

Tiyatro Pedagojisi ve Müfredatı üzerine

Prof. Dr.
Senem Cevher

Doç.
Uluç Esen



DUVAR

**TİYATRO PEDAGOJİSİ VE
MÜFREDATI ÜZERİNE**

**Prof. Dr. Senem CEVHER
Doç. Uluç ESEN**



Tiyatro Pedagojisi ve Müfredatı Üzerine
Prof. Dr. Senem CEVHER
Doç. Uluç ESEN

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan Balpetek
Kapak Tasarımı: Senem CEVHER
Sayfa Tasarımı: Duvar DESIGN
Basım Tarihi: Haziran 2026
Yayıncı Sertifika No: 49837
ISBN: 978-625-8756-60-9

© Duvar Yayınları
853 Sokak No:13 P.10 Kemeraltı-Konak/İzmir
Tel: 0 232 484 88 68

www.duvar yayinlari.com
duvarkitabevi@gmail.com

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	4
ÖZGEÇMİŞLER	7
TİYATRO PEDAGOJİSİ	9
<i>Prof. Dr. Senem CEVHER</i>	
OYUNCULUK MÜFREDATI ÜZERİNE	35
<i>Doç. Uluç ESEN</i>	

Prof. Dr. Senem CEVHER

İzmir’de doğdu. İzmir Konak Belediye Tiyatrosu ve İzmir Fuar Gençlik Tiyatrosunda eğitim aldıktan sonra Yeditepe Üniversitesi GSF Tiyatro Bölümü’nden (2005) ve Bahçeşehir Üniversitesi İleri Oyunculuk Bölümü Yüksek Lisans Programı’ndan mezun oldu (2011).

İstanbul Devlet Tiyatrosu, Bursa Devlet Tiyatrosu, Moda Sahnesi, Nilüfer Belediyesi Tiyatro, Ahşap Çerçeve Kukla Tiyatrosu, Amsterdam Theatre Rast, Tiyatro Oyunevi, İstanbul Boa Sahne, Tiyatro Hera ve Tekirdağ Şehir Tiyatrosu’nda oyunculuk, yönetmen yardımcılığı ve yönetmenlik yaptı. 2017 yılında 9 Eylül Üniversitesi GSE Sahne Sanatları Bölümü’nde doktora eğitimini ve Sofya National Theatre Film Academy’de (NATFA) reji eğitimini tamamlamıştır.

2018 – 2020 yıllarında Doğuş Üniversitesi Oyunculuk Bölümü’nde çalıştı. Ardından Bahçeşehir Üniversitesi Konservatuvarı Sahne Sanatları Bölümünü kurdu ve 2020 yılından 2025 yılına kadar bu bölümde çalışmaya devam etti. TÜBİTAK 2219 - Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Bursu kapsamında Düsseldorf’ta bir sene “tiyatro pedagojisi” üzerine çalışmalarını tamamladı.

Ayrıca Yeton Neziray, Edward Bond, Neda Nejdana, Tino Caspanello, Olexander Viter, Thornton Wilder, Visar Kruşa, Lia Karavia, Stefan Capaliku, Ilir Cotsay, Cevdet Bayray, Konstantin Iliev, Vladislava Fekete, Brikena Sopi ve Zumber Kelmendi’nin tiyatro metinlerini dilimize çevirmiştir. Cevher, bağımsız olarak akademik ve sanatsal çalışmalarına devam etmektedir.

İletişim: senemcevher@gmail.com

www.senemcevher.com

Doç. Uluç ESEN

Yüksek lisansını ve sanatta yeterlik çalışmasını Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü'nde Sahne Sanatları – Oyunculuk alanında tamamladı, Doçentliğini de Oyunculuk – Reji alanında aldı. Haliç Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi, Beykent Üniversitesi ve Okan Üniversitesinde oyunculuk ve tiyatro teorisi alanlarında dersler verdi.

Profesyonel tiyatroya 1995 yılında bgst Tiyatro'da başladı. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi tarafından yayınlanan, kuruluş aşamasında yer aldığı Mimesis Tiyatro Çeviri Araştırma Dergisinde yazıları ve çevirileri yayımlandı.

Boğaziçi Gösteri Sanatları Topluluğu, İstanbul Devlet Tiyatrosu, Moda Sahnesi, Nilüfer Kent Tiyatrosu, Alt Sahne gibi kurum ve topluluklarda görev aldı. 2017'de kurduğu Mimus Oyuncuları adlı toplulukta özgün çalışmalarını sahnelemektedir. Yayımlanmış oyunları: Tiyatro Yeniden (1999, Mimesis 8. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları), Yeni Bir Hayat İçin (2003), Pilavdan Dönenin Kaşığı Kırılısın (2004). Bgst Yayınları.

ÖNSÖZ

Bu kitap, bir bütünü iki ayrı pencereden görünümüdür. İlk bakışta farklı soruları yanıtlar gibi duran iki bölüm — biri tiyatro pedagojisinin kuramsal ve uygulamalı zeminini, diğeri Türkiye'deki oyunculuk müfredatlarının yapısını ve sorunlarını merkeze alır — derinleştikçe ortak bir kaygıda buluşur: Tiyatro eğitimi yalnızca bir beceri aktarım süreci midir, yoksa bireyi ve toplumu dönüştürmeyi hedefleyen bütüncül bir pedagojik ilişki midir? Bu soruyu farklı ölçeklerden ve farklı deneyimlerden sormak için Doç. Uluç Esen ile fikir ve deneyimlerimizi bir araya getirdik; bu metin o buluşmanın ürünüdür.

Tarafımdan kaleme alınan birinci bölümde tiyatro pedagojisi, sanat ile eğitimin kesişiminde konumlanan disiplinlerarası bir alan olarak ele alınmaktadır. Kavramın etimolojik kökeninden başlayarak Stanislavski'nin deneyim temelli öğrenme anlayışına, oradan Brecht'in eleştirel ve toplumsal bilinç odaklı *Lehrstück* kavramına ve Boal'ın sahneyi bir özgürleşme ve prova alanına dönüştüren *Ezilenlerin Tiyatrosu*'na uzanan hattı izledim. Bu kuramsal çerçeve, salt akademik bir haritacılık çabası değildi benim için; aynı zamanda TÜBİTAK'tan almış olduğum 2219 - Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Bursu kapsamında Düsseldorf'ta geçirdiğim bir yılın pratikte bana gösterdiği ve sınıdığı bir alandı. Bu araştırmayı mümkün kılan TÜBİTAK'a içtenlikle teşekkür ederim. Katıldığım derslerde, atölyelerde ve laboratuvar çalışmalarında öğrenmenin yalnızca içerik aktarımıyla değil; beden, mekân, karşılaşma ve kolektif katılım yoluyla kurulduğunu yakından gördüm ve bu gözlem, bölümün kuramsal iddialarını somut bir deneyimsel zemine oturttu. Bölümün son ekseninde ise oyunculuk eğitiminin pedagojik işlevini, Gallagher, Busby ve Hartley'nin çalışmalarından beslenen psikolojik güvenlik ve travma-duyarlı pedagoji tartışmasıyla derinleştirdim. Pedagojik otoritenin yalnızca sanatsal rehberlik değil, öğrencinin öznel bütünlüğünü koruyan etik bir sorumluluk

olduğuna dair inanç, bölümün tamamına sinen temel bir tutum olarak kaldı. Özellikle oyunculuk pedagojisi bağlamında güven, sınır, rıza ve sorumluluk meselelerine yer verme gereği duymamın nedeni, dönüşümün öğrenciyi zorlamada değil; etik, güvenli ve destekleyici ilişkiler içinde mümkün olduğuna dair inancımdır. Bu mesele, benim için yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda mesleki ve etik bir sorumluluk alanıdır.

Doç. Uluç Esen'in bölümü ise bu pedagojik soruya farklı bir girişten, *müfredatın* somut yapısından ve Türkiye'deki oyunculuk eğitiminin tarihsel ve kurumsal gerçekliğinden yaklaşmaktadır. Aristoteles'in çoğulculuk ilkesiyle açılan bölüm, sanat eğitiminde çeşitliliği bir zenginlik değil, bir zorunluluk olarak konumlandırır. 18. yüzyıl sonundan Meiningen Topluluğu'na, Stanislavski'nin sisteminden Brecht'in epik tiyatrosuna uzanan tarihsel hat, yalnızca bir kronoloji sunmaz; her dönemin sanatçı kimliğine ve pedagojik anlayışına dair farklı bir paradigma önerisi taşıdığını ortaya koyar. Bölümün asıl meselesi ise Türkiye'deki oyunculuk bölümlerinin —sayısı 40'a yaklaşmış olmasına karşın— müfredatlar bakımından neden bu denli benzeş kaldığını soruşturmadır. YÖK'ün çekirdek müfredat zorunluluğunun bir kalite tabanı oluştururken aynı zamanda ekolleşmenin önündeki yapısal engeli de kurumlaştırdığı bu tablo, RADA'dan Juilliard'a, Jacques Lecoq Okulu'ndan Stella Adler Stüdyosu'na uzanan Batılı örneklerle karşılaştırmalı olarak okunduğunda daha da belirginleşmektedir. Uluç Esen bu benzeşme sorununu hem tarihsel hem kuramsal hem de yapısal boyutlarıyla masaya yatırmakta; "doğru müfredat hangisidir?" sorusunun yanlış bir soru olduğunu, asıl sorunun hangi sanatçı kimliğini ve hangi toplumsal işlevi hedeflediğimiz olduğunu güçlü bir biçimde savunmaktadır.

İki bölümü bir araya getiren şey, seçtiğimiz farklı giriş noktalarının yarattığı verimli bir gerilimdir. Birinci bölüm tiyatro pedagojisini sınıf içi etik, psikolojik güvenlik ve öğrencinin öznel bütünlüğü

ekseninde kurarken; Doç. Uluç Esen'in bölümü müfredatın yapısal sorunlarını ve ekolleşme yoksunluğunu problematize eder. Birinci bölüm Almanya ve Amerika'nın uygulamalarından beslenerek küresel bir çerçeve çizerken, ikincisi Türkiye'nin özgül tarihsel ve kurumsal bağlamını —Darülbedayi'den Ankara Devlet Konservatuarı'na, Carl Ebert ile Muhsin Ertuğrul arasındaki paradigma çatışmasından günümüzün dizi endüstrisi baskısına— mercek altına alır. Ancak bu farklılıklar iki bölümü birbirinden uzaklaştırmaz; aksine aynı sorunun iki yüzünü gösterir. Sınıf içindeki etik ilişki ile müfredatın yapısal tercihleri, nihayetinde aynı soruyu farklı ölçeklerde sorar: *Neyi, nasıl ve kimin için öğretiyoruz?*

Bu sorunun yanıtı her iki bölümde de yalnızca teknik bir metodoloji seçimiyle sınırlı kalmaz. Bahtin'in ifade estetiği üzerine yaptığı saptamalar, Stanislavski'nin oyuncu tipolojileri, Sennett'in Janus metaforu — tüm bu kuramsal referanslar, oyunculuk eğitiminin bir beceri yığını değil, dünyayla kurulan bilinçli, entelektüel ve etik bir ilişki biçimi olduğunu ortak bir dilde dile getirir. Öğrencinin psikolojik bütünlüğünü koruyan sınıf ortamı ile müfredatın kendi estetik vizyonuna sahip olması meselesi, birbirinden bağımsız iki sorun değil; aynı pedagojik sorumluluğun mikro ve makro ölçekteki iki görünümüdür. Bu kitap, tam da bu ikili perspektif sayesinde tiyatro eğitimini hem içeriden hem dışarıdan hem öznel bir etik ilişki hem de yapısal bir politika meselesi olarak aynı anda tartışmaya açmaktadır. Tiyatro pedagojisi, bana göre tamamlanmış bir yöntem değil; sürekli yeniden kurulan bir araştırma alanıdır. Eğer bu çalışma, öğrenmeyi, pedagojik ilişkiyi ve tiyatronun eğitimdeki yerini yeniden düşünmeye küçük de olsa bir katkı sunabilirse, amacına ulaşmış olacaktır.

Prof. Dr. Senem Cevher

TİYATRO PEDAGOJİSİ

Prof. Dr. Senem CEVHER

Tiyatro Pedagojisi Üzerine

Giriş

Tiyatro pedagojisi, sanat ile eğitimin kesişim noktasında konumlanan, bireyin estetik deneyim yoluyla bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini hedefleyen disiplinlerarası bir alandır. Bu yaklaşım, tiyatroyu yalnızca sahneleme pratiği olarak değil; aynı zamanda öğrenme, ifade etme, deneyimleme ve anlamlandırma süreçlerini destekleyen bir araç olarak ele alır. Katılımcının aktif olduğu, deneyime dayalı ve süreç odaklı yapısı sayesinde tiyatro pedagojisi, bireyin yaratıcılığını, empati kurma becerisini ve eleştirel düşünme kapasitesini geliştirmeyi amaçlar. Bu bağlamda kavram, hem tiyatro sanatının araçlarını hem de pedagojinin yöntem ve ilkelerini bir araya getirerek özgün bir kuramsal ve pratik alan oluşturur. Kavramın etimolojik kökenlerine odaklanan yaklaşımlar, “tiyatro pedagojisi” teriminin yalnızca disiplinlerarası bir alanı değil, aynı zamanda tarihsel ve anlamsal olarak katmanlı bir yapıyı da işaret ettiğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda kavramın dilsel kökenine bakıldığında, terimin her iki bileşeninin de köklü bir tarihsel derinlik taşıdığı görülmektedir.

“Tiyatro pedagojisi” teriminin Almanca karşılığı “**Theaterpädagogik**”tir ve bu kavram iki temel bileşenin birleşiminden oluşur: “**Theater**” ve “**Pädagogik**”. Almanca “Theater” sözcüğü, kökenini Antik Yunanca *theatron* (θέατρον) kelimesinden alır ve “izleme yeri” anlamına gelir. Bu terim, Latince *theatrum* aracılığıyla Avrupa dillerine geçerek Almanca’da “Theater” biçimini almıştır. “Pädagogik” ise yine Antik Yunanca *paidagogos* (παιδαγωγός) sözcüğünden türemiş olup “çocuğa rehberlik eden kişi” anlamına gelir; zamanla eğitim ve öğretim süreçlerini kapsayan bir bilim dalını ifade edecek şekilde genişlemiştir (Duden, 2019).

Bu etimolojik çözümlene, kavramın yalnızca dilsel kökenine değil, aynı zamanda içerdiği kuramsal çerçeveye de ışık tutmaktadır. “Theater” ve “Pädagogik” bileşenlerinin tarihsel ve anlamsal gelişimi, tiyatro pedagojisinin hem sanatsal hem de eğitsel bir alan olarak çift yönlü doğasını ortaya koyar. Bir yandan izleme, temsil ve sahneleme gibi estetik deneyimlere dayanan tiyatro pratiği; diğer yandan yönlendirme, rehberlik ve öğrenme süreçlerini içeren pedagojik yaklaşım, bu kavram altında bütünleşir. Dolayısıyla “Theaterpädagogik”, yalnızca iki ayrı in yan yana gelmesi değil, bu disiplinlerin karşılıklı etkileşiminden doğan özgün bir uygulama ve düşünme alanı olarak değerlendirilmelidir.

Bu iki kavramın birleşimi olan **“Theaterpädagogik”**, genel anlamıyla tiyatronun pedagojik bir araç olarak kullanıldığı, öğrenmenin performans, deneyim ve sanatsal üretim süreçleri aracılığıyla gerçekleştiği disiplinlerarası bir alanı ifade eder. Tiyatro pedagojisi, yalnızca estetik üretime odaklanan bir sanat pratiği değil, aynı zamanda bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini destekleyen bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Fischer-Lichte, 2008; Schechner, 2013). Bu bağlamda tiyatro pedagojisi, öğrenmeyi deneyimsel ve katılımcı bir süreç olarak ele alırken, bireyin kendini ifade etme, eleştirel düşünme ve toplumsal bağlam içinde konumlanma becerilerini geliştirmeyi amaçlar.

