Sanat Terapisi ile olan yakınlığının temel nedenlerinden biridir (Adalı, 2018).

1.4. Yaratıcı Drama ve Jeux Dramatiques: Kavramsal Bir Ayrım

Türkiye'deki eğitim literatüründe “yaratıcı drama” terimi geniş bir yelpazeye yayılan drama uygulamalarını kapsayan bir şemsiye kavram olarak kullanılmaktadır. Bu durum, Jeux Dramatiques gibi daha spesifik yöntemlerin özgünlüğünün gözden kaçırılmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle, makalenin argümanlarının sağlam bir zemine oturması için bu iki yaklaşım arasındaki temel farkları netleştirmek kritik bir öneme sahiptir. Bu ayrımlar, yöntemin amacından dil kullanımına, liderin rolünden süreç yapısına kadar çeşitli boyutlarda kendini göstermektedir (Tüzün & Adıgüzel, 2022).

Yaratıcı drama, genel anlamda bir grup üyesinin, bir lider eşliğinde, yaşantılarından yola çıkarak bir amacın, düşüncenin veya konunun, doğaçlama ve rol oynama gibi tekniklerle canlandırılması süreci olarak tanımlanmaktadır (Adıgüzel, 2020). Bu süreçte sözel diyaloglar önemli bir yer tutmakta ve yapı genellikle ısınma-hazırlık, canlandırma ve değerlendirme-tartışma aşamalarından oluşmaktadır. Lider, süreci aktif olarak yönlendirmekte, tartışmaları yönetmekte ve hedeflenen kazanımlara ulaşılması için müdahalelerde bulunmaktadır (Sağlam, 2004). Jeux Dramatiques ise, daha önce belirtildiği gibi, “o olma” deneyimini merkeze alan, ritüelistik RSPV döngüsünü takip eden ve performans aşamasında sözel dili tamamen dışlayan bir yöntemdir. Liderin rolü, oyuna doğrudan müdahale etmekten çok, güvenli alanı korumak ve oyunu anlatarak katılımcılara eşlik etmektir. Aşağıdaki tablo, bu iki yaklaşım arasındaki temel farkları özetlemektedir.

Tablo 1. Yaratıcı Drama ve Jeux Dramatiques (Dışavurumcu Oyun) Karşılaştırması

Özellik	Yaratıcı Drama	Jeux Dramatiques (Dışavurumcu Oyun)
Temel Amaç	Yaratıcı potansiyeli ortaya çıkararak, deneyim yoluyla öğrenme sürecini, sosyal becerilerin yanı sıra eleştirel düşünme becerilerini, sanatsal ve sosyal bağlamda estetik duyarlılığı geliştirmeyi hedefler.	Sözel olmayan ifade ve doğaçlama yoluyla, bireylerin öz farkındalığını, bağımsız düşünme ve eyleme geçme yetisini, sosyal farkındalığını, sanatsal ve sosyal bağlamda estetik duyarlılığı güçlendirmeyi amaçlar.
Dil Kullanımı	Sözel ifade ve diyaloglar sürecin önemli bir parçasıdır.	Performans (P) aşamasında sözel dil (anamlı kelimeler) kullanılmaz; “cıbrıca”, nidalar ve beden dili esastır.
Süreç Yapısı	Genellikle ısınma, canlandırma ve değerlendirme aşamalarından oluşur, ancak yapı daha esnekler.	Net ve ritüelistik bir yapıya sahiptir: RSPV-Zirkel (Uyaran, Hazırlık, Performans, Yaşantı Aktarımı).
Liderin Rolü	Süreci yönlendirir, tartışmaları yönetir, bazen rol içinde yer alır.	Oyuna eşlik eder (metin okur/anlatır), güvenli alanı korur, süreci kolaylaştırır ancak performansa müdahale etmez.
Odak Noktası	Genellikle bir “ürün” veya “sonuç” olmasa da bir temanın işlenmesi ve anlaşılması ön plandadır.	Sürecin kendisi ve katılımcının “o olma” anındaki içsel yaşantısı esastır. “Yapmak”tan çok “olmak” vurgulanır.

Bu karşılaştırma, Jeux Dramatiques’in kendine özgü felsefesi, yapısı ve teknikleriyle, yaratıcı dramının dışında ayrı ve özel bir konuma sahip olduğunu göstermektedir. Bu özgünlük, özellikle çocuk ve gençlik edebiyatı metinleriyle bir araya geldiğinde hem metin anlama hem de kişisel gelişim süreçlerinde benzersiz olanaklar sunmaktadır (Page, 2001).

2. Bireyin Gelişiminde Bir Yapı Taşı Olarak Çocuk ve Gençlik Edebiyatı

Çocuk ve gençlik edebiyatı, yalnızca çocukları eğlendiren ya da onlara hoşça vakit geçiren metinler bütünü değil, aynı zamanda onların bilişsel, duyuşsal, sosyal ve dilsel gelişimlerini şekillendiren en temel kültürel araçlardan biridir. Nitelikli bir çocuk ya da gençlik eseri, çocuğun hayal gücünü beslemekte, anlam evrenini genişletmekte, empati becerisini geliştirmekte ve onu karmaşık yaşam gerçekliklerine hazırlamaktadır. Jeux Dramatiques atölyelerinde güçlü bir “uyarıcı” olarak işlev görmesinin temelinde de çocuk ve gençlik edebiyatının bu çok katmanlı ve dönüştürücü gücü yatmaktadır. Aşağıda, çocuk ve gençlik edebiyatının temel ilkesi olan “çocuğa görelilik” kavramı, karakterler aracılığıyla kimlik gelişimine olan katkısı ve çocuğun bütüncül gelişimindeki rolü ele alınmaktadır.

2.1. “Çocuğa Görelilik” İlkesi ve Estetik Deneyim

Çocuk ve gençlik edebiyatı alanındaki tüm tartışmaların merkezinde yer alan en temel kavram “çocuğa görelilik” ilkesidir. Bu ilke, bir eserin çocuğa hitap edebilmesi için sahip olması gereken niteliklerin bütününe ifade etmektedir. Ancak bu kavram, sıklıkla yanlış anlaşıldığı gibi, metnin dilsel olarak basitleştirilmesi, içeriğin aşırı didaktik bir üslupla sunulması veya karmaşık temalardan kaçınılması anlamına gelmemektedir. Aksine, Sever'in de (2015) vurguladığı gibi, çocuğa görelilik; erken çocukluk döneminden ergenliğe uzanan geniş bir yelpazede, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak, onların duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünler yaratma çabasıdır. Bu ilke, eserin konusundan karakterlerine, dil ve üslubundan görsel tasarımına kadar tüm unsurların, çocuğun algı dünyası, psikolojik gereksinimleri ve ilgi alanları göz önünde bulundurularak yapılandırılmasını gerektirmektedir (Demirel, 2010).

Nitelikli bir çocuk ve gençlik edebiyatı eseri, çocuğa bir yandan bilgi ve yaşam deneyimi sunarken, diğer yandan ona estetik bir haz yaşatmalıdır. Sanatsal bir dil, özgün bir kurgu ve estetik kaygıyla üretilmiş görseller, çocuğu metnin dünyasına çekmekte ve okuma eylemini keyifli bir serüvene dönüştürmektedir. Bu estetik deneyim, çocuğun yalnızca okuma alışkanlığı kazanmasına yardımcı olmakla kalmamakta, aynı zamanda onun güzellik, uyum ve anlam arayışını besleyerek sanatsal duyarlılığının gelişmesine de katkıda bulunmaktadır (San, 2018). Çocuk, nitelikli bir eser aracılığıyla dilin sadece bir iletişim aracı olmadığını, aynı zamanda duygu ve düşünceleri en incelikli biçimde ifade edebilen bir sanat malzemesi olduğunu da duyumsamaktadır. Bu estetik duyarlılık, çocuğun ileriki yaşamında hem sanatı alımlama hem de kendini ifade etme biçimlerini derinden etkilemektedir (Sever, 2019).

