1. ULUSAL SAHNE SANATLARI EĞİTİMİNDE ÇAĞDAŞ YAKLAŞIMLAR ÇALIŞTAYI

27 Ağustos 2019

ÇALIŞTAY BİLDİRİLER KİTABI (tam metin)

ISBN

Düzenleme (Editör)

Dr. Öğr. Üyesi Bülent Sezgin

Dr. Öğr. Üyesi Tuğçe Mine Aktulay Çakır

Ar. Gör. Nazım Sarıkaya

Materyal Türü: Elektronik Kitap, Çevrim içi/Web Tabanlı

Elektronik Yayın Formatı: PDF

İnternet Adresi: http://oyunculukcalistay.beykent.edu.tr/

BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
GÜZEL SANATLAR FAKÜLTESİ
OYUNCULUK BÖLÜMÜ

1.ULUSAL
SAHNE SANATLARI EĞİTİMİNDE ÇAĞDAŞ YAKLAŞIMLAR ÇALIŞTAYI

PROGRAM

Kayıt: 09:00 - 10:00

Çay - Kahve İkramı

Açılış Konuşması: Prof. Dr. Murat Ferman - Rektör
Sunuş Konuşması: Dr. Öğr. Üyesi Bülent SEZGİN

1.OTURUM
Davetli Konuşmacılar 10:30 - 11:30

Prof. Dr. Semih ÇELENK
Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi
Prof. Dr. Türel EZİCİ
Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuarı
Prof. Erol İPEKLİ
Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müdürü
Prof. Dr. Kerem KARABOĞA
İstanbul Üniversitesi Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölüm Başkanı

Kahve Molası (15 dk)

3. OTURUM
Bildiri Sunumları 14:00 - 15:15

Doç. Dr. Özlem BELKIS
Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tuğçe Mine Aktulay ÇAKIR
Beykent Üniversitesi - Oyunculuk Bölüm Başkanı
Öğr. Gör. Noyan AYTURAN
İstanbul Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Ebru SOYUERDEN
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bülent SEZGİN
Beykent Üniversitesi

Kahve Molası (15dk)

2. OTURUM
Davetli Konuşmacılar 11:45 - 12:30

Prof. Dr. Erhan TUNA
Yeni Yüzyıl Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dekanı
Dr. Öğr. Üyesi Ayla Kapan EZİCİ
Haliç Üniversitesi Konservatuarı
Dr. Öğr. Üyesi Sibel ERDENK
Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi

İzleyici Soru Cevap: 12:30 -13:00

13:00 -14:00 Öğle Yemeği

4. OTURUM
Bildiri Sunumları 15:30 - 16:45

Doç. Dr. Hasibe KALKAN
İstanbul Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Uluç ESEN
Beykent Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Duygu ÇELİK
Munzur Üniversitesi
Arş. Gör. Nazım SARIKAYA
Beykent Üniversitesi
Eylem EJDER
Ankara Üniversitesi - Doktora Öğrencisi
Bülent YILDIZ
Dokuz Eylül Üniversitesi - Doktora Öğrencisi

16:45-17:00 Kapanış

http://oyunculukcalistay.beykent.edu.tr/

27 Ağustos 2019 Salı **10:00 - 17:00** **Beykent Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Ayazağa - Maslak Yerleşkesi**

BEYKENT ÜNİVERSİTESİ

beykent.edu.tr

Çalıştay Organizasyonu Akademik Komitesi (BİLİM KURULU)

1. Prof. Dr. Veysel Batmaz (Beykent Üniversitesi)
2. Dr. Öğr. Üyesi Tuğçe Mine Aktulay Çakır (Beykent Üniversitesi GSF Oyunculuk Bölüm Başkanı)
3. Dr. Öğr. Üyesi Bülent Sezgin (Beykent Üniversitesi GSF Oyunculuk Bölümü)
4. Dr. Öğr. Üyesi Uluç Esen (Beykent Üniversitesi Sahne ve Gösteri Sanatları Yönetimi Bölümü)
5. Prof. Dr. Nihal Kuyumcu (İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi)
6. Dr. Öğr. Üyesi Zerrin Yanıkkaya (Maltepe Üniversitesi Sahne Sanatları Bölüm Başkanı)
7. Araştırma Görevlisi Nazım Sarıkaya (Beykent Üniversitesi GSF Oyunculuk Bölümü)

1.ULUSAL SAHNE SANATLARI EĞİTİMİNDE

ÇAĞDAŞ YAKLAŞIMLAR ÇALIŞTAYI

Değerli meslektaşlarımız,

Beykent Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Oyunculuk Bölümü tarafından düzenlenen *"1.Ulusal Sahne Sanatları Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar"* çalıştayında sizleri aramızda görmekten mutluluk duyacağız. 27 Ağustos 2019 Salı günü saat 10:00-17:00 arasında İstanbul'da Beykent Üniversitesi Ayazağa kampüsünde gerçekleşecek olan çalıştay, üniversitelerin ve konservatuarların "Oyunculuk", "Drama ve Oyunculuk", "Tiyatro Ana Sanat Dalı", "Dramatik Yazarlık", "Tiyatro Tarihi ve Teorisi Anabilim Dalı", "Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji" ve "Sahne ve Gösteri Sanatları" bölümlerinde çalışan öğretim üyelerine ve doktora öğrencilerine yönelik düzenlenmektedir.

Çalıştay, tiyatro alanının farklı disiplinlerinde akademisyen olarak çalışan eğitimcilerin estetik ve pedagojik açıdan değişen toplumsal dinamikleri tartışarak, yenilikçi bakış açıları geliştirmeleri amacıyla ilk çıkış noktası açısından bir iç eğitim çalıştayı olarak kurgulanmıştır. Türkiye'de 1940'lardan bu yana devam eden modern sahne sanatları ve tiyatro okullaşması hızlı bir şekilde değişmekte ve dönüşmektedir. Gelişen televizyon, reklamcılık, sosyal medya ve sinema sektörü, artan dijitalleşmeyle birlikte tüm sahne sanatları alanında kuşatıcı bir etki yaratarak, eğitimin değişmesini ve dönüşmesini gündeme getirmektedir. Kimilerine göre Z kuşağı olarak adlandırılan yeni nesil öğrenci kuşağı, sahne sanatları eğitiminin değişmesinde belirleyici olan yeni bir etkendir. Son yıllarda değişen ekonomi ve kültür politikaları ülkemizdeki üniversitelerin sahne sanatları bölümleri üzerinde çoğu zaman tahribat yaratan değişimleri ortaya çıkarmaktadır. Tüm bu gerekçelerle ülkemizde sahne sanatları alanında çalışan akademisyenlerin bir araya gelerek; bir çalıştay şeklinde mesleki bakış açılarını ortaya koymasını ve bir dayanışma içinde tartışarak geleceğe yönelik sonuçlar çıkarmasını çok önemli buluyoruz.

Çalıştay Tema Başlıkları:

Ana Tema: *Değişen Kuşaklar, Dijitalleşen Kültür ve Eğitim Ortamı: Tiyatro Alanındaki Lisans Bölümlerinin Eğitim Müfredatları Günümüzün İhtiyaçlarını Karşılıyor mu?*

Alt Temalar:

- Yetenek ve Giriş Sınavlarında Pedagojik Yaklaşımlar
- Bina Altyapı İhtiyaçları ve Müfredat İlişkisi
- Sahneden Ekrana Değişen Oyunculuk Anlayışları
- Tiyatro Bölümü Mezunlarının İstihdam Sorunları ve Eğitim İlişkisi
- Ekranda ve Sosyal Medyada Görünür Olma Arzusu
- Teorik Ders Anlatımında Yenilikçi Yaklaşımlar
- Yaratıcı Drama ve Eğitimde Dramanın Sahne Sanatları Alanında Kullanılması
- Toplumsal Cinsiyet ve Oyunculuk İlişkisi
- Konservatuar Hazırlık Kurslarının Oyuncu Yetiştirmedeki Etkisi
- Oyunculuk Eğitimi Sürecinde Workshop Kültürünün Niteliksel Etkisi
- Yeni Sinema ve Dizi Anlayışının Dramatik Yazarlık Alanındaki Etkileri
- Sosyal Medya Tartışma Kültürü Tiyatro Eleştiri Kültürünü Etkiliyor mu?
- Eleştiri Kültürü ve Oyunculuk İlişkisi
- Oyuncunun Düşünsel Altyapısı ve Disiplinlerarasılık
- Sinema-Tiyatro Etkileşimi
- Dramaturji ve Oyun Analizi
- Müzik-Dans-Opera ve Oyunculuk İlişkisi

1.Oturum Davetli Konuşmacılar (10:30 -11:30)

Prof. Dr. Semih ÇELENK

9 Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi

Prof. Dr. Türel EZİCİ

Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuarı

Prof. Erol İPEKLİ

Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müdürü

Prof. Dr. Kerem KARABOĞA

İstanbul Üniversitesi Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölüm Başkanı

Kahve Molası (15 dk)

2. Oturum Davetli Konuşmacılar (11:45 - 12:30)

Prof. Dr. Erhan TUNA

Yeni Yüzyıl Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dekanı

Dr. Öğr. Üyesi Sibel ERDENK

9 Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi

Dr. Öğr. Üyesi Ayla Kapan EZİCİ

Haliç Üniversitesi Konservatuarı

İzleyici Soru Cevap: 12:30 -13:00

13:00 -14:00 Öğle Yemeği

3. OTURUM Bildiri Sunumları (14.00-15.15)

Doç. Dr. Özlem Belkıs- 9 Eylül Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Tuğçe Mine Aktulay Çakır- Beykent Üniversitesi

Öğr. Gör. Noyan Ayturan-İstanbul Üniversitesi

Öğr. Gör. Dr. Ebru Soyuerden- Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Bülent Sezgin- Beykent Üniversitesi

Kahve Molası (15 dk)

4. OTURUM Bildiri Sunumları (15.30-16.45)

Doç. Dr. Hasibe Kalkan- İstanbul Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Uluç Esen- Beykent Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Duygu Çelik- Munzur Üniversitesi

Arş. Gör. Nazım Sarıkaya- Beykent Üniversitesi

Doktora Öğrencisi Eylem Ejder- Ankara Üniversitesi

16.45-17.00 Kapanış

1. BÖLÜM: DAVETLİ KONUŞMACILAR

GÜNÜMÜZDE TİYATRO- OYUNCULUK EĞİTİMİ PLANLAMASINDA KALİTE STRATEJİLERİ

Prof. Dr. Türel Ezici

(*Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı Sahne Sanatları Bölümü, Tiyatro Ana Sanat Dalı Öğretim Üyesi)*

Türkiye'de tiyatro yüksek eğitimi genel anlamıyla çok boyutlu sorunları olan bir alandır. 1976'da DTCF Tiyatro Bölümü'nün gerçekleştirdiği ilk sempozyumdan başlayarak yapılan önemli toplantılarda bu sorunların tartışıldığını biliyoruz. İlki ulusal olan son iki sempozyum İstanbul 2010 Avrupa Kültür Başkenti Projesi kapsamında gerçekleştirilmişti. Çok değerli katılımcılar tiyatro yüksek eğitimiyle ilgili tespitlerini, düşüncelerini ve çözüm önerilerini bizlerle paylaştılar. Uluslararası sempozyum ise yabancı uzmanların, tiyatro eğitimcilerinin paylaşımları alanın sorunlarının uluslararası boyutunun kavranmasında daha da etkili oldu.

Son sempozyumda ele alınan konulara baktığımızda sunumların hemen tamamının odağında küreselleşmenin etkilerinin ve taleplerinin eğitim, kültür ve sanat alanındaki yansımalarının bulunduğunu görüyoruz. Alandaki *pedagojik, epistemolojik, etik* sorunlar hakkındaki görüşler, düşünceler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Üniversite sistemindeki değişimler, disiplinlere bölünmüş modern sistemden disiplinlerarası çalışmalara olanak tanıyan yeni üniversite sistemine geçiş; sanat çalışmalarının disiplinlerarası boyutu içinde sanatların ve sanat eğitiminin gelişimi;
- Eğitim modellerinin çeşitlenmesi; bu çeşitliliğe uyum sağlayamayan eğitim programlarının gerilemesi ve/veya yok oluşu tehlikesi; üniversite tiyatroları bağlamı;
- Usta-çırak eğitiminin sürdürüldüğü ve profesyonel uygulamacıların yetiştirildiği geleneksel konservatuvar meslek eğitiminin liberal akademik eğitimle uzlaştırılması gerekliliği;

- Tiyatro eğitiminin çağdaş planlamasının nasıl olması gerektiği; sanat eğitimi alanında BA, MA, özellikle Ph.d. derecelerinin kazanılması için yapılan girişimler; modern teknolojinin bu girişimlerdeki yapıcı etkisi;
- Küreselleşme dinamiklerine bağlı bir reform süreci olarak 1999'da Avrupa merkezli başlayan ve 2010 yılına kadar Avrupa'da ortak bir yükseköğretim alanı yaratılması öngörüsüyle uygulanmaya başlayan Bologna sürecinin, sanat ve tiyatro eğitimine olası olumsuz etkileri; özellikle eğitimin standartlaşması eleştirisi;
- Küreselleşmenin ekonomik talepleri bağlamına kültür-sanat alanının da entegre olması; sanatın "üretim" olarak piyasa sisteminde metalaşması ve yaratıcılığın yok olduğu eleştirisi.

2010 İstanbul Uluslararası Tiyatro Eğitimi Sempozyumu'nda değinilen konular özetle yukarıdaki şekildeydi. Sempozyuma genel olarak baktığımızda, özellikle ülke içinden sunulan bildirilerin küreselleşmenin eğitim alanındaki talepleri bağlamına daha kuşkulu, daha sorgulayıcı yaklaştığını söyleyebiliriz. Yabancı ülkelerden gelen katılımcıların sunumlarında ise kimi çelişkilerin dile getirilmesiyle birlikte, özellikle Bologna sürecinin içselleştirildiğini, uyum sorunlarının aşılmasında hayli yol katedildiğini, çağa uygun eğitim modelleri, ders programları başta olmak üzere tiyatro eğitimiyle ilgili pek çok konunun planlanıp hayata geçirildiğine dair bilgi, model, deneyim aktarımının paylaşıldığını gözlemlemekteyiz.

2010'daki uluslararası sempozyumdan sonra, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı olarak bütün birimler Bologna sürecine fiilen dahil olduk. Başka üniversitelerde ilgili komitelerde, çalışma gruplarında görev alanların da yakından bildiği gibi kendi birimimizde sürece teknik açıdan entegre olmak üzere yapılan çalışmalardan daha yorucu olan psikolojik boyutta yaşananlardı. Sürece hazır değildik, tehdit algımız çok yüksekti. Daha çok birim bazında yapılan bilgilendirme, program oluşturma, karar alma toplantılarında kredi yükü nedeniyle uygulama derslerinin saat sayılarının sınırlandırılmasından, akreditasyon için aynı alanla ilgili derslerin tek isim altında birleştirilmesi zorunluluğuna varıncaya kadar pek çok başlık tartışma konusu oldu. Bu toplantılar, eğitimde geleneğin bozulması; sanat-bilim ilişkisi bağlamında teorik bilgi ve sanatsal uygulama birikimi arasındaki yaşamsal bağ konusundaki çekinceler; lisans "Oyunculuk" programı ile lisansüstü "Tiyatro" programlarının (Yüksek Lisans, Sanatta Yeterlik) müfredatlarının ve eğitim yöntemleri arasındaki farkın değerlendirilememesi; akademik unvan sahibi kadrolu öğretim üyesi gereksiniminin akademiye teslimiyet olarak

algılanması; eğitmen istihdamının eskiden olduğu gibi Devlet Tiyatroları'ndan ek ders ücretli oyuncularla, yönetmenlerle karşılanması geleneğinin sürdürülmesinin kadim ve tek seçenek olarak sunumu vb. pek çok konuda görüş ayrılıklarının yaşanmasına neden oldu. Bu çelişkileri halen, bütünüyle aştığımızı söyleyemeyiz. Tiyatro eğitimi veren çoğu okulda da entegrasyon sürecinde yaşanan çelişkilerin tümüyle aşıldığını sanmıyorum. Bu bağlamda Avrupa Kalite Güvencesi Birliği'nin (*European Association of Quality Assurance, ENQA*) 2007 yılında revize edilen amaçları içinde ilk sırada yer alan "Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvencesi Standartları ve Uygulama Prensipleri" bağlamında nasıl bir profil çiziyoruz sorusu önemli bir soru olarak karşımıza çıkıyor.

Tiyatro Eğitimi Düzenleme Belgesi, Tiyatro - Oyunculuk Eğitiminde Avrupa ve Dünya Kalite Geliştirme Örnekleri

Son sempozyumla birlikte aradan geçen yaklaşık 10 yılda biz tiyatro eğitiminde nitelik açısından neredeyiz? Avrupa ve dünya örnekleriyle karşılaştırıldığında 'oyuncu' nun eğitiminde nitelik açısından hangi noktadayız? Dünya tiyatro okullarının küresel kulvarda kıyasıya bir yarışla sürdürdüğü markalaşma ve eğitimde kalite güvencesi standartını yakalayabildik mi? Fark yaratabildik mi?

Bologna sürecine entegrasyonda makro ve mikro yeterlilikler çerçevesi bağlamında tiyatro eğitiminde kalite güvencesi, sürecin insan kaynaklarını, yapısını, amaç ve hedeflerini, yöntemlerini kapsayan bir üst başlık özelliği taşımaktadır. Konuya temelde açıklık getirmek için Ekim 2006'da Avrupa Sanat Enstitüleri Birliği (ELIA) (*European League of Institutes of the Arts)* tarafından yayımlanan Tiyatro Eğitimi Düzenleme (Tuning) Belgesi birincil kaynak olarak değerlendirilebilir. Belgeye birliğin hazırlayıp Avrupa çapında üyelere sunduğu taslakların geri bildirimleri alınarak son şekli verilmiştir. Bu çalışmayı İngiltere-Winchester Üniversitesi Sanat Fakültesi Dekanı Profesör Anthony Dean, İsveç-Stockholm Ulusal Mim ve Oyunculuk Akademisi Kalkınma Direktörü Magnus Kirchhoff, Portekiz-Porto Müzik ve Sahne Sanatları Direktörü Prof. Francisco Beja birlikte yürütmüşlerdir.

Belgede "tiyatro" terimi drama, performans ve dans tiyatrosunu karşılamakta ve tiyatroyu yan disiplinleriyle birlikte (oyunculuk, yönetmenlik, tasarım vb.) çok disiplinli (multi-disipliner) bir sanat olarak tanımlamaktadır. Tiyatronun çok disiplinli bir bağlamda öğrenilip uygulanmasına vurgu yapılmaktadır. Buna göre kompleks bir sanat formu olan

tiyatronun çok yönlü eğitimi öğrenciye, öğrenme fırsatlarını ve zorlukları bir arada içeren bir yapı sunmaktadır. Eğitim ve öğretime özgü yeterlilikler ve kavrayışlar seti sanat alanı dışında da öğrenci tarafından kullanılmaktadır. Bu nedenle tiyatro programlarının çok çeşitli toplumsal ihtiyaçları karşılamak üzere gerekli olan yaratıcı insanın yetişmesinde aktif rol oynamasının gerekliliğine değinilmektedir. Özetle belgede alanın çeşitliliği ve dinamizmi vurgulanmakta, akademik metodolojik eğitim (teori ve uygulamayı birleştiren araştırmaya dayalı liberal eğitim) ile profesyonelliğe hazırlayan beceri geliştiren ustalık eğitiminin (konservatuvar eğitimi) birlikte uygulanmasıyla, entelektüel ve bireysel becerilerin gelişeceği öngörülmektedir.

Tiyatro sanat alanının ve eğitiminin farklı, çeşitli ve birbiriyle ilişkili kavram ve uygulama temelinde birleştiğini; tiyatro sanatlarının sabit bir bilgi ve beceri grubunu temsil etmediğini, sosyal, politik, ve sanatsal değerler ve uygulamalar tarafından sürekli yeniden şekillenip tanımlandığını ifade etmektedir. Yazılı literatüre, yani dramaya yaratıcı ve etkileyici bir sanat formu olan performans da eklemlenerek alanda "somutlaşmış bilgi" ve "araştırma olarak uygulama" yoluyla araştırma ve uygulamayı birleştiren, etkin bir şekilde aktarabilen anlayış ve becerilerin gelişimi amaçlanmaktadır. "Bologna Yükseköğretim Alanı"nında hedef, alandaki tüm ülkelerin hem tiyatro eğitiminde hem de uygulamada kendilerine özgü geleneklerini çağdaş tiyatro anlayışındaki dinamizm ve çeşitlilik ile bağdaştırmasının; çalışma alanına uygun yaratıcılık, bilgi, anlayış, beceri ve öğrenme yöntemlerinin kapsayıcılığının sağlanması olarak sunulmaktadır. Bu bağlamda disiplinlerarası tiyatro çalışmaları vurgulanırken, Batılı olmayan tiyatro geleneklerinin incelenmesi düşünsel; aktif katılımlı atölye temelli araştırma-yorum-uygulama modelinin benimsenmesi yöntemsel açıdan dikkat çeken öneriler olarak öne çıkmaktadır.

Bologna sürecine ilişkin önceki sempozyumlarda dile getirilen en temel eleştiri, ülkeler ve okullar bazında eğitimin standartlaşması eleştirisidir. Oysa on yıl gibi kısa bir zaman aralığında Batılı ve Doğulu farklı ülkelerin geleneksel eğitim programlarını birleştiren ortak programlar uyguladığını biliyoruz. İngiltere'de Guildhall Müzik ve Drama Okulu (Guildhall School of Music&Drama) Drama Bölümü ile Pekin'deki Merkez Drama Akademisi'nin (Central Academy of Drama) 'Oyunculuk Çalışmaları' alanında tam zamanlı bir BA (Bachelor of Arts) programı uygulamasını örnek olarak verebiliriz. Bu ortak programda öğrenciler aktörlük eğitiminde farklı kültürel yaklaşımları araştırıyorlar. Ayrıca Guildhall Müzik ve Drama Okulu Avrupa'nın en büyük drama okulları Konfederasyonu

‘École Des Écoles’in de üyesidir. Avrupa tiyatro okulları arasında daha çok öğretim elemanı hareketliliğini sağlamaya, okullar arası işbirliğini seminer, çalıştay ve toplantılarla geliştirmeye çalışan konfederasyonda, Türkiye’den üye okul bulunmamaktadır.

Bir okulun ulusal, özellikle uluslararası partnerlerinin, ortak lisans, lisansüstü programlar geliştirdiği yabancı okulların, kurumların sayısı kalite güvencesinde temel kriterlerden biri olarak kabul edilmektedir. Bologna Tiyatro Yükseköğretimi çevresinde yer alan ve en fazla uluslararası işbirliği olan okul, Avrupa’nın en eski oyunculuk okullarından biri olan Paris-Ulusal Dramatik Sanatlar Konservatuvarı’dır (Conservatoire National Supérieur d'Art Dramatique de Paris) (CNSAD). Okul E: UTSA (Avrupa: Tiyatro Okulları ve Akademileri Birliği) üyesidir. UTSA’nın 14 üyesi içinde Türkiye’den üye okul bulunmamaktadır. Paris Konservatuvarı’nın katıldığı öğrenci tiyatro festivalleri dışında öğrenci değişimi sağladığı, işbirliği yaptığı ülke ve okul sayısı, ABD, Rusya, Çin, Kanada, İskoçya ve Avrupa ülkeleri dahil 15’tir. Türkiye’deki okullar için en büyük engelin, Bilkent Üniversitesi MSSF Tiyatro Bölümü gibi zorunlu yabancı dil hazırlık programları uygulayan pek az okul dışında, değişim programlarının gereksindiği yabancı dil yeterliliği düzeyindeki önemli eksiklikler olduğu söylenebilir.

Tiyatro Eğitimi Düzenleme Belgesi’nde uygulamalı tiyatro eğitiminde öğrenme ve öğretme süreçlerinin oral-sözlü dile dayanmasının, kalitenin ölçümü açısından yarattığı güçlüklere değinilmektedir. Bu konuda sorunun aşılması için öğretme ve öğrenme çıktılarının yazılı raporlara dönüştürülmesi ve bunun yaratacağı kalıcı farkındalığın sağlanmasının önemi vurgulanmaktadır. Ülkemizde özellikle usta-çırak yöntemiyle oyuncunun profesyonel eğitiminde -istisnalar dışında-her ustanın genelde Bologna uyumlu ders bilgi paketlerindeki müfredat yerine kendi özel müfredatını ve yöntemini izleyip uyguladığını gözlemlemekteyiz. Bu durumda ilgili dersin öngörülen öğrenme çıktılarının yazılı raporlara dönüşmesi ve kalıcı farkındalığın neye göre tespit edileceği konusu başlı başına bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Öte yandan derslerdeki ustalık aktarımının belgelenememesi, bu alanda basılan kitap sayısının neredeyse yokluğu verilen eğitimin kalite güvencesi açısından ciddi çelişkidir. Çelişkiyi kavramak için dünyanın önde gelen tiyatro okullarının kütüphanelerindeki yayınlara bakmak yeterlidir. Uygulama deneyiminin yazınsal aktarımının, alanda düşünsel ve teorik temeli kurması, sanat eğitimi alanında teori üretme potansiyeli ile bilginin epistemolojisinin oluşması, alanı canlı tuttuğu kadar uluslararası standartları sağlamada hiç kuşkusuz önemlidir.

Bu noktada programların kalite güvencesinin sağlanmasında nasıl bir eğitici profili öngörülmektedir? Düzenleme belgesinde tiyatro bölümlerinde tam zamanlı (kadrolu) ve yarı zamanlı eğitmenlerin birlikteliğinin çağdaş eğitim açısından esin verici olmakla birlikte, eğiticinin sürekli eğitimi ve gelişimi değerlendirildiğinde istikrarlı ve güvenli bir eğitim ortamı için dezavantajlı olduğuna değinilmektedir. Tam zamanlı eğiticilerin performanslarının izlenmesi, sanatsal becerilerinin gelişimi, alan bilgisi ve eğitici olarak meslek eğitiminde gelişmelerini sağlayan fırsatlara dikkat çekilmektedir. Bu fırsatların öğreten ve öğrenenler birlikte, gelişmeye açık, canlı bir eğitim-öğretim çevresinin oluşturulmasındaki önemi vurgulanmaktadır. Tam zamanlı eğiticinin nitelik gelişimi için farklı ülkelerdeki okullarla öğretim elemanı değişimi, ortak projelerde yer alma fırsatlarının olması, oyuncuyu eğitecek eğitmenin lisans üstü düzeyde oyuncu eğitmenliği ve pedagoji eğitimi alması, eğitimde nitelik gelişiminde önemli fırsatlardan biridir. Bugün Bologna çevresinde yer alan tiyatro okullarının birçoğunda lisansüstü düzeyde bu eğitimlerin verildiği programlar bulunmaktadır.

Tiyatro Eğitimi Düzenleme Belgesi'nde öğrencinin niteliksel gelişiminde ise öğrencinin inisiyatif aldığı, planlayıp uyguladığı, kendilerinin geliştirdiği ya da çeşitli aşamalarında profesyonellerle birlikte yer aldığı projelerin önemi vurgulanmıştır. Bu projeler oyun, performans, atölye çalışması, sempozyum, seminer düzenleme etkinlikleri olarak çeşitlendirilmiştir. Bu etkinlikler içinde öğrencilerin yürütücülüğünü tümüyle kendilerinin üstlendiği projelere uygulama ve raporlamayı içeren lisans mezuniyet tezi projelerini örnek verebiliriz. Tezli mezuniyetin Türkiye'de tiyatro okullarında tüm lisans branşlarında giderek artan sayıda uygulandığını gözlemliyoruz. Biz Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuarı Tiyatro Anasanat Dalı, Oyunculuk Sanat Dalı'nda 2012-2013 eğitim-öğretim yılında uygulamaya başladık. Altı yıl gayet verimli geçen tez süreçleri yaşadık. Son yıllarda "salt uygulamaya dayalı olsun, raporlaştırma birkaç sayfadan oluşsun, öğrencinin sahnelediği oyununun reji defteri yerine oyunun CD'si yeterli olsun" gibi, eğitmen ve öğrenci teklifleriyle karşılaşmaya başladık. Bu teklifler hayata geçtiğinde tez projeleri Bologna Yükseköğretim Alanı kalite ölçütlerini karşılamada ne kadar yeterli olur, bilemiyorum. Oysa bu projeler düzenleme belgesinde de değinildiği gibi, teori ve pratik arasında ilişki kurma, yaratıcı, canlı düşünme ve uygulama süreçlerinin elde edilmesinde, eleştirel yaklaşımın öğrenilmesinde, öğrencinin öz yeterliliğini kendine kanıtlamasında ve mesleki cesaretin kazanılmasında önemli yer tutmaktadır. Dolayısıyla lisans mezuniyet tezleri oyuncunun eğitiminde kalite geliştirmede önemli bir fırsat sunmaktadır.

Tiyatro eğitiminde kalite değerlendirme süreçleri bildiğiniz gibi, iç değerlendirme ve dış değerlendirme süreçlerini kapsamaktadır. Düzenleme belgesinde dış değerlendirmede uluslararası ajansların büyük rol oynadığına değinilmektedir. Tiyatro ASD olarak bu tür bir dış değerlendirmeyi 2014 yılında Saint Petersburg Tiyatro Sanatları Akademisi'nden önemli Stanislavski uzmanı Prof. Dr. Sergei Cherkassky'yi okula davet ederek yaptık. Altı gün süren ve birim öğrencilerinin tümünün katılımcı ve izleyici olarak katıldığı atölyelerde öğrenci sayısı günden güne düştü. Bütün atölyeler yalnızca iki oyunculuk öğretim elemanı tarafından izlendi. Prof. Cherkassky' nin en can alıcı tespitleri birimde uygulanan oyunculuk eğitiminin dayanağının Stanislavski yönteminden çok -kökleri Alman ekolü olsa da- kendine özgü bir yöntem olduğu, yaratıcılık açısından olağanüstü yetenekli olan öğrencilerin metodolojik çalışmada kavramsallaştırma ve uygulamada, teknik becerilerini kullanmada zorluklar yaşadığı yönünde oldu. Bu geri bildirimin okuldaki, farklı okullardaki oyunculuk eğitmenleriyle paylaşıldığında kabul görmediğini belirtmeliyim.

Farzedelim ki hepimiz atom fiziği üzerine uzmanız ve CERN'de yapılan uluslararası katılımlı o ünlü deneyin çeşitli katmanlarında görev alan araştırmacılarız. (Bu deney bir anlamda çok ortaklı, çeşitli düzlemlerde ve alt alanlarda katılımı örgütleyen dev bir meta-tasarım süreci sayılabilir.) Ortaya çıkan her sorunu tümüyle sübjektif bir pencereden ya da politik bir angajmandan görmeye, tanıtmaya, sorunu inanılmaz kavram karmaşaları içinde bulanıklaştırıp kaybetmeye, çözümü olanaksız hale getirmeye hiçbirimiz kalkışmayız. Alan sezgisel ya da sofistike değil, bilimsel düşünüş biçimini zorunlu kılmaktadır çünkü. Tiyatro sanatının üretiminde, oyuncunun, rejisörün yetişmesinde duygusal potansiyeli, yaratma potansiyelini kullanmada hiç kuşkusuz sofistike düşünüş biçimi, imgelem ile iç içe yürüyen düşünme süreçleri tercih edilir. Ancak Stanislavski'nin de vurguladığı gibi, bu aklın ve mantığın sınırlarını aşan bir boyuta asla ulaşmamalıdır, en azından inandırıcılığı sağlamak için. Vurgulamaya çalıştığım şudur; gün be gün değişen dünya sistemi içinde, tiyatro eğitimindeki, tiyatro pedagojisi alanındaki her konu her başlık, müfredatlardan derslerin sistematik ve verimli uygulanışına, eğitimin ve eğiticinin niteliksel gelişiminin sağlanmasına, eğitimde ve uygulamada yeni teknolojinin kullanımına, araştırma-uygulama projelerinin gerçekleştirilmesine, istihdam sorunlarına, eğitici kadro ve çalışma ekiplerinin oluşturulmasındaki ölçütlere varıncaya kadar her kategori teknik ve bilimsel düşünme süreçlerini zorunlu kılmaktadır. Teknik bir alana sezgilerinizle, duygularınızla yaklaşamazsınız, bu tür bir yaklaşımla alanın hiçbir sorununu çözemezsiniz. Sadece kendi öznel doğrularınızı savunur, "gelenek" derken nostaljinin gölgeli, patetik koridorlarında

kaybolabilirsiniz. Etkilediğiniz kişi ya da grupları da kaybolmaya sevk edebilirsiniz. Çünkü bugün içinde bulunduğumuz pratik dünya sistemi on yılları bulan çok uzun erimli öngörülebilir değişimlerle yürümemektedir. “Güncelleme” en sık kullandığımız sözcüklerden biri oldu. Sistem neredeyse anlık döngülerle, sürekli değişen dönüşen paralel süreçlerle sürüp giderken birçok alanda bizi sanki Arnold Van Gennep’in ve Victor Turner’in deyimiyle sürekli bir “liminal” durumda, “eşikte olma” durumunda, belirsiz durumda bırakmaktadır. Bu belirsizliğin nedeni yeni dünya sistemiyle uyum-adaptasyon sorunu yaşamamızdan, gereken gerçekçi analizleri ve güncellemeleri geciktirmemizden ya da ihmal etmemizden kaynaklanmaktadır. Tiyatro eğitiminde yapılması gereken, Bologna çerçevesinde kalite geliştirme süreçlerinin ülkeler bazında dikkatle izlenmesidir. Çağdaş tiyatro eğitiminde disiplinlerarası çalışmalarla, projelerle alanın bilgi, beceri, uygulama birikiminin geliştirilmesinin önemi göz ardı edilmemelidir. Tek boyutlu eğitim modelinde ve eğitici tercihlerinde geleneksel modelin tek seçenek olduğu yolundaki ısrar gerçekçi değildir, geriye gidişi, içe kapanmayı hızlandırmaktadır.

Uzmanlar geriye gidiş gerçeğini kabul etmenin sorunun çözümünde ilk ve önemli adım olduğunu söylemektedirler. İkinci adım hataların nerede yapıldığının gerçekçi bir biçimde tespit edilmesidir. Hatanın tanınması, gerçeklerle yüzleşme cesaretidir. Son adım ise gerekli değişikliklerin, güncellemelerin ivedilikle yapılmasıdır. Bu konuda ELIA’nın 2016-2020 sürecinde sanatların eğitiminde dört stratejik hedef üzerine kurduğu vizyonundan yararlanılabilir:

- Bilgi değişimi ve akademik söylem
- Ağ oluşturma, işbirliği ve etkileşim
- Savunuculuk ve temsil
- Akademik liderlik ve profesyonellik

KAYNAKÇA

1. ELIA, European League of Institutes of the Arts , "Tuning Document –Theatre" https://www.elia-artschools.org/documents/tuning-document-theatre http://www.eq-arts.org/wp-content/uploads/2016/09/Tuning_Theatre.pdf

2. Encounters: Istanbul 2010 International Theatre Education Symposium Proceedings, (Editors: B.Y. Şeyben, Ö. Hemiş), (Translated: A. Batur), Istanbul 2010 European Capital of Culture Agency Publising, Istanbul 2010

3. G.J. Weltsek, P.B.Duffy, C.L.Carney, The Local and Global State of Theater Education Research and Policy, Arts Education Policy Review, Vol: 115, Issue 3, 2014
4. Tiyatro Araştırmaları Dergisi, Tiyatro Öğretimi ve Eğitimi Özel Sayısı, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara 1976

5. Türkiye Üniversiteleri Tiyatro Şenliği 15-30 Mayıs 2009, Tiyatro Eğitiminin Dünü, Bugünü, Yarını Sempozyumu: Bildiriler, 28-29 Mayıs 2009, (Ed.: Ö. H.Öztürk, B.Y. Şeyben), İstnabul 2010 Avrupa Kültür Başkenti Ajansı, Sahne ve Gösteri Sanatları Yönetmenliği, İstanbul 2010

6. UNESCO, "Road Map for Arts Education", The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century Lisbon, 6-9 March 2006 http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf

OYUNCULUK EĞİTİMİNDE EĞİTMENİN ROLÜ

Prof. Erol İpekli

(*Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müdürü, Sahne Sanatları Bölümü Tiyatro Ana Sanat Dalı Öğretim Üyesi*)

Ülkemizde, 1936 yılından bu yana uygulanmakta olan oyunculuk eğitimi sürecinde, yaşanan hızlı toplumsal dönüşüme ve gerekliliklere bağlı olarak bazı yenilikler yapılmış olsa da, eğitim müfredatlarında büyük değişiklikler yapıldığı söylenemez. Bu yaklaşıma göre oyunculuk eğitimi, öğrencinin ifade araçlarını tanıması, geliştirmesi amacıyla yapılan rutin çalışmalarla ve kuramsal bilgilenmeyle başlar. Ardından öğrencinin yaratıcılığını sahneye taşımasını hedefleyen, estetik algısını geliştirmeye yönelik çalışmalar, oyun metninin eyleme dönüşmesi üzerine yapılan alıştırmalar gelir. Öğrenci oyunculuk yapmak üzere edindiği varsayılan teknik ve artistik becerilerle mezun olur. Bu sürecin verimli biçimde sürdürülmesi için de, öğrencilerle usta çırak ilişkisi içinde deneyimli sanatçıların katkısı kadar, okulun akademik kadrosunda yer alan eğitmenlere ihtiyaç duyulur. Burada ihmal edilmemesi gereken nokta, hızla artan oyunculuk okullarında, bu sürecin nitelikli biçimde yürütülmesini sağlamaları beklenen, akademik kadroda yeralan eğitmenlerin hangi bilgi ve deneyime sahip olması gerektiği sorusudur.

Son yıllarda ülkemizde, oyunculuk alanına ilginin yoğunlaştığı, buna bağlı olarak oyunculuk eğitimi veren okulların da sayısının arttığı görülüyor. Bu yoğun ilgi ve sayısal artış sonucunda, oyunculuk eğitimi, daha geniş bir çevrenin tartıştığı bir konu haline gelmiş bulunuyor. Oysa bu konu, oyunculuk eğitimi veren kurumların her zaman üzerinde durduğu bir konuydu. Örneğin, 1989 yılında Eskişehir'de Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı kurulurken ya da 2009'da İstanbul 2010 Avrupa Kültür Başkenti Ajansı tarafından düzenlenen Tiyatro Eğitimi Sempozyumu'nda, oyunculuk eğitimi farklı yönleriyle ayrıntılı biçimde ele alınmış, tartışılmış, araştırmacılar, öğretim üyeleri ve sanatçılar tarafından çözüm önerileri sunulmuştu. Bu çalışmalar kuşkusuz oyunculuk eğitimi alanına önemli katkılar sağladı. Bu açıdan Beykent Üniversitesi tarafından düzenlenen bu çalıştayın da, oyunculuk eğitimine katkı sağlayacağına inanıyorum. Bu nedenle bu çalıştayın gerçekleşmesini mümkün kılan herkese teşekkürlerimi sunuyorum.

Oyunculuk eğitiminin çok yönlü ele alınması gerekiyor. Bilimin ve sanatın her alanı gibi bu alanın da kendine özgü farklılıklar barındırdığını söylemek yanlış olmaz. Oyunculuk eğitiminin kendine özgü farklılıklarını nasıl tanımlayabiliriz? Örneğin, oyunculuk eğitiminin uygulama boyutunda, halihazırda sürdürülmekte olan kredili sistemin koşulları içinde, derslerin verimli bir biçimde sürdürülmesi amacıyla, haftalık ders programının yeniden düzenlenmesi zorunluluğu bulunmaktadır. Çünkü oyunculuk eğitimi alan öğrencinin, ders dışında bireysel hazırlık yapması gerekmektedir. Öğrencinin bu hazırlığa zaman ayırması zorunludur. Ayrıca, dersin ya da bireysel hazırlığın yapıldığı salonlarda, fiziksel koşulların uygunluğu önem taşımaktadır. Sınıfı oluşturan öğrenci sayısının, herhangi bir uygulamanın tam anlamıyla gerçekleştirilebilmesi için sınırlandırılması gerekmektedir. Öğrenimi boyunca, öğrencinin, bedenini, sesini yetkin bir biçimde kullanabileceği, yaratıcı yönünü geliştirmesini hedefleyen uygulama çalışmalarının sürekliliğinin sağlanması önem taşımaktadır. Bu konuda, ders programına ek olarak, oyunculuk sanatına farklı yaklaşımlarıyla öne çıkan sanatçıların deneyimlerinden yararlanılması amacıyla atölye çalışmalarının planlanması gerekmektedir. Öte yandan, oyunculuk eğitimi sürecinde, öğrencinin kuramsal açıdan da donanımlı olması zorunluluğu bulunmaktadır. Analitik düşünme becerisini kazanmış, tarihsel olarak tiyatro sanatının aşamalarını kavramış, estetik algısını geliştirmiş olması beklenmektedir. Bu beklentilerin gerçekleşmesini ve işleyişin sağlıklı bir biçimde sürdürülmesini sağlayacak olanlar ise eğitmenlerdir. Doğal olarak eğitmenlerin beklenen verimliliğin ve sürekliliğin sağlanmasında önemli bir sorumluluğu bulunmaktadır. Oyunculuk eğitiminde eğitmenin rolü önem taşımaktadır. Bu süreci yönetecek, yönlendirecek olanlar eğitmenlerdir.

Ülkemizde sayıları hızla artan oyunculuk eğitimi veren okulların, uygulama alanında ve kuramsal donanım açısından yetkin eğitmenlere ihtiyacı bulunmaktadır. Ancak, eğitmen olmak isteyenlerin bu ihtiyaçlarını karşılayacak sayıda lisansüstü eğitim programı bulunmamaktadır. Bugün, oyunculuk alanında eğitmen olmayı hedefleyenlerin, akademik ilerlemelerini sağlamaları konusunda bir kısıtlılık söz konusudur. Yeni açılan okullar, yüksek lisans, sanatta yeterlik/doktora çalışmasını tamamlamış ya da doçentlik, profesörlük unvanına sahip eğitmenlere ihtiyaç duymaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında, lisans programları yerine yüksek lisans ve sanatta yeterlik/doktora programlarının açılması gerektiği düşünülebilir. Böylelikle, daha az sayıda öğrenciye hitap eden ancak eğitmen sorununu uzun vadede çözebilecek adımlar atılabilir. Oyunculuk okulları lisans öğrencileri için kendi eğitmenlerini yetiştirme olanağını yaratabilirler.