Tiyatro pedagojisinin tarihsel kökenlerine bakıldığında, modern anlamda bu alanın temelini atan ismin Rus tiyatrocusu ve yönetmen Konstantin Stanislavski (1863–1938) olduğu görülmektedir. Stanislavski, oyunculuğu sezgisel bir yeteneğe indirgeyen dönemin anlayışına karşı çıkarak, sahne pratiğini sistematik biçimde öğretilbilir ve aktarılabilir bir pedagojik alana dönüştürmüştür. 1898 yılında Moskova Sanat Tiyatrosu'nu kurmasının ardından geliştirdiği "Sistem", öğrencinin rol

çözümlemesini, duygusal belleği, fiziksel eylemi ve iç motivasyonu bir arada ele alan bütüncül bir eğitim anlayışı sunmaktaydı. Carnicke'nin (2009) de vurguladığı üzere, Stanislavski'nin pedagojik katkısı yalnızca teknik bir yöntem geliştirmekle sınırlı kalmamış; aynı zamanda oyuncuyu öğrenme sürecinin aktif öznesi olarak konumlandırılan yeni bir eğitim paradigmasının da zeminini oluşturmuştur. Bu yönüyle Stanislavski, tiyatroyu bir sahneleme pratiği olmanın ötesinde, sistematik bir araştırma ve eğitim alanına dönüştüren ilk isim olarak kabul edilmekte ve çağdaş tiyatro pedagojisinin kurucu figürü olarak değerlendirilmektedir (Benedetti, 1998).

Stanislavski'nin geliştirdiği Sistem, özünde oyuncuyu sahne üzerinde bir öğrenen olarak yeniden konumlandırılan bütüncül bir eğitim felsefesine dayanmaktadır. Bu felsefenin merkezinde, oyuncunun karakterle mekanik bir özdeşleşme kurmak yerine kendi iç dünyasını ve deneyimlerini yaratıcı bir araç olarak kullanması ilkesi yer alır. Sistemin temel kavramlarından biri olan *sihirli eğer* (magic if), “Bu koşullar altında ben ne yapardım?” sorusunu öğrenme sürecinin hareket noktasına yerleştirerek oyuncuyu edilgen bir taklit konumundan çıkarır. *Verili koşullar* kavramı ise oyuncunun her eylemi için somut bir iç gerekçe oluşturmasını zorunlu kılmakta; böylece sahne performansı dışsal bir gösteriye değil, içsel bir araştırma ve anlam üretme sürecine dönüşmektedir (Brockett, 2000). Whyman'ın (2008) da vurguladığı üzere, Stanislavski'nin en köklü pedagojik katkısı bu ilkelerin bütününde saklıdır: oyunculuk eğitimi artık ustanın taklidi üzerine değil, öğrencinin kendi öznel deneyimini keşfetmesi ve dönüştürmesi üzerine kurulmaktadır.

Stanislavski'nin pedagojik mirasının en özgün ve en geç olgunlaşan boyutu, yaşamının son döneminde geliştirdiği “fiziksel eylemler” adını alan yöntemidir. 1930'larda Opera–

Dramatik Stüdyosu'ndaki çalışmaları sırasında biçimlenen bu yöntemde Stanislavski, geleneksel masa başı metin analizini ikincil konuma iterek öğrenme sürecini doğrudan sahne üzerine, beden hareket alanına taşımıştır (Benedetti, 2012). Temel ilke şudur: içsel deneyim ile fiziksel ifade birbirinden ayrılamaz; oyuncu önce eylemin fiziksel mantığını ve tutarlılığını sahne üzerinde kurar, duygusal derinlik ise bu sürecin içinden organik olarak doğar (Moore, 2011). Bu anlayış, öğrenmenin salt bilişsel bir edim olmadığını; beden, mekân ve eylemin birer düşünme ve anlam üretme aracı olduğunu öne süren modern eğitim kuramlarıyla da derin bir örtüşme içindedir. Nitekim Dewey'in (1938) deneyimsel öğrenme anlayışıyla da yankı bulan bu yaklaşımda, öğrenci rolü ezberlemek ya da taklit etmek yerine fiziksel eylem üzerinden karakteri aşama aşama keşfeder; "Şu an, burada, şimdi -eğer ben bu durumda olsaydım ne yapardım?" sorusu hem sanatsal hem de pedagojik sürecin temel itici gücü hâline gelir (Cevher, 2017).

Stanislavski'nin kurduğu bu temel üzerine, 20. yüzyıl boyunca farklı isimler tiyatro pedagojisini hem kuramsal hem de pratik açıdan genişletmiştir. Bu isimler arasında en belirleyici katkılardan birini sunan Alman tiyatrocusu Bertolt Brecht (1898–1956), Stanislavski'nin içselleştirme odaklı yaklaşımına karşı eleştirel bir konum benimseyerek tiyatroyu farklı bir pedagojik işlevle yeniden tanımlamıştır. Brecht'in geliştirdiği epik tiyatro anlayışı ve bu anlayışın pedagojik uzantısı olan Lehrstück (öğrenme oyunu) kavramı, seyirciyi edilgen bir alıcı konumundan çıkararak onu sahne ile düşünce arasında aktif bir özneye dönüştürmeyi hedeflemiştir. Willett'ın (1964) derlediği kuramsal metinlerinde Brecht, bu oyunların seyirci için değil, oynayan için üretildiğini açıkça ortaya koyar; böylece öğrenme, gösteriden değil bizzat yapma ve canlandırma eyleminden doğar. Verfremdungseffekt (yabancılaştırma etkisi) aracılığıyla Brecht, alışkanlıkları sorgulamayı ve toplumsal gerçekliği eleştirel bir

mesafeden görmeyi öğrenme sürecinin merkezine yerleştirmiş; bu da tiyatro pedagojisini bireysel dönüşümün ötesinde toplumsal ve siyasal bir bilinç geliştirme pratiğine dönüştürmüştür (Brecht, 1964).

Bu eleştirel ve katılımcı çizgiyi 20. yüzyılın ikinci yarısında en güçlü biçimde ileri taşıyan isim ise Brezilyalı tiyatrocusu Augusto Boal (1931–2009) olmuştur. Boal, Paulo Freire'nin Ezilenlerin Pedagojisi'nden (1970) beslenerek geliştirdiği Ezilenlerin Tiyatrosu (Theatre of the Oppressed) ile tiyatroyu doğrudan toplumsal dönüşümün bir aracına dönüştürmüştür. Bu yaklaşımda seyirci artık yalnızca seyreden değil, sahneye müdahale eden ve alternatif gerçeklikler deneyen bir "seyirci-aktör" (spect-actor) konumuna geçer. Boal (1979), tiyatronun bireyi kendi yaşamının öznesi haline getiren bir prova alanı olduğunu savunur; bu yönüyle ezilenlerin tiyatrosu, sahneyi bir çözüm sunma değil, çözüm arama ve deneme mekânı olarak yeniden kurar. Böylece tiyatro pedagojisi, Boal'ın katkısıyla yalnızca estetik ya da eğitsel bir alan olmaktan çıkarak katılımcı demokrasinin ve toplumsal adaletin pratik bir zeminine dönüşmüştür.

Bu yaklaşımı kuramsal düzlemde temellendiren önemli isimlerden biri olan Watson, tiyatro pedagojisinin öğrenme süreçlerindeki dönüştürücü potansiyeline dikkat çekerek, öğrenmenin ancak deneyim, performans ve katılımcılık temelinde anlam kazandığını vurgular. Bu doğrultuda Watson (2002), tiyatro pedagojisinin öğrenciyi edilgen bir konumdan çıkarıp etkin bir özneye dönüştüren bütüncül yapısını öne çıkarır.

Watson'a göre tiyatro pedagojisi, çağdaş eğitim yaklaşımları içerisinde deneyim temelli öğrenmeyi merkeze alan, çok boyutlu ve dönüşümsel bir öğretim modeli olarak öne çıkmaktadır. Bu yaklaşım, öğrenmenin yalnızca bilişsel süreçlerle sınırlı olmadığını; aksine bedensel, duygusal ve

sosyal boyutları içeren bütüncül bir deneyim olarak gerçekleştiğini savunur. Özellikle tiyatro laboratuvarı geleneği içerisinde gelişen pedagojik pratikler, öğrenmenin performans, deneyim ve sanatsal üretim yoluyla inşa edildiğini ortaya koymaktadır; böylece öğrenci pasif alıcı konumundan çıkarak öğrenme sürecinin aktif öznesi hâline gelir (Watson, 2002).

Watson'ın (2002) dikkat çektiği bir diğer önemli boyut, bu pedagojik modelin açık uçlu yapısıdır. Geleneksel eğitim modellerinde belirli hedefler ve ölçülebilir çıktılar ön plandayken, tiyatro pedagojisinde öğrenme süreci çoğu zaman önceden tam olarak belirlenmez. Bu belirsizlik, bir eksiklik değil; aksine, yaratıcı keşfi mümkün kılan yapısal bir özelliktir. Öğrenciler bu açık uçlu çerçeve içinde kendi öğrenme yollarını keşfederler ve bireysel araştırma süreçleri geliştirirler. Böylece öğrenme, standartlaştırılmış bir süreç olmaktan çıkarak kişiselleştirilmiş ve derinleşen bir deneyime dönüşür (Watson, 2002).

Tiyatro pedagojisi, öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen çok boyutlu bir eğitim yaklaşımı olarak eğitim bilimleri literatüründe önemli bir yer edinmiştir. Özellikle drama ve performans temelli öğretim yöntemleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif biçimde katılmalarını sağlayarak geleneksel öğretim modellerinin sınırlarını genişletmektedir. Bu pedagojik yaklaşım, öğrenmenin yalnızca metinlerin okunması ve öğretmenin anlatımı yoluyla gerçekleşmediği; aksine deneyim, eylem ve katılım yoluyla derinleştiği varsayımına dayanmaktadır. Bu bağlamda tiyatro pedagojisi, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda bu bilgiyi deneyimleyerek anlamlandırmalarını mümkün kılar. Aktif öğrenme yöntemlerinin savunucuları, özellikle edebiyat öğretiminde performans temelli yaklaşımların öğrencilerin metinlerle daha güçlü bir ilişki kurmalarını sağladığını ve

öğrenme sürecini daha dinamik bir hale getirdiğini vurgulamaktadır (Olive, 2015).

Tiyatro pedagojisinde öğrenme, bilişsel ve duygusal boyutlarıyla olduğu kadar pedagojik ilişkinin niteliğiyle de şekillenir. Öğrenmenin nasıl kurulduğu sorusu, kimin eşliğinde ve hangi ilişki biçimi içinde gerçekleştiği sorusunu da beraberinde getirir. Bu bağlamda tiyatro pedagojisinde öğretmen-öğrenci ilişkisini merkeze alan yaklaşımlar, öğrenme sürecinin yalnızca bilgi aktarımıyla değil, deneyim aktarımı ve rehberlik üzerinden kurulduğunu vurgular.

Watson'ın (2002) tiyatro pedagojisine ilişkin önemli saptamalarından biri, öğretmen-öğrenci ilişkisinin bir diğer belirleyici özelliği **usta-çırak ilişkisine dayalı öğrenme modelidir**. Bu modelde öğretmen, yalnızca bilgi aktaran bir otorite değil, öğrencinin öğrenme sürecine rehberlik eden bir deneyim taşıyıcısıdır. Ancak bu ilişki, katı bir hiyerarşik yapıdan ziyade karşılıklı güven ve müzakere üzerine kuruludur. Öğrencinin motivasyonu, kararlılığı ve sanatsal arayışı bu ilişkinin temel belirleyicileridir. Usta, öğrencinin hazır bulunuşluğunu test ederken aynı zamanda ona kendi yolunu bulma alanı tanır. Bu durum, öğrenmenin dışsal yönlendirmeden çok içsel keşfe dayandığı bir pedagojik model ortaya koyar (Watson, 2002).

Tiyatro pedagojisi kavramını doğru konumlandırabilmek için, sıkça karıştırıldığı drama eğitimi (drama in education) kavramından nasıl ayrıştığını ortaya koymak gerekmektedir. Drama eğitimi, öğrencilerin dramatik süreçler aracılığıyla — rol alma, doğaçlama, hikâye kurma gibi yöntemlerle — genel eğitim hedeflerine ulaştığı, sınıf içi uygulamalara dayalı bir öğretim yaklaşımını ifade eder. Bu yaklaşımda tiyatro bir araçtır; asıl amaç ise bireyin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini desteklemektir. Bolton'ın (1979) klasik ayrımında da vurgulandığı üzere, drama eğitiminde süreç üründen önce gelir

ve sahnelemek zorunlu bir hedef değildir. Tiyatro pedagojisi ise bu anlayışı içermekle birlikte daha kapsamlı bir çerçeve sunar: yalnızca sınıf içi bir uygulama yöntemi olmaktan çıkarak, tiyatronun kendisini — performansı, sahneyi, izleyiciyi ve oyuncuyu — pedagojik bir araştırma ve üretim alanı olarak ele alır. Nitekim Neelands (2009), bu iki kavram arasındaki ilişkiyi birbirini dışlayan değil, iç içe geçen bir süreklilik olarak tanımlarken; O'Neill (1995) süreç dramasını tiyatro pedagojisinin drama eğitimiyle kesiştiği en verimli alan olarak konumlandırır. Bu bağlamda tiyatro pedagojisi, drama eğitiminin sınıf içi boyutunu aşarak öğrenmeyi sahne, beden, mekân ve kolektif üretim üzerinden daha geniş bir pedagojik çerçevede yeniden kurar. Bu ilişki hiyerarşik bir bütün-parça ilişkisi olarak da okunabilir: drama eğitimi, tiyatro pedagojisinin kapsamlı kuramsal ve pratik çerçevesi içinde konumlanan özerk bir alt alan olup, bu alanın tamamıyla özdeşleştirilmesi kavramsal bir indirgemeciliğe yol açmaktadır.

Sonuç olarak, tiyatro pedagojisi yalnızca bir öğretim yöntemi ya da sanat pratiği değil; tarihsel derinliği, kuramsal çeşitliliği ve dönüştürücü potansiyeliyle özgün bir disiplinlerarası alan olarak değerlendirilmelidir. Stanislavski'nin oyuncuyu öğrenme sürecinin aktif öznesi olarak konumlandığı Sistemi'nden Brecht'in eleştirel ve toplumsal bilinci hedefleyen Lehrstück anlayışına, oradan Boal'ın sahneyi bir özgürleşme ve prova alanına dönüştüren ezilenlerin tiyatrosuna uzanan çizgi, bu alanın ne denli katmanlı bir pedagojik miras taşıdığını gözler önüne sermektedir. Bölüm boyunca ele alınan kavramsal çerçeveler -deneyim temelli öğrenme, açık uçlu pedagojik süreçler, fiziksel eylem yoluyla anlam üretimi, usta-çırak ilişkisine dayalı rehberlik ve drama eğitimiyle kurulan hiyerarşik ilişki- bu alanın öğrenmeyi yalnızca bilgi edinimi olarak değil, bireyin kendisiyle, başkalarıyla ve dünyayla kurduğu ilişkiyi dönüştüren bütüncül bir süreç olarak kavradığını ortaya

koymaktadır. Tiyatro pedagojisi, tam da bu bütünselliği sayesinde hem bireysel gelişimi hem toplumsal duyarlılığı hem de estetik üretimi aynı anda besleyen nadir pedagojik alanlardan biri olma özelliğini korumaktadır.

Tiyatro Pedagojisinin Eğitsel ve Toplumsal Faydaları

Eğitim süreçlerinin giderek daha katılımcı, deneyim temelli ve bütüncül yaklaşımlar doğrultusunda yeniden yapılandırıldığı günümüzde, sanatın pedagojik işlevi de yeniden düşünülmektedir. Bu bağlamda tiyatro, yalnızca estetik bir ifade alanı olmanın ötesine geçerek, bireyin öğrenme süreçlerine aktif olarak dahil olduğu, deneyimleyerek anlam ürettiği güçlü bir araç olarak öne çıkar. Tiyatro pedagojisi, bu potansiyeli eğitim ortamlarına taşıyarak, bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini eşzamanlı olarak destekleyen bir öğrenme alanı sunar. Özellikle etkileşime, doğaçlamaya ve kolektif üretime dayalı yapısı sayesinde, öğrenme sürecini dinamik, sorgulayıcı ve çok yönlü bir deneyime dönüştürür.