2.2. Karakterler Aracılığıyla Kimlik ve Kişilik Gelişimi

Çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerinin çocuk üzerindeki en güçlü etkilerinden biri, karakterler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Çocuklar/gençler, okudukları veya dinledikleri hikâyelerdeki karakterlerle özdeşim kurarak, onların gözünden dünyaya bakma, onların maceralarını yaşama ve onların duygularını paylaşma fırsatı bulmaktadırlar. Bu özdeşim süreci, çocuğun/gencin kimlik ve kişilik gelişiminde hayati bir rol oynamaktadır. Kendi yaşamlarında deneyimleme imkânı bulamadıkları farklı rolleri (bir kral, bir kâşif, bir hayvan, bir yaramaz çocuk, bir meraklı genç) ve durumları, kurgunun güvenli sığınağında deneyimlemektedirler. Bu süreç, onların sosyal rolleri anlamalarına, farklı bakış açılarına saygı duymalarına ve en önemlisi empati becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Önder, 2003). Bu noktada, edebi eserlerdeki karakterlerin nasıl tasarlandığı büyük önem taşımaktadır.

Çocukların/gençlerin gelişimine katkı sağlayan karakterler, tek boyutlu, hatasız ve mükemmel “rol modeller” değildir. Tam tersine, insani zayıflıkları, korkuları, hataları olan, süreç içerisinde değişen ve gelişen, dinamik ve katmanlı karakterler, çocukların/gençlerin kendileriyle daha kolay bağ kurmasını sağlamaktadır. Kusurlu bir karakterle özdeşleşen çocuk/genç, kendi hatalarının ve zayıflıklarının da insani ve aşılabılır olduğunu görmektedir. Karakterin yaşadığı içsel çatışmalar, zorluklar karşısında gösterdiği çaba ve sonunda ulaştığı dönüşüm, çocuğa kendi yaşamındaki sorunlarla başa çıkma konusunda umut ve cesaret vermektedir (Sever, 2015). Bu tür karakterler, ahlaki bir dersi doğrudan dikte etmek yerine, yaşantılar aracılığıyla dolaylı olarak sunmakta ve çocuğun kendi değer yargılarını oluşturma sürecine rehberlik etmektedir (Lickona, 1991).

2.3. Bilişsel ve Duyuşsal Gelişime Katkıları

Çocuk ve gençlik edebiyatı, çocuğun/gencin bilişsel ve duyuşsal gelişimini bir arada besleyen zengin bir kaynaktır. Bilişsel düzeyde, nitelikli metinler çocuğun/gencin kelime dağarcığını ve dil becerilerini geliştirmekte, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma yeteneğini desteklemekte ve soyut düşünme becerilerinin temellerini atmaktadır. Özellikle fantastik öğeler, bilim kurgu veya macera dolu hikâyeler, çocuğun hayal gücünü tetiklemekte, onu bilinenin ötesinde olasılıklar düşünmeye sevk etmektedir. Bu süreç, çocuğun ıraksak düşünme (divergent thinking) ve problem çözme becerilerini geliştirmesi için elverişli bir zemin yaratmaktadır (Ginsburg, 2007). Bu bilişsel süreç, aslında çok daha derin bir işlevi yerine getirmektedir. Çocuk ve gençlik edebiyatı, çocuklar ve gençler için sadece bir “eğlence” aracı değil, aynı zamanda bilişsel ve duyuşsal şemalar oluşturdukları, dünyayı ve kendilerini anlamlandırdıkları bir “zihinsel simülasyon alanı” işlevi görmektedir. Bir çocuk/gençlik kitabı okurken, çocuk/genç pasif bir alıcı konumunda değildir. Karakterin karşılaştığı bir zorlukla (örneğin, bir canavarla savaşmak, bir arkadaşıyla barışmak, bir kaybın üstesinden gelmek) zihinsel olarak meşgul olmakta, olası çözüm yollarını düşünmektedir. Karakterin hissettiği duyguyu (korku, sevinç, öfke, hayal kırıklığı) dolaylı olarak deneyimlemektedir. Bu süreç, gelişim psikolojisinde Vygotsky'nin “yakınsal gelişim alanı” (zone of proximal development) kavramıyla önemli paralellikler taşımaktadır. Kitap, çocuğun/gencin tek başına henüz tam olarak kavrayamayacağı karmaşık sosyal ve duygusal durumları, kurgunun sağladığı güvenli bir “iskele” (scaffolding) aracılığıyla ona sunmaktadır. Dolayısıyla, bir çocuk/gençlik kitabı okumak, aslında zihinsel bir provadır. Çocuk, gerçek hayatta karşılaşmadan önce farklı senaryoları, duygusal tepkileri ve problem çözme stratejilerini bu güvenli, kurgusal alanda deneyimleyerek, gerçek dünyaya daha donanımlı ve dirençli bir şekilde adım atmaktadır (Russ, 2004).

Duyuşsal gelişim açısından ise çocuk ve gençlik edebiyatı, çocuğun/gencin duygu dünyasını zenginleştiren ve ona duygularını tanıma, adlandırma ve yönetme becerisi kazandıran paha biçilmez bir araçtır. Kitaplardaki karakterlerin yaşadığı sevinç, üzüntü, korku, öfke, şaşkınlık gibi temel duygularla tanışan çocuk, kendi iç dünyasındaki benzer duyguları daha iyi anlamlandırmaktadır. Özellikle zorlu duyguları (kayıp, yas, kıskançlık, dışlanma gibi) ele alan hassas ve nitelikli eserler, çocuğun/gencin bu duyguların da yaşamın bir parçası olduğunu görmesine ve onlarla başa çıkma yolları üzerine düşünmesine yardımcı olmaktadır. Bu, çocuğun duygusal zekâsının ve psikolojik sağlamlığının gelişimi için temel bir yapı taşı oluşturmaktadır (Sever, 2019).

3. Uyarın Olarak Çocuk Edebiyatı: Jeux Dramatiques Atölyelerinde Metinlerin Rolü

Jeux Dramatiques yönteminin RSPV döngüsündeki ilk ve en kritik aşama, “Rohstoff” yani uyarın seçimidir. Uyarın, tüm oyun sürecini ateşleyen, katılımcıları ortak bir hayal dünyasında buluşturan ve yaratıcı enerjiyi harekete geçiren bir kıvılcım işlevi görmektedir. Bu yöntemde kullanılan uyarınlar,

oyunun estetik derinliği ve yaratıcı potansiyelini doğrudan etkiler. Müzik, resim, nesneler gibi pek çok farklı uyarıcı türü kullanılabilirle birlikte, özellikle çocuk ve gençlik edebiyatı eserleri, bu yöntemin pedagojik, sanatsal ve duyuşsal hedefleriyle uyumlu; yaratıcılığı geliştirme, empatiyi derinleştirme, estetik duyarlılığı artırma ve sosyal-duygusal ifadeyi destekleme gibi çok boyutlu kazanımlar sunar. Bu nedenle çocuk ve gençlik edebiyatı eserleri Jeux Dramatiques atölyeleri için vazgeçilmez bir kaynak niteliği taşımaktadır. Aşağıda nitelikli edebi eserlerin neden ideal bir “Rohstoff” olduğu ve bir metnin atölye sürecinde nasıl somut bir oyuna dönüştüğü incelenmektedir.