Öte yandan uygulama alanında çalışmayı hedefleyen eğitmenlerin mesleki açıdan deneyimli olmaları beklenmektedir. Örneğin, oyunculuk alanında sanatta yeterlik öğrenimini tamamlamış bir eğitmen adayının, doçentliğe başvurabilmesi için oyunlarda rol alması ya da rejisörlük yapması gerekmektedir. Ancak, bu uygulama çalışmasını gerçekleştirebileceği alan sınırlıdır. Bu koşulların sağlanabilmesi amacıyla, oyunculuk eğitimi veren okulların söz konusu uygulama alanlarının çoğaltılması için yeni uygulamaları gündeme getirmeleri düşünülebilir. Üniversitelerin yeni tiyatro yapılanmaları oluşturmaları yoluyla, eğitmen olmayı hedefleyenlere, mesleki uygulama alanına ilişkin yeni olanaklar sunmaları yararlı olabilir. Bu yaklaşıma, Anadolu Üniversitesi Tiyatro Topluluğu Tiyatro Anadolu modeli bir örnek oluşturabilir. Tiyatro Anadolu, Anadolu Üniversitesi bünyesinde çalışmalarını sürdüren, profesyonel bir topluluktur.

Özetle, oyunculuk eğitimine ilişkin yukarıda söz edilen sorunların, ancak, yetkin bir eğitmen kadrosu oluşturarak çözülebileceği ve bu nedenle eğitmen yetiştirme sorununun üzerinde önemle durulması gerektiği açıktır. Elbette, oyunculuk eğitiminde, eğitim programının çağın gerekliliklerine uygun hale getirilmesi amacıyla düzenlemeler, yenilenmeler yapılması gerekmektedir. Bu arayış devam etmelidir. Bu konunun merkezinde, eğitmenler bulunmaktadır. Bu amacı gerçekleştirecek olan eğitmenlerin, akademik ilerlemelerinin sağlanmasına yönelik yeni çalışmaların yapılması ve deneyimlerini sahneye taşımaları için yeni olanakların sağlanması önem taşımaktadır.

TİYATRO KURAMI EĞİTİMİNİN SORUNLARI VE OLANAKLARI

Kerem Karaboğa
(*İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölüm Başkanı ve Öğretim Üyesi*)

Tiyatro Eğitimi konusunu merkeze alan bir çalıştay söz konusu olunca, kendi açımdan bundan on yıl önce 2009 ve 2010 yılarında gerçekleştirilmiş ve bildirileri kitaplaştırılmış olan birbirinin uzantısı iki farklı ve geniş katılımlı Tiyatro Eğitimi Sempozyumunda söylenenlere göz atmak gereğini duydum. Genel bir bakışla, bir iki istisna hariç tüm konuşmalarda kuramla uygulamanın birlikte, birbirini destekleyecek yönde ele alınması gerektiğine, otoriter olmayan, öğrenciyi araştırmaya ve keşfetmeye yönelten bir eğitimin önemine, öğrenciye sorgulayıcı bir bakış açısı kazandıracak disiplinlerarası çalışmaların faydalarına odaklanıldığını gözlemlemek mümkün. Kanımca, sempozyumlar boyunca dile getirilen pek çok çıkarsamanın özetini de, hepimizin hocası Sevda Şener'in her zamanki samimiyeti ve naifliğiyle söylediği şu sözler veriyor: "İdealimdeki sanat eğitiminin amacı, sanatın her alanındaki temel bilgilere sahip, ayrıca tarih, toplumbilim, ruhbilim gibi konulardaki bilgisini geliştiren sanatçılar yetiştirmek olmalıdır. Tiyatronun hangi alanında olursa olsun, sanatın bu bilgi birikiminin beslediği düşünce gücüyle yönlendirilmesi gerektiğine inanıyorum. Bir hoca olarak bu güne dek aldığım en büyük ödül, bir öğrencimin, 'Hocam bana düşünmeyi öğretti' sözü olmuştur. Bunun en yetkin yönteminin, öğrenciye düşünebileceği özgüvenini vermek olduğunu gördüm" (Şener, 2010: 15).

Sevda Hoca'nın özellikle düşünme özgüveni hakkında söyledikleri aradan geçen on yıl açısından çok hayati bir önem taşıyor. Çünkü, bu on yıl zarfında bu özgüvenin sindirilmeye, baskılanmaya çalışıldığı pek çok tahripkar örnekle, yaptırımla karşılaştık. Bugün bulunduğumuz yerden bakıldığında, on yıl önceki sempozyumların itici gücünü oluşturan Bologna sürecinin de içerdiği öğrenci odaklı, disiplinlerarası, kültürlerarası ve yaratıcı düşünceyi kışkırtan, teşvik eden eğitim stratejileriyle, ezberci, dayatmacı ve tek tipleştirici politikalar arasında salınıldığını, eskisinden çok daha göz önünde, açıkça fark edilebilir ve şiddetli bir mücadelenin hüküm sürdüğünü gözlemlemek mümkün. Böylesi bir mücadeleye yön veren günümüzün kültürel ve siyasal kriz durumu, kuşkusuz, sadece bireyler ya da topluluklar arası anlaşmazlıklardan kaynaklanmıyor. Esasen, bunun 16. Yüzyıldan bu yana varlığını sürdüren, 19. Yüzyılın son çeyreğinden itibaren yeryüzünün tamamını kaplamak

üzere coğrafi olarak genişleyen ve son 30-40 yıl boyunca da küreselleşme söylemi çerçevesinde tüm toplumsal ilişkilere nüfuz eden kapitalist dünya ekonomik sisteminin krizinden kaynaklandığı söylenebilir. “Krizler” diyor John Ralston Saul, “ekseri, belirli bir ideoloji çok uzun süredir ortalıktaysa ve buna hizmet eden seçkinler eleştirel düşünce becerilerini kaybettiklerinde ortaya çıkarlar”(Saul, 2018: 14). Bu sistemin mevcut seçkinlerinin kendi ideolojilerini eleştiri konusu yapmak bir yana, kendi iktidar çıkarlarını sürdürmek gayesiyle daha da tutucu bir tavırla savunmaya uğraşmalarının, dünyanın farklı bölgelerinde totaliter rejimleri ve toplumsal açıdan ayrıştırıcı, yıkıcı ve saldırganlık içgüdüsüne dayalı popülist politikaları yaygınlaştırmak dışında bir sonuç getirmediğini hep birlikte ve yakıcı bir biçimde yaşıyoruz. Yarattığı tüm olumsuzluklara rağmen, söz konusu durum, nasıl yaşamayı arzu ettiğimize ve bunu nasıl gerçekleştirebileceğimize dair soruları da her zamankinden çok canlandırıyor. Böylesine kırılgan bir geçiş döneminde vereceğimiz kararlar, yapacağımız tercihler ve atacağımız adımlar her zamankinden daha kritik bir önem taşıyor. Yıkımı yaşama yöneltmek için nasıl olasılıklar üretebiliriz? Ve, bunun için, sanatçılar, tiyatrocular olarak kendi araçlarımızla neler yapabiliriz? Kanımca, çağdaş yaklaşımları geliştirirken bu soruları ve kriz durumunu dikkate almamız gerekiyor.

Kriz durumunun ülkemizde bu ölçüde kendisini göstermediği, ancak başlangıç sinyallerini verdiği on yıl öncesinde de söylemiştim, bugün daha da fazla söylemek gereği duyuyorum: “Günümüz açısından, tiyatro eğitiminde yeni olanaklardan bahsedebilmemiz için… birincisi… her bir okulun kendi esaslarına, şu andaki sanat ortamında durdukları noktaya etraflıca dönüp bakmaları, kendilerini içten dışa sorgulamaları ve net bir seçim, net bir tavır ortaya koymaları; ikincisi ise, kendi çalışmalarını birbirlerine, birbirlerinden alabilecekleri destek ve eleştirilere açık tutmaları, sempozyum ya da festivallerin dışına da taşabilen, derinlemesine bir dinamik birlikteliği, sanatsal-eğitsel bir paylaşımı yeğleyebilmeleri” hayati bir yerde duruyor (Karaboğa, 2010: 83). Özellikle, temel kültürel birikimler ve değerler tehdit altındayken, farklılıklarımızı yitirmeksizin ortaklaşılan paydalarda dayanışma kanalları oluşturmanın ve bu kanalları geliştirmenin zor olmayacağı kanaatindeyim.

Öte yandan, içinden geçtiğimiz dönemin kutuplaştırıcı ve yıkıcı düşünsel iklimine rağmen, hatta esasen tam da bu nedenle, sanat eğitimi veren okullarımızın kuramsal ve eleştirel düşünmeye ağırlık veren bir program oluşturmaları, tüm derslerde öğrencilerini araştırma ve tartışmaya yönlendirecek stratejiler geliştirmeleri büyük önem taşıyor. Burada

kastettiğim, araştırmanın sadece bir yerlerde yazılı olanı bulup ezberden tekrar etme, tartışmanın da kendi doğrularını başkasına kabul ettirme demek olmadığını öğrencilerin de anlamasını sağlayabilecek ortamlar oluşturulabilmesi ve çalışma yöntemleri geliştirilebilmesi. Zehra İpşiroğlu'nun "Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretme" kitabında da ortaya koyduğu fikirlerin, özellikle günümüz açısından hem eğitmenler arasında hem de eğitmenlerle öğrenciler arasında oluşturulması gereken söz konusu ortam açısından yol gösterici olabileceği söylenebilir:

"Düşünsel etkinlik sürekliliği olan, bitmeyen bir etkinliktir. Yenme ve yenilme diye bir şey yoktur düşünsel etkinlikte sıçramalar vardır. Önemli olan kişinin kendi üstünlüğünü kanıtlaması değil, düşüncenin açığa çıkartılmasıdır. Ortaya atılan bir düşünce, bir diğeri tarafından geliştirilir, bir başkası ona başka bir açıdan yaklaşarak yeni bir boyut katar, vb. Düşünsel tartışmada bir konu, bir sorun çeşitli kişiler tarafından çeşitli yönleriyle değerlendirilerek anlatılır. Tartışma her şeyden önce birlikte atılınan bir düşünce serüvenidir. Bu serüvenin çetrefil yollarında birlikte ilerlemek, bilinmeyeni, gizli olanı birlikte bulgulamak gerekir."(İpşiroğlu, 1989: 80)

Bu noktada, Sevda Hoca'nın sözlerine geri dönecek olursam, eğitim stratejilerinde taviz verilmemesi gereken önemli bir unsurun, eğitmenin kendi bakış açısını, kendi doğrularını dayatmaksızın, öğrencilerini birlikte düşünmeye, bilimsel olguları nesneleştirerek, toplumsallaştırarak tartışmaya yönelmesi olduğunu düşünüyorum. Sosyal hayatın her alanında otoriterliğin, cemaatçiliğin hakim olduğu, bilginin mutlak ve ezberci bir biçimde dayatıldığı ve kendinden farklı olanın düşmana dönüştürüldüğü bir toplumsal yapıda "düşünmeyi öğretmenin" yegane yolu kanımca bu tavrın varlığından geçiyor. Dijital teknoloji çağında çok daha kolaylaşan ve kolayca tüketiliveren bilgiyi depolamaya dönük bir anlayıştan ziyade, bilgiyi sorgulayarak kullanan, başkalarının düşünceleriyle, farklı bilgilerle sınayarak dönüştüren, ortaklaşa yaratıcı çalışmaların, özellikle araştırma ve uygulamayı bütünleştirerek gerçekleştirilen dersler tasarlamanın elzem olduğu söylenebilir.

En önemlisi de, Atilla Alpöge'nin tabiriyle "anahtar verme" eyleminden geçiyor. Alpöge'nin aktarımıyla, "Ariane Mnouchkine bir söyleşide kendi gençlik yıllarını anlatırken, bir gün öğrencisi olduğu Sorbonne Üniversitesi'nin kapıcısına gittiğini, arkadaşlarıyla tiyatro çalışması yapacaklarını söylediğini, bu nedenle ondan yukarıdaki bir salonun anahtarını istediğini anlatır. Kapıcı ona bu anahtarı sorgulamadan, çekinmeden veriverir. Mnouchkine 'o

anahtar verilmemiş olsaydı, bugün Theatre du Soleil olmazdı' der. Ve ekler: Zamanımızda anahtarlar hemen hemen hiç verilmiyor" (Alpöge, 2010: 123). Bir eğitim projesinin içindeyken bilinçle "anahtar verme"yi, yönlendirici olurken aynı zamanda inisiyatif de bırakabilmeyi bilmek gerekiyor.

Sevda Hoca'nın "sanatın her alanındaki temel bilgilere sahip, ayrıca tarih, toplumbilim, ruhbilim gibi konulardaki bilgisini geliştiren sanatçılar yetiştirmek" derken kastettiğinin bu bilgileri kitabi ve kuru kuruya belletmek olduğunu zannetmiyorum. Burada kastedilen, kendisinin çalışmalarında da olduğu gibi disiplinlerarası bir yaklaşımın benimsenmesidir. Bu yaklaşımla ele alındığında ders içinde incelenen herhangi bir oyun diğer disiplinlerle paslaşan bir analizin odağı olabildiği gibi, farklı görme ve okuma olanakları yaratan bir kaynağa da dönüşebilir. Çıkış noktasını, inceleme konusu yapılan malzeme belirler ve çalışmanın yöntemi ise sanata ve yaşama karşı duruşunuzla ve bakış açınızla şekillenir. Buna ilave olarak, disiplinlerarası çalışmaların bilgiyi iktidarlaştırmanın karşısında, toplumsal dinamiklerle paslaşan, düşünce ve eylemi bütünleştiren, bilgiyi, ona en kolay sahip olanlardan çok olamayanlara taşımaya çalışan bir yaklaşım tarzıyla birlikte çok daha işlevsel hale gelebileceğini gözlemleyebiliriz.

Bu anlamda, tiyatro eğitimi veren kurumların sadece akademik ortam içinde ve mesleki amaçlı üretimin ötesinde, sonradan kendi öğrencileri olabilecek ya da yetkin birer kültür sanat takipçisi haline gelebilecek çocuk ve gençlerle çalışma projeleri üretmelerinin; toplumsal cinsiyet, engellilik, göç ve mültecilik, etnik-kültürel ayrımcılık, doğa tahribatı, iklim krizi, ve benzeri pek çok konuda, kendi akademik birikimlerini, farklı ortam ve disiplinlerden gelen insanlarla işbirliği içinde geliştirmelerinin çağdaş eğitim stratejileri açısından hayati bir yerde durduğunu söyleyebilirim.

Kısacası, Sevda Hoca'nın tabiriyle, "yeteneği besleyen düşünceye, düşünceyi besleyen bilgiye" yer veren çağdaş bir eğitim stratejisi oluşturabilmek için şimdiye kadar kat edilen yolu, birikimleri ve temel ilkeleri yitirmeksizin yapılması, ortaklaşa üretilmesi gereken pek çok görevimiz var. Daha da önemlisi, sistematik krizin yarattığı yıkım içerisinden yeni bir yaşamı ortaya çıkarma gayretine ortak olmamız, yıkıma karşı koyarken kendimizi dönüştürüp yenilememiz gerekiyor. Tiyatro sanatı için vaz geçilmez olan "düşünsel özgüvenin", "eleştirel düşünce"nin korunmasının başka yolu yok çünkü ve onlar olmaksızın bizlerin de varlık gösteremeyeceğimiz ise olabildiğince aşikar.

KAYNAKÇA:

1. Alpöge, Atilla, 2010, “Genç Olmak Tiyatro Yapmak”, Buluşmalar - İstanbul 2010 Avrupa Üniversiteleri Tiyatro Şenliği Uluslararası Tiyatro Eğitimi Buluşması Sempozyum Bildirileri, (ed.) Özlem Hemiş Öztürk, Burcu Yasemin Şeyben, İstanbul 2010 Avrupa Kültür Başkenti Ajansı Sahne ve Gösteri Sanatları Yönetmenliği, İstanbul, s. 117-124

2. İpşiroğlu, Zehra, 1989, Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretme, Afa Yayınları, İstanbul

3. Karaboğa, Kerem, 2010, “Hangi Olanak? Neyin Beklentisi?”, Türkiye Üniversiteleri Tiyatro Şenliği Tiyatro Eğitimi Sempozyumu 28-20 Mayıs 2009 Bildiriler, (ed.) Özlem Hemiş Öztürk, Burcu Yasemin Şeyben, İstanbul 2010 Avrupa Kültür Başkenti Ajansı Sahne ve Gösteri Sanatları Yönetmenliği, İstanbul, s. 82-84

4. Saul, John Ralston, 2018, Küreselleşmenin Çöküşü, (çev.) Erdem İlgi Akter, Ayrıntı Yayınları, İstanbul

5. Şener, Sevda, 2010, “Tiyatro Öğretimi ve Eğitimi”, Türkiye Üniversiteleri Tiyatro Şenliği Tiyatro Eğitimi Sempozyumu 28-20 Mayıs 2009 Bildiriler, (ed.) Özlem Hemiş Öztürk, Burcu Yasemin Şeyben, İstanbul 2010 Avrupa Kültür Başkenti Ajansı Sahne ve Gösteri Sanatları Yönetmenliği, İstanbul, s. 12-16

GÜNÜMÜZDE TİYATRO YÖNETMENİ EĞİTİMİ

(*Dr. Öğr. Üyesi Ayla Kapan Ezici, Haliç Üniversitesi Konservatuvarı Tiyatro Bölümü Öğretim Üyesi*)

Çağdaş tiyatro bugün ulaştığı yenilikleri yönetmene borçludur ve kolektif bir sanat olarak tanımlanan tiyatronun bugün geldiği noktada artık bu kolektifin birleştirici unsuru olarak "yönetmen tiyatrosundan" söz edilmektedir. Sevda Şener hocamızın da ifade ettiği üzere tiyatro sanatı; "Sahnenin tüm öğelerini birbiri ile uyuma sokacak bir yetkiliye gereksinir. Bu yetkili kişi yönetmen olmalıdır: Yönetmen, yazılı yapıtın ruhunu ifade etmek üzere dilin, ışığın, rengin, çizginin, tartımın, olanaklarını seferber eder. Bunların hepsini buyruğu altına alarak, anlamı en güzel, en uyumlu bir biçimde ifade eder." (Şener, 2006: 233-234) Yönetmen olmak için kesin ve tanımlanmış bir yöntemden söz etmek çok kolay değildir. Ülkemizde de dünyada da uygulanan haliyle tiyatroda yönetmen olmak için farklı eğitimlerden, süreçlerden geçmek mümkündür. Pek çok yönetmenin akademik bir eğitim almadan yönetmenlik yapabildiği bilinmektedir. Sertifika programları bulunan eğitim kurumlarına devam etmek, atölye çalışmalarına katılmak, deneyimli yönetmenlerin yanında "yönetmen yardımcısı" olarak deneyim kazanarak oyun yönetmek ya da "deneyimli bir oyuncu" olup bir süre sonra oyun yönetmek hevesinde olmak… Tabii hiçbir yönetmenlik eğitimi almadan tamamen kendi uygulama pratiği sonucunda, kendi tiyatrosunda edindiği deneyimle yönetmen olanlar da bulunmaktadır. Hem geçmişte hem de bugün çok sayıda ismin kendi üsluplarını oluşturdukları oyunlar yönettikleri bilinmektedir.

Bunlarla beraber günümüzde dünyadaki örneklerine bakıldığında üniversitelerin tiyatro bölümlerinde lisans düzeyinde oyunculuk, yazarlık, kuram, tasarım gibi alanlar dışında yönetmenlik eğitimi de verildiği görülmektedir. Ülkemize bakıldığında ise DTCF Tiyatro Bölümü Yayını "Tiyatro Araştırmaları Dergisi" nin 7. sayısında Özdemir Nutku hocamızın 1976 yılında "Tiyatro Yönetmeninin Eğitimi" başlığıyla yazdığı makalesindeki şu saptamalarının kırk üç yıl sonra bugün de pek değişmediği görülüyor. Özdemir Hoca diyor ki; "Tiyatromuzun gelişimi için, yönetmenin öneminin ne kadar büyük olduğunun bugün de kavrandığı düşüncesinde değilim. Genellikle, yorgun oyuncuların ya da bir topluluğun başındaki oyuncunun yönetmen olarak kabul edildiği bir tiyatro ortamında, yetenekli, yeteneksiz herhangi bir sanatçının yönetmen olabileceğine inananların çoğunlukta olduğu bir tiyatro çevresi içindeyiz. Dünya tiyatrosunun gelişiminde çok gerilerde kalmış olan 'yıldız

oyuncu yönetmen olur' anlayışı tiyatromuzda hala yaygın bir uygulama alanı bulabilmektedir". (Nutku, 1976:53- 63) Ülkemizde 2019 yılı itibari ile on altı (16 Devlet), on da (10) vakıf üniversitelerinde olmak üzere toplam yirmi altı (26) Tiyatro, Oyunculuk, Tiyatro Tasarımı, Dramatik Yazarlık, Tiyatro – Sanat İşletmeciliği, Sahne ve Gösteri Sanatları Yönetimi gibi isimlerde pek çok bölüm ya da ana sanat dalı olmasına karşın tekbir yönetmenlik bölümü bulunmamaktadır.

Ülkemizdeki üniversitelerin ilgili birimlerinde lisans düzeyinde Tiyatro Yönetmenliği bölümünün açılmasının önemini ve gereğini vurgulamaya çalıştığım bu konuşmada, eğitim-öğretim yapısıyla özgün bir örnek olduğunu düşündüğüm, 1992 – 1995 yıllarında doktora yaptığım, Moskova'da bulunan ve kısa adı GİTİS – RATİ olan, "Rusya Tiyatro Sanatları Akademisi Dram Rejisörlüğü Bölümü" nden söz etmek istiyorum.

Alanında hem Rusya'nın hem de dünyanın en bilinen okullarından GİTİS'in kuruluşu 19. yüzyıl sonlarına dayanıyor. 1878'de, ünlü Rus şef ve piyanist P.A. Shostakovsky Moskova'da özel bir müzik ve tiyatro okulu açar. Okul, 1883'te "Müzik ve Drama Okulu" olarak yeniden adlandırılır ve Moskova Filarmoni Derneği'ne bağlanır. O dönemlerde Maly Tiyatrosu'ndan (Küçük Tiyatro) Yujin Aleksandr İvanoviç, Osip Andreyeviç Pravdin, Konstantin Sergeyeviç Stanislavski, Nemiroviç Dançenko, Olga Knipper Çehova, Vsevolod Emileviç Meyerhold dersler verir. 1937-1938'de Oyunculuk, Yönetmenlik ve Tiyatro Kuramları fakülteleri kurulur. 1959 yılında Kültür Bakanlığına devredilir. 1961 yılında rektör atanır.

Süreç içinde geçirdiği yapısal değişikliklerden sonra bu günkü halini alır. Bugün kendisi bir üniversite olarak, Oyunculuk, Dram Rejisörlüğü, Sirk Rejisörlüğü, Müzikal Tiyatro Rejisörlüğü ve Oyunculuğu, Vokal Sanatı, Ses Mühendisliği, Rus Tiyatrosu Tarihi, Yabancı Tiyatro Tarihi, Koreografi, Şov Sanatı, Sahne Sanatları Yönetimi, Sahne Tasarımı olarak on iki (12) bölümden oluşan, lisans ve lisans üstü alanlarda hem Rus hem de dünyanın pek çok ülkesinden öğrencisi bulunan GİTİS'de her bölümün kendi eğitmenleri ve özgün programları vardır.

Eğitim anlayışının temelinde K.S. Stanislavski'nin görüşlerinin bulunduğu GİTİS'de "Dram Rejisörlüğü- Yönetmenliği" Bölümünün eğitim standartlarının belirlendiği 27 sayfalık belgede yer alan eğitim hedeflerinden ve ilkelerinden söz etmek istiyorum öncelikle. GİTİS'in (https://www.gitis.net/) web sayfalarında yer alan bu belgede ayrıntılı olarak verilmek istenen eğitimin hedefleri, dayanakları, ilkeleri yürütülen eğitim programının özellikleri vurgulanıyor.

Bu uzmanlık alanına sahip olacak mezunların faaliyet alanları, sahne sanatları alanında performans sergileme, sahne sanatları alanında yöneticilik ve eğitmenlik yapma olarak tanımlanıyor. Bu alandan mezun olacak kişiler dramatik veya müzikal-dramatik çalışmalar içinde bulunan kişilerle (oyuncular), sahne sanatları performanslarında görev alan yaratıcı ekip mensupları ile çalışma yapacaklardır. Mezunların yapacakları mesleğin faaliyet türü, sanatsal – yaratıcılık, organizasyon – yönetim ve öğretim nitelikleri taşımaktadır. "Dram Rejisörlüğü" Bölümü mezunu uzmanlık programının yönlendirildiği mesleki faaliyetin türlerine göre sanatsal ve yaratıcı aktivitelerdeki görevleri almaya hazırdır. Bu kişi bir konsept geliştirir ve tiyatroda özgün prodüksiyonlar ortaya koyar, yüksek sanatsal seviyeleri garanti eder ve provalar yürütür. Dram Tiyatrosu sanatının desteklenmesine katkı sağlar, seyircilerin ilgisini çekecek üretimlerde bulunur. Bu bölümün mezunu organizasyonel ve yönetsel faaliyetler alanında yapımcı ile iş birliği içinde, tiyatroda hazırlanan yeni prodüksiyonların hazırlanma sürecinde prodüksiyon grubunun çalışmalarını yönlendirir, yürütür. Baş Rejisör (Genel Sanat Yönetmeni) olduğunda repertuar oluşturur, tiyatronun sanatsal ve sanatsal alana yardımcı kadrolarını seçer, prodüksiyon gruplarının kompozisyonunu onaylar ve tiyatronun yaratıcı yaşamını yönlendirir. Bu bölüm mezunları aynı zamanda oyunculuk eğitimleri düzenler, eğitim faaliyetlerinde bulunan kuruluşlarda oyunculuk ve yönetmenlik ile ilgili disiplinlerin temellerini öğretir.

Yönetmen olarak gerekli tüm analizlerin oluşturulması pratiğine sahip olan bu mezun, aynı zamanda kurgu eserlerin sahne düzenlemesi, dramaturjisi, nesir, şiir - dramatizasyonun temel bilgilerine sahiptir. Yapımcılar, oyuncular ve tüm üretim grubunun üyeleriyle işbirliği içinde profesyonel bir tiyatro salonundaki performansları sahneleyebilir.

Uzmanlık programına hakim bir mezunun aşağıdaki genel kültürel yeterliliklere sahip olması gerekir: soyut düşünme, analiz etme ve sentez yapma becerisi. Olağandışı durumlara uyumluluk sağlama refleksi, alınan kararlar için sosyal ve etik sorumluluk üstlenebilmek. Kendini geliştirmeye hazır olmak, kendini gerçekleştirebilmek ve yaratıcı potansiyelini

kullanabilmek. Felsefi donanıma ve tarih bilgisine sahip olabilmek, yaşadığı toplumun özelliklerinin farkında olmak, analizini yapabilmek, bir performansın ekonomik gerekliliklerinin temel bilgisine sahip olabilmek, kişilerarası ve kültürlerarası iletişim problemlerini çözmek için Rusça ve yabancı dillerde sözlü ve yazılı iletişim kurabilme becerisinde olmak, genel yasal bilgileri çeşitli faaliyet alanlarında kullanabilecek kadar yasaları bilmek, çeşitli etkinliklerin düzenlenebilmesi için uygun fiziksel koşulları oluşturabilmek ve ayrıca ilk yardım tekniklerini kullanarak acil durumlarda korunma yöntemlerini bilmek bu bölüm mezunun sahip olduğu niteliklerdendir.

Uzmanlık programına hakim bu mezun aynı zamanda aşağıdaki genel mesleki yeterliliklere de sahip olacaktır: Sanat projelerinin ekonomik planlamasını yapabilmek, bir birim başkanı ve bir grup lideri olarak, takım hedeflerini belirlemek, risk durumlarında kararlar almak, hataların maliyetini göz önünde bulundurmak, eğitim yürütme ve çalışanlara yardım sağlama dahil olmak üzere ulusal ya da uluslararası bir takımda çalışabilme becerisine sahip olmak, çalışmalarını bilimsel bir temelde organize edebilmek, bugünün bilgi toplumunun gelişiminde bilginin özünü ve önemini anlama yeteneğinde olmak. Ayrıca, aktörlerle yaratıcı ortaklık içinde zengin, verimli bir prova süreci organize etme becerisine sahip olmak, gerekirse prova sürecinde oyunculuğu gösterebilme becerisinde olmak, sahne çalışmasının diğer yaratıcıları (mekansal çözüm, müzik, ışık, efekt, aksesuar ve çeşitli estetik unsurlar olabilir) ile yaratıcı iş birliği kurma becerisinde olmak. Eğitim faaliyetlerinde bulunan farklı kuruluşlarda oyunculuk ve yönetmenlik ile ilgili disiplinlerin temellerini öğretmeye istekli olmak.

Stanislavski'nin asistanlarından Kristi (1978:20) "Bir tiyatro okulundaki çalışmaların başarısı çoğunlukla, öğrenci seçiminin doğru yapılmasına bağlıdır" diyor. Bu anlayıştan yola çıkarak olsa gerek yukarda ifade edilen donanımlara sahip olması planlanan öğrencilerin kabul sınavları önemle ve zamana yayılan aşamalarla gerçekleşiyor GİTİS'de. Adaylar atölye (Her atölye beş – yedi eğitmenden oluşuyor ve her atölyenin ismi başındaki hocanın ismiyle anılıyor. Bu eğitmenler "Uzmanlık Alan Dersi" olarak tanımlanan bu dersin içinde haftada otuz saatten fazla ders yapıyorlar) sistemi olduğu için her dört (4) yılda bir yeni öğrenci alan "şef" hoca ve ekibini seçerek giriş sınavına başvurularını yapıyorlar. İstediği hocanın öğrencisi olmak için birkaç yıl sınava başvurmayı erteleyen adaylar olabiliyor. Oyunculuk adaylarının deneyimsiz ve genç olması beklenirken yönetmenlik adaylarının deneyimli ve yaşları daha büyük olmaları bekleniyor. Oyunculuk ve yönetmenlik öğrencilerinin seçmeleri

aynı zamanda yapılıyor. Sınav öncesi adaylara okumaları için Rus ve dünya oyun metinlerinden ve tiyatro kitaplarından oluşan bir seçkinin duyurusu yapılıyor.

Oyunculuk ve yönetmenlik öğrencileriyle karma bir sınıf oluşturuluyor. 2019-2020 eğitim-öğretim dönemi'nde Dram Rejisörlüğü Bölümü'nde Birinci yılda; dokuz (9) yönetmenlik, on sekiz (18) oyunculuk, İkinci Yılda; dokuz (9) yönetmenlik, on dört (14) oyunculuk, Üçüncü Yılda; on (10) yönetmenlik, on dört (14) oyunculuk, Dördüncü Yılda; on (10) yönetmenlik, on dört (14) oyunculuk ve Beşinci Yılda da altı (6) yönetmenlik öğrencisi bulunmaktadır.

Eğitim Eylül başından, Mayıs sonuna kadar devam ediyor. Cumartesi günleri de dahil, haftanın altı günü ders yapılıyor. Dersler sabah 9:30 da başlayıp, gece 21:00 dolaylarında bitiyor. İlk yıl baraj yılı. İlk yıl sonunda yapılan final sınavları sonucunda bazı öğrencilerin bölümle ilişiği kesilebiliyor. İlk yılın sonunda kalan öğrenciler ise kendileri bırakmadığı sürece okula devam ediyorlar. Atölye sistemi olduğu için ders geçme sitemi de bulunmuyor. Bu nedenle her yılın sınıfı oluşturan öğrenciler kendi gruplarıyla ilerlemek durumundalar.

Eğitimleri beş (5) yıl süren yönetmenlik bölümü öğrencilerinin ilk dört (4) yıllık ders programları şu derslerden oluşuyor; Yönetmenlik ve Oyunculuk Uzmanlığı, Dünya Tarihi, Yabancı Dil, Ritmik, Sahne Konuşması, Batı Tiyatrosu Tarihi, Sahne Hareketi, Sahne Dövüş Teknikleri, Eskrim, Dekor Tarihi, Sahne Dansı, Kültür Bilimi, Rus Edebiyatı Tarihi, Çağdaş Dans, Resim Sanatı, Koreografide Temel Metodlar ve Teknikler, Beden Kültürü, Dramaturji, Solo Şarkı, Eğitmenlik ve Psikoloji, Sosyoloji, Rus Dili ve Konuşma Kültürü, Şan Tekniği, Dram Teorisi, Müzik Tarihi, Makyaj, Kompozitörle Çalışma, Rus Tiyatrosu Tarihi, Felsefe, Tiyatro İşletmesi, Sirk Üslubu, Sahne Müziği, Dramatik Tiyatro Sanatı Tarihi, Kostüm Tarihi. Dört yılı tamamlayan öğrenci eğitiminin beşinci yılında profesyonel bir tiyatroda diploma oyununu sahneliyor ve mezun oluyor.

Biraz da genel olarak hem Dram Rejisörlüğü Bölümü'nde hem de diğer bölümlerde uygulanan sınav yönteminden söz etmek istiyorum. Yılda iki kez sınav yapılıyor. Sınavlar kuram ya da uygulama olduğuna bakılmaksızın komisyon önünde yapılıyor. Kuram derslerinde bir ay önceden öğrencilere soru kümesi veriliyor. Hocalarına yanıtını bilmedikleri soruların yanıtını bilmeleri için süre veriliyor bu bir ay boyunca. Sınavda soru kümesi içinden birkaç soru çekiyorlar ve yanlarında bulunan kaynaklardan yararlanarak verilen kısa sürede

yanıtlarını kontrol ediyorlar. Daha sonra hem yazılı hem de ilgili dersin eğitmenlerinden oluşan bir komisyon önünde sözlü olarak yanıt veriyorlar. Sınavın öğrencinin öğrenme sürecinin sonucu değil, süreci olduğu düşünülüyor. Uygulama derslerinin (Ritmik, Sahne Konuşması, Sahne Hareketi, Sahne Dövüş Teknikleri, Eskrim, Sahne Dansı, Solo şarkı, Şan Tekniği vb.) sınavları da yine komisyon önünde gerçekleşiyor ve mutlaka bir gösteri niteliği taşıyor. Sınav yine okulda o dersi veren eğitmenler ve atölyenin Uzmanlık Alan Dersi'ni yürüten eğitmenler grubu ile diğer öğrenciler önünde yapılıyor. Uzmanlık Alan Dersi eğitmenleri sınav sonrası görüşlerini iletiyorlar. Uzmanlık Alan Dersi sınavları da yine bu dersi yürüten eğitmenler, dersin öğrencileri, sınav yerinin elverdiği ölçüdeki bir izleyici topluluğu (okulun farklı bölümlerinden öğrenciler ve aileler dahil) tarafından izleniyor ve değerlendirmeler tek tek değil tüm sınıf önünde yapılıyor.

Demin'in (1984) "Rejisörün Kişiliğinin Formülasyonu" kitabında belirttiği gibi GİTİS'de dramatik tiyatro rejisörünün eğitimi, içeriği özel olarak düşünülmüş, uygulama ile kuramsal olanın harmanlandığı bir ders programı üzerinden yürütülür. Geçmişin mirası üzerinden geleceğin tiyatrosunun planlamasının yapıldığı bu tiyatro okulu kurulduğu günden bu güne hem Rus Tiyatrosuna, hem Sovyetler Birliği zamanında "Sovyetler Birliği" içinde yer alan ülke tiyatrolarına (Bölgelerden gelen öğrencilere açılmış özel sınıflar ya da kontenjanlarla) ve aynı zamanda dünyanın pek çok ülkesinden gelip eğitim alıp ülkesine dönen tiyatro öğrencileri ile, ayrıca eğitmenlerinin Rusya şehirlerinde ve pek ülkede açtıkları atölyelerle dünya tiyatrosunun şekillenmesinde etkili olmaktadır.

Burada bu bağlamda lisans düzeyinde yeni bir bölüm açarken ya da var olan bölümlerin eğitim programlarının yeniden düzenlenmesi esnasında göz önünde bulundurulması gereken, önemli olduğunu düşündüğüm bir konudan daha söz etmek istiyorum. Her zaman her yaşın kendine özgü özelliklerinin olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Hızla değişen bugünün dünyasında kuşaklar arasındaki bu farkların daha da belirgin olduğu görülmekte. Dolayısıyla eğitim sorumlularının önemle üzerinde durması gereken konulardan biri de bu özelliklerin ayırdında olmaktır. Şu anda lisans düzeyinde eğitim gören öğrenciler yaş aralıklarına bakıldığında Z Kuşağı olarak tanımlanmakta. Bu kuşak kendilerinden önceki kuşakların hazırladığı koşullarda yaşayan, onların planladığı eğitim programlarıyla eğitilen bireylerden oluşuyor. Önceki kuşağın genel olarak kurallara uyan, aidiyet duygusu güçlü, aile bağlarını önemseyen, çalışkan, otoriteye saygılı, kendi

çıkarlarından öte toplum çıkarlarını gözeten, dünyanın teknolojik aşamalarına tanık olmuş ama bilgisayarsız, cep telefonsuz yaşamı da bilen bireylerden oluştuğu söylenebilir.

Bilginin çok hızlı değişip dönüştüğü bu dijital çağda dünyaya gelmiş olan ve şimdiki lisans öğrencilerini oluşturan bu kuşak ise farklı özellikleriyle dikkat çekmekte. Aile bağları çok güçlü olmayan, kendinden önceki nesilden daha fazla bireysel olabilen, kendi tercihlerini öncel gören, yalnız kalmayı tercih etmemesine rağmen sosyalleşmekte sorun yaşayan, grup çalışmasına çok uygun olmayan, kendi içine dönük, dikkat süreleri çabuk dağılan, odaklanmakta güçlük çeken, yaşamlarında "tüketmeyi" önemli bir yaşamsal gereklilik olan gören, tatminsiz ve kararsız oldukları söylenebilen Z Kuşağının bu özellikleriyle birlikte, IQ'larının oldukça yüksek olduğunu, tempolu bir yaşam içinde olmalarına rağmen yeni koşullara hızlı uyumlanabilen, özgüvenleri yüksek, teknolojiye hakim ancak internet ve mobil teknoloji olmadan yaşayamayan (dersler dahil) ve bu teknolojiyi kullanma becerileri çok yüksek olan bireylerden oluştuklarının ayırdında olmak gerekiyor. Günümüzün lisans öğrencileri aynı anda dinleyip, yorum yapıp, resim, video vs. yayınlayıp/paylaşabilecek kadar teknolojiye ve koordinasyon becerisine sahipler. Bu kuşak için "Dijital yerli" (Prensky, 2019) tanımı yapılıyor. Bu nedenle sosyal ağlar eğitim amaçlı kullanılabildiğinde motivasyonları yüksek oluyor. Öte yandan Dünya tarihine bakıldığında en fazla eğitim imkanı bulunan bir kuşak. Sabırsızlar ve süreç değil sonuç odaklılar. O nedenle de uzun prova zamanları, uzun egzersiz süreçleri onlara sıkıcı geliyor. Görsel algı sistemine daha yatkınlar. Ezberlemek yerine görmek ve görürken işitmek istiyorlar. Aynı zamanda dünya zevklerine düşkün, işlerini kısa sürede ve titiz biçimde yerine getiren davranış özellikleriyle de dikkat çekiyorlar. "İnsanlık tarihinin el, göz, kulak vb. motor becerileri senkronizasyonu en yüksek nesli" (Taş vd., 2017, s.1037) deniyor onlar için.

Yaratıcılığa izin veren aktivitelerden hoşlanıyorlar. Çok diplomalı, uzman ve buluşçular. Bütün bunların yanında adaletli ve barışçıllar. Kendi özgünlüklerini korurken başkalarının farklılıklarını yargılamaksızın kabul ediyorlar. Bireysel ifadeye değer veriyorlar. Anlaşmazlıkları gidermek için, dünyayı iyileştirmek için diyaloğun gücüne inanıyorlar. Kurumlarla ilgili konularda aldıkları kararlar doğrultusunda oldukça analitik ve pragmatik bir ilişki kuruyorlar. Bu nesil kendinden önceki kuşaklara göre sorunların çözümünde tek bir yolun olmadığını düşünüyor. Diğer nesillere göre daha cinsiyetsiz oldukları söylenebilir. Genelde kimlikle ilgili nedenleri savunmanın önemli olduğunu söylüyorlar bu nedenle önceki nesillere göre daha hümanistler ve ırk, etnik köken, eşcinsellik, feminizm vb. konularla

ilgileniyorlar. Sanal ya da reel arkadaş ayrımı yapmıyorlar. İnternet ortamındaki gruplara farklı ekonomik ve sosyal koşullardaki kişileri bir araya getirdiği için önem veriyorlar.

Bütün bu özelliklerinden de anlaşılacağı üzere şu anki klasik eğitim ortamları onların ihtiyaçlarına cevap vermekte zorlanıyor. Bu nedenle eğitim programları eğitimden maksimum yararın sağlanabilmesi için bu kuşağın nitelikleri göz önünde bulundurularak oluşturulmalı ve güncellenmeli. Şüphesiz her bir nesil eğer birbirinin özelliğini bilir ve ona göre anlayış geliştirirse ekonomik, sosyal ve kültürel küreselleşmenin yaygınlaştığı, giderek küçülen bu dünya planetinde ancak o zaman uyum içinde yaşamanın mümkün olabileceği söylenebilir.
Türk Tiyatrosunun Çağdaş Tiyatro Dünyasındaki etkin ve özgün yerini alabilmesi için hem var olan eğitim birimlerinin yenilenmesinin hem de yönetmenlik gibi tiyatronun en temel unsuru olan yönetmenin eğitimi için zorunlu olan planlamanın, GİTİS'in eğitim modelinden de yararlanılarak, aynı zamanda günümüz gençliğinin yukarıda sözü edilen özelliklerini de dikkate alarak yapılandırılmasının gereği açıktır.

KAYNAKÇA

1. Demin, Vadim Petroviç, 1983, “Rejisörün Kişiliğinin Formülasyonu”, Saratov Üniversitesi Yayını, Saratov, Rusya.

2. Kapan, Ayla, 1997, “Bir Tiyatro Okulu Örneği / Rusya Tiyatro Sanatları Akademisi – GİTİS – Moskova”, Drama Dergisi, Sayı 1, Ankara, ss. 20 -22.