Bu kuramsal çerçevenin pratikteki karşılığını gözleme ve deneyimleme fırsatını, TÜBİTAK doktora sonrası bursu kapsamında Düsseldorf'ta tiyatro akademisinde bulunduğum süre zarfında elde ettim. Tiyatro pedagojisinin doğduğu ve kurumsallaştığı bu bağlamda, katıldığım derslerde, atölye ve uygulamalarda, öğrenmenin yalnızca içerik aktarımıyla sınırlı kalmadığını; beden, mekân ve kolektif etkileşim aracılığıyla derinleşen bir deneyim olarak kurgulandığını doğrudan gözlemledim. Özellikle katılımcıların sürece aktif biçimde dahil edildiği, hata yapmanın öğrenmenin doğal bir parçası olarak kabul edildiği ve yaratıcı ifade alanlarının teşvik edildiği bu ortamlar, tiyatro pedagojisinin dönüştürücü potansiyelini somutlaştırmıştır. Bu kişisel deneyim, söz konusu yaklaşımın yalnızca kuramsal düzeyde değil, uygulamada da güçlü ve sürdürülebilir bir eğitim modeli sunduğunu ortaya koymaktadır.

Bu doğrultuda, bireysel gözlem ve deneyimle somutlaşan bu pedagojik yaklaşımın, eğitim bilimleri literatüründe nasıl kuramsallaştırıldığına bakmak da önem kazanmaktadır.

Literatürde tiyatro pedagojisi, yalnızca bir sanat eğitimi yöntemi olarak değil, aynı zamanda çok boyutlu bir gelişim alanı olarak değerlendirilmektedir. O'Neill (1995) ve Neelands (2009), bu yaklaşımın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede nasıl işlev gördüğünü özellikle vurgular. Dramatik metinlerin, karakterlerin ve sahne durumlarının birlikte analiz edilmesi, bireylerin farklı bakış açılarını değerlendirme kapasitesini artırırken eleştirel okuma ve yorumlama becerilerinin de derinleşmesini sağlamaktadır. Bu süreç, öğrencilerin yalnızca bilgiye ulaşmalarını değil, aynı zamanda bilgiyi sorgulamalarını ve yeniden yapılandırmalarını mümkün kılar (O'Neill, 1995; Neelands, 2009).

Dewey (1938) ve Kolb'un (1984) deneyimsel öğrenme kuramlarıyla da örtüşen bu anlayış doğrultusunda, tiyatro pedagojisinin en belirgin özelliklerinden biri öğrenme sürecini aktif ve katılımcı bir yapıya dönüştürmesidir. Geleneksel eğitim modellerinde öğrenciler çoğu zaman pasif bilgi alıcıları olarak konumlandırılırken, dramatik yöntemler bireyi öğrenme sürecinin merkezine yerleştirir. Performans, rol alma ve doğaçlama gibi uygulamalar, öğrencilerin öğrenme sürecine bedensel ve zihinsel olarak katılmalarını sağlar; bu deneyimsel yapı, bilgilerin daha kalıcı ve anlamlı biçimde içselleştirilmesine katkıda bulunur (Dewey, 1938; Kolb, 1984).

Bu aktif katılım temelli yapı, yalnızca öğrenmenin kalıcılığını artırmakla kalmaz, aynı zamanda bireyin kendini ifade etme ve başkalarıyla etkileşim kurma biçimlerini de dönüştürür. Tiyatro pedagojisinde kullanılan dramatik süreçler, katılımcıyı farklı roller ve durumlar içerisinde konumlandırarak hem kendisine hem de çevresine dışarıdan bakabilme imkânı sunar. Bu durum, bireyin içsel deneyimlerini anlamlandırmasını kolaylaştırırken, aynı zamanda başkalarının duygu ve düşüncelerini kavrama

becerisini de geliştirir. Böylece öğrenme süreci, yalnızca bireysel bir edinim olmaktan çıkarak, sosyal etkileşim ve karşılıklı anlayış üzerinden derinleşen bir yapıya dönüşür. Bu dönüşüm, özellikle Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton'ın çalışmalarında vurgulandığı üzere, öğrenmenin iletişimsel ve etkileşimsel boyutlarının güçlenmesiyle daha da belirginleşir.

Bu pedagojik yaklaşım aynı zamanda dil ve iletişim becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynar. Tiyatro temelli çalışmalar, sözlü ifade, beden dili ve anlatım yetilerini güçlendirirken, metinlerin sesli okunması ve sahnelenmesi öğrencilerin dilsel farkındalığını artırır. Öğrenciler, sahne üzerinde kendilerini ifade etme fırsatı buldukça hem iletişim becerilerini geliştirir hem de kendilerine olan güvenlerini pekiştirirler. Bu durum, bireyin kamusal alanda daha etkin ve özgüvenli bir şekilde var olabilmesine zemin hazırlar (Heathcote & Bolton, 1995).

Ayrıca bu süreç, bireyin dinleme becerilerini geliştirerek etkili iletişimin çift yönlü doğasını güçlendirir. Katılımcılar, farklı anlatım biçimleriyle karşılaştıkça dilin yaratıcı ve çok katmanlı yapısını daha derinlikli biçimde kavrarlar. Böylece tiyatro pedagojisi, iletişimi yalnızca bir aktarım aracı olmaktan çıkarıp, anlam üretimine dayalı etkileşimsel bir süreç olarak yeniden konumlandırır. Bu iletişimsel derinleşme, empati ve duygusal farkındalığın gelişimiyle de doğrudan bağlantılıdır. Farklı karakterlerin deneyimlerini canlandırmak, bireyin başkalarının perspektifini kavramasını kolaylaştırır ve kendisiyle kurduğu ilişkiyi derinleştirir (Augusto Boal, 1979). Bu duygusal ve sosyal farkındalık, öğrencilerin içsel deneyimlerini yaratıcı yollarla ifade edebilmelerine zemin hazırlayarak, hayal gücü ve özgün düşünme becerilerini besler.

Yaratıcılık ve hayal gücü, tiyatro pedagojisinin merkezinde yer alan bir diğer önemli boyuttur. Dramatik üretim süreçleri, öğrencilerin alternatif çözüm yolları geliştirmelerini ve

yenilikçi fikirler üretmelerini teşvik eder. Bu bağlamda tiyatro pedagojisi, yalnızca mevcut bilgiyi aktaran bir sistem değil, aynı zamanda yeni bilgi üretimini destekleyen, deneysel ve katılımcı bir öğrenme ortamı sunar (Sawyer, 2004).

Tiyatro pedagojisi, kültürel ve estetik bilinç gelişimini destekleyen güçlü bir araçtır. Edebî metinlerin ve performans sanatlarının deneyimlenmesi, öğrencilerin estetik duyarlılıklarını artırırken, kültürel sermayelerinin gelişimine katkıda bulunur. Bu süreç, öğrencilerin sanatı yalnızca bir ifade biçimi olarak değil, aynı zamanda kültürel ve toplumsal bir pratik olarak kavramalarını sağlar. Aynı zamanda eleştirel kültürel okuryazarlık becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur, dramatik metinlerin politik ve kültürel bağlamları içinde değerlendirilmesine olanak tanır (Freire, 1970).

Bu bireysel farkındalığın gelişimi, tiyatro pedagojisinin kolektif boyutuyla birleştiğinde daha da güçlenir. Sahneleme süreçleri, öğrencilerin grup içinde sorumluluk almasını, koordinasyon sağlamasını ve ortak üretim kültürü geliştirmesini gerektirir. Bu kolektif yapı, yalnızca sosyal becerileri güçlendirmekle kalmaz; aynı zamanda öğrencilerin farklı bakış açılarını anlamalarını ve birlikte yaratıcı çözümler üretebilme kapasitelerini artırır (Vygotsky, 1978).

Neelands'in de vurguladığı üzere, tiyatro pedagojisi yalnızca bireysel öğrenme süreçlerini desteklemekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin farklı bilgi ve deneyim alanlarıyla etkileşim kurmasını da sağlar. Bu bütüncül yaklaşım, eğitimde kapsayıcılığı ve çok yönlü öğrenmeyi güçlendiren temel bir özellik olarak öne çıkar. Tiyatro pedagojisi, kapsayıcı yapısıyla farklı öğrenme stillerine hitap ederek eğitimde çok yönlü katılımı mümkün kılar.

Sonuç olarak tiyatro pedagojisi, yalnızca sanat eğitiminin değil, çağdaş eğitim anlayışının bütününe yeniden düşünülmesini talep eden bir yaklaşımdır. Eleştirel düşünme, empati, yaratıcılık,

kültürel bilinç ve kolektif üretim becerilerini tek bir pedagojik çerçevede buluşturan bu alan, öğrenmeyi bireysel bir edinim olmaktan çıkarıp toplumsal bir anlam üretme pratiğine dönüştürür. Boal (1979) ve Freire'nin (1970) de gösterdiği üzere, bu dönüşüm yalnızca sınıf içinde değil; bireyin kamusal alanda, toplumsal ilişkilerinde ve kendi kimliğiyle kurduğu diyalogda da yankısını bulur. Bu nedenle tiyatro pedagojisinin genel eğitim sistemleri içinde daha geniş bir yer edinmesi, çağdaş eğitimin hem bir ihtiyacı hem de bir sorumluluğu olarak değerlendirilmelidir.

Oyunculuk Eğitiminin Pedagojik İşlevi

Oyunculuk eğitimi, öğrenmenin yalnızca bilişsel değil, bedensel deneyim, duygusal katılım ve toplumsal etkileşim yoluyla gerçekleştiği özgün bir pedagojik alandır. Geleneksel öğretim modellerinin aksine bilgi aktarmak yerine deneyim içinde üretmeyi ve dönüştürmeyi merkeze alan bu alan, estetik formasyon ile özne oluşumunu, eleştirel farkındalık ile bütüncül gelişimi tek bir pedagojik çerçevede buluşturur (Stucky & Tomell-Presto, 2010). Bu nedenle oyunculuk eğitimi, çağdaş eğitim anlayışları içerisinde uygulamalı öğrenmenin en kapsamlı ve dönüştürücü örneklerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Oyunculuk eğitiminin temel pedagojik işlevlerinden biri, zihin ile beden arasındaki ilişkiyi görünür kılmaktır. Geleneksel öğretim sistemleri çoğu zaman bilişsel süreçleri merkeze alırken, oyunculuk eğitimi düşünce, duyu ve bedensel eylemin birlikte çalıştığı bütüncül bir öğrenme alanı sunmaktadır. Bölümde, hareket ve ses derslerinin bedene odaklandığı, oyunculuk derslerinin ise analitik ve zihinsel becerileri bu süreçlerle birleştirdiği ifade edilmektedir. Böylece oyunculuk pedagojisi, zihinsel bilgi ile fiziksel deneyimi bir araya getiren özgün bir model sunmaktadır (Stucky & Tomell-Presto, 2010).

Oyunculuk eğitiminin pedagojik açıdan en güçlü yönlerinden biri, öğrenciyi pasif bilgi alıcısı olmaktan çıkararak aktif üretici konuma yerleştirmesidir. Öğrenci bir karakteri yalnızca okumaz; onu araştırır, bedenselleştirir, seslendirir, yorumlar ve yeniden kurar. Bu süreçte öğrenme, dışarıdan aktarılan bilgi yerine öğrencinin katılımıyla inşa edilir. Yapılandırmacı öğrenme kuramları açısından bakıldığında, oyunculuk eğitimi, bilgiyi deneyim içinde yeniden üretmeye dayalı etkili bir model sunmaktadır (Schonmann, 2010). Bu yönüyle oyunculuk eğitimi, öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine yerleştirerek bilgiyi yaşantı yoluyla dönüştüren katılımcı bir pedagojik alan oluşturmaktadır. Böylece öğrenme, yalnızca edinilen değil, deneyim içinde üretilen ve yeniden anlamlandırılan dinamik bir süreç hâline gelmektedir.

Bu yaklaşımın somut bir örneği, David Geffen School of Drama at Yale oyunculuk programında görülmektedir. Program tanımında öğrencilerin metne titiz bir dikkatle yaklaşımları, karakterin temel amacını keşfetmeleri ve bunu beden, ses, zihin ve ruh bütünlüğü içinde eyleme dönüştürmeleri beklenmektedir (YSD, 2001, aktaran Stucky ve Tomell-Presto, 2010, ss. 107–108). Bu modelin pedagojik açıdan öne çıkan boyutları şu şekilde değerlendirilebilir:

1. Metne titiz yaklaşım (Rigorous Attention to the Text)

Oyunculuk eğitimi yalnızca sahne pratiğine değil, aynı zamanda analitik düşünmeye ve dramaturjik çözümlemeye dayanır. Öğrenci metni yorumlanacak sabit bir yapı olarak değil, araştırılacak ve deneyimlenecek bir çalışma alanı olarak ele alır.

2. Karakterin temel amacını keşfetme (Identifying the Character's Driving Need / Objective)

Öğrencinin karakterin ne istediğini, onu harekete geçiren temel itkileri araştırması beklenir. Bu süreç, rol çözümlemesini

pedagojik bir sorgulama ve anlam üretimi pratiğine dönüştürmektedir.

3. Amacı kişiselleştirme (Personalizing the Objective)

Karakterin amacı yalnızca dışarıdan çözümlenen bir veri olarak kalmaz; oyuncu bunu kendi deneyimiyle ilişkilendirerek içselleştirir. Bu durum öğrenmenin öznel ve deneyimsel boyutunu güçlendirmektedir.

4. Ses, beden, zihin ve ruh bütünlüğü (Integration of Voice, Body, Mind, and Spirit)

Programda vurgulanan bu yaklaşım, oyunculuk eğitiminin yalnızca teknik beceri kazandırmaya değil, bireyin çok katmanlı gelişimine yöneldiğini göstermektedir. Öğrenme burada bilişsel, duygusal ve bedensel boyutlarıyla bütüncül biçimde ele alınmaktadır.

5. Eylem içinde öğrenme (Learning Through Action)

Karakter çözümlenmesi yalnızca zihinsel düzeyde bırakılmaz; eylem, tepki, dinleme ve bedensel uygulama içinde sınanır. Bu yönüyle öğrenme, performans sürecinin içinde gerçekleşmektedir.

6. İlişkisel dinleme (Character-Specific Listening / Relational Listening)

Dinleme, burada yalnızca teknik bir beceri değil; partnerle ilişki kurma, tepki geliştirme ve sahne içi farkındalık üretme pratiğidir. Bu durum oyunculuk eğitimini ilişkisel öğrenme modeliyle de ilişkilendirmektedir.

Bu çerçevede Yale Üniversitesi örneği, oyunculuk eğitiminin yalnızca teknik beceri kazandıran bir alan olmadığını; analiz, deneyim, bedensel uygulama ve öznel katılım temelinde yapılandırılan bütüncül bir öğrenme modeli sunduğunu ortaya

koymaktadır. Programın vurguladığı metin çözümlemesi, karakter amacı, kişiselleştirme, eylem ve ilişkisel dinleme gibi unsurlar, oyunculuk pedagojisinin bilgiyi yalnızca aktarmaya değil, öğrencinin aktif katılımıyla üretmeye dayandığını göstermektedir. Bu yönüyle oyunculuk eğitimi, öğrenmenin zihinsel, duygusal ve bedensel boyutlarını bir araya getiren, öğrenciyi dönüşümsel bir deneyim sürecine dahil eden güçlü bir pedagojik alan olarak değerlendirilebilir.

Stucky ve Tomell-Presto'nun değindiği üzere, oyunculuk eğitimi aynı zamanda iletişim becerilerinin gelişimini destekleyen güçlü bir pedagojik alan olarak değerlendirilebilir. Ses kullanımı, nefes, artikülasyon, ritim, vurgu, beden dili, dinleme ve tepki verme gibi çalışmalar, öğrencinin hem sözlü hem de sözsüz ifade kapasitesini geliştirmektedir. Bu yönüyle oyunculuk çalışmaları yalnızca sahne pratiğine yönelik beceriler üretmez; bireyin öğretim süreçlerinden toplumsal ilişkilere, liderlikten kamusal sunuma kadar pek çok alanda daha etkili, açık ve güvenli iletişim kurmasına katkı sağlar. Dolayısıyla tiyatro pedagojisi içinde oyunculuk eğitimi, kendini ifade etme, karşılıklı etkileşim kurma ve iletişimsel farkındalık geliştirme bakımından önemli bir öğrenme alanı oluşturmaktadır (Stucky & Tomell-Presto, 2010). Bu iletişimsel boyutla yakından bağlantılı olan bir diğer pedagojik işlev empati geliştirmedir. Bir karakteri canlandırmak, onun psikolojik yapısını, toplumsal koşullarını, korkularını ve arzularını anlamayı gerektirir. Bu süreç öğrenciyi başka bir insanın perspektifinden düşünmeye yöneltir. Böylece rol alma çalışmaları, bireyin farklı kimliklere ve yaşam deneyimlerine karşı duyarlılık geliştirmesine katkı sağlar. Tiyatro pedagojisinin demokratik bilinç, kültürlerarası anlayış ve toplumsal farkındalık ile ilişkilendirilmesi de bu nedenle önemlidir (Schonmann, 2010).