3.1. Nitelikli Edebi Eserler Neden İdeal Bir “Rohstoff”tur?

Çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerinin, özellikle de nitelikli olanlarının, Jeux Dramatiques için zengin bir uyarıcı kaynağı olmasının altında yatan pek çok yapısal ve tematik neden bulunmaktadır. İlk olarak, bu eserlerin büyük bir çoğunluğu, doğaları gereği dramatik bir kurguya sahiptir. Bir başlangıcı, gelişen olayları, bir çatışma veya gerilim anını ve bir çözümü içeren bu yapı, oyunun iskeletini oluşturmak için son derece elverişlidir. Aynı zamanda güvenli bir dramatik alan sunar. Metinlerde yer alan karakterler arasındaki diyaloglar, karşılaştıkları engeller ve bu engelleri aşma çabaları, doğaçlama ve canlandırma için sayısız olanak sunmaktadır (Adıgüzel, 2020). Bu dramatik yapı, katılımcıların bir oyun dünyası kurmalarını ve bu dünya içinde anlamlı eylemlerde bulunmalarını kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla katılımcıların sıfırdan bilinçli bir yapı kurmalarına ihtiyaç kalmadan süreci akışkan ve sezgisel bir biçimde yaşamalarına imkân sağlamaktadır. Böylece kurgusal gerçeklik içinde katılımcılar oyunda ortaya çıkan gerilim sayesinde duygu geçişleri yaşamaktadır. Eserlerdeki olayların kronolojik bir yapıda ve neden-sonuç ilişkisi içinde ilerlemesi katılımcılara oyundan fazlasını sunar; çünkü karakterin gelişimini oynayan katılımcı aynı zamanda pedagojik bir deneyim yaşar (Frei,1990).

İkinci olarak, önceki bölümde de belirtildiği gibi, kitaplardaki karakterler genellikle idealize edilmiş tipler değil, insani zaafı, güçlü ve zayıf yönleri olan, süreç içinde dönüşüm geçiren dinamik varlıklardır. Bu karmaşıklık, katılımcıların rolleriyle daha derin bir bağ kurmalarına ve karakterin iç dünyasını keşfetmelerine olanak tanımaktadır. Bir karakterin cesaretinin ardındaki korkuyu, yaramazlığının altındaki ilgi ihtiyacını veya sessizliğinin içindeki bilgeliği oynamak, katılımcıya zengin bir deneyim alanı açmaktadır (Sever, 2015). Böylece oyunda olma halini deneyimleyen katılımcı, rolü aracılığı ile duygusunu yansıtmaya fırsatı bulur. Örneğin oyunda bir karakterin öfkelerini yansıtan çocuk, içsel kaynaklarına ulaşarak duygusunu dönüştürme fırsatı bulur. Dolayısıyla karakterin dönüşümü, katılımcının da duygusunu dışa vurmasını sağlar. Kaufmann ve Libby (2012), bireyin kurgu karakterlerle özdeşim kurarak onların perspektifinden dünyayı deneyimlemesinin davranışsal ve bilişsel değişimlere yol açabileceğini vurgular. Birey kendi iç dünyasındaki duygu durumlarını oyunda rolü aracılığı ile dolaylı bir şekilde ifade eder. Bu durum da rahatlamayı mümkün kılar. Sanat yoluyla dönüşümü destekleyen bu yöntem, çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerini uyarıcı olarak kullanarak yalnızca zihinsel değil bedensel ve duygusal düzeyde derinlik oluşturur.

Üçüncü olarak, çocuk ve gençlik kitapları hayal gücünü geliştiren fantastik ve sembolik anlatım katmanlarına sahiptir. Bu nedenle gündelik hayat kadar gündelik hayatta karşılaşılması mümkün olmayan olaylar zinciri içinde farklı mekanlar (örneğin ayda bir okul, denizin altında bir ülke), zamanlar (örneğin ilköğretim, 18.yy, 2150, bilinmeyen bir zaman) sunar. Karakter yelpazesi oldukça geniştir; insanlar, hayvanlar (ejderhalar, dinozorlar, fantastik yaratıklar (periler, canavarlar) ve hatta canlandırılmış nesneler (örneğin kopmuş kuyruğunu tamire getiren oyuncak bir kedi, konuşan bir kukla), katılımcıların alışılmadık dışında da roller üstlenmesini ve karakterin dünyasını deneyimlemesini mümkün kılmaktadır. Nitekim yapılan çalışmalar, bu tür sembolik ve fantastik yapıların çocuklarda perspektif

alma, duygusal paylaşım ve empati yeteneklerini belirgin biçimde desteklediğini göstermektedir (Riepe & Bulgarelli, 2022; Dunlop, 2022). Dolayısıyla okuyucuya karakterlerin yaşadıkları çatışmalar ve gösterdikleri dönüşümler aracılığıyla empati kurma, alternatif çözümler üretme ve çok sesli düşünme becerilerini kazandırması (Aslan, 2019), oyunda zihinsel bir süreç olmaktan çıkar ve bedensel bir eyleme dönüşür.

Dördüncü olarak, çocuk ve gençlik edebiyatı eserleri, evrensel ve zamansız temaları, çocuğun/gencin anlayabileceği bir dil ve estetikle işlemektedir. Bu eserlerin, estetik anlatı yoluyla evrensel değerlere (adalet, özgürlük, barış, dayanışma gibi) temas etmeleri, yaşama ve insana dair durumları duyumsatmaları, cinsiyet eşitliği ve şiddetsiz iletişimi incelemeleri onların yaratıcı ve farkındalık sağlayıcı bir oyun için elverişli olmalarını sağlar (Sever, 1995, 2015, 2019). Dostluk, aile, cesaret, kayıp, adalet, farklılıklara saygı, doğa sevgisi gibi temalar hem çocuklar hem de yetişkinler için anlamlı ve dokunaklıdır. Bu temalar, Jeux Dramatiques atölyesinin, sadece bir oyun oynamanın ötesine geçerek, katılımcıların kendi yaşamları ve değerleri üzerine düşündükleri, derin paylaşımlarda bulundukları bir alana dönüşmesini sağlamaktadır. Sever'in (2019) belirttiği gibi, metinlerin okurun "sevgi ve özgürlük gereksinimini karşılaması" ve "düş gücünü harekete geçirmesi" gibi özellikleri, Jeux Dramatiques'in bireyin içsel kaynaklarına ulaşma ve kendini özgürce ifade etme felsefesiyle birebir örtüşmektedir. Bu nedenle, nitelikli bir çocuk ve gençlik kitabı, sadece bir hikâye anlatmakla kalmamakta, aynı zamanda oyun oynamak ve "o olmak" için güçlü bir davet sunmaktadır.

Bu bağlamda, çocukların/gençlerin oynadıkları karakterler ve karşılaştıkları durumlar kendi yaşam deneyimlerine benziyorsa, bu metinler çocuk/genç üzerinde daha derin bir etki bırakır. Çocuk/genç, kendine yakın bulduğu bir karakter aracılığıyla hem duygularını ifade edebilir hem de yaşadıklarını oyun yoluyla dönüştürebilir. Örnek olarak, Mariane Musgrove tarafından kaleme alınan *Endişe Ağacı* adlı eserde, dışlanmaya maruz kalan Julia karakteri, atölyeye katılan bir bireyin kendi dışlanmışlık hissine dokunabilir. Benzer şekilde, Barroux tarafından resmedilmiş ve metinsiz bir anlatımla sunulan *Nerede Bu Fil?* adlı sessiz kitap, ormanların yok edilmesiyle birlikte evlerini terk etmek zorunda kalan fil, papağan ve yılan karakterleri aracılığıyla, katılımcının kendi göç deneyimini yansıtmaya olanak tanıyabilir. Nitelikli çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerinin canlandırmaya açılması, oyunu yalnızca temsili bir etkinlik olmaktan çıkararak; yüzleşme, empatik derinleşme ve potansiyel bir iyileşme alanına dönüştürebilir. Çünkü metinler hayal gücüyle sahnede yeniden canlandırıldığında, hikâyenin özü bedenleşir; ilham, duygusal ve bedensel bir deneyime dönüşür (Lijnen, 2018).

