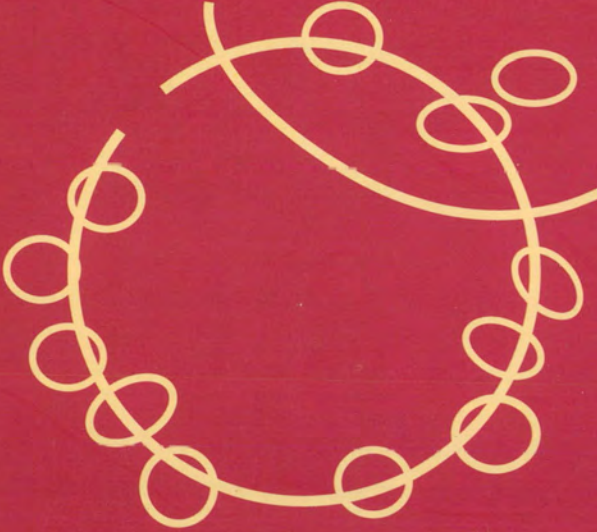


AVRUPA GÖZÜYLE PSİKODRAMA EĞİTİMİ

EDİTÖR: PIERRE FONTAINE
İKİNCİ İNGİLİZCE BASKI

ÇEVİRİ EDİTÖRÜ: İNCİ DOĞANER
BİRİNCİ TÜRKÇE BASKI



İKİNCİ BASKI 2001



TÜRKÇE ÇEVİRİ BİRİNCİ BASKI 2007

AVRUPA GÖZÜYLE PSİKODRAMA EĞİTİMİ

EDİTÖR: PIERRE FONTAINE
İKİNCİ İNGİLİZCE BASKI
ÇEVİRİ EDITÖRÜ: İNCİ DOĞANER
BİRİNCİ TÜRKÇE BASKI

AVRUPA PSİKODRAMA EĞİTİM ÖRGÜTLERİ FEDERASYONU (FEPTO)
FEPTO YAYINLARI BİRİNCİ BASKI 1999
İKİNCİ BASKI 2001

*

TÜRKÇE ÇEVİRİ BİRİNCİ BASKI 2007

©2001 FEPTO Yayınları ve yazarları
Bibliothèque Royale Albert I. Section du dépôt légal
D/ 2001/ 8548/ 1

ISBN 2-930286-06-7

FEPTO YAYINLARI
Herestraat, 21 B-3000 Leuven, Belçika

ÖZGÜN KAPAK DESENİ Percee asbl, 081 61 17 50

ISBN: 978-9944-0089-0-7

©2007 Türkçe yayın hakları Dr. İnci Doğaner'e aittir.
1735 Sok. No. 56/A Karşıyaka
Tel : 0232 368 71 50
e-mail: inci.doganer@gmail.com

TÜRKÇE BASKI: Ege Üniversitesi Basımevi
Bornova, İzmir
Tel : 0232 388 10 22
e-mail : bsmmd@mail.ege.edu.tr

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	15
BORIA GIOVANNI	
GİRİŞ	17
FONTAINE PIERRE	
İKİNCİ BASKI İÇİN ÖNSÖZ	20
OUDIJK RENÉE	
İKİNCİ BASKIYA GİRİŞ	20
FONTAINE PIERRE	
TÜRKÇE BASIM İÇİN ÖNSÖZ	21
DOĞANER İNCİ	

I. BÖLÜM: AVRUPA'DA PSİKODRAMANIN GELİŞİMİ

TARİHÇE

1. Batı Avrupa'da psikodramanın kabaca ön tarihçesi	23
ANCELIN SCHÜTZENBERGER ANNE	
2. Moreno'nun Avrupalı kızları	39
LEUTZ GRETE	

DOĞU AVRUPA

3. Psikodrama: Sahnede bir çevirmenle	43
ACHTERBERG BERNHARD	
4. Bizim Bernhard Achterberg	55
TARASHOEVA GALABINA	
5. Bulgaristan'da psikodrama eğitimi	59
TARASHOEVA GALABINA	

6. Psikodrama eğitimi: Macaristan'da psikoterapist olmanın bir yolu	61
PINTÉR GÁBOR	
7. Futuropractice: Rus psikodramatistlerin eğitimi	67
DOLGOPOLOV NIFONT	

ÜNİVERSİTELER

8. Klinik psikoloji öğrencileriyle psikodrama: Kuram, eylem, değerlendirme	75
VERHOFSTADT LENI	
9. İngiltere'deki ilk Psikodramada Yüksek Lisansı (M.A.) derecesi	93
LANGLEY DOROTHY	

II. BÖLÜM EĞİTİM PROGRAMI

EĞİTİME ALINMA

10. Eğitime alınıştan yeterliliğe: Psikodrama eğitim programında geçişler	99
FONTAINE PIERRE	

KENDİNİ TANIMA / YAŞANTI

11. Psikodrama eğitiminde terapötik grupların yararı	111
NÈVE- HANQUET CHANTAL VE FONTAINE PIERRE	

KURAM

12. Psikodrama kuramının öğretilmesi	117
KELLERMANN PETER FELIX	
13. J. L. Moreno'nun felsefi görüşleri Çağdaş tinsellikte geleneğin bir taşıyıcısı	125
RØINE EVA	
14. Tanrı rolü. Psikodrama eğitimi için bir klavuz	131
ROMA TORRES ANTONIO VE VILLARES OLIVIERA CRISTINA	

15. Psikodrama uygulamak bir vizyon ister SALOMÉ FINKELSTEIN ADELINE VE SALOMÉ HANNAH	141
16. Psikodrama eğitiminde Koro kavramı OUDIJK RENÉE	145
17. Sosyal ilişkiler manzarası NORDMAN ELKE VE KÖBERL ELISABETH	157
18. Psikodrama sahnesinde beden ve zihin HÖGBERG GÖRAN	163
19. Isınma ilkesi SHEARON ELLA MAE	169
20. Psikodrama eğitiminde aynanın rolü ERDÉLYI ILDIKO	173
21. Jungcu psikodrama nedir? GASSEAU MAURIZIO	187
22. Jungcu psikodrama eğitiminden bazı aktarımlar APRAGI Okulu SCATEGNI WILMA	189
İLERİ AŞAMA	
23. Anne Ancelin Shützenberger ile Marcia Karp'ın yönetme üzerine bir tartışması KARP MARCIA	199
24. İleri grup ya da canlı süpervizyon grubu FÜRST JUTTA	207
25. Liderlik eğitimi haftaları SHERON ELLA MAE	213
26. Psikodrama yönetmenin öğrenilmesi: Rollerin çoğaltımı Öğrenenler için alıştırma BORIA GIOVANNI	217

UYGULAMA

27. Psikodramadaki en yüksek eğitim programının bir parçası olarak
süpervizyon altında çocuk grupları yönetmek 229
VIKÁR ANDRÁS
28. Çiftlerle psikodramatik terapi için başlangıç eğitimi 239
MOYANO- ROJAS BERMÚDEZ GRACIELA
29. Sosiyatri şemsiyesi altında psikodrama öğretimi olası mıdır? 247
GÖRANSON INGRID
30. Psikodrama sahnesinde sınıf analizi 253
WESTBERG MONICA

SÜPERVİZYON

31. Psikodrama süpervizyonda imgeler 259
ROJAS BERMÚDEZ JAIME
32. Süpervizyonda eşlenmiş sandalyeler 265
NÈVE-HANQUET CHANTAL VE VAN DER BORGHT CHRISTINE

ARAŞTIRMA

33. Araştırma ve psikodrama eğitimi 271
BURMEISTER JÖRG
34. Psikodrama eğitiminde araştırmacılık ruhu 285
FONTAINE PIERRE

MEZUNLAR

35. Öğrenci sesleri:
Eğitici-eğitilen rolleri ve ilişkileri üzerine tartışma 297
HURME PIRKKO
36. Öğrencilerin kendi kişisel tarzlarının gelişmesi 305
FONTAINE PIERRE

YAZARLAR

BERNHARD ACHTERBERG Psikolog Dr., Psikodrama terapisti, Süpervizör, Kassel ve Göttingen üniversitelerinde profesör. Almanya ve Avrupa'da Psikodramanın gelişmesine büyük katkıları oldu ve bir profesör olarak çok sevildi. Almanya'da tanınmış bir süpervizördü. 1998 Ağustos'undaki ölümüne kadar Alman Psikodrama Federasyonu (DFP) sekreteri ve Alman Grup Psikoterapileri ve Grup Dinamikleri (DAGG) üyesi olarak çalıştı.

ANNE ANCELIN SCHÜTZENBERGER Ph.D., TEP. (Eğitici, öğretici, pratisyen) Fransız'dır. 29 Mart 1919 doğumludur. Nice Üniversitesinde sosyal ve klinik psikoloji profesörüdür. Hala psikodrama ve grup çalışmalarını pek çok ülkede yürütmekte; kanser ve AİDS'li hastalara yardım eden uzmanlara yardım etmektedir. Psikoloji doktorasını Sorbonne'da (Paris) almıştır (Doctorat d'Etat tés Lettres). 1950-52'de Ann Arbor'da (Michigan Üniversitesi) ve NTL Bethel'de grup dinamikleri, Beacon ve Washington'da St. Elisabeth Hastanesinde psikodrama eğitimi almıştır. Moreno'nun eğitim verdiği ilk Avrupalı'dır. Fransa'da Françoise Dalto ve R. Gessain tarafından psikoanalist olarak eğitildi. 1947- 1968 arasında bilimsel araştırmalar yaptı ve 1968'de işinde kalma hakkı taşıyan (tenur) emekli profesör oldu. 1965'te psikodrama için eğitim merkezleri oluşturdu: Groupe Françoise d'Etudes de Sociométrie, Dynamique de Groupe et Psychodrame, Ecole française de psychodrame, P'somatics (1985-2000) Institut la Source (Paris, Lausanne, Bruxelles, Sherbrooke). Belçika'da Pierre Fontaine, İsveç ve Brezilya'da Pierre Weil ile psikodramanın gelişmesine yardım etti. 1964'te Paris'te 1. Uluslararası Psikodrama Kongre'sini düzenledi. IAGP'nin kurucu üyesi, ilk sekreteri ve 1980 yılı ikinci başkanı oldu. Moreno'ya Avrupa'daki pek çok gezide eşlik etti. Moreno'nun kitaplarını Fransızca'ya çevirdi. FEPTO'nun eş-kurucusudur. Psikodrama, rol oynama, sosyometri, sözsüz iletişim konulu pek çok kitap yazdı. Kitapları dokuz dile çevrilmiştir. Son yıllarda kuşaklararası terapi alanında yazdı: *Aïé mes Aïeux*, DDB, 14^e (2001) (100.000 baskı), İngilizce olarak da "The Ancestor Syndrome" adıyla (Ata Sendromu) basıldı (Routledge 1998). *Le Psychodrame*, Paris, Payot (2001).

GIOVANNI BORIA Ph. D., Klinik psikolog, psikodramatist. 1936'da doğdu. Profesyonel kariyerine Freudcu psikoanalist olarak başladı. 1977'de Zerka Moreno ile karşılaştı ve Psikodramaya başlamaya karar verdi. 1978-1980 yılları arasında Beacon'daydı. 1981'de Milano'da ilk klasik psikodrama okulunu açtı. 1981'de ATPsiM (İtalya Moreno Psikodrama Topluluğu)'nin kurucu üyesi oldu. Son zamanlarındaki kitaplarından biri "Klasik Psikodrama"dır, 1977.

JÖRG BURMEISTER Almanya/Düsseldorf doğumludur. İspanya Granada'da tıp okumuştur. İsviçre'de uzun yıllar psikiyatrist ve psikoterapist olarak çalışmıştır. Bir özel klinikte iki bölümün başkanıdır. Überlingen Moreno Enstitüsü Eğitici ve Süpervizörüdür. Bulgaristan, Rusya, Türkiye, İtalya, Portekiz ve İspanya'da eğitici etkinliklerine devam etmektedir. Psikodramanın yanı sıra analitik çift ve aile terapileri, bilişsel davranışçı terapi

ve yönlendirilmiş imgeleme uygulamaktadır. Alman Grup Psikoterapileri Derneği Başkanı, IAGP yardımcı başkanıdır. Özellikle psikodramatik yaklaşımda bilimsel temellerle ilgilenmektedir.

NIFONT DOLGPOLOV Ph.D., Moskova Gestalt ve Psikodrama Enstitüsü yöneticisidir. Uluslararası bir takımdan sertifikaya olmuştur (Göran Högberg, Natalia Novitzky, Paul Holmes vd.) Rus Psikodrama Birliği yardımcı başkanıdır. Rusya'da Psikodrama eğiticisidir (Moskova'da, Saint Petersburg'da, Novosibirsk'te, Krasnoyarsk'ta, N. Novgorod'da gruplar eğitmiştir). FEPTO'nun eş-kurucularındandır.

ILDİKO ERDÉLYI Ph.D., Psikolojide doktoralıdır. Budapeşte Eötvös Lorand Üniversitesinde doçent olarak sosyal psikoloji dersleri vermektedir. Psikoterapist, psikanalist, grup analisti ve psikodrama terapisti olarak bireysel ve grup terapileri yapmaktadır. Macar Psikodrama Birliği'nde psikodrama eğiticisi ve yönetim kurulu üyesidir. Meri Ferenc'in öğrencisi ve meslektaşısıdır; onunla birlikte Budapeşte'de grup odaklı psikodramanın kuram ve pratiğini işlemişlerdir. Bu aralar, klasik protagonist odaklı psikodrama yöntemini köklerini grup dinamiklerinden alan grup merkezli psikodrama ile birlikte uygulayarak eğitim alanında çalışmaktadır.

PIERRE FONTAINE Tıp doktoru ve klinik psikologtur. Aynı zamanda çocuk ve aile psikiyatristi, Louvain Katolik Üniversitesi Psikoloji Fakültesinde emeritus (emekli olduğu halde ders vermeye devam eden- Ç.N.) profesördür. Psikodrama eğitimini Anne Ancelin Schützenberger (1958) ve D. Delethery'den (1967) almıştır. Kendi eğitim merkezi "La Verveine"i 1963'te kurmuştur ve o zamandan beri psikodramatist yetiştirmektedir. Zihinsel engelli hastalarla psikodrama yürütmüştür. Amsterdam (1971) Uluslararası Psikodrama Kongresi ve Louvain'deki Psikodrama seminerinin (1972) yardımcı başkanlığını yapmıştır. 1994'teki ESCOPE koordinatörüdür ve FEPTO, 1996 Leuven, kurucularındandır. Yoksulluk üzerine yayımlanan araştırmaları vardır; 1996'da "La connaissance des pauvres"i yayınlamıştır.

JUTTA FÜRST Ph.D., Ergen ve çocuk psikoterapistidir. Überlingen Moreno Enstitüsünde psikodramatist olarak yetişmiş ve Yönlendirilmiş Affektif İmgeleme terapisinde eğitim almıştır. İlk olarak zihinsel ve fiziksel zorlukları olan insanlarla çalıştı, daha sonra uzun süre okul psikoloğu olarak çalıştı ve şimdi ayaktan gruplarla çalışmaktadır. ÖAGG (Avusturya Grup Dinamikleri ve Grup Terapileri Birliği)'de süpervizör, psikodramatisttir ve Innsbruck üniversitesinde psikodrama dersleri vermektedir.

MAURIZIO GASSEAU Torino Üniversitesi'nde Grup Dinamikleri Teknikleri ve Kuramları profesörüdür. Psikoterapide mezuniyet sonrası Uzmanlaşma Okulu yöneticisi, Akdeniz Psikodrama Birliği başkanıdır. 1980'lerde Psikiyatri bölümünde Jungcu Psikodrama modeli ve kuramını geliştirmiştir. Afrika, Asya, Kuzey ve Güney Amerika ve Avrupa'da Jungcu Psikodrama grup çalışmaları yürütmüştür.

INGRID GÖRANSSON Sosyal Hizmet Uzmanıdır. Psikolojide doktora yapmıştır. İsveç Ulusal Sağlık Kurumu tarafından psikolog ve psikoterapist olarak tam yetkilendirilmiştir. 1987'de Psikodrama Akademisini kurmuşlar ve kendisi kurum başkanı olmuştur. Bayan Göransson, Zerka Moreno ve Merlyn S. Pitzel'den eğitim almıştır; 1984'ten beri eğiticidir. Şimdilerde serbest çalışmakta ve konsültanlık

yapmaktadır. Akıl hastanesi, Ulusal Sağlık Kurumu, belediyenin sosyal servisi, çeşitli, endüstriyel ve mesleki organizasyonlarda konsültan psikolog olarak, Stockholm Üniversitesi'nde araştırmacı olarak çalışmıştır.

GÖRAN HÖGBERG Tıp doktoru, genel psikiyatri, çocuk ve genç psikiyatrisi uzmanıdır. Psikodrama, hipnoz, vücut terapisi, aile terapisi, EMDR konularında eğitim almıştır. Stockholm, İsveç'te yaşamaktadır. Halk sağlığı alanında çalışmaktadır. Psikodrama eğiticiliğini ise hem İsveç'te hem uluslararası alanda yürütmektedir.

PIRKKO HURME Çocuk ve aile danışmanlığı konusunda uzmanlaşmış klinik psikologtur. Psikodramatisttir. Finlandiya Psikodrama Birliği eğitim komitesi üyesidir (FPA). FEPTO'nun kurucu üyesi, FPA psikodrama eğiticisidir. Anne Ancelin Schützenberger'den mezuniyet sonrası psikodrama eğitimi aldıktan sonra Finlandiya'da kayıtlı psikoterapist olmuştur. Kendi şirketi, Oy Perendi Ltd.'de konsültan ve psikoterapist olarak serbest çalışmaktadır. Yöneticilik eğitimi, organizasyonel değişiklikler, takım oluşturma gibi konularda kuruluşlara danışmanlık hizmetleri vermektedir.

MARCIA KARP Psikoterapisttir. Lyton, North Davon Howell Uluslararası Merkezi'nin yöneticisi ve İngiliz Psikodrama Birliği başkanıdır. Uluslararası Grup Terapileri Kurulu üyesi ve pek çok ülkede öğretmen, eğitici ve pratisyendir. Pek çok ülkede çalışmalar yürütmektedir. Marcia, "Psikodrama: İlham ve Teknik", "Moreno'dan beri Psikodrama", "Psikodrama El Kitabı" (Routledge) adlı kitapların editörlerindendir.

PETER FELIX KELLERMANN Doktoralı klinik psikologtur. AMCHA/Kudüs'ün şef psikologudur. New York'ta Moreno Enstitüsü'nde eğitim almıştır. 1993 Zerka T. Moreno ödülünü almıştır. Dört dile çevrilen "Psikodramaya Odaklaşma" kitabının yazarıdır (1992). 1996 Uluslararası Psikodrama Konferansı öncülerindendir. IAGP Psikodrama bölümü eşbaşkanıdır.

ELISABETH KÖBERL Psikologtur. Überlingen Moreno Enstitüsünde eğitim almıştır. Psikoterapist ve süpervizör olarak serbest çalışmaktadır. Elke Nordmann ile birlikte klasik psikodramanın ve kuram, terapi ve pedagojideki feminist yaklaşımların bir sentezi olarak Feminist Psikodramayı geliştirmiştir. IFP (Feminist Psikodrama Enstitüsü)'nin kurucusu ve yöneticisidir. Eğitim grupları ve çalışma grupları yürütmektedir.

DOROTHY LANGLEY Drama terapisti, Psikoterapi Süpervizörü ve Grup Danışmanıdır. Güney Devon Koleji'nde eğitim kursları düzenlemektedir. Bu kurslar Exeter Üniversitesinden onaylı olan Dramaterapide Mezuniyet Sonrası Diploma ve Süpervizyon sertifikası vermektedir. İngiltere'de Psikodrama alanında Exeter Üniversitesi onaylı ilk M.A. (master) programını hazırlamıştır. Drama Terapi ve Psikodrama hakkında pek çok yazıları mevcuttur. Bu konuda doktorasını yapmaktadır. Halen FEPTO sekreteridir.

GRETE A. LEUTZ Tıp doktorudur. 1950'lerde bir yıl Moreno ile Beacon'da kaldı. Onun, "Kim Sağ Çıkacak" (Who Shall Survive?) (Türkçe'ye "Sosyometrinin Temelleri" olarak Kösemihal tarafından çevrilmiştir-Ç.N.) kitabını Almanca'ya çevirdi. Daha sonra Dean ve Dorean Elefthery ile Psikodrama eğitimine devam etti. 1960'larda Dr. Binswanger Kreuzlingen'in Bellevue Psikiyatri Hastanesi'nde ve Zürih'de C. G. Jung Kliniği'nde psikodrama uyguladı. 1973-1982 arasında Hannover Tıp Fakültesi'nde psikodrama öğretti. 1983'ten itibaren Avusturya Innsbruck Üniversitesi ve diğer

üniversitelerde psikodrama öğretmeye devam etti. 1971'den itibaren yıllık psikodrama haftaları düzenledi. 1975'te Überlingen Moreno Enstitüsünü kurdu; burada hali hazırda süre giden 15 grup vardır. Almanya ve diğer ülkelerde ortalama 70 özel seminer düzenlemiştir. Alman Grup Psikoterapi ve Grup Dinamikleri Birliği'nin Psikodrama bölümü kurucularındandır (DAAG). IAGP'nin de kurucularındandır. IAGP'nin 1986-1989 dönemi başkanıdır. FEPTO'nun da kurucu üyesidir. FEPTO Konseyi üyesi ve üyelik komitesi üyesidir. (ASGPP) Amerikan Grup Psikoterapileri ve Psikodrama Topluluğu üyesidir. Psikodrama Alanında Yaşam Boyu Katkı için Moreno Ödülü sahibidir.

GRACIELA MOYANO ROJAS-BERMÚDEZ Klinik psikologtur. Psikodrama yöneticisidir (Arjantin Psikodrama ve Grup Psikoterapileri Birliği). Zihin sağlığı merkezinde şeftir. (FEAP) İspanyol Psikoterapi Federasyonu üyesi ve ASSG (İspanya Psikodrama ve Grup Psikoterapileri Birliği) kurucu üyesidir. "Centro de Sicodrama, Sociodrama y Siodanza" da eğitici, süpervizör, psikoterapisttir.

CHANTAL NÈVE-HANQUET Psikolog, Jungcu psikanalist, psikodramatist, aile terapisi eğiticisidir. Brüksel Verveine'de Psikodrama sorumlusu ve eğiticisidir. Onbeş yıldır Jacques Pluymaekers ile birlikte Manzara (landscape) Genogramını geliştirmiştir.

ELKE NORDMANN Psikologtur. Üniversite öğretimidir. Überlingen Moreno Enstitüsü'nden psikodrama terapisti sertifikası almıştır. Psikoterapist ve süpervizör olarak serbest çalışmaktadır. Elisabeth Köberl ile birlikte klasik psikodrama ile kuram, terapi ve pedagojideki feminist yaklaşımların bir sentezi olan feminist psikodramayı geliştirmiştir. Feminist Psikodrama Enstitüsü'nün (IFP) kurucusu ve yöneticisidir. Eğitim grupları, çalışma grupları yürütmektedir.

RENÉE OUDIJK Nordic Board (İskandinav Ülkeleri Kurulu) TEP'i (eğitici, öğretici, pratisyen), serbest psikoterapist; Hollanda'da Psikodrama okulu kurucusudur. Hollanda Psikodrama Birliği (VvP); FEPTO ve Belçika-Hollanda Psikodrama, Sisyodrama, Grup Psikoterapisi, Sisyometri ve Rol Eğitimi Sınav Kurulu (NBS) kurucularındandır. İlk hocası, Paris 1964'teki ilk uluslararası psikodrama kongresine katılmış olan ve Belçika'lı bir grup insanla birlikte Anne Ancelin Schützenberger'den eğitim almış olan Ferdinand Cuvelier (B.)'dir.

GÁBOR PINTÉR Klinik psikolog, psikoterapist, sibernetik mühendisidir. Budapeşte Uluslararası Pető Enstitüsünde psikoloji profesörü ve bölüm başkanıdır. Macar üniversitelerinde klinik, sosyal psikoloji, kişilik psikolojisi ve iletişim dersleri vermektedir. Danışan merkezli terapi ve psikodrama uygulamakta ve öğretmektedir. Psikodrama psikoterapisti, eğitimci ve süpervizördür. Macar Psikodrama Birliği'nin ilk başkanıdır. IAGP'de ISCOPE ve FEPTO'da yıllarca Macar psikodramasını temsil etmiştir. Bilimsel çalışma alanı, psikoterapinin etkinliği, başa çıkma, benlik imajı ve sosyal atomdur.

EVA RØINE Klinik Psikologtur. Oslo Üniversitesi'nden psikoloji ve kriminoloji, tiyatro tarihi yan dallarını almıştır. 1986'dan beri Norveç Psikodrama Enstitüsü yöneticisidir. 1987'den beri Nordic Board of Examiners (İskandinav ülkeleri Sınav Kurulu) üyesi, 1989'dan beri Avrupa Psikodrama Enstitüsü başkan yardımcısıdır. "Psikodrama - Deneyisel Tiyatro olarak Grup Psikoterapileri" isimli kitabı Polonya ve İngilizce'ye çevrilmiştir.

JAIME ROJAS-BERMÚDEZ Psikiyatrist, psikanalist, (Uluslararası Psikanaliz Birliği) psikodrama ve grup yöneticisidir J. L. Moreno Enstitüsü'nde, Beacon, N. Y., eğitim almıştır. Latin Amerika'da psikodrama öncülerindendir. Psikodrama birlikleri, çalışma grupları, psikiyatri hastanelerinde psikodrama araştırmaları merkezi kurmuştur. IV. Uluslararası Psikodrama ve Sosyodrama Kongresi (1969) başkanıdır. Arjantin Psikiyatristler Birliği onursal üyesidir. "Centro de Sicodrama, Sociodrama y Sociodanza" Eğitimi, Süpervizör ve Psikoterapistidir. Son yayınları: Titeres y Sicodrama/Kuklalar ve Psikodrama (Giriş: J. L. Moreno) 3. Ed. Celcius Buenos Aires, Avances en Sicodrama (Celcius Buenos Aires) Teoria Tecnica Sicodramaticas (Paidós, Barcelona 1997).

ANTONIO ROMA TORRES Tıp doktoru, M. Sci. Psych. Psikiyatristtir. Portekiz Oporto'da bir hastanenin Psikiyatri bölümünde ve ayrıca serbest olarak çalışmaktadır. Psikiyatride uzmanlığını (Oporto Tıp Fakültesi) "Anoreksia Nervosa ve Diğer Yeme Bozuklukları" ile ilgili teziyle almıştır. Portekiz Psikodrama Birliği (Sociedade Portuguesa di Psicodrama) kurucularındandır; ilk başkandır (1990-1994). Portekiz Psikodrama Dergisi editörüdür. FEPTO kurucularındandır; 1998'den beri Konsey Üyesi ve Araştırma Komitesi başkan yardımcısıdır.

ADELINE SALOMÈ FINKELSTEIN Dr. ABP, CP, TEP; Klinik Psikolog ve psikoterapist. 35 yıl terapi gruplarında psikodrama çalışmıştır. Arnhem (Hollanda) Psikodrama Merkezi'ni kurmuştur. (2001 yılında ölmüştür-Ç.N.)

HANNAH SALOMÈ Klinik Psikolog, Eğitimidir. On yıldan uzun zamandır psikodrama ile çalışmaktadır. Continuo'nun ortaklarındandır. Psikodrama eğitimi kadar diğer faaliyetleri de koordine etmektedir.

WILMA SCATEGNI 1946'da İtalya'da doğmuştur. Onbeş yıl Ulusal Sağlık Servisi'nde psikiyatristlik, halk psikiyatri hastanesinde sorumlu yöneticilik yapmıştır. Psikiyatri gündüz hastanelerinde psikoterapi uygulamış ve psikodrama eğitim grupları yönetmiştir. Bireysel ve grup analizi uygulayan serbest psikiyatristtir; grup tekniklerinde grup analisti ve eğitici analist (Psikodrama) olarak çalışmaktadır. Zürih'teki Jung Enstitüsü'nde, CIPA'da (Centro Italiano di Psicologia Analitica) ve COIRAG'da (Confederazione Italiana Ricorda et Analisi sui gruppi) akredite edilmiş analist ve doçenttir. APRAGI'nin (Psikoterapi ve Kurumsal Analiz Eğitim ve Araştırma Derneği) başkanıdır. Pek çok makale ve kitap yayınlamıştır. Bunlardan birisi "Das Psychodrama zwishen alltaglicher und archetypische Erfahrungswelt" (Walter Verlag, Solothurn und Dusseldorf, 1994, it ed Psicodramma e Treapia di gruppo- Spazio e tempo dell'anima)'dır. IAGP ve IAAP (Intern. Associat. For Analytical Psychology) üyesidir.

ELLA MAE SHEARON Ph. D., T.E.P. Dr. Shearon, psikodramayı 24 yıldır, öğretmeni ve akıl hocası (mentörü) olan, psikodramanın kurucusu Dr. J. Moreno ve eğitmeni olan Zerka Moreno'dan öğrendiği şekliyle Almanya ve Avrupa'da öğretmeye çalışmıştır. Psikodrama Enstitüsü (Institut für Psychodrama)'nın yöneticisidir. Dr. Ella Mae Shearon, kapsamlı bir programı, geniş öğrenci kaydı ve tam akreditasyonu olan Köln Almanya'da uzmandır. Pek çok Avrupa ülkesinde (Almanya, İsviçre, Hollanda, İsveç, Rusya, Bulgaristan) psikodrama öğretmiştir. FEPTO'nun geçmiş Başkan Yardımcısı ve Sekreteri'dir.

GALABINA TARASHOEVA Tıp doktorudur. Yirmi yıllık psikiyatristtir; 1986 Zagreb Konferansı'ndan sonra Bulgaristan'a Psikodrama kapısını açmıştır. Psikodrama yöneticisidir. Stockholm Psikodrama Akademisi ve PNE'den 1993'te sertifikasını almıştır. Dr. Tarashoeva, Bulgaristan'daki ilk Psikodrama Enstitüsü olan ORPHEUS Psikodrama Merkezi'nin kurucusu ve yöneticisidir. Bu merkez 1993'te kurulmuştur. Burada çalışan misafir eğitmenler şunlardır: David Kipper, Sue Daniel, Bernhard Acterberg, Elaine Sachnof, Yaacov Naor, Pierre Fontaine, Chantal Nève, Roberto de Inocencio.

CHRISTINE VAN DER BORGHT psikolog, psikoterapist, Brüksel'deki "La Méri dien" sağlık merkezinin yardımcı yöneticisidir. Louvain Üniversitesi'ndeki Aile terapisinde araştırma ve eğitim ve sistemik girişimler grubunda eğiticidir.

LENI VERHOFSTADT-DENÈVE, Dr. Teorik ve Klinik Gelişimsel Psikoloji Profesörüdür (Ghent Üniversitesi, Belçika). Gelişimsel ve Kişilik Psikolojisi Bölüm Başkanıdır. Klinik Psikodramada eğiticidir (Psikoterapide Mezuniyet Sonrası Uzmanlık; Seçenek Gelişimsel Psikoloji). Uluslararası Gelişimsel Psikoloji'de Araştırma ve Eğitim Enstitüsü başkanıdır. Hollanda-Belçika Sınav Kurulu Vakfı'nda yönetici üyedir. Uluslararası İnsan İlişkileri Vakfı (yönetici: Dean ve Dooren Elefherty)'nda klinik psikodrama eğitimini tamamlamıştır. Belçika Kraliyet Bilim Akademisi üyesidir.

ANDRÁS VIKÁR Tıp doktorudur. Pediatrist, Çocuk Psikiyatristi, Psikoterapist, Süpervizör'dür. 1995'den beri Macar Psikodrama Birliği başkanıdır. Budapeşte'deki Semmelweis Tıp Üniversitesi 1. Pedikiyatri Kliniği'nde çalışmaktadır. Meşhur Ferenc Merei'nin okulundaki kişisel deneyimlerinden sonra kendi psikodrama çalışmalarına başlamıştır. (Merei'nin tekniği bazı analitik yaklaşımlarla grup odaklı psikodramadır). 1977'den beri psikodrama gruplarını yürütmektedir. Protagonist merkezli psikodrama ile Macaristan'da Überlingen Moreno Enstitüsü tarafından düzenlenen eğitimde tanışmıştır (1983 -1987).

CRISTINA VILLARES OLIVERIA Tıp doktoru, çocuk ve yetişkin psikiyatristidir. Portekiz Coimbra'da serbest çalıştığı gibi genel hastanenin Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Bölümü'nde de görevlidir. Portekiz Psikodrama Derneği (Sociade Portuguesa de Psicodrama) kurucusudur. Psicodrama Dergisi yayın kurulundadır. Şimdilerde, gençlerdeki psikopatoloji ve sosyometri ile ilgili bir araştırma yürütmektedir.

MONICA WESTBERG Psikodramatisttir. Yirmi yıldır, hem özel olarak, hem de halk sektöründe psikodramatik yöntemle çalışmıştır; Psikodrama Akademisi'nde öğretmen ve süpervizör olarak çalışmaktadır. Şimdi Norveç Psikodrama Enstitüsü adını alan Norveç Psikodrama Okulu'nun kurucularındandır.

ÖNSÖZ

(2001)

1970'lerde bir kitapçada yeni çıkan kitaplara göz atarken Anne Ancelin Schützenberger'in Fransızca "Precis de Psychodrame" (Paris 1970) kitabıyla karşılaştığım günü hala anımsarım. O günlerde ortodoks ekole sıkı sıkıya bağlı bir şekilde psikanaliz uygulamaya devam ediyordum ve psikodrama benim için, okul yıllarında edindiğim bazı görüşlerden ibaretti. Kitabın başlığı zihnimde tiyatro, sahne ve performans ile ilgili çağrışımlar oluşturdu. Ancak bu yöntem profesyonel hayatımın ilk yıllarını tamamen içine alan, çok sevdiğim kutsal psikanalize kıyasla çok sulu bir yöntemdi. İç sorgulamama rağmen kitapçıdan kısa süre sonra esiri olacağım bu kitapla ayrıldım. Kitabı okudukça, o bende insan ilişkilerine girişimlerle ilgili yeni ufuklar açtı ve birkaç yıl içinde psikanalitik yaklaşımı bırakıp bütün zamanımı psikodrama ile doldurmaya başladım. Schützenberger'in yazılarında, daha önce sadece genel anlamıyla tanıdığım ancak kişisel olarak hiç uygulamadığım iki sosyal girişim modeli beni özellikle etkiledi: Grup dinamikleri ve eylem. Bu, benim, Moreno ve onun yöntemine odaklanan ve Beacon N. Y. Moreno Enstitüsü'nde öğretilen yeni bir profesyonel yönelime geçişimin başlangıç noktası oldu. 1980'de Kopenhag'taki Uluslararası Kongre'de Schützenberger'le kişisel olarak tanışmama fırsat sağlayan da bu değişimdi.