Ancak bu dönüştürücü potansiyelin pedagojik olarak sürdürülebilir ve etik biçimde işlemesi, öğrenme ortamının öğrencinin öznel bütünlüğünü koruyan güvenli bir çerçeve içinde kurulmasına da bağlıdır. Tam da bu noktada oyunculuk eğitiminin önemli pedagojik boyutlarından biri, **öğrenme sürecinin öğrencinin psikolojik bütünlüğünü gözeten güvenli bir yapı içinde yürütülmesi olarak karşımıza çıkmaktadır.** Özellikle yoğun duygusal, bedensel ve öznel katılım gerektiren oyunculuk çalışmalarında, öğrencinin sınırlarının tanınması, kırılğanlıklarının pedagojik araçsallaştırmaya dönüşmemesi ve öğrenme ortamının destekleyici biçimde yapılandırılması önem taşımaktadır. Bu bağlamda güncel pedagojik tartışmalarda öne çıkan **psychological safety (psikolojik güvenlik)** kavramı, öğrencinin hata yapma, yaratıcı risk alma, soru sorma ya da duygusal olarak açılma süreçlerinde zarar görme korkusu duymadan sürece katılabilmesini ifade etmektedir. Bu yaklaşım, oyuncu eğitmeninin yalnızca teknik gelişimden değil, aynı zamanda kurduğu öğrenme ortamının etik ve duygusal niteliğinden de sorumlu olduğunu vurgular. Phillip Zarrilli'nin oyuncu eğitmenlerinin yarattıkları çalışma ve öğrenme ortamlarına ilişkin sorumluluğa yaptığı vurgu, bu anlayışın erken etik dayanaklarından biri olarak okunabilir; çünkü burada pedagojik otorite, öğrencinin öznel bütünlüğünü koruma yükümlülüğüyle birlikte düşünülmektedir.

Uygulamalı tiyatro ve katılımcı pedagoji alanlarında geliştirilen etik yaklaşımlar, oyunculuk eğitiminde psikolojik güvenlik ve travma-duyarlı pedagojik düşüncüyü destekleyen önemli bir kuramsal zemin sunmaktadır. Selina Busby'nin **thirdspace** kavramsallaştırması, öğrenme ortamını mutlak ve sorunsuz bir "güvenli alan" olarak değil, güvenin, müzakerenin, karşılıklılığın ve etik sorumluluğun birlikte kurulduğu ilişkisel bir pedagojik alan olarak düşünmeye olanak tanımaktadır (Busby, 2021). Bu yaklaşım, **psychological safety** kavramını yalnız bireysel

korunma meselesi olarak değil, öğrenme ortamının yapısal ve ilişkisel niteliğiyle bağlantılı bir ilke olarak değerlendirmektedir. Benzer biçimde Helen Kara'nın etik yaklaşımı, pedagojik süreçlerde sadece “**zarar vermeme**” (*do no harm*) ilkesinin yeterli olmadığını; katılımcının öznel bütünlüğünü ve kırılganlıklarını gözeten daha kapsamlı bir etik sorumluluk anlayışının gerekli olduğunu vurgulamaktadır (Kara, 2018). Bu çerçevede oyunculuk pedagojisinde psikolojik güvenlik, yalnız öğrenciyi koruyan savunmacı bir ilke değil, güvene dayalı katılımı, yaratıcı risk almayı ve dönüştürücü öğrenmeyi mümkün kılan temel pedagojik koşullardan biri olarak düşünülebilir.

Profesör Kathleen Gallagher, tiyatro pedagojisini yalnızca estetik üretim alanı olarak değil, etik sorumluluk, ilişkisel öğrenme ve özne oluşum süreçleriyle birlikte düşünen önemli kuramsal yaklaşımlardan birini temsil etmektedir. Gallagher'nin yaklaşımı, tiyatro pedagojisinde psikolojik güvenliğin yalnızca öğrencinin rahat hissetmesiyle sınırlı bir durum olmadığını, öğrenme sürecinin etik ve ilişkisel zemini olarak düşünülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmen ile öğrenci arasında kurulan güven ilişkisi, aidiyet duygusu ve destekleyici öğrenme ortamı, özellikle kırılgan deneyimlerin, kişisel anlatıların ya da duygusal açıdan hassas içeriklerin çalışıldığı süreçlerde koruyucu bir işlev üstlenmektedir. Gallagher'nin vurguladığı üzere, katılım ve angajman sabit değil, öğretmen ve öğrenci arasında sürekli yeniden kurulan kırılgan bir ilişkidir; bu nedenle **pedagojik güvenlik** de bir kez oluşturulup bırakılan değil, **süreç içinde sürekli gözetilmesi gereken etik bir sorumluluktur**. Bu yaklaşım, öğrencinin kişisel deneyimlerini yaratıcı çalışmalara dahil ederken bu malzemeyle sorumlu biçimde çalışılması gerektiğini hatırlatır; aksi durumda pedagojik süreç güçlendirici olmaktan çıkıp zarar üretme riski taşıyabilir. Bu yönüyle tiyatro pedagojisinde **psychological safety**, yalnızca öğrenmeyi

kolaylaştıran bir unsur değil, öğrenciyi örselememeyi önceleyen temel bir etik ilke olarak değerlendirilebilir.

Bu yaklaşım, son yıllarda giderek daha görünür hale gelen **trauma-informed pedagogy (travma-duyarlı pedagoji)** çerçevesiyle de örtüşmektedir. Travma-duyarlı yaklaşımlar, pedagojik sürecin yalnız beceri geliştirme değil, aynı zamanda olası yeniden-travmatizasyon (re-traumatization) riskini önleme sorumluluğu taşıdığını savunur; bu nedenle güven, rıza, sınır farkındalığı, öz-düzenleme (self-regulation), destekleyici ilişki, öğrenme ortamının temel ilkeleri olarak kabul edilir. Özellikle Jessica Hartley'nin oyuncu eğitimi bağlamındaki çalışmaları, öğrencinin kimliğinin ve kırılğanlığının pedagojik sürecin merkezinde düşünülmesi gerektiğini vurgulayarak, oyunculuk eğitiminde psikolojik güvenliğin yalnız koruyucu değil, yaratıcı ve dönüştürücü öğrenmenin de koşullarından biri olduğunu göstermektedir (Hartley, 2024).

Bu tartışma özellikle **duygusal bellek (affective memory)** ya da kişisel deneyim temelli çalışmalarda etik sınırlar meselesini daha görünür kılmaktadır. Öğrencinin kişisel travmaları ya da yoğun duygusal malzemesiyle çalışılan süreçlerde, **pedagojik derinleşme ile psikolojik zarar verme riski arasındaki ayrımın dikkatle gözetilmesi gerekmektedir.** Bu nedenle çağdaş oyunculuk pedagojisi tartışmalarında, duygusal bellek ve benzeri içsel süreç odaklı çalışmaların ancak **psikolojik güvenlik**, rıza ve etik sınırlar çerçevesinde ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır. **Bu yönüyle travma-duyarlı pedagojik yaklaşım, oyunculuk eğitiminde dönüşümün zorlayıcı ya da örseleyici yöntemlerle değil, güvene dayalı, destekleyici ve sorumluluk temelli pedagojik ilişkilerle kurulması gerektiğini savunmaktadır.**

Bu bağlamda oyunculuk pedagojisinde dönüşüm, öğrenciyi zorlayıcı ya da örseleyici süreçlere maruz bırakmakla değil;

güven, rıza, farkındalık ve sorumluluk temelinde kurulan pedagojik ilişkiler aracılığıyla mümkün olmaktadır. Özellikle duygusal derinlik, bedensel çalışma ve öznel katılım gerektiren oyunculuk süreçlerinde etik sınırların gözetilmesi, eğitimin niteliğini zayıflatan değil, tersine güçlendiren bir unsur olarak düşünülmelidir. Bu yönüyle psikolojik güvenlik, yalnız koruyucu bir ilke değil, yaratıcı, eleştirel ve dönüştürücü öğrenmenin de temel koşullarından biri olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla çağdaş oyunculuk eğitimi, sanatsal formasyon ile etik pedagojiyi buluşturan; öğrencinin hem yaratıcı potansiyelini hem de öznel bütünlüğünü birlikte gözeten bütüncül bir öğrenme modeli olarak öne çıkmaktadır.

Sonuç olarak, **oyunculuk eğitimi, sanatsal beceri kazandırmanın çok ötesine geçen, bireyin bütüncül gelişimini merkeze alan çok katmanlı bir pedagojik süreçtir.** Zihin ile beden, analiz ile eylem, bireysel ifade ile kolektif etkileşimin kesişiminde konumlanan bu alan; öğrenciyi pasif alıcı olmaktan çıkarıp öğrenme sürecinin aktif, sorgulayan ve dönüşen öznesi haline getirir. Yale Üniversitesi örneğinde de görüldüğü üzere, metin çözümlemesi, karakter amacını kişiselleştirme, ilişkisel dinleme ve eylem içinde öğrenme gibi pedagojik ilkeler, oyunculuk eğitiminin yalnızca performans üretimine değil; eleştirel düşünme, iletişim ve empati becerilerinin derinleşmesine de zemin hazırladığını ortaya koymaktadır. Öte yandan Gallagher, Busby ve Hartley'nin çalışmalarında belgelendiği üzere, bu dönüştürücü potansiyelin etik ve sürdürülebilir biçimde işleyebilmesi, öğrenme ortamının psikolojik güvenlik ve travma-duyarlı pedagoji ilkeleriyle yapılandırılmasına bağlıdır. Pedagojik otorite bu çerçevede yalnızca sanatsal rehberlik değil, öğrencinin öznel bütünlüğünü koruyan etik bir sorumluluk olarak yeniden tanımlanmaktadır. **Dolayısıyla çağdaş oyunculuk eğitimi; sanatsal formasyon, eleştirel özne oluşumu ve etik pedagojiyi bir arada düşünen,**

öğrencinin hem yaratıcı potansiyelini hem de insani bütünlüğünü gözeten özgün bir öğrenme modeli olarak değerlendirilmelidir.

SONUÇ

Tiyatro pedagojisi, sanat ile eğitimin kesişiminde konumlanan, tarihsel derinliği ve kuramsal çeşitliliğiyle özgün bir disiplinlerarası alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kitap bölümü, söz konusu alanı üç temel eksen üzerinden ele almıştır.

Birinci bölümde tiyatro pedagojisinin kavramsal ve tarihsel çerçevesi ortaya konmuştur. "Theaterpädagogik" teriminin etimolojik çözümlemesiyle başlayan bu bölüm, alanın modern anlamda Stanislavski'nin Sistemi'yle temellendiğini; Brecht'in eleştirel ve toplumsal bilinç odaklı Lehrstück anlayışıyla genişlediğini; Boal'ın ezilenlerin tiyatrosuyla ise bir özgürleşme ve demokratik katılım pratiğine dönüştüğünü ortaya koymuştur. Watson, Dewey, Kolb ve Olive gibi kuramcılarının katkılarıyla biçimlenen deneyimsel öğrenme anlayışı, usta-çırak ilişkisine dayalı rehberlik modeli ve drama eğitimiyle kurulan hiyerarşik ilişki de bu çerçevede ele alınmıştır. Bölüm, tiyatro pedagojisinin öğrenmeyi yalnızca bilgi edinimi olarak değil, bireyin kendisiyle, başkalarıyla ve dünyayla kurduğu ilişkiyi dönüştüren bütüncül bir süreç olarak kavradığını göstermektedir.

İkinci bölümde tiyatro pedagojisinin eğitsel ve toplumsal faydaları tartışılmıştır. Düsseldorf'ta gerçekleştirilen saha deneyimiyle de desteklenen bu bölüm, tiyatro temelli öğrenmenin eleştirel düşünme, iletişim, empati, yaratıcılık, kültürel bilinç ve kolektif üretim becerileri üzerindeki çok boyutlu etkilerini ortaya koymuştur. O'Neill, Neelands, Heathcote ve Bolton'ın çalışmalarından beslenen bu tartışma, Boal ve Freire'nin perspektifinden bakıldığında, tiyatro pedagojisinin bireysel gelişimin sınırlarını aşarak toplumsal

katılım ve demokratik bilinç üzerinde de dönüştürücü bir etki yarattığını göstermektedir.

Üçüncü bölümde oyunculuk eğitiminin pedagojik işlevi incelenmiştir. Yale Üniversitesi örneği üzerinden somutlaştırılan bu bölüm, metin çözümlemesi, karakter amacını kişiselleştirme, ilişki dinleme ve eylem içinde öğrenme gibi ilkelerin oyunculuk eğitiminin yalnızca sahne pratiğini değil, bireyin bütüncül gelişimini hedeflediğini ortaya koymuştur. Bölüm aynı zamanda Gallagher, Busby ve Hartley'nin çalışmalarına dayanan psikolojik güvenlik ve travma-duyarlı pedagoji tartışmasıyla derinleşmiş; pedagojik otoritenin yalnızca sanatsal rehberlik değil, öğrencinin öznel bütünlüğünü koruyan etik bir sorumluluk olarak yeniden tanımlanması gerektiğini vurgulamıştır.

Üç bölüm bir bütün olarak değerlendirildiğinde, tiyatro pedagojisinin ne yalnızca bir sanat eğitimi yöntemi ne de sıradan bir öğretim tekniği olduğu görülmektedir. Stanislavski'den Boal'a uzanan tarihsel hat, Dewey'den Vygotsky'ye uzanan kuramsal zemin ve uygulama deneyimi bir arada okunduğunda ortaya çıkan tablo şudur: **tiyatro pedagojisi, bireyi öğrenme sürecinin aktif öznesi olarak konumlandırarak, sanatsal üretimi toplumsal dönüşümle buluşturan ve etik sorumlulukla pedagojik yaratıcılığı bir arada düşünen özgün bir alan olarak çağdaş eğitim anlayışının merkezinde yer almayı hak etmektedir.**

KAYNAKÇA

- Benedetti, J. (1998).** *Stanislavski and the actor*. Routledge.
- Benedetti, J. (2012).** *The art of the actor: The essential history of acting from classical times to the present day*. Routledge.
- Boal, A. (1979).** *Theatre of the oppressed*. Pluto Press.
- Bolton, G. (1979).** *Towards a theory of drama in education*. Longman.
- Brockett, O. G. (2000).** *Tiyatro tarihi* (S. And, Çev.). Dost Kitabevi.
- Brecht, B. (1964).** *Brecht on theatre: The development of an aesthetic* (J. Willett, Ed. & Trans.). Hill and Wang.
- Busby, S. (2021).** *Applied theatre: A pedagogy of utopia*. Methuen Drama/Bloomsbury.
- Carnicke, S. M. (2009).** *Stanislavski in focus: An acting master for the twenty-first century* (2nd ed.). Routledge.
- Cevher, S. (2017).** *Stanislavski ve fiziksel eylemler yöntemi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Dewey, J. (1938).** *Experience and education*. Macmillan.
- Duden. (2019).** *Duden: Das Herkunftswörterbuch* (5. Aufl.). Dudenverlag.
- Fischer-Lichte, E. (2008).** *The transformative power of performance: A new aesthetics*. Routledge.
- Fliotsos, A. L., & Medford, G. S. (Eds.). (2004).** *Teaching theatre today: Pedagogical views of theatre in higher education*. Palgrave Macmillan.
- Freire, P. (1970).** *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

- Gillespie, P. P., & Cameron, K. M. (2004).** *The teaching of acting in American colleges and universities, 1920–1960.* In A. L. Fliotsos & G. S. Medford (Eds.), *Teaching theatre today: Pedagogical views of theatre in higher education* (pp. 51–64). Palgrave Macmillan.
- Hartley, J. (2024).** *Towards a trauma-informed pedagogy in actor training.* *Theatre, Dance and Performance Training.* Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/19443927.2024.2368474>
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995).** *Drama for learning: Dorothy Heathcote’s mantle of the expert approach to education.* Heinemann.
- Kara, H. (2018).** *Research ethics in the real world: Euro-Western and Indigenous perspectives.* Policy Press.
- Kolb, D. A. (1984).** *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Prentice Hall.
- Moore, S. (2011).** *Stanislavski sistemi: Oyunculuk sanatının temelleri* (M. Özcan, Çev.). Agora Kitaplığı.
- Neelands, J. (2009).** *Acting together: Ensemble as a democratic process in art and life.* Trentham Books.
- Olive, S. (2015).** *Shakespeare Valued: Education policy and pedagogy 1989–2009.* Bristol: Intellect.
- O’Neill, C. (1995).** *Drama worlds: A framework for process drama.* Heinemann.
- Sawyer, R. K. (2004).** *Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation.* *Educational Researcher*, 33(2), 12–20.
- Schechner, R. (2013).** *Performance studies: An introduction* (3rd ed.). Routledge.