Son olarak edebi eserler, çocuğun/gencin dünyayı algılayışına paralel bir şekilde biçimlendirilmiştir. Bu nedenle oyun ortamında, karmaşık kavramlar yerine çocuğun yaşamından tanıdığı duygu, ilişki ve durumlara odaklanmak kolaylaşır. Jeux Dramatiques'te bilişsel düzeyi gözetmek kritik önem taşır. Dolayısıyla metinler pedagojik eşlik sağlar. Anlatının açık uçlu olması sayesinde çocuklar, oyun içinde yeni sonlar üretme ve karaktere farklı çözümler getirme olanağı bulur. Bu da bilişsel esnekliği destekleyen yaratıcı bir alan oluşturur. Araştırmalar, oyun yoluyla zihinsel esneklik, hafıza ve sosyal becerilerin geliştiğini ortaya koymaktadır. Nitekim hayal gücüne dayalı oyunlara katılan çocukların kısa süreli bellek, esnek düşünme, hedefe yönelik ısrarlı davranış geliştirme, dil becerisi ve duygularını düzenleme alanlarında daha güçlü oldukları görülmektedir (Child Mind Institute, 2022). Bu bulgular, metinlerin sahneleme yoluyla canlandırılmasının yalnızca duygusal değil bilişsel gelişimi de destekleyen dönüştürücü bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir. Örneğin, Kim'in (1999) çalışmasında çocuklar, sadece hikâyeyi dinlemek yerine canlandırdıklarında hikâyelerini daha uzun ve yapılandırılmış anlatmış, anlatı hafızaları güçlenmiştir. Bu da oyun yoluyla öğrenmenin, sadece bilgiyi zihinde kodlamaktan öteye geçtiğini ve çocuğun zihinsel becerilerinin aktif olarak geliştiğini gösterir.

3.2. Metinden Oyuna: İki Atölye Sürecinin Anatomisi

Teorik olarak ideal bir uyarın olan çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerinin, pratikte bir Jeux Dramatiques atölyesinde nasıl işlendiğini somut iki örnek üzerinden görmek, sürecin anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Örneğin, Yaz Akademisi'nde oynanmış, Almanca konuşulan ülkelerde çok sevilen Otfried Preußler'in "Krabat" adlı gençlik romanını ilk olarak ele alalım. Bu roman, bir değirmende büyücülük öğrenen bir gencin, güç, dostluk ve özgürlük arasındaki mücadelesini anlatmaktadır. Bu metnin bir atölyede RSPV (Rohstoff–Spielvorbereitung–Performance–Verarbeitung) döngüsü adımlarıyla nasıl bir oyuna dönüşebileceği şu şekilde tasavvur edilebilir.

R (Uyarın): Atölye uygulayıcısı, katılımcılar çemberde oturduktan sonra, "Krabat" romanının kapağını gösterir ve kitabın geçtiği tekinsiz değirmeni betimleyen gizemli bir bölümü yüksek sesle okur ya da anlatır. Çemberin ortasına, un, eski bir kitap, bir kuzgun tüyü gibi metne gönderme yapan nesnelerden oluşan bir "merkez" hazırlayarak atmosferi güçlendirir (Gürey, 2020).

S (Hazırlık): Uyarının sunulmasının ardından uygulayıcı, katılımcıları metnin dünyası hakkında konuşmaya davet eder. Ardından, romanda yer alan roller (Krabat, Usta, diğer değirmenci çıraqları, Kantorka, hatta değirmenin kendisi, rüzgâr veya kuzgunlar) listelenir. Katılımcılar, bu rollerden oynamak istediklerini seçerler. Rol seçimi tamamlandıktan sonra, kostüm ve mekân tasarımı aşamasına geçilir. Katılımcılar, renkli kumaşları, tülleri ve aksesuarları kullanarak kendi karakterlerini ve oyun alanlarını (değirmenin içi, orman, köy meydanı) yaratırlar. Son olarak, çemberde herkes sırayla, örneğin "Ben Krabat'ım ve bu değirmenden kaçmanın bir yolunu bulmak istiyorum" veya "Ben Usta'yım ve sırlarımı korumak istiyorum" gibi cümlelerle rollerini ve isteklerini paylaşır (Seidl-Hofbauer vd., 2016).

P (Performans): Uygulayıcının gongu çalmasıyla oyun başlar. Uygulayıcı, romanın ilgili bölümlerini anlatıcı bir ses tonuyla okurken/anlatırken, katılımcılar kendi rollerinde kalarak hikâyeyi sözsüz bir şekilde, cıbrca ve beden dilleriyle canlandırırlar. Krabat'ın değirmendeki zorlu işleri yapması, diğer çıraqlarla kurduğu dostluk veya gerilim, Usta ile olan güç mücadelesi, Kantorka ile gizlice buluşması gibi sahneler, katılımcıların doğaçlamalarıyla hayat bulur. Lider, oyunun akışına göre okuma/ anlatma temposunu ayarlayarak veya bazı cümleleri tekrar ederek süreci destekler (Frei, 1990).

V (Yaşantı Aktarımı): İkinci gong sesiyle oyunun bitmesinin ardından, katılımcılar kostümlerini çıkarmadan çemberde toplanır. Uygulayıcı, "Krabat olmak sana ne hissettirdi?", "Usta'nın gücü karşısında nasıl hissettin?", "Oyunda zorlandığın veya en çok keyif aldığın an neydi?" gibi açık uçlu sorularla paylaşım sürecini başlatır. Her katılımcı, rolün içindeki deneyimini aktarır. Bu aşama, metnin temalarının kişisel düzeyde nasıl yankı bulduğunu görmek için değerli bir fırsat sunar (Arbeitsgemeinschaft Jeux Dramatiques Schweiz, 1990).

İkinci olarak okul öncesi döneme ait Vahşi Şeyler Ülkesi'nde adlı kitabı ele alalım. Maurice Sendak'ın bu klasik resimli kitabı, hayal gücü ile gerçeklik arasında gidip gelen Max adlı bir çocuğun, öfkesini ve bağımsızlık isteğini "vahşi yaratıkların" ülkesinde yaşadığı macera üzerinden aktarmaktadır. Bu metnin RSPV (Rohstoff–Spielvorbereitung–Performance–Verarbeitung) döngüsüne göre nasıl oynanabileceği şu şekilde tasarlanmıştır (Falkenberg, 2016):

R (Uyarın): Çocuklar çember şeklinde oturduktan sonra atölye uygulayıcısı Max'in odasından "vahşi yaratıkların" ülkesine uzanan hayali yolculuğunu, kitabın resimlerini de göstererek yüksek sesle okur ya da anlatır. Çemberin ortasında, hikâyeye gönderme yapan bir "merkez" uygulayıcının getirdiği

malzemelerle çocuklar tarafından hazırlanır: kâğıttan yapılmış taçlar, pençe desenli eldivenler, küçük bir davul, deniz resimleri ve mavi kumaşlar. Bu nesneler, atmosferin güçlendirilmesi ve çocukların hayal gücünün desteklenmesi amacıyla seçilmiştir.

S (Hazırlık): Uyarı sunulduktan sonra çocuklar, oynanabilecek rolleri söyler: Max, vahşi yaratıklar (tek tek ya da grup hâlinde), Max'in annesi, deniz, orman, gemi. Katılımcılar oynamak istedikleri rolleri seçerler. Kostüm ve mekân tasarımı aşamasında renkli kumaşlar, tüller, taçlar ve hayvan maskeleriyle karakterler oluşturulur; oyun alanında "orman" ve "deniz" bölümleri tasarlanır. Çemberde herkes sırayla, "Ben Max'im ve istediğim gibi davranmak istiyorum" veya "Ben bir vahşi yaratığım ve Max'in kral olmasını istiyorum" gibi cümlelerle rolünü tanıtır ve isteğini dile getirir.

P (Performans): Uygulayıcının gongu çalmasıyla oyun başlar. Uygulayıcı, hikâyeyi anlatıcı bir ses tonuyla aktarırken beden dilini kullanarak ve cıbrıca ile rollerini oynarlar. Max'in annesiyle tartışması, gemiyle uzak diyarlara gitmesi, vahşi yaratıkların kralı olması, ama sonunda eve dönmeye karar vermesi gibi sahneler metne dayalı olarak oynanır.

V (Yaşantı Aktarımı): İkinci gong sesiyle oyun sona erer. Katılımcılar kostümlerini çıkarıp etraflı topladıktan sonra çemberde toplanır. Bir çocuk yaşantı aktarımı için merkezi tasarlar. Uygulayıcı olası şu soruları çocuklara yöneltir: Oyununda ne deneyimledin? Bir dahaki sefere oyunda ne değiştirmek istersin? Max olmak sana ne hissettirdi?, Vahşi yaratık olmak nasıl bir şeydi. Her çocuk yargılanmadan rol deneyimini aktarır. Bu aşama, çocukların öfke, yalnızlık ve aidiyet gibi zorlayıcı duygularla güvenli bir sembolik alan içinde temas etmelerine olanak tanır. Böylece hem bireysel farkındalık hem de grup içi empati gelişir (Axline, 1969; Jones, 2007).