Bugün bu kritik kitapla tanışmamdan yaklaşık 30 yıl sonra, okurlara, Schützenberger'in kültürel etkisini taşıyan profesyoneller tarafından yazılmış psikodrama yazılarını tanıtmaya gibi bir işe girişiyorum. Gözümün önünde bir eğretilen beliriyor: İyi tohumları ustalıkla ve tutkuyla serpmiş bir tohum ekici, şimdi yüksek kalitedeki bereketli ürününe sevinerek bakıyor. Psikodrama yöntemi ve kuramının gelişme ve yayılmasında büyük rolü olan Schützenberger'in başarısını açıklamak için bu imge oldukça uygundur. En içten teşekkür ve takdirlerimi kalbimden gelen minnetlerimi sunmak istiyorum: Teşekkürler Anne, mesleki gelişmemize katkılar için. Bu çalışma senin 80. doğum gününe denk geldi. Bu makaledeki yazarların hepsi FEPTO üyesidir. FEPTO'nun amacı; "Psikodramanın Avrupa ve Akdeniz bölgesinde tanınmasını ve uygulayanlar açısından gelişmesini sağlamaktır." (Makale 2.2 FEPTO oluşumu) Schützenberger FEPTO'nun

kurucusu ve aktif bir üyesidir. FEPTO'nun esas uğraşı psikodramatistlerin yeterliliğidir; bunun için uğraşır ve şunları amaçlar:

- Psikodrama eğitiminin gelişmesini sağlamak;
- FEPTO üyeleri arasında değiş tokuşları desteklemek;
- psikodrama eğitiminde asgari standartları oluşturmak için çalışmak;
- uluslararası Avrupa ve Akdeniz psikodrama çalışmalarının zamanlamalarını düzenlemek;
- psikodramanın etik standartlarını yükseltmek;
- yöntemin kalitesini değerlendiren araçları ve araştırmaları ilerletmek.

(Makale 2.3 FEPTO Tüzüğü)

Bu amaçlar önemlidir ancak ulaşmak çok kolay değildir. Bana göre en büyük engel çoğunluk tarafından paylaşılan, kesin, titiz içerikli bir dilin eksikliğidir. Psikodramatist ne yaptığını "gösterir", "tanımlamaz". O kadar ki bir durumu analiz eden söylemler psikodramatistlerde sıklıkla yoktur; hatta onlar buna biraz kuşkuyla bakar. Sıklıkla iyi niyetli, sıcak, duygulu, içten katılımların yaşandığı ortamlarla karşılaştım. Psikodrama yöneticisinden profesyonel eylemlerinin ölçütlerini tanımlamasını istediğimde onları söze dökemediklerini gördüm. Buradaki makalelerin, netlikle söze dökülen deneyimleri, kişisel yansıtmaları paylaşmak için iyi bir başlangıç noktası olduğu kanısındayım. Böylece, FEPTO'nun ana amaçlarından biri olan psikodramatistin yeterliliğinin derinleşmesi sağlanacaktır. Bu çalışmanın materyallerinin toplanması ve düzenlenmesi meziyeti Pierre Fontaine'e aittir. Her zamanki tarzıyla net ve yetkin bir iş çıkarmıştır. Benim teşekkürlerim ve FEPTO'nun minneti ile...

Giovanni BORIA, PhD.
(1996–2000 FEPTO Başkanı)

Giriş (1999)

Amaçlar - Bu makaleleri bir araya getirmekteki amaçlarımız, birliğimizin ve her yıl yapılan toplantılarımızın ruhunu tutuşturan şeyle aynıdır: Çalışma ve koordinasyon. Avrupa Psikodrama Eğitimi Organizasyonu (FEPTO) 1992 yılında Montreal'de IAGP Kongresi sırasında fikir olarak oluştu ve o tarihten beri her yıl toplanmıştır. 1993 Stockholm, 1994 Oxford, 1995 ve 1996 Leuven (Belçika), 1997 Sulzana (İtalya), 1998 Diez (Almanya), 1999 Seville (İspanya). Başlangıçta birliğin adı ESCOPE idi. Avrupa Psikodrama Eğitimi Çalışma ve Koordinasyonu. Bu isim toplantıların amacını açıkça ortaya koyuyordu: Çalışma ve koordinasyon.

Çalışma - Öncelikle ve daima çalışmak; yani, birbirimizden öğrenmek ve farklılıklarımızın zenginliğinden tat almak için bir araya gelmek. Çeşitlilik içinde uyarıcı bir yakınlık vardır. Böylece, psikodrama yönetecek kişileri eğitmenin pek çok farklı yolu olduğunu keşfederiz. Özellikle, Stockholm'deki bir süpervizyonu, Oxford'da Ella'nın kendi tarzıyla canlı bir sunumunu, "geri plandaki lider" oluşunu ve öğrencilerin psikodramayı yönetmeye başlayışlarını, Diez'de altı ülkeden Fransızca konuşan grupların oyunları ve tartışmalarını anımsıyorum: Gerçek bir çalışma grubu ve değerlendirme zemini.

Koordinasyon - Bir ortak kazancımız var, bir topluluk. Çeşitliliğimizi koordine ediyoruz ama aynı zamanda çeşitliliklerimizin kaynağı olan yaratıcılığımızı koruyoruz. Bizi bir araya getiren bu birliğimizin doğası konusunda uzlaşmamız gerekti: Eğitimcilerin birliği ya da eğitim organizasyonlarının birliği. Dış dünyaya karşı ortak bir duruş ortaya koymak için minimal standartlar için önerilerde bulunma gereksinimindeyiz. Yine de farkındayız ki koordinasyon bir oy aracılığıyla değil, tanımladığımız bağlantılarla, omuz omuza olmakla oluşuyor. Avrupa'da Erasmus değiş tokuş programlarının, yüksek eğitim sistemlerimizi birbirine yakınlaştırmak ve

verimli kılmakta, Brüksel'den gelen direktiflerle başarılabileceklerle kıyasla daha etkili olduğuna inanıyorum. Dört başarılı yıldır psikodrama eğitim programları yayınlıyoruz¹ ve görüyoruz ki programlar özellikleri itibariyle gelişiyor, daha güçlü hale geliyor ve olumlulaşıyor.

Bu kez eğitim şemaları değil, fikirler sağlamak istedik. Bir karşılaştırma yaparsak, yapıyı ve iskeleti değil, onları saran eti ve onlara yaşam veren ruhu.

Anne Ancelin Schützenberger'in 80. doğum gününü kutlamak için bir kitap yayınlamak istedik ve her zaman karşımıza çıkan eğitim, sağladığımız eğitim gibi konularla ilgili makaleler talep ettik. Oldukça geniş bir çevreden hevesli tepkiler aldık; çeşitli nedenlerle herkese ulaşamadık (kaçırdıklarımızdan özürlerimizi kabul etmelerini bekliyoruz). Başka arkadaşlar da yayına katılmak istedi; ancak biz, sadece FEPTO üyeleri ve FEPTO'ya bağlı organizasyon üyeleri ile sınırlı kalmayı seçtik. Çeşitli katılımcıların, makalelerini hastalık, yas ya da başka nedenlerle zamanında tamamlayamadıklarını da belirtmek isteriz. Bu bölümdeki makalelerin, birbirimizi daha iyi tanımaya, kendimizi sorgulamaya, konuya merak uyandırmaya, bundan sonraki karşılaşmalarda birbirimizle yeniden bütünleşmeye yardımcı olacağını umuyoruz.

İçeriğin yapısı. Makaleleri bölümler içinde sıraladık ki bu pek kolay olmadı. Aynı katkı bazen farklı yönlerle ilgili olabiliyordu. Örneğin bir makalede, ayna tekniğinin kuramsal boyutu ele alınıp sonra da didaktik şekilde uygulanışı ya da ileri gruplarda, süpervizyon gruplarında uygulanışı tanımlanıyordu. Biz onu kendimizce Moreno'nun kuramına daha yakın bir sıralamaya koyduk.

Anne için nasıl bir buket oluşturduğumuzu şimdi, her bölümü kısaca özetleyerek açıklayacağız. Bu kitap iki kısımdan oluşuyor: Kısım 1: Psikodramanın Avrupa'daki gelişimi; kısım 2: Kronolojik şekilde psikodrama eğitimi.

Kısım 1'de psikodramanın Avrupa'daki gelişimi, önce tarihi, sonra iki güncel yönü açısından ele alınıyor. Tarih bölümünde, psikodramanın Avrupa'daki gelişimi, bizim jübile üyemizin uzun meslek yaşamı boyunca yaşadığı şekliyle taranıyor. Bu bölüm, Moreno'nun diğer Avrupa'lı kızının bir yankısıyla tamamlanıyor. Doğu Avrupa bölümü, üç ülkedeki, yani, Bulgaristan, Macaristan ve Rusya'daki büyüyen uçla ilgileniyor. Bulgaristan'da, Batılı bir eğitici ile yöresel öncüler arasındaki ilişkilerin, bir çevirmen aracılığıyla nasıl bir şekil alıp büyüdüğünü görüyoruz. Psikodramanın

şimdi 30 yaşında olduğu Macaristan'da onun, şimdiki terapötik eğitim organizasyondaki yerini görüyoruz. Rusya ileri bakıyor ve biz, orada, "Futuropractice" tekniği ile nasıl, daha "gerçek" bir gelecek oluşturma - psikodramatistler için de - çabasında olduklarını görüyoruz.

Üniversiteler bölümü akademik dünyadaki Psikodrama ile ilgili gelişmeleri ele alıyor. Psikodrama eğitiminin klinik psikologların eğitim programında ya da yüksek lisans programında nasıl ele alınabileceğini görüyoruz.

Kitabın 2. Kısmı, öğrenci kabulünden, sertifikalandırılmasına kadar eğitim programı ve eğitimin çeşitli öğeleriyle ilgileniyor; hatta burada mezunlardan gelen eğitim sonrası bir yankı da bulunuyor.

Eğitime alınma ile ilgili kısım, eğitime kabul ve eğitim aşamalarındaki değişimleri belirleyen nitelikleri inceliyor.

Kendini tanıma/yaşantı (self experience) bölümü, psikodrama aracılığıyla kişisel terapötik deneyimin eğitimdeki yararlarından söz ediyor.

Genişçe bir bölüm olan kuram bölümü, kuramın öğretilmesi ile ilgili bir makale ile başlıyor. Sonra, Moreno'nun kuramının çeşitli yönleri inceleniyor ki bunlar, üç grupta toplanabilir: 1. Ben-Tanrı – yaratıcılığın felsefesi ya da ruhsal yanı; 2. grup ve sosyometri; 3. sahne- sahnede beden, ısınma, ayna. Son olarak, bir Jungcu görüş ile psikodrama anlatılmaktadır.

Uygulama bölümü psikodramanın özel bazı alanlarında uygulanmasıyla ilgilidir: Çocuklarla eşlerle, toplumla çalışma. Onlar için eğitildiğimiz alanlar ve/veya onlardan eğitildiğimiz alanlar vardır.

Süpervizyon bölümü, süpervizyonda, hastayla ilişkileri gösterebilmeye yarayacak araçları tanımlamaktadır: Sahnede imgelerin oluşturulması, sandalyelerin yerleştirilmesi ve eşlenmesi.

Araştırma bölümü, eğitimde araştırmanın ve araştırmacı bir anlayışın gerekliliğini ele alarak bu disiplinin gerekleriyle, örneğin seansların notlarının sistematik şekilde tutuluşuyla, ilgilenmektedir.

Mezunlar bölümü, eğiten-eğitilen ilişkisiyle ilgili olarak, eskiden eğitim almışlardan ve bir eğiticiden yankı getirmektedir. Böylece, halkayı tamamlıyor ve geleceğe güvenle adım atabilir duruma geliyoruz.

P.F.

İkinci baskı için önsöz

Bu kitap, psikodramadan esinlenmiş ve bir eğitici olarak, bu esini, Avrupa ve Akdeniz ülkelerine yayılmış pek çok sayıdaki öğrencileriyle paylaşmış olan yazarların bir ürünüdür. Ayrıca bize 40 yıldan fazla süredir ilham veren Schützenberger'in çalışmasına bir katkıdır.

Acaba Psikodramayı bu kadar esinleyici yapan nedir ki, Jacob Levy Moreno, yüzyılın başında önce Viyana'da, 1925'ten sonra da Amerika'da, kendi felsefesini ve Psikodrama, Sosyometri ve Grup Psikoterapisinin yöntemlerini geliştirmeye başladığından beri, bu, eğitimsel ve terapötik içgörüler, tüm dünyada böylesine yükselebildi? Otuz yıldan uzun zamandır psikodrama uygulayan ve eğiten biri olarak keşfettim ki, psikodramanın özü ve gücü, insanları, kendi yaşamlarının yaratıcısı rolüne yeniden yerleştirmesinden ve onlara, kendileri ve birlikte yaşadıkları insanlar için en kazançlı olan bir şekilde, birlikte-yaratmak için bir yol geliştirmeyi öğretmesinden ileri gelmektedir. Öğretmenler ve eğiticiler için öğrencilere bunun nasıl yapılacağını öğretmek çok tatmin edici bir uğraştır.

Anne'a ve göze çarpan pek çok arkadaşımıza, FEPTO'da birlikte çalışılabilecek güzel bir yapı bulduğumuz ve bunu birlikte geliştiriyor olduğumuz için minnet duyuyoruz. Bu kitabın ikinci basımı, Dr. Moreno'nun Psikodramasının özünü ve bizim ondan aldığımız esini, yardımcı eğiticilerimize, öğrencilerimize taşımamıza çok büyük bir yardımda bulunmaktadır.

Renée Oudijk
FEPTO Başkanı

İkinci baskıya Giriş

Schützenberger'in 80. doğum günü (29 Mart 1999) onuruna yapılan ilk basım hızla tükendi. Bu nedenle FEPTO 2000 Budapeşte toplantıları sırasında 2001'deki Grasse toplantımız için yeni bir baskı yapmaya karar verdik.

Bu yeni basım ilkinde çok benzerdir. Makalelerin üçte birinde yazarlar düzeltme ve güncellemeler yaptılar ama kitabın yapısı, sayfalandırması aynı kaldı. Size iyi okumalar diliyoruz.

Pierre Fontaine

TÜRKÇE ÇEVİRİ İÇİN ÖNSÖZ

(2007)

Psikodrama Türkiye'ye 1980'lerin başında Prof. Dr. Abdülkadir Özbek sayesinde geldi. Onun insancıl özünün de etkisiyle Türkiye'de kardeşlik sanatının da en iyi örneklerinden birini yaşama, yaşatma şansını yakaladık. Onun en büyük düşlerinden biri, Avrupa'daki meslektaşlarıyla da geliştirici bağları güçlendirmektir. Öğreneceğimiz ve öğreteceğimiz, birlikte geliştireceğimiz çok şey olduğuna inanırdı. Son yıllarında Mevlana ve Yunus'la, Moreno arasındaki felsefi yakınlığı incelemeye özel bir zaman ayırmıştı. Batı Avrupa'lı dostlarımıza da bunu anlatmamızın önemli olduğunu düşünüyordu.

Abdülkadir Özbek'in ölümünden hemen bir yıl sonra 2001 yılında FEPTO'ya üye olarak onun hayallerinin bir kısmını da gerçekleştirecek bir kapı açtık. FEPTO sıcak, yapıcı ve dost bir örgüt olarak Avrupa'daki meslektaşlarımızla buluşmamızı sağladı. O bizim için biz onun için çalıştık, çalışacağız.

Bu kitap Dr. Abdülkadir Özbek Enstitüsü İzmir Grubu'nun dokuz aylık çalışmasının bir ürünüdür. İlginçtir ki bu süre ana rahminde geçen süreye denk düştü. Öğrencilerimizin yaşadığı Türkçe kaynak sıkıntısını bu kitapla miktar da olsa giderebileceğimizi umuyoruz. Şimdi Anne çok yaşlandı. Bu yıl aramıza katılamadı. Onun 80. yılını çoktan geride bıraktık. Bu yıl Türkçe çeviri için anlam taşıyabilecek bir yıldayız: Alaçatı - İzmir'de FEPTO Yıllık Toplantısını (25-29 Mayıs 2007) ve ardından gelen Bergama Aesklepion'da, 32. Uluslararası Katılımlı Grup Psikoterapileri Kongresi ile kaynaştıran FEPTO Toplantı Sonrası Konferansı (30 Mayıs - 2 Haziran 2007) düzenledik.

Kitaptaki bilgileri güncelleştirmek söz konusu olabilirdi ama biz kitabı tıpatıp yazıldığı şekliyle çevirdik. Sadece bir bölüm özel bazı nedenlerle çıkartıldı. Özellikle kişilere ilişkin bilgilerde pek çok güncellemeler olmakla birlikte bunları kitabın yazıldığı yıldaki şekliyle bırakmayı tercih ettik.

İnci Doğaner

*FEPTO Konsey Üyesi ve Üyelik Komitesi Başkanı (2004-)
2007 FEPTO Yıllık Toplantısı Yöresel Koordinatörü*

I. Bölüm: Avrupa'da psikodramanın gelişimi

Batı Avrupa'da psikodramanın kabaca ön tarihçesi IAGP ve FEPTO'nun ön tarihçesiyle birlikte,¹*

Anne Ancelin Schützenberger

Çeviri: Dilek Yörük Özcan ve İnci Doğaner

Çoğunlukla, pek çok ilginç düşünce, savaş sırasında başladı ya da gelişti. İkinci Dünya Savaşında (1939-1945) S. H. Foulkes İngiliz ordusunda Moreno'dan öğrendiği şekliyle rol-canlandırma yöntemini kullandığı analitik gruplar başlattı. 1945'lerde, Londra'daki Tavistock Enstitüsü tarafından, iyi bilinen bir İngiliz ve Amerikan dergisi olan "Human Relations" (İnsan İlişkileri) yayınlandı. Michigan'daki Ann Arbor Üniversitesi Grup Dinamikleri Araştırma Merkezi, grup süreçleri araştırmalarını yayınlamaya başladı (Bion, vs.). J. L. Moreno, New York Beacon'da 1936'da psikiyatri ve zihinsel sağlık kliniğinde sosyometrik araştırmalarını ve psikodrama eğitim seminerleri başlattı. Bazı öğrencileri, sosyometri ve rol canlandırmayı, kara, hava ve deniz kuvvetlerinde kullandılar (yine savaş sırasında General Jenkins tarafından yapılmış olan sosyometrik çalışmaya, "Yaşam ve Ölümün Sosyometrisi"ne bakınız; ayrıca endüstri ve eğitim alanındakilere de).

1947'de Dr. Marcel-Paul Schützenberger, arkadaşı Paul Maucorps'la birlikte Fransız ordusu için sosyometrik araştırmalara başladı. (Ben, 1948 Ağustos'unda Marco'yla evlendim ve Moreno'nun görüşleriyle çalışmaya başladım.) 1950'de 1. Dünya Psikiyatri Kongresi ve 2. Uluslararası Kriminoloji Kongresi Paris'te toplandı.

Orada Moreno arkadaşça bir şekilde Serge Lebovici, Juliette Favez Boutonnier, S.H. Foulkes oluşturma Foulkes, J. Bierer ve pek çok Avrupalı psikiyatrist ve psikanalistle karşılaştı, tanıştı. Onlarla bir Uluslararası Grup Psikoterapileri Komitesi kurma fikri tartışıldı (daha sonra, kongrenin bazı bölümlerini yayınladım ve kitap olarak basıldı).

* Antonio Roma Torres'in izniyle *Psicodrama. Revista da Sociedade Portuguesa de Psicodrama* n°5 Nisan 1998 s7-24'ten yayınlanan metnin buraya alınmıştır.

Uluslararası Grup Psikoterapileri Komitesi 1954'te oluştu; ben pek çok toplantısına katıldım. Daha sonra Uluslararası Grup Psikoterapileri Konseyi olarak değişti (1963'te Milano toplantısı sırasında); sonrasında da Uluslararası Grup Psikoterapileri Birliği: IAGP adını aldı.

1950. 1950 yılında savaş sırasındaki Fransız yeraltındaki çalışmalarım nedeniyle "Prix de l'Aide Alliee a la Resistance" ödülünü ve 3. Uluslararası Soroptimist ödülünü aldım (profesyonel kadınlar için bir Rotary kulübü çeşidi). Böylece, Fullbright öğrencisi olarak grup süreçleri ile ilgili eğitim almak ve Ödül Sahibi Kadın olarak, grup dinamikleri ve sosyal psikoloji (sosyal psikolojide mezuniyet sonrası doktora programı) çalışmak üzere ABD Michigan'daki Ann Arbor Üniversitesine gittim. Orada Leon Festinger, Dorwin Cartwright, Alvin Zander ve Ronald Lippitt (grup dinamikleri kuramını ve eylemsel araştırma pratiğini - saha ve laboratuvar çalışmaları - yaratan Kurt Lewin'in² ilk çalışma arkadaşlarıdır) ile çalıştım. Eylemsel araştırma, koltuğa oturup düşünmeye dayalı klasik akademik araştırmaya karşı gelişmişti. Daha sonra bu grupla birlikte Ann Arbor'dan Bethel'e Maine'e uluslararası bir yaz çalıştaya gittik. Orada üç hafta süren grup çalışmaları, grup dinamikleri araştırmaları, kuramsal çalışma ve uygulamalar ve N.T.L. - Kurt Lewin, Rosemary Lippitt tarafından geliştirilen ve sonra Bethel'de bir psikodrama çalışma grubu olarak yürütülen meşhur "Grup Gelişiminde Ulusal Eğitim Laboratuvarı"- yaptık. Dünyada bütün küçük grup eğitimleri (T-gruplar ve Tavistock çalışmaları) N.T.L.'den sonra başladı.

Ondan sonra ben de, Rosemary Lippitt (Ronald Lippitt'in eşi ve okul arkadaşı, Kurt Lewin'in iş arkadaşı) ile birlikte psikodramada eğitime başladım. 1951'in başlarında sürpriz bir şekilde beni kaçırarak arabayla 18 saat süren bir yolculukla Beacon'daki Moreno Enstitüsü'ne götürdü. Daha sonra, 1951-52'de, Beacon ve New York'ta Moreno Enstitüsü'ne eğitim için yeniden gittim (Columbia Üniversitesinde ve New York'taki Sosyal Araştırmalar Okulu'nda mezuniyet sonrası çalışmalarım da devam etti). Daha sonra Moreno tarafından eğitilmiş ilk 12 yöneticiden biri olarak Moreno Enstitüsü'nün bir Yöneticisi oldum. Evim Fransa'ya varınca, Pierre Piprot d'Alleaume ile birlikte "Centre de Recherches en Relations Humaines de Montreal" (grup dinamikleri ve psikodrama eğitimi)'de ve Peder Malhiot, Peder Mailloux çalışmaları vakfında ve "Institut de recherches en relations humaines"de çalışmaya başladık (Paris 1952).

Fransa'ya döndükten sonra, 1953'te endüstride psikodrama grupları başlattım. 1956'da Paris Ste Anne Hastanesi kadın kliniği, (Prof. Jean Delay gözetiminde) ve Paris Üniversitesi Akıl Hastalıkları hastanesinde psikotiklerle grup çalışmaları başlattık³ (Jameis Enneis ile birlikte; James, St Elisabeth Hastanesinden, Fullbright Fellowship ile bir yıllığına Fransa'ya eğitim ve ders vermek için gelmişti). Jim, Sorbonne'dan bir profesör olan Prof. Juliette Favez-Boutonnier ile benim tarafımdan ve yeni kurduğumuz Fransız Sosyometri, Grup Dinamikleri ve Psikodrama Grubu tarafından davet edilmişti. Bu grup, psikodrama eğitimini 30 yıl kadar sürdürdü ve yakın zamanda, 1995'te ismi "Fransız Grup Analizi ve Psikodrama Enstitüsü" olarak değişti; yeni yöneticisi Claude Ouzilou oldu. Armelle Thomas Benesse ve Bernard Honore'un (IFEPP) desteğiyle, Paris'te, daha klasik Moreno ve üçlü sistemli tarzda çalışan Fransız Psikodrama Okulunu kurduğum yıllarda (1987), Catherine Mesnard'a da, şu an Lolita Lopez tarafından yürütülen "P'Somatics"i kurması için yardım ettim⁴.

Savaştan hemen sonraki yıllarda, 1946'da bir Fransız psikolog-psikanalist Mirelle Monod ve Prof. Jean Delay New York Moreno Enstitüsü'ne gittiler. 1948-50 yıllarında Dr. Serge Lebovici Moreno'yla fikir tartışmaları yürüttü. Bu kısa ABD gezisinden sonra, esas olarak çocuklarla yürüttüğü psikoanalitik psikodramayı - psikanalitik temelde bireysel psikodrama - icat etti.

1944-47'de Saint Alban devlet hastanesinde (Fransa) psikotik çocuklar için, tiyatro terapi, grup psikoterapisi, kurumsal terapi Dr. François Tosquelles (İspanya iç savaşı sonunda Fransa'ya (Lozere) sığınan bir İspanyol psikiyatrist, psikanalist) Aynı sıralarda, psikodrama Claude Bernard merkezinde zorluklar yaşayan okul çocuklarına, organizasyonu, Dr. Juliette Favez-Boutonnier (Sorbon'da psikoloji profesörü, psikanalist) tarafından yapılarak tanıtıldı. Daha sonra, bireysel psikanalitik psikodramanın çeşitli versiyonları Mireille Monod, Didier Anzieu ve onların öğrencileri; Lebovici, Diatkine, Kestenberg ve onların öğrencileri tarafından geliştirildi (bu tarihçeyi, *Precis de psychodrame*, Paris 1964 3. baskı'da - 1970'te İspanyolca Portekizce İtalyanca ve Almanca'ya çevrildi - ve Grete Leutz'un kitabının arka kapağında geliştirilmiş olarak yazdım).

1956. 1956'da Utrecht'teki (Hollanda) Uluslararası Yeni Eğitim Üyeleri Toplantısına (Margaret Mead, Dr. Hall, Prof. Juliette Favez-Boutonnier başkanlığında) davet edildim. Orada Batı Avrupa'nın psikiyatrist, eğitimci ve öğretmenleri tarafından yürütülen ilk Avrupa Rol Canlandırma ve Psikodrama Eğitim ve Yaşantı Grup Çalışmaları düzenlendi ve yönetildi.

Utrecth'deki delegelerden biri Dr. Bernard Honore (Fransız Aile ve Öğretmenler Birliği yöneticisi) bana grup dinamikleri ve psikodramada iki yıl yönetme şansını sundu (1957-59). Buraya, pek çok doktor, psikiyatrist, psikolog ve eğitici katılmıştı. Onlardan biri de Belçika Aile ve Eğiticiler Birliği (Ecole des Parents et des Educateurs) sonraki başkanı Pierre Fontaine'di (MD). Pierre Fontaine psikodrama ve grup dinamiklerinde benle ve diğer Fransız meslektaşlarla, örneğin Solange Gounod ve Ada Abraham ile (Kudüs'ten, sonra Sorbonne'da çalıştı), pek çok eğitim grubu düzenledi. 1958-78 yıllarında, 20 yıl, Belçika'ya gittim. 1963'te Prof. Dr. Pierre Fontaine kendi kurumu "La Verveine"i, Belçika'da kurdu (hala profesyonelleri eğitir). Fontaine pek çok öğrencisi ve pek çok arkadaşı ile birlikte - Nand Cuvelier gibi - psikodramayı Hollanda ve Belçika'da (Morenocu ve triadik tarzda) geliştirdi.

1957 Zürih'teki 2. Uluslararası Grup Psikoterapisi Kongresinde, uluslararası bir birliğin kurulmasına yol açacak fikir alışverişleri oldu; bazı gerginlikler kaçınılmaz olarak vardı - ancak biz uluslararası bir birlik hazırlıklarını sürdürdük. (J. L. Moreno ve A. Friedemann güçlülere rağmen, bunun oluşturulmasında çok ısrarlıydılar). Psikodrama bölümüne Zürih'te J. L. Moreno tarafından başkanlık edildi. Orada bir sunum yaptığımı ve Dr. Seguin gibi bazı Latin Amerikalı psikiyatrist-terapistleri çevirdiğimi, Fransız psikoanalist-psikodramatistlerin ve daha sonra "Nacka projesini" yaratan ve İsveç'e psikodramayı Tony Brunce (1969) ve Anne Schützenberger (1970 ve sonrası) aracılığıyla tanıtan Dr. Begnt Breggren'in orada bulunduğunu anımsıyorum.

1963. 1963'te 3. Uluslararası Grup Psikoterapileri Kongresi Milano'da yapıldı (Başkan J. L. Moreno, başkan yardımcıları S. H. Foulkes, S. Lebovici, L. Ancona; sayman A. Friedemann (İsviçre), genel sekreter Enzo Spaltro). Bu toplantı, grup psikoterapisindeki pek çok eğilimi ve psikodramayı bir araya getirdi. Buradaki çalışmalar daha sonra Moreno'nun Uluslararası Grup Psikoterapileri kitabında yayınlandı. Toplantıda Slavson ve Israel arasında bazı anlaşmazlıklar vardı ve bunların Moreno ve Foulkes üzerinde etkileri oldu.

Kongrenin ertesi günü J. L. ve Z. Moreno tarafından Hannah Weinmer, Leon Fine ve pek çok önemli psikodramatistin yönettiği çok iyi katılımlı bir psikodrama çalışma grubu oldu. 1963 Milano kongresi sırasında bizlerden bazıları⁵ (Hannah Weiner, Anne Ancelin Schützenberger, Solange Gounot) Portekiz'li Grup Analisti Eduardo Cortesao, Rita Mendes Leal ile karşılaştık. Eduardo, beni ve onları S. H. Foulkes'un kongre sonrası grup analizi

çalışma grubuna katılmam için İtalya'ya (Stresa yakınında Pallanza'da Lago Maggio gölü) davet etti. Malcolm Pines ve pek çok grup analisti ve bazı Portekiz'liler oradaydı. Milano kongresi sırasında birisi Moreno'ya bizzat kendisinin bir Psikodrama Kongresi başlatıp başlatamayacağını sordu ve Fransa'nın bu iş için iyi bir yer olduğunu vurguladı. J. L. Moreno kabul etti ve kongreyi gelecek yıl, 1964'te, Paris'te benim (Anne Schützenberger) organize edip edemeyeceğimi sordu.

1964. 1. Uluslararası Psikodrama Kongresi (31 Ağustos- 3 Eylül 1964) Paris Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde düzenlendi. Pr. Paul Sivadon Başkan, Anne Ancelin Schützenberger Genel Sekreter, J. L. Moreno Onursal Başkan, Zerka Moreno ve Schützenberger Bilimsel Sekreter ve Claude Ouzilou Genel Sekreter Yardımcı'sıydı. Yirmi altı ülkeden 1200'ün üstünde kişi katıldı (bu, başlangıç için çok iyiydi). Pek çok psikanalist davet edilmişti; çok sayıda Portekizli grup analisti, psikiyatrist, psikolog ve pedagog meslektaşlarıyla birlikte geldiler.

Aramızdaki bağ, daha sonra Portekiz'de, Pr. Eduardo Cortesão tarafından Cascais'te (Portekiz) düzenlenen; benim, bazı Fransız psikodramatisti meslektaşlarımla geldiğim, İngiliz ve Portekizli meslektaşlarımla tanıştığım (Riberio ve Fonseca gibi) Grup Analitik Kongresinde tazelendi.

Ben Amerika'da grup süreci ve psikodrama eğitimi alırken (1950-1952) bir diğer öğrenci, Grete Leutz, Beacon'daki Moreno ailesiyle bir yıl geçirdi. Zerka'ya küçük Jonathan'ın bakımında (Jonathan, 11 Haziran 1952'de doğdu) ve J. L.'e "Kim Sağ Çıkacak" ın basımında ve Almanca'ya çevrilmesinde yardım etti. Böylece bu güzel tesadüfle psikodrama eğitimi aldı. (Grete Leutz 1952 Eylül'üne kadar Moreno'larda kaldı). Avrupa'ya döndükten sonra Almanya'da psikodramayı geliştirdi ve Überlingen'deki (Alman-İsviçre sınırına yakın bir göl olan Bodensee'de) aile evinde ilk Avrupa Moreno Enstitüsünü kurdu - gerçekten büyük bir psikodrama enstitüsü - ve ben de (Anne Ancelin Schützenberger) Fransa ve Batı Atlantik Avrupa'da psikodrama eğitimini başlattım (1953-56).

1958'den 1962'ye kadar Fransız psikolog Pierre Weil (daha sonra Brezilya'da çalışan, Belo Horizonte Üniversitesinde Psikoloji Profesörü) Paris'te benden üçlü sistem (triadic) psikodrama eğitimi aldı (sonra da ben onu, sıklıkla yaptığım gibi, Sorbonne da doktora yapmaya ve doktoralı profesör olmaya ittim). Belo Horizonte'de psikodramaya başladı ve sonra bütün Brezilya'da devam etti. Kitabımın (Anne Schützenberger) Portekizce'ye çevrilmesine yardım etti ve 60'larda Brezilya'da benimle birlikte psikodrama eğitimleri düzenledi.

Pierre Weil, sonra, 1967'de psikodrama ile ilgili bir kitap ve İnsan İlişkileri hakkında pek çok Portekizce kitap yazdı; Brezilya'da psikodrama eğitimini geliştirdi (çok daha sonraları, Jaime Rojas-Bermúdez (Beacon'dan eğitimli) Arjantin'den Brezilya'ya gelerek bağımsız olarak eğitimler açtı; daha sonra Dalmiro Bustos da bunu yaptı.)

1966. 2. Uluslararası Psikodrama Kongresi Prof. Raman Sarro tarafından, 1966'da Barselona'da (Zerka Moreno ve Anne Ancelin Schützenberger yardımıyla) organize edildi ve tabii ki pek çok Portekiz, İspanyol ve Fransız ve bazı İskandinav, Kuzey ve Latin Amerikalı profesyonel katıldı.

Prof. Raman Sarro, Barselona civarlarında (Dr. Marti Tusquets ile birlikte) bir psikodrama okulu geliştirdi. Diğer bir okul ve enstitüler de Madrid'de kuruldu. (Burada İspanyol psikiyatrist François Tosquelles'ten de bahsetmeliyim. İspanya İç Savaşı sonunda Fransa'ya göçmüş ve 1943-55 yıllarında Fransa Lozere'deki St Alban psikiyatri hastanesinde toplum terapisi ve psikodrama terapi grubu oluşturmuştu. Mireille Monod orada hastaneye yatırılmış psikotik çocuklarla çalışma başlatmıştı. Yetişkinlere psikodrama eğitimi vermek ve terapötik psikodrama uygulamak için ben de birkaç kez - 15 yıl içinde - oraya gittim.

Bu ilk iki Psikodrama Kongresi (1964 ve 1966) büyük bir etki bıraktı: Dr. Bengt Breggen (Uppsala İsveç ve Nacka projesi) kongreden sonra, Antony Brunse ve Anne Schützenberger'i İsveç'te psikodrama yapmaya davet etti. (Daha sonra Birleşik Devletler tarafından psikodrama uzmanı olarak profesyonel eğitim vermek için 1970'te İskandinavya'ya gönderildim ve 25 yıldan fazla orada çalıştım.)