- Stucky, N. P., & Tomell-Presto, J. (2004).** *Acting and movement training as a pedagogy of the body.* In A. L. Fliotsos & G. S. Medford (Eds.), *Teaching theatre today: Pedagogical views of theatre in higher education* (pp. 103–124). Palgrave Macmillan.
- Vygotsky, L. S. (1978).** *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.
- Watson, I. (2002).** *Negotiating cultures: Eugenio Barba and the intercultural debate.* Manchester University Press.
- Whyman, R. (2008).** *The Stanislavski system of acting.* Cambridge University Press.
- Zarrilli, P. B. (1995).** *General introduction: Between theory and practice.* In P. B. Zarrilli (Ed.), *Acting (re)considered: Theories and practices* (pp. 1–4). Routledge.

**OYUNCULUK
MÜFREDATI ÜZERİNE**

Doç. Uluç ESEN

Giriş ve Sanat Eğitiminde Çeşitlilik

Aristoteles, Politika (Politikaí) adlı kitabında ideal devlet yapısını tartışırken, bir şehrin (polis) doğası gereği bir "çokluk" (plüralite) olması gerektiğini savunur. Ona göre bir şehir (Polis/Devlet) farklı tür insanlardan oluşur; benzer insanlar bir şehir meydana getiremezler (Aristoteles,1993, s 32,33). Bir topluluğun "kendi kendine yetebilmesi" (autarkeia), ancak farklı ihtiyaçları karşılayabilecek farklı bireylerin bir araya gelmesiyle sağlanabilir (Aristoteles, s 32,33). Benzeri bir saptamayı sanat eğitimi üzerine de dile getirebiliriz. Aristoteles'in polis için öngördüğü bu çoğulculuk ilkesi, sanat eğitimi söz konusu olduğunda da doğrudan geçerlidir: farklı bedenler, farklı sesler ve farklı estetik anlayışlar olmaksızın sanat eğitimi eksik kalacaktır.

Richard Sennett'e göre Batı uygarlığında sık sık "tek tip beden" imgesi (örneğin genç erkek bedeni, Hristiyan bedeni) öne çıkarılmıştır. Bu imge, farklı bedenleri dışlama ve bastırma eğilimi taşır (Sennett, 2014). Sanat eğitimi açısından bu, tek bir estetik normun dayatılmasının tehlikesine işaret eder. Çeşitlilik ancak farklı ifade biçimlerinin sanat eğitiminde yer almasıyla korunabilir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilere yalnızca "ideal" ya da "egemen" kültür imgelerini öğretmek yerine farklılıkları açığa çıkarmak da sanat eğitiminde tek tipleşme ve kısırlaşma sorununa dair bir çözüm üretebilir. Çeşitlilik bazen gerilim yaratır. Eğitimde hangi metodolojinin öne çıkarılacağı, hangi sanat anlayışının daha doğru olduğu bir tartışma ve çekişme ortamına da yol açabilir; ancak bu üretken sonuçlar doğurabilecek bir gerilimdir. Sanat nasıl ki gerilimler, çatışmalar üzerine kuruluysa sanat eğitiminde de bu gerilimi bastırmak yerine tartışmaya açmak önemlidir. Sanat eğitiminde çeşitlilik konusu sadece bir "zenginlik" değil, aynı zamanda bir "zorunluluk" olarak da ele alınabilir.

Modern Oyunculuk Eğitiminin Tarihsel ve Kuramsal Temelleri

Başlangıç: 18. Yüzyıl Sonu

18'nci yüzyılın sonu, oyunculuğun bir "zanaat" olmaktan çıkıp bir "disiplin" haline gelmeye başladığı kırılma noktasıdır. Bu dönemde oyunculuk, barok dönemin yapay ve stilize jestlerinden uzaklaşarak, insanın iç dünyasını yansıtan bir ifade biçimine evrilmeye başlamıştır. Denis Diderot ve Gotthold Ephraim Lessing gibi düşünürler, oyuncunun sahnede ne yapması gerektiğinden ziyade, oyuncunun mekanizmasının nasıl çalıştığını sorgulamışlar; böylece akademik oyunculuk eğitimine dair ilk kuramsal tartışmalar başlamıştır.

Diderot, duygunun kendisini hissetmek yerine, duygunun dışavurumunu kontrol eden akılcı oyuncu modelini önermiştir: "Aşırı duyarlılık, vasat oyuncuların özelliğidir... Sahne üzerinde mutlak bir soğukkanlılık ve akılcılık sergileyen aktör, seyirciyi en çok etkileyen kişidir" (Diderot, 1996, s. 24). Lessing, oyuncunun sadece metni ezberlememesini, bunun yanında jestlerin fizyolojisini, psikolojik derinliği ve "anlılık durumun" önemini kavraması gerektiğini savunmuştur (Lessing, 2012). Böylece oyunculuğun tanımlaması sadece bir taklit (mimesis) olmaktan çıkmaya, zanaatkâr oyuncu kavramı da sanatçı oyuncuya dönüşmeye başlar.

Bu yeni yaklaşımlar Fransız Devriminin getirdiği düşünce iklimiyle de uyumludur. Devrim sadece siyasi bir dönüşüm değil, zorlu estetik meselelerin de tartışıldığı bir ortam yaratmıştır. Comédie-Française gibi tiyatrolarda yerleşmiş anlayışlar, katı kurallar yıkılmaya başlamış, sokaktaki insanın "doğal" hali sahneye taşınmak istenmiştir. Nitekim Fransa'da devrim sonrası kurulan Conservatoire de Musique et de Déclamation (1795),

oyunculunun ilk kez devlet eliyle ve müfredatla öğretildiği kurum olmuştur.

Paris Konservatuvarı'nın disiplinli ve kalıplar üzerine kurulu biçimsel eğitimi, dönemin Sarah Bernhardt gibi uluslararası düzeyde büyük başarılar kazanan "yıldız" oyuncularının temelini oluşturmuştur; ancak bu oyuncular asıl büyük başarılarını, okulun dayattığı statik kalıpları kendi özgün dehalari ve dramatik güçleriyle pekiştirerek elde etmişlerdir. Bernhardt, bu yapay ve gösterişli üslubu virtüözlük seviyesine taşıyan en önemli figürlerden biridir. Shaw'a göre Bernhardt, kendi yarattığı basmakalıp numaraları ve büyüleyici yapaylığı her oyunda mükemmel bir biçimde tekrarlayan bir virtüözdür (Shaw, 1932). Ancak bu dışsal yöntem, sonraki dönemlerde tiyatrodaki reform arayışında olan kuramcılarının ana hedefi haline gelmiştir. Nitekim Konstantin Stanislavski, Paris ekolünün sunduğu bu hazır kalıpları ve mekanik formülleri "yapay" ve "ruhsuz" bularak sert bir şekilde eleştirmiş, gerçek sanatın bu tür basmakalıp klişelerle üretilmeyeceğini savunmuştur (Stanislavski, 1989).

19. Yüzyıl ve Kolektif Disiplin: Meiningen Topluluğu

19'uncu yüzyılın ikinci yarısında sahneye çıkan Meiningen Topluluğu (Die Meininger), modern oyunculuk eğitiminde "yıldız" sisteminden "kolektif disipline" geçişin mimarı olmuştur (Çamurdan, 2011). Artık oyunculuk eğitiminin konusu sadece bireysel bir beceri gelişimi değil, sahne üzerindeki tüm unsurlarla (dekor, kostüm, diğer oyuncular) kurulan bir ilişki biçimidir. Dük Meiningen öncesinde "figüranlar" sadece sahnede duran kalabalıklarken, Dük Meiningen, her figüranın bir karakteri, bir geçmişi ve sahne üzerinde bir amacı olması gerektiğini savunmuştur.

Bu yaklaşımın, bugün modern oyunculuk okullarında verilen "karakter analizi" ve "sahne farkındalığı" eğitiminin temelini

oluşturduğunu söyleyebiliriz. Bunun yanında oyunların prova süreleri birkaç günden aylara uzanan sürece yayılmış, böylece oyuncunun sahne yolculuğunun sadece "ilham ve yetenek" üzerine değil "uzun süreli ve detaylı bir çalışma" üzerine olduğu anlayışı yerleşmiştir. Bunların sonucu olarak da "Metot" olarak niteleyebileceğimiz kavramlar şekillenmeye başlamıştır. Günümüz oyunculuk eğitiminin temel referansı haline gelmiş olan Stanislavski, Meiningen topluluğunu izledikten sonra, "disiplin ve kolektif ruhun" oyunculuktaki önemini kavramıştır. Meiningen'in "dışsal gerçekçilik" üzerine kurduğu bu temel, bir sonraki yüzyılda Stanislavski tarafından "içsel gerçekçilik" inşası üzerine geliştirilmiş ve sistematize edilmiştir.

Konstantin Stanislavski ve Moskova Sanat Tiyatrosu

Konstantin Stanislavski ve Vladimir Nemirovich-Danchenko tarafından kurulan Moskova Sanat Tiyatrosu, özellikle 1911 yılından itibaren kurulan stüdyolar aracılığıyla "sistematik oyunculuk eğitimi" dönemini resmen başlatmıştır. Stanislavski, Paris Konservatuvarı'nın temsil ettiği dışsal yapaylığa karşı çıkarak, oyuncunun sahnedeki varoluşunu bilimsel ve psikolojik temellere oturtmayı amaçlamıştır. Bu stüdyolarda geliştirilen ve dünya tiyatro tarihini değiştiren "Stanislavski Sistemi", oyunculuk eğitiminde tam anlamıyla bir paradigma değişimi yaratmıştır. Sistemin temel taşları şu şekilde özetlenebilir:

- Doğal Oyunculuk ve Psikolojik Derinlik: Oyuncunun sahnede bir karakteri "taklit etmesi" yerine, o karakterin içsel motivasyonlarını, bilinçaltını ve psikolojik geçmişini kendi kişisel deneyimleriyle birleştirerek yeniden "yaşamayı" hedeflenmiştir.
- Verili Durumlar (Given Circumstances): Stanislavski sisteminde oyuncunun eylemlerini temellendirdiği en önemli nesnel zemin, oyun metni ve yönetmen tarafından

belirlenen tüm koşulları kapsayan "verili durumlar" bütünüdür. Bu kavram; oyunun geçtiği dönem, coğrafi mekân, sahnelerin zaman dilimi, karakterin sosyal statüsü, diğer karakterlerle olan ilişkileri ve yönetmenin sahne tasarımına dair vizyonunu içerir. Oyuncu, sahnedeki içsel ve dışsal eylemlerini bu sınırlar içinde inşa etmek zorundadır. Verili durumların derinlemesine analiz etmeyen bir oyuncunun sahne üzerinde organik ve tutarlı bir varlık göstermesi mümkün değildir.

- "Sihirli Eğer" (The Magic If) Tekniği: Oyuncunun hayal gücünü harekete geçiren en önemli araçlardan biridir. Oyuncu, "Eğer bu karakterin yerinde olsaydım ve bu durumla karşılaşıyordum ne yapardım?" sorusunu sorarak, sahnedeki kurgusal gerçekliği organik bir düzeyde kabullenir.

Konstantin Stanislavski'nin geliştirdiği ve literatürde "Sistem" olarak adlandırılan oyunculuk kuramı, 20. yüzyılda oyunculuk eğitiminin küresel ölçekte kurumsallaşmasını sağlayan en önemli kırılmadır. Oyuncululuğu klişelerden ve dışsal taklitlerden kurtararak, insan psikolojisi ve fiziksel eylemlerin sentezine dayalı bilimsel ve metodolojik bir pedagojiye dönüştürmüştür.

Stanislavski sisteminin etkisi çağımızda da tiyatro eğitiminde küresel çaptadır. Günümüzde oyunculuk çalışmaları ya onun ortaya attığı kavramlar üzerine kuruludur ya onun bazı kavramlarını merkeze alan yaklaşımlar üzerinedir ya da ona tepki olarak ortaya çıkmıştır. Örneğin, Meyerhold içsel/psikolojik yaklaşımına tepki olarak, endüstri devriminden dışsal ve fiziksel hareketi merkeze alan "Biyomekanik" oyunculuk yöntemini geliştirmiştir. Stanislavski'nin öğrencilerinden Mihail Chekhov, sistemin "duygu belleği" uygulamaları yerine "Psiko-fiziksel" yöntemi ortaya koymuştur. Lee Strasberg Stanislavski'nin erken dönem çalışmalarına (özellikle duygu belleği kavramına)

odaklanarak kendi "Metot" oyunculuğunu geliştirmiştir. Stella Adler metnin, imgelemin ve fiziksel eylemlerin esas alınması gerektiğini savunarak kendi stüdyosunu (Stella Adler Studio of Acting) kurmuştur. Sanford Meisner, oyuncunun sahnedeki partneriyle kurduğu gerçek etkileşime, "dinleme" ve "anlık tepki verme" becerisine dayanan Meisner Tekniği'ni geliştirmiştir. Bertolt Brecht: Stanislavski'nin seyirciyi ve oyuncuyu karakterle "özdeşleştiren", duygusal katarsis odaklı oyunculuk eğitimine karşı çıkmıştır. "Yoksul Tiyatro" akımının kurucusu olan Jerzy Grotowski, oyuncunun eğitimini bir "bilme" süreci değil, içsel engelleri kaldırma süreci (via negativa) olarak görmüş ve bedeni sınırlarına kadar zorlayan radikal bir fiziksel oyunculuk pedagojisi yaratmıştır.

Stanislavki'nin ortaya koyduğu terminoloji ister sahiplenilsin ister karşı çıkılsın günümüzdeki eğitim anlayışında kullanılan terminolojinin ya da başka bir deyişle oyunculuğun alfabetinin temel iskeleti halini almıştır.

Çağdaş Modeller

Günümüzde oyunculuk eğitimi hem akademik hem kurs eğitimi hem de alaylı olarak adlandırdığımız alanların konusudur. Alaylı yani, doğrudan sahnede var olarak ve usta çırak ilişkisine dayalı bir gelişim üzerine kuruluyken, kurs ya da atölye olarak adlandırılan eğitim modelleri nispeten sonuç odaklı yaklaşımlarıyla akademik eğitimin ve alaylı eğitimin arasında yer alır.

Akademik model, oyunculuğu sadece bir performans biçimi olarak değil, bir "entelektüel disiplin" olarak ele alır. 4 yıla yayılan bu süreçte öğrenci; ses, nefes ve beden tekniklerinin yanı sıra tiyatro tarihi, dramaturji ve metin analizi gibi kuramsal derslerle donatılır. Akademinin temel amacı, oyuncuya bir "metodoloji" kazandırmak ve ona kendi sanatsal dilini

oluşturabileceği laboratuvar ortamını sunmaktır. Geleneksel "alaylı" yaklaşımı ise oyunculuğun bir zanaat olduğu varsayımına dayanır. Bu modelde eğitim, derslikte değil, doğrudan kuliste ve sahne üzerindedir. Usta-çırak ilişkisiyle aktarılan bilgi, tecrübenin doğrudan gözlemlenmesine dayanır. Burada "doğaçlama", "refleks" ve görerek öğrenme ön plandadır. Oyuncu adayı, teorik bir şablondan ziyade, pratik zorluklarla başa çıkarak kendi tekniğini deneme-yanılma yoluyla inşa eder.