3.3. Kurgunun Sınırlarını Genişletmek

Jeux Dramatiques atölyelerinde metne bağlı oyunlar, ilk bakışta katılımcının yaratıcılığını kısıtlıyor gibi bir izlenim uyandırabilmektedir. Ancak yöntemin uygulanış biçimi incelendiğinde, durumun tam tersi olduğu görülmektedir. Jeux Dramatiques, katılımcıyı metni birebir "dramatize etmeye" veya önceden belirlenmiş bir senaryoyu oynamaya zorlamamaktadır. Bunun yerine, metnin sunduğu kurgusal evreni, karakterleri ve temel çatışmayı bir "oyun alanı" olarak kullanmaktadır (Page, 2001). Katılımcı, hikâyenin ana hatlarına bağlı kalsa da kendi rolünün perspektifinden olaylara nasıl tepki vereceği, diğer karakterlerle nasıl bir ilişki kuracağı ve duygularını nasıl ifade edeceği konusunda tamamen özgürdür. Yani, süreç bir "canlandırma"dan çok, metnin evreninde geçen bir "doğaçlama"dır (Tüzün & Adıgüzel, 2022).

Metne dayalı oyunların Jeux Dramatiques yöntemi içinde nasıl yorumlandığı, katılımcıların yaratıcılık alanını genişleten önemli bir unsurdur. Bu yaklaşım, kurgunun sınırlarını esneterek her atölyeyi benzersiz bir deneyime dönüştürür. Örneğin, Krabat metniyle gerçekleştirilen on farklı atölye, on farklı oyun ve sayısız deneyim ortaya çıkabilmektedir. Bir grupta çıraklar arasındaki dostluk teması öne çıkarken, başka bir grupta Usta ile olan güç mücadelesi baskın hale gelebilmektedir. Bir katılımcının Krabat yorumu daha korkak ve çekingenken, diğerininki daha isyankâr ve cesur olabilmektedir. Aynı durum Vahşi Şeyler Ülkesinde kitabı için de geçerlidir. Bir grupta Max'in özgürlük ve hayal gücü arayışı öne çıkarken, başka bir grupta aidiyet ve eve dönüş teması baskın hale gelebilmektedir. Bir çocuğun Max yorumu daha vahşiyken diğerininki daha oyunbaz olabilmektedir. Bu durum, metnin tek bir doğru yorumu olmadığını, her okurun (veya oyuncunun) metinle kendi yaşantıları üzerinden bir diyalog kurduğunu ve yeni anlamlar ürettiğini göstermektedir. Dolayısıyla, çocuk/ gençlik edebiyatı eseri bir

harita sunmakta, ancak Jeux Dramatiques katılımcıya bu harita üzerinde kendi rotasını çizme özgürlüğü tanımlanmaktadır. Bu özgürlük, hem metnin daha derinlemesine anlaşılmasını sağlamakta hem de katılımcının yaratıcı ifade becerilerini en üst düzeyde kullanmasına olanak tanımaktadır (Nickel, 1976).

4. Yöntem Olarak Jeux Dramatiques: Edebi Metinleri Bedenle Okumak

Jeux Dramatiques ile çocuk ve gençlik edebiyatı arasındaki ilişki, edebiyatın oyun için bir kaynak olmasının çok daha ötesine geçmektedir. Bu ilişkinin diğer ve belki de daha yenilikçi yönü, Jeux Dramatiques 'in kendisinin, edebi metinleri anlamak, yorumlamak ve içselleştirmek için güçlü bir pedagojik yöntem olarak kullanılmasıdır. Geleneksel okuma eyleminin zihinsel ve bilişsel sınırlarını aşan bu yaklaşım, metni “okunan” bir nesne olmaktan çıkarıp, “deneyimlenen” bir yaşantıya dönüştürmektedir. Jeux Dramatiques, “bedenle okuma” pratiği olarak edebi metinlerin alt katmanlarının keşfedilmesini sağlamakta ve bu sürecin bilişsel anlamının ötesinde bir deneyimsel öğrenme sunmaktadır.

4.1. Bilişsel Anlamanın Ötesinde: Deneyimsel Okuma

Eğitim sistemlerinde okuma eylemi, genellikle bilişsel bir beceri olarak ele alınmaktadır. Öğrencilerden beklenen, metindeki kelimeleri doğru bir şekilde çözmeleri, karakterleri, mekân ve zamanı analiz etmeleri, ana fikri ve yardımcı fikirleri bulmaları ve metinle ilgili soruları yanıtlamalarıdır. Bu yaklaşım, metin anlama becerisinin geliştirilmesi için gerekli olmakla birlikte, çoğu zaman okuma deneyiminin duyuşsal, bedensel ve estetik boyutlarını göz ardı etmektedir (Erdoğan, Erdoğan & Uzuner, 2018). Jeux Dramatiques, tam da bu eksikliği gidermeye yönelik bir potansiyel sunmaktadır. Yöntem, metni yalnızca zihinle değil, tüm bedenle ve tüm duyularla kavramayı hedefleyen “bütüncül bir okuma” deneyimi yaratmaktadır (Page, 2001). Bu yaklaşım, son yıllarda eğitim literatüründe giderek daha fazla önem kazanan “Yaratıcı Okuma” (Creative Reading) kavramıyla yakından ilişkilidir. Yaratıcı okuma, okuru metinle pasif bir alıcı olmaktan çıkarıp, onunla aktif bir diyalog kuran, metinden aldığı ilhamla yeni anlamlar üreten, sorgulayan ve metni kendi yaşantılarıyla ilişkilendiren bir ortak-yaratıcı konumuna getirmeyi amaçlamaktadır (Odabaşı, 2024). Yaratıcı okuma atölyelerinde kullanılan dramatizasyon, rol oynama, metne yeni sonlar yazma gibi teknikler, bu etkileşimi sağlamayı hedeflemektedir. Jeux Dramatiques, bu süreci bir adım daha ileri taşımaktadır. O, yaratıcı okumanın hedeflerini, bedensel eylem, rol içinde doğaçlama ve sözsüz ifade gibi somut, yaşantısal tekniklerle gerçekleştiren, yapılandırılmış bir yaratıcı okuma yöntemi olarak konumlandırılabilir (Aras, 2009). Katılımcı, bir karakterin ne hissettiğini sadece tahmin etmekle kalmamakta, o karakter “olarak” bu duyguyu kendi bedeninde hissetmeye ve ifade etmeye çalışmaktadır. Bu, bilişsel anlamının çok ötesinde, derin ve kalıcı bir deneyimsel öğrenme sağlamaktadır.