Pierre Fontaine Belçika'da psikodramayı geliştirmeye başladı (sonra da Nand Cuvelier ile ve Hollanda'daki öğrencileriyle). 1968 kongresinden bir süre sonra, Pierre Weil, (Brezilyadan Portekiz'e gidip gelerek) Portekiz Lisboa'da üçlü sistem psikodrama ve kosmodrama eğitimini profesyoneller (öğretmen, psikolog, eğitimciler) için başlattı. 1971-72 civarında benden (Anne Schützenberger) üçlü sistemde giden bir eğitim grubunda⁶ onun yerini almamı istedi (çevirmenle çalışan grup) (1974 Carnation Devrimi'ne (Karanfil Devrimi) kadar sürdü). Psikiyatrist, psikolog, profesör, eğitimci, öğretmen ve sosyal çalışmalara, sinemaya, tiyatroya ve sanata ilgi duyan kişilerin katıldığı, 2-3 yıl süren bir kaç grup vardı.

1. ve 2. Psikodrama Kongrelerinden sonra (1964, 1966) psikodrama, Avrupa'da daha çok gelişti. Pierre Fontaine, Amerikan Moreno Psikodramasını Belçika ve Hollanda'da öğretmesi için Dean ve Doreen Elefthery'i davet etti - 1967 -. Böylece Dean, Uluslararası İnsan İlişkileri Vakfını kurdu.

1964'te J. L. Moreno Beacon'da Anne Ancelin Schützenberger, Robert Hass, Gertrude Clemens, Robert Drews, Dean Elefthery, James Enneis, Ernest Fantel, Leon Fine, A. Friedmann, Martin Haskell, Helen Jennings, Walter Klavun, Koehi Matsamura, J.L. Moreno, Zerka Moreno, Jaime Rojas-Bermudez, James Sacks, Adeline Starr, Doris Twitchell-Allen, Hannah Weiner, Lewis Yablonsky ile birlikte Dünya Psikodrama Merkezi'ni oluşturdu.

1968. 3. Uluslararası Psikodrama Kongresi, 23-26 Eylül'de Prag'da yapılacaktı (başkan Dr. Fernand Knoblch, genel sekreter: Dr. Rubes, bilimsel sekreteryası: Zerka Moreno ve Anne Ancelin Schützenberger). Ancak, Mayıs 1968 Paris'teki öğrenci hareketlerinden sonra ve bahardan sonra Ruslar, Ağustos 1968'te Prag'a girdiler. Kongre, Avusturya Baden'e alındı. Kongre, Moreno'nun Onursal Başkanlığında yapıldı ancak o artık yaşlanmış ve yorulmuştu. 60'larda Çekoslovakya, Macaristan ve Avusturya'da pek çok psikodramatist ve psikodrama grubu vardı. 4. Uluslararası Grup Psikodrama Kongresi (Viyana 1968) sırasında Moreno (Uluslararası Grup Psikoterapisi Konsey Başkanı olarak) gerçek ve verimli bir Uluslararası Grup Psikoterapi Birliği oluşturmak için, A. Friedmann ve bazılarımızla çalışmalar yaptı.

1973. Ağustosunun sonlarında, Moreno, Zürih'te 5. Uluslararası Grup Psikoterapileri Kongresinde Uluslararası Grup Psikoterapileri Birliğini (IAGP) tamamladı ve oluşturdu (19-25 Ağustos 1973). Dodler Berg Grand Hotel'deki IAGP'nin 1973'teki ilk toplantısında, bir düzine insan vardı: Moreno (ABD), A. Friedmann (İsviçre, sayman oldu), Anne Ancelin Schützenberger (Fransa, uluslararası sekreter oldu), Raymond Battegay (İsviçre), Raoul Schindler (Avusturya), S. H. Foulkes (İngiltere), Josuah Bierer (İsviçre), Jay Fiedler (ABD), Malcolm Pines (İngiltere) Zerka Moreno (ABD), Grete Leutz (Almanya), Heika Straub, Samuel Hadden (ABD, Başkan oldu), belleğim beni yanıltmıyorsa Fern Cramer Azima (Kanada) ve belki birkaç kişi daha. Birliğin adresi İsviçre kanunlarına göre İsviçre'deydi, tüzük oluşturuldu ve yönetim kurulu seçildi.

Moreno o zaman 84 yaşındaydı; başkanlık için Amerikan grup psikoterapisti Samuel Hadden'i önerdi. (Böylece grup analistleri ile psikodramatistler arasında başkanlık dönüşümü başladı)⁷ (Başkan Samuel Hadden, uluslararası sekreter, A. Ancelin Schützenberger, sonra da Raymond Battegay, yardımcı sekreter ve sayman A. Friedmann) J. L. Moreno Onursal Başkan seçildi.

Uluslararası Temaslar

1952 ve 1973 arasında J. L. Moreno, bir kaç kez, kongre, konferans, psikodrama uygulamaları için bazen eşi Zerka ile birlikte Avrupa'ya geldi. Nisan 1954'te Jacques Lacan'a Moreno'yu Paris'teki (rue de Lille) evine yemeğe davet etmesini rica ettim (ben, Zerka ve Moreno'nun kızı Regina ile). Bu, iki büyük zihnin ilginç bir karşılaşmasıydı.

1956'da Paris'te, Moreno'ya, Roberto Rossellini tarafından ORTF (Fransız TV Araştırma Merkezi) için yapılmış Moreno'yu anlatan bir filmi ve benim (Anne Ancelin Schützenberger) yönettiğim, Ruslar'ın Budapeşte'ye girişi ile ilgili ikinci bir filmi izletmek üzere bir seans düzenledim. Bu iki film TV'de gösterildi. Bir uygulama için Paris'te bir başka kalışında Moreno, Fransız psikanalist (Freud'un öğrencisi) Marie Bonaparte ile karşılaştı ve ona şakayla "artık psikanaliz ile karşılaştığımı ve sizin tarafınızdan analiz edildiğimi söyleyebilirim!!" demişti.

1958 Barcelona'daki Uluslararası Varoluşçu Psikoterapi Kongresi sırasında Rollo May ve Lopez Ibor'la karşılaştık. Moreno psikodrama uygulaması yaptı (ben yardımcı egoydum). Ayrıca 4. Uluslararası Madrid Kongresi'nde de psikodrama uygulaması yaptı (Madrid - 1958 yazı).

1959 yazında, Rus Bilim Akademisi davetinde de Moreno Moskova'da ve Leningrad'da psikodrama uygulaması yaptı. Ben, Moreno'ya (Rusya'ya gelmemi rica etmişti) çevirmenlik ve yardımcı egoluk yapmışım. Moreno'nun kitaplarından biri Rusça'ya çevrilmişti ve 200.000 kopyası bir günde satılmıştı; Rusça konuşarak, Rus arkadaşlardan telif hakkının birazını aldım ki J. L. Moreno ve Zerka bunu hediye almak üzere kullandılar.

Lee Strasberg (New York'ta Aktörün Stüdyosu) Paris'te, bir ay aktörlere eğitim verdi (60'larda, Stanislavski yöntemini ve bazı rol-canlandırmaları kullanarak çalışıyordu). Ben de bu eğitime iyi bilinen pek çok oyuncu arasında psikodramatist olarak katıldım. Bu Lee Strasberg tarafından verilen ilk uzun süreli eğitimdi.

Savaş sonrası yıllarda J. L. Moreno kongreler ve uygulamalar için birkaç kez Avrupa'ya geldi (yanında sıklıkla Zerka, bazen de benim gibi mezun ettiği öğrencileri ya da meslektaşları olurdu).

4. Uluslararası Psikodrama Kongresi Buones-Aires'te, 5.'si Sao Paulo (1970)'da (Alfredo Soeiro ve Jaime Rojas-Bermudez⁸ tarafından düzenlendi) 6. sı Amsterdam'da (1971) (Dean Elefbery, Jan Dijkhuis ve Pierre Fontaine tarafından düzenlendi) yapıldı. Sao Paulo organizasyonundan sonra

Moreno (ki buraya katılmayı reddetmişti) ayrı psikodrama kongreleri olmasını artık istemedi ve bizden, diğer grup psikoterapistleriyle birlikte olmamızı istedi. (Bundan sonraki yılda da (1971) Psikodrama için, sadece planlanmış olduğundan ötürü, buluştuk) Moreno, zihinsel çocukları olan grup psikoterapileri ve psikodrama arasında bir ayırım yaratma riskini istemiyordu.

Yayılma

Mayıs 1974'te Moreno, Beacon'daki evinde vefat etti (Grete Leutz, Anne Ancelin Schützenberger gibi bazıları, onunla ve Zerka ile kalmaya ve bazıları da güle güle demeye gittik) ama psikodrama Avrupa'da gelişmeye devam etti. Dr. Bengt Breggren (MD) Anne Schützenberger'i 1970'te Uppsala İsveç'teki akıl hastanesine, personeli ve hastaları ile psikodrama yapmaya davet etti. Daha sonra Birleşmiş Milletler bu projeye destek verdi (yani bir Birleşik Devletler psikodrama uzmanını kendi Avrupa programına aldı). Aynı zamanlarda, Grete Leutz'un bir öğrencisi olan psikiyatrist Erich Franzke, Lund'da (Güney İsveç) psikodrama başlattı.

Psikodrama eğitimi, Batı Atlantik ve Kuzey Avrupa'ya yabancı eğitimcilerle yayıldı: Grete Leutz, Anne Ancelin Schützenberger, Dean and Doreen Elefthery (Dean, 1979'da Bruges'te bir eğitim grubunda öldü). Zerka Moreno, 1977'den itibaren önce İsveç sonra Finlandiya'ya gelerek eğitim gruplarına başladı. İsveç'te (Stockholm ve Uppsala) sonra Norveç, Danimarka, Finlandiya, Almanya, İtalya, İspanya, Portekiz vb. çalışma grupları yaptı. Kültürel farklar nedeniyle Alman dili konuşulan ülkelerde ve Latin ülkeleri arasında küçük farklar gelişti - buralarda J. L. Moreno ya da Zerka Moreno tarafından Amerika'da, ya da Anne Schützenberger tarafından ya da Arjantinliler tarafından yetiştirilen önemli liderler rol oynadı.

Tam bu noktada Serge Lebovici, René Diatkine, Evelyne Kestemberg, Didier Anzieu, René Kaës ve bazı diğerlerinin öğrencileri tarafından, Avrupa, İngiltere ve Latin Amerika ülkelerinde geliştirilen analitik psikodramayı da analım.

İsveç. Daha sonra, Eva Fahlström Strömberg (Anne Schützenberger'in bir öğrencisi) Uppsala Psikodrama Merkezi'ni; Göran Högberg, Ingrid Göranson, Judith Tészary Stockholm Psikodrama Birliği'ni oluşturdu (güney ve orta İsveç'te bazı diğer İskandinav Enstitüleri de açıldı). Nordik Psikodrama Kurulu (Eva Røine, Oslo, İskandinavya ve Almanya'da) ve Finlandiya'da üç psikodrama okulu açıldı (Natalia Novitsky ile birlikte Pirkko Hurme; Helsinki Üniversitesi çevresinde; Riitta Vuorinen, Tampere'de).

İngiltere. Aynı zamanlarda Marcia Karp⁹ (ABD, Moreno Enstitüsü) İngiltere’de Ken Sprague ile evlendi. Holwell Psikodrama Eğitim Merkezi’ni kurdular - 1974; Barnstable yakınında. Sonra İngiliz Psikodrama Derneği ortak kurucusu oldu (Marcia, doksanlardan itibaren İspanya’da yaz çalıştayları yürütüyordu.) Dr. Paul Holmes 1997-98 dönemi başkanıydı (Avrupa’dan ve Avustralya’dan pek çok insanın katıldığı ve yıllık kongreler düzenler ve yayınlar yapar).

İsviçre. İsviçre’de üç ana dil vardır ve bu nedenle pek çok psikodrama grubu vardır. 1970’lerde ARIP ve sonra, IFEPP (Paris) haline gelen Ecoles des Parents et des Educateurs için Fransız Cenevre’inde başlatılan ve daha yakın geçmişte İngiliz Cenevre’inde (1995’ten beri Marcia Karp tarafından ve bazen (1996) Anne Ancelin Schützenberger de tarafından yürütülen eğitim gruplarını anımsıyorum. Bazı eğiticiler (Fransızca olarak) Neutchatel civarında (İsviçre), 1985’ten beri (Jean-Marc Noyer) eğitim ve terapi için rol canlandırma ve psikodramayı kullanmaktadırlar. Daha yakın bir zamanda, Zürih’te bir grup, Jungcu analiz ve psikodrama yapmaktadır (Dr. Helmut Barz) - Alman - İsviçre Kreuzlingen’de Dr. Jörg Burmeister (Grete Leutz’un mezun ettiği bir öğrenci) ve bazı Alman gruplar vardır - ve yakın zamanda oluşan pek çok yeni gruplar.

Portekiz. 1980’den beri Portekiz ve Brezilya arasında pek çok bağlantı oluşmuştur. 1981’de Dr. Alfredo Soeido, Oporto/Porto’da 12 psikiyatristle bir eğitim grubu başlatmıştır. 1986’da Portekiz Psikodrama Derneği kurulmuştur.

İtalya. 1987 Mayıs’ında Giovanni Boria, dört günlük bir uygulama olan ve Avrupalı psikodramatistler ve Avrupa’da zaman zaman çalışan, meşhur psikodramatistlerin / eğitmenlerin katıldığı Cattolica (İtalya) toplantısını düzenlemiştir. Eğiticilerden bazıları şunlardır: Zerka Moreno, Monica Zuretti, Dalmiro Bustos, Pierre Fontaine, Ella-Mae Shearon, Grete Leutz, Anne Ancelin Schützenberger; çok sayıda İskandinav, çok sayıda İtalyan ve bazı Portekizliler (çoğu Zerka Moreno’nun öğrencisi olan 80 kadar psikodramatist). Bu olay Avrupa bağlantılarını geliştirmiştir. İtalya’da bir kaç psikodrama okulu vardır (Milano: Studio di Psicodramma, Giovanni Boria; Turin: Maurizio Gasseau; Roma...).

İspanya. İspanya’da çok çeşitli okullar vardır. Sadece Barcelona’da (P. Sarro sonrası) ve Madrid’de (Instituto de Tecnicas de Grupo Psicodrama-Pablo Población, Madrid, 1969-70 ve 1984’te Granada’da kurulan Asociacion Española de Psicodrama) Santander (Roberto Inocencio - IAGP 1997-98, Gelecek Başkan) ve başka yerlerde de vardır.

Doğu Avrupa. 11. Uluslararası Gurup Psikoterapi Kongresi (Montreal, 1992) sırasında Göran Högberg Doğu Avrupa ve Rusya'ya gidecek ve psikodrama alanında terapist yetiştirecek bir ekip oluşturmaya çalıştı. İsveç devletinin bir gezi bursuyla Göran Hegberg, Grete Leutz, Anne Schützenberger, Marcia Karp, Eva Fahlström, Paul Holmes, Natalia Novitski ve ile bu iş gerçeğe dönüştü. Montreal'e birçok Rus psikodramatist geldi: Elena Lapoukhina, Leonid Kroll, Nifont Dolgoplov ve birkaç kişi daha - ve Rene Marineau doğu grubunu, süper çalışma grubu yapmak için Quebec'teki çiftliğine davet etti.

IAGP bölümü. Amerikalı ve Avrupalı psikodramatistin gayri resmi karşılaşmaları IAGP'de bir psikodrama bölümü gelişmesine yardım etmiştir (Grete Leutz, David Kipper, Pierre Fontaine bunun için çalışmıştır). Şimdiki başkan Peter Felix Kellermann, sonraki Sue Daniel'dir. Bir Avrupa Psikodramatistler Birliği ve psikodrama okulları çok kişi tarafından arzulanmıştır.

FEPTO. Psikodrama Eğitim Okulları Federasyonu, "ESCOPE" olarak, Pierre Fontaine, Grete Leutz, Göran Högberg, sonra Anne Ancelin Scützenberger, Marcia Karp, Paul Holmes, Eva Fahlström, Monica Westberg, Ingrid Göransson, Pirkko Hurme, Judith Teszary, Ella- Mae Shearon, Giovanni Boria (vd., 28 kişiyle) ile 1993'te Stockholm'de 3 günlük bir toplantıyla başlamıştı; Ruslar ve diğer Doğu Avrupalıları da kapsıyordu. 1995'te FEPTO oldu ve büyüdü. 1996'da Louvain'de ve 1997 Mayıs'da İtalya'daydı (Sulzano, Iseo gölünde). Şimdi 80 kişi ve Morenocu psikodrama enstitülerinden oluşuyor (İsrail gibi Akdeniz ülkelerini de kapsıyor)¹⁰. (Ortak kurucuların resmi listesine bakınız).

Almanya. Bu anlattıklarım, psikodramanın ve güncel psikodramatistlerin tam bir tarihi değildir; Batı Avrupa'daki pek çok psikodrama eğitim grubu ve okulların sadece ön tarihi taslağıdır. Şüphesiz Almanya'da psikodramanın çok iyi geliştiğini tekrar belirtmeliyim. Sadece Grete Leutz ve onun Moreno Enstitüsü (Überlingen) ile değil, ayrıca Ella Mae Shearon (Köln'de yaşayan ve Almanya'da uzun yıllardır çalışan bir Amerikalı) ve başka birçok kişiyle, uzun yıllardır çok iyi gelişmeler sağlamıştır. Macaristan ve Çekoslovakya'dan (1964 1. Uluslararası Psikodrama Paris Kongresine de katılan) pek çok psikodramatist Almanya'da eğitim almıştır - ayrıca SSCB ve Doğu Avrupa. Ülkelerinde - Alman psikodramasının önemli bir özelliği pek çok tıp doktorunun oluşu (böylece psikodramanın resmî kabulü), Fransız psikodramasının özelliği, üniversite profesörlerinin oluşudur. Bunlar temel olarak sadece psikodrama değil pek çok diğer kuramı da öğretmektedir. Avrupa'da ve

dünyadaki her ülkede resmen onaylanmış bir diploma sahibi olma savaşı sürerken, devlet tarafından kabul edilen temel bir mesleğin¹¹ oluşu yararlıdır (Almanların (M. D.) ve Fransızların (üniversite profesörleri) seçimleri böyle görünmektedir.)

İsrail. İsrail’de psikodrama ve grup analizi, Jerusalem (Kudüs) Üniversitesi’nde, Prof. Ada Abraham 1960’larda Fransa’dan dönünce başladı ve çeşitli yönlerde gelişti (Ann Arbor’dan olan Paul Hare, Ben Gourion Üniversitesi’nde ders vermektedir). Peter-Felix Kellermann (Stockholm’daki doktorasından sonra) temel olarak psikodrama öğretmektedir (pek çok psikodramatist gruplar yapmaktadır; 80 ve 90’larda İsrail Psikodrama Derneği kurulmuştur).

Batı Atlantik Avrupa da grup analizi ve analitik psikodramada büyük gelişmeler olduğunu söylemeliyim (genellikle, Morenocu gruplarla ilgili değildir, FEPTO’ya üye değillerdir ama her ikisine ait olan istisnalar - ya da Morenocu tarzda da psikodramatist olarak eğitilmiş psikoanalistler - vardır).

Dünya. Latin Amerika, Avusturalya ve Yeni Zelanda da grup analizi, grup psikoterapisi ve psikodrama ile ilgili büyük okullar var (beş kıtada kitaplar yayınlanıyor, seminerler, kongreler düzenleniyor - mesafeler büyük ve pahalı-). Yakın zamanda bir psikodrama kongresi, Kudüs’te Peter Felix Kellermann tarafından düzenlendi (Mart 29, 1996). 13. IAGP Kongresi’nden sonra (Londra; Başkan Earl Hopper), 14.’sü (Seçilmiş IAGP başkanı Roberto de Inocencio) 2000 Ağustosta Kudüs’te (düzenleme Peter Felix Kellermann) yapılacak (Başa 2000 yılını- 21. yüzyılı yazmak garip geliyor ¹²).

IAGP’de iki bölüm var: Psikodrama ve grup analizi - aile terapisi ve yeni şeyler de var: Terapötik iletişim, sistem merkezli grup terapisi, organizasyonel danışma -. Moreno, her zaman, psikodramanın, grup psikoterapisi şemsiyesi altında olmasını istemişti.

Türkiye. Dr. Grete Leutz ile 1972 yılında Almanya’da karşılaşan Dr. Abdülkadir Özbek, Moreno Überlingen Enstitüsü’nde eğitimini tamamladıktan sonra 1980’lerde Ankara, İstanbul, İzmir ve Bursa’da psikodramayı öğretmeye başlamıştır. Yetiştirdiği öğrencilerin bir bölümü onun adıyla süren enstitüde psikodrama eğitimi vermektedirler. (Ç.N.)

Notlar

1. Antonio Roma Torres bunu daha kişisel tarzda yeniden yazmamı istedi.
2. Amerika'ya, 1951'de Kurt Lewin'in ölümünden ve onun, NTL (ulusal eğitim laboratuvarını) oluşturmasından hemen sonra gittim. Bu, üst yönetimi Bethel, Maine'de olan bir yaz eğitim okulu idi. 1964'ten beri, grup dinamiklerinde, liderlik ve değişim süreçlerinde alan araştırması yapan, bir laboratuvarı da vardı (bu nedenle eğitim laboratuvarı deniyordu (T-grupları)).
3. Nicole Smagghe, Marcel Raclot, Anne Ancelin Schützenberger, J. Riflin ve James Enneis psikotik hastalar için-esas olarak şizofreni hastalarıyla- haftada üç kez- ve haftada bir kez de aileleriyle (psikotik hastalar için aile psikodrama terapisi) ve terapistler için eğitim semineri yapıyorduk (1952-53).
4. Üçlü sistem, Moreno'nun isimlendirdiği James Enneis ve Anne Ancelin Schützenberger tarafından yürütülen psikodramaya verilen isim (daha çok grup merkezli, grupta bireysel odaklı psikodramaya karşıt olarak grup psikodraması). Üçlü sistem psikodrama + grup psikoterapisi + sosyometri ve grup dinamikleri ve sözel olmayan iletişim konusundaki anlayıştır (=Freud + Moreno + Kurt Lewin).
5. Çok çalışan Pierre Fontaine'in anılmaya-değer hediyesi; Leon Fine, Hannah Wiener, Anne Ancelin Schützenberger ve Zerka Moreno yardımcı ego ve eştiler.
6. Eğer yanılmıyorsam gruplar Lizbon'daki Gulbekian kuruluşunun yardımıyla yürütülüyordu.
7. 1998'de başkan: Earl Hopper, grup analisti; Roberto de Inocencio, psikodramatist, seçilmiş başkandı.
8. Jaime Rojas-Bermúdez 90'larda İspanya'ya taşındı.
9. 25 yıl sonra, Marcia ve Ken, psikodrama merkezlerini 1998 Nisanında biraz daha az uzak bir yere taşındılar (Linton'a: deniz kıyısında- Hoewell).
10. Maastricht'ten sonra Biz Avrupalı bir Avrupa oluşturmaya çalışsak da ve kongrelerde bazen karşılaştık ve değiş tokuş yapsak da, Latin konuşan ülkelerle Almanca konuşan ülkeler arasında bazı dil ayrılıkları var. Çok üzgünüm ki ben, Almanca konuşulan yerlerdeki gelişmeleri çok iyi bilmiyorum ve burada, daha çok, Latin ülkelerden ve dünyanın İngilizce konuşulan bölgelerinden söz ediyorum -yani birinci elden bildiğim şeylerden.
11. Ekonomik güçlükler yaşadığımız bu çağda, 90'ların sonlarında ve milenyumun başında, kabul edilen bir meslek sahibi olmak, örneğin bir doktor, bir psikiyatrist, doktoralı bir klinik psikolog, üniversite profesörü olmak bireysel ve grup psikoterapisinde devlet ya da sağlık finansı alan hasta ve danışanlara sahip olmayı kolaylaştırıyor. (Doktoramı bitirmem ve profesörlüğe kadar gitmemdeki ısrarları için Moreno'ya teşekkür ediyorum).
12. Kudüs'te psikodrama bölümü toplantısında, (başkan Peter Felix Kellermann ve sonra Sue Daniel) psikodramatistler, Uluslararası Psikodrama Ağı (IPN, sekreter Ana Aguirregabiria), bir web sitesi (Antonio Roma Torres), psikodramatistler ve IAGP'nin VIP'i ve ilgili öğrencileri kapsayacak bir liste (Mariolina Werner) oluşturdular.

Kaynaklar

- ANCELIN SCHÜTZENBERGER, A. (1951). Bethel and Beacon in *Rives, Journal of the Fullbright Grant's Association, Paris*.
- ANCELIN SCHÜTZENBERGER, A (1970). *Charts of psychodrama associations, with their members and list of directors of psychodrama of Moreno Institute and World Center of Psychodrama* (1968) in *Précis de Psychodrame* (Handbook of Psychodrama), 3rd completed version, Paris, Editions Universitaires.
- ANCELIN SCHÜTZENBERGER, A. (1989). Psychodrama and Group Psychotherapy, *IAGP Newsletter*, vol 7, n 1, s. 4- 6.
- ANCELIN SCHÜTZENBERGER, A. (1992) History of Psychodrama development in France (arka kapak) LEUTZ, Grete, *Metre sa vie en scene: le Psychodrame*, Paris, DDB, - La Meridienne'de.
- ANCELIN SCHÜTZENBERGER, A. (1992). History of Psychodrama, in Europe and IAGP, *Journal of the International Association of Group Psychotherapy* (IAGP), 1992.
- ANCELIN SCHÜTZENBERGER, A. (1995) History of the development of Psychodrama, *Le ju de role* Paris: Editions Sociales Françaises, (E.S.F.).
- ANCELIN SCHÜTZENBERGER, A. (2001) *Le Psychodrame*, Paris, Payot, PBP.
- HADDEN, S. (1974). International Association of Group Psychotherapy, *Group Psychotherapy and Psychodrama* –vol 27, 1- 4, s 240.
- MORENO, J. L. (1965) Historique du Psychodrame en France (arka kapak) *Psychotherapie de Groupe et Psychodrame. Introduction theorique et clinique a la socioanalyse*. Trad. Fr. De J. Rouannet – Dellenbach et A. Ancelin Schützenberger'de.
- MORENO, J. L. (1968) Open letter to the members of International Association of Group Psychotherapy, *Group Psychotherapy*, vol. 21, 2- 3, June-September, s. 89.
- MORENO, J. L. (1973) Open letter from J. L. Moreno in behalf of the International Association of Group Psychotherapy, *Group Psychotherapy and Psychodrama*, vol. 26, 3- 4, s. 131.
- MORENO-TOEMAN, Z. (1954). International Committee on Group Psychotherapy, *Group Psychotherapy*, vol. 7, 1, s 91.

Moreno'nun Avrupalı kızları

Grete Leutz

Çeviri: Dilek Yörük Özcan ve İnci Doğaner

Bir zamanlar" ya da daha kesin olarak yarı yüzyıl önce, Avrupa'dan iki genç hanım sen ve ben, sevgili Anne; vizyoner, şair, devrimci, düşünce adamı, araştırmacı ve şifacı Moreno'yla karşılaştık. Hudson nehri kenarındaki bu büyüğü yerde, Vanderbuilt Konağı'nın ve Gilette Ev'in vahşi parklarında, "deli evi", tiyatrosu, yazarın evi, basın ofisi olan bu yerde, değişik zamanlarda ortaya çıktık. Tesadüfen, sezgisel olarak ya da bilindışı olarak maceralı yolların peşine düşmüştük; kurtlarla koşan kadınlardık (herhalde, Clarissa Pincola Estes bize böyle derdi). Senin psikolog olduğun, benim liseden mezun olup tıp okumaya niyetlendiğim yıl, birbirimizi tanımadan, Moreno'nun Avrupalı kızları olduk.

Sadece geriye dönük bakışla, neredeyse 50 yılımızı bu karşılaşmalarla yaşadığımızı fark edebiliyoruz. Hayatlarımıza yeni içerikler ve özel bir rota verdiler. Şüphesiz Moreno'nun dünya çapında paylaştığı erdemleri olmasa bu olmazdı. Moreno, güvenli duruşu ve girişimci ruhuyla karşılaştığı herkesin - hasta öğrenci, sıradan insan - yaratıcı potansiyelini ortaya çıkarmasını sağladı. Bunu yaparken teşhise ve diplomalara çok az önem verdi ve kendi sezgilerine ve cesaretlendirmenin gücüne güvendi.

Böylece, Moreno 1964'teki Paris büyük 1. Uluslararası Psikodrama Kongresini senin düzenlemeni istedi. 2.'si Barcelona'da ve 3.'sü Prag'ta (politik nedenlerle Viyana yakınlarındaki Baden'e taşınmıştı) yapılan kongre organizasyonlarında da yer aldın.

Ben, Beacon da acemi bir çaylakken, Moreno temel kitabı "Kim Sağ Çıkacak"ı, Sorbonne profesörleri Maucops ve Maisoneuve onu Fransızca'ya çevirirlerken, Almanca'ya çevirmem için bana emanet etti.

Kuşku taşımayan Moreno, insanlara, kabul etmeye direnemeyecekleri, uğraştıncı amaçlar, ödevler verirdi. Böylece farkına varmadan, mesleklerimizde aktif de olsak - sen Paris ve Nice'de psikoloji profesörü, ben de Almanya

İsviçre ve ABD’de doktordum - psikodrama, sosyometri ve grup psikoterapisinin uluslararası tanınan hocaları, öğreticileri, yazarları ve küresel dolaşıcıları rollerimizi geliştirdik. Her ikimiz de, Moreno’yla işbirliğimiz hakkında, sayısız yeni karşılaşmalarımız hakkında ve psikodramatik etkinliklerimizden kaynaklanan hatırı sayılır rollerimiz hakkında çok sayıda anı, pek çok anekdot ve kitap yazabiliriz.

Bununla birlikte bu kitabın ana konusu Psikodramatistlerin Eğitimi.

Senin eğitime katkın 50’lerde ‘Groupe Francais d’Etudes de Sociometrie et de Dynamique des Groupes et Psychodrama’yı kurmanla başladı ve psikodramayı üniversitelerde ve pek çok diğer kurumda öğretmekle devam etti. Dahası kitaplar yazmakta ve hepsinin üstünde, (Antony Williams’ın psikodrama ve kuramı hakkında taktığı isimle) “tutku dolu tekniğin” öğretmeni olarak dünyanın her yerine yolculuk yapmakta ustalaştın.

Benim katkım da benzer şeylerdi. Moreno’nun Avrupalı kızları olarak benzer genler taşıyor olmalıyız. 1970’te Alman Grup Psikoterapileri ve Grup Dinamikleri Birliği (DAGG)’de psikodrama bölümünün kurulmasını önermek ve gerçekleştirmek; 1975’te, yıllar içinde geniş bir eğitim merkezi olarak gelişen Überlingen Moreno Psikodrama Sosyometri ve Grup Psikoterapisi Enstitüsünü kurmak. DAGG onaylı tüm enstitülerin programlarıyla uyumlu olan yalın eğitim programımızı, bu hatırlatıcı mektuba ilişik olarak bulabilirsin.

Bu tip eğitim programları amaçlarına hizmet edecektir. Fakat rollerimizi üretebilirler mi? Moreno’nun coşkusunu unutmamalıyız; o karşılaşmalarıyla ve öğretileriyle başkalarındaki kıvılcımı ateşlerdi ve yaratıcılığa, gücümüze ve sabrımıza güvenimizi açığa çıkarırdı. Derin düşünmeye, hayal kurmaya ve açık bir gözle serbest düşünmeye devam edelim. İyi psikodramatistler yaratan şey, bir yanda kuralları ve düzenlemeleri koruyan programlara, bir yanda da düşler ve yaratıcılık arasındaki diyalektiğe dayanır.

Bu bağlamda, Moreno’nun Beacon’daki küçük evinde, hep birlikte oturduğumuz gecelerden birini anımsadım. Bizim odamızın altındaki odada o ölüm döşeginde yatıyordu. Aniden, gece onun başını bekleyen zenci bir öğrenci geldi ve Moreno’nun başka bir dilde konuştuğunu, isme benzer bir şeyler söylediğini belirtti. Onun ana dilini kullandığımı bilen sen beni aşağıya inmeye yönlendirdin. Moreno beni görünce, gençliğinde yazdığı “Noch ein Gedicht” (“Bir Şiir Daha”) isimli şiirini bir kez daha okumamı istedi.

Moreno’nun bu son isteği, aynı zamanda mirasıdır.

Onun İyileştirici Sanatlara katkısı sanattan doğmuştur ve bilimsel olarak geliştirilmesi gerekse de, tüm gerekli programlanmış eğitimlerle birlikte, bir sanat olarak kalmalıdır.

Mektubumu bitirirken, sağlık, yaratıcılık için en sıcak doğum günü dileklerimi sunuyor ve Corneille'nin "Le Cid" şiirinden dizelerini, duruma uysunlar diye azıcık değiştirme iznini kendime veriyorum.

"Chère Anne, maintenant

Vous êtes agée, il est vrai, mais aux âmes bein nées

La valeur ne compte point le nombre des années."

Bien des amitiés

Grete

Sevgili Anne, şimdi

yaşlandınız, bu doğru, fakat ruhlar iyi doğmalı

yılların sayıları hesaplanmaz değerleri

iyi arkadaşlıklarla

(Ç.N.)

Psikodrama: Sahnede bir çevirmenle

Bernhard Achterberg

Çeviri: Dilek Yörük Özcan ve İnci Doğaner

I. Giriş: Değişik deneyimler

Benim çevirili grup terapisi ile kişisel deneyimlerim 70'lerin başlarına dayanıyor. Ella Mae Sheron ile Psikodrama eğitimime koşut olarak, epeyce yıl, hali hazırda bazı beceriler kazanmış profesyoneller için düzenlenen bir Gestalt terapi grubuna da devam ettim. Bruce Reid, eğitimci, İngilizce çalışıyordu ve üçümüz çevirmen olarak çalışıyorduk. Kısa zamanda anladık ki sadece ben bu işten gerçekten hoşlanıyordum. Bu, diğer iki arkadaşıma ağır gelmekteydi. (Bu fark, dil bilme düzeyiyle ilgili değildi, diğer ikisi Alman-Amerikan, iki dilli bir çiftti ve benden daha iyi İngilizce biliyorlardı.)

Benim için, Gestalt terapide ekstra bir psikodrama vardı: Terapistle ve konuşan her bir grup üyesiyle durmadan rol değiştiriyordum. Mesajı uygun olarak iletmek için bütün düzeylerde - içerik, içgörüler, değerler ve duygular - özdeşim yapıyordum. Diyalogdaki her adımda özdeşim yerimi değiştirerek her iki tarafla özdeşim yapıyordum.

Bundan sonra, pek çok kez daha, grup terapisinde ve benzer durumlarda çevirmen olarak bulundum. Kendi işim için yıllarca bir çevirmene ihtiyaç duymadım. Terapötik olarak da eğitici olarak da İngilizce çalışmayı dert etmedim; benim de terapim, kişisel deneyimim ve eğitimimin bazı bölümleri İngilizce ile olmuştu.