Kurs veya atölye olarak adlandırılan yapılar, akademik derinlik ile alaylı pratiklik arasında dinamik bir "ara durak" işlevi görür. Genellikle belirli bir teknik üzerine yoğunlaşarak oyuncuyu hızla sektöre hazırlamayı hedefler. Sektörün güncel ihtiyaçlarına (audition teknikleri, casting süreçleri) daha hızlı adapte olan bir yapı sunar. Zaman zaman da bazı oyunculuk tekniklerinin temellerini aktarmak ve tanıtmak hedeflidir. Bu üç model arasındaki sınır modern dünyada giderek bulanıklaşmaktadır. Bugün 'alaylı' bir oyuncu, profesyonel hayatı boyunca çeşitli atölyelerle teknik eksikliğini kapatırken; 'akademik' bir oyuncu, mezuniyet sonrası katıldığı spesifik kurslarla teorik bilgisini piyasa gerçekliğine uyarlamaktadır. Ya da atölyenin teması akademide ele alınmayan deneysel bir çalışma üzerine olabilmektedir. Dolayısıyla günümüz oyunculuk eğitimi, bir diploma veya usta icazeti olmaktan çıkıp, yaşam boyu süren bir 'seçici gelişim' sürecine dönüşmüştür.

Oyunculuk Eğitiminin Etik ve Ontolojik Boyutu

Sanatçı Kimliği, Sorumluluk ve Etik Boyut

Müfredatın hedefinin ne olduğu, mezun olan öğrencinin edineceği sanatçı kimliğinin önemli bir bileşenini oluşturur. Sanat eğitimi genel olarak teknik bir beceri eğitimi olarak düşünülse de oyunculuk; ritüel kökeninden gelen yapısı ve insanı/toplumu konu alması gereği özünde politik, ahlaki ve

ruhsal değerlendirmeleri içinde barındırır. Richard Sennett, *The Performer* adlı kitabının "The Moral Ambiguity of Performing" bölümünde performansın masum bir oyun olmadığını, her zaman etik bir yük taşıdığını vurgular. Ona göre performans hem insanlara erdem kazandırabilir hem de manipölasyonun bir aracı olabilir; hiçbir zaman ahlaki açıdan tarafsız değildir.

Sennett, tarihin belirli dönüm noktalarında, sanatçıların toplum içinde belli bir özerklik kazanmasından bahseder. Bunu, Antik Yunan'da ritüelden uzaklaşarak dini bir figürden bağımsız bir sanatçıya dönüşen oyuncu profiliyle ya da Rönesans döneminde kiliseden uzaklaşan tiyatro sanatıyla örneklendirebiliriz. Rönesans ile birlikte sanat, bir el becerisi (zanaat) olmaktan çıkarak entelektüel bir disiplin statüsü kazanmıştır. Leonardo da Vinci'nin "La pittura è cosa mentale" (Resim zihinsel bir iştir) tanımı ve Paul Oskar Kristeller'ın belirttiğı üzere, sanatçıların lonca sisteminin sınırlarını aşarak çalışmalarını matematik ve felsefe ile eşdeğer bir 'liberal sanat' (artes liberales) düzeyine taşımaları bu dönüşümün en açık kanıtıdır (Kristeller, 1951).

Bu özgürleşmeyle birlikte sanatçının sorumluluğu doğar. Eğer sanat üretimi ahlaki olarak nötr değilse, ne tür bir değer ürettiğı artık özgürleşen sanatçının sorumluluğundadır. Martin Esslin de *An Anatomy of Drama* adlı eserinde taklit eden kişinin (mimesis icracısının) bir zanaatkârdan ziyade, insanlık durumunu yorumlayan bir sanatçıya dönüşümünü ele alır. Peter Brook ve pek çok tiyatrocunun da vurguladığı gibi, sahne performansı birbirini tanımayan insanları bir araya getiren kolektif bir eylemdir ve ürettiğı ifadenin etikle temas etmesi kaçınılmazdır.

Çağımızda sosyal medya gibi platformların da yaygınlık kazanmasıyla kimlik, sadece sahne üstünde değil dijital araçlarda da tekrar tekrar üretilen bir metafor haline gelmiştir. Karizmanın merkezi bir öneme kavuştuğı bu yeni düzende performans görünme, hâkimiyet kurma ya da direnme biçimine dönüşmüştür.

Sanatçıların bu biçimlerden hangisini tercih edeceği tamamen etik bir konudur.

Stanislavski'nin Etik Öğretisi ve Oyuncu Tipleri

Belirlenen paradigmanın nesnel kriterleri nasıl değiştirebileceğini görmek adına Konstantin Stanislavski'nin yaklaşımını somut bir örnek olarak inceleyebiliriz. Stanislavski'nin oyunculara yol gösterici nitelikteki kitapları (özellikle Bir Aktör Hazırlanıyor ve Bir Karakter Yaratmak) doğru okunduğunda, bunların salt bir teknik metodolojiden ziyade derin bir etik öğreti içerdiği görülür. Stanislavski, oyuncu tiplerini ve onların etik/estetik duruşlarını üç temel kategoride sınıflandırır:

i. "Sanatta Kendini Seven" Oyuncu (Narsistik Yaklaşım)

Stanislavski'nin en sert eleştirdiği gruptur. Bu tip oyuncular için tiyatro, kendi egolarını tatmin ettikleri, yakışıklılıklarını, güzelliklerini veya kişisel karizmalarını sergiledikleri konforlu bir podyumdur. Etik kusuru şudur: Sanatı kendisi için değil, kendisini sanat içinde bir araç olarak kullanır. Rolün gerektirdiği içsel derinlik ve psikolojik gerçeklik yerine, seyirciden hızlı alkış alacak "ucuz numaralara" ve yüzeysel gösterilere yönelir. Bu bencil yaklaşım, kolektif bir sanat olan tiyatronun bütünlüğünü kökünden bozar.

ii. "Zanaatkâr" Oyuncu (Klişe ve Teknik Yaklaşım)

Bu oyuncular sahne tekniklerine, ses ve hareket kurallarına dışsal olarak hâkimdir ancak sahnede samimi bir duygu üretmek yerine duygu sömürüsü yaparlar. Belirli duygular için zamanla klişeleşmiş ve kalıplaşmış şablonlar kullanırlar. Etik kusuru şudur: Sanatsal bir gerçeklik arayışı yerine, seyirciyi kandırmaya yönelik hazır şablona sığınır. Sahne üzerinde içsel bir "yaşantı" kurmak yerine, dışsal bir "gösterim" sunar.

iii. "Gerçek Sanatçı" (Organik ve Etik Yaklaşım)

Stanislavski'nin sisteminin merkezine koyduğu ideal oyuncu tipidir. Bu sanatçılar, "sanatın içindeki kendinizi değil, kendi içinizdeki sanatı sevin" ilkesine bağlıdır. Etik ve estetik niteliği şudur: Sahne üzerindeki her eylemi, oyunun "verili durumları" ve karakterin "içsel motivasyonları" ile nesnel ve tutarlı bir biçimde ilişkilendirirler. Klişelere sığınmayı reddederek her performansta organik bir arayışa çıkarlar. Sanatı ticari bir meta veya ego aracı olarak değil, insanlık durumunu anlama ve toplumsal bilinci dönüştürme misyonu olarak görürler.

Stanislavski'den Brecht'e: Sanatçının Ontolojik Dönüşümü

Nasıl ki Rönesans ve sonraki dönemin sanatçısı artık zanaatkâr kimliğinden sıyrılarak entelektüel bir statü kazanmışsa, Konstantin Stanislavski'nin modern oyunculuk kuramında bu konum daha da pekişmiştir. Stanislavski'ye göre oyuncu, yalnızca teknik bir icracı değil; disiplini, dakikliği ve mesleki etiğiyle yaratıcı süreci ayakta tutan ahlaki bir öznedir. Bu bağlamda, sanatın kiliseden bağımsızlaşmasıyla başlayan sekülerleşme süreci, Stanislavski ile birlikte sanatçının kendi içinde inşa ettiği yeni bir "etik kutsallık" ile tamamlanır.

Stanislavski oyuncuyu sanatın gerçekleştirme koşullarına dair içsel bir etik duruş sergilemeye davet ederken, Bertolt Brecht ondan farklı olarak oyuncuyu, kazandığı entelektüel statüyü doğrudan toplumun hizmetine sunmaya çağırır. Brechtien ekolde oyuncu, sanatını dünyayı değiştirmek için bir araç, kendisini ise toplumsal bir politik eylemci olarak konumlandırır. Brecht'e göre oyuncu, sadece bir karakteri canlandıran kişi değil, toplumsal olayların nedensellik bağlarını araştıran ve bu nedenleri seyirciyle birlikte sorgulayan politik bir öznedir (Brecht, 2011).

Stanislawski'nin "etik" olarak kodladığı eylemsel zeminde Brecht, "ideolojik sorumluluk"tan bahseder. Rönesans ile birlikte sanatçının kazandığı o bireysel "deha" kimliği, Brecht'te toplumsal bir "müdahaleci" kimliğine evrilir. Brecht'e göre oyuncu, karakterin içinde "kaybolan" edilgen bir kurban değil, karakteri dışarıdan bir gözle, politik bir mesafeye inceleyen ve seyirciye sunan bir anlatıcıdır (verfremdungseffekt / yabancılaştırma etkisi). Oyuncu, seyirciyi duygusal bir hipnoza sokmak yerine, sahnedeki olayların "doğal" olmadığını, tam aksine "değiştirilebilir" olduğunu hissettirmelidir.

Performansın Ahlaki Belirsizliği: Janus Metaforu

Bu iki ana paradigmanın yanında, "ifade estetiği" ve dolayısıyla "ifade etiği" üzerine yoğunlaşmış pek çok farklı kuramsal tartışmadan bahsetmek mümkündür. Richard Sennett, oyunculuğun yalnızca estetik bir uğraş olmadığını, aynı zamanda yapısal ahlaki belirsizlikler (moral ambiguity) taşıdığını vurgular. Oyuncunun sahnede karizmatik bir figür olarak seyirciyi domine etmesi, sanatın özgürleştirici mi yoksa baskıcı/büyüleyici mi olduğu sorusunu beraberinde getirir.

Sennett, Roma tanrısı Janus'u örnek göstererek sanatın "açık uçlu" ve sürekli dönüşen bir süreç olması gerektiğini savunur. Roma mitolojisinde başlangıçların ve geçişlerin tanrısı olan Janus, iki yüzlüdür: Biri geçmişe, diğeri ise geleceğe bakar. Sennett, sanatın da Janus gibi iki yüzü olduğunu söyler. Bir yandan sanat etik bir sorumluluk taşır (seyirciye karşı dürüstlük, topluma karşı duyarlılık), diğeryandan sanatın doğası gereği açık uçlu, belirsiz ve sürekli dönüşen öngörülemez bir yapısı vardır. Ritüel gibi sabit kurallara ve dogmalara bağlı pratiklerden farklı olarak sanat, Janus'un yüzleri gibi sürekli değişir. Bu değişkenlik, sanatın etik açıdan tek bir "doğru"ya indirgenemeyeceğini gösterir. Sanatın etik gücü, kesin cevaplar ve hazır ahlak dersleri vermekten çok, yeni sorular üretmesinde yatar.

Sanatçı Paradigmalarının Karşılaştırmalı Tablosu:

Sanatçı/Kuramcı	Temel Kimlik	Odak Noktası	Toplumsal/Etik Misyon
K. Stanislavski	Ruhsal ve Ahlaki İşçi	İçsel yaşantı, fiziksel eylemler, etik disiplin ve vaka analizi	Organik, dürüst ve klişelerden arınmış bir estetik gerçeklik üretmek.
B. Brecht	Politik Müdahaleci / Bilim İnsanı	Epik mesafe (<i>yabancılaştırma</i>), ideolojik ve toplumsal çözümleme	Sahnedeki gerçekliğin yapaylığını ifşa ederek seyirciyi dünyayı değiştirmeye teşvik etmek.
R. Sennett (Janus)	Açık uçlu Performansçı	Estetik belirsizlik, karizma denetimi ve geçişkenlik	Sabit normlara sığınmadan, manipülasyona karşı uyanık kalarak toplumsal bağı soru işaretleriyle kurmak.

Mihail Bahtin ve İfade Estetiğinde Sorumluluk

Performans sanatında ifade etme estetiği çok karmaşık ve çok boyutlu bir tartışmadır; oyun metnini, yazarı, rejiyi, dramaturjiyi, sahne tasarımı ve seyirci algısını doğrudan içine alır. Oyuncunun role yaklaşımının etik, politik, psikolojik, dramaturjik, duygusal ve entelektüel yönleri bulunur. Canlandırılan karakterle kurulabilecek empatiye oyuncunun sahip olduğu değerler bütünü yön verir. Mihail Bahtin (2019), ifade estetiği üzerine ayrıntılı bir felsefi çözümleme yapar. Sanatçı olarak tanımlanan kişiyi oyuncu olarak konumlandığımızda, Bahtin'e göre tek başına ele alındığında oyuncunun rol kişisiyle birlikte deneyimleme ögesi, yani ötekinin iç hayatıyla özdeşleşmesi estetik dışıdır. İfade estetiği tek başına oyuncunun psikolojik özdeşleşmesiyle açıklanamaz.

Estetik bütünlük, seyircinin algıladığı, kendi durduğu yerden ve kendi değerler kümesi içinden çözümlendiği sahnelemeyi oluşturan öğelerin tamamından yapılacak bir çıkarımdır. Bahtin'in (2019) saptamalarından yola çıkarak sanat yapıtının biçimi ve içeriği arasındaki diyalektiğin çok boyutlu ve karmaşık bir mesele olduğunu söyleyebiliriz. Mesele, ana akım pedagojide sıklıkla iddia edildiği gibi sadece oyuncunun bir rolle özdeşleşip özdeşleşmeyeceği konusundaki bir metodoloji seçimiyle sınırlı değildir. Oyuncunun kendi bilinci (bilişsel kapasitesi, görgüsü, entelektüel birikimi, yaşanmışlıkları ve hayata bakışı), oynayacağı karakterin bilincinin altında kalıyorsa, yani ona bu konuda erişemiyorsa ortaya çıkan performansa yaratıcı bir eylem dememiz imkansızlaşır. Böyle bir paradigma benimsendiğinde, eğitim müfredatı da sadece teknik beceri gelişimi üzerine odaklanan mekanik bir model olmaktan kendiliğinden çıkmak zorundadır.

Akademik oyunculuk eğitiminin müfredatı yalnızca sahne odaklı olmak zorunda değildir. Sosyoloji, tarih, felsefe, psikoloji,

edebiyat, mzk gibi dallarda verilecek eğitimler de sanatçının bilişsel ve ruhsal gelişimi açısından çok değerlidir. Müfredatı kurs eğitiminden farklılaştıracak temeller ancak böyle kurulabilir. Bahtin'in saptamalarından yola çıkarak öğrencinin eğitim sürecinde kendini yan alanlarda da geliştirdiği bir eğitim modelinin kurulması da mümkündür. Bu entelektüel gelişimi de önemseyen bir eğitim modelini gerektirir. Zira bu türden bir 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" (Esen, 2019, s.77).

Paradigma Seçimi: Nesnellik, İdeoloji ve Akademik Hedef

Akademik eğitimin çıktıları ve öğrencinin edineceği kazanımlar muğlaklaştıkça izlenecek yol da bulanıklaşmaya başlar. Fizik, kimya, biyoloji gibi temel bilimlerde hedeflenen çıktıları tarif etmek nispeten daha belirgindir. Bu tür disiplinler kanıtlanabilir, gözlemlenebilir objektif verilere ve genel kabul görmüş yöntemlere dayandığı için kişilerden bağımsız olarak aynı akıl yürütmeye aynı sonuçları üretir. Ancak temel bilimlerde bile nesnellik mutlak değildir.