3. Kristi, Georgy, Vlademiroviç, 1978, “Stanislavsky Okulunda Oyuncunun Eğitimi”, Sanat Yayınları, Moskova, Rusya, ss. 20.

4. Marc, Prensky “Digital Natives Digital Immigrants”, https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf (Erişim Tarihi: 28, 11, 2019)

5. Nutku, Özdemir, 1976, “Tiyatro Yönetmeninin Eğitimi”, DTCF Tiyatro Bölümü “Tiyatro Araştırmaları Dergisi”, Sayı 7, Ankara, ss. 53 -63.

6. Şener, Sevda, 2006, “Dünden Bugüne Tiyatro Düşüncesi”, Dost Yayınları, Ankara, ss. 233-234.

7. Taş, H., Yunus, Demirdöğmez, Mehmet, Küçükoğlu, Mahmut, 2017, “Geleceğimiz Olan Z Kuşağının Çalışma Hayatına Muhtemel Etkileri”, Uluslararası Toplum Araştırmalari Dergisi. 7(13), s.1037. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/394731 (Erişim Tarihi: 10, 08, 2019)

8. https://www.gitis.net / (Erişim Tarihi: 6, 08, 2019)

9. https://t24.com.tr/k24/yazi/evrim-kuran,1829 (Erişim Tarihi: 10, 08, 2019)

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ SAHNE SANATLARI BÖLÜMÜ'NDE OYUNCULUK EĞİTİMİ

(*Dr. Öğr. Üyesi, Sibel Erdenk, Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sahne Sanatları Bölümü Öğretim Üyesi*)

Tiyatro sanatının toplumsal bir ürün olması, onu sadece değişen yaşam, değerler ve inançlar, çatışma ve uzlaşma koşulları açısından değil, aynı zamanda farklılaşan şekillenmeler, biçimsel kavrayışlar, ritimsel algılayışlar açısından da dönüşüme zorlar. İhtiyaçların önceliğini değiştiren bu dönüşüm, eğitimin önceliğine cevap vermezse atıl duruma düşer, bu yüzden eğitim programları iyi koordine edilerek gerekçeleri doğru belirlenmiş ve yönteme dayalı bir işleyişle güncellenmelidir. Burada yöntemden kast edilen, bazı fiziksel egzersizler ya da yaygın bazı alıştırmaları kapsayan çalışmalar değildir. Her bir disiplin kendine özgü tekniklerini kullanarak, öğrencinin bir düşünceyi üretmesi ve buna bağlı kalarak kendi malzemesini fiziksel bir hünere, duygusal bir etkiye dönüştürmesi için ihtiyacı olan yolu ona sağlamayı amaçlar.

"Ülkemizde tiyatro sanatının bilimsel bir inceleme alanı olarak kabul görmesi ve eğitim yoluyla geliştirilebilir bir meslek olarak algılanması, yani bu sanatın üniversite çatısı altında yer alması çok eski değildir. 1914 yılında Darülbedayi ile başlayan ve bir yıl kadar süren dönemi bir kenarda tutarsak, 1936'da Devlet Konservatuvarı, 1958'de Tiyatro Enstitüsü – ki 1964'te Tiyatro Kürsüsü olacaktır– bu yolculuğun başlangıç noktaları sayılır. Ancak bu yıllarda genel kanı, sanatın biliminin yapılamayacağı ya da bilimsel çalışmaların ve buna bağlı olarak yapılan eğitimin sanatsal çalışmalara katkısının olamayacağı yönündedir" (Şener, 1976). Bugün çok farklı bir noktadayız kuşkusuz.

Oyunculuk eğitimi bağlamında ülkemizde uzun bir süre boyunca değişen zaman ve ihtiyaçlara yanıt verilememiş, bu eğitimin sorunları tespit edilememiş ve çözümleri üzerine düşünülmemiş, fikir geliştirilmemiştir. Gelişigüzel saptanmış müfredatlar ya deneyimsiz uygulatıcılar ile tesadüfi bir yol izlemiş ya da usta çırak ilişkisine dayalı anlayışın dayattığı 'benim gibi oyna, şöyle dur, böyle tonla' tipindeki zorlamalarla ilerlemiştir. Günümüzde üniversitelerin oyunculuk bölümlerinde yürütülen araştırmalar, lisans üstü çalışmalar, dilimize kazandırılan kaynaklar ve aynı zamanda gerçekleştirilen uygulamalarda tanışılan farklı oyunculuk yöntemleri bu kaderi değiştirmektedir. Yüzünü bilineni tekrar edenden yana değil,

bilgiyi yeni görme biçimleri ile yorumlayan, ürettikleri ile ilham veren, meydan okuyan, motive eden, yaratıcı ve üretken olmayı hedefleyen bir eğitime dönen kurumların/ üniversitelerin sayısı gün geçtikçe artmaktadır; şüphesiz bu umut verici bir gelişmedir.

Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sahne Sanatları Bölümü 1976 yılında Ege Üniversitesi'ne bağlı olarak bir bölüm olarak kurulmuş, 1976/77 döneminde eğitime başlamıştır. Oyunculuk, Dramatik Yazarlık/ Dramaturgi ve Sahne Tasarımı Ana Sanat Dallarında eğitim vermektedir. Çağdaş modellere yüzünü dönen bir eğitim kurumu olarak Dokuz Eylül Üniversitesi Sahne Sanatları Bölümü, öğrencisine herhangi bir konuda nesnel araştırma yapma, araştırma sonuçlarını bilimsel bir yöntemle sonuçlandırma, bu sonuca dayalı sanatsal bir yorum yapma ve bu yorumu estetik bir biçime uygulayabilme yetisi kazandırmayı hedefler. Oyunculuk eğitimi için temelde Stanislavski metodu bağlamında bir eğitim benimsenmiştir. Öte yandan kuşkusuz çağdaş oyunculuk yöntemlerinde gerçekçi oyunculuğa dair bir çok farklı yöntem araştırılmakta ve kullanılmaktadır. Bu noktada bölümümüzde değişen oyunculuk anlayışının başat ögesi olarak beden ve hareket eğitiminin özel ve önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Eğitim sürecinde uygulama olanaklarının genişliği, öğrenilen bilginin kullanıma girerek pekişmesi, uygulamayla sınanması ayrıcalıklı bir özellik olarak değerlendirilebilir.

Sahne Sanatları Bölümü, çalışma alanları bakımından da yeterli olanaklara sahiptir. Oyunculuk Ana Sanat Dalı daha önce Alsancak yerleşkesindeki Suat Taşer Sahnesi'nde, 2004'ten bu yana İnciraltı yerleşkesindeki Özdemir Nutku Sahnesi'nde eğitimini sürdürmektedir. Mevcut binada Özdemir Nutku Sahnesi dışında bir prova sahnesi, iki dans stüdyosu ve şan derslikleri kullanımdadır. Belki de başka hiçbir sanat dalında üretim, sahip olduğu fiziksel koşullara bu denli bağlı değildir. Öyle ki bölümün adındaki 'sahne', her şeyden önce fiziksel bir mekanı tarif eder. Bu yüzden oyunculuk eğitiminde mesele her ne kadar #BinaDeğilEğitim ise de, aslında tam olarak mesele binadır, mesele mekandır.

1976'DAN BUGÜNE DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ GÜZEL SANATLAR FAKÜLTESİ SAHNE SANATLARI BÖLÜMÜ / SAHNE ŞEMSİYESİNDE BİR OYUNCULUK, TASARIM VE YAZARLIK EĞİTİMİ

(Konuşma Özeti)

Prof. Dr. Semih Çelenk

(Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Öğretim Üyesi)

DEÜ Güzel Sanatlar Fakültesi Sahne Sanatları Bölümü ilk mezunlarını 1981 yılında verdi. Prof. Dr. Özdemir Nutku öncülüğünde bir kadro tarafından kurulan bölüm, sahne'nin sahne uygulamasının merkezde olduğu bir tiyatro dalları eğitimini hedeflemektedir. Şu an temel olarak üç anasanat dalında (Oyunculuk, Sahne Tasarımı, Dramatik Yazarlık-Dramaturgi) eğitim veren bölüm, sonraki yıllarda Kukla, Yönetmenlik, Çocuk Tiyatrosu gibi anasanat dallarında da genişleyen bir eğitim yelpazesine sahip olmayı planlamaktadır.

DEÜ GSF Sahne Sanatları Bölümü lisans düzeyinde verdiği eğitim yanında yüksek lisans ve doktora düzeyinde de "Tiyatro Araştırmaları" alanında eğitim vermekte, araştırmalar yapmaktadır. Böylelikle hem kendisi hem de ülkedeki diğer okulların ihtiyaç duyduğu eğitmen ve akademisyenler için bir merkez işlevini yerine getirmektedir.

TİYATRO EĞİTİMİNDE ÖĞRENCİNİN KÜLTÜREL ALT YAPI SORUNU

(Konuşma Özeti)

Prof.Dr. Erhan Tuna

Tiyatro eğitimi öğrencinin aşina olması gereken pek çok disipline ait alt yapıyı içermektedir. Edebiyat, felsefe, tarih, psikoloji ve sosyoloji bunlardan birkaçıdır. Fakat son yıllarda genelde tiyatro özelde oyunculuk öğrencileri ortaöğretimden bu yönde çok zayıf gelmekte, kişisel olarak ilgilenen öğrenciler dahi temel terminolojiye ilişkin yeterli olamamaktadır. Tiyatro eğitim programı ve ders içeriklerinde bu durumun göz önüne alınarak yeni bir yaklaşım geliştirilmesi bir gereklilik haline gelmiştir.

2. BÖLÜM: BİLDİRİ SUNUMLARI

PROGRAMLAR VE YAKLAŞIMLAR BAĞLAMINDA TÜRKİYE'DE DRAMATİK YAZARLIK/DRAMATURGİ EĞİTİMİ

Doç. Dr Özlem Belkıs

(Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi,

Sahne Sanatları Bölümü, Öğretim Üyesi)

Dünyada 1905'te, Türkiye'de 1964'te verilmeye başlanan dramatik yazarlık dersi, bugün aktif olarak yedi üniversitede program düzeyinde, en az on üniversitede seçmeli ders düzeyinde verilmektedir. Akademi içinde olduğu gibi akademi dışında da çok çeşitli yazarlık eğitim ve atölyeleri bulunmaktadır. Bu çalışmanın kapsamı, lisans (yurt içi – yurt dışı) ve yüksek lisans (yurt dışı) düzeyindeki dramatik yazarlık eğitimi ile sınırlandırılmıştır.

Yazarlık, dramatik metin oluşturmanın teknikleri veya yapısal öğeleri üzerine pek çok çalışma yayınlanmış olmasına karşın, özel olarak dramatik yazarlık eğitimini değerlendiren çalışmalar yurt içi ve yurt dışı alan yazında yok denecek kadar azdır. Ülkemizde sahne sanatları eğitimi çerçevesinde sürdürülen dramatik yazarlık eğitiminin gerek değişen yeni seyir tercihleri ve estetiği, gerekse yeni yazma biçimleri bağlamında yeniden düşünülmeye, tartışılıp değerlendirilmeye ihtiyacı vardır.

Dramatik yazarlık eylem olarak tiyatronun tarihi ile koşuttur, fakat lisans düzeyindeki eğitiminin geçmişi ancak yüz yıl kadardır. Bu kadar köklü bir mesleğin mazisi çok da eski olmayan akademik eğitimi üzerine tartışacak, düşünce geliştirilecek pek çok başlık var. Bu çalışmada dramatik yazarlık eğitimi konusunda sorular sorarak düşünmek için olabildiğince kategorize etmeye çalıştığım şu üç başlığı seçiyorum: dramatik yazarlık dersleri, dramatik yazarlık eğitimi ve değerlendirme çalışmaları. Amacım birlikte düşünmek için yol haritası ortaya koymak.

Dramatik Yazarlık Dersleri

Önce alanımızı tanımlayalım. Yazarlık, bir başlangıç noktası olarak alınırsa yaratıcı yazarlık (creative writing) ve eleştirel yazarlık (critical writing) olarak iki temel ayrımdan söz edilebilir. Bu ayrım hem çalışma ve eğitim alanlarının, hem de yapılan akademik yayınların tanımlanmasında görülebilir.

Yaratıcı yazarlık, Dramatik Yazarlık ve Kurgusal Yazarlık olarak iki başlıkta ele alınmaktadır. Oyun yazarlığı (tiyatro, animasyon, vb), libretto yazarlığı (bale, opera, dans, vb), senaryo yazarlığı (film, dizi, vb.) olarak kategorize edilebilecek yazarlık türleri Dramatik Yazarlık olarak nitelenir. Geleneksel olarak 'canlandırılmak üzere yazılmış metin' şeklinde tanımlanan dramatik yazarlık esnek bir yazarlıktır, farklı biçim ve içeriklere uyum gösterebilir. Kurgusal Yazarlık, öykü, roman vb yazma biçimlerini tanımlar ve dramatik yazarlıktan bambaşka tür, inceleme ve eğitim kategorileri içerir. Eleştirel Yazarlık (kötü bir Türkçeleştirme olduğunu kabul ediyorum, değerlendirmeci yazarlık mı demeli?) ise deneme ve eleştiri yazarlığı gibi dramatik yapıda olmayan metinlerin üretilmesini kapsar. Üzerine yazması, düşünmesi heyecan uyandıran bu konuyu bir başka çalışmaya bırakalım. Şunu da ekleyelim: sahada, uygulamada eylemi gerçekleştiren tanımlara, sınırlamalara aldırmaz, o sadece yazar. Tanımlama ve kategorizasyon akademik bir düşünme alanı açmak için bizim yapmak zorunda olduğumuz ayrımlardır.

Lisans düzeyinde bilinen ilk dramatik yazarlık dersinin George Baker tarafından 1905'te Harvard Üniversitesi'nde seçmeli bir ders olarak verildiği (Henderson, 1996) düşünülür, yüzyılın başından bu yana tanık olunan çılgın estetik değişim de hesaba katılırsa, akademinin içindeki ve dışındaki dramatik yazarlık derslerinin değişimi zihinde canlandırılabilir. Bu değişimi izlemek bile başlı başına heyecan kaynağı. Akademi dışı eğitimler derken, başarısı ve ünü geniş kabul gören McKee-Story (Robert McKee'nin sinema yazarlığına odaklı yazarlık seminerlerini), Yazmak İçin Okumak (Beliz Güçbilmez'in kurgunun inşasına odaklı yazarlık seminerlerini), Yeni Metin Yeni Tiyatro (GalataPerform'da düzenlenen ve artık bir okul haline gelen, sahne ve performans odaklı yazarlık seminerlerini) kast ediyorum. Bunların dışında bireysel, küçük çaplı yazarlık eğiticilerini de gözden uzak tutmamak gerek.

Dramatik yazarlik dersi, bu satırların yazıldığı anda ülkemizde yedi üniversitede aynı adlı ana sanat dalları kapsamında veriliyor (Belkıs, Şaşmaz, Gümüş, & Alpan, 2019). Dramatik sanatlar bugün sadece sahneyi kapsamadığı, bildiğimiz anlamdaki sahnenin dışına taştığı için yazmanın sınırları da olağanüstü genişlemiştir. Bu durumda dramatik yazarlık derslerinin içeriği, ders hedefleri, çıktıları ve işleniş biçimleri de değişmiş, dönüşmüş durumdadır. Dolaysıyla ders içeriği neredeyse sınırsızlaşmıştır, bir standarttan söz edilemez. Bu dersler, atölye dersleridir. Oldukça az sayıda öğrenci ile yapılmaktadır ve dört yıllık dramatik yazarlık eğitiminin temel dersleridir. Bologna kriterlerine uygun olarak ders planları, hedefleri, çıktıları net şekilde ortaya konmuş ise de öğrenciye odaklı olarak değişebilen esnek bir yapı taşırlar. Dile getirmeye çalıştığım bu ikilik hem dramatik yazarlık derslerinin güçlü yanıdır, hem de eğitici yetiştirilmesi meselesini daha da güç bir çizgiye taşır.

Dramatik yazarlik dersi eğitmene, eğitmenin tiyatroya ve yazmaya ilişkin yaklaşımına da koşuttur. Yani bu dersler, yapısal olarak eğiticisine bağımlıdır; konu odaklı olma ile öğrenen odaklı (Demirel, 2015) olma arasında sürekli bir akışkanlık taşımaktadır. Eğiticiye bağımlı olması, eğitici bağlamında bir monotonluğu ve yükü gündemde tutar. Bir başka deyişle bu yapı bir yandan dersi dinamik, esnek ve değişken bir çizgide tutarken diğer yandan program standartlarında sabit bir çerçeveyi neredeyse olanaksız kılar. Dramatik sanatlar eğiticileri üzerine çok az sayıda çalışma vardır. Bunun bir nedeni, bu eğitimlerin genel olarak standartlaşmaya uygun olmamasıdır. Evjakova (2017) tam bu noktaya dikkat çekerek sahne sanatları lisans öğrencileriyle bir oyunun prova ve tüm prodüksiyon sürecinde eğitimcinin kendisini aynı anda hem dramaturg, hem yönetmen, hem tasarımcı, hem sahne teknisyeni, hem de müzisyen olarak tanımlayabildiğini, böyle bir eğitimci rolünün yönetmen/yapımcı–eğitimci olarak formüle edilebileceğini belirtmektedir. Tıpkı bunun gibi dramatik yazarlık derslerinde de eğiticinin hem yapımcı, hem dramaturg (gerek yazınsal yönetmen tanımında gerekse prodüksiyon dramaturgu tanımında), hem editör, hem oyuncu, sahne tasarımcısı rolünü üstlendiğini düşünmek çok da akıl dışı değildir. Muhtemelen bu dersi veren eğiticiler bu alanların hepsine dair değerlendirme yapmaktadırlar. Bu da sadece dersin eğiticisi bağlamında düşünüldüğünde bile oldukça ağır bir sorumluluktur. Burada şu soru akla geliyor: Dramatik yazarlık eğitiminde eğiticinin özgün rolünü ve uygulama deneyimlerinden gelen birikimini yok saymadan öğrenci yaratıcılığını destekleyici ve artırıcı bir sistem oluşturulamaz mı?

Dramatik yazarlık dersi bağlamında dile getirilebilecek bir başka konu eğiticinin derse, konuya yaklaşımıdır. Burada yaratıcılığa yaklaşımı son derece önemlidir. Yaratıcılık, sanat eğitiminde tek başına önemli ve derin bir konudur. Yazarlık eğitimi ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi inceleyen az sayıdaki çalışma (Gardiner 2014, 2016, 2017; Gardiner § Anderson 2015, 2017) eğiticilerin yaratıcılığın bireyde bulunan 'sabit bir potansiyel' olduğu, bunun 'zamanı gelince' harekete geçeceği gibi yaratıcılık mitlerinden uzaklaşamadıklarını, bunun da öğrenci performansını etkilediğini ileri sürmektedir. Belki ezberleri bozmamız gerekiyordur? Belki yaratıcılığın sabit bir potansiyel olduğu fikir geride kalmıştır, belki yaratıcılığı geliştirmek için çeşitli tekniklerden faydalanılması iyi bir fikirdir. Öğretilen teknik ve yapının öğretilme süreçleri ve uygulama seçeneklerinin güncellenmesi burada önem taşımaktadır.

Dramatik Yazarlık Eğitimi ve Değerlendirme Çalışmaları

Eğitimin doğası gereği her eğitim programı geliştirilmeye, gözden geçirilmeye ihtiyaç duyar. Ek olarak dramatik sanatlar alanının doğası gereği, eğitime yansıması gereken gerek estetik gerek işlevsel pek çok değişim, gelişim yaşanmaktadır. Örneğin, bundan yirmi yıl önce bilinmeyen 'diyalog editörlüğü', 'sahne metni yazarlığı' ve daha pek çok yazma eylemine dayanan işten bugün söz ediliyor. Dramatik yazarlık mezunlarının çalışma alanları hiç olmadığı kadar geniş; ayrıca meslek tanım ve ayrıntıları da çok çeşitli. Bütün bunlar dramatik yazarlık eğitimini gittikçe daha heyecan uyandırıcı hale getiriyor.

Saha ve eğitim arasındaki ilişki, her meslekte tartışmalıdır. Yani eğitim sahaya/sektöre uygun olarak mı biçimlenecek, sektörün ihtiyaçlarına mı odaklanılacak, yoksa eğitim ideal koşullara göre mi belirlenecek? Elbette sadece sahanın /piyasanın taleplerini karşılamayı amaçlayarak eğitim biçimlenmez, ancak gelişmelere kulaklarını tıkayan bir eğitim programı da düşünülemez.

Sahne sanatlarına ilişkin lisans eğitimi, oldukça kapsamlı ve yoğun bir eğitimdir. Tiyatro eğitiminin tarihi, tiyatro sanatının tarihi ile koşuttur, ancak bu eğitimin akademi çatısına girmesi, lisans ve yüksek lisans düzeyinde planlanması düşünüldüğü kadar eski değildir. Konuyu Dramatik Yazarlık bağlamında ele alırsak, lisans düzeyindeki ilk dramatik yazarlık dersini ve dramatik yazarlık bağlamında dört yıllık bir eğitimin planlanmasını 20. yüzyılın ilk çeyreğine tarihlemek gerekir. Dolayısıyla dramatik yazarlık eğitimi üzerine

sistemli bir inceleme ve tartışma oluşturabilmek için yaklaşık yüz yıllık bir geçmiş var elimizde.

Eğitim programlarının düzenli olarak gözden geçirilmesi, etkililiğinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gerekir. “Program geliştirme çalışmasının temelinde mevcut programların incelenmesi ve değerlendirilmesi görüşü yer almaktadır” (Demirel, 2015, s. 93). Bu bağlamda eğitimde ölçme ve değerlendirme çalışmaları son derece önemlidir. Program değerlendirme, eğitim programlarının geliştirilmesi amacına dayandığı için programda belirli bir ögeyi sınamak için yapılır, dolayısıyla veriler bu amaç bağlamında toplanır. Yani eğitim bileşenlerinin incelendiği ölçme değerlendirme çalışmalarına (mekan, öğretim elemanı, program, uygulama/kuramsal, disiplinlerarasılık, vb. bağlamlarında), eğitim süreçlerinin incelendiği ölçme değerlendirme çalışmalarına (aday, öğrenci, mezun, vb) ve bakış açılarının değerlendirildiği ölçme değerlendirme çalışmalarına (konu merkezli, öğrenen merkezli, sorun merkezli) ve bunların etkililiğinin incelenmesine ihtiyaç vardır.

Profil çıkarma, program inceleme, program karşılaştırma gibi çalışmaların sahne sanatlarının diğer eğitim alanlarında olduğu gibi dramatik yazarlık eğitimi bağlamında da yapılması lazım. Şimdiye kadar dramatik yazarlık eğitimi konusunda kimi panel, çalıştay ve ulusal sempozyumlar (1. Ulusal Oyun Yazarlığı Sempozyumu, 2016) (2. Ulusal Oyun Yazarlığı Sempozyumu, 2017) düzenlenmiş olmasına rağmen, bu konuda bilimsel bir program değerlendirme çalışması yapılmamıştır. Bu amaçla gerçekleştirdiğimiz iki çalışmadan burada bahsetmek isterim. Birisi, Türkiye’deki dramatik yazarlık eğitim programlarını Amerika’dan seçilmiş üniversitelerdeki dramatik yazarlık eğitim programlarıyla karşılaştırarak değerlendiren bir çalışma, (Belkıs, Gümüş, Şaşmaz, Alpan, 2019), bir diğeri ise Türkiye’de aktif olarak sürdürülen dramatik yazarlık programlarını karşılaştırmalı olarak inceleyen, değerlendiren bir çalışmadır (Belkıs, Şaşmaz, Gümüş, & Alpan, 2019). Bu çalışmaların dramatik yazarlık eğitimi alanında program inceleme ve geliştirme, ölçme ve değerlendirme çalışmaları için bir zemin olacağı, bir başlangıç noktası olacağını umuyoruz.

Sonuç

Dramatik yazarlık eğitimi, ülkemizde yarım yüzyılı aşkın bir süredir devam ettirilen, farklı bakış açılarıyla geliştirilmeye ihtiyaç duyulan, dinamik ve uygulamalı bir sanat eğitimidir. Özellikle dramatik yazarlık dersleri için keskin ve anlamlı bir paradoks vardır: eğitici hem bir akademisyen hem bir yazardır, katılımcılar hem yazar hem de öğrencidirler... Bu paradoks saklı kalmak üzere rollerin yeniden tanımlanması, eğitim odaklarının ve bileşenlerinin gözden geçirilmesi elbette faydalıdır. Hem derslerin hem de eğitim programlarının çok yönlü olarak geliştirilmesi için çalışmalar yapılması herhalde önümüzdeki dönemde alanımız için çok önemlidir olacaktır.

KAYNAKÇA

1. Ulusal Oyun Yazarlığı Sempozyumu. (2016). Görünüm - Sanat, Tasarım ve Sosyal Bilimler Dergisi. 2(1). Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi.

2. Ulusal Oyun Yazarlığı Sempozyumu. (2017). Görünüm - Sanat, Tasarım ve Sosyal Bilimler Dergisi. 2(2). Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi.

3. Belkıs, Ö., Şaşmaz, H., Gümüş, Y., & Alpan, E. (2019). Türkiye'de Dramatik Yazarlık Eğitimi Programlarının Karşılaştırılması. UBEST, 1. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu. İzmir: http://ubest.deu.edu.tr/BEST2018/abstract/turkiyede-dramatik-yazarlik-egitimi-programlarinin-karsilasmali-olarak-incelenmesi

4. Belkıs, Ö., Gümüş, Y., Şaşmaz, H., & Alpan, E. (2019). Türkiye ve Amerika'da Dramatik Yazarlık Eğitim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak incelenmesi. ESOSDER Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi , 18 (72), 1871-1889.

5. Demirel, Ö. (2015). Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya (24. Baskı b.). Ankara: Pegem Akademi.

6. Evjakova, D. (2017). Directing in Student Theatre: From educator to Director. RIDE (Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance) , 22 (2), 220-225.

7. Gardiner, P. (2017). Playwriting and Flow: The Interconnection Between Creativity, Engagement and Skill Development. International Journal of Education & The Arts , 18 (6), 1-24.

8. Gardiner, P. (2016). Playwriting Pedagogy and the Myth of Intrinsic Creativity. RIDE: The Journal of Applied Theatre and Performance , 21 (2), 247-262.

9. Gardiner, P. (2014). Teaching Playwriting: Dramaturgy, Creativity, and Agency (PhD thesis). Sidney: The University of Sidney,

10. Gardiner, P., & Anderson, M. (2017). Structured Creative Processes in Learning Playwriting: Invoking Imaginative Pedagogies. Cambridge Journal of Education , 1-21.

11. Gardiner, P., & Anderson, M. (2015). Why Playwriting? Dealing with the 'Big Issues' and Empowering Student Voies. Drama Australia Journal , 39 (2), 122-134.

12. Henderson, M. (1996). Theater in America, 250 Years of Plays, Players and Productions (2.nd Edition b.). New York: Harry N. Abrams Inc.

1997'DEN 2019'A BEYKENT ÜNİVERSİTESİ OYUNCULUK BÖLÜMÜ VE YAPISAL DÖNÜŞÜMLER

Dr. Öğr. Üyesi Tuğçe Mine Aktulay Çakır

(Beykent Üniversitesi Güzel Ssanatlar Fakültesi Oyunculuk Bölüm Başkanı ve Öğretim Üyesi)

Türkiye'deki vakıf üniversiteleri bünyesinde yer alan Beykent Üniversitesi, 1997 yılında kurulmuş olup, Oyunculuk Bölümü, Güzel Sanatlar Fakültesi çatısı altında 2000 yılında eğitim ve öğretime başlamıştır. Bu sunumun amacı, yirmi yıla yakın bir süredir Beykent Üniversitesi Oyunculuk Bölümü'ndeki yapısal dönüşümleri analiz ederek, oyunculuk eğitiminde olmazsa olmaz altyapı ve müfredat ihtiyaçlarını tartışmaya açmaktır. Bu bağlamda sunumda vakıf üniversitelerinde güzel sanatlar eğitiminde nitelik ve nicelik ilişkisi, vakıf üniversitelerindeki kontenjan arttırma anomalisi ve bunun nitelik kaybına yol açması, oyunculuk eğitim müfredatının Bolognia kriterleri sürecinde değişimi, 2015 yılından günümüze bölümün modernizasyonu sürecinde yapılan etkinlikler üzerine bilgiler verilecektir. Bu tarihselleştirme çalışmasıyla akademik etkinliklerin dökümü yapılarak geleceğe dair tartışmalara altyapı oluşturulacaktır.

Özel bir "ileri öğretim kurumu" oluşturmak amacıyla Liverpool John Moores University ile 1995-1997 tarihleri arasında iki yıl "franchise" çerçevesi altında bir ortaklık sağlanmış ve Beykent İleri Eğitim Kurumları İstanbul Büyükçekmece-Beylükdüzü'nde yerleşkesinde yükseköğretim hayatına ilk adımı atmıştır. 1996 yılında Adem Çelik-Beykent Eğitim Vakfı kurulmuş, 1997'de İstanbul'da Adem Çelik-Beykent Eğitim Vakfı tarafından, 2547 sayılı Kanunun vakıf yükseköğretim kurumlarına ilişkin hükümlerine tabi olmak üzere, kamu tüzel kişiliğini haiz "Beykent Üniversitesi" adıyla yeni bir vakıf üniversitesi kurulmuştur. Bu üniversite, Rektörlüğe bağlı olarak;

a) Fen-Edebiyat Fakültesi,
b) İktisadî ve İdarî Bilimler Fakültesi,
c) Mimarlık Fakültesi,
d) Güzel Sanatlar Fakültesi,
e) Sosyal Bilimler Enstitüsü,
f) Fen Bilimleri Enstitüsünden, oluşmaktadır.

1997-1998 akademik yılında eğitim-öğretim İstanbul Büyükçekmece yerleşkesinde başlamış, o yıl Beykent Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi bünyesinde sadece Sinema ve Televizyon Bölümü mevcutken zamanla fakülte bünyesindeki bölümlerin sayısında artış olmuş, Oyunculuk Bölümü 2000-2001 akademik yılında eğitim ve öğretime başlamıştır. Oyunculuk Bölümü eğitimi Beykent Üniversitesi'nin Ayazağa-Maslak yerleşkesinde verilmektedir. Bölümün fiziki olanakları yeterli düzeyde olup, 2017 yılında bölümdeki atölyeler, sahneler ve derslikler yenilenmiştir. Bölümde 3 adet black-box tipi oyunculuk atölyesi, 2 dans stüdyosu, şan dersliği, 1 küçük sahne ve büyük temsiller için de okulda Adem Çelik Konferans Salonu bulunmaktadır. 2000 yılından 2015 yılına kadar bölümün kontenjan sayısındaki fazlalık 2019 yılında yarı yarıya bir oranla azaltılmış olup niteliğin yani kalitenin önemi tekrar önem kazanmıştır.

Oyunculuk Bölümü temelde "Stanislavski Oyunculuk Yöntemini" benimsenmiş olup diğer yandan çağdaş oyunculuk yöntemleri de lisans eğitim ve öğretim müfredatının bir parçasını oluşturmaktadır. Bölümde, eğitim süreci yurtiçi ve yurtdışı işbirliklerine açık olup, öğrencilerimiz, dış paydaşlarımızla gerçekleştirdiğimiz ortaklıklar sayesinde programımıza eklediğimiz atölye çalışmaları ve ortak derslerle bilgi ve deneyimlerini arttırabilmekte, çift anadal ve yandal yapma; Erasmus, Farabi ve Mevlana değişim programları ile yurt dışında eğitim alma imkânlarına sahip bulunmaktadır. 2015 yılından bugüne dek Oyunculuk bölümünden 2 kadrolu Dr. Öğretim Üyesi İspanya ve İtalya'ya (Erasmus Teaching Mobility Programme) ders verme hareketliliği ile katılmış; bir öğrenci İspanya'da bir yarıyıl Erasmus değişim programı ile eğitim görmüştür. Tüm bunlara ilave olarak bölümdeki öğretim elemanlarının sayısındaki artış, devamlılık ve kemik bir kadro yapısı da önemle vurgulanması gereken bir husustur.

2000-2011 yılları arasında Oyunculuk Bölümü ders programında 12 adet seçime bağlı meslekle doğrudan ilişkili ders mevcutken; 2011-2012 eğitim ve öğretim yılında Bolonya süreci kapsamında dersler kategorik olarak 5' ayrılmıştır. Bu derslerin dağılımları ise;

- Bilimsel Hazırlık Dersleri 48 AKTS
- Programın Uzmanlık Dersleri 53 AKTS
- Fakülte Dersleri 16 AKTS
- Yetkinlik Tamamlayıcı Dersler 40 AKTS
- Programın Temel dersleri 83 AKTS şeklindedir.

Bu derslerin toplam AKTS'leri 240 olup, 2012'den itibaren seçime bağlı havuz derslerinin kaldırıldığı ve tüm derslerin zorunlu dersler kategorisinde olduğu görülmektedir. 2019-2020 akademik yılı için Beykent Üniversitesi tüm fakültelerinde müfredat programlarını revize etmiştir. Bu bağlamda yeni eğitim ve öğretim yılında Oyunculuk Bölümünde 3 adet yeni ders ve 6 adet alana özgü ve mesleki yetkinlik kazandırmakla doğrudan ilişkili seçmeli ders müfredat programına eklenmiştir. Bu dersler müfredat planlamasına dâhil edilirken bölümün gerek kadrolu öğretim üyeleri gerekse öğretim görevlilerinin görüşleri alınmış, bu süreçte öğrencilerin mezuniyet sonrası istihdam sorunu yaşama gibi etkenler göz önünde bulundurularak planlama yapılmıştır. Bölümde oyunculuk bitirme projesi alan öğrencilerin sektöre adapte olmaları açısından halkla buluşmalarına ortam sağlayan üniversite festivallerine katılma olanakları sağlanır.

Oyunculuk Bölümünün eğitim ve öğretim hayatına başladığı 2000 yılından 2015 yılına kadar kontenjanlarda hızlı bir artış görülmüş, 2000 yılında 10 olarak belirlenen öğrenci kontenjanı 2015 yılında 80'e çıkmıştır. Birebir çalışmanın hayati önem taşıdığı bir bölümde aşırı kalabalık bir yapının yaratılması bölümün öğrencilerinin ve mezunlarının okullar arası ilişkilerinde ve sektörde biraraya gelindiğinde bölümün prestijinin düşmesine neden olduğu saptanmıştır. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda bölümün hedefi ve talepleri de dikkate alınarak kontenjanın 40'a düşürülmesine karar verilmiş, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında Oyunculuk Bölümü kontenjanını 40'a düşürmüştür.

Son olarak özel yetenek sınavlarından da söz etmek gerekirse, son 5 yılda yapılan özel yetenek sınavlarında öğrencilerin hemen hemen hepsinin üniversiteye kayıt olmadan önce kısa ya da uzun süreli kurslardan eğitim aldıkları ve bu eğitimlerin kendilerine iş hayatında pozitif bir katkı sağlamadıkları yönünde olmuştur. Bu nedenle lisans eğitimini daha da ötesi "diploma" almayı tercih etmek zorunda kaldıklarını söylemek mümkün olmaktadır. Bununla birlikte "z kuşağı" olarak adlandırılan yeni kuşağın fiziksel ve zihinsel gelişim süreçlerini göz önünde bulundurduğumuzda ve dahası içine doğdukları dijital çağı da hesaba kattığımızda öğrenci olarak başvuru yapanların büyük çoğunluğunun geleceğe dair arzusunun dizi oyunculuğu yapmak olduğunu vurgulamak gerekmektedir.

Bu noktada uzun yıllardır ana akım televizyon kanallarında yer alan sayısız tv dizileri ve başrol oyuncularının aldıkları astronomik ücretlerin de payının büyük olduğu tartışmasızdır. Diğer yandan son yıllarda yeni nesil televizyon platformlarının ortaya çıkışıyla birlikte dizi oyuncuğu oyunculuk eğitimi alan öğrencilerin tercih sebebi haline gelmiştir.

SONUÇ

Toplumların gelişmişliği çoğu zaman, eğitilmiş insan gücüne bağlı olarak değerlendirilmektedir. Üniversiteler toplumların şekillenmesinde, nitelikli iş gücü yetiştirmekte ve bilimsel-kültürel birikimin arttırılmasında öncü, çağdaş kurumlardır. Çağdaş eğitim bilim, sanat ve teknik olarak üç genel alanda ve belli bir felsefi bütünlük içinde düzenlenip gerçekleştirilmeye çalışılır. Sanat eğitimi sadece bir eseri üretmek için değil, duyarlı, çevresine farklı bakabilen, çağdaş, sorgulayan ve sosyal sorumluluk taşıyabilen bireylerin yetiştirilmesi için de verilmektedir. Sevda ŞENER'in dediği gibi "Tiyatro eğitimi çok yönlü, çok kapsamlı bir eğitimdir ve üniversite düzeyinde yapılması zorunludur". Üniversitelere bir tür "reklam yüzü", "etkinlik birimi", "vitrin" gibi angaje edilen sanat eğitimi veren oyunculuk, tiyatro vb. bölümlerin ciddi eğitim politikalarına ihtiyaç duyduğu kesindir. Sonuç olarak aynı şehirde veya birbirine yakın şehirlerde açılan bölümlerin öğretim üyesi ve altyapı ya da fiziki koşullar açısından yetersiz bölümlerinin güçlendirilmesi ve üniversitelerin işbirliği içinde olmaları, YÖK'ün yeni üniversiteler içerisinde veya mevcut üniversiteler içerisine yeni bir konservatuvar, güzel sanatlar fakültesi oyunculuk/tiyatro bölümü açma koşullarını iyi değerlendirmesi gerekmektedir.

OYUNCUNUN ENERJİSİNE TERMODİNAMİK BİR YAKLAŞIM

Ali Noyan Ayturan

(İstanbul Üniversitesi Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölümü Doktora Öğrencisi)

Enerji sözcüğü esasen bir fizik terimi olmasına karşın oyunculuk eleştirilerinde sıklıkla karşımıza çıkan bir kavram. "Oyuncunun enerjisi yüksekti/düşüktü" benzeri yorumlarda sözcüğün fizikteki açıklamasını tam olarak karşılamadığı ancak ima ettiği anlamın buna çok da uzak olmadığı söylenebilir. Peki bu iki kullanım arasındaki kavramsal açığı yeni bir oyunculuk enerjisi tanımıyla doldurmak mümkün olabilir mi? Fiziksel yöntemler bu noktada oyunculuk sanatına terminolojik bir katkıda bulunabilir mi veya disiplinlerarası bir bakış açısı sunabilir mi?

Enerjinin bir çok farklı formda bulunabilmesi nedeniyle fiziksel olarak kapsayıcı ve net bir tanımını yapmak zor ancak kalıplaşmış bir ifadeyle 'bir sistemin iş yapabilme kapasitesi' olduğu söylenebilir. Bu açıklama enerjinin işe dönüşebildiğinin ve bir iş yapmak için enerjiye ihtiyaç duyulduğunun altını çizmesi açısından pratik bir tanım olarak ele alınabilir. Oyunculuk sanatı içinde de enerji ile ilgili bir çok açıklamadan bahsetmek mümkün. Doğulu sahne sanatlarındaki yaklaşımların oyunculuk enerjisine konvansiyonel Batı tiyatrosunun logosentrik geleneneğinden daha zengin bir alan sunduğu söylenebilir. Doğulu sahne sanatlarını ele alan farklı kaynaklarda bizim enerji kavramının çatısı altında toplayabileceğimiz, türüne ve ele alınışlarına göre birbirinden farklılık gösteren prana, shakti, koshi, bayu, taksu vs. gibi bir çok farklı terim karşımıza çıkıyor. Bu kavramların büyük çoğunluğu oyuncunun enerjisinin etrafına yaydığı bir tür ısı olduğu fikrinde ortaklaşıyor. Eugene Barba da bu yaklaşımlardan yola çıkarak sahne enerjisini "oyuncunun belirleyebileceği, uyandırıp biçimlendirebileceği bir ısı yoğunluğu" olarak tanımlıyor (Barba, 2002: 191). Oyunculuk enerjisini ısı ile ilişkilendiren bu tanım üzerinden düşünmek yukarıda sorduğumuz sorulara cevap ararken bizi ister istemez fiziğin ısı ve enerji dönüşümleriyle ilgilenen termodinamik alanına yönlendiriyor.

Termodinamiğin “enerjinin korunumu” olarak da bilinen birinci yasası bize enerjinin yoktan var olamayacağını, var olan enerjinin ise yok olamayacağını ancak başka bir forma dönüşebileceğini söyler. Formül sadeleştirmek adına şu şekilde dönüştürülebilir:

$\Delta U=W+Q$

$(Q>0)$

$\Delta U= U1-U2$: Sistemin süreç boyunca harcadığı toplam enerji

U1: Sistemin başlangıç enerjisi

U2: Sistemin son enerjisi

W: Çevrim boyunca net iş alışverişi (sistemin yaptığı iş)

Q: Çevrim boyunca net ısı alışverişi (ortama yayılan ısı)

Bu denklem bize aynı zamanda iş yaparken harcanan enerjinin bir miktarının ısıya dönüşerek israf edilmesinin zorunluluğundan bahsetmektedir çünkü formülden görüleceği üzere sistemin süreç boyunca tükettiği enerji (ΔU) işe (W) dönüşürken bir miktar kayıp enerjinin ortaya çıkması zorunlu kılınmaktadır ($Q>0$). Termodinamiğin kanunlarına göre herhangi bir sistemin (bir makinenin veya bizim ele alacağımız şekilde bir oyuncunun) yüzde yüz verimlilikte bir iş yapabilmesi mümkün değildir, ortama mutlaka bir miktar ‘kayıp’ ısı enerjisi yayılacaktır. Örneğin on birimlik bir iş yapmayı planlıyorsak on birimden bir miktar daha fazla enerji sarfetmemiz gerekmektedir çünkü mutlaka bir miktar enerji dönüşüm sırasında ısıya dönüşerek kaybolacaktır. Denklemin ters tarafından düşünürsek: On birimlik bir enerji harcıyorsak ortaya koyacağımız iş tam on birim olamaz çünkü tam verimli bir dönüşüm sağlamak fiziksel olarak mümkün değildir.