1992'de Bulgaristan'a gelmeye başladım. Ella Mae Shearon, "Sofia 3"ün eğitiminin temel kısmını bana vermişti ve bu grup beni bu pozisyonda nazıkçe kabul etmişti. Böylece, çeviri durumunu başka bir açıdan deneyimlemeye başladım: İki dil bilen ve bu yüzden hep sürecin tümünü denetleyebilen bir çevirmen olarak değil, öğrencileri ile arasındaki dil uçurumunu köprülemek için başka birine gereksinim duyan bir eğitici/öğretmen olarak.

Başladığımızda grubun ancak üçte biri süreci İngilizce'den takip edebiliyordu ve yıllar içinde grubun İngilizce seviyesi müthiş yükseldiği halde, hala çeviriye ihtiyaç duyuyorduk ve sonuna kadar da duyacağız. Her neyse, ben Bulgarca'mın onların İngilizce'sinin yarısı kadar gelişmesini dilerdim.

II. Dil ve Kontrol

Dil, her zaman daima bir kontrol sorunudur, güç sorunudur. Normal olarak bunu anlamaz ve gözardı ederiz. İnsanların konuşmasını takip edemediğimde, kafam karışır, beceriksiz ve aptal gibi olurum. Alishmam için çok fırsat olmuş olsa da, daima bundan biraz rahatsız olurum. İletişimin en azından bir parçasını anlamak için yeteneklerimi geliştiririm. Küçük konuşmalar, parçalar dinlerim. Bu sırada duyduğum kelimeleri öğrenmeye çalışırım. Fakat bu güvenli bir zemin değildir. Bir kez fikirleri yanlış yerde bağlarsan tamamen kaybolursun. Bu durumda sözdışı iletilerin komik yanlış anlamalarına başvurursunuz. Kültürler ve diller arası çalışmalarda bunu daha çok yaparız. Her birimiz pek çok durum ve alıştırmadan ne kadar kötü bir şekilde kaybolduğumuzu biliriz. Beden dilinin yalan söylemediğini kim demiş? Saçmalık. Sıklıkla beden dili doğru söyler. Ancak bu düzeyde aldatma varsa bu kandırma oldukça inceliklidir ve çok çok etkilidir. Farklı kültürler arasındaki beden dili farklılıklarını anlamak, sözcükleri anlamaktan daha zordur.

Deneyimli grup liderleri özellikle Psikodramatistler, bu tür yanlış anlamalardan bile heyecan verici şeyler oluşturabilir ve bununla yaşayabilirler. Fakat bunun, protagonist ya da grubun ihtiyacına denk düştüğünü kim söyleyebilir ki?

Kültürler ve diller arası durumlarda, sürece ilişkin gerçek kontrol, ancak içerik düzeyinin, yani konuşulan sözlerin anlaşılmasıyla sağlanır. Ve uygun hareket edip etmeyeceğim, bu kontrole bağlıdır. Bu her bir üye için, özellikle de lider için geçerlidir. Liderin çabuk ve uygun ve aynı zamanda spontan ve yansımali tepki verebilmesi gereklidir.

Bana göre, çevirme bağımlı olma duygusunu taşımak oldukça güç bir duygudur. Bu beni rahatsız eder ve bazen de yaralar. Örneğin, çevirmenin takip edebilmesi için konuşma tarzımı çok fazla değiştirirsem, sözcüklerimi sık sık kesersem, en değerli silahımdan sözcükleri kullanma yeteneğimden yoksun kalırım. Fakat bana göre en kötü şey, çevirmenin, çevirmeye geçecek şeyleri kendisinin seçmesidir. Bu durumda kaygı düzeyim birden

artar. Hatta çaresizliğim sonucunda - haksız bir şekilde - öfkeye bile kapılırım.

İşte bunların hepsi mümkün. Biz insanız. Bu konuyu hiç hatasız ele alma imkanı yok. Ancak bir şeyi yapabiliriz ve yapmamız gerektiğini düşünüyorum: Bu durumu göz önüne almak, daima bunun farkında olmak. Biz derken, hepimiz. Tabi ki öncelikle lider bu farkındalık sorumluluğunu almalıdır. Bunun anlamı, çeviri durumunun net ve doğru bir çözümlemesini yapmamız gerekliliğidir.

III. Hız ve Yoğunluk: Şaşırtıcı bir şekilde diyalektik bir ilişki

Bulgaristan'a ilk gittiğim zamanlarda, yukarda değindiğim gibi, çeviri kullanarak yoğun yaşantısal çalışmalar yapılabileceğini uzun zamandır biliyordum. Zaten, başka seçenek de yoktu. Sofya'da bu eğitimi yapma görevi bana verilmişti, ben de kabul etmiştim ve grup tarafından da kabul edilmişti, herkesin bildiği bir dil de ortada yoktu. Şüphesiz, grup ve süreç hakkında çok düşündüm, analiz yapmaya, değerlendirmeye, çalışmamı geliştirmeye çalıştım. Almanya'ya geri döndüğümde, iş arkadaşlarım bu işle ilgili pek çok sorular sordular; özellikle, çevirinin, iyi ve akıcı bir psikodrama sürecine engel olup olmadığını merak ediyorlardı. Soru tamamen hazırlıksız olduğum bir soru değildi. Yine de, bu soruların, deneyimimi, bilince daha net getirmeye yardımcı olduğunu itiraf etmeliyim.

1. Anladım ki, sürecin yavaşlatılması, yoğunluğu arttırmada bir araç, en azından hızlandırma kadar güçlü. İşin güzel kısmını yapan şey onun normale göre farklılığı. Isınma alıştırmalarından, hız değiştirerek değişik yaşantısal durumlar yaratmayı biliyoruz. Ben genellikle yavaşlatmanın en güçlü olan olduğunu düşünüyorum. Terapide ve grup çalışmalarında sıklıkla yazmayı kullanırım ve bazen çok heyecan verici sonuçlar çıkar. İnanıyorum ki, bu durum, yazma işinin konuşmaya kıyasla yavaşlama etkisi yapmasına bağlı.

Oldukça meşhur modern bir Alman romanı "Momo" (Michael Ende tarafından yazılmıştır) var. Bu romanda bir yol var (Zamanın bekçisi Hora Usta'nın evine giden yol). Bu yolda hızlı koştukça yavaşlar ve gerçekten çok acele ederseniz geriye düşebilirsiniz. Fakat çok yavaş ve sakın giderseniz, belli bir hızla ilerlersiniz. Gruplarıma terapinin, eğitimin, kendini tanıma ve benzer süreçlerin Hora Usta'nın yolu gibi işlediğini anlatırım.

2. İkinci nokta da oldukça benzerdir, ancak bir artı noktası şudur: Çeviriyle herşey herkes tarafından iki kez deneyimlenir. — Herkes

tarafından mı? —Şüphesiz evet. Her iki dili de bilenler, çevirmen dahil hem içeriği hem de sözdışı (paraverbal) kısmı iki kez alır. Yani onlar için bu kısmen bir tekrardır ve biz, özellikle psikodramadan, basit tekrarların ne kadar güçlü olduğunu biliyoruz. Ancak başka bir şey daha var. Herkes bildiği dillere bireysel olarak farklılıklarla yaklaşır. Yani her bir dil özel bir tat ya da ruh taşır. Böylece sadece bir tekrar olmakla kalmaz, ayrıca süreçte yeni bir bakış açısıyla bakmayı sağlar ki bu da değişik algı öğeleri sağlar.

Dillerden sadece birini bilenlere ne demeli? Bir kere öncelikle, titreşimleri alırlar (ton, duygusal dışavurumlar, hareketler gibi); böylece sözcüklerin anlamını ve içeriğini bilmeden mesajla karşılaşır, sözel kısımdan kopuk olduğu için mesaj onlara daha güçlü şekilde dokunur. Ve bu onları, ikinci bir adımda, çeviri sırasında, içeriği, değişik hatta yoğun bir hazır oluşla dinleme haline sokar. Bir bakıma, içeriğin, az önce aldıkları mesajın gizini çözmesini beklemektedirler. Deneyimime göre, bu tamamen doğrudur, mesajın bir kısmını anlasalar, hatta bazı parçalarını tahmin etseler bile.

Diğer bir durumda, önce kendi dillerinde dinlediklerinde üyelerin çoğu, öteki dil konuşulurken tekrarı kaçırma eğilimindedir. Halbuki bu durum, sözdışı tarafa odaklanma şansı verir. Böylece, dinleyenler bundan çok şey alır. Şimdi bu “sözsüz mesaj” bir yankı gibi, algının ikinci bir düzeyi gibi gelir. Kendi mesajlarını takip ederler ya da ana dillerinde konuşanları. Mesajın resminin değiştiğini görürler. Bilinmeyen dilin garip ülkesine doğru uzanan bir köprüünün geçildiğini gözleyebilirler. Buradan ne çıkacak? Alıcıya nasıl ulaşacaktır? Onda beklenen ya da arzulanan tepkiyi uyarabilecek mi? Kendi mesajlarımızı bu şekilde görme şansı oldukça azdır. Bu durum, ilişkilerimizin temelini oluşturan iletişimin kendisini görünür hale getirir.

3. Bana göre, lider rolünde, bilinmeyen bir dildeki tekrarları dinlemek çok şey ifade etmektedir. Tüm verilen örneklerde, benim İngilizce’mi anlayıp buna tepki veren üyeler olduğundan, üyelerin içlerinde benim entellektüel algılarım ve süreci anlayışından ötürü olan bir şey değildir. Bu başka bir şeydir.

Söylendiği gibi, yankı gibi, ikinci bir bakış açısı gibidir; bir bakıma ayna tekniğine benzer. Protagonist kendi eylemini görür, kısmen doğru kısmen yabancılaşmış. Aynanın play-back’inde, kendisini başka bakış açısıyla görmesi gibi; çeviriyi dinlerken ben de kendimi izler, kendimi dinlerim. Bu

farklı bir açıdan bakmaktır. Spontan bir adımdır ve ne olduğuyla ilgili açık ve net bir fikir verir.

4. Genel olarak arkadaşlarımla sorularını çok net bir şekilde şöyle yanıtlayabilirdim: Hayır, psikodramayı çevirmenle yürütmek onu daha az etkili ya da daha anlamsız yapmıyor. Çevirinin neden olduğu yavaşlatma etkisi onu daha derin ve hatta daha yoğun yapıyor. Normal olarak yavaş hız, işin daha uzun zamanda yapılmasını gerektirmiyor: Hora Usta'nın evinin yolundaki gibi, ne kadar yavaş giderseniz o kadar hızlı ilerlersiniz. Spontanlık kaybı yok mudur burada? Gerçekten bilmiyorum. Bu konuyu çok düşündüm. Gözlemlerime göre her ikisi de cevap olabilir: "Hayır" ya da "sadece çok az". Böylece, kaybettiğimizden daha fazlasını kazandığımızı söyleyebilirim. Ancak son bir soru: Psikodramada ve benzeri işlerde, sıklıkla oldukça derin duygularla ilgileniriz. Lider/terapistle, üye/danışan arasında dil engeli bu derin duygularla bağlantı kurulması açısından ciddi bir engel oluşturmaz mı? Bu soruya genel bir cevap vermek istemiyorum. Sadece kendim için konuşabiliyorum ve işimi sadece Bulgaristan'la sınırlandırabiliyorum; Rusya'daki az sayıda ve yalıtılmış deneyim, pek çok nedenle farklı olmuştur. Ancak, benim Sofya'daki grubumla olan çalışmamda, bu gibi durumlarda hiç beceriksizlik ya da zorluk hissetmedim. Hem protagonist merkezli oyunlarda hem de grup süreci içindeki oyunlarda (ki bu daha kötüdür!) oldukça derin ve hatta bazen kritik duygusal durumlarımız oldu. Ancak şunu belirtmeliyim ki, bu durumlarla baş etme becerim, çok büyük oranda, çevirmene güvenim ve onunla işbirliği düzeyime bağlı oldu.

IV. Çeviriyle Başa Çıkmanın Üç Yolu

Çeviri gereksinimiyle uğraşmak için olası farklı yollar vardır. Birbirinden tam olarak ayrılmassa da temel olarak üçünü görebiliyorum.

1. Dış profesyonel: Şüphesiz çeviri sadece profesyoneller değil grup dışındakiler tarafından da yapılabilir. Bu, konferanslarda alışılmadık şey değildir - özellikle psikolojik ve terapötik olanlarda - ancak gruplarda bunun hakkında bir şey duymadım. Jaroslavl Rusya'dayken (bir üniversite işbirliği ile) aynı zamanda rehberimiz ve genel yardımcımız olan bir çevirmen bize eşlik etti. Çok iyi, dostça ve işinde usta biriydi. İlk gezide bir psikodrama uygulaması, ikinci gezide daha uzun süren iki eğitim çalışması yapmıştım; çevirilerin tümünü o yaptı. Bu onun psikodramada ilk deneyimleri idi. Çok akıllı ve iyi niyetliydi. Alanda deneyimsiz biri olarak,

psikodrama hakkında yazılar okumaya bile başladı. İyi anlaşıyorduk ve işbirliğimiz gelişti. Ancak, sürece, bir grup üyesinin girebileceği gibi giremiyordu. Çalışma grupları bile en azından kısmen bir seminer havasına bürünüyordu. Gerçek derin duygularla nasıl ilgilenebileceğimize ilişkin bir şansımız hiç olmadı. Çalışma hiçbir zaman belirli bir derinliğe ulaşmadı. Elbette psikodramaya ilişkin konuşmalarda ve onu izleyen tartışmalarda hiçbir sorun çıkmıyordu.

2. Sindrella Çevirisi: Bu olasılık en sık karşılaşılan ve dışarıda çalışan eğitimciler tarafından en çok tercih ediliyor gibi görünen olasılıktır. Çeviri sürekli değişen grup üyeleri tarafından yapılır ve bu durum sürece, olabildiğince marjinal şekilde getirilir. Çevirmen gölge gibidir. Sindrella gibi faydalı, itaatkar, emre amade, hazır ve nazır ama içinde bulunduğu tozlar arasında görünmeyendir. Bu şekilde tanımlanıp düzenlenen bir çeviride, bir memnuniyet ya da bilgilendirme yoktur. Çevirmenin de böyle şeyler beklemesi beklenmez. Çevirmen de, çevirinin olabildiğince görünmez olması gerektiğini düşünür. Daha önce değindiğim gibi, grup üyelerinde kendi ana dillerindeki sözcüklerin liderin diline çevrilmesine pek ilgi göstermezler. Bu durum çevirmende kendi içine kapanmaya yol açar ve bu durumda, bu kısmı çok düşük sesle yapar. Grupta, liderin kendi dilindeki sözlerini dinlememe eğilimi de daha az güçlü olmakla birlikte, vardır. Bu, normalde, o lidere duyulan kişisel merakla dengelenir.

Bir kez daha diyalektik bir ilişki görüyorum: Çeviriye çok az dikkat gösterildikçe, o daha önemli hale gelir. Gözlediğim ve inandığım kadarıyla, tam bu durumda, çeviri, en güçlü şekilde, yabancı liderle grup arasındaki ilişkiye maydanoz olur: Tam doğruluk yoksunluğu, küçük açıkların fark edilmeyişi ya da önemsenmeyişi rasgele körlüğe yol açar. Ben çok deneyimli liderlerin de bu temeldeki bir çeviriyle çalıştıklarına tanık oldum ve çalışmalarının kısmen bulanıklaştığını, daha az keskin, daha az kesin ve daha az doğru şekle döndüğünü gördüm. Bazen her iki taraf için de, lider ve grup için, sahte bir güvenlik söz konusudur. Aslında oluşması gereken anlama sanki garantideymiş gibi alınır. Daha da önemlisi, değindiğim gibi, çeviri grup ile lider arasına girerir. Aralarındaki ilişki yabancılaşmıştır; bu yabancılaşma da hiç görünmeyecek kadar küçültülen bir şeyden ötürü olmuştur. Bu yabancılaşma, planlanmayan ve verimsiz grup dinamiklerine yol açar.

Abartıyor ya da genelliyor muyum? Bir dereceye kadar her ikisine de evet. Bu şartlar altında bile ne kadar yararlı işler yapılabildiğini biliyorum.

Yine de, bu koşullarda oluşabilecek sorunlara ve olası risklere dikkat çekmek istiyorum. (Başka tür güçlükler aşağıda gösterilecektir.)

3. Sürecin bir parçası olarak çeviri: Başta sözünü ettiğim, Bruce Reid ile yapılan grupta, onunla, çeviriyi yapan biz üçümüz arasında çok net bir uzlaşma vardı: Çevirinin tüm grup ve eğitim sürecinin çok önemli ve gerekli bir parçası olduğu. Çok net bir yapının korunduğuna emin oluyorduk: Konuşma- çeviri- yanıtlama- çeviri- yanıt verme- çeviri- vs. Bruce'un biz ona yabancı dilde (bu durumda Almanca) konuştuğumuzda her zaman çok dikkatle dinlediğini hatırlıyorum. Aynı zamanda konuşan her üyeyi de biz ona çevirmeden önce dikkatle dinlerdi. Bu noktada (ve bazı başka noktalarda) o benim rol örneğimdi ve hep öyle kaldı. Benim üçüncü kavramım bu zamandan ve bu deneyimden varlığını alıyor. Bunun, yani çevirinin, sürecin önemli bir parçası oluşunun ne anlama geldiğini diğer bazı yönleri ile de açıklamak istiyorum.

Çevirmen, basitçe lider ve grup tarafından kullanılacak birisi değildir. Yerine, çevirmen ve lider arasında üzerinde çalışılan bir ilişki vardır. Her ikisi de çaba sarfederek birbirleriyle uyum kazanmalıdır.

Bu, grupta birden fazla çevirmen olamayacağı (aksine olmalıdır) anlamına gelmez. Yine de, aslında, bu durum normal olarak liderin onlardan biri ya da ikisiyle daha iyi dikiş tutturması ile sonuçlanır. Özellikle zor ve karmaşık durumlarda lider bu kişiyle işbirliği yapmalıdır.

Şüphesiz, bu kavram çerçevesinde, grubun, lider olmaksızın çeviri hakkında karar vermesi anlamsızdır. Bu, sadece Sindrella-kavramında olan bir durumdur. Lider bu tür durumlarda kararlarda yer almalıdır. Eğer çeviri sürecin önemli bir parçası olarak görülüyorsa, bunun, sürecin kendisi olduğu çok açıktır. Lider, grup ve çevirmen(ler), süreç içindeki bu süreci nasıl düzenleyeceklerini hep birlikte öğrenirler. (Benim Sofya grubumda, sanıyorum bu konuda çok şey öğrendik. Bunu da, bu konuda paylaşılan çok az sözcükle öğrendik. Grup çalışmasında kuşkusuz ki çok değişik durumlar var; bunlar değişik önemde ve değişik güçlükler. Yöntem ve kuramdan söz ettiğimizde, felsefi ard-plandan da söz ediyorsak, çevirinin niteliği önemsiz değil; ama burada, tele, spontan işbirliği, lider ve çevirmen arasındaki dikiş tutturma, protagonist merkezli oyunlar ya da grup içi çatışma aşamalarındakine göre daha az önem taşıyor.

4. Aradaki aşamalar vs. Sanıyorum, ikinci ve üçüncü kavramlar arasındaki farklılığın, gerçekte, burada anlatıldığı kadar keskin olmadığı

açıkça anlaşılıyor. Çevirmenin durumu her zaman karmaşık ve zor. Yani, lider çevirinin herkes tarafından sürecin bir parçası olduğunun görülmesini istese bile, çevirmende bunu olabildiğince görünmez hale getirme eğilimi olabilecektir. Özellikle, gruptaki, yabancı bir dili dinlememe eğilimi bunu pekiştirecektir. Eğer grup üyeleri çevirinin bitmesini beklemezse, çevirmen onları konuşmalar sürerken çevirmek zorunda kalacaktır, böylece düşük sesle konuşacak ve dikkati çeviriden uzak tutma eğiliminde olacaktır. Ben kişisel olarak bu durumdan nefret ediyorum! Biliyorum ki işler böyle olduğunda kaçırmak istemediğim pek çok şey kaçacaktır. Bu durumu dönüştürmek çevirmenin işidir. Ancak, çevirmen, sesini düşürerek işin içine girer. Yine de, kuralları korumak grup üyelerinin işidir ve liderin işi gerektiğinde bunu pekiştirmektir (Normalde ben bunu yapıyorum. Ancak bazen bu çok zor oluyor çünkü ben sürecin başka parçalarıyla çok meşgul durumda oluyorum).

Lider değil de gözlemci olduğumda durum tamamen farklı oluyor (Aklıma özellikle meslektaşlarımdan psikodrama çalışmalarına ve Bulgaristan'daki arkadaşlarıma doğrudan süpervizyon vermeye davet edildiğim zamanlar geliyor). Böyle bir durumda, şüphesiz, sürecin çeviri ile bozulmaması ve çevirinin düşük sesle sadece bana yapılması daha doğru ve daha uygundur. Bu durumda ben sadece gözlemciyim ve bu rolde her iki süreci de aynı anda izleyebilirim (gerçeği ve çeviriyi). Bir lider olarak ise bunu yapamam. Başkalarının da yapabileceğinden kuşkuluyum.

V. Çevirmenliğin şanslı ve şanssız yanları

Yukarıda çevirmen olarak kendi deneyimimden söz ettim. Benim için bu, ön yerden, sıra dışı bir öğrenme fırsatı idi, bu şans daha çok iki yönde süregiden rol değiştirmeler sırasında oluyordu.

Bunun, çok yoğun ve etkili bir öğrenme yolu olduğunu düşünüyorum. Bana çok şey kazandırdı. Kişisel olarak, çevirmen rolünde benim için başka bir avantaj daha vardı: Bu işi uygun şekilde yaptığımı gördüğümde bu benim için bir fırsat, bir doyum kaynağı oldu. Yeri gelmişken söyleyeyim, bu çok olağan bir durum değildir. Bunun, grupta çevirenler arasında çok çok az görüldüğünü keşfettim. Bedeli de aslında ağır. Üç yönlü bir bedel bu!

Birincisi: İki yönlü çeviri yapmak hayli meşakkatli bir iştir. Kesintisiz yüksek dikkat gerektirir. Ağır bir sorumluluk içerir. Yani yüksek stres anlamına gelir. Liderin ve üyelerin normalde algıladığından daha ağırdır.

İkincisi: Çevirmen olduğunuzda, kendi gereksinimlerinizi diğer grup üyelerini yapabildiği şekilde ele alamazsınız. Özellikle liderle bir çevirmen konusunda bir anlaşma yaptıysanız, bu rolden çıkıp başka bir role geçmeniz çok zordur. Bu, kısmen, demin sözünü ettiğim yüksek düzeyde dikkat ve stresle, kısmen de kaçınılmaz olarak gelişen rol beklentileri ile ilgilidir.

Üçüncüsü: Bu bir önceki ile ilgili de olsa ayrı bir şekilde değinilmesi gerektiği kanısındayım. Bir temel çevirmen oluşu durumunda (bu, akıcı dili olan tek kişi olmasına ya da liderin en iyi işbirliği kurduğu kişi oluşuna bağlı olabilir) bu kişinin garip ve azıcık hoş olmayan bir grup dinamiği pozisyonuna girme eğilimi vardır. Bir bakıma, sıradan bir grup üyesi olma statüsünün bazı kısımlarını kaybeder. Karşılığında aldığı şey de çok arzulanan bir şey değildir.

Çevirmen için en karmaşık ve rahatsız edici durum, grup ile yabancı lider arasında çatışma çıktığı durumlardır. Çevirmen sadece köprü sunmaz, çatışmanın taşındığı köprünün kendisi haline gelir. Yüzüklerin Efendisi'nde Tolkien'in değindiği gibi, insanlarda, mesajcıyı mesajla karıştırıp, onu getirdiği haberler ve raporlar için cezalandırmaya yönelik güçlü bir eğilim vardır. Bu kuşkusuz ki büyük bir haksızlık, hatta kabalıktır. Ancak bunun da ötesinde çok aptalcadır, çünkü mesajcıya, kötü haberleri gerçek şekliyle iletmemeyi öğretmektedir.

Kafamızdaki bu resimle, çevirmenin nasıl da iki taraflı bir sorumluluk duygusuna sahip olduğunu anlayabiliriz. Bu, akli daha iyisini bilse de, çevirmenin duygularında otomatik olarak olur. Sözcüklerini çevirdiği kişiyle özdeşleşmek için onun içine yönelme eğilimiyle pekişir. Hatta bunun içinde delice bir gerçek yatar: Gerçekten iyi olan bir çevirmen konuşulan ve çevrilen sözcüklerle özdeşim içine girer - rol alma ve rol değiştirmede olduğu gibi. Çatışma durumlarında çevirmen adeta parçalara ayrılır. Bu gerçektir. O hala bir grup üyesidir ama grubu yöneten makinenin önemli bir parçasıdır; grup bu parça olmadan işlev göremez. Bu bana üniversitede öğrenci temsilcileriyle çalıştığım durumları anımsatmaktadır. Onlar hala öğrencidir; yöneten ekibin bir parçası olan benim sorumluluğumda ve benim süpervizyonum altındadırlar. Bu pozisyon öğrenme açısından iyi fırsatlar sunar: Ama bir çatışma durumu onların kimliklerinde bir çatışma anlamına gelir. Çevirmenin durumunun daha da kötü olduğu kanısındayım; çünkü burada bu rolün içine girmiş olan, bu rol olmazsa hiç grup sürecinin olmayacağı, varoluşsal bir bağımlılık durumu söz konusudur.

Kişisel olarak, yabancı ülkelerdeki gruplarımla gerçekten büyük çatışmalarım hiç olmadı. Ufak tefek olanlarda da bu tür sorunlar hakkında iyi bilgiliydim. Bir oyunda liderle protagonist arasındaki çatışma normal olarak çok daha az ciddiyet taşır. Lider aklını tamamen kaçırmadıysa, bu kişiler arasında gerçek bir çatışma şekline dönüşmez; sadece tele ilişkisinde geçici bir bozulma şeklinde olacaktır. Lider daha bilinçli ve daha sorumlu olsa da, burada güçlüğü aşmak için her iki taraf da elinden geleni yapacaktır. Yani, bu durumda, çevirmeni parçalara ayıracak gerçek bir karşı kutuplaşma durumu olmayacaktır.

Grupla lider arasındaki çatışma kadar kötü olan bir durum da grup üyeleri arasındaki ağır bir kavga durumudur. Heyecan hızla yükselip liderin dışlanmasıyla sonuçlanabilir. Lider hala sorumlu hissederek çevirinin yapılmasında ve araya girmek için bir fırsat yaratmakta ısrarlı olacaktır. Bu durum grupla lider arasında bir kavgayla sonuçlanabilir. Grup, lideri niyetlenerek dışlamaz, sadece, ona dikkat etmeyiverir. Bu tür bir çatışmada da çevirmen köprü rolüne girecektir.

VI. Lider, grup, çevirmen: Üçgensel bir tele ilişkisi

Grup, lider ve çevirmen arasındaki üçgensel ilişkide üçgenin her köşesinde olası sorunlar vardır. Bunların çoğu, güç, kontrol ve bağımlılıkla ilişkilidir.

Lider ve çevirmen: Burada temel nokta liderin çevirmene bağımlılığıdır. Tamamen sorumlu olma duygusu ve/veya yeterliliğine ilişkin kaygılar, çevirmen kutbundan olan olası çarpıtmalardır. Ama biz bu ilişki hakkında ve buradaki açık ve gizli sorunlar hakkında daha önce konuştuk.

Çevirmen ve grup: Bazı grup üyelerinden çevirmene yansıtımlar olabilir: Hayranlık ve/veya kıskançlık. Güçle ilgili fanteziler vb. sıklıkla çevirmenin gruba karşı sorumlu hissetme durumu olabilir.

Grup ve lider: Bu ilişki sıklıkla, her iki taraftan, arzulanandan daha az yakın ve daha az doğrudan yaşanır. Bazen bir şeyler eksik gibidir. 'Yeterince alıyor muyum? Yeterince veriyor muyum?' Hem lider hem de grup üyeleri her iki soruyu da kendilerine sorarlar.

Her iki taraf da diğer tarafın durumunu anlamayı öğrenmelidir. Psikodramada anlamak, büyük bir değişim kaynağı olarak görülür. Anlamak, insan insana karşılaşmanın hem temel aracı hem de temel amacıdır. (Bu gerçek, kuşkusuz ki sadece psikodramada geçerli bir şey değildir!) Bu,

Moreno'nun tele dediği şeyi içerir, her insan ilişkisi gibi zor zanaattir. İşte şimdi üçgensel telemiz var ya da ona gereksinimimiz. Bu, katılan tüm insanları ilgilendirir, onlara bir meydan okumadır. Herkes, bunun tüm yönleriyle, bilinçli olarak çalışmalıdır.

Umarım, katılanların tümü için çevirme ile ilgili soru ve sorunların ne kadar önemli olduğunu netleştirebilmişimdir. Çeviri durumunun tümü konusundaki sorumluluk ve farkındalık lider tarafından dikkate alınır ve grup da, çalışmanın bu kısmını paylaşırsa, yukarıda tanımladığım olumlu değişiklikler verimli bir şekilde gerçeğe dönüşecektir.

Bizim Bernhard Achterberg

Galabina Tarashoeva

Çeviri: Kader Şarлак ve İnci Doğaner

Bernhard Achterberg hakkında yazmaya başlarken, onun inanılmaz kişiliğini tanımlarken yeterince güçlü sözcükler bulamayacağımdan korkuyorum. Onunla tanışma mutluluğuna erişmiş olanlar bana hak vereceklerdir. Bizim Bernhard hakkında hissettiğim herşeyi söylemeyi başarsam bile, korkarım onu tanımayanlar bana inanmayacaklar. Onlar bu sözleri, yitirilmiş bir kişi için hep yapılan bir yüceleştirme olarak görebilirler.

Sanırım, biz Bulgar psikodramacılar ona “bizim Bernhard” diyebiliriz. O, bizim ülkemize, ‘Sofya- 3’ grubunun psikodrama eğitimi için Ocak 1992’de gelmeye başladı. Eylül 1993’de, Sofya’daki PIFE’nin 3. Konferansının açılış töreninde, Avrupa Topluluğu ve Bulgaristan hakkında bir oyun yönettim. Bernhard, bir rol oynamak için gerçekten istekli olan yabancılardan biriydi. Bulgaristan rolünü seçti ve onu derin bir anlayış ve saygıyla oynadı. Ülkemize yaptığı 19 ziyaret süresince epeyce Bulgar’laştı.

Geçiş döneminin en zor yıllarında bizimle beraberdi. Sadece kendisini dile getirmekle yetinmedi, ayrıca bizim tüm sorunlarımızı, başarılarımızı, umutlarımızı, korkularımızı, coşkularımızı ve hayal kırıklıklarımızı bizimle beraber deneyimledi ve onları paylaştı. Çoğumuzu anlamak için ve birkaç Bulgarca söz etmek için Slav (Cyrillic) alfabesini okumayı öğrendi. Hatta uluslararası futbol karşılaşmalarında Bulgar takımını destekledi! Fakat en etkileyici an, Bernhard’ın “sen benim güzel ormanımsın” diye bilinen çok eski bir Bulgar şarkısının melodisini bir flütle çaldığı andı. Bu şarkı pek çok Bulgar’ın en sevdiği şarkılardandı. 1989’da başlayan değişimleri başlatan şarkılardandı. İlahi gibi bir şey haline gelmiş bir şarkıydı! Ve Bernhard onu flütle çalmayı öğrenip onu bizim için çaldı!

Onun, derin bir destekleme vermedeki yetisini - uygun şakalarla, gülen gözlerle, samimi gülüşlerle, içten sarılmalarla dolu çok ciddi anlayışlı konuşmalarını- asla unutmayacağım. Tüm bunlar, onun için, kesinlikle

nefes almak kadar doğaldı! Bunu, onunla, güncel toplumsal durumumuzu tartışırken, ondan mesleki danışma alırken ya da kişisel sorunlarımı ve başarılarımı paylaşırken o kadar çok kez hissettim ki. Hep bir karşılıklılık ve derin bir katılım duygusu yaşadım. Bu yönde özel ayrıcalığının olmadığından eminim; o herkese karşı çok açıktı ve bu onun insanlarla bağlantı kurma şekliydi.

Böyle büyük ve cömert bir kalbi olan, çok renkli ve hayat dolu birinin artık aramızda olmamasını nasıl kabulleniriz?

Bernhard, yabancı eğitimciler tarafından eğitilen üç Sofya psikodrama eğitim grubundan birini eğitmek için geliyordu. Sofya-3, tüm eğitim boyunca aynı eğitime sahip olan tek gruptu. Bernhard, bu büyük görevi hemen hemen tek başına tamamlamayı başardı.

Ayrıca bununla birlikte, Bulgaristan'daki psikodrama hareketinin tümünü güçlü bir şekilde destekledi. Açık konferanslarda geniş dinleyici kitlelerine mesleki deneyimini ve kendi felsefesini pek çok kez sundu. Tüm eğitim gruplarından gelen katılımcılar için unutulmaz çapraz seminerleri yönetti. Biz Bulgar eğitimciler kendi eğitim gruplarımızı yönlendirmeye başladığımızda, o hepimiz için misafir eğitimcilik yaptı. Ben, Bernhard'ın, birisinin grubuyla çalışmayı veya gözetmenlik yapmayı reddettiğini asla duymadım. Bilmeyenler için söylemeliyim ki, o tüm bunları herhangi bir para almadan yaptı. Diğer tüm misafir eğitimcilerle yaptığımız gibi ona da, küçük bir karşılık olarak, bu ülkede bir gezi önermiştim. Tüm bu yıllar boyunca bunu yapmak için bile zamanı olmadı.

Bernhard, ilk defa Eylül 1994'te Psikodrama Merkezi 'Orpheus'a bizim ekibin doğrudan süpervizyonu için geldi. Mart 1995'te, bu kez misafir eğitici olarak, yeniden geldi; beraberinde "kuklaları" asistan olarak getirmişti. Eylül 1996'da, "Şiddet: Onu anlama ve onunla karşılaşmaya insancıl bir yaklaşım" hakkında kendi düşüncelerini ifade eden açık bir konferansı 'Orpheus'ta yaptı. Hemen iki gün sonra, 'Orpheus'un tüm öğrencileri, Bernhard tarafından yönetilen, konusu "ölüm, hastalık, keder ve danışmanlık ve tedavideki düşüş" olan çapraz seminere katıldılar. O anda, 1998 Ağustosunda ne olacağını kim tahmin edebilirdi ki!

'Orpheus' öğrencilerinin Bernhard'la çalışmak için son şansları 24.05.97 tarihiydi. Yine unutulmaz bir çalışma! Onu 98 Ağustos'u için de bekledik fakat o zaman o başka bir seyahate başlamıştı.