Thomas S. Kuhn, Bilimsel Devrimlerin Yapısı adlı eserinde bu ilerlemeci anlayışa eleştirel yaklaşmıştır. İlerlemeci görüş özünde doğrusal biçimde daha mükemmele doğru bir gidiş varsayarken, Kuhn bilimsel bilgiye birikimci değil evrimci bir biçimde yaklaşmış ve "paradigma" terimini ortaya atmıştır. Paradigma, bir dönemdeki bilim insanların kabul ettiği ortak kurallar, yöntemler ve bakış açısidir; kendi doğmasını yaratır. Newtoncu ve Einsteinci teorilerin evreni tanımlarken çelişen tasavvurlar içermesi buna örnektir. Kuhn'a göre yeni bir söylem oluşturmak için paradigma dışına çıkmak ve kavramsal sistemi değiştirmek gerekir. Bilim insanları paradigmayı terk etmemek adına eldekini savunmayı yeğlerken, Karl Popper gibi düşünürler

paradigmadaki aykırılıkların ona eleştirel yaklaşmak için önemli fırsatlar oluşturduğunu savunur.

Her iki düşünürün iddiası da nesnel değerlendirme kriterlerinin değişebilirliğini ve sistemin düşünce evrenine bağlı olduğunu gösterir. Öyleyse nesnel bilimlerde bile göreceli nesnellik kriterlerinden bahsedilmektedir. Nesnellik meselesi sosyal bilimlerde ve sanatta daha da karmaşıktır. Basit kuralları olan basketbol oyununu ele alalım. Kuralları kendince yorumlayan Harlem Globetrotters, basketbolu bir müsabakadan gösteriye dönüştürür. Harlem oyuncusu için doğru hamle seyirciyi eğlendirmek (algıya dayalı sübjektif başarı) iken, NBA oyuncusu için doğru hamle maçı kazanmaktır (skor bazlı nesnel kriter). Her ikisinin de nesnelliği kendi sistemi içinde tutarlıdır.

Benzer şekilde, oyunculuk eğitimi de sanatın sübjektif doğası gereği mutlak nesnel değerlendirme şansından uzaktır. Oyunculuk eğitiminde en çok güçlük yaşanan konu, hangi metodolojinin seçileceği ve performansın ne şekilde değerlendirileceğidir. Bu alanda nesnellik kavramı yerine, tamamen içinde bulunulan oyunun kurallarına göre değişen bir "tutarlılıktan" bahsetmek daha uygun olacaktır.

Müfredatta Paradigma Seçimi

Eğitim sürecinde başlangıç noktası ile varılacak hedef (B noktası) arasındaki seçim bile ideolojik bir belirlemedir ve paradigmayı kurar. Üniversitelerdeki oyunculuk bölümleri hedefi ağırlıklı olarak salt teknik bir beceri gelişimi olarak gördükçe, akademik oyunculuk eğitimini sıradan bir kurs seviyesine indirgemiş olurlar. Entelektüel derinleşmeyi, toplumsal çatışmaların çözümlenmelerini, çağımızın meselelerini ve etik değerleri tartışmayacaksa akademinin nihai hedefinin bir kurstan farkı kalmaz.

Toplumsal çelişkileri ve kendimizi tanımaya mı çalışacağız yoksa sadece beceri mi biriktireceğiz? Kendimizi karizmatik bir birey olarak pazarlayacak mıyız yoksa sanatsal bir keşif arayışına mı çıkacağız? Değerlendirme kriterlerini salt beceri üzerine inşa edersek sonuç sığ bir alanda debelenmek olacaktır.

Türkiye'de Akademik Oyunculuk Eğitimi

Günümüz Türkiye'sindeki akademik oyunculuk eğitimi veren üniversitelere yeni kurulan vakıf üniversitelerinin de eklenmesiyle oyunculuk ve sahne sanatları bölümleri sayıca çoğalmış ve ülke çapına yayılmıştır. Sadece İstanbul'da 2026 yılı itibarıyla 4 Devlet, 13 Vakıf niversitesinde oyunculuk ve sahne sanatlarıyla ilgili bölüm bulunmakta, ülke çapındaki bölümlerin sayısı da 40'a yaklaşmaktadır. Bazı niversitelerde bölüm adı doğrudan "Oyunculuk" iken, bazılarında "Tiyatro" veya "Sahne Sanatları" olarak geçer; içerikleri genel olarak oyunculuk odaklıdır.

Günümüzdeki bu nicel çokluğa karşın asıl sorunlardan birisi de tam bu noktada karşımıza çıkmaya başlar: eğitimde benzerlik ya da müfredatta benzerlik. Bu benzerlik, oyunculuk eğitimi veren okulların yayımladıkları müfredatlara göz atıldığında kolaylıkla fark edilebilir.

Bu oyunculuk bölümleri, Türkiye'deki ilk müfredatlı okul olarak kabul edilen Darülbedayi'den başlayarak Türk tiyatrosunu modernize etmek ve Batılı anlamda disiplinli bir oyunculuk eğitimi vermek amacıyla bir "konservatuvar" olarak hayata geçirilmiştir (27 Ekim 1914). Türkiye'de akademik anlamda oyunculuk eğitiminin "ilk" resmi ve sistemli başlangıcı ise Ankara Devlet Konservatuvarı'nın kurulmasıdır (1936). Sonrasında eğitime başlayan konservatuvarlar ve oyunculuk bölümleri 1982 yılında ıkarılan Yükseköğretim Kanunu (YK) ile üniversitelere devredilmiştir.

Bu standartlaşmaya göre oyunculuk eğitimi veren kurumlar YÖK tarafından kabul edilen standartlara göre bir müfredat belirlemelidir. Açılan yeni bölümlerde "çekirdek müfredat" (core curriculum) uyumu aranır: Sahne, Ses, Hareket, Tiyatro Tarihi vb. gibi temel derslerin müfredatın büyük çoğunluğunu oluşturması şarttır. Bu standartlaşma bir eğitim seviyesi tutturmak açısından değerliyken, söz konusu sanat eğitimi olduğunda ve özellikle de oyunculuk ve sahne sanatları gibi alanlarda tek bir standardın merkezinde şekillenmenin sorunlar içereceği de açıktır.

Oysa sanatın hayatı ve insanı ifade etme çabası insanlar arasındaki benzerlikler üzerine olduğu kadar ayrıntılar ve farklılıklar üzerine de kuruludur. Farklılıklardan kaçınmamak ve yeni karşılaşmalar yaratmak yeni ifade biçimlerini doğuracaktır.

Kuruluş Sancısı ve Ekol Çatışmaları

Günümüz Türkiye'sinde akademik oyunculuk eğitimi bu üç modelin (akademik, alaylı, kurs) bir karması gibidir. Sistemli tiyatro eğitiminin miladı, bugünkü Şehir Tiyatroları'nın temeli olan Darülbedayi-i Osmani'dir. Meiningen'den oldukça etkilenmiş bir isim olan Fransız Odéon Tiyatrosu müdürü André Antoine'ın İstanbul'a davet edilmesi tesadüf değildir; amaç tam olarak Batılı anlamda disiplinli bir eğitim kurmaktır. Diksiyon, sahne tekniği ve tiyatro tarihi gibi dersler müfredata girmiştir. Muhsin Ertuğrul hem Darülbedayi'de hem de sonrasında "disiplinli oyuncu" ve "yönetmen tiyatrosu" kavramlarını Türkiye'ye yerleştiren en önemli figür olmuştur.

Cumhuriyet döneminde oyunculuk eğitimi, ulus inşa sürecinin bir parçası olarak "akademik" bir kimliğe bürünür. Alman tiyatro adamı Carl Ebert'in öncülüğünde Ankara Devlet Konservatuarı kurulur. Bu dönemden itibaren Türkiye'de "mektepli" oyuncu

tanımı oluşmaya başlamış, oyunculuk bir "devlet memuriyeti" ve "yüksek sanat" statüsü kazanmıştır.

Carl Ebert ve Muhsin Ertuğrul arasındaki çatışma, kişisel bir sürtüşmeden ziyade, "tiyatroda modernleşmenin yöntemi" üzerine iki farklı ekolün ve vizyonun çarpışmasıdır. Bu çatışmanın temelinde, tiyatronun bir "okul" mu yoksa bir "sektör/uygulama alanı" mı olduğu sorusu yatar. Ebert, Ankara'da kurulan konservatuvarı akademik bir kale olarak görmüş, öğrencilerin tamamen izole bir ortamda, yıllarca süren teknik ve kuramsal bir eğitimden geçmeden sahneye çıkmasına kesinlikle karşı olmuştur. Muhsin Ertuğrul ise geleneksel Türk tiyatrosunu ve eğitimini aldığı Fransız ekolünü model alarak "uygulamacı" bir modeli savunmuş, tiyatronun ancak sahnede, seyirci önünde öğrenileceğini savunmuştur.

Örneğin, konservatuvarın ilk yıllarında Carl Ebert, öğrencilerin profesyonel oyunlarda oynamasını yasaklamıştır (And, 1983). Muhsin Ertuğrul ise bu öğrencilerin yeteneklerinden yararlanmak ve onları sahne pratiğiyle eğitmek istemiş, bu durum iki isim arasında ciddi yazışmalara ve gerginliklere neden olmuştur. Ankara Devlet Konservatuvarı kurulduktan sonra İstanbul Şehir Tiyatroları'nın başındaki Muhsin Ertuğrul'un yetenekli öğrencileri İstanbul'a davet etmek istemesine karşılık, Carl Ebert'in "eğitim tamamlanmadan aktör sahneye çıkamaz, bu pedagojik bir cinayettir" diyerek koyduğu katı yasağı ve dönemin Maarif Vekâleti düzeyindeki resmi yazışma krizleri bu kurumsallaşma sancılarının en somut örneğidir.

Laboratuvar (Steril) ve Pratik (Sektör) Modeli

Oyunculuk eğitiminin tarihsel gelişiminde, "Laboratuvar Ortamında Yetiştirme" ile "Pratik Alanda Yetiştirme" arasındaki gerilim, konservatuvar eğitiminin omurgasını oluşturan en köklü diyalektik tartışmadır:

Model Türü	Temel Yaklaşım ve Karakteristik Özellikler	Taşıdığı Riskler ve Dezavantajlar
Laboratuvar Ortamında Yetiştirme (Steril / Pedagojik)	<p>Piyasa baskısından uzak, korumacı bir alan sağlar. Oyuncu adayı bedenini, sesini ve psikolojisini deneysel olarak inceler. Hata yapma ve kötü oynama hakkı kutsaldır; performanstan ziyade psikofiziksel süreç ve keşif ön plandadır.</p>	<p>Hayattan ve sektörün güncel gerçeklerinden (hız, zaman baskısı, audition süreçleri) kopuk, "fildişi kulesinde" kalmış aktörler üretme tehlikesi taşır.</p>
Pratik Alanda Yetiştirme (Sahne / Sektör Odaklı)	<p>Oyunculunun ancak canlı bir organizma olan seyirci ve profesyonel sahneye temas halinde öğrenileceğini savunur. Kriz yönetimi ve refleks geliştirme odaklıdır. Erken yaşta profesyonel ahlak, zamanlama ve sahne disiplini kazandırır.</p>	<p>Oyuncunun henüz teknik donanımı (ses kullanımı, psikolojik derinleşme) tam oturmadan sahneye atılması nedeniyle, kalıplara (klişelere) sığınmasına ve erken tükenmişliğe yol açabilir.</p>

Bu iki anlayış arasındaki çatışma hâlen geçerliliğini korumaktadır. Süreç odaklı laboratuvar modeli, 2000'li yıllardan itibaren dizi sektörünün büyümesiyle birlikte esnetilmeye başlanmıştır. Konservatuvarlar dizilerden teklif alan öğrencilerine çalışma konusunda esneklik tanımaya başlamış; böylelikle kendi içine kapalı laboratuvar modeli eski katı disiplinini yitirmiştir. Laboratuvar çalışmasının zirve noktası ise Jerzy Grotowski'dir. Grotowski, tiyatrosunun adını doğrudan "Tiyatro Laboratuvarı" (Teatr Laboratorium) koymuştur. Seyirciyi ve gösterişi dışarıda bırakarak aktörün sınırlarını zorladığı bu alanda, aktörü bir sergileme nesnesi değil, bir araştırma öznesi olarak konumlandırmıştır.

Dizi Sektörü ve Endüstriyel Üretimin Standartlaşma Baskısı

Günümüzde giderek merkezi bir konuma yerleşen dizi oyunculuğu söz konusu olduğunda sanatsal değerler yerini endüstriyel üretim koşullarına bırakır. Bu ve benzeri alanlarda oyuncunun performansı yalnızca estetik kriterlerle değil, aynı zamanda reyting, algoritmalar ve piyasa değerleriyle ölçülür. Bu durum etik açıdan, sanatın özgürleştirici ve sorgulayıcı yönüne değil, standardize edilmiş ve metalaştırılmış yönüne vurgu yapar.

Dizi oyuncusu, sanatını hızlı tüketim formülleri içinde, sürekli tekrar eden ve çoğu zaman senaryonun endüstriyel ritmine bağlı bir biçimde icra eder. Bu tarz bir icra, performansı tıpkı tekrara dayalı bir pratik gibi kalıplaştırır ve standartlaştırır.

Bu endüstriyel tarzı hedefleyen bir oyunculuk eğitimi de doğal olarak sektörün standardını yakalamaya ve piyasa beklentilerini karşılamaya yönelik yüzeysel beceriler vermeye odaklı bir "teknisyenlik" eğitimi olacaktır.

Tekniğin Temel Mekanizması ve Risk

Eğitimde temel alınan ve sonuçları görece kanıtlanan metodolojik yaklaşımların yanı sıra bazı güncel uygulamalarda metot olarak tarif edemesek de “Teknik” olarak kabul edilebilecek bazı yaklaşımların da eğitimi verilebilmektedir. Bu tekniklerden bazıları öğrencinin psikolojik gelişimi açısından tartışmalıdır. Örneğin Strasberg'in Stanislavski'nin çalışmalarından yola çıkarak merkeze aldığı duygusal hafıza (affective memory/emotional memory) tekniği, Actor's Studio'nun temelini oluştururken, psikolojik riskleri nedeniyle yoğun eleştirilere maruz kalmıştır. Bir Aktör Hazırlanıyor adlı kitabında Stanislavski duygu belleği kavramına vurgu yapmıştır ancak sonraki yıllarda yazdığı Bir Rol Yaratmak (2014) kitabında ve çağdaş tiyatro tarihi kaynaklarında Stanislavski'nin bu yöntemi terk edişi görülebilir. Strasberg'in yaklaşımı da Stella Adler ve Sanford Meisner gibi çağdaşları tarafından psikolojik riskleri ve oyunculuğu patolojik bir boyuta taşıma tehlikesi nedeniyle yoğun şekilde eleştirilmiştir (Adler, 2000; Krasner, 2000).

Çağdaş uygulamalarda bu tartışmaların da ötesine geçen ve kişinin geçmiş deneyimini merkeze alan tekniklerin uygulandığı da görülmektedir. Kişisel travmaları tetikleme ve ifşa üzerine odaklanan bu teknikler Akademinin iyi analiz ederek uygulaması gereken riskli tekniklerdir. Zira travma ve ifşa gibi başlıkların kullanıldığı bir dersin içeriğinin ve uygulamasının nasıl olması gerektiği ancak psikoloji alanından alınacak akademik destekle mümkün olabilir.

Benzeşme Sorunu ve Ekolleşme Yoksunluğu

Bu ele aldığımız başlıklar ışığında temel tartışmamıza geri dönecek olursak; oyunculuk eğitiminde son derece kapsamlı, çok yönlü ve birbirinden radikal biçimde farklı müfredatlar hazırlamanın kuramsal olarak mümkün olduğu görülmektedir. Okulun, dolayısıyla eğitmen grubunun hangi meseleleri öne çıkaracağı,

hangi insan ve sanatçı modelini hedeflediği müfredatın şekillendirilmesinde kritik bir rol oynar. Ancak Türkiye'deki oyunculuk okullarının genel olarak "standartlaştırılması", bu özgün ekolleşmenin önündeki en büyük yapısal engellerden biridir.