Gündelik hayat işleyişinde dönüşüm esnasında kaybolan ısı enerjisi (Q) mümkün olduğunca düşük tutulmaya çalışılır çünkü mantıklı, kazançlı ve ekonomik bir tutum bunu gerektirir. Gündelik hayatta iş yapılırken verimlilik önemlidir, bu yüzden iş yaparken minimum enerji harcayarak maksimum sonuç elde etmeyi hedefleriz. Özellikle Taylorizm ve endüstri çağı sonrasında bu yaklaşım modern hayatın işleyiş mekanizmasının temelinde yer almaktadır. Herkes arabasına doldurduğu benzin ile mümkün olduğunca uzun seyahat etmek ister.

Oyunculuk sanatı ise Barba'ya göre gündelik hayatın bu düzeninden farklı bir işleyişe sahiptir. Ona göre oyunculuk, gündelik hayattan daha farklı "gündelik dışı" tekniklere dayanmalıdır: Gündelik vücut teknikleri genellikle "asgari çaba" ilkesini izler, yani bu en az enerji harcanarak en çok sonuç elde etmek anlamına gelmektedir. Gündelik-dışı teknikler ise bunu tam aksine enerjinin israf edilerek harcanmasına dayanır. (Barba, 1995: 15)

Bu tabirin oyuncunun enerjisini ekonomik kullanması gerektiğini düşünen Meyerhold gibi bir çok kuramcıyla çeliştiği düşünülebilir ancak Barba burada bir oyuncunun sahnede yaptığı bir işi gündelik hayatta yaptığından daha farklı ve yüksek bir enerji ile yapmasının ona sağlayacağı olanaklara hatta tüm performansını bu özel enerji üzerinden şekillendirebileceğine dikkat çekmektedir. Power da Barba gibi gündelik dışı tavır modundaki performansçının bir iş yaparken gündelik hayattakinden daha fazla enerji "israf edeceğinden" bahseder: Performans alanı içerisinde bir yerden başka bir yere giden bir balerin A noktasından B noktasına varmak için gerekli bir dizi karmaşık eylem gerçekleştirirken sıradan bir kişinin "gündelik tavır" modunda aynı mesafeyi kat ederken harcadığından çok daha fazla enerjiyi "israf edecektir". (Power, 2008: 76)

Barba'nın oyuncuyu enerjisini verimli ve ekonomik kullanması yerine yaptığı sahne işi için gündelik hayatta onu yaparken harcaması gerekenden fazla bir enerjiyi bilinçli bir şekilde "israf etme"ye yönlendirmesi oldukça "gündelik dışı" bir yaklaşım önerisidir. Doğulu geleneksel sahne sanatları da Batı'nın perspektife dayalı doğalcı konvansiyonunun aksine temsillerini yapıntılık üzerinden inşa ederler. Martin, oyuncunun enerjisinden bahsederken Noh tiyatrosunda bir doktrin haline gelmiş bir metafordan bahseder:

Noh tiyatrosunda şöyle bir ilke vardır: Kalbinde on hisset ama bedeninde sadece yedisini göster. Bu ilke seyircinin herhangi bir anda sürekli daha fazlasının mümkün olduğunu hissetmesi; bir potansiyel ve hatta bir tehlike sezmesi gerektiğini ima eder. (Martin, 2004: 12)
Noh geleneği, oyuncunun içinde yüksek bir enerjiye sahipken bedeninde bunun sadece belli bir kısmını harekete (işe: W) dönüştürdüğü takdirde arada kalan (israf edilen) enerjinin seyirciyi etki altına alan bir alan yarattığından bahsetmektedir. Bu yaklaşım termodinamiğin birinci yasasının şiirsel bir ifadesini andırmaktadır.

$$\Delta U = W + Q \quad \rightarrow \quad 10 = 7 + 3$$

Elimizde oldukça ilginç bir benzerlik var. Oyuncunun sahip olması gerektiği söylenen enerji, denklemde kayıp enerji veya israf edilen enerji (Q=3) olarak karşımıza çıkıyor. Burada aynı zamanda Barba'nın gündelik dışı tekniklerden bahsederken oyuncuğu israf edilen enerji üzerinden açıklamasıyla da bağdaşan bir ifade karşımıza çıkıyor. Bu düşünceye göre bir oyuncu sahne üzerinde bir performans gerçekleştirirken gündelik hayattakinden daha fazla enerji harcamak zorundaydı. Ancak ortada bir problem var: Eğer bahsedilen etki sadece enerji israfına dayansaydı sahne üzerinde gündelik hayat modundan daha fazla enerji harcayan herkesin bu etkiye ulaşabilmesi gerekirdi.

Belki bu noktada oyuncunun enerjisi kavramına yeni bir tanım önermek oluşan boşluğu doldurmak adına faydalı olabilir. Denklemde Q ile gösterdiğimiz, dönüşümde kayıp enerji olarak ele alınan ısı enerjisi, Barba'nın "gündelik-dışı" üzerinden kurguladığı oyunculuk enerjisinin kaynağı olarak kullanılabilir. Oyuncu sahnedeki eyleminin yanı sıra adeta bir reaktör gibi etrafına yaydığı bu ısı enerjisini keşfedip şekillendirebilir. Gündelik dışı teknikler üzerinden çalışan bir oyuncu bu dönüşümü bir sahne işine çevirebilir. Gündelik hayat için israf gibi görülen bu enerjiyi seyirciyi etkilemek için bir kaynağa dönüştürerek en ufak bir hareketini bile çok etkileyici hale getirebilir. Q enerjisini bir hammadde olarak ele alıp bir fonksiyon içinde değerlendirelim, bu dönüştürücü fonksiyonun oyunculuk eylemi olduğunu düşünelim ve ortaya çıkacak oyunculuk enerjisini prezans olarak adlandıralım;

$$\boldsymbol{f(Q) = \pi}$$

f(Q): oyunculuk eylemi

π: prezans

Kurguladığımız bu denklem bize bir oyuncunun rolden, sözden ve hareketten bağımsız sadece enerjiye dayalı bir noktadan oyunculuk işini tanımlama fırsatı sunuyor. f fonksiyonu oyuncunun performans esnasında uyguladığı yönteme göre farklı işlemlerle tanımlanabilir. Bu fonksiyon Stanislavski tekniğinden faydalanan bir oyuncu için fiziksel eylemler metodu olabileceği gibi bir Kyogen oyuncusu için hippari hai veya bir Noh aktörü için suriyashi olarak değerlendirilebilir (Ayturan, 2017: 51). Oyuncu için önemli olan kullanılan fonksiyonu belirleyecek tekniğin ne olduğu değil uygulanırken denklemde hangi bağlantılara hizmet edebileceğine ve buradaki metaforun nasıl bir etki yaratabileceğine odaklanmaktır.

Kurguladığımız bu fantastik deney ile termodinamik alanında bilimsel bir sonuç elde edemeyeceğimiz aşikar ancak bağlantılara odaklı analitik bakış açısının oyunculuğa dair kullanışlı metaforlar üretebileceğinden bahsetmek mümkün gözüküyor. Bununla birlikte düşünce deneylerinin olguları kavramamıza ve yorum gücümüzü arttırmaya yardımcı olacağına inanıyorum. Pozitif bilimler ile sanatın özellikle eğitim alanında verimli sonuçlar veren bir korelasyon kurabileceğini, oyunculuk sanatına analitik düşünce ile yaklaşmanın sezgisel yaklaşımlardan daha derin bir araştırma olanağı sunabileceğini ve bu araştırmaların da oyunculuk adaylarının meslekleri hakkında daha çok düşünmeye teşvik edeceğini düşünüyorum. Mesleki düşünceye yönelmenin hayal gücü üzerinde, gelişmiş hayal gücünün de oyuncunun yaratıcılığı üzerinde büyük rol oynayabileceğine inanıyorum.

KAYNAKÇA:

1. AYTURAN, A. Noyan: Fizik Yasaları Bağlamında Oyunculuk, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2017.

2. BARBA, Eugenio –SARAVESE, Nicola: Oyuncunun Gizli Sanatı: Tiyatro Antropolojisi Sözlüğü, çev. Ayşın Candan, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları, 2002.

3. BARBA, Eugenio: The Paper Canoe: A Guide to Theatre Anthropology, çev. Richard Fowler, London, Routledge, 1995.

4. MARTIN, John: Intercultural Performance Handbook, New York, Routledge, 2004.

5. POWER, Cormac: Presence in Play: A Critique of Presence in Theatre, Amsterdam, Rodopi, 2008.

OYUNCULUK VE TİYATRO BÖLÜMÜ MEZUNLARINA ALTERNATİF MESLEKİ KİMLİK SEÇENEKLERİ SUNMAK MÜMKÜN MÜ? DRAMA VE TİYATRO EĞİTMENLİĞİ FORMASYONU NASIL SAĞLANABİLİR?

Dr. Öğr. Üyesi Bülent Sezgin

(Beykent Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Oyunculuk Bölümü Öğretim Üyesi)

Türkiye'de son yıllarda artan işsizlik sorunu ekonomik, sosyolojik ve politik bir tartışmanın konusudur. Artan işsizlik nedeniyle sahne sanatları alan mezunları, özel sektör ve devlet istihdamında kendilerine yer bulmakta ciddi problemlerle karşılaşmaktadır. Özel veya devlet tiyatrosu alanında iş bulamayan, maddi zorluklar nedeniyle de alternatif tiyatrodan uzak duran mezun öğrenciler kendilerine dizi-sinema-reklamcılık sektörü, eğlence-animasyon sektörü ve eğitim sektörü içinde yer bulmaya çalışmaktadır.

Bu bildirinin asıl amacı, sahne sanatları lisans programlarındaki müfredattaki bazı yapısal eksiklikleri analiz ederek, mezun öğrencilerin alternatif mesleki kimlik seçeneklerini oluşturmalarına destek olabilmektir. Özelikle de mezuniyet sonrasında, k-12 (okul öncesi-ilkokul-ortaokul ve lise), belediyeler, STK'lar bünyesinde eğitim vermek isteyen oyunculuk ve tiyatro bölümü mezunlarının karşılaştıkları zorlukları aşabilmesi adına, yapısal bazı değişiklik önerileri sunulacaktır. Bu tartışmanın hem tiyatro teorisi anlayışında hem de pratik bir oyunculuk müfredat paradigması değişimiyle mümkün olabileceği düşünülmüştür. Oyunculuk ve tiyatro lisans müfredatlarında, yaratıcı drama, eğitimde drama, tiyatro pedagojisi, çocuk tiyatrosu, öğretmenlik formasyonu, staj gibi alan derslerinin kurumsallaşması için neler yapılabileceği konusunda da somut önerilerde bulunulacaktır.

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) verilerini incelendiğinde, sahne sanatları alanında Türkiye Cumhuriyeti sınırları içerisinde toplam kaç bölüm ve kontenjan olduğu bilgisine ulaşılabilir. Yüksek Öğretim Programları ve Kontenjanları 2019 tercih kılavuzunda "Oyunculuk" ve "Drama ve Oyunculuk" bölümü olarak isimlendirilen bölümler için 12 farklı üniversiteye 207 kontenjan verilmiştir. "Sahne Sanatları" veya "Tiyatro" olarak isimlendirilen bölümlere, 7 farklı üniversiteye 189 kontenjan verilmiştir. "Dramatik Yazarlık", "Dramatik Yazarlık-Dramaturji" ve "Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji" olarak isimlendirilen bölümlere, 4 farklı üniversiteye toplamda 80 kontenjan verilmiştir. Sahne tasarımı olarak isimlendirilen bölümlere, 3 farklı üniversiteye toplamda 30 kontenjan verilmiştir. Sonuç

olarak, tam kapasiteli kontenjan alımındaki mezuniyet verileri diye bir genelleme yaptığımızda, ülkemizde her yıl 506 öğrencinin sahne sanatları alanından mezun olduğu söylenebilir. Oldukça yüksek bu rakamı göz önüne aldığımızda, aklımıza ister istemez şu soru gelecektir: Acaba 500 kişilik okullu öğrenci grubunu istihdam edebileceğimiz sanatsal ve kültürel kurumlarımız mevcut mu?

Sahne sanatları alanının herhangi bir bölümünden mezun olan öğrencilerin hangi tarz iş alanlarında çalıştığına dair nicel veya nitel araştırma içeren bilimsel bir yayın bulunmamaktadır. Ancak sektörde çalışan yönetici, uzman niteliğindeki kişilerin ve alan mezunlarının istihdam konusundaki resmi olmayan veriler bile, durumun oldukça problemli olduğunu göstermektedir. Örneğin eski İBBŞT Şehir Tiyatrosu Genel Sanat yönetmenlerinden Erhan Yazıcıoğlu bir röportajında konservatuar mezunlarının yüzde 80 oranında işsiz ve düşük maaşa çalışan kişiler olduğunu vurgulamaktadır: "*Konservatuvar mezunlarının yüzde 80'inin işsiz. Bu işsizlik tüm Türkiye'ye mal edilen bir konu. Ama kültür ve sanata merak saran gençlerin hata yapmadığını da düşünürsek, konservatuvarın ve tiyatro kulislerindeki eğitimin ülkeye yararlı olduğunu kabul edebiliriz. Tiyatronun onlara sağladığı devlet garantisinin hoşluğu, o paranın bereketi hiçbir parada yoktur. Sokakta şöhret olmuş, mankenlikten televizyona geçen, başrol oynayanları bugün müthiş bir refah seviyesine ulaşmış durumdalar. Onların eğitilmelerine büyük katkı sağlayanlar da tiyatro eğitimi görmüş oyuncularda*r" (Erhan Yazıcıoğlu Röportajı: https://www.aa.com.tr/tr/kultur-sanat/konservatuvar-mezunlarinin-yuzde-80i-issiz/469648)

Gazeteci Metin Boran, sanat dünyasındaki yaygın işsizliğe vurgu yaptığı köşe yazısında alan mezunlarının yaşadığı problemlere dikkat çekiyor: "*Sanat alanındaki mevcut işsizlik sadece tiyatro ve sahne ile sınırlı değil. Ressamından heykeltıraşına, müzisyeninden bestecisine kadar, sanatın hemen hemen bütün disiplinlerine kadar sirayet etmiş bir sorun var artık. Yanı sıra sinemacılar ve televizyon yapımı ile ilgili okullardan mezun olanların çok azı kendi alanlarında iş bulabiliyor.*" (Metin Boran: Sanat Dünyasında İşsizlik: https://www.evrensel.net/yazi/72753/sanat-dunyasinda-issizlik)

Türkiye'de Batılı anlamda profesyonel tiyatronun okullaşmasının tarihine kısaca göz atarsak, 1914'de eski adıyla Darülbedayi olan bugünün Şehir Tiyatroları'nın kurulmasıyla ve hemen akabinde 1946'da Ankara Devlet Konservatuarı'nın kurulmasıyla konservatuar okullaşması ivme kazanmıştır. Sahne sanatları alanında profesyonel oyuncu yetiştirme amaçlı bu kurumlara, 1958'de Ankara Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Tiyatro Kürsüsü ve 1976'da İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi'nin kurulması öncü ve yenilikçi katkılar sunmuştur. 1960 ve 1970'lerde amatör ve alternatif alanın gelişmesiyle geleneksel konservatuara alternatif yapılar ortaya çıkmıştır. 1990'larda ise, dizi ve televizyon sektörünün gelişmesiyle hem okullaşma hem de kurs sayısında ciddi bir artış söz konusudur.

Türkiye'de sanat alanında yaygın işsizliğin oluşmasının bir nedeni olarak, ülkemizde son yıllarda devasa bir sektör olarak büyüyen televizyon ve dizi sektörünün cazibesiyle artan oyuncu sayısı olduğu söylenebilir. Türkiye'de resmi olmayan rakamlara göre; amatör ve profesyonel düzeyde on binin üzerinde oyuncu olduğu bilinmektedir. Devlet ve vakıf üniversitelerinden mezun görece az sayıdaki okullu oyuncuların yanına, kısa sürede şöhrete ulaşmayı hedefleyerek oyunculuk kurslarını bitiren on binler eklenince, istihdam konusundaki arz ve talep dengelerinin bozulduğu söylenmelidir. Türkiye'de her sezon ortalama 50-60 dizi yayına girmekte ancak başlayan dizilerin yarısından fazlası sezon sonunu olmadan sona ermektedir. Hem oyuncu sayısının fazlalığı hem de iş güvencesi açısından istikrarsız bir yapıda olan televizyon ve dizi sektörünün varlığı, konservatuar mezunu çok sayıda öğrencinin geleceği üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır. Öğrencinin istihdam edilmesinde mezun olduğu üniversite etkili olmakla birlikte, Türkiye'de değişen toplumsal dinamikler ve ekonomik kriz; istihdam açısından üniversiteler arasındaki farklılıkları bile ciddi anlamda ortadan kaldırmaya başlamıştır.

Sahne sanatları bölümü öğrencilerinin mezuniyet sonrasındaki çalışma alanları özel tiyatrolar, devlet ve şehir tiyatroları, alternatif tiyatrolar, dizi-sinema-reklamcılık sektörü, eğlence-animasyon sektörü, eğitim sektörü (drama ve tiyatro eğitmenliği), basın ve yayıncılık sektörü, sivil toplum kuruluşları ve maalesef meslek dışı alanlar (garsonluk, barmenlik, mankenlik, emlakçılık, taksi şoförlüğü vs.) olarak tespit edilebilir. Bu realiteden hareketle, sahne sanatları lisans mezunu öğrencilerine, değişen dinamikleri de düşünerek mezuniyet sonrasında farklı mesleki kimlik seçenekleri sunmak önem kazanmaktadır. Bu değişimi gerçekleştirebilmek ve öğrencilere 21.yüzyıl becerilerini kazandıracak farklı seçenekleri sunabilmek adına, öğrencinin lisans eğitimindeki farklı becerilerini de geliştirebilecek içerikte

bir müfredat değişimi yapılması gerekmektedir. Sahne sanatları bölümlerinde yapılabilecek kapsamlı bir müfredat değişimi, ancak ve ancak alanda çalışan tüm akademisyenlerin ortak görüşüyle gerçekleşebilecektir.

Bu bildirinin ana ekseni, sahne sanatları alan mezunu öğrencilerin mezuniyet sonrasında en fazla yöneldiği alanlardan birisi olan "drama ve tiyatro eğitmenliği" meselesine dair çok yönlü bir bakış açısı sunabilmektir. Bu yüzden de kapsamlı müfredat değişimine dair öneriler, "drama ve tiyatro eğitmenliği" bağlamında sunulacaktır.

Türkiye'de 1990'lı yıllar sonrasında okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde ve yetişkin eğitimi alanında, «drama ve tiyatro eğitmenliğinde» ciddi bir artış söz konusudur. Ancak eğitim sektöründen gelen bu talebin karşılanmasında, «yaratıcı drama liderliği» adı altındaki uzmanlaşma grubunun, Çağdaş Drama Derneği, Oluşum Drama Enstitüsü, İstanbul Drama Sanat Akademisi gibi kurumların ön plana çıktığını görmekteyiz. Türkiye'de 320 saatlik yaratıcı drama liderliği sertifikasına sahip, 3000'ün üzerinde drama lideri olduğu bilinmektedir. Daha çok özel okullarda yoğunlaşan, yarı-zamanlı veya kadrolu drama-tiyatro öğretmenliği işi, konservatuar ve sahne sanatları alan mezunu öğrencilerin de ilgisini çekmeye başlamıştır. Dizi sektörüne göre ücret politikası çok daha düşük olsa da, istikrarlı ve idealist bir alan olması nedeniyle mezun sahne sanatları öğrencileri için bir alternatif yaratmaktadır. Drama ve tiyatro öğretmenliği uzmanlık alanı aşağıdaki çalışma alanlarında son yıllarda artan bir popülerliğe sahiptir:

1. K-12 düzeyinde (anaokul-ilkokul-ortaokul-lise) seçmeli drama dersleri
2. Halk eğitim merkezlerinde yetişkin eğitimi alanında drama dersleri
3. STK'larda çocuk ve yetişkin eğitimi alanında drama dersleri
4. Belediyeler çocuk ve yetişkin eğitimi alanında drama dersleri
5. Özel şirketler yetişkin eğitimi alanında drama dersleri

Drama ve tiyatro öğretmenliği alanına dair bir bakış açısı geliştirebilmek açısından bazı temel verilerin bilinmesinde fayda vardır. Öncelikle yasal düzeyde bu dersi kimin verebileceği konusunda, Milli Eğitim Bakanlığı kaynaklarına başvurabiliriz. 20/02/2014 tarihli ve 9 sayılı Kurul kararı, Mart 2014-2678 sayılı Tebliğler Dergisi'ndeki bilgiye göre drama dersine girebilecek kişilerin niteliği tanımlanmıştır:

“Öncelikle; üniversitelerin “Drama”, “Oyunculuk”, “Drama ve Oyunculuk” bölümü mezunu olan öğretmenler olmak üzere, lisans veya lisansüstü öğrenimleri sırasında Drama dersi aldığını belgelendirenler ile içeriği ve süresi Bakanlıkça belirlenen eğitimleri tamamlayarak sertifika alan öğretmenler tarafından okutulur.”

Bu veriden hareket edersek, sahne sanatları bölümlerindeki ”Oyunculuk” ve ”Drama ve Oyunculuk” lisans programı mezunları da yasal anlamda ders verebilmektedir. Bu ders verme biçimi, ”usta öğretici” veya ”uzman öğretici” statüsündedir. Yani oyunculuk bölümü mezunları ders saat ücretli «drama uzman öğretici» olarak atanabilmektedir. Ancak «uzman öğreticilik» özlük hakları açısından formasyonlu öğretmenlik gibi özlük haklarına sahip olunabilecek nitelikte değildir. Ayrıca sahne sanatları alan mezunlarının farklı bölümlerinden mezun öğrencilerin akıbeti konusunda belirsizlik bulunmaktadır. Bir de ilçe milli eğitim müdürlükleri nezninde atama kriterleri, ilçeden ilçeye farklılık göstermektedir. Sahne sanatları alanından mezun öğrencilerin lisans eğitiminde almış oldukları dersler incelenerek, ”çocuk tiyatrosu”, ”yaratıcı drama”, ”eğitimde drama” gibi dersler alıp almadıkları incelenebilmektedir. Tüm bu verilerden hareketle artan bir popülerliği olan drama ve tiyatro eğitmenliğinin, henüz yasal düzlemde tam bir netliğe kavuştuğu söylenemez. Ancak özelikle Çağdaş Drama Derneği’nin yapmış olduğu girişimler sayesinde bu alanda bir ilerleme kaydedildiği görülecektir.

Türkiye’de örgün eğitim kurumlarında hangi yaş gruplarında drama ve tiyatro derslerinin olduğuna da bakılması yararlı olacaktır.

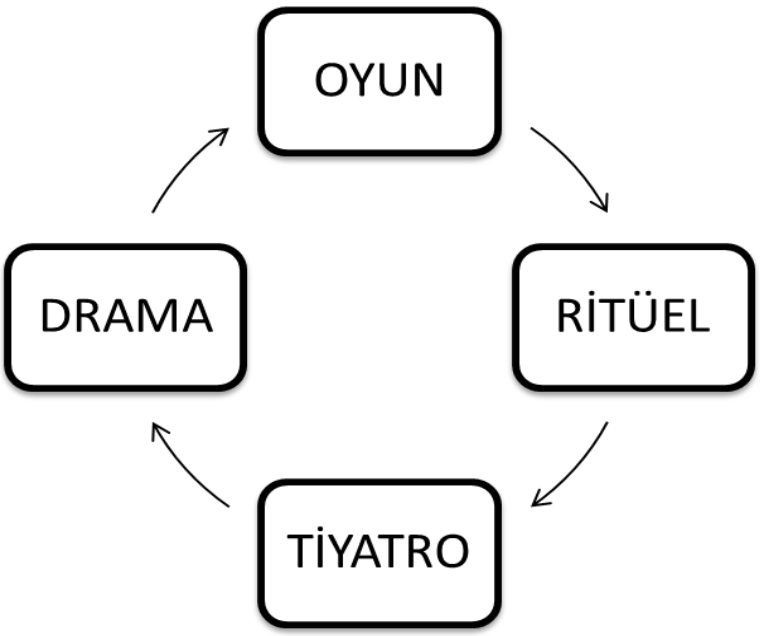
1. Okul öncesi 3 yaş, 4 yaş ve 5 yaş seviyesinde-serbest etkinlik saatleri içinde tanımlı oyun ve drama dersleri
2. İlkokul seviyesinde-serbest etkinlik saatleri içinde tanımlı oyun ve drama dersleri
3. Ortaokul seviyesinde 5.sınıf ve 6.sınıf düzeyinde haftada bir saat seçmeli drama dersi konulabilir.
4. Lise seviyesinde 9.10.11.12 sınıf düzeyinde haftada bir saat seçmeli drama dersi konulabilir.
5. Tiyatro kulüp çalışmaları (ilkokul-ortaokul-lise)

Ancak yaygınlaşan drama ve tiyatro öğretmenliğinin esasen okul öncesi ve ilkokul seviyesindeki öğrencilere yönelik olarak geliştiğini vurgulayabiliriz. Bu durum konservatuar mezunu öğrenciler açısından kimi zaman handikap yaratan bir mesleki gelişim sorununu da işaret etmektedir. Çünkü lisans düzeyinde daha çok yetişkin eğitimine yönelik müfredat içerikleriyle sanat eğitimi alındığı için, çocuklarla çalışma söz konusu olduğunda estetik ve pedagojik bazı problemler ortaya çıkmaktadır.

Türkiye'de örgün eğitim kurumlarında drama ve tiyatro derslerinin standart bir müfredatı olup olduğuna da bakılması yararlı olacaktır. Drama alanıyla ilgili hazırlanmış müfredatlara bakıldığında, farklı kaynaklar ortaya çıkmaktadır.

1. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu, Drama Dersi (5 ve 6. Sınıflar), öğretim programı/2012 yılında hazırlanan program
2. Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Drama Dersi Öğretim Programı-2012 yılında hazırlanan program
3. Özel okulların kendi iç müfredatları
4. Çeşitli kurs ya da çalıştaylarda ortaya çıkan ders notları
5. Kaynakçalardaki kitaplardaki yazarların önerileri

Müfredat açısından meseleye baktığımızda da henüz hatları netleşmemiş bir alandan söz edebiliriz. Bu belirsizlik ve farklı yaklaşımların temelinde, oyun, "yaratıcı drama/eğitimde drama" alanı ve "tiyatro" alanı arasındaki kavramsal farklılaşmalar belirleyicidir. Ankara Üniversitesi DTCF Tiyatro bölümünde yapmış olduğum doktora çalışmamda, oyun, drama ve tiyatro alanları arasındaki simbiyotik ilişkiyi derinlemesine incelemiş birisi olarak, alanlar arasında hiyerarşi oluşturmadan disiplinlerarası bir oyun-drama ve tiyatro müfredatının daha yararlı olacağını düşünenlerdenim. Bu analizi aşağıdaki tablo üzerinden tanımlamak isterim.



"Yukarıdaki diyagramlardan şu sonuçlara ulaşmak mümkündür: Eğer insan oynayan bir varlıksa (antropoloji ve psikoloji bilimine göre) köken açısından ilk olarak oyun gelir. Oyun köken açısından doğal, gönüllü ve içgüdüsel bir davranıştır. Tarihsel süreç içerisinde oyun çeşitlemeleri ve türleri ortaya çıkmıştır. Hem tiyatro hem de drama çoğu zaman oyunlardan beslenir. Ritüeller ise insanların çeşitli ihtiyaçlarına cevap vermek için, insan toplulukları tarafından üretilmiş tekrara dayalı eylemler bütünüdür. Ritüel eylemler kapsamında sanatın tüm alanları ve oyun öğeleri bulunmaktadır. Bu anlamda ritüel etkinlik, kapsamı ve tür çeşitliliği anlamında kümenin en geniş halkasını oluşturur. Tiyatro ise, ritüellerin yapısal olarak değişime uğramasıyla ortaya çıkmış, seyirlik bir sanat türüdür. Drama, 20. yüzyıl başında ortaya çıkmış, oyun ve tiyatro tekniklerini kullanan, seyirciden çok katılımcıya odaklanan ve özel bir amaç doğrultusunda yapılandırılmış bir çalışma yöntemidir." (Sezgin, 2015:88)

Gerek öğretmenlik tanımı, gerek müfredat gerekse de oyun-drama ve tiyatro alanlarının disiplinlerarası bağlantısı, bu işin eğitmenliğini yapacak kişilerden belirli konularda uzmanlaşma talep etmektedir. Bu alt uzmanlaşma başlıkları, kendi drama koordinatörlüğü deneyimimden de hareketle aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Çocuk gelişimi
2. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik
3. Çocuk oyunları
4. Temel beden eğitimi ve hareket bilgisi
5. Eğitim pedagojisi
6. Ergenlik psikolojisi
7. Sınıf yönetimi ve öğretmenlik metotları
8. Takım çalışması kültürüne yatkınlık
9. Yönetmenlik
10. Eğitimde drama ve yaratıcı drama metotları
11. Planlı ve sistemli çalışma kültürü
12. Orf ve müzik-hareket bilgisi

Yukarıdaki tüm verilerden hareketle, sahne sanatları bölümü mezunu öğrencilerinin drama ve tiyatro eğitmenliği alanında istihdam edilmesi için, akademisyenlerin ve kurumsal olarak üniversitelerin atabileceği çok sayıda adım olduğu açıktır. 1.Ulusal Sahne Sanatları Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar çalıştayında sözlü olarak da ifade ettiğim önerileri aşağıdaki şekilde sıralamak istiyorum:

1. Türkiye'de acilen konservatuar ve sahne sanatları bölümlerinin müfredatlarında değişikliğe gidilmeli ve 21.yüzyıl becerilerini destekleyecek dersler programlara eklenmelidir. Eğitmenlik vizyonu için örneğin, sahne sanatları lisans bölümleri müfredatlarında, "yaratıcı drama", "eğitimde drama", "tiyatro pedagojisi", "çocuk tiyatrosu", "öğretmenlik formasyonu", "okul stajı" gibi alan derslerinin kurumsallaşması için projeler geliştirilmelidir.

2. Eğitim fakülteleri ve MEB işbirliğiyle yapılacak bir düzenlemeyle sahne sanatları lisans programlarında "tiyatro ve drama eğitmenliği yasal sertifikasyonu" hazırlanması için girişim yapılmalıdır. Örneğin İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi eğlence hizmetleri formasyon programı, bu konuda bir model olarak incelenebilir. Yapılacak bir formasyon düzenlenmesi, mezun öğrencilerin resmi kurumlarda atama ve görevlendirme sürecine katkı sağlayacaktır.

3. Alanın ihtiyaç duyduğu eğitmen kimliğinin, lisans eğitimi sürecinde de oluşturulması için kurumsal ve uygulamalı olarak bazı değişimlere ihtiyaç duyulmaktadır. Hem tiyatro teorisi anlayışında hem de pratik bir oyunculuk müfredat paradigması değişimiyle nitelikli bir eğitmenlik vizyonu oluşturulabilir. Drama ve tiyatro arasındaki teorik ve pratik uygulama kopukluğunun giderilmesi öncelikli olmalıdır. Örneğin lisans programlarındaki oyunculuk derslerinde takım çalışmasını destekleyecek egzersizler konulması ve çağımızın hastalığı olan narsisizmle (aşırı ben-merkezcilikle) mücadele edilmesi oldukça önemlidir. Çocuk ve gençlik tiyatrosu, çocuk ve gençlik edebiyatı konusunda seminer çalışmaları yapılması önemli bir ihtiyaçtır.

Üniversiteler topluma karşı sorumlu olan kurumlardır. Akademisyenler de öğrencilerinin akademik gelişimine ve öğrencilerin mezuniyet sonrası mesleki gelişimlerine katkı sunmak için vardır. Türkiye'de sahne sanatları eğitimi alanındaki toplumsal gelişmeleri doğru okumak ve 20 milyon çocuk ve genç nüfusu olan bir ülkede sanat eğitimine katkı sunmak oldukça anlamlı bir çıkış olacaktır. Bu bildirideki öneriler, sahne sanatları eğitiminin toplumsal olarak gelişimine katkı sunmak amacıyla hazırlanmıştır. Önerilerin somutlaşması için yeni yapılacak çalıştay, sempozyum ve konferanslarda çalışma grupları oluşturulması yerinde olacaktır.

KAYNAKÇA:

1. Boran, Metin: Sanat Dünyasında İşsizlik: https://www.evrensel.net/yazi/72753/sanat-dunyasinda-issizlik

2. Sezgin, Bülent, 2015, Oyun Tiyatro Drama İlişkisi Kuram ve Uygulama, İstanbul: BGST Yayınları

3. Sezgin, Bülent, 2012, Tiyatro ve Drama Eğitimciliği, Tanımsız ve Örgütsüz Bir Alan, Mimesis Tiyatro Çeviri Araştırma Dergisi İnternet Portali
4. http://www.mimesis-dergi.org/2012/01/tiyatro-ve-drama-egitimciligi-tanimsiz-ve-orgutsuz-bir-alan/

5. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları, Şubat 2014

6. Yazıcıoğlu Erhan, 2015, https://www.aa.com.tr/tr/kultur-sanat/konservatuvar-mezunlarinin-yuzde-80i-issiz/469648

7. Yüksek Öğretim Programları ve Kontenjanları 2019 Tercih Kılavuzu, (https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/YKS/kilavuz_11022019.pdf)

4. BÖLÜM: BİLDİRİ SUNUMLARI

BİR METİN OLARAK SAHNELEME

Doç. Dr. Hasibe Kalkan

(İstanbul Üniversitesi Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölümü Öğretim Üyesi)

Beliz Güçbilmez'in "Tersine Mühendislik" seminerlerinde yola çıktığı, "iyi bir yazar olabilmek için, iyi bir okur olmak lazım" düşüncesinden hareketle bu makale, "iyi bir oyun yazarı, dramaturg ya da eleştirmen olabilmek için de öncellikle "iyi bir izleyici olmak" gerektiği düşüncesinden hareket ediyor. İyi bir izleyici, sıradan bir izleyiciden farklı olarak sahnelemeyi belli yöntemler kullanarak, sistematik bir biçimde çözümledikten sonra, anlamlandırmaya ve yorumlamaya çalışan kişi olarak tanımlanabilir. Sahnelemeyi sistematik bir biçimde çözümleme ihtiyacı, özellikle tiyatro biliminin bir araştırma alanı olarak kendini kabul ettirdiği yirminci yüzyılın başlarında ortaya çıktı. O yıllarda tarihsel ve metin odaklı incelemelerin yanı sıra, Guido Hiss'in "Teatral Bakış" adlı kitabında ifade ettiği gibi, tiyatro bilimi için sahneleme çözümlemesi çeşitli nedenlerden dolayı vazgeçilmez, çünkü ona göre, sahneleme çözümlemesi eleştirel bir tarih yazımı için gerekli olan, şimdinin algılanmasını sağlayabiliyor. Ayrıca, sahneleme çözümlemeleri, gelip geçici olan sahnelemeleri birebir kayda almasa da, gelecekteki bilim insanlarına tarihsel belgeler hazırlayabiliyor. (Hiss: 1993, s. 10) Sahneleme çözümlemesi için başvurulabilecek yöntemler, bu makalenin ana konusudur. Başta Göstergebilim olmak üzere Fenomenoloji ile de beslenen bu yöntemlerin ilk aşaması izleme eylemidir.

John Berger'ın, "Görme Biçimleri" adlı kitabı şu sözlerle başlar: "Görme konuşmadan önce gelmiştir. Çocuk konuşmaya başlamadan önce bakıp tanımayı öğrenir." (Berger: 1986, s.7) Berger kitabında aynı zamanda düşündüklerimizin ya da inandıklarımızın görme biçimimizi de etkilediğini ifade eder. (Berger: 1986, s. 8)1 Berger'in yukarıdaki sözlerini dikkate alacak olursak, yalnızca görmenin iyi bir izleyici olmak için yeterli olmadığını, kişinin bir sahnelemeyi izlerken ya da ona katılırken neler düşündüğünün, neler hissettiğinin de farkında olması gerektiği ortaya çıkar. Özellikle sahneleme araçlarına dramaturjik boyutta alışılagelmiş biçimden farklı işlevlerin yüklendiği ve metnin merkezi konumunu kaybettiği

günümüz sahnelemelerin bir çoğunda, izleyici bir yandan farklı, “sahneleme merkezli” bir bakış geliştirmek zorunda bırakılırken, diğer yandan izlerken yaşadığı duygu ve düşünceleriyle de hesaplaşmak durumundadır. Bu nedenle Christel Weiler ve Jens Roselt “Sahneleme Analizi” adlı çalışmalarında, Batı’da özellikle seksenli yıllarda nesnel bir inceleme yöntemi olarak yıldızı iyice parlayan Göstergebilimin, tek başına yeterli olmadığını düşündükleri için, izleyicinin izleme anındaki durumunu daha fazla dikkate alan “Tiyatro Fenomenolojisi”yle, sahnelemelerin kompleks yapısını açığa çıkartmaya çalışırlar. Bu kompleks yapı aynı zamanda çağdaş tiyatronun psikolojik-gerçekçi sahnelemelerden, doğaçlama tiyatrosuna, profesyonel olmayan oyuncuların sahneye çıkışından performans sanatına değin, çok geniş gösteri biçimlerine sahip olmasından kaynaklanıyor. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda sahnelemenin metin ile kurduğu ilişkinin temel alındığı geleneksel inceleme ve değerlendirme yöntemlerinin yetersizliği açıkça ortaya çıkar. Estetik kategorilerin değişmesi ve bilimsel ilginin de ona göre genişlemesi, farklı inceleme stratejilerine ve çözümleme araçlarına yönelik gereksinimi ortaya çıkardı. Weiler ve Roselt’e göre bu bağlamda geliştirilecek yöntemlerde dikkate alınması gereken noktalar şunlardır:

- İzleyicinin konumu: Seyircilerin gösterilerdeki bedensel-duygusal deneyimleri dikkate alındığı için, izleme pratiği entelektüel bir anlama ve yorumlama prosedürüne indirgenemez. İzleyiciler sadece sahnelemelerin koşulu olarak değil, izleme eylemiyle sahnelemeyi var eden özneler haline gelirler, yani izleme eylemi çok önemli bir karşılılık ilişkisine dayanır.

- Duyusal Yapı: Bir sahneleme aynı anda tüm duyulara seslenen, çok katmanlı bir olay olarak değerlendirilebilir. Bir sahneleme sahnedeki insanları ve şeyleri, onların hareketlerini ve mekandaki değişimleri, tonları ve sesleri, müziği ve dili kapsar. Ona göre sahnelemeye seyircilerin duydukları ve gördükleri, hissettikleri ve bedensel tepkileri de dahildir. Sahne ve seyirci arasında gerçekleşenler sahnelemenin maddeselliğini, onun spesifik bedenselliğini, sesselliğini ve mekansallığını ortaya çıkartır. Ancak algının duyusal boyutu sayesinde seyirciler olup bitenleri anlamlandırırlar.

- İstikrarsız Eser: İzleyicinin varlığını, onun algısını ve deneyimini sahnelemenin kurucu öğesi olarak kabul edecek olursak, daima bitmemiş bir eserden söz etmek gerekir.” (Weiler/Roselt: 2017, s.77)

Tüm bunların sonucunda çözümlemeyi yapan kişinin sahneleme deneyiminden yola çıkması gerektiği daha anlaşılır hale gelir. Bu bağlamda sahneleme çözümlemesi için başvurulabilecek iki yöntem karşımıza çıkar.

Göstergebilim

İzlediğimiz bir sahnelemeyi anlayabilmemiz için "tiyatronun diline" temel düzeyde hakim olmak ve sahne ile seyirci alanı arasındaki iletişimin nasıl gerçekleştiği ile ilgili fikir sahibi olmak gerekir. Bu bağlamda tiyatro göstergelerinden oluşturulmuş metnin anlamını, izleyici teatral göstergelerin tek başına ve birbirileriyle kurdukları ilişkiyi gözeterek açığa çıkartır. Göstergebilimciler sahnelemeyi bir metin olarak değerlendirmiş ve incelemişlerdir.

Christel Weiler ve Jens Roselt, sahnelemeyi bir metin olarak okumayı mümkün kılan üç özellikten söz ederler: "Bir metin anlamlandırılabilen belli gösterge dizgelerinden yola çıkarak oluşturulur. Aynı durum sahnelemeler için de geçerlidir. Belli göstergelere karar vermek ve bazılarını dışlamak anlamı etkileyen bir seçime işaret eder. Bir sahnelemenin yeri ve zamanı da bu bağlamda onun sınırlarını çizer. Göstergeler belli bir yapı oluşturur." (Weiler/Roselt: 2017, s. 72)

Sahnelemenin bir metin olarak okunmasıyla gerçekleştirilen sahneleme çözümlemesi, "sahnelemeyi kendi kendine yeterli bir yapı olarak ele alır ve onu olabildiğince nesnel ölçütlerle çözümlemeye çalışır". (Kalkan: 2008, s. 41) Yirminci yüzyılın başından itibaren büyük çapta Saussure'ün Dilbilim alanındaki gelişmelerden etkilenerek edebiyatta ortaya çıkan biçimci eleştiri yöntemleri, göstergebilimin de öncüleri sayılır. Özellikle Fransa'da Patrice Pavis, İngiltere'de Keir Elam ve Martin Esslin, Almanya'da Erika Fischer-Lichte tarafından tiyatroya uyarlanan Göstergebilim yöntemlerinin ortak amacı, bir sahnelemenin yapısını çözümleyerek onun derin anlamına ulaşmaktır.