'Orpheus'taki tüm yardımcı terapistler onun Sofya-3 grubundan öğrencileriydi. Belki bu nedenle, Bernhard bizim değişmez süpervizörümüzdü.

Onun, öğle ve akşam yemeği boyunca, ya da çalışma yerine gitmek için sokakta yürürken, bizim işimiz hakkında konuşmaya her zaman nasıl zaman bulduğunu hep merak etmişimdir. Bu süpervizyon pek çok kez gözümün önünde olmuştur. Onunla son konuşmamız Almanya, Diez'deki Çin Lokantası'nda olmuştur; bu yalnızca süpervizyon değil, ayrıca, Bulgaristan'daki psikodrama hareketi hakkında uzun bir görüşmeydi. Bizim hakkımızda herşeyi bilen hepimizi anlayan birinin var olduğunu bilmek beni çok mutlu etmişti.

İki Bulgar psikodrama kuruluşunun - 'Orpheus' Psikodrama Merkezi ve 'Psikoterapi 2000' Vakfı - Avrupa Psikodrama Eğitim Organizasyonları Federasyonu'nun üyesi olmasındaki büyük desteğini ve önermelerini hiçbir zaman unutmayacağım. Her zamanki gibi onun desteği çok doğrudu ve desteklenen insanların derin saygınlığını kazanmıştı. Mart 1998'de, Diez'deki FEPTO toplantısı boyunca, her zamanki gibi ben birçok eski ve bazı yeni arkadaşların arasında bulundum ve onlar bizi birçok farklı yönden destekliyorlardı. Fakat Bernhard etrafımızda olduğunda, biz Bulgarlar'la aynı havayı soluyan birisinin varlığını hissettim.

Bu bizim Bernhard Achterberg'le son karşılaşmamızdı!

Bernhard seni o kadar çok özliyoruz ki.

Seninle karşılaşmak bizim yaşantımızı daha da zenginleştirdi.

Senin öğrettiklerini kalplerimizin derinliğinde saklıyoruz!

Onlardan biri şuydu: "Hayatın anlamını araştırmalıyız. Hayata bir anlam kazandırmalıyız".

Galabina Tarashoeva

Bulgaristan'da psikodrama eğitimi

Galabina Tarashoeva
Çeviri: Kader Şarlak ve İnci Doğaner

Bulgaristan'da psikodrama eğitimi on yıl önce, Nisan 1989'da başladı ve bunun öncülüğünü yabancı misafir eğiticiler yaptılar.

Grup dinamiği yaklaşımı

15 yıllık bir 'yeraltı' psikoterapötik hareketinden sonra ülkemize gelen, bizim psikodramamızın, birinci önemli özelliği budur. 10-15 genç psikiyatrist ve psikologdan oluşan bir grup, psikiyatrik hastalarla grup dinamiği yaklaşımı içerisinde çalıştılar. Kendimizi, gayri-resmi tercüme edilmiş kitaplar, görüşmeler ve karşılıklı gözetimle (süpervizyon) eğittik. Boş zamanlarımızda maddi karşılık beklemeksizin grupla çalıştık. Tüm bunlar, grup dinamikleriyle çalışmada bize güçlü deneyim kazandırdı. Bundan sonra hemen hemen hepimiz bazı eğitimlerden geçtik ve Sanat Terapisi ve Sistemik Yaklaşım'da daha çok pratik sahibi olduk. Psikodrama öğrencileri ilk kuşağının sahip olduğu bu geçmiş, yararlı olduğu kadar çok önemlidir de.

Bazı psikodramatistler ve hatta bazı eğiticiler psikodramayı, sadece bir grup içerisinde bireysel çalışma olarak algılıyor ve uyguluyorlar. Sanki grup süreciyle burada ve şimdi çalışmaktan korkuyorlarmış gibi, örneğin bir grup içi çatışmada, geçmişle ve aktarımlarla çalışmaya sığınıyorlar.

Sanırım, kendi psikodrama eğitimimizde eksik bölümün üstesinden gelmemize fırsat veren güçlü geçmişe sahip olduğumuz için ve şimdiki öğrencilerimizi eğitirken bu eğitimi tekrarlamaktan kaçındığımız için şanslıydık.

Sadece bir eğitici değil

Bizim psikodrama eğitimimizin ikinci önemli özelliği de sadece bir eğitici ve bir okul veya bir kurumdan öğrenmek zorunda olmamış olma

şansımızdır. Sanırım, yöntemi uygularken doğaçtanlık (spontanite) ve yaratıcılığı takip ettikleri için psikodramacılar psikodramada böyle geniş bir çeşitlilik yarattılar.

Bulgar psikodramacıların eğitiminde, biz ve şimdi bizim öğrencilerimiz psikodrama yapmanın birçok farklı yollarını görme ve en uygununu seçme fırsatlarına sahibiz. Belki bu çeşitlilik öğrencilerin mesleki kimlik oluşumunda bazı zorluklar da yaratmış olabilir ama aynı zamanda bu bize zenginlik katmaktadır. Burada, Alman, İsveç, İsviçre, İspanya, Belçika, ABD, Kanada, İsrail ve Avustralya'dan gelen eğiticilerle çalıştık.

Bağımsızlık

Bulgaristan'daki psikodrama eğitiminin üçüncü önemli özelliği onun bağımsızlığıdır. Bizler, mesleki deneyimlerini bizimle paylaşmadaki cömertlikleri için tüm misafir eğiticilerimize şükran duyuyoruz. Aynı zamanda da biz, dışarıdan herhangi bir enstitünün standartlarını ve sertifikalarını kopyalamıyoruz. Bizim Bulgar standartlarını ve sertifikasyonunu oluşturuyoruz. Dışarıda ve içerde, bu bağımsızlık ve otonominin tüm zorluklarını deneyimlemekteyiz. Ama biz bunu seçiyoruz.

Eğiticilerin ve eğitmenlerin eğitimi

Eğitimimizin dördüncü özelliği, tüm psikodrama dünyasında gözlemlenen eğilimi takip etmektedir. Bizim psikodrama eğitimimiz esas olarak psikodrama eğitmen ve eğiticilerini çoğaltmaktadır. Öğrencilerin bazıları daha sonra, mesleki uygulamalarında yöntemi kullanmamaktadır. Onu uygulayanların çoğu sadece psikodrama eğitimi vermektedirler. Ayrıca kendi öğrencileri de bunu yapmaktadır. Bu eğilim çok güçlü olmamakla birlikte vardır. Yöntemi kullanan psikodramacılar bunu esas olarak pedagoji, sosyal hizmetler, organizasyonel psikoloji, tiyatro ve koruyucu sağaltım alanında uyguluyorlar. Çok nadir olarak da terapide. Ben de, beğenmediğim ve son zamanlarda kendimi değiştirmeyi denediğim bu eğilimin bir parçasıyım.

Psikodrama eğitimi: Macaristan'da psikoterapist olmanın bir yolu

Gábor Pintér
Çeviri: Kader Şarlak ve İnci Doğaner

Psikoterapi ve psikoterapi eğitimi düzeni ve uygulaması

Yüzyılın başında aktif bir mesleki yaşamla başlayan (meşhur “Budapeşte psikanaliz okulu”) psikoterapinin, Macaristan’da uzun bir öyküsü vardır. Psikoloji gibi psikoterapi de, 1945’ten sonra politik sistem tarafından ortadan kaldırılmıştı. 60’lar ve 70’ler, çoğunlukla psikiyatri ve klinik psikoloji çerçevesinde olmak üzere, alandaki eski ve yeni okullar için yeni fırsatlar getirmiştir. 1984’te, “Psikoterapist” ünvan/derecesi yürürlüğe girdi (lisansüstü araştırmalar ve sınavla, sadece uzmanlaşmış tıp doktorları ve klinik psikologlar için). 1993’ten beri psikoterapi, resmi bir mezuniyet sonrası kurs ve 2. bir uzmanlık derecesi olmuştur.

Psikoterapötik uygulama, yatakta ve ayakta hizmet veren hastane departmanlarında, kliniklerde, çocuk ya da aile yönlendirme merkezlerinde ve son zamanlarda özel uygulamalarda yapılmaktadır. Psikoterapi için somut gereksinim hızlı bir şekilde artmaktadır.

Psikoterapinin genel sigorta tarafından finanse edilme sorunu halen tam olarak çözülmemiştir. Şimdi eski küresel sosyalist finans sisteminden yeni sisteme bir geçiş dönemindeyiz. Resmi tıp merkezlerinde tüm medikal ve paramedikal etkinliklerin bir puanlanması anlamına gelen bir başarı yönelimli finans sistemi mevcuttur. Mezun (lisanslı) bir psikoterapist tarafından uygulanan psikoterapi yüksek puanla gösterilmektedir. Özel uygulama içinde gerçekleştirilen psikoterapi için sigorta şirketleri ödeme yapmamaktadır.

Psikoterapinin mesleki sorunları, “Profesyonel Psikiyatri Koleji”, “Profesyonel Klinik Psikoloji Koleji”, “Psikoterapi Konseyi” ve “Psikoterapi Koordinasyon Konseyi” forumlarında sunulmakta ve tartışılmaktadır. En son bahsedilen iki komisyon, birçok psikoterapötik dernek ve üniversitelerin temsilcilerinden oluşmaktadır. Psikoterapi yönelimlerinin de kabulü burada oluşmaktadır.

Bu, uygulama ve eğitim için kabul anlamına gelmektedir. Yeni bir psikoterapi okulu (üye olmayan bir kurum tarafından temsil edilen) kabul için başvurabilir. Biz, bu amaç için özel bir giriş süreci tasarladık.

Bir psikoterapistin eğitimi

Düzey	İçerik	Süre
1. Lisans (Mezuniyet) (Temel üniversite diploması)	TIP ya da PSİKOLOJİ	5-6 yıl
2. (Mezuniyet sonrası) (Üniversitede uzmanlık)	HERHANGİ BİR TIP ALANI (temelde psikiyatri) ya da KLİNİK PSİKOLOJİ	3-4 yıl
3. İkinci Mezuniyet sonrası (Üniversitede uzmanlık)	PSİKOTERAPİ	2-3 yıl

Görebileceğiniz gibi, hali hazırda bir uzmanlığı olan bir kişi resmi psikoterapi eğitimine katılabilir; tıp doktorları (M.D.) için herhangi bir tıbbi uzmanlık (örneğin, psikiyatri, dahiliye vs.) veya psikologlar için klinik uzmanlık.

Psikoterapinin kendisi (üniversite uzmanlığı olarak) üç bölümden (aşamadan) oluşmaktadır;

I. Propödetik çalışma (psikiyatri veya klinik psikolojiden başka uzmanlığı olanlar için)

II. Klinik aşama: Bir psikoterapistin gözetimi altında klinik eğitim ve pratik çalışma.

III. Yöntem-özgül psikoterapi eğitimi.

İlk iki aşama, akredite edilmiş klinik eğitim merkezlerinde yürütülmektedir (üniversitelerin genel bölümlerinde veya ulusal akıl hastalığı kurumlarında). Üçüncü aşama psikoterapötik meslek kuruluşlarının çatısı altındadır.

Üçüncü aşamada, kişi, kabul edilmiş/akredite edilmiş olanlardan en az birinde çalışmalarını tamamlamak zorundadır. Macaristan'da tam kabul edilmiş 17 psikoterapi yöntemine sahibiz, örneğin; Psikanaliz, Davranışçı ve Bilişsel Terapiler, Kişi Merkezli Psikoterapi, Gevşeme ve Sembol Terapileri, Kısa Dinamik Terapi, Aile Terapisi, Psikodrama, Grup Analizi.

Psikoterapi alanında psikodrama

Psikodramanın Macaristan'da klinik psikoloji ve psikoterapi alanlarında kullanımı yetmişlerde, yirmi sekiz yıl önce başladı. Psikodrama eğitimi de 1975'te başladı. Psikodrama, şimdi Macaristan'da yukarıda bahsedilen resmi olarak kabul edilmiş psikoterapi yöntemlerinden birisidir. Bu şu anlama gelmektedir; psikodrama, psikanaliz ve diğer yöntemlerle, uygulama ve eğitimde aynı statüye sahiptir. Bu yolla birey, diğer özgül yöntemleri çalışmadan, kuramsal ve uygulamalı olarak psikoterapi temellerini ve psikodramayı çalışarak bir "Psikoterapist" olabilmektedir. Fakat genel olarak, Macaristan'daki uygulamada psikoterapistler bir yöntemden fazlasını öğrenmektedirler.

Günümüzde, psikodramanın Macaristan'da kullanılan ana alanları, ruh hijyeni çalışması ve kendini tanıma ve kişilik gelişimi gruplarıdır. Psikodramanın klinik kullanımı henüz çok yaygın değildir. Psikodramanın temel tedavi yöntemlerinden biri olduğu bazı psikiyatrik veya psikosomatik bölümler, klinikler, psikoterapi merkezleri mevcuttur. Bazı uzmanlar bireysel terapide monodramayı kullanmaktadır. Psikodramatistlerin serbest çalışmalarında yer alan psikodrama grupları da vardır.

Ruhsal ve somatik hastalıkları önlemede psikodramayı kullanarak pek çok çalışma yapmaktayız. Macaristan Psikodrama Birliği'nin en önemli hedeflerinden biri, psikodramaya gerçek terapi alanında, biraz da çok sayıda psikoterapist yetiştirerek, daha çok önem vermektir.

Psikodrama psikoterapistlerinin eğitimi: Çerçeveseler

Psikodrama psikoterapistlerinin özgül yöntem eğitimi yalnızca Macaristan Psikodrama Birliği'nin çatısında olmaktadır (1989'da oluşturulan bu şekil içinde, günümüzde 300 profesyonel üye bulunmaktadır). Organize olmuş üniversite psikoterapi eğitiminin üç aşamasını tamamlamak için temel seviyeyi bitirmeye gerek vardır (400 saat).

Psikodrama Psikoterapisti olmak için (Birlik tarafından verilen CP - sertifika almış uygulamacı- derecesi) ileri aşamayı da bitirmek gerekir (250 saat + uygulama). Ön şart, resmi "Psikoterapist" üniversite derecesidir. Diğer meslekler "Psikodrama Lideri" derecesine ulaşabilmektedirler.

Kurs yöneten eğitmen "Psikoterapist" yeterliliğine (uzmanlık) sahip olmalıdır ve Macaristan Psikodrama Birliği'nce kabul edilmiş bir "Psikodrama Eğitmeni" olmak zorundadır.

Yaşantısal psikodrama grupları genelde, mental hijyenik ve psikoterapötik müşterek gruplarından oluşmaktadır. Gruplarda bu "karma" yapıyı korumak istiyoruz. Şimdi, bizim hedefimiz, psikodrama psikoterapistlerinin pratik ve kuramsal eğitimlerinde (kuramsal seminerlerde, uygulamalı grup çalışmalarında ve öğrencilerin süpervizyonlu kendi grup uygulamalarında) psikoterapiye özgü özellikleri arttırmaktır.

Eğitim çerçevelerinin kısa özeti

I. Temel Eğitim (Min. 390 saat)	1. Giriş semineri ve görüşme 2. Bireysel deneyim grubu 3. Kuramsal çalışma 4. Süpervizyonlu asistan uygulaması	min. 250 saat 90 saat 50 saat
Yeterlilik I (sınav)	PSİKODRAMA ASİSTANI	
II. İleri Eğitim (Min. 250 saat + Uygulama)	1. Adaylar grubu 2. Kuramsal çalışma 3. Süpervizyon 4. Uygulama (grupları yönetmek)	min. 100 saat 50 saat 100 saat
Yeterlilik II (Yazılı araştırma ve sınav)	PSİKODRAMA PSİKOTERAPİSTİ	

Psikodrama psikoterapistlerinin eğitimi: İçerik

Kabul

Öğrencinin ilk görüşmesinde, motivasyonunu, kişilik özelliklerini, olası psikopatolojisini, yaşam öyküsünün ana özelliklerini, mesleki geçmişini vs. dikkatle gözden geçirmektedir. Kabul semineri boyunca (1–2 günlük gruplar), yukarıda bahsedilenlerin yanında psikodrama uygulamasına kişisel uygunluğunu, yaratıcı ve doğaçtan (spontan) şekilde çalışma yetisini ve grup içinde "oynama" (acting in) yetisini gözden geçirmektedir.

Temel Aşama

Genelde, bireysel deneyim gruplarında protagonist merkezli bir şekilde çalışmaktayız. Grup nasıl oynarsa oynasın tema daima grup sürecinden

ortaya çıkmaktadır. Biz çoğunlukla gerçek ötesi (surplus reality) ve geleceği yansıtmaya (future projection) ile çalışmaktayız. “Anti-rol”, “Sosyal Atom” teknikleri ve sosyometrinin değişik formları, boş sandalye, sıcak sandalye, büyü dükkânı, yazılı ve sözlü olmayan alıştırmalar sık sık kullanılmaktadır. Bireysel psikodramalar genelde uzundurlar (geri bildirim hariç 2–3 saat). Geribildirim, paylaşım-rol geribildirim-özdeşleşme sırasına göre de çok önemlidir. Her zaman süreç analizi yapmayız. Kuramsal kısım, temel psikodrama kuramı, psikopatoloji, gelişimle ilgili psikoloji, etik, grup dinamikleri, psikodrama psikoterapisinin özgül sorularından oluşmaktadır.

Yardımcı yöneticilik uygulamaları, genelde özgün eğitim grubunda yardımcı yönetici rolü olarak olmaktadır. Diğer bir olasılık, bir psikodrama eğitmeni ile birlikte gerçek gruplar yöneterek bu aşamayı yerine getirmektir.

İleri Aşama

Bu grupta öğrenciler bütün bir oturumu veya günü çiftler çiftler yönetmektedirler. Protagonist için mutlaka gerekli olmadıkça eğitici sürece müdahale etmez. Oturum sonrası, yönetimle ilgili uzun bir geri bildirim sürecine sahibiz.

Kuramsal çalışma: Psikodramadaki özgül Morenocu kuram ve yeni kuramlar yer alır. Psikolojide ve psikoterapidaki diğer yeni kuramlarla psikodrama kuramını birleştirmekteyiz.

Süpervizyon: Genellikle grup formundadır ama öğrenci en az 30 saat bireysel süpervizyon alır. İçerik, tabi ki öğrencinin dışarıda kendi yönettiği gruptur. Psikoterapistler için, bir grup hastayı, yakın gözetimle yönetmek zorunludur.

Farklı aşamalardaki yeterlilik için, değişik tipte protokolleri, grup-içi değerlendirmeyi ve sınavları kullanmaktayız. Eğitimin sonunda öğrenciler, kendi psikodramatik çalışmalarını gösteren bir kuramsal bir araştırma yazmak zorundadırlar. Final sınavı, grup eğiticileri ve diğer bağımsız eğiticilerden oluşan bir kurulun huzurunda olmaktadır.

Macaristan Psikodrama Birliği Eğitim Komitesi, eğitim programını sürekli olarak geliştiriyor. Sonraki değişiklikler, eğitim programındaki (farklı konular ve eğiticiler aracılığıyla) çeşitli çalışma gruplarının birleştirilmesi ve psikodrama eğitiminin kuramsal ve uygulamalı kısımlarının her ikisinde de klinik-terapötik ağırlığın artırılması şeklinde olacaktır.

Futuropractice: Rus psikodramatistlerin eğitimi

*Nifont Dolgoplov
Çeviri: Kader Şarlak ve İnci Doğaner*

Bu yazı, kusursuz bir Rusça konuşan ve Rus psikodramasını ve psikodramacılarını her zaman desteklemiş olan Fransız psikodramatist Anne Schützenberger'e ithaf edilmiştir. Anne, Moskova'yı J. L. Moreno ile beraber 1958'de ziyaret etti. Onun Rusya'da yaptığı psikodramaların etkilerinin fazla oluşu belki de Rus köklerine ve Rusça konuşabilmesine bağlıdır. Kişisel olarak ben, ondan gördüğüm ve öğrendiğim harika çalışmalardan dolayı, ona içtenlikle minnettarım. Ben ayrıca, farklı zor durumlarda onun insancıl desteği için de ona müteşekkirim (en son IAGP kongresinde, her zamanki netlik ve açıklığı ile Rus psikodramatistlerin indirimli kayıt ücretiyle katılmalarını destekledi.) Bu yazı, Anne'nin onuruna 80. yıl dönümü kitabı yazılırken, ayrıca ona teşekkür etmek için ortaya çıktı. Ayrıca, Zerka Moreno'ya, tüm FEPTO üyelerine ve özellikle bu kitabın oluşturulmasındaki esin, motivasyon ve desteğinden dolayı Pierre Fontaine'e teşekkür ediyorum.

Göran Högberg 1989'da, Moskova psikoterapötik topluluğunun büyük psikodrama atağını başlattı [yeni oluşturulmuş Psikologlar-Pratisyenler Birliği'nin isteği üzerine]. Bu girişim, hemen ardından, bir dizi önemli ve yetenekli uluslararası psikodrama eğitici tarafından desteklendi: Natalie Novitzky [Finlandiya], Eva Strömberg-Fahlström [İsveç], Paul Holmes, Marcia Karp [İngiltere], Anne Schützenberger [Fransa], Gretel Leutz, Ella Mae Shaeron, Jörg Burmeister [Almanya], Sue Daniels [Avustralya], Monica Zuretti [Arjantin]. Çok geçmeden Rus psikodraması gelişmeye ve hatta meyvelerini vermeye başladı.

1990'da, Moskova Pedagojisi Devlet Üniversitesi'ndeki konferans salonunun dersliklerinden birinde, belki de ilk psikodramatik sahne oluşturulmuştu [Nifont Dolgoplov, ALF Psikodrama Merkezi]. Psikodramaya uyan ilk alıştırma, öğrenciler ve danışanlarla, bu sahnede başladı. Rus

psikodramacıların Batılı eğitmenler tarafından uzun süreli eğitim programı da burada gerçekleşti...

Çok geçmeden bir Rus Psikodrama Birliği kuruldu [Başkan-Elena Lopouchina] ve Moskova ve diğer bölgelerde uzun dönem psikodrama eğitim kursları başladı. Belli başlı Rus eğiticiler Elena Cherepanova, Nifont Dolgopolov, İgor Kadyrov, Elena Lopouchina, Katya Michailova, Andrey Shadura, Victor Semyonov'du. Ardından yeni bir Rus eğiticiler dalgası doğdu -Tatyana Bessonova, İrina Dyachenko ve diğerleri. Rusya psikodrama bölgeleri: Moskova, Barnaul, Ekaterinaburg, Krasnodar, Krasnoyarsk, Nizniy Novgorod, Novosibirsk, Riga, Rostov-Don, Tula, Saint-Petersburg, Viladivostok, Vorones, Ulyanovsk'ti. Ülkenin her bir tarafında yeni psikodrama grupları ortaya çıktı...

Psikodrama eğitimi veren birçok kurumlar açıldı: Grup ve Aile Terapisi Enstitüsü [yöneticisi-Leonid Krol], Gestalt ve Psikodrama Enstitüsü [yöneticisi-Nifont Dolgopolov], Psikodrama ve Rol Eğitim Enstitüsü [yöneticisi-Elena Lopouchina]. Andrey Shadura güzel bir play-back tiyatrosu oluşturdu. Bugün, birçok tıbbi psikoterapötik ve psikolojik-pedagojik merkezin psikodrama programları vardır.

Elena Lopouchina ve Nifont Dolgopolov, Avrupa Psikodrama Eğitim Organizasyonları Federasyonu'nun (FEPTO) ortak kurucuları oldular, Rus psikodramacılar Kopenhag, Oxford, Louvain, Kudüs, Suzano, Boines-Aires ve Londra'daki psikodrama konferans ve toplantılarında yer aldılar.

Rusya bir yandan dünya psikodrama topluluğuna doğru ilk adımlarını atıyor, öte yandan Rus tiyatro geleneği ve karnaval tipi Rus mentalitesi [Rus profesörlerinin 20 yy.da Spontan Tiyatro'yu açmaları tesadüf değildir], Rus psikodramasının özgün enerjisini besliyor.

Bu yazıda, ülkemizde psikodrama gelişiminin ilk başlarında Rus toprağında büyüyen ve kendi sırası geldiğinde Rusya'daki psikodrama yönteminin daha da büyümesini güçlü bir şekilde etkileyen tek bir fikre değineceğiz...

Bu fikir, Rusya'da en az 19 yüzyılın sonlarından, 20 yüzyılın sonlarına kadar güçlü bir şekilde çalkalanan bir tema ile "gelecek" teması ile ilişkilidir [acı konuşan diller, bunu, Rusya'nın asla tatlı bir Şimdi'ye sahip olmayışına bağlar]. Geleceğe yönelik hayaller yüzyıl başındaki devrimden önce, devrimdi; 20'lerde ve 30'larda yeni sosyalist toplumu kurmaktı, savaş sonrasında yenilenmeydi (restorasyon); 50'lerde yeni beş yıl projeleriydi, 90'larda ise Perestroyka... Neredeyse tüm 20. yüzyılda Rusya hep geleceğe baktı, geleceğe hazırlandı, projeler yaptı. Psikodrama, sadece Geçmiş ve

Şimdi üzerinde değil, aynı zamanda Gelecek üzerinde de gücü olan birkaç yöntemden biridir. Bu, psikodrama sahnesinde gerçek ötesinin yaratılabilmesine bağlıdır. Ayrıca, temel nokta protagonistin buna girebilmesi, gerçek bir duygusal deneyim yaşayarak, istiyorsa onu değiştirebilmesidir. Ana fikir 'kahramana' (ya da tüm gruba) Gerçek Gelecekle bağlantı kurmak için olanak tanımaktır.

Bu tür psikodramayı, 'Gerçek Geleceğe doğru yolculuğa' ayrılmış *Futuropractice* olarak adlandırıyoruz (Futuro- doğal olarak gelecek ve practice ise bildiğimiz pratik, uygulama; yani bireysel hasta ve gruplarla pratik çalışma için bir psikoterapötik yöntem).

Diğer her psikodrama türünde olduğu gibi, bu herşeyden önce bir duygusal yolculuktur. Eylemin başında protagonistin, geleceğin duygusal önem taşıyan bazı alanlarını araştırma arzusu gereklidir. Tüm eylem boyunca duygular ve duygusal deneyimler ön plandadır. Öte yandan yeni deneyim hakkında anlam çıkarma ve yansıtımlar arka plandadır.

Gerçek Gelecek tanımlamasının açıklanması gereklidir.

Genellikle klasik psikodramadaki eylem, protagonist için Şimdi'deki ilk sorun sahnesinden (şüphesiz ki kahramanın kendi temasına yeterince odaklandığı ve psikodramasının başlaması gereken güncel sahneyi bildiği bir durumu göz önünde bulundurmaktayız) çok uzak Geçmiş'te olmayan sahneye sonra onun yaşamının derinliğine, yani temel ruhsal çatışmanın yer aldığı zamana, genellikle ebeveynlerle çatışma ve/veya çelişkiye dair gereksinimlerle bağlantılı temel sahneye doğru gelişir.

Klasik psikodrama halkası, temel sahnenin canlandırılmasından sonra ilk sahneye dönmekle tamamlanır. Eğer duygusal çelişki, temel sahnelerde bir şekilde çözülürse, ilk sahne sorunlu olandan, kahramana gerçek yaşamı için yeni güç ve enerji veren zengin kaynaklı bir sahneye dönüşür.

Ara sahnelerden biri Gelecekle ilgili Fantezi olarak görülebilir ve hasta için bu zengin bir kaynaktır, çünkü biz iyi şeyler hakkında, gereksinimlerimiz ve eksikliklerimizle ilgili düşler kurarız. Çoğu olguda bu sahneleri Gelecek Fantezisi olarak adlandırabileceğimizi vurgulamaktayız. [Basit örnek: bir çocuğa "Ne olmak istiyorsun?" diye sorarsak cevap olarak "Kozmonot olmak istiyorum"u duyabiliriz; kahramanca bir Geleceği düşleyen bu yanıt eşleyebiliriz; bunun Gerçek Gelecekle uzaktan yakından bir ilgisi olmayabilir.]

Gerçek Geleceğin, psikodramada gösterilen olaylar ve ilişkilerin Gelecekte gerçekleşeceğine ilişkin bir kesinlik anlamına gelmediğini vurgulamak

istiyoruz. Genellikle, Psikodramada gösterilen Geçmiş sahnelerin en azından çifte dönüşüme uğradığını anlıyoruz. Birincisi, nesnel olaylar kahramanın öznel algılamalarına dönüşmektedir (psikodrama protagonistin içsel, öznel dünyasının somutlaşmasıdır ve öznellik kuralıyla işler.) İkincisi, bu geçmiş olaylar ve bu olaylara ilişkin algılar zaman içinde kişi tarafından dönüştürülürler (yeniden yapılanma yasası). Bir dönüşüm tipi daha vardır; bu, psikodrama yöneticisinin, psikodramatik olayları sahnelemesine bağlıdır. Ancak, duygusal yaşantının özüne sadık kalındığı sürece bu dönüşüm tipinin çok büyük bir önemi yoktur.

Eğer kahramanımız geçmişi duygusal olarak şimdi tanımlayacağımız gibi deneyimlediyse Geçmiş, Fantezi Geçmiş olarak belirtilebilir: "Bu şekilde olmuş olmasını isterdim; o şekilde olsaydı ona Gerçek derdim, şimdi ondan ötürü bu şekilde yaşıyorum."

Benzer şekilde, (protagonistin duygusal deneyiminin türüne dayalı olarak) Fantezi ve Gerçek Geleceği ayırtlaştırabiliriz. (Geleceği) şöyle isterdim (Fantezi) ama tersine şöyle olacağını hissediyorum (Gerçek). Deneyimin Gerçek Gelecekle bağlantılı ikinci kısmı bugün neden böyle yaşandığının olası açıklaması olabilir ve öyle ifade edilebilir.

Gelecek daha gerçekleşmediği için (gelecek sanal dünyadır) Gerçek Geleceğe ilişkin başka bir duygusal deneyimden daha sözdebiliriz: Olaylar böyle sürerse bunu şu şekilde yaşayacağımı hissediyorum (belli kişiler için gelecekle ilgili olasılıklara göre Olası Geleceği ayırt ediyoruz - bunun gerçekleşme olasılığı yüksek: Böyle olacağını hissediyorum - bunun gerçekleşme olasılığı düşük veya bilinmiyor: Böyle olursa şu şekilde yaşayabilirim!)

Bu kuramsal yansımalar salt safsata ya da kelime oyunu gibi gelebilir ama psikodramatik uygulama (Futuropractice herşeyden önce pratik bir psikodrama yöntemidir) Fantezi ve Gerçek Gelecek arasındaki önemli farkları açığa çıkarır.

M.'nin psikodramasından bir örnek verelim. M., 32 yaşında, boşanmış ve annesiyle yaşamaktadır. Annesiyle olan ilişkileri duygusal olarak aşırı gergindir.

Protagonist, Fantezi Geleceğe, sahne annesinin ölümüyle ilgilidir, şu sözcüklerle girer, "Senin ölümüne dayanamıyorum, kendim (ooh, bu kelimeler hislerle ilgili) ölüyormuşum gibi hissediyorum (bu kendi kendine konuşma esnasında sesi acıklı ve heyecanlıdır fakat yüzü nerdeyse durgun ve dudakları hafifçe büzülmüştür - belki de bir sırtma ile?)."

Sonra protagonist yavaş yavaş Gerçek Geleceğe döner "bu arada, ölüyor olmaktan dolayı mutluyum... Bana çok çektirdin, beni birçok zevkten yoksun bıraktın sanırım şimdi ölürken acı çekmen adilce bir şey... (insafsız bir sahne, fakat kahramanın gerçek deneyimine çok daha yakın)... Başka türlü bir anne olmanı nasıl da istedim!"

Burada yönetici doğal olarak, M.'ye başka türlü anneye sahneyi kurmasına yardım eder; önce hangi zamanı tercih ettiğini sorar: Geçmişte, çocukluğunda veya Günümüzde, annesiyle güncel ilişkilerinde M. tercih eder. Deneyimli psikodramatist diğer anneye buluşma - tipik gerçek ötesi (surplus reality) sahneleme - diyecek ve oldukça doğru yapacaktır.

Futuropractice, gerçek ötesini iptal etmiyor ve ona yeni bir isim vermiyor, sadece onu Fantezide ve görünen Gerçeklikte farklılaştırıyor.

Böylece, anne ile olan sonraki gerçek ötesi psikodrama sahnesi yine fanteziyle başlar: Anne sahneye girer ve çalışmaktan yorgun düşmüş kızını görür ve şöyle der: "Kızım sen galiba yorgunsun, şöyle uzan dinlen; ben akşam yemeğini pişireyim..." Kızın yanıtı "Teşekkürler anneciğim, ben biraz dinleneyim..."

Ve protagonist ayna pozisyonunda bu güzel sahneye yan taraftan bakarken üzüntü ve acı ile çöker: "Çok güzel bir tablo, ama gerçek değil, bu şekilde olması zor..." Yönetici araya girer "Nasıl olabilir? Nasıl daha gerçek olabilir?" ve M.'ye en yakın gerçek gelecekteki bir sahne oluşturması için yardım eder.

Tamamen başka bir sahne oluşur. Anne işten sonra kızıyla karşılaşır ve her zamanki gibi öfkeyle söylenir ama bu kez M. her zamanki gibi alınmak ve umutsuzca içine kapanıp odasında çekilmek yerine, aniden şöyle söyler: "Anne, ben artık birbirimize sövmekten ve hırlamaktan bıktım, sıkıldım. Gel birbirimizle insan gibi konuşalım..."

Daha ilerisi teknik bir sorundur. Anneyi ve M.'yi eşleyen iki grup üyesinin yardımıyla (daha sonra gruptan çok sayıda eşlemeler alır) konuşma şu sözlerle başlar: "Sana daha önce hiç söylemedim; sana hep şunu söylemek istedim...", ikisini birbirine kaynaştıran gerçek bir diyalog oluşur. Bu karşılaşmada iki yetişkin kadın, her ikisini de bunaltan yıllardır birikmiş duygularını konuşurlar, rol değiştirir ve hiç de yeni olmayan, ebedi sözcüklerle karşılaşmalarını bitirirler: "Lütfen beni affet kızım seni seviyorum..." ve yanıt: "Seni affediyorum... Ve sen de beni affeder misin? Sana ihtiyacım var... Umarım uzun yaşarsın... Ayrıca, ben de seni seviyorum".

Gerçek Gelecek sahnesindeki bu derin deneyimin protagonist için çoğunlukla iki sonucu vardır:

Sahnenin oynandığı zaman, en yakın Geleceğe kayabilir (Şimdinin Gelecek olmasına bağlı olarak) zamanın ivmelendiğini fark edebiliriz.

Bir psikodrama oturumundan kahramanın gerçek yaşamına aktarım çoğunlukla kolayca olmaktadır (bunun yaşam gerçeğine geçiş olasılığı, duygusal arınma ve enerji artışına bağlı olarak, yeni rol davranışı eğitimi ya da yeni rol davranışı etkin öğrenimlerine gerek kalmaksızın yüksektir).