Türkiye'de oyunculuk eğitimi veren üniversitelerdeki pratik yöntemler kurumlara göre ufak tefek farklılıklar gösterse de neredeyse tüm devlet ve vakıf üniversitelerinde (İstanbul Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi vd.) Stanislavski Sistemi omurga olarak temel alınır. Derslerde "duygu belleği", "amaç/hareket analizi" ve "metin çözümlene" vurgulanır. Temelde birbiriyle örtüşen müfredatlara sahip olmakla birlikte, eğitim kadrosunda farklı yaklaşımların eğitimini verecek öğretmenler olduğu ölçüde Jacques Lecoq teknikleri, Mihail Chekhov'un psikofiziksel yöntemleri, çağdaş dans veya performans sanatı gibi başlıklarda kısıtlı farklılaşmalar mümkün olabilmektedir.

Kocabıyık ve Erdenk (2021) tarafından yapılan karşılaştırmalı çalışmalarda da müfredatlar arasında temel oyunculuk eğitimi dersleri ve akademik çerçeve açısından monoblok ortak bir yapı mevcut olduğu açıkça görülmektedir. Farklılıklar daha çok derslerin haftalık saat yoğunluğu, seçmeli ders havuzunun çeşitliliği ve uygulama-teori oranında ortaya çıkmaktadır. Örneğin, geleneksel Türk tiyatrosu formları üzerine köklü bir geleneğe sahip olan Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı programında özel olarak "Geleneksel Oyunculuk" dersi yer almaktadır; ancak bu kısıtlı örnek de söz edilen bölümü ekolleşme anlamında diğerlerinden ayırmamaktadır.

Bu benzeşme, doğal olarak eğitim almaya hevesli öğrenciler için de kurumsal bir tercih meselesi olmaktan çıkıp; daha çok bölümün kurumsal geçmişi, eğitim kadrosunda yer alan popüler isimler ve fiziki imkânlar gibi pratik özelliklerin tercih sebebi haline gelmesine neden olmaktadır.

Batılı Öncü Oyunculuk Okullarının Müfredatları ve Kurumsal Farklılaşma

Modern oyunculuk eğitimi, her ne kadar Stanislavski'nin eylemsel analiz ve içsel gerçekçilik ilkelerini ortak bir payda olarak kabul etse de coğrafi, kültürel ve endüstriyel dinamiklere bağlı olarak radikal pedagojik farklılıklar gösterir. Günümüzde Batı'daki nitelikli oyunculuk eğitimi, Metin Merkezli, Beden Merkezli (Fiziksel) ve Disiplinler arası (Melez) olmak üzere üç ana aksa ayrılmıştır.

Ortak Çekirdek Müfredat (The Core Curriculum): Küresel Asgari Müşterekler

Hangi ekole mensup olursa olsun, kurumsallaşmış tüm yüksek oyunculuk okullarının müfredatında yer alan "ortak çekirdek", oyuncunun enstrümanını (ses, beden, zihin) geliştirmeyi amaçlar:

- *Oyunculuk Teknikleri:* Metin analizi ve sahne çalışmalarında Stanislavski temelli yaklaşımlar (aksiyon, amaç, engel) evrensel bir dil olarak okutulur.
- *Ses ve Vokal:* Şan, diksiyon ve prozodi dersleri, oyuncunun sesini bir rezonatör olarak kullanmasını hedefler. Özellikle Anglo-Sakson dünyasında bu alan, Shakespeare metinlerinin ritmik yapısını (iambic pentameter, vb. gibi) çözmeye odaklanır.
- *Psikofiziksel Bütünlük:* Fiziksel tiyatro, dans ve sahne dövüşü (stage combat) dersleri, oyuncunun bedensel blokajlarını açmayı amaçlar.

Kurumsal Ayrışmalar ve Estetik Vizyonlar

1. Metin ve Endüstri Odaklı Gelenek: RADA ve Juilliard

Bu okullar, oyunculuk eğitimini yüksek bir zanaat, entelektüel bir birikim ve endüstriyel profesyonellik olarak konumlandırır.

- RADA (Royal Academy of Dramatic Art): Britanya'nın köklü edebi geleneğini arkasına alır. Müfredatın kalbinde Shakespeare metinlerinin çözümlenmesi yer alırken, bunu BBC stüdyolarıyla ortaklaşa yürütülen Radyo Oyunculuğu ve mikro-mimik odaklı Kamera Önü Oyunculuğu ile dengeler (RADA, 2023). Geleneksel olanla endüstriyel olanın rasyonel bir sentezidir.
- Juilliard School: Amerikan Broadway endüstrisinin kalbinde yer alan okul, tam bir disiplinlerarası laboratuvarıdır. Oyuncu sadece dramatik metinle değil; müzik ve dans bölümleriyle ortaklaşa yürütülen müzikal tiyatro ve zihin-beden koordinasyonunu sağlayan Alexander Tekniği ile eğitilir (Juilliard School, 2023).

2. Bedensel ve Avangart Arayışlar: Lecoq ve CNSAD

Fransız ekolü, oyunculuğu metnin mutlak boyunduruğundan çıkarıp şairane bir bedensel eyleme veya entelektüel bir başkaldırıya dönüştürme eğilimindedir.

- École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq: Kelimelerin ötesindeki "saf harekete" odaklanır. Müfredatın merkezinde Nötr Maske eğitimi yer alır (École Jacques Lecoq, 2024). Oyuncu, kendi kişisel alışkanlıklarından arınarak "dünyanın hareketini" bedenleştirmeyi öğrenir. Meyerhold'un biyomekaniğinden beslenen bu model, oyuncuyu bir "yorumcu" değil, kendi metnini üreten bir yaratıcı (deviser) olarak konumlandırır.
- CNSAD (Conservatoire National Supérieur d'Art Dramatique): Fransız ulusal tiyatro kültürünün koruyucusu olmakla birlikte, müfredatında Beckett ve Ionesco gibi yazarların Absürd / Avangart Tiyatro yaklaşımlarına geniş yer ayırır. Ses eğitiminde radikal bir

deneysellik içeren Roy Hart Theatre metodunu kullanır (CNSAD, 2024).

3. Sosyal Bağlam ve Hayal Gücü: Stella Adler Studio

- Stella Adler Studio of Acting: Lee Strasberg'in "duygusal hafıza" yöntemine radikal bir alternatif olarak doğmuştur. Adler müfredatı, "Hayal Gücü" ve "Sosyal Bağlam Analizi" üzerine kuruludur (Stella Adler Studio, 2024). Okul, tiyatroyu bir aktivizm biçimi olarak ele alan toplumsal sorumluluk projelerini müfredatın organik bir parçası haline getirmiştir.

Marjinal ve Radikal Pedagojiler: Sınırları Zorlayanlar

Ana akım konservatuvar kalıplarını tamamen reddeden kurumlar, oyunculuk eğitimini ritüelistik, antropolojik veya popüler/sokak kültürüne ait bir eylem olarak yeniden tanımlar.

- LISPA (London International School of Performing Arts): Lecoq metodunu Jerzy Grotowski'nin "kutsal aktör" felsefesiyle birleştirir. Müfredatındaki "Karnavalesk Beden" dersiyle, oyuncunun içindeki grotesk ve arketiplerle temas kurması sağlanır (LISPA, 2024). Yazılı metin yerine anlık doğaçlamaların dramaturjik bir yapıya dönüştüğü Ortaklaşa Yaratım (Devising Theatre) tercih edilmektedir.
- Dell'Arte International School of Physical Theatre: Tiyatroyu elitist salonlardan çıkarıp sokağa ve halka indirmeyi amaçlar. Müfredatın merkezinde Clown (Palyaço) Tekniği, Commedia dell'Arte ve mekâna özgü (site-specific) performanslar yer alır (Dell'Arte International, 2024).

Örnek Müfredatların Genel Değerlendirmesi

Örnek müfredatlara bakıldığında, içeriklerin ve hedefledikleri sanatçı kimliğinin radikal biçimde farklılaştığı görülebilir. Bu hedefin ana bir unsuru, ulusal kültür ve oyunculuk sanatının o kültürdeki yeri ve işleviyle ilgilidir. RADA'da olduğu gibi eğer vazgeçilmez bir şekilde Shakespeare referansı yapmak zorundaysanız, oyun metnini ve sözü merkeze koyan bir eğitimi benimsemek uygun olmaktadır. Oyunculuk mesleğinin daha endüstriyel bir pratik içinde yer aldığı bir kültürde, ABD'deki Juilliard'da daha çok sektörün güncel ihtiyaçlarına göre bir müfredat benimsenmektedir.

Müfredatın kültürlerarası bir dili mi kısıktığı, bireysel mi yoksa toplumsal olanı mı merkeze aldığı, hayal gücünü mü yoksa metni mi merkeze aldığı, sektörel gereksinimi mi yoksa aydınlanmacı bir aktivizmi mi hedeflediği, geleneklere mi bağlı kaldığı yoksa deneysel olanı mı ön plana çıkarmaya çalıştığı gibi konulardaki hedefleri değiştiği ölçüde müfredatlara yansiyacak önemli farklılıklar ortaya çıkıyor. Dolayısıyla yetiştirilen sanatçının toplum içindeki yerini de farklı yerlerde gören müfredatları tasarlanmanın mümkün olduğu görülüyor.

SONUÇ

Çeşitlilik ile standartlaşma arasındaki gerilim, oyunculuk eğitiminin yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda ontolojik bir sorundur. Müfredat belirlemek bir paradigma seçmektir ve her paradigma, kendi alanı içinde kendi nesnellliğini ve tutarlılığını üretir. Bu nedenle "doğru müfredat hangisidir?" sorusu yanlış bir sorudur. Doğru soru şudur: Hangi sanatçı kimliğini hedefliyoruz ve hangi değerler dizisiyle, hangi toplumsal işlev için yetiştiriyoruz?

Türkiye'deki oyunculuk bölümlerinin YÖK standartlarına bağlı çekirdek müfredat zorunluluğu, bir kalite tabanı oluştururken

aynı zamanda ekolleşmenin önündeki yapısal engeli de kurumsallaştırmaktadır. Batılı örnekler, müfredatın ancak kurumun kendine özgü bir estetik vizyona, ulusal-kültürel bir zemine ya da belirli bir tanımlanmış sanatçı kimliğine sahip olduğunda gerçek anlamda farklılaşabildiğini göstermektedir. RADA'yı RADA yapan sadece Shakespeare metinleri değil, Shakespeare üzerinden inşa edilen o özgül eğitim felsefesidir; Dell'Arte'yi Dell'Arte yapan ise palyaço tekniği değil, tiyatroyu elitizmden çıkarma kararlılığıdır.

Stanislavski bize mekanik teknik bir sistem değil, bir etik tutum önermiştir. Brecht bize sahneyi bir toplumsal eylem alanı olarak görmeyi; Bahtin ise oyuncunun kendi bilinciyle karakterin bilinci arasındaki diyalogda gerçek yaratıcılığın doğduğunu göstermiştir. Tüm bu kuramsal yaklaşımlar ortak bir eksende buluşur: Oyunculuk eğitimi yalnızca teknik beceri birikimi değil, dünyayla kurulan bilinçli, entelektüel ve etik bir ilişki biçimidir.

O hâlde müfredatın varılacak nihai yeri, sadece piyasa koşullarına uygun becerikli bir icracı/teknisyen yetiştirmek değil; kendi sanatsal dilini oluşturabilen, etik sorumluluğunun farkında olan ve toplumsal gerçekliğe duyarlı bir "sanatçı" inşa etmektir. Bu vizyoner hedef, standartlaşmaya değil çeşitliliğe; tekrara değil keşfe, ticari kurs mantığına değil akademinin evrensel bilgiye ulaşmayı hedefleyen özgürleştirici misyonuna dayanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adler, S. (2000). *The Art of Acting*. New York: Applause Books.
- And, M. (1983). *Cumhuriyet Dönemi Türk Tiyatrosu (1923-1983)*. Ankara: İş Bankası Kültür Yayınları].
- Akçura, G. (2023). *Türkiye'nin İlk Tiyatro Mektebi*. Muhsin Ertuğrul içinde (ss.149,160). İBB Yayınları.
- Aristoteles (1993), *Politika*. Çev. Mete Tuncay. Remzi Kitapevi.
- Bahtin, M. (2019). *Sanat ve Sorumluluk: İlk Felsefi Denemeler* (Çev. C. Soydemir). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Braun, E. (1982). *The Director and the Stage: From Naturalism to Grotowski*. London: Methuen.
- Brecht, B. (2011). *Epik Tiyatro* (Çev. Kamuran Şipal). Agora Kitaplığı
- Brook, P. (1968). *The Empty Space*. New York: Atheneum.
- Çamurdan, E. (2011). *Çağdaş Tiyatro ve Dramaturgi*.,MİTOS BOYUT Yayınları.
- CNSAD (Conservatoire National Supérieur d'Art Dramatique). (2024). *Formation et Coursus de l'Acteur*. Paris: CNSAD Official Documents.
- Dell'Arte International. (2024). *Professional Training Program & School Curriculum*. Blue Lake, CA: Dell'Arte School.
- Diderot, D. (1996). *Aktörlük Üzerine Aykırı Düşünceler* (Çev. Y. Şahan). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq. (2024). *The Professional Course: Program Structure and Pedagogy*. Paris: École Lecoq.

- Esen, U. (2019). Akademik Oyunculuk Eğitiminin İşlevi. 1. Ulusal Sahne Sanatları Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Çalıştayı kitabı içinde (ss.75, 81). Beykent Üniversitesi.
- Esslin, M. (1976). An Anatomy of Drama. London: Eyre Methuen.
- Grotowski, J. (1968). Towards a Poor Theatre. Holstebro: Odin Teatret Forlag.
- Juilliard School. (2023). Drama Division Course Catalog 2023-2024. New York: The Juilliard School.
- Kocabıyık, Y. ve Erdenk, S. (2021). Türkiye’de Oyunculuk Eğitimi Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Turkish Studies - Educational Sciences, 17(2), 215-235.
- Krasner, D. (2000). Strasberg, Adler and Meisner: Method Acting. In Hodge, A. (Ed.), Twentieth Century Actor Training. Routledge.
- Kristeller, P. O. (1951). The Modern System of the Arts: A Study in the History of Aesthetics (I). Journal of the History of Ideas, 12(4), 496-527.
- Kuhn, T. S. (1962). The Structure of Scientific Revolutions. Chicago: University of Chicago Press.
- Lessing, G. E. (2012). Hamburg Dramaturjisi. (Çev. Ömer B. Albayrak). İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- LISPA (London International School of Performing Arts). (2024). Advanced Studies in Devising Theatre and Physical Performance. London/Berlin: LISPA Modules.
- Nutku, Ö. (1969). Darülbedayi’den Şehir Tiyatrosu’na: Cumhuriyet Tiyatrosunun Kuruluş Günlerinde Muhsin

Ertuğrul'un Çalışmaları. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.

Popper, K. (1959). *The Logic of Scientific Discovery*. London: Hutchinson.

RADA (Royal Academy of Dramatic Art). (2023). *BA (Hons) in Acting Course Outline*. London: RADA Documents.

Sennett, R. (2002). *Flesh and Stone: The Body and the City in Western Civilization*. New York: W. W. Norton & Company.

Sennett, R. (2014). *The Performer*. New York: W. W. Norton & Company.

Shaw, G. B. (1932). *Our Theatres in the Nineties*. Constable & Co.

<https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.27871/page/111/mode/2up>

Stanislavski, K. (1989). *Bir Aktör Hazırlanıyor* (Çev. N. Yalaza Taluy). İstanbul: De Yayınevi. (Orijinal çalışma basım tarihi 1936).

Stanislavski, K. (2014). *Bir Rol Yaratmak* (Çev. Tufan Göbekçin). Alfa Yayınları

Tuncay, M. (2023). *Türk Tiyatrosunda Sahne Arkasının Gelişimi ve Muhsin Ertuğrul*. G. Akçura (Haz.), Muhsin Ertuğrul içinde (ss. 161,227). İBB Yayınları.

Yükseköğretim Kanunu, Kanun No: 2547, Kabul Tarihi: 4/11/1981, T.C. Resmî Gazete, Sayı: 17506 (6 Kasım 1982 tarihinde konservatuarların devri kapsamında yürürlüğe giren uygulamalar).



DUVAR



sertifika no : 49837

9 786258 756609

duvaryayinlari.com