4.2. Satır Aralarını ve Alt Metni Keşfetmek

Nitelikli edebi eserler, buzdağları gibidir; görünen yüzeylerinin (olay örgüsü, diyaloglar) altında, çok daha büyük ve derin bir anlam katmanı (alt metin, temalar, semboller) bulunmaktadır. Geleneksel metin analizi, bu alt metni genellikle entelektüel çıkarımlar yoluyla anlamaya çalışmaktadır. Ancak bir karakterin gerçek motivasyonlarını, dile getirilmeyen korkularını, bastırılmış arzularını veya içsel çatışmalarını anlamının en etkili yollarından biri, sembolik olarak o karakterin “derisine girmek” ve dünyaya onun gözlerinden bakmaktır (Pavis, 1987). Jeux Dramatiques, katılımcıya tam olarak bu fırsatı sunmaktadır. Rol seçimi ve kostüm tasarımıyla başlayan psikolojik ve fiziksel dönüşüm, katılımcının kendi kimliğinden sıyrarak, seçtiği karakterin kimliğine bürünmesine yardımcı olmaktadır. Bu süreçte,

yöntemin en özgün tekniği olan sözsüz ifade ve cıbrıca kullanımı, alt metnin keşfedilmesinde kilit bir rol oynamaktadır. Anlamli kelimelerin yokluğunda, katılımcı karakterin duygusal durumunu, niyetini ve diğer karakterlerle olan ilişkisini sadece beden duruşu, jestler, mimikler, hareketin temposu ve sesin tonu gibi sözsüz ipuçlarıyla ifade etmek zorunda kalmaktadır (Maley & Duff, 2005). Örneğin, bir karakterin öfkesini ifade etmek için bağırarak yerine, bedenini nasıl kastığını, ellerini nasıl sıkıldığını, nefesinin nasıl değiştiğini keşfetmesi gerekmektedir. Bir karakterin üzüntüsünü “üzgünüm” diyerek değil, omuzlarının düşüklüğü, adımlarının yavaşlığı veya bakışlarının boşluğu ile anlatması beklenmektedir. Bu zorunluluk, katılımcıyı, metinde açıkça yazmayan ancak sezilebilen duygusal ve psikolojik alt metni derinlemesine araştırmaya ve kendi bedeni aracılığıyla somutlaştırmaya yöneltmektedir. Bu, metnin yüzeysel anlamının ötesine geçerek, karakterin ruhsal derinliğine yapılan bir yolculuktur (Russ, 2004).

4.3. Görsel Okuma ve Tasarım Odaklı Düşünme

Jeux Dramatiques, yalnızca bir canlandırma ve ifade yöntemi değildir; aynı zamanda bir “görsel okuma” ve “tasarım” pratiğidir. Atölyenin hazırlık (Spielvorbereitung) aşamasında, katılımcılar metinden yola çıkarak karakterlerinin kostümlerini, yaşadıkları mekânları ve kullandıkları nesneleri tasarlamaktadırlar. Bu süreç, metni sadece zihinsel olarak değil, aynı zamanda görsel ve dokunsal olarak da okumalarını gerektirmektedir. Katılımcı, “Bu karakter nasıl bir kıyafet giyerdi?”, “Yaşadığı yer aydınlık mı, karanlık mı olurdu?”, “Hangi renkler onun ruh halini yansıttı?” gibi sorular sorarak, metnin estetik ve atmosferik dünyasını somutlaştırmaya çalışmaktadır (Gürey, 2020). Renkli bir kumaş parçasını bir pelerine, bir sandalyeyi bir tahta, bir tülü bir sise dönüştürmek, metnin soyut dünyasını üç boyutlu ve yaşanabilir bir gerçekliğe tercüme etme eylemidir. Bu tasarım süreci, günümüz inovasyon ve eğitim alanlarında sıkça kullanılan “tasarım odaklı düşünme” (design thinking) metodolojisiyle çarpıcı paralellikler taşımaktadır. Tasarım odaklı düşünme, bir problemi çözmek için empati kurma, fikir üretme (ideation), prototip oluşturma ve test etme gibi adımları izleyen insan merkezli bir yaklaşımdır. Jeux Dramatiques sürecinde de katılımcı, öncelikle metindeki karakterle “empati kurarak” onun ihtiyaçlarını (bir kostüm, bir mekân, bir aksesuar) ve ruh halini anlamaya çalışmaktadır. Ardından, eldeki malzemelerle bu ihtiyacı karşılayacak yaratıcı “fikirler üretmektedir”. Kumaşları ve aksesuarları kullanarak yaptığı kostüm veya kurduğu mekân, aslında bir “prototip”tir. Oyun (Praktische Durchführung) aşaması ise bu prototipin “test edildiği”, işlevselliğinin ve anlamının deneyimlendiği aşamadır. Bu bağlamda Jeux Dramatiques, çocuk, genç ve yetişkinlere, bir edebi metin aracılığıyla tasarım odaklı düşünmenin temel prensiplerini sezgisel ve oynusu bir yolla deneyimleten yaratıcı bir pedagoji sunmaktadır.

5. Bütüncül Gelişim Perspektifinden Jeux Dramatiques ile Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sentezi

Jeux Dramatiques ile çocuk ve gençlik edebiyatının birlikteliği, her iki alanın da tek başına sunduğu faydaların ötesinde, çocuğun bütüncül gelişimini destekleyen güçlü bir sinerji yaratmaktadır. Bu sentez, soyut kavramları somut yaşantılara, bilişsel anlamayı duyuşsal deneyime dönüştürerek, öğrenmeyi çok boyutlu ve kalıcı bir sürece evirmektedir. Söz konusu sentezin sosyal-duygusal öğrenme (SEL), dışavurumcu sanat terapisinin sağaltım potansiyeli ve bilişsel esneklik ile yaratıcılığın gelişimi üzerindeki etkileri, bütüncül bir perspektifle ele alınmaktadır.

5.1. Sosyal-Duygusal Öğrenme (SEL) İçin Güçlü Bir Sinerji

Sosyal-Duygusal Öğrenme (Social-Emotional Learning- SEL), bireylerin duygularını anlamak ve yönetmek, olumlu hedefler belirlemek ve bu hedeflere ulaşmak, başkalarına karşı empati duymak ve göstermek, olumlu ilişkiler kurmak ve sürdürmek ve sorumlu kararlar almak için gerekli bilgi, beceri ve tutumları edindikleri süreç olarak tanımlanmaktadır. Okul temelli programlarda SEL, genellikle beş temel yetkinlik üzerine odaklanmaktadır: öz-farkındalık, öz-yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme (Önder, 2003). Jeux Dramatiques ile çocuk ve gençlik edebiyatı sentezi, bu yetkinliklerin her birinin geliştirilmesi için doğal ve son derece etkili bir ortam sağlamaktadır.

Çocuk ve gençlik edebiyatı eseri, öncelikle karmaşık sosyal durumları ve duygusal ikilemleri içeren bir “laboratuvar” ortamı sunmaktadır. Hikâyedeki karakterler, arkadaşlarıyla çatışmakta, zorbalıkla karşılaşmakta, iş birliği yapmakta veya kayıplarla yüzleşmektedir. Bu, çocuklara sosyal farkındalık ve empati geliştirmeleri için zengin bir içerik sağlamaktadır (Sever, 2015). Jeux Dramatiques ise bu içeriği eyleme dökmektedir. Katılımcılar, bir karakterin rolüne girdiklerinde, o karakterin duygusal durumunu (öz-farkındalık) ve bu duygularla nasıl başa çıktığını (öz-yönetim) birinci elden deneyimlemektedirler. Oyun sürecinde diğer karakterlerle (oyuncularla) etkileşime girmek, dinlemek, tepki vermek ve ortak bir oyun kurmak zorunda kalmaları, ilişki becerilerini ve iş birliğini doğrudan geliştirmektedir. Bir çatışma anında, karakterlerinin hedeflerine ulaşmak için şiddet dışı ve yapıcı yollar bulmaya çalışmaları ise sorumlu karar verme becerisini pekiştirmektedir (San, 2018). Bu deneyim, gerçek hayatta karşılaşılabilir riskleri taşımayan, kurgunun güvenli sığınağında gerçekleştiği için, çocukların sosyal becerileri deneme-yanılma yoluyla, kaygı duymadan öğrenmelerine olanak tanımaktadır (Ginsburg, 2007).

5.2. Dışavurumcu Sanat Terapisi ve Sağaltım Potansiyeli

Jeux Dramatiques ile çocuk ve gençlik edebiyatının buluşması, eğitsel hedeflerin ötesine geçen sağaltım (terapötik) potansiyelini açığa çıkarmaktadır. Bu potansiyel, yöntemin Dışavurumcu Sanat Terapisi (Expressive Arts Therapy) ve Drama Terapisi ilkeleriyle olan güçlü paralelliklerinden kaynaklanmaktadır. Dışavurumcu Sanat Terapisi, bireyin kendini ifade etmesi, keşfetmesi ve iyileşmesi amacıyla resim, müzik, dans, drama, şiir gibi farklı sanat dallarını bütünlük bir şekilde kullanan bir psikoterapi yaklaşımıdır (Malchiodi, 2012). Bu yaklaşımın temel varsayımı, bazı yaşantıların ve duyguların kelimelerle ifade edilmesinin zor veya imkânsız olduğu ve yaratıcı sürecin kendisinin iyileştirici bir güce sahip olduğudur (Adalı, 2018).