Burada da böyle olmuştur: Kahramanımız hemen psikodramanın ertesi günü, kendi deyimiyle, asla daha önce başaramadığı şekilde annesiyle konuşabilmiştir.

Kabaca, annenin ölümü öncesi konuşmanın olduğu ilk acımasız sahnenin, M.'nin bilincinden ve Gerçek Geleceğinden tamamen kaybolmadığını; ama en azından yüksek olasılıklı (probable) bir durumdan düşük olasılıklı bir olabilirliğe (possible) dönüştüğünü ve bunun, psikodramanın ve sonra anneye yapılan gerçek konuşmanın bir sonucu olduğunu söyleyebiliriz. Ve tersine, son sahne, karşılıklı bağışlama ve sevgi sahnesi, Fantezi Geleceğinden, Olasılıklı Yakın Geleceğe dönüştü.

Yani, Futuropractice, duygusal olayların Gelecekteki olabilirliğini değiştirme teknolojisidir.

Futuropractice'in üç düzeneği (zamanın ivmelendirilmesi, yaşama geçirmenin artırılması ve gelecek olaylarının olabilirliğinin değiştirilmesi) onu, projelerin gerçekleştirilmesi ve yaşama geçirme ile ilgili birçok başvuruda oldukça etkili kılmaktadır (bireyler, gruplar ve organizasyonları eşit derecede ilgilendirir).

Özellikle, psikodramacıların kendi uzun süreli eğitim programlarının gerçekleştirilmesinde bu büyük önem taşır. Hele de Rusya'da herhangi bir uzun süreli her projenin (buna eğitimle ilgili olanlar dahildir) gerçekleştirilmesinde birçok sorun olduğu düşünülürse bunun önemi daha iyi anlaşılır. Örneğin, psikodrama eğitim sorunları şunlardır:

- Eğitim gruplarına alınacaklarda titiz bir mesleksel seçim yapma olanağı zayıftır;
- öğrencilerin, psikoloji ve tıp eğitimi düzeyleri oldukça farklıdır;
- eğitim motivasyonu ile kişisel deneyim motivasyon genellikle karıştırılmaktadır;

- Rusya'daki istikrarsız siyasi ve ekonomik durum nedeniyle, öğrenciler, kendilerine zaman ayırma, eğitimlerinin ekonomik vb. sorumluluklarını yerine getirmekte zorlanmaktadır;
- danışanlarla ve gruplarla psikolojik ve psikoterapötik çalışma olasılıkları ve sertifikasyon gereksinimlerinin yerine getirilmesi yeterince istikrarlı değildir;
- uzun süreli programlar için sabit bir oda bile yoktur, vb.

Futuropractice nasıl yardımcı olabilir? Birkaç örnek verelim. Eğitim programının başında, bir 'zaman sarmalı' aracılığıyla (bireylere uygun) ya da 'paralel zaman aralıkları' aracılığıyla (tüm grup için daha uygun) katılanları harekete geçirir ve eğitimin başından sonuna doğru bir Futuropractice'i hemen hemen her zaman yaparım.

Hem eğitimci hem de öğrenciler bunu deneyimler ve bu 'yolculuk' sırasında pek çok şey farkederler. Adım adım bir psikodramacıya dönüşmek herkes için o kadar gerçektir ki... Her aşamada ne gibi gerçek zorluklar görülmekte ve bunlarla nasıl baş edilmektedir... Eğitim sırasında neyi öğrenmek ve kavramak gerçekten önemlidir... Eğitim sonunda herkesi ne beklemektedir... Sertifikasyon süreci nasıl yaşanmaktadır... Geleceğe bu yolculuk boyunca, öğrenci tarafından birçok başka şeyler öğrenilmektedir. Bu yolculuktan sonra, birçok öğrencinin sorumluluğu, Fantezi Sorumluluğundan Gerçek bir Sorumluluğa dönüşmektedir.

Ya da, eğitim programının sonu için (sertifikasyon sonrası), katılımcılar, grubun ölümünden sonraki yaşamı için Futuropractice yönetmektedirler; Rusya'nın birçok bölgesinde iyi mesleki destek için genel bir psikoterapi birliği bile yoktur (değil ki psikodramatik birlik olsun) Nasıl hasta bulunur... Psikodrama grupları nasıl bir araya getirilir... Destek nasıl bulunur nasıl alınır? İleri gitmek için hangi yol seçilir... Meslektaş ve benzer düşünen insanlar topluluğu nasıl organize edilip geliştirilir... Psikodramacılar, eğitimden sonra, öncesinden daha çok soru ve daha çok duygusal deneyimlere sahip olurlar. Futuropractice'ten elde edilen daha iyi sonuçlar şunlardır:

Eğitimin erken aşamalarından itibaren yöneticiye destek için öğrencilerden eş alınması (eğitimin ilk devresinden itibaren) yönetici rolünün öğrenciler tarafından öğrenilmesinde belirgin bir hızlanma sağlamaktadır (bu eş tüm psikodrama boyunca sessiz kalmış olsa bile). Ya da...

Eğitimin daha sonraki aşamalarında, yeni başlayan yönetici, zor durumlarda, kendisinin daha deneyimli olduğu rolü (örneğin beş yıl sonrak halini) canlandırdığında, başarısızlık ya da utanç verici çıkmazdan çıkar...

Ve şüphesiz ki Futuropractice, psikodrama eğitimi içeriği içinde kendi yerine sahiptir. "Geçmiş, Şimdi, Gelecek. Futuropractice. Zaman perspektifi ile Psikodrama çalışması" eğitim programında önemli bir temadır.

Ve güncel olan...1998 Sonbaharında... Şöyle derler, pencereden dışarı baktığında Rusya yine bazı krizler içinde... Ardından ne gelecek...

Benim doğrudan yöneticim ya da istemeden eğiticim olan ve bana geleceğe bakmaktan korkmamamı öğreten tüm psikodramacılar derinden minnettarım... Gerçek Geleceğe...

Klinik psikoloji öğrencileri ile psikodrama: Kuram, eylem ve değerlendirme

*Leni Verhofstadt-Denève
Çeviri: Kader Şarlak ve İnci Doğaner*

Giriş

Bu yazıda yanıtlamak istediğim somut soru şudur: Psikodramanın kişisel içeriklerle çalıştığını hesaba katarak sorarsak, kişi, kendi öğrencileriyle, psikodrama üzerine anlamlı kuramsal kurslar ve çalışma grupları oluşturabilir mi? Birçok üniversitede, psikoloji öğrencilerinin eğitim programlarına kaynaştırılmış bir psikodrama eğitimi bulundurulmaktadır. Ders saati sayılarında büyük bir farklılık vardır: Birkaç saatlik tanıtıcı bir seminerden, bir hafta sonuna ve tam yapısıyla bir dizi psikodrama oturumuna kadar değişmektedir. Aşağıda, üniversite öğrencileriyle uygulama yapmış ya da halen yapan birkaç yönetici örneği veriyoruz: Ada Abraham (Hebrew Üniversitesi (İbrani Üniversitesi), Kudüs, Abraham ve Schützenberger, 1982), Anne Ancelin-Schützenberger (Nice Üniversitesi), Didier Anzieu (Paris Nanterre Üniversitesi, Anzieu, 1970), Pierre Fontaine (Louvain Katolik Üniversitesi, Fontaine, 1972, 1975), Claude Guldner (Kanada, Guelph Üniversitesi, Guldner, 1990a, 1990b), Peter Kranz & Kathleen Houser (Florida, Eckerd Yüksekokulu, Kranz & Houser, 1988a, 1988b; Kranz ve Huton, 1984; Kranz ve Lund, 1990), Rene Marineau (Kanada, Trois-Rivieres, Quebec Üniversitesi, Marineau, 1987), Andre Monteiro & Esly Regina de Carvalho (Brezilya Üniversitesi, Brezilya, Monteiro & de Carvalho, 1990).

Burada, Belçika, Ghent Üniversitesi Psikoloji ve Pedagojik Bilimler Fakültesi'ndeki Klinik Psikoloji öğrencileri için düzenlemiş Psikodrama eğitim yolunu analiz etmeye çalışacağım. Klinik psikoloji eğitiminin üçüncü ve dördüncü yıllarında, klinik Gelişimsel Psikoloji ve Gelişimsel Psikoterapi derslerinde (sırasıyla 7.30 ve 15 saat arası; Verhofstadt-Denève, 1988a, 1988b, 1994, 1995, 1997, 1998b) kuramsal bir psikodrama tanıtımı yapılmaktadır. Eğitimin beşinci ve son yılında, Gelişimsel Psikoterapi seminerinde psikodrama uygulaması (45 saat) yapılmaktadır. Böylece öğrencilere psikodramada oldukça gerçekçi bir deneyim kazanma fırsatı verilmektedir. Bu, mezuniyet

sonrası alınabilecek tam bir psikodrama eğitim programına hazırlayıcı niteliktedir.

İzleyen bölümleri, (1) psikodrama ile nasıl tanıştığımın kısa bir anlatımına, (2) alttaki kuramsal çerçevenin bir sentezine, (3) psikodrama deneyiminin amaçları ve uygulamanın düzenlenişine, (4) birkaç oturumun tanımlanmasına, (5) psikodramanın öğrenciler tarafından değerlendirilmesine ve (6) son olarak bazı sonuçlar ve önerilere ayırıyorum.

Psikodrama ile nasıl tanıştım?

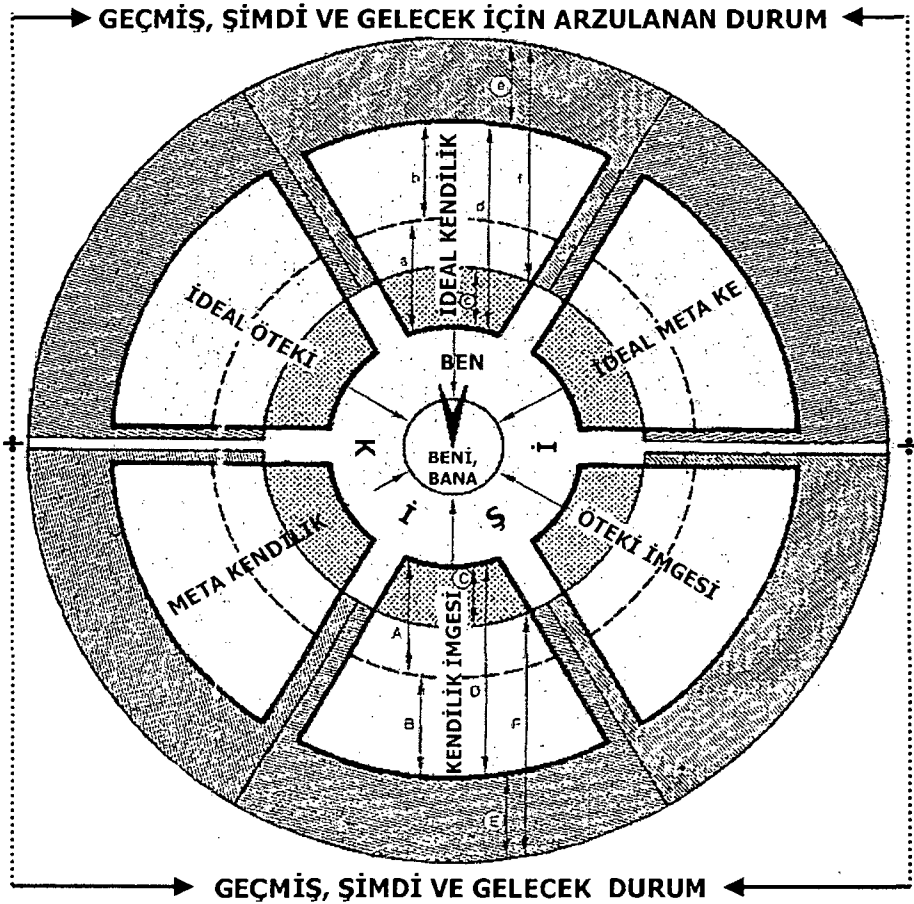
1970'ten beri, gelişimsel psikolojinin kuramsal ve klinik yönlerini öğretmekteyim. Bu derslere ilgim çok büyüktü ama her nedense, hem kendim hem de öğrencilerim için kişisel katılımlı ve canlı bir öğeyi özlüyordum. Guldner'in, Moreno ile yapmış olduğu bir konuşmayı anımsadığımda hissettiği duygulara sahiptim: Bir akşam J. L. Moreno ile kır evinde öğrenmenin dönüşümünü tartışıyorduk. Sözlerini tam anımsamıyorum ama söylediklerinin özü, öğretmenin öğrettiği ve öğrencilerin söyleneni edilgin bir şekilde kayda aldıkları geleneksel öğrenme yöntemlerinin sonucunun, aslında, yaratıcılığın ölümü olduğuydu (Guldner, 1990a,52). Hayatımın en kararlı anlarından biri, 1979'da Dean ve Doreen Elefthery ile karşılaşmaktı. Güvenli ve insan düşüncelerine saygılı olan bir grup ortamında bana psikodramayı öğrettiler. İkiisiyle yaptığımız uluslararası ilk çalışma haftası sonunda, kendi öğrencilerimle de aynı ruh içerisinde çalışabileceğime kesin olarak inandım.

Uygulamalı seminerlerde psikodrama tekniklerini uygulama arzumu, kendime birçok soruyu sormama engel olmadı: Bir profesörün kendi öğrencileriyle psikodrama uygulaması olası mıdır? Bu kursta kendi öğrencilerimi nasıl değerlendirebilirim? Her gün karşılaşan, karşılaşılan öğrencilerle kişisel sorunları dramatize etmek olası mıdır? Didier Anzieu'nun, bu zorluğu kabul etmek için etkili bir motivasyon sağlayan harika bir yazısı var: "Le psychodrama analytique collectif et la formation clinique des etudiants en psychologie" (1970, Bulletin de Psychologie) Bugün, öğrenci gruplarımla 15 yıl çalışmadan sonra, psikodramanın onlara verdiğim en anlamlı deneyim olduğu kanısındayım.

Kuramsal Çerçeve

Ben, Varoluşçu-Diyalektik Gelişimsel Psikoterapi (EDDP Çev: VDGP) kullanıyorum. Bu kuramsal çerçeve, başka bazıları gibi, psikososyal gelişim

üzerindeki diyalektik zıtlıkların ve varoluşsal temaların büyük etkisini vurguladığı pek çok pasajlar içeren yazılarındaki Moreno'nun temel fikirlerinden esinlenmektedir (Moreno, 1946, 1959a, 1959b; Moreno ve Elefthery, 1982). Daha önceki bir yayımda (Verhofstadt-Denève, 19b) VDGP'nin temel prensiplerini, özellikle de ana çatıyı oluşturan Görüngüsel-Diyalektik Kişilik Modeli'ni (Phe-Di PModel Çev: GDK Model) (Şekil 1'e bakınız) sundum. Bu modelde görüngüsel yön, her insanın kendine ve çevresindeki dünyaya atfettiği biricik ve eşsiz öznel içerikle ilgilidir. Diğer taraftan diyalektik yön, bu içerikleri düzenleyen ve onları geliştiren, alttaki süreçle ilgilidir. Kuram daha yaygın şekilde Verhofstadt-Denève, 1988a, 1994 ve 1998b yayınlarında tartışılmaktadır. Bu bölüm yalnızca göze çarpan noktaları tekrarlamaktadır.



GDK Modelinde KİŞİ, dinamik bir BEN-BENİ/BANA (I-ME) ilişkisi olarak gözlenmektedir; burada BEN (özne olarak), BENİ/BANA (nesne olarak) üzerine gönderme, yansıtma yapabilir. Bu modelde, BEN'in, BENİ/BANA üzerine yansıması, geleneksel "Kendilik" (Self) yansımasından daha kapsamlıdır; BENİ/BANA sadece kişiyi değil aynı zamanda tüm sosyal ve nesnel dünyayı içerir. Şüphesiz ki, diğerleri bana, benim KİŞİ'me (Person) ait değildir, fakat benim diğerleri ve dünya hakkındaki öznel görüngüsel yapılarım bana aittir. Terapötik durumlarda, çoğunlukla bu yapılarla çalışmamız gerekmektedir. Bu görüş, KENDİLİĞİ (buradaki modeldeki KİŞİ ile karşılaştırılmalıdır) BEN'e ("bilen olarak kendiliğin deneyimleyen yönü") ve BENİ/BANA'ya ("kişisel deneyimin ampirik yönü, nesne olarak kendilik bilgisi ya da bilinen kendilik) ayıran William James (1950,1961) tarafından ileri sürülen şema ile birçok noktada kıyaslanabilir. Bu ayrıca bize, insanın, eşzamanlı olarak bilinç (pour soi) ve nesne (en soi) olduğu şeklindeki Sartre tezini arımsatmaktadır (Sartre,1949,p.33). Kıyaslanabilir kavramlar, George Herbert Mead'de (1964), Anne-Lise Lovlie'de (1982a, 1982b) ve Hermans tarafından ele alınan öykücü (narrative) yaklaşımda (1992a, 1992b) ve Hermans ve Kepmen (1993)'te bulunmaktadır.

Pek çok kişilik yapısı arasında ben, her biri özgül bir soruya uyan, altı esas boyutu seçmekteyim:

- Potansiyelim ve kusurlarımla, ben kimim? Hangi (bazen çelişik) rolleri oynuyorum? Bu sorulara verilen yanıtlar Kendilik-İmgesine ilişkin olmaktadır.
- Bu kişilik imajı, bizim diğer farklı insanlara ait algılarımızla sürekli olarak kıyaslanır: - "Diğerleri neye benziyor?" sorusunun yanıtları Ötekiler-İmgesine (Alter-Image) ilişkindir. Burada çok önemli olan, anlamlı diğerleridir: Anne-babalar, kardeşler, eş, çocuklar... vs.
- Eğer, bu, Öteki-İmgesinde birey kendisinin başkaları tarafından nasıl görüldüğünün bir düşüncesini oluşturmayı denerse, önemli bir alana, Meta-Kendilik alanına (sphere) ulaşır.

Bu üç boyut (Kendilik-İmgesi, Ötekiler-İmgesi ve Meta-Kendilik), üç ideal imgeyle eşit ağırlığa denk gelir:

- İdeal-Kişilik, "kim olmak istiyorum?" sorusuna ilişkindir.
- İdeal-Ötekiler, "diğerleri nasıl olmalıdır?" sorusuyla ilişkilidir.
- İdeal-Meta-Kişilik, "başkaları beni nasıl algılamalıdır?" sorusuyla ilişkilidir.

Başka yerlerde gösterdiğim gibi, bu altı BEN sorusu, terapötik olarak uygulanabilir ve "yaşayan" GDK Modeli'nin köşe taşlarını oluşturmaktadır (Verhofstadt-Denève, 1988b).

Bu model, varoluşsal durumların, yukarda tarif edilen altı boyutun ışığında deneyimleniş biçimlerine özel bir önem verir. Araştırmalar, çocukların ve daha sonraları ergenlerin, kendisinin ve önemli diğer insanların özgül insan durumuna yakından bağlı olan temel varoluşsal sorunlarla, beklenmedik şekilde erken bir aşamada ilgilenmeye başladığını göstermektedir (Anthony, 1971). Bir grup, yüksek yakınlık ve güvenlik duygusuna eriştiği zaman, grup elemanlarında kaçınılmaz olarak, köken, kader ve kendisi ve diğer önemli kişilerin sınırlılıkları; kişisel özgürlük, seçenek, sorumluluk, ayrılık, kayıp ve yaşlanma gibi varoluşsal sorunlara derinden ilgi uyanacaktır. Tüm bunlar kaygı, suçluluk, yalnızlık duygularıyla dolu olarak işlenecektir. Neyse ki bu duygular yanı sıra varolmanın coşkusu da olacaktır (Mijuskovic, 1977a, 1977b, 1979; Yalom, 1980). Bireylerin bu sorunları kendi içlerinde tanımaları ve yaşamlarının her dakikasından dolu dolu, çok canlı ve bilinçli bir şekilde zevk alabilmeleri için anksiyete ve suçluluk duygularını normal ve ontolojik olarak yorumlamaları ve kabul etmeleri önemlidir (May, 1989; Mullan, 1992; Yalom, 1980).

Altı boyutun her birinde, üç farklı zaman aşamasından yansıma yapılabilir. Her birimiz, bugün olduğumuz kişinin, bir zamanlar olduğumuz çocuğun ve gelecekte olasılıkla ne olacağımızın az çok net bir imgesine sahibiz. Bundan başka, her bir boyutta dışsal bir görünüm (bizim dışa davranış şeklimiz) ve içsel bir görünüm (ne düşündüğümüz ve hissettiğimiz) arasında bir ayırım yapılabilir. Bir ergen babasına; Benim içimdeki yaratıcılığı yok ediyorsun, diyebilir. Fakat aynı zamanda şöyle düşünebilir; Onun söylediği tüm iyi şeylerden sonra, ben bunu nasıl söyleyebilirim. İşte burada, içsel Öteki İmgesine karşı dışsal bir Öteki ve Kendilik-İmgesine sahibiz. Terapötik oturumlar, bu tür saklanmış içerikleri ifade etmek için elverişli bir durum sunmalıdır. BEN-BENİ/BANA yansımasının bilinç düzlemi ile sınırlanmadığını söylemeye gerek yoktur. Bilinçaltının, Kendilik-İmgesi ve başkalarının bizimle ilgili imgesi üzerindeki çok büyük etkisinin farkına varmak için ateşli bir Freudcu olmak zorunda değiliz.

Bir başka önemli nokta, kendi kendimize ve diğerlerine ilişkin yaptığımız nesnel görüngüsel yapıların, "hatalar ve boşluklar" gösterebilmesidir. Alternatif yorumlar kesinlikle olasıdır. Böylece, neşeli bir ergen kız, hafif yukarı kalkık bir burundan ötürü kendini korkunç derecede çirkin bulabilir (Kendilik-İmgesi) ve çoğu insanın onu sevimli buluşunun nedeninin bu olduğunun farkında değildir. Birisi aşık olduğu zaman, çoğunlukla o kişiyle ilgili kendinin oluşturduğu nesnel yapıya (Öteki İmgesi) aşıktır, "gerçek" bireye değil. Sonraki hayal kırıklığı gerçekten sarsıcı olabilir. Klinik-

terapötik bakış açısından, terapistin, ne kadar acaip, ne kadar gerçekdışı olursa olsun, nesnel görüngüsel yapılar üzerinde işlem yapması gerekir. Danışan, güvenli bir terapötik ortamın desteğiyle, kendisi ve dünya hakkında daha doğru ya da en azından alternatif yorumları ancak o zaman keşfedebilir.

KİŞİ'nin altı boyutu dediğimiz şey, BEN-BANA yansımasının içeriğini veya sonucunu ele almaktadır ve GDK Modeli'nin diyalektik bileşeni, alttaki duygusal süreci ele almaktadır. Bu görüşün önemli bir yönü, zıtlıklara ilişkin pozitif yorumudur; çatışma deneyimine, en azından ruhsal enerjinin belirtisi olarak ve değişim olasılığı olarak bakılır. Şunu kaydetmek gerek ki, çatışma deneyimi, tek yeterli durum olmasa da, kişilik gelişimi için bir gerekliliktir. Şüphesiz ki, çatışmaların yıkıcı bir etkisi de olabilir! Bu görüş, benim izlemeli araştırmalarım, terapötik uygulamalarım ve diyalektik bir gelişimsel psikolojiden elde edilen kuramsal yorumlar tarafından desteklenmektedir (Verhofstadt-Denève, 1985, 1988a, 1991, 1994, 1998a, 1998b; Verhofstadt-Denève ve ark. 1993, 1994, 1996; Riegel, 1979; Buss, 1979; Basseches, 1984; Bidell, 1988). Varsayım, altı kişilik boyutunun birbiriyle diyalektik yapısal zıtlıklarla şeklinde ilişkili olmak zorunda olduğu şeklindedir. BEN-BENİ/BANA yansımasının hafiflemesi, gevşemesi; kendi ve ötekilere ilişkin çok katı olan alışılmış yapıların bütünleşmesi önemli bir sonuçtur.

VDGP'nin son hedefi, bireyin, kendi eksikliklerini ve özellikle potansiyellerini ve güçlü yanlarını keşfetmesi aracılığıyla kişiliğin gelişimidir. Bu açıdan bakılarak bireyin, kendisine ve diğer önemli kişilere ilişkin sabit "gerçekdışı" yapılarını sonlandırmak yolu denenecektir. Bu amaçla protagonist (terapistin ve ilgili bir grubun yardımıyla) alternatif ve daha esnek yorumlar ve özellikler keşfetmeyi deneyecektir. Böyle yapıldığında, danışanın öznel görüngüsel yapıları ile "gerçeklik" arasındaki çok aşırı zıtlıklar azaltılabilecek ve psikososyal yabancılaşma olasılığı azaltılabilecektir; ya da bir öğrencinin oturum sonunda söylediği gibi: "Bunun böyle olacağını hiç düşünmemiştim... Çok zayıf olduğumu sanırdım, çünkü gözümde yaş hiç eksik olmazdı... Fakat şimdi buna, beni, olup bitenlere ve diğer insanlara daha duyarlı yapan, içimdeki yaratıcı ve artistik bir özellik olarak bakıyorum... Belki de bu nedenle, benim yazılarım o kadar iyidir, öğretmenim hep böyle söyler... Kimbilir, belki de iyi bir yazar olabilirim."

Alternatif yorumlara ulaşmanın ve kendini gerçekleştirmenin yolu, önemli kişilerle ilişkide, BEN-BENİ/BANA yansımasını kendi üzerinde harekete geçirmektir. Koşul, bireyin kendi kişiliğini, tüm potansiyel güçleri ve

zayıflıklarıyla koşulsuz kabullenme duygusudur. GDK Modeli'nde, kendini takdir etme, onaylama, kişilik gelişiminin ön koşulu olarak gözlenmektedir. Ayrıca bu, Greenberg ve arkadaşlarının deneylerinde inandırıcı olarak gösterildiği gibi, varoluşsal kaygıya karşı bir tampon görevi görür (1992). Kendini takdir etme (veya olumlu Kişisel-İmgesi) ve başkaları tarafından onaylanma hiç yoksa, gelişim süreci durgunlaşmaya, hatta bozulmaya eğilimli olur ve kaygı çok yüksek bir düzeye ulaşır. O zaman diyalektik güç olumsuz hale gelir.

BEN/BENİ -BANA yansımasının harekete geçirilebilmesinde birçok kuramsal çerçeve ve yöntemler vardır. Benim seçimim, gelişimle ilgili yukarıdaki, terapötik çerçeve temelinde eylem ve drama tekniklerini kullanma yoluna gitmektir. Ayrıca, gruplarla çalışmayı seçiyorum. Bir yöneticinin en büyük amaçlarından biri, gruptaki yapıcı güçlerin bütün avantajlarını her bakımdan tam olarak kullanmaktır. Grup üyelerinin ve özellikle protagonistin güvende olduklarına inandırılmaları gerekir: Bu grupta bana kötü bir şey olmaz. Bu amaçla yönetici, olası en yüksek derecede güvenlik duygusunu ve tüm grup üyelerinin saygınlık ve mahremiyetini koşulsuz sağlayan bir atmosfer oluşturmaya çaba göstermelidir. Bu koşullar sağlandığında, grup üyeleri derin bir BEN-BENİ/BANA yansımasına girmeye cesaret edeceklerdir. Dışarıdan hiçbir şey empoze edilmemelidir, bir öğrencinin söylediği gibi: "Biz birbirimizi incitmediğimiz sürece bir şey yapılmasına gerek yoktur; herşey söylenebilir, herşey yapılabilir". Güvenli bir atmosfer, spontanlık ve yaratıcılığın matriksidir (doğuş yeri).

Psikodrama etkinliğinin öğrenciler ve pratik düzenleme ile ilgili amaçları

Amaç açıkça, katılanların, yalnızca altı ya da yedi oturumdan sonra, bir psikodramacı olmaları değildir. Hedeflediğimiz şey, onlara, aşağıdaki anahtar soruları yanıtlama olanağı sağlamak için, psikodramanın çeşitli yönlerini en yoğun bir şekilde deneyimleme fırsatını vermektir:

-Psikodrama nedir? Onun ana yöntem ve teknikleri nelerdir?

-Bu bana uyan ve mezun olduktan sonra bir uzmanlık kursunda derinleştirmeyi isteyebileceğim bir yöntem midir?

-Bir grup üyesi ve belki de protagonist olarak çalışmak ne gibi duygu veriyor?

-Geçen yıl çalıştığım gelişimsel terapötik çerçeve ile bağlantısı nedir?

Katılacak öğrenciler nasıl seçilir? Aslında, öğrenciler, dördüncü ve beşinci yıllarda dört seçenek arasından kendi ana kurslarını serbestçe seçerler. Bu dört seçenek şunlardır: Davranışçı Terapi, Danışan-Merkezli Terapi, Psikoanalitik Terapi ve Gelişimsel Psikoterapi. Öğrenciler son seçeneğin esas olarak psikodrama ile ilgili olduğunu çok iyi bilmektedirler ve bu kursu seçenler, bu nedenle psikodrama oturumlarına katılmaya derin bir şekilde motivedirler. Gruplar ortalama olarak on öğrenciden oluşmaktadır. Başlarda ben daha küçük gruplarla çalıştım, ama son zamanlarda daha büyük gruplarla da, bazen yirmi kişiyi bulan gruplarla da çalıştım. Temel olarak, çalışma, her Cuma, yedi ardışık hafta boyunca saat 16- 22 arasında yapılmaktadır.

Oturumlara kısa bir bakış

Grupta yaşananlar öğrencilerin kendilerinin tuttuğu raporlarla yazılmaktadır. Aşağıda birinci ve üçüncü oturumlardan yansımalar sunulmuştur.

İlk oturum

• İlk oturum, tüm serinin havasını belirlemede çok önemlidir. Bir öğrenci bunu aşağıda olduğu gibi raporlamaktadır:

8 Kasım 1996. Bu gün, birkaç yıldır katılmayı beklediğim uygulama seminerlerinin başladığı gündür. Benim, psikodramanın gizemine olan merak ve ilgim, Profesör Verhofstadt'ın coşkusuyla ikinci yılın başı gibi erken bir dönemde uyandı. Ne olduğunu tam anlamamıştım ama bana oldukça heyecan verici gelmişti, kendim deneyimlemek istedim. Ruh hali (mood) biraz gergin. Bir beklenti havası ve biraz kaygı var: "Kişisel herhangi bir şey söylemeye kalkışmayacağım, bu insanların bazıları gerçekten yabancı..." Bununla birlikte, iyi bir ruh halinde, sakin ve kendinden emin olan Profesör Verhofstadt ilk oturumu açarken, gerilim ve kaygının gittikçe kaybolduğunu hissedebiliyorum.

Yönetici (bizim profesör) bize kursun amaçlarını ve bazı anlayışları anlatıyor:

- zamanlama;

-oturumların asıl amacı terapötik değil, didaktiktir; fakat bu kişisel alanda ek bir kazanç sağlanamayacağı anlamına gelmemektedir;

- katılımlarda gönüllülük ve özgürlük çok önemlidir;

-oturumlar sırasında olanların değerlendirmesi yapılmaz, kimse bir şey başarmak zorunluluğu hissetmemelidir. Bu kurs için final notu, GDK Model ve seminerlere dayalı kuramsal bir yorum ve oturum notlarından yansımaları içeren geribildirim kağıdı üzerinden verilmektedir;

-koşulsuz saygı çok önemlidir: Biz, öğrenmek ve birbirimize yardım etmek için buradayız; birbirini eleştirmek kesinlikle yoktur.

Sonra, ilk ısınma alıştırmalarını yapıyoruz. Yönetici, tüm grubun düşünce imgelemelerini yavaş bir şekilde yönlendiriyor... Daha sonra "boş sandalye" tekniğine geçiliyor... Birbirine karşı gelişen anlayış ve saygıyı hissedebiliyorsunuz... Daha sonra çay ve kahve molası.

İlk oturum bazen oldukça duygusal olmasına rağmen, aynı zamanda oldukça eğlenceliydi... Toplu varoluşsal ciddiyet ile arkadaşlık ve rahat birlikteliğin olağanüstü bileşimi, bir sonraki haftayı sabırsızlıkla beklememe neden oldu!

Üçüncü oturum

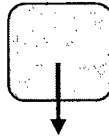
Aşağıdaki bölüm, Jane (protagonist) tarafından tarif edildiği şekliyle üçüncü oturuma ait raporun parçasıdır.

Önce, ısınma: Yönetici gruptan, protagonist olmayı arzuluyorsak, her birimizin üzerinde çalışabileceğimiz bir temayı göz önünde bulundurmamızı istiyor. Cristel, öldüğü zaman göremediği büyükannesinden ve bu konuda ne kadar üzgün olduğundan söz ediyor: Belki de onunla bir psikodrama oturumunda konuşabilirim... Ben kendim (Jane), sık sık birbiriyle çelişen duygulara sahibim, duygusalım ve yine eleştirelim ve bu bazen oldukça kaotik bir karışım oluyor. Kendimdeki bu kısımlar üzerinde çalışmanın getirisi olacağına inanıyorum. Öyküler içten, dürüst, dokunaklı ve komik de. Müthiş! Bu gruptaki deneyimlerin zenginliği şaşırtıcı! Şimdi ortak öğle yemeği vakti. Bize, arada ele alınan temaları daha fazla tartışmamamız söyleniyor.

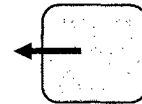
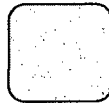
Öğle yemeyi arasından sonra yönetici kimin protagonist olmak istediğini soruyor... Bir adım ileri adım atmak istediğimi hissediyorum, ama duraksıyorum. Biraz bekliyorum... ve aniden "evet, ben olmak istiyorum" dediğimi duyuyorum. Benim "eleştirel kişiliğim" beni bu hodri meydanı görmeye yönlendiriyor. Böylece, psikodramaya başlıyoruz. Yönetici, yanımda oturan kişi ile yer değiştiriyor ve bana konu hakkında sorular soruyor. Yöneticinin fiziksel varlığı bana güven veriyor...

Daha sonra Eylem-Sahnesine geliyoruz. Yönetici beni kaldırıp, grubun oluşturduğu dairenin içine doğru onu izlemem için beni çağırıyor. İlk başta aslında rahat değilim, herkesin beni seyrettiğini görebiliyorum. Ama yöneticiden gelen destek güvende hissetmemi sağlıyor. Kendimi bir bütün olarak yansıtabilecek bir sandalye almamı söylüyor. Bu bütünlükten başlayarak bende üç bileşeni ayırt ediyorum.