Erika Fischer Lichte'nin göstergebilimsel yaklaşımında, bir sahneleme aşağıdaki başlıklar altında incelenir:

1. Dilsel Göstergeler: Konuşma dilini içeren linguistik göstergeleri ve nidalar gibi sözel olmayan paralinguistik göstergeleri kapsar.
2. Kinetik Göstergeler: Mimik, jestler ve bütün bedeni kapsayan hareketle ilgili göstergelerdir.
3. Oyuncuya ait Göstergeler: Maske, saç şeklini ve kostümle ilgili göstergeleri içerir.
4. Uzamın Göstergeleri: Sahne, dekor, aksesuar ve ışık gibi, mekanla ilintili göstergeleri kapsar.
5. Sözel Olmayan Akustik Göstergeler: Sesler ve müzik gibi göstergelerdir. (bkz.: Fischer-Lichte: 1983)

Weiler ve Roselt, daha pragmatik bir göstergebilimsel yöntem geliştirmiş olan Gay McAuley'in yöntemiyle yukarıda verilen sistemi destekleme gereğini duyarlar. Çünkü McAuley, yukarıda adı verilen diğer göstergebilimcilerden farklı olarak, hiçbir çözümlemenin nihayi bir anlama ulaşmadığını ifade ederek, bir sahnelemenin tekil bir anlamı olmadığına da işaret eder. Araştırmacı ayrıca bir sahnelemeyi bir kez izleyen "one-time-spectator" ile sahneleme çözümleyicisini birbirinden ayırma gereğini duyar. "One-time-spectator" izlenen ve yaşanılanların anlamını daha öznel, çağrışımsal ve sistematik olmayan bir yerden anlamlandırırken, bilimsel bir yöntem ile yaklaşan izleyicinin karşısına bir dizi soru ve sorun çıkar. Bir kere bu izleyici, sahnelemenin gelip geçiciliğiyle bir şeklide hesaplaşmak durumundadır ve hiçbir sahnelemenin birbirinin tekrarının olmadığının bilincinde olmalıdır. Bu nedenle McAuley, bilimsel bir analizi şöyle tarif eder:

"Sahneleme analizi, sahneleme olayının göstergebilimsel yoğunluğuyla başa çıkmak, dikkatle tanımlamak, yaratılan ve iletilen anlamların keşfedilmesi ve bunun gerçekleştiği araçlara ilişkin bir fikir edinme çabasıdır. Bana göre bu çaba, gazete eleştirilerinin işi olan yargılamayı içermiyor." (McAuley: 1998, aktaran, Weiler/Roselt: 2017, s. 76)

Sahneleme analizini bilimsel bir etkinlik olarak tarif etmekle birlikte, McAuley, bu etkinliğin ne katı bir nesnellik iddiasına sahip olduğunu, ne de nihayi sonuçlara ulaşmak zorunda olduğuna dikkat çeker.

Araştırmacı, bir sahnelemeye analitik bir biçimde yaklaşabilmek için dört adımdan söz eder: Burada ilgi, öncellikle maddesel göstergelere yöneltilir:

1. Mekanın düzenlenişi
2. Kullanılan tüm objeler ve dekorasyon
3. Oyuncuyu kapsayan her şey.
4. Oyuncuların mekanla kurdukları ilişki
5. Akustik öğeler.

Öykü, yani sahnelemenin konusu, ne ve nasıl bir öykü anlatıyor. Burada belli bölümler incelenerek, sahnelemenin hangi araçlarla öyküyü kurguladığını, bölümlerin birbirinden nasıl ayrıldığını, yani sahnelemenin yapısı incelenir. Sahnelemede karşılaşılan tekrarlar, benzerlikler, karşıtlıklar gibi, sahnelemeye özgü bir sisteme işaret eden yapısal özellikleri kapsar.

Sahnelemenin mesajı ya da iddiası nedir? Sorusunu yanıtlamaya çalışır. Sahneleme burada toplumsal bir söylemin parçası olarak değerlendirilir ve bu tartışmaya göre konumlandırılır. (a.g.e.: 2017, s. 77)

Toparlamak gerekirse, bir sahneleme çözümlemesi dikkatli bir izleme, tarif etme ve hesaplaşma sürecini içerir. Ne var ki göstergebilimsel yöntem, anlama direnen, süreç ve geçicilik gibi özelliklerin ön planda olduğu bir çok çağdaş işlerin çözümlenmesinde yetersiz kalabildiği için, başka bir yöntemle desteklenmesi gerekiyor. Fenomenolojinin tiyatroya uyarlanması bu bağlamda ilginç açılımlar sağlamaktadır.

Fenomenoloji

Sahneleme çözümlemesi için de esas olan, fenomenoloji ile tiyatro biliminin ortak yöntemsel bir amaca sahip olmasıdır. İkisi de algılama süreçlerin dünya, ya da tiyatro sahnelemeleri ile ilgili ne tür bir bilgi ürettiğini bulmaya çalışırlar. Fenomenolojik perspektif, tiyatroda analizi yapan kişi için bir hesaplaşma sürecinin çıkış noktasını oluşturabilir. Ch. Weiler ve J. Roselt'e göre, sahneleme çözümlemesi bağlamında fenomenoloji iki noktada yardımcı olabiliyor.

Birincisi fenomenolji, tiyatroda seyircilerin deneyimlerini kuramsal bir anlayışla paylaşılabilir, tarif edilebilir ve çözümlenebilir kılar. İkincisi, çözümleme yapan izleyici fenomenoljik perspektifle konumunu değiştirerek, dahil olduğu sahneleme olayını farklı algılamasına ve farkındalıklar yaşamasına olanak veren bir mesafe yaratabilir. (…) (Weiler/Roselt: 2017, s. 85)

Sahnelemelerde estetik algılama, kesin anlamlar çıkartmak yerine duyusal bir olayın izlenmesiyle açılan duyu ufuklarıyla gerçekleşiyor. Tiyatroda fenomenolijik bakış bu nedenle duyusal izlemeyi temel alır, sahnelemelerde ve aynı zamanda izleyicilerin algısında bir şeyin ne şekilde zuhur ettiğini ve deneyimlendiğini inceler.

Bu bağlamda fenomenolojik bakış iki kavramdan hareket eder:

1. Intentionality (Yönelimsellik) Bir sahnelemede herhangi bir şeyin, ya da birinin farkına varıldığında, izleyici ve onun tarafından algılanan arasında bir ilişki kurulmuş olur. Yönelimsellik, farkındalık süreçleriyle kurulan bu ilişkiyi tarif eder. Kavramın da çağrıştırdığı gibi tiyatroda algılama pasif ve boş bir alanın doldurulmasıyla değil, izleyicinin aktif olarak gerçekleştirmesi gereken bir eylemdir.

2. Responsivity (Yanıtlama, Waldenfels) Bu kavram, her türlü davranışın, her türlü algının ve her türlü deneyimin daima insanın karşısına çıkan ve yabancı gelen bir talebe verilen yanıttır. (bkz. a.g.e.: 2017, s. 91)

Bir sahneleme analizi bağlamında izleyicinin kendisine sorması gereken sorular şunlardır: Herhangi bir şeyi deneyimlediğimizde, söylediğimiz ya da yaptığımızda neye yanıt veriyoruz? Sahnelemelerde özellikle, görme alışkanlıklarımızı kesintiye uğratan anlar etkileyici deneyimler yaşatabiliyor. Deneyimlerden yola çıkarak sahne ve izleyici arasında, konuşma diline dayalı olmak zorunda olmayan bir diyaloğun gerçekleştiği söylenebilir. Neyi algılıyorum, ya da tam da bu şekilde cevap vermemi sağlayan şeyi ne şekilde algılıyorum? sorusuna yanıt aramak sahneleme analizinde önemlidir.

Toparlamak gerekirse bir sahnelemenin izleyciyi neyle meşgul ettiğini, neye davet ettiğini, neyin yabancı olarak hissedildiğini ve buna nasıl yanıt verildiğini, ne tür değişimler geçirildiğini ve bunun sayesinde nasıl bir izleyici haline gelindiğine yönelik sorular analizin çıkış noktasını oluşturur.

Göstergebilim ya da fenomenoloji, birbirini dışlayan yöntemler olarak değil, daha çok birbirini tamamlayan yöntemler olarak değerlendirilmelidirler.

Alıştırmalar

Sahneleme çözümlemesi dersinde öğrencilere yukarıdaki yöntemler tanıtıldıktan sonra, onlardan hemen kapsamlı bir çözümleme yapmalarını beklemek yerine, izleme alışkanlıklarını geliştirecek olan alıştırmalarla başlamak daha doğru olacaktır. Bu bağlamda bir süre öğrencilerden izledikleri oyunlarla ilgili "anımsama protokolleri" yazmalarını sağlamak, öğrencilerin izledikleriyle ilgili belleklerini geliştirecektir. Ardından izlenen oyunlara göre, sahneleme araçlarından birinin merkeze alındığı çözümlemeler yaparak ilerlemek uygun olacaktır. Örneğin, incelenen bir oyunun tamamiyle mekandan yola çıkarak incelenmesi mümkündür. Bu bağlamda, Weiler ve Roselt, mekanı,

1. gerçek ve duyumsanan mekan,
2. sahneleme mekanı,
3. mekanı bir gösterge ve deneyim alanı gibi başlıklar altında incelemeyi önerirler. (Weiler/Roselt: 2017, s. 132, 133)

Tiyatronun çoğu zaman merkezindeki konumuyla ayrı bir öneme sahip olan figür de bir sahneleme çözümlemesinin temelini oluşturabilir. Figürü tarihsel bir uygulama olarak değerlendirirken, onun rolüne, oyuncusuna ve bedenleştirme stratejilerine bakılabilir. Çağdaş tiyatro örneklerinde ise figür bağlamında, homojen ya da heterojen figürler dışında, cinsiyetin bir figür olarak sahneye konması stratejileri incelenebilir. Figürle bağlantılı olarak incelenecek bir başka öğe de onun kostümüdür. Weiler ve Roselt, bir figürü analizi etmek için bazı sorular önerirler:

> “Figürler sahnede neler yapıyorlar? Ne tür eylemler gerçekleştiriyorlar? Figürü belirleyen bedensellik nasıl tanımlanabilir? Mimik, jestik ve dilsel araçlar figürün oluşumunda ne gibi işlevler yüklenmişler? Figürler birbirleriyle nasıl bir ilişki içerisindeler? Sahnedeki figürlerden biri bir gelişme gösteriyor mu? Nasıl bir gelişme bu ve izleyici için nasıl görünür hale geliyor? Kostümlerin figürlerin yaratımındaki işlevleri nedir? Figürlerin cinsiyetleri hangi araçlarla oluşturuluyor? Sahneleme cinsiyetlerle ilgili ne tür bir çıkarsama yapılmasına yol açıyor? Oyuncu, rol ve figür arasındaki ilişkiler nasıl tarif edilebiliyor? Figürler sahneleme mekanıyla nasıl bir ilişki kuruyorlar?” (Weiler, Roselt: 2017, s. 210)

Bir sahnelemeyi figürden yola çıkarak çözümlemenin bir örneğini burada aktararak konuyu biraz daha açık hale getirmek yerinde olacaktır. Nisan 2018 tarihinde, Berliner Ensemble’de Michael Thalheimer’in rejsisiyle prömiyeri gerçekleşen “Arzu Tramvayı” sahnelemesi bu analiz için temel alınacaktır. Analiz öncellikle, “Arzu Tramvay”ının başkişisi olan Blanche ve diğer kişilerin sahnelemede nasıl oluşturulduğunu ve bu kişilerin izleyiciler tarafından nasıl algılanabileceğini ve anlaşılabileceğini irdeliyor. Figürlerin sahnede birbirileri hakkında ve kendileri hakkında neler söyledikleri, birbirileriyle nasıl konuştukları ve onların mekanın içinde ne şekilde yer aldıkları, hareket ettikleri ve onunla nasıl bir ilişki kurdukları bu bağlamda dikkate alınabilecek unsurlar arasındadır.

Tennessee Williams, “Arzu Tramway”ında içinde yaşadığı ülkenin ikinci dünya savaşı sonrasındaki dönüşümünü ve bunun insanlara etkisini olabildiğince gerçekçi ve psikolojik derinliğiyle işlemiştir. Oyunun baş kahramanı Blanche, ailesinin ihtişamlı geçmişini yansıtan çiftliği ve öğretmenlik yaptığı okuldaki işini de kaybettikten sonra, şehirde yaşayan kız kardeşinin yanına taşınır. Polonya göçmeni bir işçi ile aşk ve şiddet dolu bir evlilik sürdüren Stella, kız kardeşini yanına alarak ona yardım etmek istese de, Blanche’i içinde yaşadığı hayal dünyasından çıkaramaz. Stella’nın eşi Stanley, bu süreçte Blanche’ın geçmişiyle ilgili gerçeklerin ortaya çıkmasını sağlayarak onun yıkımını hızlandırır ve sonunda Blanche’ın akıl hastanesine kaldırılmasından başka çare bırakmaz.

Thalheimer'in "Arzu Tramvayı" sahnelemesinde mekan, yönetmenin diğer bir çok oyununda olduğu gibi, figürlerin hareketlerini çok fazla belirlediği için, öncellikle mekanı mercek altına almak gerekiyor. Thalheimer'in sahne tasarımlarını üstlenen Olaf Altmann, "Arzu Tramvayı" için en az 25 derecelik bir eğime sahip olan ve iç alt köşeye doğru daralan metal bir kutu tasarlamış. Arka tarafında pencereleri bulunan kutu, ışığın durumuna göre bazen dışarıya görüşü açtığı için, izleyicilerin kısmen kutunun dışındaki dünya ile de bir bağ kurmasını sağlıyor. Sahne tasarımı bu sahnelemede dramaturjik açıdan oyunun ana temasını görselleştirmekle kalmıyor, aynı zamanda oyun figürlerinin tüm hareket düzenini belirleyerek, en önemli anlam taşıyıcılarından biri olarak da öne çıkıyor. Oyunun başında Blanche geçmişteki yaşantısının ihtişamını yansıtan beyaz şık elbisesi içinde, elinde valiziyle sahneye çıktığında, sahnenin üst ucundan alt ucuna yürümesi neredeyse beş dakika sürer. Bu süre içinde, izleyici oyunun baş figürünün kaymamak için attığı son derece dikkatli ve ağır adımlarına karşılık hiç durmadan titreyen ellerine kadar, tüm detaylarıyla onu algılama ve inceleme olanağı bulur. Oyun süresince karşılaşan tüm figürler, Blanche'ın kız kardeşi Stella, onun kocası Stanley, kağıt oynadığı arkadaşları ve komşuları, sahnenin eğimiyle ve alçak tavanıyla baş etmek zorunda kaldıkları için, aralarındaki fiziksel ilişki sürekli mekana karşı direnme ve birbirilerine tutunma ihtiyacı tarafından belirlenir. Hem ablasını hem kocasını memnun etmeye çalışan, aslında birbiriyle uzlaşmayan iki sınıfı böylece uzlaştırmaya çalışan Stella'nın hamile olmasına karşın topuklu ayakkabılarıyla dik eğimli mekanda en sık inip çıkan figür olması, onun bu sisifus (boşuna) çabasını görsel hale getiriyor. İzleyici, birkaç kez camların aydınlatılmasıyla dışardaki komşuların kavgalarına tanıklık etse de, oyunun büyük kısmında metalden kutunun içine hapsedilmiş olan, zaman zaman düşerek ve içinde yuvarlanarak duygusal sıkışmışlıklarını ve kontrolsüzlüklerini görünür kılan figürleri izler. Mekanın kapalılığı ve malzemesinin sertliği, oyun figürleri için beliren her çıkışın ya da umut kırıntısının yeşermesinin önünü kestiği gibi, onları sürekli dibe doğru çeken ve onları zaaflarına hapseden bir nitelik taşıyor. Blanche'ın nihayi yıkımı, Stella doğum yapmak için hastaneye kaldırıldığında, Stanley ile yalnız kaldığında onun tarafından tecavüze uğramasıyla gerçekleşir. Oyunun sonunda bir yandan Blanche, yüzünün her yeri kırmızı bir rujla boyanmış bir halde, sahnenin alt köşesine sinmiş bir biçimde otururken, Stanley hala dimdik ayakta durmuş, sahnede hakimiyetini korumaya çalışarak, "her şey çok iyi, her şey çok iyi…" sözlerini defalarca yineleyerek, sesini sahneden salona fırlatır. Stanley'nin sahnedeki duruşu ile bu sözleri söyleme biçimi arasındaki karşıtlık, o güçlü görünümün altında gizlenmiş Polonya kökeni ve sınıfsal konumu nedeniyle duyduğu eziklik hissini görünür kılar. Yönetmen, oyunun sonunda, figürlerin davranışlarının sorumluluğuna yönelik kesin bir yargı

bulunmadığı ya da bir suçlu ilan etmediği için, izleyici kafasında bir çok soruyla neredeyse iki saat süren oyundan çıkar.

Michael Thalheimer, “Arzu Tramvay”ını güncelleştirmeden, yorumunu detaylardan arındırarak, oyun figürlerini duygusal ve toplumsal çatışmaları üzerine inşa etmiştir. Yönetmenin diğer bir çok oyununda olduğu gibi, bu oyunda da dekor öncellikle figürlerin iç dünyalarını ve çatışmalarını yansıtan, ama aynı zamanda sürekli yeniden üreten bir sahneleme öğesi olarak karşımıza çıkar. Figür ve mekandan yola çıkan daha detaylı bir sahneleme analizi bu makalenin sınırlarını aşacağı için, bu kadarla yetinildi. Ancak daha detaylı bir analizde tek tek sahnelere bakarak, Blanche’ın oyundaki tüm diğer kişilerle interaksiyonuna ve Blanche’ın kendini sahneye koyma biçimine kadar tüm detaylar incelenebilir. Ne var ki bir sahnelemede figür ve mekandan yola çıkmak daha doğru bir yaklaşımken, başka bir sahnelemede diyaloglar ve monologlar gibi, metin ve konuşma odaklı bir çözümleme yapmak gerekebilir. Sahne ile izleyici arasındaki interaksiyon da bir başka analizin çıkış noktasını oluşturabilir. Bazı durumlarda ise sahnelemeyi çözümleyebilmek için hepsine değinmek gerekebilir. Christopher Balme “Tiyatro Bilimine Giriş” adlı kitabında, sahneyi çözümleyen ürün odaklı yaklaşımlardan farklı olarak iki yaklaşımdan daha söz eder. Bunlardan biri, bir sahnelemenin oluşum sürecine odaklanan süreç odaklı analizlerdir. Burada göstergelerin çözümlenmesinden ziyade, provaların izlenmesi, röportajlar vs. daha önemlidir. Diğeriyse, sahnelemenin gidişatı ve sahne ile izleyici arasındaki iletişimin mercek altına alındığı olay odaklı analizlerdir. (Balme: 1999, s. 88-90) Burada vurgulanması gereken, bu üç yaklaşımın birbirini dışlamadığı, bir sahneleme çözümlemesinde hepsinin aynı anda da yer alabileceğidir.

Görüldüğü gibi sahneleme çözümlemesi için tek doğru bir yöntemin varlığından söz edilemese de, sahnelemenin yapısı ve çözümlemeyi yapan kişinin amacı, analiz için en doğru yaklaşımı belirleyecektir. Bu bağlamda Göstergebilim ve Fenomenoloji sahnelemeyi incelemek, anlamlandırmak ve yorumlamak için işlevsel yöntemler olarak kabul edilebilir, ne var ki, çözümleme sonucunda ortaya çıkan metinlerin, sahnelemelerin buharlaşıp yok olmasını engelleyen belgeler olarak tarihte yerlerini alacaklarını da unutmamak gerekir.

Kaynakça:

1. Balme, Christopher, “Einführung in die Theaterwissenschaft”, Erich Schmidt Verlag GmbH & Co, Berlin 1999
2. Berger, John, “Görme Biçimleri”, Metis Yayınları, İstanbul 1986
3. Fischer-Lichte, Erika, “Semiotik des Theaters”, Band 1, Gunter Narr Verlag, Tübingen 1983
4. Hiss, Guido, “Der Theatralische Blick”, Dietrich Reimer Verlag, Berlin 1993
5. Kalkan, Hasibe, “Tiyatroda Göstergebilim”, E Yayınları, İstanbul 2008
6. Weiler, Christel, Rooselt, Jens, “Aufführungsanalyse”, Narr Francke, Attempto Verlag GmbH, Tübingen, 2017
7. Günümüzde Akademik Oyunculuk Eğitiminin İşlevi
8. Güçbilmez Beliz, http://www.belizgucbilmez.com/yazilar/atolye-kimin-ne-isine-yariyor/

AKADEMİK OYUNCULUK EĞİTİMİNİN İŞLEVİ

Dr. Öğr. Üyesi Uluç Esen

(Beykent Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sahne ve Gösteri Sanatları Yönetimi Bölümü Öğretim Üyesi)

Bu sunumda sosyolog Pierre Bourdieu'nun Akademik Aklın Eleştirisi kitabında değindiği doksa kavramından yola çıkarak günümüzde sanatın ve sanatçı eğitimine ilişkin yaygın kanaatin ne olduğu ana hatları ile ortaya konulmaya çalışılacaktır. Doksa olarak kabul gören anlayışın (genel kanaatlerin), akademik oyunculuk eğitiminde nasıl bir paradoksa dönüştüğü (kanaatlerle uyuşmadığı) tartışmaya açılacaktır.

Günümüzde sayıları artan oyunculuk okulları, oyunculuk eğitimi almak isteyenler açısından fırsat eşitliği konusunda bir şans yaratmış durumda. Ancak böyle bir fırsat eşitliğinin yanında akademik eğitimdeki müfredat içeriklerinin okuldan okula pek değişmediği, birbirine oldukça benzediği göze çarpmakta. Okulların müfredatlarının benzerliği bu okulları birbirine ortalamada yaklaştırmaktadır, ancak ve ancak belki eğitmenlerin tecrübeleri, okulların sağladığı altyapı imkânları gibi konularda bir nebze birbirinden ayrıştırmaktadır. Akademik okullarının sayısındaki artışa oranla eğitim içeriğindeki ya da hedefindeki bir çeşitlenmeden bahsetmek ise pek mümkün değildir. Bu okullarımız daha çok "oyunculuk" başlığı altında karma müfredatlar oluşturup, temel oyunculuk çalışmaları yapmaktadırlar. Okullar arasında oyunculuk sanatının belli bir uzmanlık alanına ya da belirli bir tiyatral üsluba yönelik eğitim müfredatına sahip olan ya da başka bir deyişle belirli bir konuda uzmanlık çalışması yapanına rastlamak da pek mümkün değildir. Örneğin bu okullardan hiç biri geleneksel gösteri sanatları üzerine uzmanlaşma eğitimi vermemektedir. Bunun yanında evrensel olarak kabul görmüş yöntemlerden birini temel alıp bu yöntemin sistematik eğitimini verdiğini söyleyebilen bir okuldan bahsetmek de pek mümkün değildir. Bu durumda oyunculuk eğitimi almak isteyen öğrencilerin seçecekleri okullar arasında hangi tercihi yaptıkları eğitimin içeriğine değil de bazı fiziksel ve maddi koşullara daha çok bağlıdır.

Sanatçı sözcüğünün göreceli anlamını ve ima ettiği tartışmalı göndermeleri bir kenara bırakacak olursak, sanatçının eğitimi özünde okula muhtaç bir eğitim değildir ki, pek çok sanatçı olarak kabul edilen kişi de akademik bir eğitimden geçmemiştir. Ancak bu sanatın özünde bir beceri gelişimi olduğunu ve eğitilmeye gereksinim duyulduğu gerçeğini değiştirmez. Örneğin, söz konusu eğitim Karagöz gibi geleneksel bir formun eğitimiyse, bu sanatın üslubunda ve tekniğinde ustalaşmış bir sanatçının yöntemini öğrenci-çırak konumundaki kişiye aktardığı, tek bir forma odaklı, süresi belirsiz, akademi dışı bir eğitimden bahsederiz. Usta çırak formundaki geleneksel anlayış katı bir yaklaşım üzerine kuruludur. Usta konumundaki kişi ya da kişilerin kendi ustalarından devraldığı teknik ve teorik bilginin aktarımı üzerine kurulu olduğu, zanaatkârlık eğitiminin daha ön planda olduğu söylenebilir. Zira Sennet'e göre bir marangoz, bir laborant ya da icracı bir müzisyen arasında özde fark yoktur. Üçü de zanaatkârdır. (Sennet, 2009, s. 31-32). Ona göre "Zanaatkârlık tamamen yüksek derecede gelişmiş bir beceri üzerine kuruludur". Bu beceriler bütünü çoğunlukla uğraşılan sanat dalının rutin çalışmaları sayesinde elde edilir. Bir keman icracısının her gün yapması gereken egzersizlerde ya da bir pantomim icracısının tekrar etmesi gereken bedensel egzersizlerde olduğu gibi yinelenen rutin çalışma beceriyi geliştirir. Bu tür eğitimde, eğitimi alan kişinin sanatçılığı bir diploma ile belirlenmez, niyetlenen daha çok toplumsal bir kabuldür. Günümüzde geleneksel formların gözden düşmesi ve toplumsal dönüşümler sonucu olarak bu türden bir eğitim neredeyse ortadan kalkmıştır. Usta çırak eğitiminin nasıl olduğuna dair örneklere Müsahipzade Celal'in oyunlarında zaman zaman rastlanır. Bu tür eğitimde daha çok süreç öne çıkar, eğitim sonunda diploma ya da onay garantisi yoktur. Eğitimdeki kişinin süreci ne zaman tamamlayacağı kendisine büyük oranda bağlıdır. Bu türden bir eğitimin süresi belirsizdir. Eğitim sadece bir yetiyi kazandırma meselesi değil beceri kazandırmanın yanında, deneyim, etik, dünya görüşü aktarımını da içerir. Nihayetinde eğitimi alan kişinin bir sanatçı olup olmadığı da bir toplumsal kabul meselesidir.

Akademik oyunculuk eğitiminde ise işler biraz çatallanır. Çünkü muhtemelen farklı tarz, ekol ya da deneyimlerden gelen eğitmenler tarafından, sınırları belirli hatlarla çizilmiş bir müfredata göre verilen parçalı ve çok yönlü olduğunu iddia eden bir eğitim üzerine kuruludur. Bu tür eğitim dört yıllık zamanla sınırlı bir eğitimi öngörür ve sonucunda öğrencinin başarısını temsil eden bir diploma verilir. Ancak yüksek başarı ile mezun bir oyuncu bile sanatçı olarak değil, sanatçı adayı olarak mezun olur. Öyleyse, günümüzde diploması olan bir oyuncuya sanatçı diyemiyorsak oyunculuk okullarının günümüzdeki işlevini yeniden tartışabiliriz. Bunun yanında oyunculuk eğitimi meselesi ele alınırken,

meselenin akademinin günümüzdeki konumu, işlevi ve sorunlarından bağımsız olmadığını da göz önünde bulundurulmalıdır.

Oyunculuk sanatı eğitimi günümüzde iki uç ve birbirine zıt eğilimi içerir; bunlardan ilki ve akademilerde yaygın olanı oyunculuk sanatını kutsal bir yere yerleştirmek ve öğretisini de bunun üzerine inşa etmek eğilimidir. Belki de genel kabul gören bu kanaati (doksa) yani oyunculuk sanatını kutsallaştıran anlayışı günümüzdeki durumunu tartışmak gerekmektedir. Kutsallık tanımlaması muhtemelen oyuncunun toplumsal rolünün bir şaman rahibi gibi hem toplumun içinde hem de dışında tanımlandığı, tiyatronun ritüelistik kökenlerine kadar dayanmaktadır. Modern çağda da bu kutsallık tanımı, anlam göndermesini farklı bir yöne kaydırmış, oyuncuya toplumu aydınlatma rolünü yerine getiren entelektüel sanatçı gözüyle bakmıştır. Oyuncuya atfedilen kutsallık tanımı çerçevesini benimseyen anlayış onun eğitimini de bu çerçevede yürütmeye çalışır. Meşakkat, çaba, saygı, görgü, sebat gibi kavramlar bu türden eğitimin ana kavramlarıdır. Tanrı vergisi bir yeteneğin değil, açığa çıkarılabilecek potansiyellerin arayışındadır.

İkinci eğilim oyunculuğu bir sanat olarak görmekten çok onu bir meslek olarak tanımlar. Oyunculuk mesleği de alınıp satılabilir bir yetinin kazandırılabilmesine kadar indirgenir. Tanrı vergisi olarak gördüğü yeteneği kısa bir süre içinde parlatıp piyasaya sürmek peşindeki bu anlayış daha çok oyunculuk kurslarında rastlansa da benzeri bir yaklaşımın akademik eğitime de sızdığı söylenebilir. Bunun verilerine yüksek lisans seviyesinde oyunculuk üzerine son yıllarda verilen tezlerin içeriğini ve kapsamını inceleyerek ulaşabileceğimiz kanısındayız.

Öyleyse oyunculuk eğitimine yönelik ilk yaygın kanaat (Doxa) şeyle dile getirilebilir: oyuncunun sanatı kutsal bir itki üzerine kuruludur. Eğitmen çoğunlukla bu kutsallığın gerekliklerini öğrenci konumundaki sanatçı adayından talep eder. Talep edilen sanat disiplini, düşünsel derinlik, icradaki yetkinlik de bu yönde daha incelikle işlenmiş bir çalışmayı gerektirir. Bu genel kanaat tiyatro sanatını dram sanatının kullanıldığı diğer alanlardan örneğin sinema, TV dizileri, reklam gibi alanlardan daha kutsal bir yerlere koyar. Bu türden bir eğitim daha da önce dile getirildiği gibi sebat, meşakkat, özveri gibi kavramları çerçevesinde bir eğitim anlayışını talep eder. Oysa bu türden eğitim anlayışı usta-çırak anlayışı biçiminde tertip edilmiş, belirli bir üslup ya da yaklaşım üzerinde odaklanmış, uzun soluklu bir eğitim anlayışına daha uygundur. Bu noktada da oyunculuk eğitiminin

akademilerde süregiden doğası paradokslar üretmeye başlar. Öncelikle böylesi tek odaklı bir eğitim yerine akademilerde çok odaklı bir temel eğitim verilmektedir. Müfredat bir eğitmenin birkaç yıla yayılan eğitmenliğine uygun değildir. Dahası günümüzde öğrencilerin talep ettiği bir eğitim biçimi olduğu da tartışmalıdır. Apriori olarak öğrencilerinin gelecekte kendilerini gördükleri ya da arzuladıkları drama alanının çoğunlukla tiyatro sahnesi değil, tv dizi sektörü olduğu söylenebilir. Öğrencilerin gelecekte hangi drama alanlarında kendilerini görmek istedikleri şüphesiz ki bir araştırmanın konusu olmalıdır. Ancak tiyatro sanatı alanının Türkiye'deki darlığı, sanatın icrasının önündeki maddi engeller tiyatro oyunculuğu ideallerine yönelik değişimi pekiştirmekte ve ideallerin tv dizilerine ve ya internet ortamlarına kaymasına neden olmaktadır

Günümüzde endüstrileşme ile iç içe bir yaşamla kuşatılmışken, akademik eğitimin diğer alanlarında da benzer bir eğilim yaşanırken bu olguyu yani oyunculuk eğitimi için genel kabul edilen anlayışı sorgulamakta ve müfredatları gözden geçirmekte yarar bulunmaktadır. TV dizileri gibi drama alanları da bu endüstriyel yapının bir parçasıdır. Sanat diplomasından çok bu endüstrinin talep ettiklerine çabuk yanıt verebilecek deneyimi talep etmektedir. Dolayısıyla dizi sektörü gibi mekanizmalar sonuç odaklı eğitimi zorlamaktadır. Akademik eğitimin bir parçası olan ve derinlikli dramatürji yapabilmenin, role bir aydın tavrı ile hazırlanabilmenin bir parçası olan tarih, sosyoloji, psikoloji gibi konuların eğitimi sektörün taleplerinin tamamen dışındadır.

Sonuç olarak akademik eğitimin, okullar ve eğitmenler nezdinde genel kabul edilen değişmezi olan tiyatro sanatının kutsallığı üzerinde inşa edilmeye çalışılan eğitim müfredatı ve biçimi günümüzde yeniden gözden geçirilmeyi gerektiriyor. Çünkü hem öğrenciler nezdinde, hem de gelecekte bir parçası olmak istedikleri sektörel alanın talep ettikleri ile bu müfredat arasında farklar oluşmakta. Bu da akademik oyunculuk eğitimini bir paradoksun içine doğru itmektedir. Genel niyet bir sanat eğitimi olsa da talep edilen eğitim çoğunlukla belli bir alana yönelmiş mesleki eğitimdir. Öyleyse okulların işlevini yeniden tanımlayıp belki de sanat kavramını merkeze almak yerine, mesleki gereklilikler doğrultusunda müfredatta yenileştirmeye gitmekte fayda vardır. Bunun diğer alternatifi ise okulların belli sanat anlayışlarında uzmanlaşmış kadrolarıyla kendi içlerinde özelleşmiş alanlara yönelmesidir. Bir Stanislavki okulu, bir Epik tiyatro okulu, bir geleneksel tiyatro okulu ya da benzeri şekilde farklı başlıklarda bir okulun belli bir uzmanlık alanı oluşturmasıyla bu sorunun üzerine gitmesi olası çözümlerden birini işaret etmektedir.

KAYNAKÇA:

1. Bakçay, E, Sanatçıları Kim Yarattı? Sanat Eğitiminde Toplumsal Eşitsizliğin Yeniden Üretimi, http://www.e-skop.com/skopbulten/sanatcilari-kim-yaratti-sanat-egitiminde-toplumsal-esitsizligin-yeniden-uretimi/3804, erişim: Kasım 2018

2. Bourdieu, P., 2019, Akademik Aklın Eleştirisi, (Çev: P. Burcu Yalım), İstanbul, Metis

3. Esslin, M. (1996). Dram Sanatının Alanı. (Çev: Ö. Nutku). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

4. Celâl, Musahipzade. (1936). Kaşıkçılar. İstanbul: Kanaat Yayınevi

5. Illich, I, 2018, Okulsuz Toplum, (Çev: Mehmet Özay), İstanbul, Şule Yayınları

6. Sennet, R. (2009). Zanaatkâr. (Çev: M. Pakdemir). İstanbul: Ayrıntı Yayınları

7. Richard Sennett'la Söyleşi: Sanat, Zanaat ve Yaratıcılık Üzerine, https://www.e-skop.com/skopbulten/richard-sennettla-soylesi-sanat-zanaat-ve-yaraticilik-uzerine/3068#.Xao0vqdfJKM.twitter

İNTERAKTİF SAHNE ÇALIŞMASI OLARAK DRAMATURJİ ve OYUNLAŞTIRMA ATÖLYESİ

Nazım Sarıkaya

(Beykent Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Oyunculuk Bölümü Araştırma Görevlisi)

Günümüz sahne sanatları eğitiminde teorik ve pratik derslerin birbirinden kopuk olduğunu söylemek mümkündür. Pratik dersler oyunculuk, sahne, rol ve hareket gibi başlıklarla atölye uygulamalarından; teorik dersler ise dramaturji, tiyatro tarihi ve metin çözümleme gibi başlıklarla sınıflardaki masabaşı çalışmalarından oluşmaktadır. Bu durumun bir tarafta pratikten uzak teoriye, diğer tarafta teoriden uzak pratiğe yol açtığını vurgulamak gerekir. 1. Sahne Sanatları Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Çalıştayı'nda bir model olarak sunulacak atölye çalışması, dramaturji teorisiyle oyunculuk pratiğini ilişkilendirmeyi amaçlıyor. Bu çalışmayla birlikte tiyatro metinlerinin oyuncu üzerinde kurduğu baskı ortadan kaldırılabilir. Oyuncu ve metin arasındaki statik ilişki, dinamik bir üretim sürecine dönüşebilir. "Dramaturji ve Oyunlaştırma Atölyesi" pasif şekilde metni seyirciye aktaran oyuncunun aktifleşerek metinleri yeniden üreten bir pozisyona gelmesini hedeflemektedir. Oyuncunun dramatik yapı bilgisine sahip olduktan sonra metinleri oyunlaştırarak ve doğaçlamalarla yeniden üretmesi, metin ve oyuncu arasındaki ilişkiyi interaktif bir sahne çalışmasına dönüştürecektir.

Bilginin dijital dolaşımda olduğu günümüz internet çağında bilgi aktarımını esas alan geleneksel eğitim modeli işlevsiz kalmıştır. Sınıf düzeninden müfredat kurgusuna kadar eğitim sistemimiz bilgiye sahip aktif anlatıcı ve bilgiden mahrum pasif dinleyici hiyerarşisi üzerinden yapılanıyor. Ancak bugün eğitimcilik "bilgi aktarıcılığının" ötesine geçmek zorunda çünkü Google (Wikipedia, Youtube vb.) bu görevi layıkıyla yerine getiriyor. Bilgiye ulaşmanın bir tık uzak olduğu şimdiki zaman ruhunda eğitim sistemi yorum ve eleştirel düşünceyi geliştirmeli. Özelde sahne sanatları genelde bütün eğitim sistemimizde üretimi hedefleyen bir yapı kurulmalı. Eleştirel düşünce, yorumlama ve üretim odaklı yapı ise ancak hiyerarşinin yerini eşitler arası ilişkiye bırakmasıyla mümkün olabilir. Kamil hoca-cahil öğrenci hiyerarşisini tersine çevirip cahil hocalara, öğretirken öğrenen öğretmenlere dönüşmeliyiz.

Geçtiğimiz öğretim yılında Kırmızı Kedi ve Çınar Yayınları'yla birlikte Bahçeşehir Kolejleri, Işık Okulları, Bursa Nova Okulları, ODTÜ Koleji, İELEV ve ENKA gibi özel eğitim kurumlarında atölyeler düzenlemeye başladık. Ortaokul ve lise öğrencilerinin Edebiyat ve Türkçe derslerinde okudukları metinlerdi bizi bir araya getiren: Kafka-Dönüşüm, Zweig-Satranç, Joke van Leeuwen-Babam Bir Çalıya Dönüştüğünde, Aslı Eti-Unutma Beni ve Bilgelik Okulu. "Dramaturji ve Oyunlaştırma" adını verdiğim çalışmalarda metinlerin dramatik yapısını çıkarmayı ve bu çıkarımları oyunlaştırarak deneyimsel öğrenme biçimi geliştirmeyi amaçladığımı söyleyebilirim. Çalışmaları bir ders ciddiyeti yerine oyun ciddiyetsizliğiyle kurguladığım için öğretmen sıfatım yerini oyun kurucu kimliğine bıraktı. Öğrencilere "ders" anlatmadım. Sadece oyunun nasıl oynandığını öğretmeye çalıştım: Önce metnin iskeletini çıkaracağız sonra bu iskeletten yeni bir metin inşa edeceğiz. Yazar bu iskeleti yazarak oyunlaştırdı, biz aynı iskeleti nasıl oyunlaştırabiliriz? Çalışmamızın konusu olan edebi metin de bir oyun. Kendi kuralları var. Hem sınıftaki oyunun hem de konumuz olan edebiyat oyununun kurallarını anlatıyorum. Evet ben bir hikaye anlatıcısıyım. Oyun içinde oyun oynayacağız.

Bu çalışma edebiyat, dramaturji ve drama arasındaki ilişkiden soluk alıyor. Metinlerin dünyasına girebilmek, anlayabilmek ve duyguları hissedebilmek için onları doğru sorulara yönlendirmeye çabalıyorum.

1. Aşama: Edebi metinden dramaturjiye: Aristoteles'ten bu yana dramatik metinlerin "eylemin taklidi" olduğunu biliyoruz. O halde metinlerin eylemini bulmakla işe başlayabiliriz. Edebiyat oyunumuzun ilk kuralı ana karakterin sürükleyeceği bir eylem olması. Diğer kurallar ise eylemin bağlı olduğu zaman ve mekan. Kısacası eylem-zaman-mekan edebiyat oyununun kurucu kurallarını oluşturuyor. Artık metin dramaturjisi yapıyoruz. Eylem analizine başladık bile. Olay örgüsü ve karakterleri inceliyoruz.

2. Aşama: Dramaturjiden dramaya: Öğrencilerle oyunda olduğumuzu unutmadan yanıtları tahtaya yazıyorum. Birlikte sorgulayarak ve eleştirel düşünceden beslenerek çıkarımlar yapıyoruz. Metnin yapısı önümüzde. Ham hikayeyle (eylem (karakterler), zaman, mekan) karşı karşıyayız. Elimizde edebiyatın büyüsünden arındırılmış hikaye var. Oyunumuzun malzemesi. Söyledim ya ben bir hikaye anlatıcısıyım. Bazen oyunda ufak roller alıyor, bazen oyunlaştıracağımız sahneleri anlatıyorum. Sırası geldiğinde öğrenciler diledikleri gibi canlandırıyorlar. Yazar hikayeyi roman biçiminde yorumladı biz de aynı hikayeyi oyun diline dökerek yorumlayacağız. Şimdi hiyerarşiyi yıktık. Aynı oyunun

parçalarıyız. Ben anlatıcıyım, onlar oyuncu. Bir hikayenin nasıl kurulduğunu, edebi metinlerin mutfağını oynayarak öğreniyoruz. Teorik bilgi pratikle üretime dönüşüyor.

Atölye çalışmalarımda üretici öğrenme modelini oyun yoluyla gerçekleştirmeyi amaçlıyorum. Sırtımı akademiye yaslayarak kürsüde dramaturji üzerine ahkam kesmiyorum. Ben aktif anlatıcı, onlar pasif dinleyici değiller. Sadece nasıl yorumlayabilecekleri konusunda yol gösteriyor, eleştirel düşünceye teşvik ediyorum. Her oturumda karşılıklı tartışarak dramatik yapıyı çıkarıyoruz. Daha sonra oynayarak yapıyı öğrenmelerini sağlıyorum. Bir hikayenin nasıl kurulduğunu kendileri hikaye kurarak öğreniyorlar. Başta onlara hikayenin parçalanmış halini sunuyorum. Bir lego gibi. Sonda söktüğümüz parçalardan yeni bir hikaye oluşturuyoruz. Edebi metinler oyunlaştırma ile yeniden üretime dönüşüyor.

Sahne sanatları eğitiminde model olarak sunacağım atölye çalışması, drama yoluyla edebiyat öğrencileriyle yapılan bu uygulamadan yola çıkılarak geliştirilmiştir. “Dramaturji ve Oyunlaştırma” bu sefer edebiyat okuruna değil, interaktif sahne çalışması olarak tiyatro oyuncularına yöneliktir. Bu çalışma teori ve pratiğin ayrıştırıldığı günümüz sahne sanatları eğitiminden sıyrılarak oyunculuk ve dramaturji çalışmalarını iç içe geçirmeyi hedeflemektedir. Şimdiye kadar Sadri Alışık Kültür Merkezi kursiyerleri, Altınbaş Üniversitesi Tiyatro Kulübü ve Beykent Üniversitesi Oyunculuk Bölümü öğrencileriyle yürüttüğüm atölyelerin düşünsel altyapısını Diderot, Brecht ve Boal’in oyunculuk kuramlarından yola çıkarak geliştirmeye çalışıyorum.