İki alanın kesişimiyle ortaya çıkan disiplinlerarası etkileşim, sanatın metaforik dili aracılığı ile bireylerin zorlu duygu ve yaşantılarını güvenli bir alanda işleyebilmelerine imkân tanır. Özellikle kayıp, korku, yas, dışlanma, öfke gibi zorlu temaları hassasiyetle işleyen çocuk/gençlik kitapları (örneğin, Britta Teckentrup’ın “Anı Ağacı” veya Daniel Handler’ın “Karanlık”, Michael Ende’in “Momo adlı eserleri), birer “terapötik metafor” işlevi görmektedir. Bu kitaplar, çocuğun zorlandığı duyguyu doğrudan isimlendirmek yerine, onu bir sembol veya hikâye aracılığıyla sunarak, çocuğun duyguyu arasına güvenli bir mesafe koymasına yardımcı olmaktadır. Bu, sanat terapisinin temel ilkelerinden biridir: Problemi doğrudan konuşmak yerine, metaforlar ve semboller aracılığıyla çalışmak (Jones, 2007). Jeux Dramatiques ise bu metaforu bir adım ileri taşıyarak onu “yaşantısal” kılmaktadır. Katılımcı, “Anı Ağacı”nın bir dalı olmayı ya da bir kaybın ardından geride kalan bir karakteri oynamayı; “Karanlık” ile dans etmeyi veya zamanını vermeyi reddeden Momo olmayı seçerek, soyut olan metaforun içine bedeniyle ve duygularıyla girmektedir. Bu süreç, sadece bilişsel bir anlama değil, aynı zamanda

Aristotelesçi anlamda bir “katarsis” (duygusal arınma), duyguları yeniden çerçeveleme ve onlarla başa çıkmak için yeni yollar keşfetme imkânı sunmaktadır (Axline, 1969). Özetle, çocuk ve gençlik edebiyatı “güvenli problemi” sunarken, Jeux Dramatiques bu problemi işlemek için “güvenli eylem alanını” sağlamaktadır. Bu dinamik, yöntemin sadece eğitsel değil, aynı zamanda derin bir kişisel gelişim ve psikolojik iyi oluş potansiyeli taşıdığını ortaya koymaktadır.

5.3. Bilişsel Esneklik ve Yaratıcılığın Gelişimi

Oyun, Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komisyonu tarafından her çocuğun hakkı olarak tanınan ve çocuğun sağlıklı gelişimi için elzem olan bir olgudur. Gelişim psikolojisi alanında yapılan sayısız ampirik çalışma, oyunun, özellikle de sembolik ve dışavurumcu oyunun (expressive and pretend play), çocukların bilişsel gelişimleri üzerinde derin etkileri olduğunu kanıtlamıştır (Ginsburg, 2007). Oyun, çocukların problem çözme, planlama, esnek düşünme ve en önemlisi yaratıcılık gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirdikleri birincil alandır (Russ, 2004). Oyun sırasında çocuklar, nesnelere yeni anlamlar yüklemekte (bir sopa kılıç olur), farklı rollere girmekte (bir doktor veya bir anne olurlar) ve bilinen kuralları esneterek yeni dünyalar yaratmaktadırlar. Bu süreç, onların kalıpların dışında düşünme yeteneği olan “ıraksak düşünme” (divergent thinking) becerilerini doğrudan beslemektedir.

Jeux Dramatiques ile çocuk ve gençlik edebiyatı sentezi, bu gelişimsel süreci yapılandırılmış ve hedefe yönelik bir şekilde desteklemektedir. Bir yandan, bilinen bir çocuk edebiyatı eserinin kurgusal çerçevesi, katılımcılara güvenli ve tanıdık bir başlangıç noktası sunmaktadır. Diğer yandan, oyunun doğaçlamaya dayalı ve sözsüz yapısı, onları bu tanıdık çerçeve içinde yeni olasılıklar yaratmaya teşvik etmektedir. Katılımcılar, hikâyedeki bir olaya karakterlerinin beklenmedik bir tepki vermesini sağlayabilir, metinde olmayan yeni bir sahne yaratabilir veya hikâyenin sonunu değiştirebilirler. Örneğin, Kırmızı Başlıklı Kız'ın kurtla iş birliği yapmaya karar verdiği bir oyun, katılımcıların hem bilişsel esnekliklerini hem de yaratıcılıklarını zorlayan bir deneyim olacaktır. Bu pratik, katılımcıları tek bir doğru yanıt veya çözüme odaklanmaktan alıkoymakta, onlara bir durumun birden fazla perspektifi ve sonucu olabileceğini yaşatarak göstermektedir. 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanan yaratıcılık, inovasyon ve karmaşık problem çözme gibi yetkinliklerin temelinde yatan bu zihinsel esneklik, söz konusu pedagojik sentezin en önemli bilişsel kazanımlarından birini oluşturmaktadır (Adıgüzel, 2020).

Sonuç

Bu çalışma, dışavurumcu bir oyun yöntemi olan Jeux Dramatiques ile zengin bir eğitsel ve estetik kaynak olan çocuk ve gençlik edebiyatı arasındaki çok yönlü ve simbiyotik ilişkiyi akademik bir çerçevede incelemiştir. Yapılan analizler, bu iki alanın birlikteliğinin, taraflardan birinin diğerine hizmet ettiği tek yönlü bir ilişkiden ziyade, birbirini karşılıklı olarak besleyen, dönüştüren ve derinleştiren dinamik bir sentez oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

Çocuk ve gençlik edebiyatı, Jeux Dramatiques atölyeleri için yalnızca bir “uyaran” değil, aynı zamanda katılımcıların kendilerini ve dünyayı keşfettikleri güvenli, kurgusal evrenler sunar ve katılımcılara içsel dünyalarına dair farkındalık geliştirme, değerlerle yüzleşme ve farklı bakış açılarıyla empati kurma imkânı tanır. Bu yönüyle çocuk ve gençlik edebiyatı, dramatik süreci yapılandıran, anlamı derinleştiren ve bireyin ifade kapasitesini zenginleştiren güçlü bir kaynaktır. Sözsüz anlatım, jest ve mimik gibi yaratıcı ifade yollarına dayalı olan Jeux Dramatiques ise, çocuk edebiyatı metinlerini geleneksel okuma pratiğinin ötesine taşıyarak, onları bedensel ve duyuşsal düzeyde deneyimlenen, yaşayan ve nefes alan yaşantılara dönüştüren güçlü bir yorumsamacı yöntem olarak işlev görmekte; bireyin duygusal, sosyal

ve bilişsel gelişimini desteklemekte ve estetik duyarlılığı ön plana çıkaran bütüncül bir deneyim sunmaktadır.

Edebiyat ve tiyatronun iş birliği ile ortaya çıkan sentezin en önemli pedagojik değeri, çocuğun gelişimini parçalara ayıran ve genellikle bilişsel alana öncelik veren eğitim anlayışlarına karşı, bütüncül (holistic) bir alternatif sunmasında yatmaktadır. Jeux Dramatiques ile çocuk ve gençlik edebiyatı birlikteliği, çocuğun bilişsel (problem çözme, yaratıcılık, eleştirel düşünme), duyuşsal (empati, duygu tanıma ve yönetme), sosyal (iş birliği, iletişim, çatışma çözme) ve bedensel (beden farkındalığı, sözsüz ifade) gelişimini bir arada ve eş zamanlı olarak desteklemektedir. Bu bütüncül yaklaşım, öğrenmeyi daha anlamlı, kalıcı ve keyifli hale getirmekte, bireyin sadece akademik olarak değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal olarak da donanımlı bir birey olarak yetişmesine katkı sağlamaktadır.