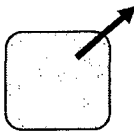
BEN "VAHŞİ COŞKUNLUĞUM"



"BÜTÜN OLARAK BEN"



BEN
"DUYGUSAL KİŞİLİĞİM"



BEN "ELEŞTİRİCİ RUHUM"

İlk olarak, bendeki tutkulu, çocuksu ve biraz da aptal taraf için kırmızı bir sandalye seçiyorum. Beni eşleyen grup üyelerinin yardımıyla, bu bölümü benim çılgınca coşkunluğum olarak adlandırıyorum (Eşleme, grup üyelerinin, sanki protagonistin kendisi konuşuyormuş gibi, BEN şeklinde anlatımlarla bazı cümleler oluşturarak protagoniste yardım edebileceği tipik bir psikodrama tekniğidir. Protagonist bu cümleleri bana uymuyor diyerek reddetme hakkına sahiptir). Şimdi yönetici bana sandalyenin arkasında durmamı, BEN diliyle kim olduğumu söylememi istiyor. Böylece, bu sandalye benim bazı parçalarımın canlı bir sembolü oluveriyor. Gariptir ki, sandalyenin arkasında durduğumda çok rahatlıyorum. Daha sonra, benim ikinci yönüm için, şeylere belli bir uzaklıktan bakan, onlar üzerinde düşünen ve onları düzenleyen eleştirel ve değerlendirici ruhum için bir sandalye seçiyorum. Üçüncü yönümü, duygusal kişiliğim olarak betimliyorum. Bu odada, anlam taşıyan belirli yerlere kendimi, bütünlüğümü ve üç yönümü yerleştiriyorum. Yönetici her birine sorular soruyor: Sen kimsin? Nasıl olmak istiyorsun? Başkalarının seni nasıl algıladıkları ne kadar önemlidir? Başkaları seni nasıl algılamalıdır? Jane seni nasıl algılıyor? Diğer yönlerin, seni nasıl algılıyor? Onlar hakkında ne düşünüyorsun? BEN diliyle, kişilik pozisyonlarımdan her birinden cevap vermemin, bütünü yapılandıran ve aynı zamanda onu bir görüş açısına yerleştiren aydınlatıcı bir etkisi var. Yöneticinin eylemleri teknik açıdan yapılandırdığını tam olarak anlıyorum, fakat içerikle ilgili olan kararları alması gereken tamamen benim. Bu bana güven veriyor. Destekleyici varlığını hissettiğim grup, yavaş yavaş arka planda sanki yok oluyor; artık onlara yönelik herhangi bir ketumluk hissetmiyorum. Grup üyeleri tarafından birçok eşleme yapılıyor. Çoğunlukla arkamda kimin durduğunu ve eşlediğini bilmiyorum ama bu bana iyi bir duygu veriyor; doğrulayacak olan hep ben olduğum için eşlemelerin doğru olup olmadığının önemi yok. Eşleme tekniği, kişisel katılım ve grup tarafından anlaşılıyor olma duygusu yaratıyor. Şimdi canlandırmanın neredeyse sonundayım ve sonuç olarak, üç yönüme ve tüm kişiliğime bir şeyler söyleyebiliyorum. Oldukça etkilenmiş durumdayım ve "hepinize sahip olduğum için mutluyum" şeklinde kekeleyorum. Sembollerini rollerden çıkarıp yeniden sandalye yapıyorum, daha sonra odaya ve gruba doğru geri dönüyoruz, sakın bir şekilde bu özel akşamda olanlar hakkında konuşuyoruz.

Son olarak Paylaşma aşaması. Paylaşmayı çok destekleyici buluyorum. Birçok katılımcının, onlarda da varolan ortak bazı şeyleri fark ettiklerini duymak rahatlatıcı bir şey. Anlaşıldığını, tek başıma olmadığımı anlıyorum. Evet, hala rüyada gibiyim, sanki bilmediğim bir boyuttan geçmiş gibiyim ama elde kalan duygu, sıcaklık. Açıkçası, grup kaynaşması da benim psikodramam sayesinde arttı; bunu eşsiz bir deneyim olarak görüyorum.

Bundan sonraki bölüm, bu canlandırmanın (eylem aşamasının), bir grup üyesi tarafından yukarıda sözedilen GDK Modeli ışığında yapılan kuramsal bir yorumudur.

Eylem aşamasının, temelde, protagonistin, kendisinin öznel görüngüsel yapılandırması olduğu açıkça görülmektedir. Kişilik-İmgesini üç bölüme ayırmıştır. Başlangıçta, bu üç yön biraz belirsiz bir şekilde anlatılmıştı ama BEN-BANA dinamikleri psikodrama teknikleri aracılığıyla etkin duruma getirilir getirilmez, bu yönler daha belirgin bir şekil kazanıp daha net ve birbirinden ayrılmış duruma geldi.

Bu netleştirme, ruh içi zıtlıkları daha belirgin hale getirmektedir: örneğin, duygusal yön ve eleştirel ruh, güç için birbiriyle savaşabilirler; duygusal yön, çok zalim ve çok talepkar olduğu için eleştirel ruha serzenişte bulunurken, eleştirel ruh duygusal yönü çok zayıf ve yıkıcı vahşi coşkunluğa karşı fazla hoşgörülü bulabilir.

Bu yolla protagonist, Kendilik-İmgesinin dışsal ve içsel yönleri arasındaki bir zıtlığı deneyimlemektedir. Anlaşılan bu zıtlık, öncelikle onun duygusal yönü içerisinde ortaya çıkmaktadır: Bazen diğer önemli kişilerin, örneğin babasının (içsel Kendilik-İmgesi/Meta-Kendilik) sözlerinden, dolayı oldukça çok incinmektedir; ama eleştirel ruhun etkisiyle bunu dış dünyadan saklamaya çalışır ve kayıtsız davranır (dışsal Kendilik-İmgesi). Protagonist, bu zıtlığın, Meta-Kendilik ile İdeal-Meta-Kendilik arasındaki çatışmayı arttırabileceğini anlar, öyle ki başkalarının, onun, duyarlı duygusal tarafının (Meta-Kendilik) farkında olmadıkları o, onların (İdeal Meta-Kendilik) öyle davranmasını istemesine karşın, onların bunu dikkate almadıkları izlenimine sahiptir. Kişiliğinin farklı yönleri birbiriyle diyaloga girer; böylece ortaklarının tüm kişilik için yararlarını görmeye birbirlerine saygı duymaya başlarlar. Karşıtların kısmi ve diyalektik bütünleşmesinin, protagonistin, çok önemli, olumlu- kendini-kabulü başarmasına yardımcı olacağı açıktır.

Değerlendirme

Benim öğrencilerimle yaptığım psikodramatik çalışma, benim için çok anlamlıdır. Ancak, öğrencilerin psikodramatik çalışmalarını kendilerinin değerlendirilmesi, şüphesiz ki en önemlisidir. Bu nedenle, oturumların tümünün sonunda, öğrencilere, otuz gün içerisinde isimsiz olarak cevap vermeleri istenen bir anket verilmektedir (posta kutusuna teslim).

Aşağıdaki sorular sorulmaktadır:

1. Bu uygulamanın amacı konusunda ne düşünüyorsunuz?
2. Bu amaçlara ulaşıldığını düşünüyor musunuz?
3. Bu oturumların üzerinde herhangi bir etki yarattığını düşünüyor musunuz? Eğer düşünüyorsanız, hangi yönde?
4. Bu oturumların grup üyeleri arasındaki ilişkileri etkilediğini düşünüyor musunuz; oturumlar dışında bile böyle mi? Eğer düşünüyorsanız, etkileri nelerdir?
5. Yöneticinizin aynı zamanda sizin hocanız oluşunu nasıl değerlendiriyorsunuz?
6. Oturum sayısı yeterli miydi, değil miydi? (eğer yeterliyse, nedenini kısaca tanımlayın).
7. Herhangi başka bir öneriniz ya da yorumunuz var mı?
8. Genel izleniminiz nelerdir?

Birkaç istisna dışında tüm öğrenciler ankete yanıt verdiler. Aşağıda son on yılda elde edilen yanıtlar ele alınmaktadır. Tüm öğrenci sayısı 111'dir.

Bir ve ikinci soruların analizi, çoğu öğrencinin, belirtilen amaçlara hedeflere ilişkin net ve doğru bir algılamaya sahip olduğunu ve amaçlara ulaşılmış olduğunu göstermektedir. Çarpıcı bir bulgu da, çok sayıda öğrencinin, yalnızca didaktik yönü değil, aynı zamanda terapi öğrenme ve kişisel gelişme konusuna vurgu yapmış olmalarıdır.

Onlar, bunun, klinik psikolog olarak eğitimlerinde önemli bir öge olduğunu düşünmektedirler. Onların yanıtlarından yapılan alıntılar bu noktayı göstermektedir.

Psikodrama beni, BEN-BENİ/BANA ilişkisi üzerine düşünmeye yöneltti. Kendimle ve başkalarıyla ilişkiye ilişkin daha geniş bir anlayışa sahip oldum. İnsan doğasına ilişkin bu anlayışın gelecekte hastalarla olan terapötik çalışmalarında yararlı olacağına eminim (Öğrenci 76). -Kuramın uygulamada canlanışını gördüm. Bir zevk! (Öğrenci 69). -Sizin görüşünüzde (yöneticinin) bu oturumların öncelikli amacı didaktikti, ama oturumlar ilerledikçe kişisel bir amacın ön plana çıktığını hissettim: Kişiliğimi ve yaşamımı zenginleştiren ve hatta terapötik olan bir amaç (Öğrenci 29).

Onların üzerinde oluşturduğu etki ve ne öğrendikleriyle ilgili üçüncü soruya 107 öğrenci tarafından çok olumlu bir yanıt verildi: Kendimi hep zayıf hissettim ama arkadaşlarımdan sayesinde sandığımdan çok daha kuvvetli olduğumu anladım. Dahası, grup üyeleri arasında gelişen yakın bağ, mutluluk verici kabullerime ve anlayış beni derinden etkiledi (Öğrenci 81). -Fakülte programının beş yılı boyunca bize düzinelerce terapi anlatıldı, ama onların uygulamalı kullanımları her zaman çok belirgin değildi. Psikodramanın VDGP çerçevesi ile birleştirilerek kullanımının terapötik gücüne ikna oldum. Psikodramanın, duygusal tepkileri tetikleyebilmesinden etkilendim. Benim psikodramaya yönelik ilk tavrım biraz kuşkuluydu, fakat ilk birkaç oturumdan sonra şüphelerim kayboldu. Grubun havasının, psikodrama çalışmasının başarısı için zorunlu bir koşul olduğuna kesinlikle inanıyorum (Öğrenci 10). -Psikodrama oturumları benim için çok anlamlıydı. Çok zor bir dönemeydim; biten bir ilişkimden ötürü bunalımdaydım (yastaydım) ve gelişimimi durduran derin bir acı içindeydim. Yavaş yavaş batarken psikodrama benim can simidim oldu; kendi içime dolaysız ve sakin bir şekilde bakmaya başladım (Öğrenci 73).

Başlangıçta, neredeyse hergün birbirleriyle görüşen bu öğrencilerle yapılan psikodramanın olası yararı konusunda ciddi kuşkulara sahip olduğum için, ankete, oturumların, grup üyeleri arasındaki ilişkiler üzerindeki olası etkileri hakkında özel bir soru katmıştım. Aşağıda, dördüncü soruya verilen yanıtlar özetlenmektedir: “Bu oturumların grup üyeleri arasındaki ilişkileri etkilediğini düşünüyor musunuz; oturumların dışında da bir etki görülüyor mu?” “Eğer düşünüyorsanız, etkileri nelerdir?": 80 öğrenci “evet” cevabını verdi; 28’i “bir dereceye kadar” dedi ve 3 öğrenci “hayır” dedi.

80 evet cevabı arasında hiçbir eleştiri yoktu. Bu öğrenciler birbirleriyle olan ilişkilerinin daha zengin, daha dürüst, daha saygılı ve anlayışlı hale geldiğini belirtiyorlardı.

Birbirimizi üstün körü tanıyorduk fakat şimdi karşılaştığımızda şimşek gibi bir tanıma oluşuyor, “bu bizim gruptan birisi”. Derin bir yaşantı birlikteliği hissediyor ve zenginleştirici bir yolu beraber geçtiğimizi düşünüyoruz. Uzun yıllar görüşmesek de aramızda bir sıcaklık hep olacak. Hepimiz, kesin güvенеbileceğimiz, ciddi ve candan konuşabileceğimiz birkaç gerçek dost ve insan edindik (Öğrenci 73). Şimdiki bazı kişilerle, geçtiğimiz son dört yıldan daha çok gerçek ilişkilerim oldu (Öğrenci 79).

28 öğrenci, grup üyeleri arasındaki ilişkileri zaman ögesini hesaba katarak nitelendirdiler:

Oturumlar, yürüdüğü sürece gruba ait olma ile ilgili sıcak bir duygu var olmaya devam etmiştir, biz “psikodrama grubunun” parçasıydık. Daha sonra, grubun bir üyesine rastlanıldığında, bir daha asla aynı yoğunlukla tekrarlanmayacak bir şeyler paylaşmış olma duygusu yaşanmaktadır. Eski candan bir ortakla karşılaşmak gibi,

öbürünün sizin için çok şey ifade etmiş olduğunu ve bunun bir daha tekrarlanmayacağını karşılıklı olarak hissediyorsunuz (Öğrenci 23).

Beşinci soru, yöneticinin aynı zamanda onların hocası olması nedeniyle öğrencilerin bir ketlenme hissedip hissetmediklerini soruyor.

111 öğrencinin, 107'si bu özel durumun herhangi bir sorun oluşturmadığını belirtmiştir. Aslında 56'sı bunun yararlı olduğunu söylemektedir. Sık belirtilen bir nokta, böyle kişisel içerikli bir grup oluşturabilmek için hocayla ilişkilerin psikodrama öncesinde de belli bir olumluluk taşıması gerektiğidir. Öğrenciler, ayrıca, ortak yenen öğle yemeklerinin ve aralardaki küçük şakalaşmaların güvenli ve rahat bir atmosferin oluşmasına katkıda bulunduğunu da yazmaktadırlar:

Bir üniversite profesörünün, bu kadar "insan" olduğunu görmek ne kadar ilginç bir şey. Büyük bir konferans salonuna 600 öğrenciyi toplamayı başarmak olacak şey değil (Öğrenci 47). –Oturumlar sırasında tehditkar herhangi bir şeyin olmayışı yakından gözlenen bir yöndü. Çok empatik bir anlayış ve dikkatli yöneticiyi hissedebiliyordum. Profesör ve öğrenciler arasındaki uzaklığın küçüklüğünü ek bir kazanç olarak algıladım (Öğrenci 67).

Altıncı soru. Oturum sayısının yeterli olup olmadığı ile ilgili sorunun yanıtları, 111 öğrencinin S5'inde dikkati çekecek şekilde koşutluk gösteriyordu: Amaçlara ulaşılmıştı; ama öğrencilerin çoğu keşke daha oturum olsa diyorlardı: Sanırım oturum sayısı yeterli. Bu tanıtım, bizi mezuniyet sonrası bir uzmanlık olan psikodramatistliğe soyundurmak için değildi ki şimdi ben buna kesinlikle adayım (Öğrenci 75). –Oturumların bitmesinden dolayı üzgün olmama rağmen, sayının yeterli olduğu fikrindeyim. Herşeyden öte bizim ki bir didaktik gruptu, terapötik değil. Her biri altı saatlik yedi oturum, psikodrama havasını tanıtmak ve ana teknikleri göstermek için yeterliydi. Daha fazla oturum olsaydı, vurgu terapötik öğeye kayacak ve olay amaçlandığından çok daha derin olacaktı (Öğrenci 81). –Duygusal konuşmak gerekirse oturum sayısı yetersizdir: Haftalık toplantılardan ve gruptaki yakın bağlardan zorunlu olarak ayrılmak bana zor geldi. Ama mantıklı konuşursak bilgilendirme ve ilk deneyim bazında oturum sayısı oldukça yeterlidir (Öğrenci 67).

111 öğrencinin 26'sı aynı fikirde değildi: Daha fazla oturum sayısının daha iyi olacağı duygusuyla ayrıldım. Oturumların her biri yeni bir şey veriyordu ve bundan sonrakilerin de aynı şekilde olacağını düşünüyorum. Bundan başka, protagonist olma deneyimini yaşamak isterdim (Öğrenci 65). –Bize psikodramanın tadını tattırmak için yeterli ama bizim açlığımızı tatmin etmek için yeterli değil! (Öğrenci 69).

7 ve 8. sorular ek öneriler ve yorumlar için ve tüm program içinde bu uygulamalar hakkındaki genel izlenimleri almak için soruldu. Zaman (Cuma akşamı, saat 16'dan 22'ye kadar) ilk başlarda "acayip" karşılandı, ama sonradan büyük bir çoğunluk tarafından beğenildi (111 öğrencinin 105'i).

Düzinelerce coşkulu değerlendirme vardı (soru sekiz). Aşağıya aktarılan sözler tipiktir: Üniversitedeki zamanımızın en büyüleyici ve en lezzetli saatleri (Öğrenci 9). –Bu oturumlar dört gözle beklenen fırsatlardı. Gerginlik ve gevşeme yan yanaydı. Klinik psikologlar olarak bizim eğitimimiz olduğu kadar, kendimiz ve geleceğimiz için de çok eğitici (Öğrenci 85). –Burada olmak bir keyif! Eğitim aldıktan sonra kendi grubumu oluşturabilmek için sabırsızlanıyorum (Öğrenci 109). –Orada yoktuysanız, gerçekten olağanüstü bir şey kaçırdınız (Öğrenci 102).

Bazı sonuçlar ve öneriler

Kendi öğrencilerinizle psikodramatik grup çalışması yapmanız olasıdır ancak özellikle bazı etkenlerin çok yardımcı olacağı kanısındayım.

- Oturumlara başlamadan önce, pratik bilgilerin yanı sıra psikodrama hakkında kuramsal bilgilerin de verilmesi gerekir (örneğin, bir el kitabı aracılığıyla), böylece öğrenciler neyi seçtiklerine ilişkin fikir sahibi olurlar.
- Öğrenciler çok iyi motive edilmelidir ve bu tam anlamıyla serbest bir seçim olduğu için, bir ön koşuldur.
- Oturumlar boyunca güvenli bir ortam: Hiç kimse herhangi bir şey yapmaya zorlanmamalı, protagonistin ve grup elemanlarının gizliliği korunmalıdır, hiçbir kişisel yüzleştirme, kuralcı veya değerlendirci bir bildirim olmamalıdır.
- Tüm katılanlar için koşulsuz saygı gerekliliği vurgulanmalıdır.
- Oturumlar arasında rahat bir ortam: Kısa aralar ve toplu halde yenilen yemek önemlidir.
- Oturumlardaki davranışlardan dolayı öğrenciler değerlendirilmemeli, not verilmemelidir: "Grup üyeleri yanlış yapmazlar", onlardan bir şey başarmaları istenmez, yarışmacılık olmamalıdır. Not, onların kişisel geri bildirimi üzerinden verilebilir: Uygulama ile kuramı birleştirmelerine, kendi yorumlarını katmalarına vb.
- Katılanlarda herhangi bir ciddi ruhsal sorun ortaya çıkması durumunda o kişi yöneticiye kolaylıkla ulaşabilmelidir (ve bu durum açık bir şekilde öğrencilerin dikkatine sunulmalıdır); bu pek olan bir şey değildir ama bu öğrenciler için rahatlatıcıdır.
- Oturumlar başlamadan çok önce, yöneticinin öğrencilere tutumu arkadaşça ama net olmalıdır. Bu, öğrencilerin profesör/yönetici hakkında sahip olmaları gereken imajdır. Yönetici, psikodrama yöntem ve tekniklerini yönetmek için kendine güvenmeli ve grupla başedebilmelidir; sürekli şüpheler grup içerisinde bir güvensizlik duygusu yaratacaktır. Bu, yönetici asla kuşkulu olmamalı ve dengesizlik hissetmemeli demek değildir, çünkü kuşku tamamen normaldir; burada önemli olan nokta, onun her zaman güvenli bir iskele sağlamasıdır.
- Yönetici, grubun yapıcı gücüne güven duymalıdır: Her katılan, değerli bir yardımcı terapist olarak addedilmelidir.

Yukarıda altı çizilmiş koşullarda, öğrencilerle psikodrama kesinlikle olasıdır. Bu, klinik-terapötik bir eğitim programıyla uğraşan her psikodramatist için büyüleyici bir çağrıdır.

Kaynaklar

- ABRAHAM, A. ve SCHÜTZENBERGER, A. (1982). Le probleme du changement selon le mode d' enseignement. *Psychologie Française*, 27 (1) 21- 36.
- ANTHONY, S. (1971). *The discovery of Death in Childhood and after*. Harmondsworth, Penguin Books.
- ANZIEU, D. (1970). Le psychodrame analytique collectif et la formation clinique des etudiants en psychologie. *Bulletin de Psychologie*, 23 (13- 16) 908- 914.
- BASSECHES, M. (1984). *Dialectical thinking and adult development*. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation.
- BIDELL, T. (1988). Vygotsky, Piaget and the dialectic of development. *Human Development*, 31,329- 348.
- BUSS, A. R. (1979). *A dialectical psychology*. New York: Wiley. FONTAINE, P. (1972). D'une formation et d'une qualification de psychodramatistes. *Proceeding of the XVIIth International Congress. International Association of Applied Psychology Liege (Belgium) 1971*. Brussels/Editest. p.881- 891.
- FONTAINE, P. (1975). Une formation de pedopsychiatre et de psychotherapeute a l'Universite de Louvain in POUTSKA Fund SPIEL W (ed.). *Therapien in der Kinder und Jugendpsychiatrie Kongressberichte V. Kongress der Union Europaischer Padopsychiater Wien, 1975*. Wien, Verlag Egermann. p. 585- 587.
- GREENBERG, J., SOLOMONS, PYSZCZYNSKI, T., ROSENBLATT, A., BURLING, J., LYON, D., SIMON, L. ve PINEL, E. (1992). Why do people need self-esteem? Converging evidence that self-esteem serves an anxiety-buffering function. *Journal of Personality and Social Psychology*,6, 913- 922.
- GULDNER, A. (1990a) (Guest Editor) Theme Issue: Psychodrama and Sociometry in University Education. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, 43 (2).
- GULDNER, A. (1990b) Integration of Undergraduate and Graduate Education and Training in Group Dynamics and Psychodrama. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama*, 43 (2), 63- 69.
- HERMANS, H. (1992a). The dialogical self beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47, 23- 33.

- HERMANS, H. (1992b). Telling and retelling one's self-narrative: A contextual approach to life-span development. *Human Development*, 35, 361 - 375.
- HERMANS, H. ve KEMPEN, H. (1993). *The dialogical self. Meaning as movement*. San Diego, Academic press.
- JAMES, W. (1961). *Psychology: the briefer course*. New York: Harper & Row.
- KRANZ, P. L., ve HOUSER, K. (1988a). A Psychodrama course for undergraduates: *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, 43 (2), 91- 96.
- KRANZ, PL., ve HOUSER, K. (1988b). The student as director: Dealing with performance anxiety in a undergraduate Psychodrama class. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, 43 (2), 91- 96.
- KRANZ, P. L., ve HUSTON, K. (1984). The use of Psychodrama to facilitate supervisee development in master's level counseling students. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, 37 (3), 126- 133.
- KRANZ, P. L., ve LUND (1990). Strategies for including a Psychodrama course in an Undergraduate Curriculum. *Journal of Group Psychotherapy Psychodrama& Sociometry*, 43 (2),89- 90.
- LØVLIE, A. L. (1982a). *The Self, yours, mine or ours? A dialectic view*. Oslo, Universitetsforlaget.
- LØVLIE, A. L. (1982b). *The Self of the psychotherapist. Movement and stagnation in psychotherapy*. Oslo, Universitetsforlaget.
- MARINEAU, R. (1990). Lieux de formation a la psychologie clinique. *Revue Quebecoise de psychologie*, 8 (2), 121- 136.
- MAY, R. (1969). *Existential psychology*. New York: Random House. MEAD, G. H. (1964). *On social psychology*. Selected Papers, Edited and with an Introduction by A. Strauss. Chicago, London, The University of Chicago Press.
- MIJUSKOVIC, B. L. (1977a). Loneliness: an interdisciplinary approach. *Psychiatry*, 40, 113- 132.
- MIJUSKOVIC, B. L. (1977b). Loneliness and the reflexivity of consciousness. *Psycho- Cultural Review*, 1, 202- 215.
- MIJUSKOVIC, B. L. (1979). *Loneliness in philosophy, psychology and literature*. Assen: Van Goreum.
- MONTEIRO, A. M. ve DE CARVALHO, E. R. S. (1990). Learning through Psychodrama and Sociometry. Two University Experiences. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, 43 (2), 85- 88.

- MORENO, J. L. (1946). *Psychodrama* (Vol. I). Beacon, New York: Beacon House.
- MORENO, J. L. (1959a). *Gruppenpsychotherapie and Psychodrama. Einleitung in die Theorie und Praxis*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- MORENO, J. L. (1959b). *Psychodrama. Foundations of psychotherapy* (Vol.2). Beacon, New York: Beacon House.
- MORENO, J. L. ve MORENO, Z. T. (1969). *Psychodrama. Action therapy & principles of practice* (Vol. 3). Beacon, New York: Beacon House.
- MORENO, J. L., ve ELEFTHERY, D. G. (19823). An introduction to group Psychodrama. In G. M. Gazda (Ed.), *Basic approaches to group psychotherapy and group counseling*. Springfield IL.: Charles C. Thomas.
- MONTEIRO, A. M. ve DE CARVALHO, E. R. S. (1990). Learning through Psychodrama and Sociometry: two University Experiences. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, 43 (2), 85- 88.
- MULLAN, H. (1992). "Existential" therapists and their group therapy practices. *International Journal of Group Psychotherapy*, 42, 453- 468.
- RIEGEL, K. E (1979). *Foundations of dialectical psychology*. New York: Academic Press.
- SARTRE, J.-P. (1949). *L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*. Paris: Gallimard.
- VERHOFSTADT-DENÈVE, L. (1985). Crises in adolescence and psychosocial development in young adulthood. A seven-year follow-up study from a dialectical viewpoint. In C. J., Brainerd & V.E Reyna (Eds.). *Developmental psychology* (pp. 509- 522). Amsterdam, New York, Oxford: North Holland (other versions in Dutch, French, German, Polish).
- VERHOFSTADT-DENÈVE, L. (1988a). *Persoon, ontwikkeling en Psychodrama. Een existentieel-dialectische visie*. Leuven, Amersfoort: Acco. (Personality, development and Psychodrama. An existential-dialectical view).
- VERHOFSTADT-DENÈVE, L. (1988b). The Phenomenal-Dialectic Personality Model. A frame of Reference for the Psychodramatist. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Socometry*, 41 (1), 3- 20.
- VERHOFSTADT-DENÈVE, L. (1994). *Zelfreflectie en persoonsontwikkeling. Een handboek voor ontwikkelingsgerichte psychotherapie*. Leuven, Amersfoort: Acco. (Self-reflection and personality development. A guide to developmental therapy.)
- VERHOFSTADT-DENÈVE, L. (1995). How to work with Dreams in Psychodrama: Developmental Therapy from an Existential-Dialectical Viewpoint. *International Journal of Group Psychotherapy*, 45 (3), 405- 435.

- VERHOFSTADT-DENÈVE, L. (1997). Using conflict in a developmental therapeutic model. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*. 9 (2), 151- 164.
- VERHOFSTADT-DENÈVE, L. (1998a). *Adolescentiepsychologie*. Leuven, Apeldoorn: Garant. (Psychology of Adolescence).
- VERHOFSTADT-DENÈVE, L. (1998b). *Developmental Therapy from an Existential- Dialectical Viewpoint. A Theoretical and Practical Guide to Action and Drama Techniques*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- VERHOFSTADT-DENÈVE, L., SCHITTEKATTE, M., ve BRAET, C. (1993). From adolescence to young adulthood. A follow-up survey over eight years on psycho-social development. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 6, 37- 58.
- VERHOFSTADT-DENÈVE, L., SCHITTEKATTE, M. ve BRAET, C. (1994). Conflict experience and opposition in the transition from adolescence into young adulthood. *Swiss Journal of Psychology*.
- VERHOFSTADT-DENÈVE, L., ve SCHITTEKATTE, M. (1996). Adolescents have become adults: A 15-year follow-up study. In L. Verhofstadt-Deneve, i. Kienhorst & C. Braet (Eds.), *Conflict and development in adolescence* (pp.47- 60). Leiden: DSWO Press, Leiden University.
- YALOM, I. D. (1975). *The theory and practice of group psychotherapy*. New York: Basic Books.
- YALOM, I. D. (1980). *Existential psychotherapy*. New York: Basic Books, Harper Collins. (1980). *Existential psychotherapy*. New York: Basic Books, Harper Collins.

İngiltere'deki ilk Psikodrama Yüksek Lisansı (M.A.) derecesi

*Dorothy M. Langley
Çeviri: Kader Şarlak ve İnci Doğaner*

Güney Devon Üniversitesi, İngiltere'de ilk Psikodrama Yüksek Lisans Eğitimini (M.A.) başarılı bir şekilde başlatmıştır.

İngiliz Psikodrama Birliği (BPA), tüm kursları yüksek lisans düzeyinde yönetilmesi zorunlu olan Birleşik Krallık Psikoterapi Konseyi (UKCP)'ne kayıtlı bir Akreditasyon Örgütüdür. Güney Devon Üniversitesi zaten Psikodramada bir Mezuniyet Sonrası Eğitim Diploması vermekteydi, fakat ilgili çalışmanın daha yüksek bir dereceyi hak ettiğini düşündük, böylece kursu, Psikodramada bir Master Derecesi olarak geçerli kılabilen Exeter şehri Üniversitesi'ne konuyu açtık. Bu bizim için heyecan verici bir an ve büyük bir başarıdır, sadece Üniversite için değil aynı zamanda BPA için de. Akademik kabul sonunda gerçekleşmiştir.

Ders, dört yıllık bir dönem boyunca, hafta sonları (part-time bazında) ve her yıl bir kez iki haftalık kesintisiz süre olarak yürütülmektedir. Öğrenciler bakım mesleklerinden, eğitim ve sanat alanından gelmektedir. Bu öğrencilerin daha üst ikinci sınıf bir dereceye veya üniversite tarafından kabul edilebilen eşdeğer bir yeterliliğe sahip olmaları gerekir. Bu, önceki mesleki öğrenimi içerebilmektedir - örneğin hemşirelik.

İlk yılda öğrenciler psikodramanın esaslarını deneyimleyerek öğrenirler. İkinci yıl, yönetmede ve klinik uygulamadaki yeteneklerini geliştirirler. Son yılda, mesleki uygulama için yetenek kazanırlar ve sonunda yazılı tez incelemesi yapar ve tezlerini yazarlar. Amaç, öğrencilerin kendi mesleklerine güven içinde başlamalarını sağlamak için kişisel ve mesleki gelişme sahalarının tümünü kapsamaktadır.

İlk yıl bir kuruluş yılıdır. Öğrenciler psikodrama yöntemini ve protagonist rollerini eşlemeyi, yardımcılığı ve dinleyiciliği öğrenirler. Tüm yönetim, çalışan ekip tarafından yapılır ve kurs boyunca öğrenciler çeşitli yönetim

şekillerini görürler. Çalışma gruplarında psikodramanın Yunan Tiyatrosu'ndaki kuramsal kökleri araştırılır. Bu, sonraki çalışmalar için bir zemin oluşturur. Kurs boyunca, psikodramatik kuram, hem uygulamalı olarak hem de seminerler şeklinde öğretilmektedir.

İkinci yılda, öğrenciler yönetici rolünü öğrenmeye başlarlar. Isınmaları, sahne oluşturma sürecini, kısa öyküleri yönetmekle başlarlar ve sonunda tam bir psikodrama yönetirler. Öğrenciler kendi hızlarıyla ilerler, fakat ikinci yılın sonlarına doğru tam bir psikodramayı yönetmeleri istenir. Kurs içindeki tüm uygulamalarda canlı süpervizyon ve eğitmen rehberliği vardır. Bu yılın ortalarına doğru, öğrencilerden klinik uygulamalara başlamaları beklenir. Klinik uygulama kursun geri kalan bölümü boyunca devam eder ve dışardan bir süpervizör tarafından denetlenir.

İkinci ve üçüncü yıl boyunca, kuram sadece Psikodrama ile sınırlandırılmaz. Öğrenciler ayrıca psikoloji, psikiyatri, grup terapisi, akıl hastalığı sorunları ve diğer terapi şekillerini çalışırlar. Tiyatro yetenekleri ve yöneticilik yeteneği dikkate alınır. Öğrenciler, psikodrama bağlamında Stanislavski, Brecht, Boal ve Artaud kuram ve stillerini çalışırlar. Grup olarak tiyatroya gider, oyun yönetmeniyle veya oyuncularla görüşme yaparlar. Sonuçta, oyunun metnini analiz eder ve onun psikodrama ile ilintisi incelerler. Öğrenciler kursu tiyatro türleri ve tarzlarına ilişkin bir anlayışıyla bitirmeli ve kendi bilgilerini psikodramatik tiyatro ile ilişkilendirebilmelidirler.

Psikodramanın profesyonel sorunları kurs boyunca incelenir. Öğrenciler, Etik Kodları öğrenmeli ve klinik uygulamaya başlamadan önce sigortalanmalıdır. BPA şartlarına uygun olarak akıl sağlığı deneyimi olmayan öğrencilerin işe başlamadan önce, en az 100 saat onaylanmış bir uygulama üstlenmeleri gereklidir. Tüm öğrencilerden kurs boyunca kişisel terapide olmaları beklenir.

Üçüncü yılın sonuna doğru, öğrenciler profesyonel psikodramacı olmayı ummaktadırlar. Sunum yeteneğini geliştirecekleri etkili iletişim yeteneklerini onlara tanıtırız; slayt, tepegöz, yazım tahtasını iyi şekilde kullanmayı öğretiriz. Bu süre boyunca onlar ayrıca kendi tercih ettikleri bir terapi biçimi üzerinde çalışırlar. Bu birimdeki en son görevleri, seçtikleri terapi üzerinden gruba hitaben yaptıkları bir konuşmadır. Öğrenciler, topluluk içinde konuşma güveninin gelişmesi için cesaretlendirilirler, böylece arkadaşlarına bir konferansta bir makale sunarak, psikodrama hakkında konuşmayla ilgili herhangi bir zorlu işi kabul etmek için yeterince ustalaşmış olurlar. Onları bitirme uygulaması ve yazılı değerlendirmeler için hazırlayacak yazılı ve

uygulamalı görevler kurs boyunca değerlendirilmektedir. Araştırma yöntemleri hakkında konferans, seminer ve çalışma grupları onları final dönemine hazırlar. Final dönemi yaklaşık 20.000 kelimelik son yazılı tez hazırlamayla geçer.

BPA tarafından öğrencilerin, kendi ilk eğitmenlerinden farklı eğitmenlerden 250 saatlik uygulama dersi almaları zorunlu kılınmıştır. Kabul görülen konferans ve çalışma gruplarına katılım, kurs saatlerine eklenir. Bu çalışmalar ve klinik uygulama saatleri final zamanının ötesine taşabilir.

Başarılı tamamlama sonrasında Psikodramada Yüksek Lisans (M.A.) derecesi kazanılır. Bu kişiler BPA'ya uygulamacı olarak ve UKCP'ye psikoterapist olarak kaydolabilirler. Eğitim büyük bir özveri gerektirmektedir. Biz, öğrencilerin gerek mesleki gerekse kişisel olarak bunu beğeneceğini umuyoruz.