Doğadaki ölüm ve yaşam arasındaki çatışmanın bir soyutlaması olan oyunculuk sanatı, esasında hikaye anlatıcılığıdır. İster diegetik (anlatısal) ister mimetik (taklit/canlandırma) hangi biçimde olursa olsun oyuncunun sanatı hikayeye biçim vermekte gizlidir. Oyuncu, malzemesi olan hikayeyi kendi üslubuyla sahnede yeniden üretir. Diderot’nun “duygularından arınmış” oyuncusu rasyonel yaklaşımıyla hikaye anlatıcısı olduğunun farkındadır. Dramatik yapısının objektif bilgisine sahip olduğu metnin bütününü görür ve planladığı gibi yeniden üreterek seyircisini nasıl etkileyeceğini bilir. Oyuncu, Brecht’in lehrstück (öğreti oyunu) yaklaşımını kavradığında öğretme ve öğrenme kavramlarını iç içe geçirecektir. Sahne üzerinde öğretmeye ve oynamaya kalkışanın öğrenmeye ve izlemeye açık olması statik değil dinamik bir ilişki doğurur. Boal’in edilgen seyircileri dramatik eylemin dönüştürücüsü haline getirme çabasını oyunculara uyarlamak mümkündür. Oyuncular kendisine dayatılan metni

pasif bir şekilde olduğu haliyle dile getirmek yerine sorgulayacak, yapıyı yeniden kurarken bizzat eyleme geçecek ve dönüşüm imkanlarını doğaçlamalarla deneyimleyecektir.

Atölye çalışmasının beslendiği oyunculuk kuramlarını bir paragrafla anlatmak indirgeyici olsa da kaynaklarımızı (çalıştay bildirisi sınırlarında) belirtmem gerekiyordu. Konu hakkında hazırlamayı düşündüğüm akademik makalede kapsamlı bir araştırma da yapmak niyetindeyim. Beykent Üniversitesi Oyunculuk Bölümü'nde sürdürdüğümüz atölye çalışmalarını ise sahne performanslarına dönüştürmeyi hedefliyoruz. Sahne sanatları eğitiminde teori ile pratiği diyalektik ilişkiye sokabilirsek praksisten beslenen bir üretim modeli oluşturabiliriz.

OYUN ANALİZ VE ELEŞTİRİSİNDE
YENI BİR ALIMLAMA YÖNTEMİ OLARAK RİZOMATİK OKUMA

Bülent Yıldız

Deleuze ve Guattari'nin botanik biliminden ödünç alarak kendi felsefi (ve daha çok da politik) argümanlarına katıp geliştirdikleri rizom ya da Türkçeye çevrildiği biçimiyle köksap, toprak altında filizlenip bahçeyi yatay olarak bir ağ gibi kaplayan ve nerden, nasıl çıktığı belli olmayan yabanıl bitkilere denir. Bin Yayla adlı çalışmalarında değindikleri bu kavramla Deleuze ve Guattari rizom'un fiziksel yapısından yola çıkarak yeni ve farklı bir düşünce biçimi geliştirir ve bunu da rizomatik düşünce olarak kavramsallaştırır.

Deleuze ve Guattari'nin, tek merkezden oluşan, dikey olarak tek çizgi ekseninde büyüyen ve hiyerarşik yapıyı zorunlu kılan ağaç gövdeli düşünce imgesine karşı geliştirdikleri rizom çok merkezli, yatay, tek bir çizgisel varoluşu değil, pek çok kesişeni olan ve başı sonu olmayan bir oluş biçimine olanak vermektedir. Rizomatik de bu anlamıyla olay ve olguları yatay bir düzlemde ele alan, böylece tek bir merkeze bağlı kalmayan ve tıpkı göçebeler gibi bir öbekten başka bir öbeğe sıçrayarak/giderek hareket eden süreğen bir algılama biçiminin felsefede, politikada, sanatta, kısaca hayata dokunan her alanda uygulanabilirliğine dayanan düşünce yöntemidir.

Deleuze ve Guattari'ye göre ağaç biçimli düşünce belli bir öznenin temsil etkinliğine dayanmaktadır. Dikey olarak şekillenen bu düşünce biçiminin bir başlangıç noktası, yani kökü bulunmaktadır ve kendini yukarı doğru, neden sonuç ilişkisiyle inşa etmektedir. Bu haliyle farklı oluşumların, çoğulcu düşüncenin ve özgürce bakma biçiminin önünde engeldir. Bu düşüncenin karşısında geliştirdikleri rizomatik düşünce ise merkezsiz bir karaktere sahip, çoklu bağlantıları bulunan, farkları esas alan, devingen ve özgürlükçü bir düşüncedir; rizomatik düşünce bu anlamıyla bütün oluşlara açık bir düşüncedir.

Bu noktalardan bakıldığında rizomatik düşüncenin teknik bir olgudan ziyade bir algılama biçimi olduğunu, bize felsefi (ve politik ve hatta ideolojik) bir bakma biçimi önerdiğini söylememiz gerekir. Rizomatik algı kendini "çokluk felsefesi" ya da Deleuze ve Guattari'nin sıklıkla dile getirdikleri gibi, "göçebe bilimi", "yersiz-yurtsuz" oluş gibi kavramlarla birlikte düşünüldüğünde tamamlamaktadır.

Rizomatik düşünce, Deleuze ve Guattari'nin batı felsefe geleneğinin eleştirisinin bir sonucudur. Platon'dan başlayarak gelişen batı felsefesi "ağaç biçimli" düşünceyi üreten ve bu düşünce biçimini zorunlu/kaçınılmaz bir düşünce kılarak sistematikleştirmiştir. Tohum bir neden, ağaç da onun bir sonucudur, bir şey şundan dolayı vardır ve o ana nedeni (ateşleyici sebep) bulmak için karakter, olay örgüsü, zamansal akış vb. baştan sona didik didik edilmek zorundadır. Deleuze ve Guattari'nin sorunsallaştırdığı da bu noktadır, çünkü bu düşünce biçimi yalnızca neden sonuç ilişkisi üzerine yükselmektedir ve metinleri rasyonel bir merkeze yerleştirerek onların özgül varoluşlarını, başka bir oluş içinde bulunma ihtimallerini ortadan kaldırmaktadır. Sözü edilen rasyonel temel ise oidipal bir düşünsel soy, ona dayanan bir düşünsel nedendir.

Bunun karşıtındaki rizomatik düşüncenin ise bir başlangıcı ve sonu yok, ortası vardır. Deleuze ve Guattari'nin tarif ettiği şekliyle o bir "intermezzo'dur." Böyle olduğu için de herhangi bir metinde başlangıç aramak, bir temel bulmak, bir soykütük yaratmak zorunda değildir. Rizomatik algıda önemli olan şey sonsuz bir devinim içinde sürekli hareket etmek, yatay düzlemde bir çizgiden başka bir çizgiye yönelerek, Deleuze'un kuvvet parçaları dediği düzlemleri bulup o parçalarla düşünce oluşturabilmektir. Bu anlamıyla rizomatik düşünüş karşıtlık üzerine kurulmuş ikili düşüncenin yerine çoklu düşünceyi, sonuç çıkarma yerine sayısız oluşu koyan bir anti-soykütük, iktidar-olmayan, yersiz yurtsuz, göçebe bilinçle örülmüş bir algılama eylemidir. (Deleuze&Guattari, 1990: 69-109).

Deleuze'a göre bize sunulan şey daima bir zemin, bir yüzeydir. Bu yüzeyde yatay düzlemde bir yerden bir yere çizgi çekilerek ulaşılabilir. Çizgilerin buluştuğu/kesiştiği/karşılaştığı yer metnin kuvvet parçalarıdır. Karşımıza çıkan her kuvvet parçası metnin başlangıç noktası olabilir. Bu anlamıyla klasik bir başlangıç noktası bulmak zorunluğu ortadan kalkar. Deleuze buna geofelsefe adını verir ki kendi felsefi düşünce biçimine de geofelsefe demektedir. Yüzeyi, metnin kuvvet parçalarını okuyarak derinlemesine (dikey) değil, yayılmacasına (yatay düzlemde) doldurma eylemidir bu. Anlamın, bir köksap gibi her yere yayılması, metni yatay düzlemde sarmalaması eylemidir. (Deleuze&Guattari 2001: 80-104).

Bu düşünce biçiminin kaynaklarını ilkin Spinoza'da, sonra ise Nietzsche'de bulan Deleuze ve Guattari'ye göre bir metni anlayabilmenin, ona derinliğine nüfus etmenin tek bir yolu yoktur. Çünkü bir metin doğası gereği pek çok olanağı içinde taşımaktadır ve tüm

olanaklar o metne içkindir. Bu nedenle metinlere aşkınlık düzleminden değil, içkinlik düzleminden bakmak gerekmektedir. Bir metnin düşünsel düzlemini görebilmenin yolu bu düzlemi oluşturan kuvvet parçalarını görmekle olanaklıdır.

"Deleuze ve Guattari'ye göre bir kitapta aşkınlardan çok içkin süreçler, bir dayanıklılık planı vardır. Her kitabın doğası, yazılış biçimi değişik olanakların rastlaşmalarına göre ortaya çıkan bir üslubu vardır. Yazar, bir çokluk olarak, bu yönlenişi, birlikteliği kitabında ortaya koyar ve dayanıklılık planı içinde bu yönelişi seçebilir; çünkü seçimi ancak bu dayanıklılık planında, bu episteme mümkün olabilir. Bir kitap tek bir organsız beden değil, bir organsız bedenler çokluğudur." (Ali Akay, 1993: 9).

O halde Rizomatik okuma için çerçevesi daha belirgin bir çıkarım yapabiliriz: Rizomatik okuma bir metni dikey (neden sonuç bağıyla oluşmuş, olaylar örgüsünü takip ederek ilerleyen) okuma değil, yatay okumadır. Yatay bir okuma bizi neden sonuç bağından ve yazarın bakış noktası (ya da kaçış noktası) olarak oluşturduğu perspektifsel okumadan ziyade minyatürvari bir okumaya; metnin oluşum dünyasını, sirayet ettiği parçaları düşünsel düzlemde kavramaya yönlendirir. Bir anlamıyla Oidipal bir kaçış (bakış) noktası yaratmak yerine, şizoid bir kaçış çizgisi üzerinde gezinle eylemidir rizomatik okuma.

Bu da bir metni makinesel bir düzenleniş içinde görmek ve makinenin çalışma prensibini parçalardan yola çıkarak çözmek anlamlarını içerir. Önemli olan husus metni bütünsel görmek yerine, bütünü sunan fonksiyonel parçaları görmek ve o parçalardan yola çıkarak metnin düşünsel/felsefi, politik/ideolojik bağlamlarını görünür hale getirmektir. Bütünü sunan fonksiyonel parçalar, Deleuzyen bir tabirle söyleyecek olursak, metnin kuvvet parçalarıdır ve böyle bir okuma ile metnin kuvvet parçalarından yola çıkarak ve "makinenin" parçaları arasında bir neden sonuç bağı kurmadan metin dışı ve metin içi alanları görmek mümkündür. Metni bir makine düzenlenişi içinde algılamak, yan yana duran çoğul anlam ilişkilerini görmeyi sağlar. Böylece çoklu ve birbirini yatay düzlemde belirleyen düşünsel düzlemlerde gezilebilir ve metnin çoğul anlamı üretilebilir. Bu anlamıyla metni okumak/görmek için yapıyı tematik, olay örgüsel, karakter ilişkileri vb düzlemlerde deşifre etmeye ihtiyaç yoktur.

Bu durumu analojik olarak manzara resmine bakmakla ilişkilendirebiliriz. Ya da yukarıda söylediğimiz gibi minyatür bir resme bakmakla benzeştirebiliriz. Her manzara olayında ya da minyatür resminde sayısız bir oluş vardır ve rizomatik algı bir manzara resmi içindeki, bir minyatürün içindeki çoklu yapıda gezinme eylemidir. Çünkü bütün metinler çoklu bir düzlemde manzara gibi bir dizilimle okunabilir ve o çoklu düzlemin içinde, tıpkı bir manzaranın içinde dolaşıyormuş gibi dolaşılabilir. Dolayısıyla rizomatik okuma bu sayısız oluş içinde sonuca doğru giden bir okumadan ziyade anlamsal düzlemde sürekli oluşan, metnin anlam ilişkilerini çoğaltan bir okumadır.

Bu tür okumaya göçebe okuması da diyebiliriz ki Deleuze ve Guattari bu durumu göçebe bilimi diye tarifler. Çünkü manzara (metin) içindeki her bir olgu/durum/olay, sayısız oluşu barındıran göçebe manzaralardır ve düşünce de göçebe manzaralar içinde yer yurt edinici bir işlevde hareket edemez. (Deleuze&Guattari, 1990: 25-162).

Özetin özeti biçiminde sunduğumuz yukarıdaki açıklamalardan sonra şimdi sorunun belki de gerçek anlamda merak edilen kısmına değinebiliriz. Post dramatik metinlerde görece daha kolay uygulanabilecek olan rizomatik okuma, bütünüyle dramatik bir metinde de uygulanabilir mi ve nasıl uygulanabilir? Bu noktada örnek bir metin olarak içeriğine ve düşünsel düzlemine neredeyse bütünsel olarak aşina olduğumuz Hamlet oyununu ele alabilir ve metne rizomatik bir okuma ile nasıl yaklaşabileceğimizi sınayabiliriz.

Oyunu çözümleyebilmek için metnin yüzeyinde gezinmeye başladığımızda, onu oluşturan kuvvet parçalarını görebiliriz ki kuvvet parçaları belirgin söz öbekleri olarak karşımıza çıkabilir. Bu bize metnin içine herhangi bir yerden girme imkânı sağlayacaktır. Örneğin şu üç söz öbeği Hamlet'in kuvvet parçaları olarak ele alınabilir.

1. Olmak ya da olmamak, işte bütün mesele bu.
2. Çığrından çıkmış bir zaman bu.
3. Bana düşmez olaydı dünyayı düzeltmek. Ey kör talihim benim!

İlk kuvvet parçasıyla metne doğrudan girebiliriz: Hamlet'i "olmak ya da olmamak" paradoksunun içine düşüren durum nedir? Belli ki karşımızda varoluşsal problem yaşayan biri vardır. Paradoksu başka biçimde sorabilirim: Hamlet ne olmayı ve ne olmamayı istemiştir? Oyun başladığında Hamlet'i Danimarka'da değil başka bir ülkede; Wittenberg'de felsefe

okumaya gitmiş olarak görürüz. Danimarka'da prensken ve muhtemelen kalsa ileride kral olacakken tercihini bu yönde kullanmayan bir Hamlet vardır karşımızda. Demek ki Hamlet kendini iktidar ilişkilerinin dışında var etmek (oluşmak) isteyen biridir ve başka bir oluş içinde varolmayı tercih etmiştir. Fakat babasının ölüm haberiyle Danimarka'ya; iktidar ilişkilerinin içine tekrar geri dönmek zorunda kalmıştır. Bu da demek ki Hamlet olmak istediği şeyi tam olamadan ya da daha tam oluşamadan geri dönmüştür. Ve döndüğünde gördüğü şey kokuşmuş ve çığrından çıkmış bir Danimarka'dır.

Muhtemelen Danimarka'dan ayrılmadan önce de Danimarka kokuşmuş, "zaman çığrından çıkmış[tır]." Hamlet o zamanın içinden hiç çıkmamış olsa belki de zamanın çığrından çıktığını ve Danimarka'nın kokuştuğunu fark bile edemeyecektir. Ama bir kez çıkmıştır ve Wittenberg'de üzerine filozof gömleği giymiştir. Çığrından çıkmış bir zamanın içinden çıktığı için, zamanın çığrından çıkmış olduğunu fark eden/gören kişi, artık prens Hamlet değil, Wittenberg'li Hamlet'tir. Gittiğinde prens Hamlet'ken, geldiğinde tam anlamıyla prens Hamlet değildir artık.

Hamlet'in problemi de esasen burada; Wittenberg'den tam anlamıyla oluşamadan döndüğü bir noktada başlamaktadır. Zira Wittenberg'de üzerine yalnızca filozof "gömleği" giyebilecek kadar vakti olmuş, örneğin pantolonu da giyip tam bir filozof olacak vakti olmamıştır. Bu yüzden dönen kişi tam anlamıyla filozof Hamlet de değildir. Danimarka'nın kokuşmuş karanlığına geri dönen kişi, yarı prens yarı filozof bir sfenkstir. Bütün oyun boyunca filozofprens olarak parçalı (ikili) varoluşu bu yüzdendir. Bu andan itibaren Hamlet için mesele artık bambaşkadır: "olmak ya da olmamak."

Peki Hamlet ne yapacak, nasıl karar verecek ve bu oluş problemini nasıl çözecektir? Tam bu anda ortaya tuhaf bir varlık çıkar; hayalet. Hamlet'in nasıl bir hamle yapması gerektiğine karar vermesine neden olan ve onun şüphelerine gerçeklik kazandıracak şey, gerçek olmayan (ya da gerçek dışı, anormal) bir varlıktır. Ama öte yandan Danimarka'da zaten normal olan hiçbir şey yoktur. Her şey bir anlamda gerçek (ya da akıl) dışıdır ve gerçek dışı olan bir durum ancak ve ancak gerçek dışı bir pozisyondan bakıldığında görülebilir. Kaldı ki Hamlet bu denklemi daha önce deneyimlemiştir; zamanın çığrından çıkmışlığını, (Danimarka'nın kokuşmuşluğunu,) o zamanın ancak dışına çıktığında (kokunun dışına çıktığında hisseden) görebilen Hamlet'in, babasının hayaletine inanmasının altında bunu deneyimlemiş olması yatmaktadır.

Hayaletin söylediği şeylerin gerçek olup olmadığını anlamaya çalışan Hamlet bu andan itibaren "oynayan" bir kişiliğe bürünerek karşımıza çıkmaktadır. Kaldı ki Danimarka'da herkes zaten maskeleriyle yaşamaktadır ve kimse gerçekten kendisi değildir. Herkes rol yapmaktadır. Yalanlar üzerine kurulu bir dünyada Hamlet'in yapabileceği başka bir şey yoktur ve o da "oynamak" zorundalığı ile karşı karşıyadır. O da "oynayarak" hem bu durumun içinden çıkabileceğini, hem de bu kokuşmuşluğu gösterebileceğini düşünmektedir. Başka bir şey olmak için iktidar ilişkileri dışına çıkan Hamlet, iktidar ilişkilerinin içine tekrar girdiğinde başka bir oluş halini yaşamaya başlamış ya da mecbur kalmıştır artık. Formül yine aynıdır; oyunu oyunla deşifre etmek ya da anormal olanı anormal olanla göstermek…

Gonzago'nun katli bölümü Hamlet için yeni bir başlangıçtır. O artık başlangıçtaki oluş halinden; filozof Hamlet, prens olmak istemeyen Hamlet, iktidar ilişkilerinden uzaklaşmak isteyen Hamlet'ten vazgeçip, yeni oluş haline; tamamen iktidar ilişkileri içine sıkışmış Hamlet'e sıçramaktadır. İşte bu yüzden talihine isyan edercesine, "Bana düşmez olaydı dünyayı düzeltmek. Ey kör talihim benim!" diye haykırmaktadır.

Burada maksat Hamlet metnini bütünüyle çözümlemek değil, rizomatik okumanın ipuçlarını minimal düzlemde göstermektir. Örneğin "olmak ya da olmamak" söz öbeğinden değil de "çığrından çıkmış bir zaman bu" cümlesinden yola çıkarak da metnin içine girmek mümkündür. Ya da bir söz öbeği değil de bir olgu, bir durum, bir imge de kuvvet parçası olabilir. Örneğin Hamlet'in delilik olgusu, Hayalet imgesi, oyun içinde oyun (Gonzago'nun Katli) gibi güçlü bir oluş dinamiği barındıran hallerden herhangi biri de metne girmek için kullanılabilir.

Bu noktada ikinci bir merakla daha karşı karşıya kalıyoruz. Bütün diğer okumalardan farklı olarak rizomatik okuma neden gereklidir ve bize ne katacaktır? Rizomatik algı her metnin çoklu bir oluş dinamiği barındırdığı savından hareket ettiğine göre ve bu çoklu olma hali de yalnızca metnin edebi, dramatik, tematik vb. boyutunu değil, onu da çevreleyen politik, düşünsel, felsefi vb. olanakları içinde barındırdığına göre, rizomatik okuma bizi içkin bir düzlemde bu çok yönlü düşünme, bakma ve algılama gerekliliğinin içine sokacaktır. Kaldı ki tiyatro zaten töz olarak disiplinlerarası bir varoluştur ve kendini ne belirli düşünce sistematikleriyle sınırlandıracak bir yapıya sahiptir, ne de belirli bir düşünce biçimine göre ele alınacak bir yapıdadır. Bu anlamıyla tiyatronun bu çok yönlülüğüyle rizomatik okumanın çoklu olma hali arasında kaçınılmaz olarak dolaysız bir bağlantı bulunmaktadır.

Öte yandan rizomatik okuma aşkınlık değil, belirgin bir içkinlik taşımaktadır. Çoğu kez teorik ihtiyaçları metnin bize keşfettireceği (dolayısıyla kendimizin keşfedeceği) içkin bir yönelimden ziyade, bizim o metni anlamak için neye ihtiyacımız olduğunu belirten/bildiren aşkın bir durumla karşılaşırız. Bu elbette önemsiz değildir ve fakat bu dolaylı bir biçimde alımlayıcıyı tek yönlü somut bir bakma biçimine ya da perspektif resminde olduğu gibi kaçış noktasına yönlendirdiği gibi, onu soyut bir iktidarla da karşı karşıya bırakır. Bu anlamıyla herhangi bir metne yönelen ve onu anlamaya çalışan kişi neye ihtiyacı olduğunu, nerelerde eksik kaldığını, neleri okuması ya da araştırması gerektiğini metni düşünsel düzlemde yorumlamaya başladığında kendisi keşfedecek ve dolayısıyla bu bakma biçimi alımlayıcıyı kaçınılmaz bir biçimde disiplinlerarası düşünmeye yönlendirecektir.

Dünya büyük bir hızla değişmektedir ve düşünce de bu hıza paralel bir biçimde kendi varlık zeminini yaratmaktadır. Düşünce statik bir durum değildir. O halde onun statik olmayan haline uygun bir düşünme biçimi de elzemdir. Sanat söz konusu olduğunda bu iki kez böyledir. Bu anlamıyla yersiz-yurtsuz, göçebe bir düşünme biçimi olan rizomatik düşünüş fikirlerimizi tek bir yere bağlı olmayan, özgür ve çoğul bir düzlemde üretebilmemiz için bize sınırsız olanaklar sunmakta ve metinlerin içinde sayısız olanağı görüp onları inter-disipliner bir düzlemde ele alabileceğimiz felsefi bir yönelişle bakışımızı değiştirmektedir.

Kaynakça:

1. Akay, Ali, 1993, “Kapitalizm ve Şizofreni 2 – Bin Yayla”ya önsöz, Bağlam Yayınları, Ankara.

2. Deleuze, Gilles-Guattari, Felix, 1990, “Kapitalizm ve Şizofreni 1 - Göçebebilim İncelemesi: Savaş Makinası”, Çev: Ali Akay, Bağlam Yayınları, Ankara.

3. Deleuze, Gilles-Guattari, Felix, 1993, “Kapitalizm ve Şizofreni 2 – Bin Yayla”, Çev: Ali Akay, Bağlam Yayınları, Ankara.

4. Deleuze, Gilles-Guattari, Felix, 2001, “Felsefe Nedir?”, Çev: Turhan Ilgaz, YKY, İstanbul.

KRİTİK ÇABA: TİYATRO ELEŞTİRİSİNDE DENEYSEL ARAYIŞLAR

Eylem Ejder

(*Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Tiyatro Bölümü Doktora Öğrencisi*)

Bu yazı tiyatro eleştirisini katılımcı, kolektif ve siyasal bir pratik olarak deneyimleyecek yeni eleştiri modelleri arayışımın izlerini sürüyor. Eleştiriyi kolektif bir etkinlik olarak yeniden düşünmeye dair bu 'kritik çaba' temelde iki şeye yanıt olarak ortaya çıktı. İlki, toplumsal yaşamda diyalog eksikliğine karşı eleştirel bir tavır sergilemek, ikincisi ise tiyatro eleştirisinde ayrıntılı, eleştirel bir yaklaşımın eksikliğini giderebilmeye yönelikti. *(Bu çalışma daha önce bu konuda yayımlanan iki ayrı çalışmamdan hareketle yazıldı. Bakınız: Ejder, 2019a, "Critical Endeavors"; Ejder, 2019b, "Criticism as Collaborative Act". Bir editör titizliğiyle yazının ilk halini okuyan, eksik ve zaafları gidermeye yönelik önerilerde bulunan Tijen Savaşkan'a çok teşekkür ederim.)*

Bir tiyatro eleştirmeni olarak tiyatro, eleştiri ve siyasal olanın arasındaki "hareketlerin seyrini izlemenin" ve tekil bir eleştirel çabanın bazı noktalarda sınırlı ve tek sesli doğasının ötesine geçmenin önemine inanıyorum. Kolektivite, dayanışma ve işbirliği gündelik yaşamın baskıcı pratiklerine direnmenin ve yenilenmiş bir yaşamı birlikte inşa etmenin yegane yolu gibi duruyor. Yola bu niyetlerle çıkarak Tiyatro Eleştirmenler Birliği Oyun dergisi (TEB Oyun) yayın kurulundaki çalışma arkadaşlarım Tijen Savaşkan, Handan Salta ve Zehra İpşiroğlu'nun destek ve katılımlarıyla bir dizi kolektif eleştiri modeli geliştirdik. Bunlardan bazıları şunlar: Salta, İpşiroğlu ve Savaşkan'la birlikte kurduğumuz ve sezondan bir oyunu belirlenen kritik sorular etrafında tartıştığımız feminist eleştiri, araştırma ve yazın grubu 'Feminist Çaba'; Salta'nın hayali bir kadın seyirciyle söyleşi formunda gerçekleştirdiği 'Hayali Söyleşi'; İpşiroğlu ile benim mektuplaşarak tiyatro hakkında konuştuğumuz ve düzenli olarak http://www.mimesis-dergi.org/ adresinde yayımlanan 'Tiyatro Mektuplaşmaları'; sezondan seçilen bir oyun için yönetmenin, bir eleştirmenin ve en az iki seyircinin yorumlarını içeren 'Bir Oyun Üç Bakış'; ve son olarak seçilen bir oyun için üç farklı eleştiriyi oyunun yönetmenine sunan ve bu eleştirilerle diyaloğa geçen bir son yazı yazması istenilen 'Soruşturma'.

Bu modelleri uygun bir bağlama yerleştirebilmek için önce Türkiye'nin güncel, siyasal ve toplumsal ortamı içinde tiyatronun konumunu kabaca tasvir etmeye çalışacak ve eleştirinin bu ortamdaki kritik rolünü yeniden düşünmeye yönelik bir yol izleyeceğim. Ardından, Feminist Çaba ile Hayali Söyleşi'yi bu eleştirel çabanın somut örnekleri olarak inceleyeceğim.

Çatışan Manzaralar: Siyaset, Tiyatro, Eleştiri

Özellikle son on yılda Türkiye siyasal ve toplumsal yaşamı itibariyle önemli bir değişim/dönüşümden geçiyor. Mayıs 2013'teki Gezi Direnişi ve sonrasında yaşanan bombalı terör saldırıları, başarısız bir darbe girişimi, parlamenter rejimden başkanlık sistemine geçiş ve iki yıllık olağanüstü hal süreciyle başlayan tutuklama, yargılama, işten çıkarılmalar, barış için imza veren akademisyenlerin üniversitelerden ihraç edilmesi, hükümete yönelik eleştirileri nedeniyle çok sayıda yazarın, gazetecinin ve sanatçının yargılanması, hatta tutuklanması bu değişimin toplumsal yaşamda yarattığı baskıcı, karamsar, korku dolu bir ruh halinin belirgin göstergeleridir. Böylesi çatışmalı, kutuplaşmış bir şiddet ortamında karşılıklı hoşgörü, farklılıklara saygı, gerçek bir diyalog imkânı ve hatta hepsinden çok eleştiri olanağı topyekün kaybolmuş görünüyor.

Ancak, toplumsal ve siyasal yaşamın 'bitmeyen kriz'lerine karşın güncel tiyatro ve performans çalışmaları yukarıdaki sorunlarla uğraşan oldukça dinamik ve umutlu bir manzara sunuyor. Sadece İstanbul'da aynı gün sahnelenen oyun sayısı yüz elliden fazla. Yeni gruplar, yeni oyun yazarları, çağdaş metinler, yeni açılan sahneler ve tiyatro mekânlarının sayısındaki artışa paralel olarak bu yeni oluşumların daha önce tiyatroda nadir rastlanılan anlatılması zor hikâyelere mevcut siyasal, toplumsal sorunlara,–politik ve faili meçhul cinayetlerden, cinsel kimlik sorunlarına, toplumsal travmalara dek- yeni ve yaratıcı tiyatral denemelerle işaret ettikleri görülüyor (Ejder, 2018; Ejder ve Salta, 2019). Bunların bir sonucu olarak tiyatro eleştirisiyle ilgilenen ve eleştiri yazanların sayısında da artış söz konusu. Benzer biçimde bu artıştan güncel tiyatro pratiklerine odaklanan blog, sosyal medya, çevrimiçi dergi gibi yeni eleştiri platformları da payını alıyor.

Ne var ki, bu farklılık ve artış –özellikle instagram ve twitter gibi dijital medya platformlarında tiyatroya yönelik genellikle tanıtıcı, övücü ya da yerici paylaşımların yaygınlaşmasıyla-, sahnelenen oyunlara yönelik detaylı ve kapsamlı bir eleştirel düşünme pratiğinin ikincil planda kalmasına yol açıyor. Oysa bugün tiyatro "olumlu ya da olumsuz kısa bir eleştiri yazısıyla geçiştirilmemesi gereken işlerle karşı karşıya" (Feminist Çaba, 2019:37) olduğumuzu gösteriyor. Bu yüzden, Tijen Savaşkan'ın belirttiği gibi "bu alanda yapılacak her şeyi, seçilen her biçimi, tercih edilen her anlatıyı ve oyunculuk çabasını bir legonun parçaları gibi düşünüp, yaşananları unutturmamak üzere bellek oluşturmak, işaret etmek, duygusal ve düşünsel olarak paylaşmak, toplumsal hafızamızda bir iz bırakmak olarak" ele almak gerekiyor (27).

Eleştiriyi Canlandırmak: Kolektif Çaba olarak Eleştiri

Eleştiri sözcüğü süzgeçten geçirmek, seçmek, yargılamak, hüküm vermek anlamlarını içeren elemek fiiliyle ilişkilidir. Elemek, neyin içeride, neyin dışarıda bırakılacağının hesabını yapan bir ayıklama, seçme ve belirleme sürecidir. Sözcüğün çağrışımlarından biri elle yapılan bir eylemi, dokunmayı, temas kurmayı hatırlatır. Ortasında yer alan ve sözcüğe karşılıklılık anlamı katan '(i)ş' işteş eki bu temasın tek yönlü olmadığının, karşılıklı bir etkileşimin bilgisini taşır. Öyleyse sözcüğün anlamları, çağrışımları ve barındırdığı imkânlar göz önünde bulundurulduğunda, eleştirinin bilgili ve donanımlı bir eleştirmenin önceden belirlenmiş kimi kuram ve yöntemler ışığında yapıtı sınadığı, elediği 'ölçme-değerlendirme' işlemi kadar ondaki karşılıklı yapma ve birlikte üretme potansiyelini açığa çıkaracak bir perspektif değişimine de imkân tanıması mümkün görünüyor.

Böyle bir perspektif değişimine yönelik tartışmayı edebiyat alanındaki eleştirilerde bulmak mümkün. Şöyle ki, edebiyat eleştirmeni Orhan Koçak, Adorno ve Gene Girar'dan hareketle eleştirinin "yapıtın mümkün olduğu kadar çok yönünü görünür hale getirmek, yapıtı süregiden sorulardan ve süregiden cevaplardan oluşan bir anlam dünyasına davet etmek, yapıtın mümkün olduğu kadar çok yönünü, ayrıntısını görünür kılmak" olduğunu söylüyor (Koçak, 2017). Benzer biçimde Nurdan Gürbilek eleştirinin "yapıtta ilk bakışta duyulmayan sesleri duyulur kılan karşılıklı bir konuşma" olduğunu belirtiyor (Gürbilek, 2017). Koçak ve Gürbilek'ten esinle, tiyatro eleştirisini yapıtla, yapıtın aracılığıyla, yapıtın içinden yapılan çoğul bir konuşma olarak tahayyül etmeye başladım. Böylesi bir yaklaşımda tiyatro eleştirisinin yaratıcı bir dönüşüm deneyimi sunabilecek ve bir arada olma hissi yaratabilecek

bir olanaklar repertuarı gibi olduğuna inanıyorum Bu da okura farklı bir görme olanağı sunarak, dünyanın sadece var olan halini değil nasıl olabileceğini de düşünme fırsatı yaratacaktır. Dolayısıyla eleştiriyi "yapıtla konuşma" ve "yapıtı konuşturma çabası" olarak düşünmek bir bakıma onu "başka bir şey" olarak tahayyül etmektir.

Burada "başka bir şey" olarak eleştiri fikri iki şeyden esinle varlık kazanıyor: Birincisi, performans eleştirmeni Peggy Phelan'ın "performansın tek yaşamı şimdi'dir; performans kaydedilemez, kopyalanamaz, belgelenemez, böyle bir durumda o performans olmaktan çıkıp başka bir şey haline gelir" tefekkürüdür (Phelan, 1993: 146, vurgu bana ait). Phelan'dan ve performans sanatına dair disiplinlerarası diyalog ve konuşmalar üreten Something Other [Başka Bir Şey] adlı performans eleştiri blogundan esinle "yapıtla konuşma çabası olarak" eleştiriyi aynı zamanda bu "başka bir şey"in yaratımı ve yansıması olarak düşünmeye başladım. İkincisi ise Can Yücel'in "başka türlü bir şey benim istediğim..." (Yücel, 2009: 5) diye başlayan Değişik şiirine ve onun tercüman olduğu hislere ve değişim arzusuna gönderme yapıyor. Dolayısıyla eleştiriye "yapıtın konuşmasını, kendi kendini göstermesi", icra etmesini sağlayan bir girişim ve bir "başkalık deneyimi" olarak yaklaşmak eleştirinin hem halihazırda Phelan'ın dikkat çektiği manada başka bir şey olduğunu hem de şiirde vurgulandığı gibi dönüştürmek istediğimiz, hayalini kurduğumuz başka türlü bir şey olduğunu söylemektir. Bu, verili, önceden kabullenilmiş görme biçimi ve tek taraflı bir iletişim anlayışına karşın ütopik bir tahayyüldür ve bu yorumlar ışığında eleştiri "olan" ile "olması beklenen" arasında salınacaktır.

Feminist Çaba

Adını "tiyatro ve yaşama feminist bakış" fikrinden alan Feminist Çaba üç kadın tiyatro eleştirmeniyle birlikte kurduğum ve ortak çalışmalar ürettiğim bir yazın, araştırma ve söyleşi grubudur. Feminist Çaba feminist tiyatro eleştirisi üzerine çalışan dört kadın eleştirmen arasındaki fikir alışverişine dayanan tartışma ve dayanışma inisiyatifi olarak da görülebilir. Grup, İstanbul Üniversitesi Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölümü kurucusu Prof. Dr. Zehra İpşiroğlu; TEB Oyun dergisinin baş editörü Tijen Savaşkan ve Tiyatro Eleştirmenler Birliği eski başkan yardımcısı Handan Salta ve bu çalışmanın yazarından oluşuyor. Feminist Çaba grubu şimdiye dek Oyun dergisi için toplumsal cinsiyet, feminist tiyatro, göç, uyarlama, hikaye anlatıcılığı ve tek kişilik oyun gibi konuları odağa alan özel dosyalar hazırladı. Tiyatro topluluğu, eleştirmenler ve seyircileri bir araya getiren oyun sonrası fuaye sohbetleri

düzenledi. Grup özellikle çatışmalı, ataerkil bir toplumda kadın olmakla ilgili meselelere, kadınların ürettiği oyunlara odaklanıyor.

Oyun sonrası fuaye sohbetleri ve sözlü eleştirinin dışında, Feminist Çaba genelde Oyun dergisinde yayımlanan bir eleştiri modelini geliştirerek bu modele uygun çalışmalar üretiyor. Çok yönlü ilerleyen bir süreç Feminist Çaba üyeleriyle birlikte uygulamacıları da içeriyor. İlk aşamada sezonda gösterimi devam eden bir oyun seçiliyor. Daha sonra grup üyeleri arasında oyun gelişigüzel tartışılıyor ve oyuna dair belli kritik sorular çıkarılıyor. Ardından grup üyelerinden biri moderatör olarak e-posta ortamında bir yazışma düzenliyor ve ortaya atılan sorular katılımcılar tarafından yorumlanıyor. Oyunu yazılı olarak söyleşi biçiminde tartışmak katılımcılara yüz yüze bir görüşmeye kıyasla mesele üzerine düşünme ve yorumlama için daha fazla zaman tanıyor. Katılımcılar bu süreç içerisinde cevaplarında istenilen değişiklikleri yapabiliyorlar. Son aşamada, Feminist Çaba'nın söyleşi formundaki eleştirel incelemesi ilgili oyunun yönetmenine gönderilip yönetmenden oyun hakkında bir yazı yazması isteniyor. Ancak bu bir zorunluluk değil. Yönetmen şayet katkı sunmak isterse Feminist Çaba'nın çalışmasıyla yönetmenin yazısı birleştirilip bir dosya olarak yayımlanıyor. Bu da okuyucuya oyunu farklı bakışlardan değerlendirme fırsatını sunuyor.

Bu oluşum kadın tiyatro eleştirmenleri arasında bir dayanışma ve ortak çalışma modeli yarattığı için Feminist Çaba toplumda ve tiyatroda kadın dayanışmasının gücünü vurgulayan çalışmalara ağırlık veriyor. Eleştirinin dönüştürücü gücünü, duygu ve düşünceleri etkilemedeki kritik rolünü önemsediğimiz için hangi oyunu tartışma konusu edindiğimiz ve nasıl tartıştığımız ayrıca önem kazanıyor. Bu bakımdan Feminist Çaba'nın görünmeyini görünür, seslerini pek duymadığımız kadın hikâyelerini duyulur kılma çabası güttüğü de söylenebilir. Feminist Çaba'nın dikkate değer bulup tartışmaya açtığı oyunlardan bazıları şunlar: Boğaziçi Gösteri Sanatları Topluluğu (BGST) kadınlarının ilk Ermeni kadın, feminist yazar Zabel Yesayan üzerine uzun süreli ortak dramaturgi çalışmasından hareketle Duygu Dalyanoğlu ve Aysel Yıldırım'ın yazıp sahneledikleri bir feminist biyografi ve feminist tarihyazımı çalışması olan Zabel; benzer şekilde yeni kurulan feminist tiyatro topluluğu Yersiz Kumpanya'nın Ermeni yazar ve sanatçı Mari Nivart'ın yaşamından esinle yazıp sahneledikleri Unutulan; yine yakın tarihten bir kadın hikâyesini anlatan Altıdan Sonra Tiyatro yapımı Nihayet Makamı.

Kadınlarca yürütülen önemli bir aktivist hareketi ve toplumsal gerçekliği göstermesi nedeniyle, Feminist Çaba'da tartıştığımız Küskün Yüreklerin Türküsü oyunu bu çalışmaya somut bir örnek teşkil ediyor. Oyun, 27 Mayıs 1995'ten itibaren her Cumartesi saat 12'de Galatasaray Meydanı'nda toplanan, 1980 askeri darbesinden 90'lı yıllara, göz altında ve faili meçhul politik cinayetlerle kaybolan sevdiklerinin fotoğraflarını taşıyarak sessiz oturma eylemi düzenleyen Cumartesi Anneleri'nin uzun süreli direnişini sahneye taşıyor. Geçtiğimiz 24 yıl boyunca Cumartesi Anneleri pek çok kez meydandan uzaklaştırıldı, göz altına alındı, çeşitli baskı mekanizmalarıyla şiddete maruz kaldı. 25 Ağustos 2018'de, çoğunluğu 80 yaş üzeri kadınlara polisin göz yaşartıcı gaz, plastik mermi, tazyikli su ile saldırması Cumartesi Anneleri'nin yeniden hem ülkede hem de yurtdışında tartışılmasına, özellikle polis şiddetiyle devlete yönelik eleştirilerin yükselmesine neden oldu ('Tear Gases at Mother's Protest'). Bu tarih itibariyle grup üyeleri her Cumartesi meydandan yeniden uzaklaştırıldı.

Bu olaylarla eş zamanlı olarak, Berat Günçıkan'ın Cumartesi Anneleri'yle röportajlarına dayanan biyografik kitabına referansla Metin Balay'ın yazıp yönettiği Küskün Yüreklerin Türküsü 3 Ekim 2018'de İstanbul, Cihangir'deki Tatavla Sahne'de ilk gösterimini yaptı. Oyun lirik ve balad formunu kullarak yedi ayrı Cumartesi Annesinin ve yedi farklı kaybın hikâyesini anlatıyordu. Sandalyelere oturan üç kadın oyuncu ve onlara piyanosu başında eşlik ederek hikâye aralarında Küskün Yüreklerin Türküüsü'nü çalıp söyleyen kadın oyuncu olmak üzere sahnedeki dört kadın sırayla oğlu, kocası ya da ağabeyinin nasıl gözaltına alındığı, nasıl işkencelere maruz kaldıklarını ve öldürüldüklerini ve tüm bu süreçte kendilerinin nasıl mücadele ettkiklerini, karşılaştıkları devlet baskısını anlatıyorlardı.