Bu çalışma, teorik düzeyde Jeux Dramatiques ile çocuk ve gençlik edebiyatı arasındaki etkileşimi, mevcut literatürde sınırlı olarak ele alınmış disiplinlerarası bir alan olarak konumlandırarak özgün bir bakış açısı sunmaktadır. Çalışma, iki alan arasındaki simbiyotik ilişkinin pedagojik ve estetik boyutlarını bütüncül bir çerçevede tartışarak, alanyazına yeni bir kavramsal derinlik kazandırmaktadır. Uygulama alanında ise, çocuk ve gençlik edebiyatı metinlerinin Jeux Dramatiques yöntemiyle oynanması ve çalışılması sürecinde kullanılabilecek somut teknikler, liderlik rolleri ve uyarıcı çeşitliliği gibi pratik öneriler ortaya koymaktadır.

Jeux Dramatiques ile çocuk ve gençlik edebiyatı birlikteliğinin dışavurumcu sanat terapisi ile olan yakınlığı, onun sadece eğitsel bir araç olmadığını, aynı zamanda bireylerin zorlu duygu ve yaşantılarını sanatın güvenli ve metaforik diliyle işlemelerine olanak tanıyan bir sağaltım potansiyeli taşıdığını da göstermektedir. Bu sentez, çift yönlü işlevi sayesinde hem iyileştirici hem de öğrenmeyi derinleştiren bir süreç sunar. Böylece, duygusal ve sosyal gelişimi merkeze alan çağdaş eğitim yaklaşımlarına alternatif olarak sürdürülebilir ve katılımcı merkezli bir model hâline gelir.

Teorik çerçevenin ve pratik uygulamaların zenginliğine rağmen, Jeux Dramatiques ile çocuk ve gençlik edebiyatı sentezinin etkilerini ve potansiyelini daha derinlemesine anlamak için gelecekteki araştırmalara önemli görevler düşmektedir. Özellikle, bu yöntemin farklı yaş grupları (okul öncesi, ergen, yetişkin), özel gereksinimli bireyler (otizm spektrum bozukluğu, öğrenme güçlüğü olan bireyler) veya farklı sosyo-kültürel bağlamlardaki etkililiğini ölçen karşılaştırmalı ve boylamsal ampirik çalışmalara acil ihtiyaç duyulmaktadır.

Sanat yoluyla öğrenme yöntemlerinden biri olan Jeux Dramatiques'in çocuk ve gençlik edebiyatı birlikteliği, yabancı dil öğretimi, dil gelişimi desteği, değerler eğitimi, bilimsel merak ve araştırma kültürü, ekoloji, tarih bilinci ve müze pedagojisi gibi spesifik disiplin alanlarına entegrasyonu ve bu alanlardaki öğrenme çıktılarına olan etkisini inceleyen nitel ve nicel araştırmalar, bu pedagojik modelin potansiyelini daha da genişletecektir.

Sonuç olarak, Jeux Dramatiques ile çocuk ve gençlik edebiyatı sentezi, öğrenmeyi bilişsel, duyuşsal ve fiziksel düzeyde eşzamanlı olarak destekleyen katılımcı yapıya sahip bir yaklaşımdır. Bu yönüyle 21. yüzyılın duyarlı, yaratıcı, iş birliği yapabilen ve kendini bütüncül olarak ifade edebilen bireylerini yetiştirme hedefinde, farklı eğitim kademelerinde ve disiplinlerarası öğrenme ortamlarında görev alan eğitimcilere ve araştırmacılara ilham verici ve güçlü bir yol haritası sunmaktadır.

Kaynakça

- Adalı, B. Y. (2018). *Birleşik sanat yaklaşımı ya da intermodalite*. Sanat Psikoterapileri Derneği.
- Adıgüzel, Ö. (2020). *Eğitimde yaratıcı drama* (6. bs.). Yapı Kredi Yayınları.
- Aras, B. B. (2009). Yaratıcı okuma uygulamalarının çocukların okuma tutumlarına etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(8), 7-23.
- Arbeitsgemeinschaft Jeux Dramatiques Schweiz. (1990). *Ausdrucksspiel aus dem Erleben. Einführung-Methode- Arbeitsblätter*. Zytglogge.
- Axline, V. M. (1969). *Play therapy*. Ballantine Books.
- Child Mind Institute. (2022, November 15). *The power of pretend play for children*. <https://childmind.org/article/the-power-of-pretend-play-for-children/> adresinden alındı
- Demir, T. (2011). Psikodrama ve drama terapisi. *Psikoloji Dergisi*, 12(3), 205-215.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde yeni yönelimler*. Pegem Akademi.
- Dunlop, H. (2022). *Developing empathy through fantasy literature* (Yüksek Lisans Tezi, Western Norway University of Applied Sciences). <https://hvlopen.brage.unit.no> adresinden alındı
- Erdoğan, T., Erdoğan, Ö., & Uzuner, F. G. (2018). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 297-311.
- Falkenberg, A. (2016). Wo die wilden Kerle wohnen. Seidl-Hofbauer, M., Frei, M., ve Kreisel, M. (Ed.), *Theater spielen jeux dramatiques* (s.84-86). Maternus.
- Frei, H. (1990). *Jeux Dramatiques mit Kindern 2: Ausdrucksspiel aus dem Erleben*. Zytglogge Verlag.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191.
- Gürey, B. (2020). *Jeux Dramatiques sanal hafıza müzesi*. <https://www.jeuxdramatiquessanalmuzesi.com/> adresinden alındı
- Jones, P. (2007). *Drama as therapy: Theatre as living*. Routledge.
- Kim, Sook-Yi. (1999). The effects of storytelling and pretend play on cognitive processes, short-term and long-term narrative recall. *Child Study Journal*, 29(3), 175-191.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.
- Lijnen, T. (2018). Bibliodrama: Introducing stories from narrative traditions in educational contexts. *Education Sciences*, 9(2), 107.
- Malchiodi, C. A. (2012). *Handbook of art therapy*. Guilford Press.
- Maley, A., & Duff, A. (2005). *Drama techniques: A resource book of communication activities for language teachers*. Cambridge University Press.
- Nickel, H. W. (1976). *Spiel theater interaktionspädagogik*. Recklinghausen.
- Odabaşı, Ç. (2024). *Yaratıcı okuma ve drama*. Yapı Kredi Kültür Sanat.
- Önder, A. (2003). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları*. Morpa Kültür Yayınları.
- Page, C. (2001). *Éduquer par le jeu dramatique*. ESF éditeur.
- Pavis, P. (1987). *Dictionnaire du théâtre*. Messidor/Éditions Sociales.
- Preußler, O. (1971). *Krabat*. Stuttgart: Thienemann-Esslinger Verlag.
- Riepe, M., & Bulgarelli, D. (2022). Role of fantasy in emotional clarity and emotional regulation in empathy. *Frontiers in Psychology*, 13, 912165. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.912165>
- Russ, S. W. (2004). *Play in child development and psychotherapy: Toward empirically supported*

- practice*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sağlam, T. (2004). Dramatik eğitim amaç mı? Araç mı?. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 17, 57-66.
- San, İ. (2018). *Sanat ve eğitim*. Ütopya Yayınevi.
- Seidl-Hofbauer, M., Frei, M., ve Kreisel, M. (Ed.), (2016). *Theater spielen jeux dramatiques*. Maternus.
- Sendak, M. (1963/2015). *Vahşi şeyler ülkesinde* (Çev. S. Eyüboğlu). Yapı Kredi Yayınları.
- Sever, S. (1995). Çocuk kitaplarında bulunması gereken yapısal ve eğitsel özellikler. *Abece Dergisi*, 107, 14-15.
- Sever, S. (2015). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Tudem Yayıncılık.
- Sever, S. (2019). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayınları.
- Sternick, A. (2013). Playing with nonsense. *Positive Psychology News*. <https://positivepsychologynews.com/news/alex-sternick> adresinden alındı
- Tüzün, T., ve Adıgüzel, Ö. (2022). Hans Wolfgang Nickel'e göre oyun ve tiyatro pedagojisi: Bir anlatı araştırması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 17(1), 73-102.