Feminist Çaba şöyleşisinde, oyunun dramaturjik yapısının ve sahnelemenin toplumsal cinsiyet, ataerkillik ve devlet şiddetini açığa çıkarmada oynadığı rolü sorgulayarak oyuna yaklaşmayı denedik. Küskün Yüreklerin Türküsü için anlamaya çalıştığımız temel soru şuydu: Balad formundaki anlatı yapısı performansın kendisi kadar Cumartesi Anneleri grubunun "yüreğindeki" kayıp duygusu ve kolektif travmanın ardında yatan iktidar ilişkilerini açığa çıkarabilmede nasıl bir role sahipti? Annelerin taleplerinin devlet tarafından görmezden gelindiği ve annelerin polis şiddetine maruz kaldığı baskıcı bir ortamda bu sessiz ve uzun soluklu protestoyu sahneye taşıma çabasını cesur ve heyecan verici bulsak da beraberinde kayıp ve travma duygusunu getiren bu politik cinayetlerin ardındaki militarist, milliyetçi ideolojiyi açığa çıkarabilmede kimi noktalarda eksik kaldığını düşündük (Feminist Çaba, 2019: 27-37). Ancak Zehra İpşiroğlu'nun tartışmada söylediği gibi "demokrasinin

yerleşememiş olduğu toplumlarda belgesel tiyatronun öngördüğü gibi politik sistem eleştirisine yönelirseniz tehlikeli sularda yüzüyorsunuz demektir. Bu da ne yazık ki bir gerçek. Bu açıdan yönetmenin seçimini anlayabiliyoruz" (34).

Hayali Söyleşi

Örnek vermek istediğim bir diğer eleştiri modeli Handan Salta'nın söyleşi (interview) ile eleştiriyi (review) doğal ve mizahi bir uslupla iç içe geçirdiği denemesi. Salta bazen katıldığı festivalleri, izlediği oyunları sanki biriyle röportaj yapıyormuş gibi soru-cevap tekniği kullanarak değerlendirmekteydi. Birlikte yürüttüğümüz yeni, eleştirel modeller arayışında da, sonradan 'Hayali Söyleşi' adını vereceğimiz bu tekniği hayali bir seyirciyle yapılan akıcı ve doğal bir söyleşiye dönüştürdü. Salta, bu modelde "tiyatro izlemeye bayılan ama tiyatro eleştirisi konusunda hiçbir bilgisi olmayan eğitimli bir kadını" (Salta, 2019a) hayali bir seyir arkadaşı olarak kurgulayarak onunla oyun sonrası bir söyleşi yapar. Bu hayali seyirciye "sakin", "sessiz" anlamına gelen Sakine ismini verir. Sakine burada 2000'li yıllarda sayıları giderek artan, çoğunluğu kadınlardan oluşan ama tiyatro hakkındaki duygu ve düşüncelerini pek duyamadığımız "yeni seyirci"yi ve "yeni seyircilik" hallerini temsil eder. Bu deneme Salta'nın izlediği performansı sanki tek bir seyirciden fazlasıymış, sanki daha kolektif bir tiyatro seyri içindeymiş ya da onunla birlikte konuşan daha fazla feminist eleştirmen varmışcasına oyunla etkileşime geçer. Böylece icra ettiği eleştiri başka bir şey olarak varlık kazanır.

Hayali Söyleşi eleştirmen ile seyircinin hayali karşılaşmasına dayanıyor. Salta'nın BAM Tiyatro'nun Kader Can (2018) adlı tek kişilik oyunu için yazdığı "Can'ın Kaderle İmtihanı" adlı eleştiri bu modelin güzel bir örneğini oluşturuyor. Kader Can, İstanbul'un kenar mahallerinde yaşayan Kader Can adlı genç rapçinin askerlik anılarından oluşuyor. Tek sevdası rap müzik olan Kader Can, rap aracılığıyla milliyetçilik, militarizm, şiddet, ataerkil bir toplum yapısı ve yükselen toplumsal kutuplaşmayla nasıl şekillendiğini ve tüm bunlarla nasıl bir iç çatışma halinde olduğunu dışa vuruyor. Hayali Söyleşi'de iki kadın –Handan ve Sakine- Kader Can'ın karşı karşıya kaldığı bu toplumsal-siyasal ortamın baskı mekanizmaları etrafında bir tartışma yürütüyorlar.

Handan: Karşıtlıklar, kutuplaşmalar üzerine inşa edilmiş bir toplum yapısının izlerini Kader Can'ın kişiliğinde, tepkilerinde okuyabiliyoruz; kentli-kasabalı, okumuş-cahil, zengin-fakir, kadın-erkek, vatansever-hain ayrımlarına kolayca başvurmaya başlaması bulunduğu yerle de yakından ilgili. Gri alan bırakmayan, hamasi, ataerkil, tavizsiz ve sert olmakla erkek olmayı eş gören bir kurumun etkisi altında geçirdiği zaman uzadıkça sorunlarını sert virajlar alarak çözebileceğini düşünmeye başlıyor Kader Can.

Sakine: Gerçekten de öyle. Askere gelmeden önce tek derdi rap söylemek ve kız arkadaşı Ayla olan bu genç birden hainler, bayrak, vatan, askere gitmen lazım' der demez askerlikle ilgili bildiği bütün klişeleri sıralamaya başlamıştı. Askerlik süresince de kendisini beğenmedikçe saldırganlaşmaya başladı, dili şiddet doldu, hareketleri sertleşti, annesinin bile kalbini kırdı. (...) Bu oyun kadınların bu kadar ezildiği sistemde aslında erkeklerin de özgür olmadığını hatırlatıyor, türlü türlü aidiyetlerin getirdiği yükümlülükler ve sınırlandırmalar yüzünden kimsenin özgür seçim yapamadığını dile getiriyor. (...) – Biz de bilmiyoruz Kader Can'a ne olacağını, ama şarkı söylemeye devam etmesi bile bir umut. Hepimiz için! (Salta, 2019b: 50,51)

Bu model bilinçli biçimde kutuplaşma fikriyle oynuyor. Salta, kendisinden farklı bir kadın temsili seçerek, eleştiri boyunca karşıtlıklarla oynuyor ve bir bakıma eleştirinin dönüştürücü gücünü gösteriyor. İstanbul'da giderek artan ancak tiyatroya dair görüşlerini pek duymadığımız heterojen bir çoğulluğun sesini onlarla kritik ve eleştirel bir diyaloğa girerek duyulur kılmaya çalışıyor. Burada Hayali Söyleşi eleştirmen ile sıradan bir seyirci arasında varsayılan mesafe ve fark yavaş yavaş ortadan kalkıyor. Bir başka ifadeyle, bu biçim kimsenin kimseye bigisini, yorumunu, görüşünü dayatmadığı, kimsenin kimseyi etkisi altına almaya çalışmadığı ve önceden belirlenmiş bir fikre ulaşmaya çalışmadığı bir diyalog. İki kadının birbirlerine yönelttikleri kritik sorular etrafında oyunu, kendilerini ve oyunun karakteri kadar hepimizi kuşatan ezici bir sistemi anlamaya çalıştıkları hayali bir sohbet. Sadece yanıtlar peşinden koşmak yerine yeni ve olası sorular üretmeye çabalıyor. Hayali Söyleşi'nin karşılıklı hali, çatışmadan çok uzlaşma sergileyen, Türkiye'nin gençleri ve kadınları için umut dolu bir bakış sunan bir özgürleşme pratiğinin provası olarak okunabilir.

Sonuç Yerine:

Türkiye'nin mevcut siyasal ve toplumsal ortamı karşısında ve ona eleştirel bir yanıt olarak tiyatrodaki dinamik yaşantı dikkat çekicidir. Tiyatro eleştirisi alanında geliştirmeye çalıştığımız yeni eleştirel modeller ve özellikle burada örneklerini sunduğum Feminist Çaba ve Hayali Söyleşi gündelik siyasetin kutuplaştırıcı haline direnen eleştirel uygulamalardır. Uygulama biçimleri itibariyle her ikisi de mevcut durumu yansıtan ve ataerkil bir siyasal toplumsal ortamda kadınların karşılaştığı sorunlara odaklanarak oyunların yanı sıra eleştirinin de feminist potansiyelini açığa çıkarmaya çalışırlar. Diyalog eksikliğini hissettiğimiz bir yerde, çok sayıda tekil ve yalnız sese karşılık çok sesli, kolektif bir bakış sunarlar. Bu yeni eleştirel modeller inatla umut doludur ve sadece oyunu değil toplumu da kuşatan sorunlara müdahale etmenin, duygu ve düşüncelerimizi olumlu anlamda değiştirip dönüştürmenin peşindedir. Söz konusu eleştirel uygulamaların sonuçlarını daha analitik biçimde tartışmak ve değerlendirmek için henüz çok erken olabilir. Ancak amacım burada bu modelleri tanıtarak başka eleştiri modelleri geliştirebilmenin olanağını yaratmak, bunun için bir imkan açmaktır. Çağdaş eleştiri üzerine çalışmasında Duska Radosavljevic'in belirttiği gibi "tek başına yapılan eleştirel eylemler eleştiri manzarasında dağları, denizleri yerinden oynatmayacaktır belki ama kolektif bir çaba olarak eleştiri [ve] birikerek artan bir eleştiri pratiği bu etkiyi yaratabilir (Radosavljevic, 2016: 29). Umuyorum ki, diğer eleştirmenlerle birlikte tiyatro eleştirisinin bastırılmış potansiyellerini açığa çıkarabilir ve ona dair yeni imkânlar açabiliriz. Böylece tiyatro ve yaşamı umut ettiğimiz, hayalini kurduğumuz ve uğruna mücadele ettiğimiz başka bir şey olarak tahayyül edebiliriz.

KAYNAKÇA:

1. "Turkey Police Fire Tear Gas at Mother's Protest", 2018, BBC News, 25 August 2018., <https://www.bbc.com/news/world-europe-45311134> Erişim Tarihi: 25 Mayıs 2019.

2. Ejder, Eylem ve Saltan, Handan, 2019, "We are talking about contemporary Theatre and Politics in Turkey", Arab Stages 11 (2). < https://arabstages.org/2019/11/we-are-talking-about-contemporary-theatre-and-politics-in-turkey/> Erişim Tarihi: 13 Kasım 2019.

3. Ejder, Eylem, 2018, 'The Contrasting Landscape of Theatre in Turkey: Resisting (with) Theatre'. Critical Stages 17.2 (2018), <http://www.critical-stages.org/17/the-contrasting-landscape-of-theatre-in-turkey-resisting-with-theatre/ > Erişim Tarihi: 25 Mayıs 2019.

4. Ejder, Eylem, 2019a, "Critical Endeavors: Experimental Searches in Performance Criticism in Turkey", Platform, Special Issue 'Criticism', 13(1).

5. Ejder, Eylem, 2019b, "Criticism as a Collaborative Act (The Case of Turkey)", IATC-Hong Kong's Web Journal, <https://arabstages.org/2019/11/we-are-talking-about-contemporary-theatre-and-politics-in-turkey/>.,Yayınlanma Tarihi: 28 Ekim 2019., Erişim Tarihi: 10 Kasım 2019.

6. Feminist Çaba (Ejder, Eylem; İpşiroğlu, Zehra; Salta, Handan, Savaşkan, Zehra), 2019, "Küskün Yüreklerin Türküsü Üzerine", (ed.) Eylem Ejder. Teb Oyun, Kış, Sayı 40, ss. 27-37.

7. Gürbilek, Nurdan, 2007, "Eleştiri yapıtla konuşmadır", Söyleşi: Necmiye Alpay. Radikal Kitap Eki, Radikal, 10 Ağustos 2007, http://www.radikal.com.tr/kitap/elestiri-yapitla-konusmadir-859704/ Erişim Tarihi:14 Ocak 2019.

8. Koçak, Orhan, 2007, "Eleştiri zevk alarak okumaktır", Söyleşi: Necmiye Alpay. Radikal Kitap Eki, Radikal, 24 Ağustos 2007, http://www.radikal.com.tr/kitap/elestiri-zevk-alarak-okumaktir-859746/ Erişim Tarihi: 14 Ocak 2019.

9. Phelan, Peggy, 1993. Unmarked: The Politics of Performance. New York and London, ss. 146.

10. Radosavljevic, Duska, 2016, "Theatre Criticism: Changing Landscape" , Theatre Criticism: Changing Landscape. (ed.) Duska Radosavljevic. London, Bloomsbury Methuen Drama.,ss. 1-36.

11. Salta, Handan, 2019a, "Story of Kader Can a Rapper Boys Journey from Outskirts of Istanbul to Military Barracks', The Theatre Times, 25 February 2019, <https://thetheatretimes.com/story-of-kader-can-a-rapper-boys-journey-from-poor-outskirts-of-istanbul-to-military-barracks/> Erişim Tarihi: 14 Mayıs 2019.

12. Salta, Handan, 2019b, "Can'ın Kaderle İmtihanı", Teb Oyun, Kış, Sayı 40, ss. 49-51.

13. Yücel, Can, 2017. Yazma. İstanbul: İş Bankası Yayınları, s. 5.

DÜNDEN BUGÜNE VE TÜRKİYE'DEN DÜNYAYA ÜNİVERSİTELERDE TİYATRO EĞİTİMİNE GENEL BİR BAKIŞ

Dr. Öğretim Görevlisi Banu Çakmak

(Uludağ Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sahne Sanatları Bölümü Öğretim Görevlisi)

1. Ülkemizde Tiyatro Eğitimine Kaynak Olmuş İki Okulun Dünü ve Bugünü

Türkiye'de kurumsal bir tiyatro eğitiminin başlangıcı, Osmanlı Devleti'nin son dönemlerindeki batılılaşma hareketine tarihlenir. Tanzimat Dönemi'nde batılılaşmanın bir gereği olarak alınan Batı tarzı tiyatronun, yine batı tarzı bir tiyatro eğitimini koşullaması sonucu, 1914'de, ilk tiyatro eğitim kurumu olan Darülbedayi açılmıştır. "Darülbedayi'nin ödenekli bir tiyatro olarak kurulmasından yirmi iki yıl kadar sonra Ankara'da bir devlet konservatuarının, otuz beş yıl kadar sonra da bir devlet tiyatrosunun kurulması yine 1914'teki anlayış içinde ortaya çıkar." (Nutku, 1969: 5) Bu nedenle, Türkiye'de tiyatro eğitiminin izini sürmeye Darülbedayi'den başlamak zorunludur.

Darülbedayi'nin kuruluşu için yol göstermek üzere, 1914'te Fransa'dan Andra Antoine getirilir. Osmanlı yönetimi, sanatçıdan, Comedie Française modeli bir tiyatro kurmasını ister, dolayısıyla Antoine bu okulun temellerini tamamen batılı bir harçla atmış, Darülbedayi hem eğitimi hem de uygulamalarında bu batı usulü çizgisini sürdürmüştür. (Pekman, 2002: 182) Müzik ve tiyatro bölümlerinden oluşan Darülbedayi'de, müzik bölümü, Avrupa üslubu ve alaturka olmak üzere iki kesim içinde düşünüldüğü halde, tiyatro bölümü yalnız batı tiyatrosu açısından ele alınmıştır. (Nutku, 1969: 19) Darülbedayi'nin kuruluşu için Antoine'ın gelişinin ilk anlamı tiyatro eğitiminin batılı bir tarzda şekillenmesi ise bir başka anlamı da natüalist, realist tiyatro anlayışının Türk tiyatro eğitimine yön vermesi olmuştur. Çünkü Antoine'ın dünya çapında ün yapan tarafı, benimsediği ve uyguladığı natüralizm anlayışıdır. Zira "Antoine'a göre, seyirci sahnede hayattan gerçek bir kesit takip etmelidir. Aydınlatmada, konuşmada ve sahneye koyuş metodunda gerçekçiliği şart gören sanatçı, dördüncü duvar anlayışının babasıdır." (https://tr.wikipedia.org/wiki/Andr%C3%A9_Antoine, 2019) Böylece Türkiye'deki ilk tiyatro eğitim kurumu olan Darülbedayi'de, klasik, gerçekçi bir tiyatro eğitim modeli temel alınmıştır.

Darülbedayi'de uygulanan tiyatro eğitiminin batı tarzı, realist kimliği, müfredata yakından bakıldığında açık bir şekilde görülür. Darülbedayi'nin 1914'teki müfredatında yer alan dersler şunlardır: tarih, edebiyat, haile (trajedi), dram, mudhike (komedi), inşat (ses), takrir (ifade), aruz (ölçü), raks, edebiyat tarihi, adab-ı muaşeret, mimik. (Nutku, 1969: 23) Darülbedayi, ülkede savaş çıkması üzerine Antoine'ın ülkesine geri dönmesi sonucunda kapanır. Ancak cumhuriyetin kurulmasının ardından, 1933 yılında Tiyatro Meslek Okulu adı altında yeniden açılır. İstanbul'da bir konservatuar açılması çabasıyla dönemin belediye başkanı, Viyana'dan Joseph Marx'ı İstanbul'a getirir. (Buttanrı, 2010: 57) Dolayısıyla aynı okul, yine batılı bir tiyatro adamı tarafından getirilen, klasik, batı tarzı bir eğitim anlayışıyla yeniden kurulur. Ancak okul, iki yıl sonra bütçe yetersizliği nedeniyle kapanır, 1944 yılında bu defa da İstanbul Belediye Konservatuarı olarak yeniden açılır ve 1951'de oyunculuk eğitimine başlanır. (Nutku, 2010: 17) Kuşkusuz Andre Antoine ile temeli atılıp Joseph Marx tarafından geliştirilen klasik, batı tarzı, gerçekçi oyunculuk doğrultusundaki eğitim, Darülbedayi ve Tiyatro Meslek Okulu'nun devamı olan bu okuldaki eğitimi de şekillendirecektir. Bu okul, 1985 yılından itibaren İstanbul Devlet Konservatuarı adıyla İstanbul Üniversitesi'ne bağlanmıştır. (http://konservatuvar.istanbul.edu.tr/?p=6545, 2019) Darülbedayi'nin devamı niteliğinde olan Tiyatro Meslek Okulu, ardından İstanbul Belediye Konservatuarı ve bugünkü İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuarı'nda yürütülen müfredattaki derslere bakıldığında, müfredatın, 1914'te ilk tiyatro okulu olarak kurulan Darülbedayi ile büyük oranda paralel olduğu görülmektedir. (Nutku, 1969); (http://ebs.istanbul.edu.tr/home/dersprogram/?id=1241&yil=, 2019)

Tablo 1: Darülbedayi'den İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuarı'na Müfredat*

DARÜLBEDAYİ / 1914	TİYATRO MESLEK OKULU / 1933	İST. BELEDİYE KONS./ 1972	İSTANBUL ÜNİV. DEVLET KONS./ Bugün
Tarih, edebiyat	----------	Edebiyat 1-2	Tiyatro Edebiyatı (Dünya ve Türk)
Haile, Dram, Mudhike	Dramaturgi	----------	Dramaturji ve Oyun Yaz.
Kıraat, telaffuz, tecvit	Soluk Denetimi, Diksiyon	----------	Diksiyon Fonetik
İnşat, takrir, aruz	Şan	----------	Müzik Bilgisi
Raks	Beden Eğt. Hareket, Dans	----------	Hareket, Dans
Edebiyat Tarihi	Tiyatro Tarihi	Tiyatro Tarihi	Tiyatro Tarihi
Mimik	Mimik	Tiyatro	Sahne
----------	Kostüm Tarihi	Dekor Kostüm	Sahne Tekniği Dekor
----------	----------	Sanat Tarihi	Sanat Tarihi
Adab-ı Muaşeret	----------	----------	----------
----------	Laboratuar Çalışması, Temsil, Sahne Uyg.	----------	----------
----------	----------	Eskrim	Eskrim
----------	----------	----------	Doğaçlama

* Tablolarda yer verilen müfredat bilgilerinin kaynakları metnin içinde ve kaynakçada detaylı olarak verilmiştir.

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, İstanbul'daki konservatuarın müfredatı, başlangıcı olan 1914'teki Darülbedayi'den bugüne pek değişmemiştir. Hareket, konuşma, şan, Türk ve dünya tiyatro tarihi, eskrim, sanat tarihi, oyun çözümleme, dekor-kostüm tarihi ve elbette ki temel oyunculuk dersleri, müfredatta çeşitli isimler almış ancak değişmeden kalmıştır. Böylece, yıllar geçse bile ilk tiyatro eğitim kurumu olan Darülbedayi'nin çizgisinden büyük bir sapma olmamıştır.

Türkiye'de tiyatro eğitimi deyince akla gelen ikinci kurum ise Ankara Devlet Konservatuarı'dır. Türkiye'de konservatuar eğitiminin başlangıcını oluşturan ve uzun yıllar eğitimde etkili olan Ankara Devlet Konservatuarı da tıpkı Darülbedayi'de olduğu gibi batılı bir ismin önderliğinde, 1936'da, Carl Ebert'in danışmanlığı ve yönetiminde açılmış, klasik, batı tarzı bir tiyatro eğitimi modelini benimsemiştir. Öyle ki Devlet Konservatuarı'nda tam anlamıyla Batı tarzı eğitim yapılacak, tiyatro tarihi dersinde de Batı tiyatrosu tarihi okutulacaktır. Okulun kuruluşundaki ana düşünceler yabancı uzmanlar tarafından tespit edilmiş, kadrolar, yine Avrupa'da Batılı sanat eğitiminden geçen elemanlardan oluşturulmuştur. Türk sahnesinin kuruluşunun tamamen Batılı bir dramatik eğitim programına ve yabancı sanatçıların eline bırakılması söz konusudur. (Buttanrı, 2010: 57-58) Buna koşut olarak, yürütülen eğitimin içeriği ve ders müfredatı da yıllar önce kurulan Darülbedayi ile ortaktır. Ankara Devlet Konservatuarı'nda 1938 yılında müfredatı oluşturan dersler şöyle sıralanabilir: Türk ve Batı Edebiyatı, Dramatik Eserler Kıraati, Reji Kursu, Fonetik, Diksiyon, Şan, Eskrim, Ritmik Jimnastik, Akrobatik, Tiyatro tarihi, Rol çalışması, Sahne provaları, Sahne pratiğinin genişletilmesi, Ansamble çalışması, Makyaj, Sanat tarihi, Radyofonik teknik. (Halıcı, 2009: 42) Bu dersler, Darülbedayi'den İstanbul Devlet Konservatuarı'na dek görülen, yukarıdaki tabloda görülen derslerin çeşitlenmiş hali gibidir. Dolayısıyla bugünkü tiyatro eğitimine model olan bu ilk tiyatro okullarında müfredat, benzer şekilde biçimlendirilmiştir. Ayrıca Darülbedayi nasıl bugün İstanbul Devlet Konservatuarı adı altında İstanbul Üniversitesi'ne bağlanmışsa, Ankara Devlet Konservatuarı'nda eğitim, aynı adla, Hacettepe Üniversitesi'ne bağlı olarak sürdürülmektedir. Kuruluşunda Darülbedayi ile benzer bir müfredat oluşturulan Ankara Devlet Konservatuarı'nın bugünkü müfredatına bakıldığında da büyük bir değişiklik göze çarpmaz. Dolayısıyla Ankara Devlet Konservatuarı'nın, kuruluşundan bugüne Darülbedayi ile aynı çizgide yürüdüğü, müfredatlara karşılaştırmalı olarak bakılan aşağıda yer alan tabloda açıkça görülmektedir. (http://akts.hacettepe.edu.tr/ders_listesi.php?prg_ref=410c62643c30ecc3013c38aab23f314f&birim_kod=481&submenuheader=2&prg_kod=481, 2019

Tablo 2: Darülbedayi'den Ankara Devlet Konservatuarı'na Müfredat

DARÜLBEDAYİ / 1914	ANKARA DEVLET KONS. / 1938	HACETTEPE ÜNİV. DEVLET KONS. / Bugün	İSTANBUL ÜNİV. DEVLET KONS. / Bugün
Tarih, edebiyat	Türk ve Batı Edebiyatı	Türk Tiyatrosu	Tiyatro Edebiyatı
Haile, Dram, Mudhike	Dramatik Eserler Kıraati	Dramaturgi ve Dramatik Metinler	Dramaturji ve Oyun Yaz.
Kıraat, telaffuz, tecvit	Diksiyon Fonetik	Diksiyon Fonetik Ses Eğt.	Diksiyon Fonetik
İnşat, takrir, aruz	Şan	Şan, Solfej	Müzik Bilgisi
Raks	Jimnastik Akrobasi	Hareket, Akrobasi, Dans	Hareket, Dans
Edebiyat Tarihi	Tiyatro Tarihi	Dünya Tiyatro Tarihi, Modern Akımlar	Tiyatro Tarihi
Mimik	Rol Çalışması	Sahnre, Oyunculuk	Sahne
----------	Makyaj	Makyaj, Dekor Kostüm Tarihi	Sahne Tekniği Dekor
----------	Sanat Tarihi	Mitoloji	Sanat Tarihi
Adab-ı Muaşeret	----------	----------	----------
----------	Eskrim	Eskrim, Sahne Dövüşü	Eskrim
----------	----------	Doğaçlama	Doğaçlama
----------	Sahne Provaları, Ansamble Çalışması	Oyun	----------

Yukarıda görüldüğü gibi, Ankara Devlet Konservatuarı'nda uygulanan dersler hem Darülbedayi ile hem de onun bugünkü devamı niteliğinde olan İstanbul Devlet Konservatuarı ile hemen hemen aynıdır. Daha önemlisi, seksen yıl önce Carl Ebert tarafından oluşturulan model hala takip edilmektedir. Aradan geçen bunca zamana rağmen her iki konservatuarın da kuruluştan bu yana aynı müfredatı uygulaması pek makul görünmemektedir. Geçtiğimiz yüzyıl boyu yaşanan değişimlerin müfredata yenilik katmaması pek olumlu bir şey değildir. Bunun yanında günümüzde konservatuarlara ve fakültelere bağlı oyunculuk bölümlerinde uygulanan müfredat da bu iki okulu model alarak biçimlendirilmiştir. Dolayısıyla İstanbul ve Ankara Devlet Konservatuarı'nda uygulanan, geçmişten bugüne değişmeyen eğitim modeli, bugün hemen hemen Türkiye'nin tamamındaki tiyatro okullarında aynen uygulanmaktadır.

2. Ülkemizde Üniversite Düzeyindeki Tiyatro Eğitiminde Değişmeyen Yapı

Ankara ve İstanbul'da kurulan ilk konservatuarların sunduğu eğitim modelinin bundan sonra kurulmuş olan fakülte ya da konservatuarlara bağlı okullar için örnek oluşturması yeni kurulan kurumlarda da farklı bir müfredat, yeni bir eğitim modeli, yeni dersler görmeyi olanaksız kılmıştır. Bunu daha net bir şekilde görebilmek için, ülkemizde uzun yıllardır eğitim veren, mezunları tiyatro kurumlarının birçoğunda çalışmakta olan konservatuar ve fakültelerdeki tiyatro eğitiminde geçerli olan günümüz müfredatlarını, hem birbirleriyle hem de Ankara ve İstanbul Devlet Konservatuarının müfredatıyla karşılaştırmak faydalı olur.

Bu karşılaştırmayı içeren ve aşağıda yer alan tabloya geçmeden önce bir parantez açmak gerekir. Şöyle ki, ülkemizde tiyatro eğitiminin yürütüldüğü önemli okullarda müfredatın hem birbiriyle hem de onlara kaynak olan iki okul ile aynı olduğunu gösteren aşağıdaki tabloda verilmeyen ancak Anadolu Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi müfredatında yer alan farklı dersler de vardır. Anadolu Üniversitesi müfredatındaki sinema, çocuk tiyatrosu ve kültürel etkinlikler (http://abp.anadolu.edu.tr/tr/program/dersler/287/13, 2019) ile Dokuz Eylül Üniversitesi müfredatındaki çağdaş yönetmenler, oyunculuk tarihi, Alexandre tekniği ve fiziksel tiyatro (http://debis.deu.edu.tr/ders-katalog/2016-2017/tr/bolum_1013_tr.html, 2019) dersleri… Ancak bu dersler seçmeli ders özelliğindedir yani açılıp açılmadığı bilinmemektedir ayrıca kuşbakışı görülen bu genel manzara içinde söz konusu farklılık ancak küçük bir istisna durumunda kalmaktadır. Bu nedenle bu istisnayı

burada bir paranteze alarak müfredatları büyük ölçüde benzer kılan genel manzaraya dikkat etmek daha doğru olur.

Tablo 3: Günümüzde Tiyatro Okullarımızda Geçerli Olan Müfredat

HACETTEPE	İSTANBUL	ANADOLU	MİMAR SİNAN	ANKARA	DOKUZ EYLÜL
Türk Tiyatrosu	Tiyatro Edebiyatı	Türk Tiyatrosu	Metinlerle Türk Tiyatro Tarihi	Türk Tiyatrosu Tarihi	Türk Tiyatrosu
Dramaturgi ve Dramatik Metinler	Dramaturji ve Oyun Yaz.	Dramaturji	Dramaturji	Metin Çözümlemesi	Oyun İncelemesi
Diksiyon, Fonetik, Ses Eğitimi	Diksiyon, Fonetik	Ses – Konuşma	Diksiyon, Fonetik	Fonetik, Fonoloji	Dil ve Konuşma Eğitimi
Şan, Solfej	Müzik Bilgisi	Şan, Solfej	Ses Eğitimi, Solfej, Enstrüman	Ses Eğt, Tiyatroda Şarkı, Solfej ve Ritim	Temel Ses Bilgisi, Ses Eğt, Şan,
Hareket, Akrobasi, Dans	Hareket, Dans	Hareket, Dans, Akrobasi	Hareket, Ritmik, Klasik Danslar		Hareket, Koreografi, Dans
Dünya Tiyatro Tarihi, Modern Akımlar	Tiyatro Tarihi	Tiyatro Tarihi ve Teorisi	Metinlerle Dünya Tiyatro Tarihi	Tiyatro Tarihi ve Teorisi	Tiyatro Tarihi
Sahne, Oyunculuk	Sahne	Role Haz. Mimik-Rol, Oyunculuk	Mimik, Rol, Sahne	Rol, Oyunculuk Biçimleri	Mimik, Rol, Sahne
Makyaj,	Sahne Tekniği,	Işık Giysi,	Sahne		Plastik

Dekor Kostüm Tarihi	Dekor	Makyaj, Teknik Tasarım	Tekniği, Kostüm Tekniği		Makyaj, Görsel Sanatlarda Makyaj
Mitoloji	Sanat Tarihi	Tiyatro ve Mitoloji			
Eskrim, Sahne Dövüşü	Eskrim	Eskrim		Eskrim	Eskrim
Doğaçlama	Doğaçlama	Doğaçlama 1-2-3-4		Temel Oyunculuk, Doğaçlama	Doğaçlama
Oyun	----------	Sahne Bilgisi, Sahne Uyg.		Sahne Bilgisi Oyun	Sahne Uygulaması

Yukarıda yer alan karşılaştırma sonucunda, tiyatro eğitimimizde tek tip bir müfredat anlayışının söz konusu olduğu ortaya çıkmaktadır. Müfredatın çeşitlilikten yoksun, tek yönlü oluşu bir sorundur. Ama daha önemli olan asıl sorun, bu tek yönlü müfredatın yıllarca önce kurulmuş olan kurumların müfredatlarıyla hala aynı olmasıdır. Müfredatın bu değişime kapalı niteliği karşısında ister istemez içerik ve anlayışta da hiçbir değişim olmadığı akla yakın gelir. Ancak bunu daha iyi anlamak için müfredatta yer alan mesleki alan derslerinde belirleyici olan yaklaşımı saptamak gerekir. Ders isimlerinin paralel olması ile birlikte bütün okullarda içerikte de tek tip bir eğitim mi yürütülmektedir? Bu soruya sağlıklı bir cevap vermek ancak oyunculuk alan derslerinde uygulanan yöntemleri karşılaştırmakla mümkün olur.

Tablo 4: Günümüz Tiyatro Okullarında Mesleki Alan Ders İçeriklerinin Karşılaştırılması

HACETTEPE	İSTANBUL	ANADOLU	MİMAR SİNAN	ANKARA	DOKUZ EYLÜL
Sahne, Oyunculuk	Sahne	Role Haz. Mimik-Rol, Oyunculuk	Mimik, Rol, Sahne	Rol, Oyunculuk Biçimleri	Mimik, Rol, Sahne
Koordinasyon, dikkat, gözlem çalışmaları	Ses ve bedeni denetleme ve geliştirme çalışması	İç ve dış eylem, dikkat toplama, mekanı algılama	Sahneye uyum ve yaratıcı düşünme çalışmaları	Uyum, güven, beden, duyu, ritim çalışmaları	Güven temrini, kendini ve çevreyi tanıma, yoğunlaşma
Doğaçlama, alt metin çalışmaları	Tip ve karakter çözümlemeleri	Karakterin geçmişi ve geleceğini tespit	Duygu durum, obje doğaçlamaları	Durum ve mekana göre doğaçlama	Beş duyu gelişimi, doğaçlamalar
Rol seçimi, role yaklaşım, rolün özelliklerini bilme	Tip ve karakter yaratma çalışmaları	Belli yöntemlerle role yaklaşma ve uygulama denemesi	Eser seçme, seçilen eserden sahne ve monolog çalışma	Başkası olma fikrine alışma, rolün doğallaştırılması	İç aksiyon çalışmaları, başkalaşım
Duygu belleği çalışması, rol yaratma özdeşleşme	Ruhsal, toplumsal, fiziksel olarak rolü değerlendirme	Karakterin ruhsal, fiziksel, toplumsal özellikleri		Alt metin çalışması, rolün analizi, rolün diğerleriyle ilişkisi	Stanislavski metodu üzerine çalışma
Shakespeare, Marlowe, Moliere, Racine,	Eski Yunan, Shakespeare, Çehov oyunlarından	Karakter yaratmada duygu kullanımı,	Bir eserden sahnelerin ya da eserin bütünün	Oyunculuk biçimleri, Hamlet ve Macbeth'ten,	Antik dönem, klasik, romantik,

Corneille, Schiller, Goethe, Strinberg, Ibsen'den seçilmiş sahneleri çalışma	sahneler çalışma	Oyunu inceleme, rolün diğer rollerle ilişkisi, role uygun karakterizasyon çalışması	sunulması ve eleştirilmesi	geleneksel tiyatromuzdan, Sofokles, Genet ve Beckett'ten sahneler çalışma	realist, sembolik ve dışavurumcu oyunları, çağdaş oyunlardan tiratları Stanislavski metoduyla çalışma
Çehov, Gorki, Lorca, O' Neill, A. Miller'dan seçilmiş sahneleri çalışma	Dünya ve Türk edebiyatının başyapıtlarından sahneler çalışma			Seçilen sahnelerde hayal gücü, yoğunlaşma ve doğallığı arttırma	Geleneksel-batı sentezi müzikli oyunlar ve epik oyunlardan sahneler

Ülkemizde tiyatro eğitimi veren bölümlere bakıldığında karşımıza çıkan ilk mesleki dersler, öğrencinin okula girdiği ilk yıllarda aldığı role hazırlık, oyunculuğa giriş dersleridir. Yukarıdaki tablodan, derslerin içeriklerine bakıldığında bu derslerde gözlem, dikkat, konsantrasyon çalışmalarının, rolün amacını ve engellerini belirlemenin, ortamla ilişki kurmanın, rolün yerine geçerek onun adına düşünmenin öğretildiği görülmektedir. Dolayısıyla öğretilenler, metin üzerindeki rolü, oyuncunun kendi kişiliğiyle bütünleştirmesini, inandırıcı kılabilmesini amaçlayan, Stanislavski'nin psikolojik gerçekçi oyunculuk sistemine paraleldir. Zira kimi okulların ders içeriklerinde benzetmeci gerçekçi oyunculuk tekniği ve Stanislavski metodunu metinlere aktarmaya yönelik uygulamalar yapıldığı açıkça ifade edilmektedir. Bu derslerin devamı niteliğinde olan, ilerleyen yıllarda alınan oyunculuk ve sahne dersleri kapsamında ise öğrencinin oyun metinlerinden roller ve sahneler seçerek çalıştığı anlaşılmaktadır. Bu noktada seçilen rollerin hangi metinlerden alındığı ve hangi yöntemle çalışıldığı önem kazanır. İstanbul ve Ankara Devlet Konservatuarı'ndaki ders içeriklerinde yer alan yazarlara bakıldığında, hemen hepsinin klasik, gerçekçi dramın köşe taşı olan isimler olduğu görülür. Ankara ve Dokuz Eylül Üniversitesi çatısı altındaki bölümlerde ise klasik,

gerçekçi oyunların yanında, absürt, epik, dışavurumcu, sembolist, göstermeci, açık biçim, çağdaş oyunlardan parçaların da çalışıldığı belirtilmiştir. Ancak bu metinlere yönelik çalışmalarda kullanılan farklı bir yönteme, Stansilavski dışında herhangi bir isme rastlanmaz. Hatta Dokuz Eylül Üniversitesi'nin ders içeriklerinde, gerçekçi olmayan, başka tekniklerle çalışılmayı talep eden çağdaş metinlerin de Stanislavski yöntemiyle çalışıldığı açıkça belirtilmiştir. Bu durumda akıllarda şöyle bir soru uyanır: Gerçekçi olmayan oyun metinleri, nasıl gerçekçi oyunculuk yöntemiyle çalışılabilir?

Görülüyor ki müfredatlarda görülen benzerlik, içerikte de tek tip bir anlayışı doğurmuştur. Oyunculuk eğitimi veren okulların birçoğunda, klasik, gerçekçi sahnelemenin talep ettiği, Stanislavski'nin psikolojik gerçekçi oyunculuk yöntemi öğretilmektedir. Sistemli bir oyunculuk yöntemi bağlamında ilk örnek olması nedeniyle bu yöntemin öğretilmesi elbette doğal olabilir. Ama başka bir yönteme, isme ya da farklı oyunculuk metotlarının öğretildiğine ilişkin en ufak bir imaya rastlanmaması, tiyatro eğitiminde var olan, tek yönlü anlayışı sorunsal kılmaktadır. Üstelik 1900'lü yılların başında ortaya çıkan Stanislavski sisteminin üzerinden yüz yılı aşkın zaman geçmiş, Stanislavski'den sonra tiyatroda pek çok yöntem öne sürülmüştür. Ancak görüldüğü kadarıyla ülkemizdeki okullar bu çağdaş isim ve yaklaşımlara uzak kalmıştır. Bu bakımdan ülkemizde üniversite düzeyindeki tiyatro eğitiminin tek yönlü ve sınırlı olduğu, hatta çağın gerisinde kaldığı açıkça görülmektedir.

3. Günümüzde Farklı Ülkelerde Yürütülen Tiyatro Eğitimine Dair Örnekler

Üniversite düzeyindeki tiyatro eğitimine dünya ölçeğinde, daha geniş bir açıdan bakmak, hem daha sağlıklı saptamalarda bulunmayı hem de ülkemizde tiyatro eğitimindeki sorunları görüp çözüm önerileri getirmeyi mümkün kılar. Bunun için, çalışmanın bu aşamasında, günümüzde farklı ülkelerde geçerli olan tiyatro müfredatlarına ve öğretilen derslerin içeriğine bakmak gerekir. Bu amaçla, ABD Yale University, İngiltere Manchester University ve Paris Sorbonne University'de uygulanan tiyatro eğitimi bu alışma için model olarak alınarak incelenecektir. Bu tercihte rol oynayan, söz konusu okulların üniversite eğitimi bakımından önde gelen kurumlar olması ve farklı ülkelerde yer almaları nedeniyle geniş bir malzeme sunmalarıdır.

ABD Yale University'de tiyatro eğitimi Beşeri Bilimler Fakültesi'ne bağlı olan Tiyatro Çalışmaları Bölümü içinde verilmektedir. Bölüm hakkında verilen bilgiye göre, eğitimde yaklaşım disiplinler arası ve küresel niteliktedir. Öyle ki farklı alanlardan bir dizi akademisyenin ders verdiği bölümde amaç, tarih, felsefe, antropoloji, siyaset bilimi, sinema, sanat, edebiyat gibi alanlarda bilgi sahibi olan ve bu alanları birbiriyle ilişkilendirebilen öğrenciler yetiştirmektir. (http://catalog.yale.edu/ycps/subjects-of-instruction/theater-studies/#coursestext, 2019)

Bu hedef, gerek müfredata gerek ders içeriklerine yansımıştır. Bölümün müfredatı oldukça çeşitlidir. 1. Sınıf: Yaratıcılık, İşbirliği ve Tiyatro Sanatı, Hareket Halindeki Anatomi, Bir Kişiyi Oluşturmak ve Oynamak, Tiyatro ve Drama Araştırması. 2. Sınıf: Tiyatroda Şiddet, Performans Kavramları, Orta Seviye Oyunculuk, Amerikan Tiyatrosu Hal Brooks'ta Yeni Oyun Geliştirme Süreci, Yazma Dansı, Müzikal Tiyatro Performansı, Sahne Sanatları Hakkında Yazma, İleri Oyunculuk ve Sahne Çalışması, Grotowski Uygulama, Dans Tiyatrosu. 3. Sınıf: Yönetmen ve Metin, Tasarım, Shakespeare Oyunculuğu, Müzikalin Yaradılışı, Öyküyü Oluşturma, Yazma, İleri Seviye Yazma, Dans Tarihi, Batı Afrika Dansı, Postmodern Dans, Günümüzde Bale, Müzik Tiyatrosunda Güncel Eğilimler, Aydınlatma Tasarımı, Stansilavski ve Yönetmenin Temelleri, Polonya Tiyatrosu. 4. Sınıf: Kavramsal Ses Tasarımı, Müzikal Tiyatro, İngiliz Sineması, Hareket Araştırmaları, Bir Karakter Oluşturma, Senaryo Uyarlamaları Yazma, Performans Çalışması, Kıdemli Proje. (http://catalog.yale.edu/ycps/subjects-of-instruction/theater-studies/#coursestext,2019)

Müfredatta yer alan derslere genel olarak bakıldığında, eğitimin, müzik, dans, edebiyat, sinema gibi çok farklı alanlarla ilişki içinde yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Öte yandan tiyatrodan diğer alanlara, klasik anlayıştan çok çağdaş yaklaşımların ağırlıklı olduğu anlaşılmaktadır. Ders içeriklerinde Meyerhold, Checkov gibi birçok farklı isme rastlanırken Grotowski üzerine bağımsız bir ders bile açılmıştır. Özetle, Yale University çatısındaki tiyatro bölümünde eğitimin muazzam bir çeşitlilik üzerine inşa edildiği yadsınamaz. Bu çeşitlilikte, bölümün güzel sanatlar fakültesi ya da konservatuar değil de beşeri bilimler fakültesi içinde yer almasının da rol oynadığı düşünülebilir. Bu durum, bölümün, sadece sanatla ve sanatın da bir tek alanıyla ilişkili olmasının önüne geçmiş olsa gerek. Tiyatronun, böyle bir fakülte çatısı altında, daha bilimsel bir yaklaşımla ele alınması hem diğer bilimler ve sanatlarla hem de çağdaş dünyayla sıkı ilişkili bir müfredat ve içerik oluşmasını koşullamış olabilir.

İngiltere Manchester University'de yürütülen tiyatro eğitimi de aynı şekilde Beşeri Bilimler Fakültesi, Sanat, Dil ve Kültür Okulu içinde yer almaktadır. Bu yüzden müfredata yine çeşitlilik ve farklı alanlarla ilişki yön vermiştir. Bölüm Drama olarak adlandırılmıştır, aynı okul içinde bulunan diğer bölümler ise Drama ve Müzik, Drama ve İngiliz Edebiyatı, Drama ve Film Çalışmalarıdır. Bölüm, bütün drama biçimlerini kapsar, tarihsel uygulamalardan çağdaş dünyaya uzanan, multidisipliner, teori ile pratiğin aynı potada eritildiği bir eğitim modeli geliştirilmiştir. Bölümde yürütülen eğitimin hedefi yaratıcı, eleştirel düşünebilen, hayal gücü gelişmiş, analiz ve tartışma konusunda yetkin, medya, film, televizyon, sinema, dramatik teori, metin, performans gibi dramanın tüm alanlarında bilgi ve beceri sahibi öğrenciler yetiştirmek olarak ifade edilmiştir. (https://www.manchester.ac.uk/study/undergraduate/courses/2020/00198/ba-drama/course-details/, 2019) Bu ifade eğitimde çok yönlü bir yaklaşım gözetildiğini ima etmektedir.

Bölümün yukarıda özetlenen misyon ve hedefleri doğrultusunda oluşturulan müfredat geniş bir yelpaze sunar.

1. Sınıf: Tiyatro ve Performans, Film Sanatı, Dünya Sinemasına Giriş, Performans Uygulamaları 1, Performans Uygulamaları 2, Erken ve Klasik Sinemaya Giriş.

2. Sınıf: Modernitenin Tiyatroları: Popüler ve Avangard, Modernite Sonrası Performans: Çatışma ve Ticaret, Korku Filmi: Tür, Dönemler, Stiller, Ulus ötesi Çin Sinemaları, Çağdaş İngiliz Sineması, Ekran, Kültür ve Toplum, Ekrandaki Siyah, Thatcher Sonrası İngiliz Tiyatrosu: 1992'den Beri Yeni Yazma, Provadaki Metinler / Performanstaki Metinler, Dramaturji: Profesyonel Uygulamalar.

3. Sınıf: Dramada Uzun Deneme, Video Projesi 2 – Belgeleme, Uygulamalı Tiyatro: Cezaevlerinde Tiyatro, Performans İçin Yazma, Queer Organları ve Sinema, Yönetim Projesi, Film hakkında filmler, Aktivist performans, Çağdaş Avrupa Tiyatroları. (https://www.manchester.ac.uk/study/undergraduate/courses/2020/00198/ba-drama/course-details/, 2019)

Bölümün müfredatını oluşturan, yukarıda sıralanan derslerde öğrencinden, sinema, medya, performans ya da tiyatro alanlarından birinde uzmanlaşması, bunun için teorik bilgiyi pratiğe dökebileceği atölye çalışmaları yapması beklenir. İngiltere modelinde, bölümün adından da anlaşılacağı gibi, dram kavramı belirleyici olmuş, dramın bulaştığı her alan

müfredata dahil edilmiş ama daha çok medya ile sıkı ilişkili bir program oluşturulmuştur. Yepyeni isimler ve çağdaş yaklaşımlar müfredatta ağırlıklı olarak yer almaktadır.

Son olarak, Paris Sorbonne University çatısı altında yürütülen tiyatro eğitimine bakılırsa, bölümün adının Tiyatro Çalışmaları olduğu ve Sanat ve Medya adlı bir fakültenin içinde yer aldığı görülür. Fakültede yer alan diğer bölümler Sinema, Film, TV ve Dijital Proje Yönetimi, Profesyonel Sahne Tasarımı ve Ekran Kostümü, Profesyonel Tiyatro, Kültürel Projeler gibi isimler taşır. Dolayısıyla bölüm, yine sanatın diğer alanları, özellikle de medya ile sıkı ilişki içinde gibi görünmektedir. Bölümde tiyatro tarihi, metin dramaturjisi, sahneleme yaklaşımları, sosyoloji ve kültürel politikalar gibi alanlarda verilen teorik eğitimin pratik oyun ve dramaturji çalışmalarıyla bütünleştirildiği söylenmektedir. (http://www.univ-paris3.fr/medias/fichier/fd-licence-etudes-theatrales-janvier-2018_1517502768594.pdf, 2019)

Bu çerçevede bölümün müfredatına bakılırsa, yine bilimsel ve sanatsal farklı disiplinlerle işbirliği içinde, geniş bir manzara ile karşılaşılır. 1. Sınıf: Sahne biçimleri ve tiyatro tarihi, Antikten 18. YY.'a sahne ve oyunlara tarihsel yaklaşım, Seyirci atölyesi dramaturji ve sahneleme, Sahne pratiği, Çağdaş sahnelemenin sosyo ekonomik faktörleri, Üniversitede uygulamalı tiyatro çalışmanın yöntemi, Tiyatro uygulamalarında farklı yöntemler, Çağdaş yabancı diller, Çağdaş seyircinin öğrenim düzeyi ve mesleği, Genel kültür, Bilgi seviyesi. 2. Sınıf: Tiyatral estetik, Sahnenin poetikası, Dramaturjik analizin evrimi, 20. YY.'dan Bugüne Sahnelemenin büyük isimleri, Artistik yaratıcılık ve çağdaş gösterim politikası, 20. YY'dan bugüne sahnelemenin büyük isimleri, 20. YY'dan bugüne tiyatral sahneleme biçimleri, Sosyal ve beşeri bilimler ile tiyatro ilişkisi, Tiyatro ve diğer sanatlar, Profesyonel proje yapımı. 3. Sınıf: Yazın ve Sahnede Bugünkü Sanatsal Yaklaşımlar, Sahne sanatlarının estetiği ve tarihi, Çağdaş gösterim politikaları, Gösterimlerin yapımı ve yayını, Profesyonel projeyi sağlamlaştırma, Serbest staj, Diğer sahneleme biçimleri, Tiyatro araştırmalarına giriş. (http://www.univ-paris3.fr/medias/fichier/fd-licence-etudes-theatrales-janvier-2018_1517502768594.pdf, 2019)

Sorbonne University'deki Tiyatro Araştırmaları Bölümü'nün yukarıda özetlenen müfredatına ve yürütülen ders içeriklerine bakıldığında, bilim, dil ve tiyatro arasındaki ilişki ile tiyatro işletmeciliği, tiyatro projeleri yürütme ve kültürel politikalar arasındaki bağın belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir. Bugünkü eğilimler ve çağdaş yaklaşımların, yeni

isimlerin getirdiği tekniklerin sahneyi nasıl biçimlendirdiğini öğretmek ve deneyimletmek çabası ders içeriklerini büyük ölçüde şekillendirmiştir.

Dünya ölçeğinde tiyatro eğitimini modellemek amacıyla seçilen ve yukarıda genel hatlarıyla incelenen üç okulun misyon, hedef, müfredat ve ders içeriklerine bakıldığında önemli ortaklıklar dikkat çeker. Öncelikle söz konusu okullarda tiyatro eğitimi güzel sanatlar fakültesi ya da konservatuar çatısı altında değil bilimsel yaklaşımla örgütlenmiş değişik fakülteler içinde yer almaktadır. Daha spesifik, konservatuara bağlı oyunculuk eğitimi veren bölümler de mevcuttur. Ancak güzel sanatlar fakültelerinde tiyatro değil heykel, grafik, resim, tasarım gibi plastik sanatlara bağlı bölümler yer almaktadır.

Burada ele alınan okullardaki bölümlerde görülen bir başka önemli ortak özellik de müfredatın, başka alanlarla sıkı ilişki içinde, hem bilimsel hem sanatsal olarak disiplinler arası bir anlayışla biçimlendirilmesidir. Kimi bölümlerde müzik ve dans kimilerinde sinema ve medya ile ağırlıklı ilişki kurulmuştur. Zaten dilin ötesinde, bedensel anlatım biçimlerinin savunulduğu, teknoloji ve medyanın gündelik hayatımızın her yerine sızdığı günümüz koşullarında, fiziksel tiyatronun ve sinemanın gücünden soyutlanmış bir tiyatro eğitimi düşünülemez. Bu nedenle ele alınan okullardaki söz konusu yaklaşım, tiyatroyu çağdaş dünyaya daha yakın kılmaktadır.

Bütün bunlara koşut olarak bölümlerdeki dersler çok çeşitli bir görünüm sunar, hiçbir müfredat diğerine benzemez. Teori ile pratiği buluşturma çabasıyla her iki türden derslere eşit ağırlık vermek, çok farklı alanlarda verilen bilgilerin uygulamaya dökülecegi atölye dersleri sunmak kaygısı gözetilmektedir. En önemlisi de derslerde klasik sanata yer verilmekle birlikte ağırlıklı rolü çağdaş sanatın üstlenmiş olmasıdır. Her alanda çağdaş eğilimlerin öğretilmesi, sınanması, güncel ve farklı isimlerin öne sürdüğü görüş ve tekniklerin ele alınması tiyatro eğitimini bugüne yaklaştırmaktadır.

Sonuç

Sonuç olarak, bu çalışmada, ülkemizde üniversite düzeyinde tiyatro eğitiminin büyük oranda kaynak olarak alınan Darülbedayi'nin devamı niteliğindeki İstanbul ve Ankara Devlet Konservatuarı'na koşut olarak şekillendirildiği ve başlangıçtan bugüne çok fazla değişmediği anlaşılmıştır. Bu bakımdan günceli yakalamaktan uzak, klasik bir yaklaşımla örgütlenen derslerde, hep aynı isim ve tekniklerin yer aldığı, bunun da tiyatro eğitimimizi çağın gerisinde kalmaya zorladığı saptanmıştır. Bu durum aynı zamanda çeşitlilikten uzak, alternatif içermeyen, tek tip bir eğitim anlayışını doğurmuştur. Özellikle, çağımız koşullarında önemli rolü olan fiziksel araştırmalar ve medyatik çalışmaların, ülkemiz tiyatro eğitimine pek sızmadığı dikkat çekici bir başka sorundur.

Burada amaç ülkemiz ve dünyada tiyatro eğitimi konusunda kaba bir iyi kötü karşıtlığı kurmak değildir. Ancak yapılan bu karşılaştırmalı araştırma, çözüm önerileri konusunda dünyadaki tiyatro eğitimine kulak vermenin de faydalı olacağını göstermektedir. Farklı ülkelerdeki tiyatro eğitimi modelleri gösteriyor ki; ülkemiz tiyatro eğitiminde saptanan bu sorunların çözümü için, tiyatro bölümlerini konservatuar ya da güzel sanatlar fakültesi bünyesinden çıkarıp diğer bilim ve sanatlarla etkili ilişki kurulabilecek başka fakültelerin içine koymak atılabilecek ilk adım olabilir. Bu durum, çağın gerektirdiği multidisipliner bir yaklaşımı tetikleyebilir. Öte yandan küresel bir dil haline gelen beden dilini işlevsel olarak kullanmak adına müzik ve dansla tiyatro çalışmaları arasındaki bağı güçlü kılmak, yükselen medya, sinema ve teknolojinin tiyatro eğitimi içine dahil edilmesi akla yakın diğer çözümlerdir. Bu, eğitimi daha çağdaş ve çeşitli kılabilecek bir çözüm olasılığıdır zira dünyada tiyatro eğitimi verilen bölümlerden bazıları müzik ve sahne ya da sinema ve tiyatro adlı fakültelerde yer almaktadır. Bu da sanatlar arası sınırların bulanıklaştığı çağımız koşullarının eğitime sızmasının zorunlu bir sonucu olarak okunabilir. İçerik olarak yapılması gereken en önemli şey ise derslerde Stanislavski dışındaki isimlere ve çağdaş yaklaşımlara ağırlıklı yer vermektir. Sonuçta, bunlar, tiyatro eğitimimizi tek tip, çağın gerisinde olan durumundan kurtarıp çağdaş ve çok yönlü bir noktaya taşımak için atılacak ilk hayati adımlar olabilir.

KAYNAKÇA:

1. Buttanrı, Müzeyyen, 2010, “Cumhuriyet Devri Türk Tiyatrosunda Batı Etkisi” Türkoloji Araştırmaları, Sayı 5, ss. 50-91.

2. Halıcı, Şaduman, 2009, Ankara Devlet Konservatuarı’nın Kuruluşu: Prof. Carl Ebert’in Raporları, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara.

3. Nutku, Özdemir, 1969, Darülbedayi’in Elli Yılı, Ankara Üniversitesi DTCF Yayınları, Ankara.

4. Pekman, Yavuz, 2002, Çağdaş Tiyatromuzda Geleneksellik, Mitos Boyut Yayınları, İstanbul.

5. https://tr.wikipedia.org/wiki/Andr%C3%A9_Antoine, 2019.

6. http://ebs.istanbul.edu.tr/home/dersprogram/?id=1241&yil=, 2019.

7. http://konservatuvar.istanbul.edu.tr/?p=6545, 2019.

8. http://akts.hacettepe.edu.tr/ders_listesi.php?prg_ref=410c62643c30ecc3013c38aab23f314f&birim_kod=481&submenuheader=2&prg_kod=481, 2019.

9. http://debis.deu.edu.tr/ders-katalog/2016-2017/tr/bolum_1013_tr.html, 2019.

10. http://abp.anadolu.edu.tr/tr/program/dersler/287/13, 2019.

11. http://bbs.ankara.edu.tr/Ders_Plani.aspx?bno=1472&bot=69, 2019.

12. http://catalog.yale.edu/ycps/subjects-of-instruction/theater-studies/#coursestext, 2019

13. https://www.manchester.ac.uk/study/undergraduate/courses/2020/00198/badrama/course-details/, 2019.

14. http://www.univ-paris3.fr/medias/fichier/fd-licence-etudes-theatrales-janvier2018_1517502768594.pdf, 2019.

TÜRKİYE'DE OYUNCULUK EĞİTİMİ VE TEMEL SORUNLARI

Doç. Dr. Münip Melih KORUKÇU

(İstanbul Aydın Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Drama ve Oyunculuk Bölümü, Öğretim Üyesi)

Türkiye'de Batılı anlamda oyuncu yetiştiren kurumların ilki olan Dar-ül Bedai'nin yüz beşinci yaşının geride bırakıldığı günümüzde, oyunculuk eğitimi veren kurumların sayısında azımsanmayacak bir artış görülmektedir. Bu kurumların pek çoğu Milli Eğitim Bakanlığı onaylı sertifikasyon programları olarak katılımcılarını bir hobi düzeyinde oyunculukla tanıştıran kurumlardır. Üniversitelerde verilen oyunculuk eğitimi ise daha çok Devlet Konservatuarları ve Güzel Sanatlar Fakültelerine bağlı olan tiyatro bölümlerinde gerçekleştirilmektedir. Günümüzde, lisans düzeyinde oyunculuk eğitimi veren, YÖK'e bağlı yaklaşık 35 okul bulunmaktadır ve örgün öğretimle her sene çok sayıda oyuncu mezun olarak meslek hayatına atılmaktadır. Diğer yandan tüm bunlara karşın oyunculuk eğitiminde ülkemizde çok ciddi ve halen çözüm bekleyen büyük sorunlar bulunmaktadır. Öğretim üyesi noksanlığı, bölge üniversitelerinin bulunduğu yerlerde oyunculuğun pratik yanının izlenerek öğrenilebileceği nitelikli tiyatroların bulunmayışı, alt ve üst yapı sorunları ve akreditasyon uygulamalarından kaynaklanan ders planlarındaki sorunlar bunlardan bazılarıdır. Tam tamına yüz senelik bir formal geçmişi olan Türkiye'de oyunculuk eğitimi, bu süre zarfında sıkıntılarının ve problemlerinin büyük kısmını çözmüş sayılsa da, yukarıda belirtilen sorunlar halen çözüm beklemektedir.

Bu bildirinin amacı, Türkiye'de oyunculuk eğitiminin güncel, temel sorunlarına dikkat çekmektir. Gözlem ve betimleyici yöntemlerden yararlanılan araştırma, zikredilen sorunları genel bir bakış açısıyla ele alacaktır.

Türkiye'de Oyunculuk Eğitimi ve Temel Sorunları

Köken olarak askeri bir terim olan Batılılaşma, tüm doğu orijinli ülkeler gibi Osmanlı ülkesinde de savaş teknolojilerinin sanayileşmiş toplumlarla rekabet edebilir düzeye gelinebilmesi amacıyla başlatılmış bir süreçtir. Bu süreç, Osmanlı toplumunun Batı düşüncesiyle daha yakından tanışması ve kültürel etkileşim kurulması için bir fırsat doğurmuştur. Başlangıçta askeri olan Batılılaşma, nihai olarak toplumsal yaşamın diğer

alanlarında da kültürel bir etki yaratmıştır. Türk tiyatrosu da bu süreçte söz konusu etkiden nasibini almış, Batılı anlamda bir form kazanmaya doğru evrilmiştir. Daha önceleri, halk tiyatrosu formları olarak görülen kukla-gölge oyunu, orta oyunu ve meddah gibi bazı tiyatral türler tam da bu süreçte Batılı tiyatral formlara doğru değişim geçirmeye başlamıştır. Türk tiyatro tarihinde Tanzimat Tiyatrosu olarak adlandırılan bu dönemde en önemli tiyatral sorunun, oyuncu yetiştirmek olduğu bilinir. Müslüman kadın oyuncunun sahneye çıkmasının önünde yazılı ve yazılı olmayan çok sayıda engel olduğundan, oyunculuk mesleği söz konusu dönemde ilkin Ermeni kadın sanatçılar tarafından icra edilir olmuştu. Bu da gösterimlerin anlaşılabilirliği açısından sıkıntı yaratmaktaydı çünkü ağız ve şive farklılıkları fazlaydı. Tüm bu nedenlerle Batılı anlamda tiyatro yapabilecek oyuncuların yetiştirilmesi için hızlı ve kalıcı çözümler bulunması gerekiyordu. Tarih 1914'ü, yani günümüzden 105 yıl öncesini gösterdiğinde, Batılı anlamda oyunculuk eğitimi verilebilen Dar-ül Bedai'nin (Osmanlı Güzellikler Evi) kurulmasına karar verilmişti. (And, 2006;128) O tarihten günümüze gelinceye değin lisans düzeyinde oyuncu yetiştiren okulların sayısı 2019 yılı itibariyle 35'i buldu. Bu bölümlerin on yedi tanesi devlet üniversiteleri, onu da vakıf üniversitelerinde eğitim vermeye devam etmektedir.

Ülkemizde lisans düzeyinde verilen oyunculuk eğitimiyle ilgili pek çok sıkıntı bulunmaktadır. Öğretim üyesi noksanlığı, bölge üniversitelerinin bulunduğu yerlerde oyunculuğun pratik yanının izlenerek öğrenilebileceği nitelikli tiyatroların bulunmayışı, alt ve üst yapı sorunları ve akreditasyon uygulamalarından kaynaklanan ders planlarındaki sorunlar bunlardan bazılarıdır. Ülkemizde tam yüz senelik bir formal geçmişi olan oyunculuk eğitimi, bu süre zarfında sıkıntılarının ve problemlerinin büyük kısmını çözmüş sayılsa da, yukarıda belirtilen sorunlar halen çözüm beklemektedir. Bu sorunlara çok genel çerçeveden bakmak gerekirse, ilk olarak öğretim üyesi problemlerini ele almak yerinde olacaktır.

Öğretim Üyesi Sorunları

TV ve dizi sektörünün domine olmasıyla birlikte artan arz talep dengesi içerisinde formal ve informal oyunculuk eğitimi veren kurumların sayısı her geçen gün artmaktadır. Oyunculuk okullarının, kurslarının sayıca fazla olmakla birlikte, yetişmiş oyunculuk eğitmeni hem nicelik hem de nitelik bakımından farklılık göstermektedir. Bir mesleği icra etmekle o mesleği öğretebilecek niteliklere sahip olmak aynı şey değildir. Eğitmen, mesleği icra edenden farklı olarak eğitmek ve öğretmek için gerekli yöntem, beceri ve donanıma sahip

olmalıdır. Yurt içinde ya da yurt dışında alınmış sertifika programları sonrası oyunculuk eğitimi vermeye çalışan kişilerin görev yaptığı informal oyunculuk eğitimi kurslarını bir kenara bırakacak olursak, ülkemizde üniversal düzeyde oyunculuk eğitimi veren konservatuar ve güzel sanatlar fakülteleri oyunculuk bölümlerindeki eğitmen kadrolarının önemi daha da ön plana çıkar. Bu alanda görülen en büyük sıkıntı kuşkusuz akademia üzerindeki politik ve siyasal uygulamalardır. Çeşitli nedenlerle belli süreler boyunca anayasal hakları ellerinden alınan, mobbinge maruz bırakılan ya da görevden uzaklaştırılan akademisyenlerin yeri doldurulamadığı için eğitimin yine belli süreler boyunca fiili olarak sürdürülemez duruma geldiği oyunculuk bölümleri buna örnek olarak verilebilir.

Bununla bağlantılı olarak bir başka sorun, eğitmen yetiştirme sorunudur. Devlet üniversitelerinde açılan yüksek lisans ve doktora (ya da sanatta yeterlilik) eğitimlerine doğal olarak az sayıda öğrenci kabul edilebildiğinden akademik ilerleme göstermek isteyen adayların ilerleyişlerinde ciddi sıkıntılar oluşmaktadır. Öte yandan vakıf üniversitelerinde bu ihtiyacı karşılama amacıyla açılan lisansüstü eğitimlerde de yüksek kontenjanın yarattığı nitelik sorunları yaşanmaktadır. Buna ek olarak, genel olarak sanat, özel olarak da oyunculuk alanlarına ilişkin kararların merkezi olarak alındığı komisyonlarda, alana özgü yetkin kişilerin bulunmayışı ya da fikrinin alınmayışı eğitmen yetiştirme süreçlerinde sorun yaşanmasına neden olmaktadır. Bu nedenle oyunculuk eğitimi farklı disiplinlere özgü niteliklerle (örneğin ölçülme ve değerlendirme kriterleri gibi) verilmek durumunda kalabilmektedir. Pek çok enstitü, oyunculuğa ilişkin değil, sosyal bilimlere ilişkin kriterler üzerinden eğitim içerik ve yöntemlerini biçimlendirmeye çalışmaktadır. Bu alanda yapılması istenilen akademik çalışmaların kimi zaman oyunculuk alanıyla örtüşmediği görülür. Dolayısıyla eğitmen yetiştirmede de sorunlar yaşanmaktadır.

Merkez-Taşra Farklılığı

Oyunculuk eğitimi teorik ve pratik yöntemlerin farklı şekillerde harmanlandığı ama sonuç olarak öğrencinin pratiğe yönelik yetiştirilmeye çalışıldığı bir alandır. Bu alanda oyunculuk öğrencisi için eğitimine devam ettiği tek mecra okulu olamaz. Öğrenci oyunculuk pratiklerini, gözlemleyerek ve izleyerek de geliştirir. Bu anlamda tiyatro yaşamının canlı ve yoğun olduğu merkezlerdeki (İstanbul, Ankara ve İzmir) okullar dışında taşrada oyunculuk eğitimi veren okulların öğrencileri okulda öğrendikleriyle kalmakta ve öğrendiklerinin pratikteki karşılıklarını gözlemleme şansına erişememektedir. Taşradaki okullarda çalışmakta

olan eğitmenlerin kendilerini güncellemesinin insafına bırakılmış olarak, tek yönlü ve farklılıktan yoksun bir oyunculuk anlayışıyla kalınabilmektedir. Oyunculuğun gerçek meydanı olan tiyatro sahnelerinden ve onun pratik anlamda sağlayacağı öğrenmeden yoksun kalınması da oyuncu yetiştirmenin bir sorunu olarak karşımıza çıkar.

Alt ve Üst Yapı Sorunları

Oyunculuk eğitiminin güncel sorunlarından bir diğeri, bu eğitimin kendine özgü niteliklerinden kaynaklı olarak özel koşullara ihtiyaç duymasıdır. Bu ihtiyaçları alt ve üst yapı ihtiyaçları olarak iki gruba ayırmak mümkündür. Alt yapıdan kasıt, eğitimin gerçekleştirilebilmesi için gereken fiziki koşullardır. Kuşkusuz oyunculuk eğitimlerinin en temel gereksinimleri: sahne, stüdyo, dans-hareket salonları, ışık, ses, media, vb. teknik teçhizatlar ve spesifik derslere yönelik (mask, eskrim kılıcı ve ekipmanları vb.) bazı malzemelerdir. Kimi üniversiteler bu konuda şanslı olsa da, oyunculuk eğitimi veren pek çok okul bu işe uygun olarak tasarlanmamış yapılar içinde eğitime devam etmek zorunda kalmaktadır. Karar mercilerinin (okul yönetimleri, mütevelli ya da rektörlük vb) alana özgü konulardaki cehaletlerinden de kaynaklı olarak en son Dokuz Eylül Üniversitesi örneğinde görüldüğü üzere, oyunculuk eğitimi ihtiyaç duyulan altyapıdan yoksun mekanlarda sürdürülmek zorunda bırakılabilmektedir.

Üstyapı sorunundan kasıt ise eğitim öğretim içerikleridir. İçinde bulunduğumuz çağın ruhu, bilginin ortaya çıkış hızının arttığı ve yarılanma ömrünün düştüğü bir gerçeklik kurar. İnsanla ilgili olan tiyatro sanatı da insanı ilgilendiren her alanla ilişkili kabul edilebileceğinden, her alandaki gelişmelerden de etkilenmektedir. Bu nedenle oyunculuk eğitimi sürekli güncellenmesi gereken bir doğaya sahiptir. Örneğin oyunculuk eğitimini psikoloji ya da felsefe gibi alanlardaki gelişmelerden bağımsız olarak kurgulamak sağlıklı olmayacaktır. Psikoloji bilimi nasıl ki Freud'un makalelerini yayınladığı haliyle kalmamışsa, ya da felsefe önceki yüzyıldaki haliyle değilse, aynı şekilde oyunculuk yöntemleri de Stanislavski dönemindeki haliyle kalmayacaktır. Bu nedenle eğitim içeriklerinin sürekli güncellenmesi önemlidir. Ayrıca oyunculuk mecralarının artması (örneğin dizi sektörünün oyunculuk gereksinimleri gibi) daha spesifik bazı derslerin konulmasını da gereksinecektir: Kamerada oyunculuk, Audition teknikleri vb. gibi. Bu gibi güncelleme gereksinimleri de kolaylıkla yapılabilen süreçlerle halledilememektedir. Bu nedenle eğitim öğretim içerikleriyle

ilgili sorunlar da çözüm beklemektedir ve bu çözüm hiçbir zaman bir kerelik olmayacak, sürekli yinelenmek isteyecektir.

Akreditasyon Sorunları

İletişim teknolojilerinin gelişmesi ve veri aktarım hızının artmasıyla kocaman bir köye dönüşen dünyada, küreselleşmeye koşut olarak pek çok alanda olduğu gibi oyunculuk eğitimi alanında da kültürlerarası iletişim, uluslararası işbirlikleri ve benzeri dolaşımların yaygınlaşması akreditasyon oluşumunu gerekli hale getirmektedir. Buna göre hem öğretim üyeleri hem öğrenciler Erasmus ve benzeri değişim programlarıyla hareketlilik kazanmaktadır. Bu gibi hareketlilikleri de kolaylaştırma amacıyla "Bologna Süreci" gibi kimi akreditasyonlar YÖK kanalıyla ülkemizdeki her yüksek öğretim kurumunda yaygınlaştırılmaktadır. Buna göre eğitimde kredilendirmeyi belirli değerler üzerinden sağlamak mümkün hale gelmiştir. Ancak bu tür akreditasyonlar pek çok yerde eğitim içeriğine de müdahale edilen bazı durumları yaratmıştır. Türkiye'deki orta öğretim müfredatları, oyunculuk eğitimi için gereken felsefe, mitoloji ve benzeri dersleri artık gerektiği kadar içermemektedir. Öğrencinin lisans eğitiminde ihtiyaç duyacağı bu gibi alanların açığı haliyle üniversite eğitiminde karşılanmak durumunda kalmaktadır. Ancak Bologna süreci öğrencinin alabileceği derslere çeşitli kriterler ve limitler getirmiştir. Buna göre pek çok oyunculuk bölümü, oyunculuk eğitimi için gereken kimi dersleri programdan çıkarmak durumunda kalmıştır. Buna ek olarak, özellikle ticari nedenlerle ve karlılık düşüncesiyle hareket edilen kimi okullarda oyunculuk bölümlerinin ders planlarında oyunculuk eğitimi için çok da gerekli olmayan dersler yerleştirilmiştir. Ders planlarına yerleştirilmesi gereken zorunlu, seçmeli ders oranları bölümleri oyunculuk eğitimi için önem taşıyan dersler arasında seçim yapmak zorunda bırakabilmiştir.

Kuşkusuz oyunculuk eğitimi ile ilgili sorunlar bunlardan ibaret değildir. Ülke bütçesinde eğitime, kültüre ayrılan payın düşüklüğüne ek olarak eğitim alanında oyunculuk bölümlerine ayrılan payın da oranları düşünüldüğünde alana özgü sorunların çözümünün, bireysel çabalarla ulaşılacak çözümlerin ötesinde olduğu görülecektir. Bireysel çabalar, sanat ve yaratım aşkıyla motivasyon kazanan bir süreklilik gösterir ve gösterecektir. Ancak alana ilişkin sorunların çözümü için daha özerk, özgün ve öncelikli eğitim-kültür-sanat politikalarının oluşturulmasını gereksinmektedir. Yukarıda sayılan sorunların sağlıklı çözümlerinin de buna bağlı olduğunu söylemek mümkündür.

Kaynakça:

1. And, Metin, 2006, Başlangıcından 1983'e Türk Tiyatro Tarihi, 2. Baskı, İletişim yayınları, İstanbul.

Kamera Önü Oyunculuk ve Sahne Oyunculuğu Hakkında

Öğretim Görevlisi Dr. Ebru Soyuerden

2000 yıldır ölmeyen tiyatro sanatının temel öğelerinden biri de şüphesiz oyuculardır. Onların performansları oyunları görünür kılar. Onların performanslarını mükemmelleştirmek, sahne üstü performanslarını sürekli hale getirmek için de sahne üstü çalışma yapmaya ihtiyaç vardır.

Oyunculuk eğitimi dendiğinde elbetteki herkesin aklına ilk olarak Stanislavski ismi ve onun geliştirdiği sistem gelmektedir. Günümüzde var olan bir çok method ve çalışma disiplini aslında onun çalışmalarına dayanmaktadır. Amerika'da grup tiyatrosu ve bu topluluktan çıkarak kendi metodlarını oluşturan S. Adler, S. Meisner, Lee Strasberg gibi isimler, Rusya'da onun tekniğinde çalışma şansı bularak çalışmalarını fiziksel bir eksene oturtan M. Checkov , Meyerhold ve niceleri…

Yüzyıl başında natüralizm ve realizm etkisi ile ortaya çıkan sistem 2020'lere geldiğimiz günümüz eğitiminde de etkisini sürdürmektedir. Türkiye'de Brecht ve epik tiyatronun da geç girmesi 1970'li yıllara kadar sahne üstünde "gerçekçi" bir uslübün baskın olarak süregelmesini sağlamlaştırmıştır. O yıllara kadar, baskın olan sahneleme ve sahne biçimleri bu üslübün bir uzantısı olarak dördüncü duvar anlayışıyla gerçekleşmiştir. Bu "gerçekçi biçimde" oyuncular, rollerini gerçekçi bir biçimde gözlem ve imgelemlerinden yola çıkarak sahnede "yaşamak" üzere eğitilirler. Ancak sahne performansları " salonun en arkasından duyulmalı", eylemleri net olmalı, tüm oyunları İtalyan bir sahnenin tüm ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde gerçekleştirilmelidir. Bunun uzantısı olarak oyunun adayları oyunculuk derslerini genellikle (imkanlar elverdiğince) okullarındaki İtalyan sahnelerde yaparlar.

Ancak şu anda konservatuvar ya da oyunculuk bölümlerinden mezun olan öğrencilerin çok az bir kısmı büyük İtalyan sahneleri olan olan ödenekli kurumlarda ve bazı köklü özel tiyatrolarda kendilerine yer bulabilmektedirler. Sektörde sadece İstanbul'da bulunan konservatuvarlardan mezun olan gençlerin sayısı yıllık yaklaşık 310 civarındadır.

Günümüzde aklımıza bir oyuncunun çalışma alanları dediğimizde sadece İtalyan sahnelerden ibaret tiyatrolar gelmiyor. Artık Black Box sahneler, sokaklar, apartman daireleri, otel odaları, barlar ve restoranlar da oyun alanına dönüşmüş durumda. Oyunculuk sadece tiyatro ile de sınırlı değil sinema, reklam ve televizyon oyunculuğu da farklı alanlar olarak karşımıza çıkmakta.

Bütün bu oyunculukların birbirinden farklı olmadığını iddia eden görüşler mevcut. Ama görünüşe göre tüm bu oyunuculukların birbirinden ayrı dinamikler üzerinde şekilleniyor olması bu karşıt oyunculuğun aslında aynı olduğu görünüşünü imkansızlaştırıyor. Ya da bir başka deyişle bir rolü yaratmak için tüm bu farklı oyunculuk alanları aynı soruları kullansalar da iş uygulamaya geldiğinde farklı ortamlar farklı oyunculuk pratikleri gerektiriyor diyebiliriz.

Black Box sahnede bir oyuncunun seyirciyle neredeyse burun buruna oynarken, İtalyan sahnede olduğu gibi sesini, mimikleri ve jestlerini kullanmasını bekleyemeyiz. Aynı durum kamera önünde çalışırken de geçerlidir. Fehmi Gerçeker kamera önünde ve sahnede yaptığımız çalışmanın ayrımından bahsederken, bir tiyatro oyunu için uzun süre prova yapmanın öneminden, bu provaları yaptığımız sahne arkadaşlarımızla provalar süresince kurduğumuz iletişimin öneminden bahseden ama bazen kamera önünde hiç prova yapmadan o gün karşılaştığımız partnerimizle oyun kurmamız gerekmektedir (Gerçeker,2018: 29:41)

Patrick Tucker kamera önünde birbirinden farklı dozlarda oyunculuktan bahseder. Oyunucular genel plan adını verilen bütün vücutlarının göründüğü planda “ büyük, melodramatik oyunculuk” biçimi ile, Göğüs plan adı verilen planda samimi tiyatro usulü ile omuz planında gerçekçi ve sadece yüzün göründüğü yakın planda sadece düşün dediği son derece gerçekçi biçimde oynamalıdırlar.(Bkz Tucker, 2010: 19-35) Tucker kamera önü oyunculuk eğitiminin sahne oyunucluğundan farkını ortaya koymak için şu örneği vermiştir : “New York’ta harika bir kıdemli oyuncuyla çalışıyordum. Sahnedeki ve kamera karşısındaki iş arasında hiçbir fark olmadığını öne sürüyordu. Stanislavski tekniği ile eğitilmişti ve sahne kadar kamera içinde kullanışlı olduğunu söylüyordu. Çalışmaya devam ettikçe, bahsettiğim şeylerin, aslında 10'un yapmakta olduğum şeyler olduğunun farkına vardı. Atölye çalışmasının sonunda, elinde sahnede kamera karşısında farklı yaptığını artık kabul ettiği uzun bir liste vardı. (Tucker, 2010: 31)”

Bu noktada oyunculuk aynı sadece plana göre oynamak yeterli olacaktır diyerek karşı görüşü destekler biçimde düşünebiliriz. Ancak tiyatro oyununu veya bir sahneyi oynarken oyunu kesmeyiz ve her bir an birbirine eklenerek eylemi yerine getiren oyuncunun , eylemi birebir yaşamasına sebep olur. Yani sahnede gerçekleşen eylemler çizgiseldir. Ancak kamera önünde olan bir oyuncu için bu çizgisellik söz konusu değildir. Olayın sonu önceden başı sonradan çekilebilir. Ayrıca bölümlere ayrılmış olan eylem ve durumlar için birden fazla ölçekte oyunun tekrarlanması gerekecektir. Örneğin kapıdan girip annesinin ölüsüyle karşılaşan ve gözyaşlarına boğulan birini canlandıran oyuncu, annesini uyandırmaya çalıştığı anı önceden çekilmesi ile karşılaşma ve algılama sürecini atlayarak doğrudan ölü olduğunu fark ettiği anı oynayacaktır. Bu da kendini ölümle karşılaştığı ana dek süren eylemler çizgini atlayıp o duygusunun en yüksek anın kameranın karşısında oynamasına senep olacaktır. Bu oyunu hem vücut planı, hem göğüs planı hem de yakın plan oynayacaktır. Böylece kullanması gereken oyunculuk biçimleri 3 farklı planın gerektirdiği ölçüde olacaktır. Burada oyuncu nun, sesinin volümüne, planların devamlılığına ve çekimin ölçeğine göre oyunculuk gibi bir çok noktaya dikkat etmesi gerekecektir. Yine de tüm bu yöntemler aynı oyunculuk eğitiminden sağlanabilir. Bu yadsınamaz elbette…Ancak aynı yöntem söz konusu olsa bile , oyuncu adaylarının teknik olarak bir çok ölçekte “tekrarlanabilen” ve süregelen bir eylemden gelmeyen yani tiyatrodaki gibi akan tek bir eylem dizgesine (oyuncunun sahneye girdiği ve çıktığı an arasında) sahip olmayan bir biçimde eğitim almasına ihtiyaçları var.

İstanbul ölçeğinde bulunan oyunculuk okullarında bulunan kamera önü oyunculuk dersleri şu şekildedir:*

Okul Adı	**Sınıfı**	**Dersin Süreleri**
2. Yeditepe Üniversitesi	-	-
3. Kadir Has Üniversitesi	Seçmeli - 1 dönem	1 Teori + 4 Uygulama
4. Haliç Üniversitesi	4.Sınıf, Seçmeli -2 dönem	2 teori + 1 Uygulama
5. Beykent Üniversitesi	-	-
6. Maltepe Üniversitesi	Seçmeli	
7. Doğuş Üniversitesi	-	-
8. Okan Üniversitesi	1yıl	
9. Mimar Sinan Üniversitesi	-	-
10. İstanbul Üniversitesi	-	-
11. Aydın Üniversitesi	-	-

*İstatistikte kullanılan bilgiler ilgili okulların web sayfalarından elde edilmiştir.

Görüldüğü üzere sahne üstü oyunculuk eğitimlerinin dört yıl boyunca sürdüğü tüm bu okullarda kamera önü oyunculuk dersleri en iyi ihtimalle 1 yıl ve haftada 5 saat üzerindenyapılmaktadır. Kamera önü oyunculuğu dersinin verildiği 4 üniversitede ortalama öğrenci sayısı 30 ve üstü olduğu için bir veya iki dönemlik dersin kamera önü oyunculuk için gerekli beceriyi kazandırmada yeterli olup olmayacağı da düşünülmesi gereken bir başka husustur.

Kamera Önü Oyunculuğu dersleri genel olarak birkaç istisna dışında yönetmenler tarafından verilmektedir. Bu oyunculara ilerde çalışacakları rejisörlerin bakış açısını öğrenmeleri anlamında avantaj sağlayacaktır. Ancak daha önce bahsi geçen plan göre oyunculuk, parçalanmış zaman çizgiselliği, ses kullanımı vb konularda yönetmen eğitmenler çekim planı, kurgu, kamera açıları gibi konularda çözüm bulmakta zorlanacaklardır.

Bu anlamda kamera önü oyunculuğu derslerini oyunculuk kökenli hocaların da vermesi bu kez de kamera hareketleri ve sinema teknik bilgisini bilmemeleri açısından eksik kalacaktır. Bu sebeple bu alanda eğitim verecek eğitmenlerin hem kamera ve kurgu bilgisine, hem de standart oyunculuk eğitimine ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu anlamda dünyada örnekler görmek mevcuttur. Sanford Meisner , Stella Adler, Michael Checkov ve Lee Strasberg'in metodları Hollywood'da bir çok star tarafından tercih edilmiştir. Ülkemizde de Kamera Önü Oyunculuğunun tv ve sinema sektörüne canlılık getirecek yöntemlerin oyuncu adaylarına kazandırılması bağlamında yapılacak ilk hareket bu oyunculuk biçiminin tiyatro oyunculuğundan farklarının detaylı olarak ortaya konulması olacaktır.

Kaynakça:

1. Gerçeker, Fehmi (2018), Kamera Önü Oyunculuk, Oğlak Yayınları, İstanbul
2. Pudovkin, Vsevold, (2014),Film Çekme Sanatı ve Sinemada Oyunculuk, Çev: Osman Akınhay, Derleyen: Richard Taylor, Agora Kitaplığı, İstanbul
3. Tucker, Patrick (2010), Tv- Sinema Oyunculuk Sırları, Çev: Duygu Dölek, FGP yayıncılık,İstanbul

KÜLTÜREL ÇOĞULCU BİR TİYATRO EĞİTİMİNİN MÜMKÜNLÜĞÜ/ZORUNLULUĞU

Dr. Öğr. Üyesi Duygu Çelik

(Munzur Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Dekan Yardımcısı ve Öğretim Üyesi)

Munzur Üniversitesi'nde önlisans ve lisans kontenjanlarının büyük çoğunluğunu, YÖK Atlas'ın verilerine göre, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nden gelen öğrenciler oluşturmaktadır. Coğrafi dağılımın bu bölgeler özelinde yoğunlaşması sahne sanatları bölümü eğitiminde yeni bir yaklaşımının gerekliliğini düşündürmektedir. Bu çalışmada, henüz aktif eğitim-öğretime başlamamış olan Munzur Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sahne Sanatları bölümünün kuruluşunda kültürel çoğulculuğu esas alan bir müfredatın mümkünlüğü/zorunluluğu, yetenek sınavlarındaki kıstaslar, tiyatro akademisinin çokkültürlü eğitim ile ilgili yeterliliği ve tutumu tartışmaya açılacaktır.