Kurs modüler olarak düzenlenlenmiştir, bu nedenle Eğitim Enstitülerine katılım olanağı vardır. Mezuniyet Sonrası Diploma sahibi olan eğitilmiş psikodramatistler de, araştırma modülleri aracılığıyla, önceki eğitimlerini kullanarak Yüksek Lisans derecesi almaya ilgi göstermektedirler. Bu, araştırılması gereken sonraki basamaktır.

II. Bölüm: Eğitim programı

Eğitime alınıştan yeterliliğe: Psikodrama eğitim programında geçişler

Pierre Fontaine
Çeviri: Yaşar Çelik ve İnci Doğaner

Brüksel'deki CFIP-Verveine'de, psikodrama eğitimi üç ana aşamadan oluşmaktadır: (1) Terapötik grup deneyimi, (2) didaktik ya da ileri grup ve (3) süpervize edilen uygulama.

Her aşamaya kabul, bir geçiş süreciyle düzenlenmiştir. Ayrıca, eğitim tamamlandığında, isteğe bağlı olarak ve bir geçiş töreni ile gerçekleşen, meslektaşlar tarafından tanınma aşaması vardır.

Yani, dört geçiş ya da pasaj vardır:

- Terapötik gruba kabul,
- didaktik gruba kabul,
- kendisinin denetimli uygulamasının başlangıcı,
- psikodramatist olarak tanınma.

Bu geçişler bizim eğitim şemamızda, niteliksel ilerleme değerlendirmeleri yürütüldüğü için daha da belirgindir. Aslında, eğitimlerin süresi sadece saatlerin sayısına değil, ayrıca ulaşılan seviyeye de bağlıdır. Bu yüzden, bazı öğrenciler terapötik grupta dört yıl kadar kalırken, bazıları sadece bir yıl kalmaktadır. Dört yıl kalan öğrenci ille de daha fazla soruna sahip değildir; ama bu aşamada daha fazla çalışmayı talep edebilmektedir, kendini, eğitimin daha didaktik yönlerine başlamak için hazır hissetmemektedir ya da bu konuda acelesi yoktur.

İlk iki geçiş kabul, son ikisi ise değerlendirme-yetkinleşme olarak görülmektedir.

"Kabul" diyoruz ama, bunu daha doğru bir şekilde, "birlikte çalışmak için, iki taraf arasındaki anlaşma" diye ifade edebiliriz. Süreç iki yolludur: Aday; kendisinin önerilen şekilde onlarla çalışacağını isteyip istemediğini görmek için eğitmen ile buluşur. Bazen, aday ilk buluşmada, "Devam etmeyeceğim, bana çok fazla babamı hatırlatıyorsun" ya da "Bu benim için

çok ağır olacak” diyerek daha ileriye gitmekten vazgeçer. Daha sık olarak, terapötik grubun bir veya iki ay sonrasında grubu bırakan insanları görmekteyiz.

1. Terapötik Gruba Kabul

Psikodrama eğitimiyle ilgilenen kişi, enstitümüzdeki eğitmenlerimizden birisiyle bağlantı kurduğunda, ilk adım, adayın psikodramanın ne olduğuyla ilgili iyi bir şekilde bilgilendirildiğinden emin olmaktır. Bu bilgilendirme sadece kitaptan psikodramayla ilgili herhangi bir şey okumuş olmak ya da onun hakkında duymuş olmakla değil; ayrıca bireysel olarak psikodramayı denemiş olmakla da ilgilidir. Buna göre, adayın bir iki hafta katılmasını istiyoruz ve biz buna, psikodramaya başlama (initiation) diyoruz.

Sonra, eğer adayın ilgisi onaylanırsa artık adayın, eğitimlerin La Verne’de nasıl yürütüldüğü konusunda bilgilendirilmesi gerekiyor. Buna göre, 45 dakikalık iki video programı düzenliyoruz: Biri psikodrama eğitim şemasını bütünlüğü içinde ele alırken (Fontaine and Robinson, 1988); diğeri didaktik gruba odaklanmaktadır (Fontaine and Robinson, 1992).

Daha sonra, adayın uygulamaya ilişkin geleceğe yönelik projesini dinliyoruz ve bunu onunla tartışıyoruz. Psikodramada adayı çeken ne? Kendisinde ne gibi yetenekler buluyor? Ne çeşit psikodrama denemek istiyor? Uygulama için gerekli diplomaya ve yetkiye sahip mi? Psikiyatristler ve klinik psikologlar psikodramatist-psikoterapist olabilirler. Bir hemşire veya eğitmen de terapötik psikodrama için eğitilebilir, ama bu eğitimi sadece bir kurum içinde ve üstleri (amirleri) onları yetkili kılarırsa uygulayabilirler. Aday eğitim sürecine girmeden önce, gerekli bağlantıların yapılmış olması ve anlaşmanın sağlanmış olmasında ısrar etmekteyiz.

Ayrıca, adayın gruba alınması için, terapötik grubu yürütecek terapistlerden biriyle görüşmesi gereklidir. Kabul ölçütü tüm başvuranlar için aynıdır: Psikodramada eğitilmek isteyip istemedikleri.

Genelde terapötik gruba alınma ile ilgili sorular olduğu gibi, belli bir grubun kompozisyonu ve buna alınma ilgili de sorular vardır.

1. Eğitime alınma

- Terapötik bir talep var mı?

Bazı aday öğrenciler kendilerini sorgulamaya pek hevesli değildir. Onlara neden terapist olma ihtiyacı duyduklarını sormalıyız ve onların kendileri ve olumlu alanlarına ilişkin soruları hakkında konuşmalarına izin

vermeliyiz. Bazen adaylar başka psikoterapilere devam etmektedir (örneğin analize). Bu durum netliğe kavuşturulmalı ve diğer terapistin onayı alınmalıdır.

- Bu tarz bir terapi endikasyonu var mı; ya da en azından buna bir kontrendikasyon yoktur denebiliyor mu? Bir akut problem veya bir kriz durumu, haftalık grup terapilerinde elde edilebileceklerden daha yoğun ve kişisel bir desteği gerektirebilir.

2. Grubun Düzenlenmesi

Anne Schützenberger'in dediği gibi "Bir terapi grubu, bir çiçek buketi gibi oluşturulmalıdır." Kişisel gelişimi hedefleyen bu uzun süreli gruplar için, homojenliği aramamaktayız; ama cinsiyet, yaş ve patoloji çeşitliliği açısından da dengeli bir grup aramaktayız. Bu yüzden, doyma noktasına kadar anne rolünü oynayacak ve asla eş rolünü oynamayacak olan tek bir yaşlı insana sahip olmaktan kaçınmalıyız. Grup, bir buket gibi oluşturulmalıdır... ama elde olan öğelerle...

Ayrıca, birbiri için duygusal yönden önemli olan insanlar arasında uyumsuzluk olabileceği sorusu da vardır: Hiyerarşik ilişkiler, yarışma durumu, hatta arkadaşlık ilişkileri içinde olan kişiler... Bu bizim, adaylardan birini başka bir terapötik gruba tekrar yönlendirmemize yol açabilir.

2. Didaktik gruba geçiş

Geçiş, bir başlangıçtır; ama ilk başta bir ayrılıktır. Öğrencilerin psikodrama eğitimlerine başladıkları terapötik gruplar, çoğunlukla bir yıllık (eylülünden temmuza) bir bağlanma gerektirir. Yılın sonuna doğru, grup üyeleri yaklaşan kopma anını hissetmeye başlarlar; geçen yılı, kişisel gelişmelerini değerlendirirler; gelecek için isteklerini tartışırlar. Son oturumlarda, tekrar gelme planlarını, birbirlerinden uzak kalmayı, yarıda kesmeyi tartışırlar. Daha sonra öğrenciler kendilerine didaktik veya ilerlemiş gruba asıl eğitimi almak için başvurup başvurmamayı sorarlar. Konu grupta tartışılır; ama ayrıca terapistler özel kişisel görüşmeler için de olanak tanır.

Birçok öğrenci, konuyu terapistlerin bir tanesiyle tartışırken, bazıları bunu yapmamayı seçer. Her durumda, tartışmayı yapmak öğrenciye bağlıdır ve konu özel kalır çünkü terapistler profesyonel gizlilik normlarına bağlıdırlar. Terapistler, didaktik grup için eğitmenlere adayların olgunluğu hakkında herhangi bir bilgi sunmamaktadır. Değerlendirme ve karar verme yetkisi eğitmene aittir.

Eğitime devam etmeye karar veren adaylar didaktik grup yetkilisi olan eğitmenlerin biriyle buluşmaktadır. Bir veya iki buluşmayı birbirlerini tanımak için yaparlar. Kullanılan araçlar çoğunlukla sosyal atomla yapılan klinik görüşmeler ve bazı kısa sahne canlandırmalardır.

Eğitmenin amaçları şunlardır:

1. Didaktik grubu tanıtarak adayı bilgilendirmek
2. Adayı görmek ve dinlemek. Gelişen bu insan, yetileri ve problemleriyle nasıl yaşamaktadır?
3. Adayın eğitimde bir terapist (adayı -Ç.N) olarak nasıl iş göreceğini ve eğitmenle işbirliği olasılıklarını değerlendirmek. Son analizde, eğitmen bu insanla şimdi, sonra veya hiçbir zaman çalışmayı isteyip istemediğine karar vermek zorundadır.

1. Bilgilendirme

Didaktik grubu sunmayı ve onun terapötik gruptan nasıl farklı olduğunu göstermeyi içerir. Terapötik grubun birincil amacı terapidir; psikoterapistlik mesleğinin, empatinin, rollerin öğrenilmesi ikinci sıradadır. Didaktik grupta, bu tam tersidir: Sadece psikodramatik çalışma ile yapılabilecek olsa bile eğitim önce gelir. Yöneten kişiye eğitim zamanı vermek için terapötik çalışma askıya alınabilir. Adaya her zaman şunu sorarız: "Dışarıda ihtiyacın olduğunda konuşabileceğin bir terapistin var mı? Yardım etmeye ve oturumlar boyunca tüm problemlerini çözmeye yardımcı olmaya söz veremeyiz. Oturumlar oldukça düzenlidir ve yarısı eğitime adanmıştır. Ayrıca, eğitmenler her zaman herhangi bir terapötik hataya karşı güvenli bir ağ sağlamak için hep orada olsalar da, oturumları yönetecek kişiler bu işe kendilerini adanmış olan acemiler olacaktır. Çelişkili olarak da, oynanacak bir sorun önerilmedikçe çalışamayacağımızdan, sorunlarınızı çalışmanızı da isteriz." Dikkate değer bir şey de; belki de daha az beklenti olduğundan, didaktik grubun önceki üyeleri bu didaktik denen grupta yaşanmış olağanüstü terapötik anılara sahiptir, hatta öyle ki bazen terapötik grupta yaşadıklarından daha iyi bile olabilir.

2. Kişiliği anlama

Klinik görüşme. Kişiliğe genellikle, adayın terapötik grupta elde ettiği deneyimleri aracılığıyla ulaşmaktayız. "Ne üstüne çalıştın? Diğer üyelerin oyunlarında seni ne duygulandırdı? Bundan sonra neyi keşfetmek istersin?" Kişiyi, onun güçleri ve sorunlarıyla tanımaya çalışmaktayız. Çoğunlukla güçleriyle ilgili sorular adayı pek şaşırtır. Çocuk terapisti olarak

eğitildiğim için, kişinin gelişimsel öyküsünü anlatmasına önem vermemekteyim (insanın sekiz çağı; Erikson, 1950). Görüşme boyunca, sorular sorabilirim.

Sonra, bugünle daha çok ilişkisi olan sosyal atomu araştırmaya yönelmekteyim. "Senin dünyanı bilmek isterim, hangi insanlar, şeyler ve fikirler sana yakındır ve hangileri senden daha uzaktadır? İşte sana değişik boyda ve değerde bir sürü bozuk para. Bana bunlar arasından seni ifade edeni seçip bunu sayfanın¹ ortasına yerleştirir ve kendi öykünü, etrafına dünyanı kurarak sembolik olarak anlatır mısın?

3. Eğitimde terapisti değerlendirme

Alçak bir masa üstünde kurulan bu sosyal atomu başlangıç noktası olarak kullanarak bir sahne canlandırmaya başlayabiliriz. Adaya, bir bozuk paranın arkasında yerini almasını ve bu parayı temsil eden kişiyi eşlemesini ve merkezdeki paranın temsil ettiği kişiyle ilişkisini anlatmasını isteriz. "Bayan X sizi oraya yerleştirdi. Bana, onun için sizin önemli olduğunuzu söyledi. Ona karşı ne hissediyorsunuz? Nesinden memnunsunuz? Bir şey varsa neyi geliştirmek istersiniz?" Ayrıca, protagonisti rolüne geri döndürdükten sonra, boş sandalye kullanılarak bu insanla küçük bir sahneleme önerebiliriz.

Bu yolla, ilişkinin belirli kapsamını keşfederiz; ama daha önemli olarak empati kapasitesini, adayın rol değişimlerini, eşlemeleri yapabilme yetisini gözleriz. Daha sonra, kişinin on yıllık süreçte kendisini bir psikodramatist olarak nasıl gördüğünü de araştırabiliriz.

Dereceli olarak, görüşme süresince genel bir izlenim oluşmuş olur. "Bu kişide geleceğin bir psikodramatistini görüyor muyum? Ona eğitimi için şimdi yardım etmem gerektiği duygusunda mıyım? Daha olgunlaşması mı gerekiyor? Hiç olmaz mı? Bununla ilgili onunla şimdi konuşabilir miyim?" Bazen bir netlik oluşmaz ve kişinin ikinci bir eğitmen tarafından görülmesini tercih ederiz.

3. Dış uygulamaya geçiş

Her yılın sonuna doğru, öğrenci, arkadaşları (grup üyeleri) ve eğitmenler tarafından, didaktik gruptaki ilerlemeye ilişkin bir değerlendirme yapılır. Herkesten, eğitilenleri beş aralıklı ölçek üzerinde, genelinde ve farklı görevleriyle değerlendirmek için bir anket doldurması istenir (Fontaine, 1972).

0= Acemi/yeni başlayan

1= Psikodramadaki değişik rolleri (protagonist – antagonist - eş - grup üyesi) oldukça yeterli ve dışavurumcu şekilde deneyimliyor.

2= Özellikle yardımcı ego rolüyle yüklü olan yönetici yardımcılığı yapabilecek profesyonel niteliklere sahiptir. Bu, roller ve duygularda empati ve spontanlığı, kendisinininkinden uzaklaşabilmeyi, kendi duygu ve yargılarından bağımsızlaşabilmeyi² ve bunları yönetebilmeyi, grup dinamiklerini kavrayabilmeyi ve seansa ilişkin gözlemleri³ sunabilmeyi gerektirir.

3= Süpervizyon altında psikodrama yönetmeye başlamak için gerekli niteliklere sahiptir. Bu seviyedeki öğrenci süpervizyon altında bir grup oluşturabilir ve yönetebilir.

Yeni bir psikodrama grubuna başlamak demek, grubun yapılacağı yeni bir yer, bir mekan ya da bir kurum bulmak demektir. Tertiplemek, anonsunu yapmak, üyelerini seçmek, grupta bir bütünlük yaratmak, bir ruh ve aynı zamanda alan yaratmak demektir.

Yönetmek demek, grup dinamiğini hissetmek, protagonist ortaya çıkmasına olanak tanımak ve onu desteklemek, sahneleri ve hareketleri seçmek, grupla bağlantıyı sürdürmek demektir. Yardımcı yöneticiyle birlikte çalışabilmek demektir.

Seviye 3, süpervizyon yardımıyla başlamak için tüm bu sayılanları yeterli derecede yapabilmektir.

4= düzenli denetim olmadan, psikodramayı bağımsız yönetebilmek.

Seviye ne olursa olsun, eğitim hiçbir zaman bitmez. Devam eden eğitim süreci; psikodramatistlerin, düzenli olarak, farklı stilleri deneyimlemek için misafir psikodramatist tarafından yönetilen hafta sonu gruplarına üye olarak katılmalarına veya bazı zamanlarda denetim için başka eğitime danışmalarına (örneğin uygulama alanının değişmesi veya kişisel gelişimin seyri sırasında) yol açar.

Numaralar adayın yeteneğinin seviyesini ifade eder ve ayrıca eğitim sürecinin aşamasına kabul edilebilirliğini belirtir.

0 başlangıç seviyesine,

1 didaktik gruba girmek için uygunluğa,

2 dış uygulamalarda bu alanda yetkin birine, onun öğrencisi olarak yardımcı yöneticilik yapabilme yeteneğine,

3 süpervizyonla dışarıda bağımsız uygulama yapabilme yeteneğine,

4 yetkin psikodramatist seviyesine, karşılık gelir.

Didaktik grupta, 1 - 3 notları çokça kullanılır. 3 için, dışarıdaki uygulamanın yöneticisi de kişiyle ilgili fikir verir. Önceleri işaretlemeler, +,

++, +++ ya da -, - -, - - - şeklinde veriliyor olsa da; jimnastikçileri veya dansçıları değerlendirmedeki gibi ondalıkla işaretleme bunun yerini almıştır. Örneğin: "Toplamda size 1.8 puan veriyorum ki bu staja başlamaya hazırsınız demektir", ya da "çocukluktaki yaşam deneyimlerine yönelmekteki eğiliminiz göz önüne alınarak biraz dikkat etmeniz koşuluyla, olabilir".

Genellikle puanlar genel olarak verilir; ama çeşitli roller için ayırım yapılır: y= psikodrama yöneticisi, g= gözlemci, a= antogonist, e= eş. Ayrıca, grup dinamiğinin aktif olarak kavranabilmesi için grup üyesi (=gü) gibi notlar da vardır. Protagonistlik notu (=p) açıklamayla birlikte anlam ifade etmektedir, çünkü bazıları, kişinin kişisel yaşam deneyimlerini oynama ya da paylaşmasına vurgu yaparken; bazıları kişinin kendi problemlerini çözmedeki rahatlığına ve açıklığına da bakmaktadır.

	grup üyesi	protagonist	antagonist	eş	yönetici	gözlemci	genel	
İsimler	gü	p	a	e	y	g		Notlar
Albert	2+	2++	2.5	2.4	2.5	2.5	2.4	İyi duyarlılık
Brigitte	2.6	2.4	2.4	2-	2.7	?	2.5	Nadir eşliyor
Caroline	2.8	?	3++	2	2.7	?	3-	Yaratıcı ve oyuna yatkın

Bu puanlama sisteminin anlamını açıklamak için sayılarla ilgili çok konuştuk. Fakat bu sayılar, nitelik seviyesinde söylenenlerle birleşince bir değere sahiptir. Kişi kendisini değerlendirerek başlar. Sonra, kişinin arkadaşları ve sonuncu olarak da eğitmenin değerlendirmesi gelir. Kişisel olarak, bir eğitmen olarak kendimi, bir sayfada üç oturumu yazdığım çalışma günleri notlarıma dayandırırım. Bu notlar şunları gösterir: Her birinin oynadığı roller; kullanılan konu ve teknikler; oturum sonunda yöneticilerle olan tartışmalar. Bu notlar⁴ belleklerimizde destekler. Son olarak, yöneticiler ve grup üyeleri bir sonuç/sentezi hazırlarlar.

Değerlendirmelerin uygunluğu her zaman dikkate değer olmuştur. Genelde, ama her zaman değil, kendini değerlendirme notları, ortalama notların birazcık altındadır. Eğer bu not fark edilir şekilde yüksekse, öğrencinin eğitmenle ve grupla ilişkisinin gözden geçirilmesi gerekmektedir. Değerlendirme süreci kişi başına ortalama 30- 35 dakika gerektirir. Bu

yüzden, grup için tüm gün sürer. Değerlendirmeyi; Paskalya'dan, bazı iş günlerinden sonra ve yılın bitmesine bir aydan daha fazla bir zaman kala yürütüyoruz; çünkü bu durum, sonraki seanslarda kişisel oyunlara ve yeniden oynamalara giden sorgulamaları kamçılıyor.

Bu değerlendirmeden sonra, genellikle ve mantıksal olarak eğitimin değerlendirilmesi geliyor. Ne iyiydi? Ne daha az iyiydi? Eğitim nasıl geliştirilebilir? Bu değerlendirme öncelikle yazıyla yapılır, sonra oyunlarla, örneğin eğitmeni temsil eden boş bir sandalyeyle yapılan grup ifadesi vardır. Eğitimin yazıyla yapılan değerlendirmeleri öğrencilere verilir ama öğrencilere ilişkin değerlendirmeler verilmez (yazılı sonuçlar dosyada saklanır).

Bu değerlendirme iki amaca hizmet eder:

- Öğrenci psikodrama eğitimini nasıl ilerletebileceğini; arkadaşları ve eğitmeni tarafından nasıl algılandığını; güçlü ve zayıf noktalarını, eğitim süreci boyunca nerede konumlandığını, bazı noktalarda fikir almış olarak ustalık alıp alamayacağını bilmek ister.
- Eğitmenler psikodrama grubu yönetmeye yardım edebilecek birilerini arayan kişilerden gelecek soruları yanıtlayabilmelidirler. Ya da bu kişilerden belli bir öğrenciye yönelik olarak gelen soruları yanıtlayabilmelidirler: "Bay... kendisini bir psikodrama öğrencisi olarak tanıttı ve sizinle eğitim görüyormuş. Onu tavsiye edebilir misiniz?" Eğer öğrencinin kendisiyle tartışılmamışsa, onun hakkında fikir bildirmek çok zordur ve şu net olmalıdır ki, bu fikir, aynı zamanda yardımcı yönetici olacak olan birisinin profesyonel düzeyiyle ilgilidir. Açık bir not verme sistemini benimsediğimizden beri, bu durum daha az sorunlu olmaktadır.

4. Psikodramatist olarak resmi tanınma

Son geçiş ve geçiş kuralı: Arkadaşlar tarafından tanınma. Eğitim enstitümüz, birinin psikodramatist olarak ve bu şekilde tanınmak için kendi çalışmasını sunduğu ve savunduğu bir yaşam öyküsü (rapor) (memoir) verme olasılığını sunmaktadır.

Rapor; okuyana orada olduğunu hissettirecek biçimde, kişinin psikodrama çalışmasını somut bir şekilde anlatmak zorundadır. Psikodramasının bir yönünü anlatabilir: Eşleme ve sözdışı anlatımları; ya da bir hastanın birçok oturumlar boyunca olan değişimini anlatabilir, ya da sosyo-eğitsel bir girişimi (örneğin az olanaklara sahip bir popülasyonda eğitim sorunlarıyla ilgili bir ebeveyn grubu çalışması). Okuyucu terapisti işinde görebilmelidir,

anın içinde ve sonrasındaki düşüncelerini okuyabilmelidir, işini destekleyen kuramsal temeli anlayabilmelidir, anın içinde ve sonrasında başka seçeneklerin aklına gelip gelmediğini bilmelidir, hangi okumaların onu beslediğini bilmelidir. İnsanlardan mükemmel olmalarını istemiyoruz; ama yanlışlarının farkına varmalarını ve bunları nasıl düzeltebileceğini bilmelerini istiyoruz. Raporlar 100 sayfa uzunluğundadır.

Psikodramatiste bu işte nasıl yardım edilir?

Birinci öge adayın bu çalışma için aldığı süpervizyondur. Aday, süpervizöre psikodramayı beraber yönettiği arkadaşıyla birlikte gelir. Süpervizör onlara olayları daha net görmeleri için yardım edebilir ve birini veya diğerini özel bir yönü daha derin araştırması için cesaretlendirebilir. Bir süpervizyon grubu olunca, diğer üyeler de, insanların kendilerini sorgulamasına yardımcı olur.

Tanınmak adına kişinin rapor yazma isteği açıkça görülüyorsa, çalışılacak konu daha netleştğinde, kişi, görevi adayı destekleyecek ve raporu oluşturmada adaya yardım edecek olan destekleyici arayacaktır. Destekleyici tepki verir, tartışır, oturumların tanımlamalarını okur; ama özellikle yazarın niyeti ve okuyucuya ulaşma yeteneği açısından mesajın sadeleştiğine inanana kadar, özellikle yazmaya, silmeye, eklemeye ve yeniden yazmaya yardım eder. Denetleyici, raporun savunabilir olup olmadığını değerlendirir. Bu sorumluluğu alır; ama adayın destekleyiciyi değiştirme hakkı da vardır.

Destekleyici ilerleme izni verince, aday jürinin oluşumu için talepte bulunur. Jüri, eğitmen ve misafir üye olarak içerde çalışan iki psikodramatist ile adayın uygulama alanını bilen dışarıda çalışan bilgili ve tanınan bir uygulamacıdan oluşur. Destekleyici jürinin toplantılarına katılabilir; fakat oy kullanma hakkı yoktur. Adayı desteklemek için oradadır. Rapor okunduktan sonra, jüri üyeleri toplanır ve görüşlerini paylaşırlar; sonra nasıl çalıştığını daha iyi anlamak için adaya sorular sorarlar. Bu savunma genelde bir saat sürer. Jüri, raporu olduğu gibi kabul edebilir, bazı değiştirmelerle kabul edebilir, tekrar çalışılmasını ve sunulmasını isteyebilir, reddedebilir veya şartlı sertifika çıkarabilir.

Jüri raporu kabul ettiğinde, adaya raporun bir yönünün, daha geniş dinleyici önünde resmi sunum ve bildiri şeklinde sunumu önerilir. Bu genellikle mezunlar derneğinin dostça buluşmalarının birinde yapılır. Sunum 45 dakika kadar sürer, sonra da dinleyiciden ve jüriden dostça sorular gelir. Genellikle, mezunun ailesi ve bazı arkadaşları da katılır. Ondan sonra da parti zamanıdır!

Bu tanınma tatmin edicidir; ama ayrıca sorunludur da. Öğrencilerin yalnızca yüzde 15-20'si bu uygulamaya giriyor. Neden? Bunun kar/zarar analizi sorusu olduğuna inanıyoruz.

İlk olarak, bu tanınmanın pratik faydası sınırlıdır. Resmi olarak, Belçika'da, psikoterapi uygulaması hemen hemen düzenlenmemiştir ve İtalyan veya İsveç mezun öğrencilerimiz katılım sertifikası almaktan memnundurlar. Psikodrama yöneten psikiyatristler ve klinik psikologlar psikodramayı başka etkinlikleri arasında yapmaktadırlar, kimliklerine çok az katkısı olan psikodramatist olarak tanınmaya gereksinimleri yoktur ve bundan dolayı süreçten nadiren geçerler. Üniversite derecesi olmayan ama yüksek eğitim sertifikası olan meslek sahipleri (hemşireler, eğitimciler, fizyoterapistler, sosyal çalışmacılar) tanınma sürecinden daha çok geçerler. Psikodramaya daha çok yatırım yaparlar, onu önemli bir araç gibi görürler, işlerinde psikodramatist⁵ olarak tanınırlar ve bununla bir kimlik kazanırlar. Psikodrama eğitiminin tamamlanmasından sonra, daha üst statüyü elde etmeyi isterler ve bundan dolayı tanınma sürecine giderler veya üniversite derecesi elde ederler.

İkinci olarak, yüksek maliyet vardır. Raporlar bir şekilde aşırı iyi bir şekilde yapılır. Hatırı sayılır bir adanma gerektirir. Çoğu aday, bir yandan resmi işlerinde çalışırken bir yandan 3 veya 4 yıl bu raporları üzerinde çalışırlar. Onlara en iyi tezleri örnek olarak veririz ve yansıtma derinliği ve incelik isteriz; bu yüzden tekrar tekrar yazarlar. 25 yıl öncesinin ortalama raporuna baktığımızda, seviye önemli bir şekilde ilerlemiştir. Bu bazen yalnız yapılan bir çalışmadır. Bazı eğitim enstitülerindeki, ileri aşamasındaki öğrenciler birlikte gelişirler, ortak bir mezuniyet zamanı vardır ve raporlar aynı günde sunulur.

Bu tanınmanın dış yararları vardır ve ayrıca süreçten geçen kişiye içsel yararları da vardır. Tanınma sürecinden geçmeyen çok iyi psikodramatistlerimiz vardır; fakat süreçten geçenlerde psikodramanın kalitesi adına yüksek özen gösterme ve şaşırtıcı kişisel gelişim görüyoruz ki bu bizi iki soruya götürüyor:

Birinci soru şudur: (ki bu sorunun yanıtı bu son bölümü de sonuca bağlamaktadır) "Hastalarla veya danışanlarla yapılan eğitimsel çalışmaları ya da kendi terapötik sürecinin yazmanın veya aktarmanın dikkate değer terapötik veya serbestleştirici bir etkisi var mıdır?"

İkinci soru, bu yazının temel konusunu ele almaya bizi çağırılmaktadır: "Kurumlaştırdığımız bu geçiş ayinleriyle ne yapıyoruz?" Atlanacak engeller mi yaratıyoruz? Omuzların sürtüneceği ve birbirinin ölçüsünü alacağı dar geçitler mi yaratıyoruz? Yoksa bunlar, buluşacak, başkasıyla ve kendimizle buluşmaya yarayacak yollar mıdır?

Notlar

1. Masanın üstüne gri bir kağıt (50x70 cm) ve yurt dışı gezilerinden topladığım çeşitli yabancı bozuk paraları yerleştiririm. Bozuk paralar çeşitli boyda, ağırlıkta, şekil ve metaldedir. Bu yüzden farklı sembolik değerleri vardır. Bazı yazarlar (örn. Turner, 1971) başka nesneleri kullanmaktadır veya daha kolay karşılaştırmalara izin veren Standard teknikleri kullanmaktadırlar (bakınız: Kulenkamp, 1991; bu kitapta Nordmann ve Köberl).

2. Karşı cinsin, çok değişik bir yaşın rolleri ya da sembolik bir rol.

3. Bazen seansta gözlemi kullanırız. Seansın sonunda, yöneticilerden biri saçılmış öğeleri bir araya getirir ya da protagonisti ısınma aşamasında uygulanan temalara ya da paylaşma aşamasına geri getirir (genellikle sözel olarak bunu yapar). Bu kitapta Scategni'ye de bakınız, s: 189-199.

4. Bu kitaptaki Burmeister'e de bakınız, s: 271-280.

5. Eğitimin başlangıç aşamasındaki terapötik gruba alınma ile ilgili paragrafa bakınız; burada adaylara, psikoterapötik alanda eğitime alınmadan önce, çalıştıkları kurumun yönetiminden izin alıp almadıklarını sorarız.

Kaynaklar

BURMEISTER J. (1999) Research and Psychodrama training. FONTAINE P. (Ed) *Psychodrama training*'de (bu kitaba bakınız; s: 271-280.

ERIKSON E. H. (1950) 'Eight stages of man' Bölüm 7 *Childhood and Society*' de. London: Imago

FONTAINE P. J. (1972) D'une formation et d'une qualification de psychodramatistes. *Proceedings of the XVIIth International Congress. International Association of Applied Psychology Liege* (Belgium 1971. Brussels: Editest. S. 881- 891.

FONTAINE P. J. (1972) Une formation de pedopsychiatres et de psychotherapeutes a l'Universite de Louvain. POUTSKA F ve SPIEL W (Ed.) *Therapien in der Kinder und Jugendpsychiatrie Kongressberichte V. Kongress der Union Europaischer Padopsychiater Wien 1975*. Wien, Verlag Egermann. S. 585- 587.

FONTAINE P. J., ROBINSON B. (1988) *Psychodrame I. Simulation* VHS 35 min. II. *Commentaires* VHS 37 min Videogrammes Realisateur L. Tosquin et Centre Audio Visuel de l'Univ. Cath. Louvain.

- FONTAINE P. J., ROBINSON B. (1992) *Formation au psychodrame. I Coursus de formation* VHS 45 min. II. *Le grupe didactique* VHS 45 min. Videogrammes Realisation: Centro Audio Visuel de l'Univ. Cath. Louvain
- HAESSENDONCK Agnes (1972) *Het sociaal atom* Licenciaats verhandeling Psychologie, Kath. Univ. Leuven.
- KULENKAPFF M. (1991) Das Sozial Netzwek Inventar- SNI *Psychodrama* (Köln) 4 s. 173- 184.
- MONNOYE Geneviève (1969) *L'atome social* Memoire licence Psychologie Univ. Cath. Louvain.
- NORDMAN E., KÖBERL E. (1999) The social relationship landscape FONTAINE P. (Ed.) *Psychodrama training'* de (Bu kitaba bakınız. s: 157- 162.)
- SCATEGNI W. (1999) Some reflections on the Jungian Psychodrama training. FONTAINE P. (Ed.) *Psychodrama Training* (Bu kitaba bakınız s: 189- 199)
- TURNER F. (1971) Expressions symbolisee de l'atome relationnel *Folia Psychodramatica* (Leuven) vol 4 n 3 s: 57- 64.

Psikodrama eğitiminde terapötik grupların yararı

*Chantal Nève-Hanquet
Pierre Fontaine
Çeviri: Berna Gökengin*

Biz, Brüksel'deki CFIP-Verveine'in psikodrama eğitim programı çerçevesinde çalışıyoruz. Bu eğitim üç ana devreye ayrılır: Terapötik, didaktik ve süpervizyonlu uygulama. Eğitimin temeli, üzerine daha sonra eklemeler yaptığımız terapötik gruptur. Bu grubu eğitim için neden gerekli görüyoruz? Bir bütün olarak kabul edilecek olan bu çeşitli noktalara daha yakından bakacağız. İlk üç konu, genel anlamda, terapi ile bağlantılı olup son üçü daha özel olarak psikodrama eğitimi ile ilgilidir.

1. Kişinin kendisi için bir terapi

Beceri ve yetenekler geliştirirken kendini tanımak ve kendiyle ve başkaları ile rahat hissetmek: Bu, açık fikirlilik gerektiren, aynı zamanda kişinin üzerine inşa edildiği temelleri keşfetmesi ve başkaları ile nasıl ilişkileri olduğunu öğrenmesi için de cesaret isteyen bir iştir. Bu terapötik süreç üzerinde etkin olarak çalışmak istiyoruz: Biraz içsel temizlik yapmak, eski sıkıntıları tekrar yüzeye getirmek, eski hayalleri hatırlamak (çoktan unutulmuş bir gelecek için kurulmuş olanları), şimdiki ilişkilerimiz üzerinde çalışmak, duyarlılığımızı, arzularımızı ifade etmek, yeni davranışlar keşfetmek. Diğer tarafta eğitim bulunur ki bir gün kendimizin bir psikodramatist olacağını hep akılda tutmak gerekir! Kendi duygularını, yansımalarını kontrol edebilmek için, terapist adayının kendisinin terapiden geçmesi gerektiği yazılmıştır; kendisi, hastanın kendisini üzerine yansıtabileceği beyaz bir sayfa haline gelmelidir. Bunun kısmen bir yanılsama olduğuna inanıyoruz. Terapistin, zayıflık ya da güç olsun kendi duyarlılıklarını bilip, bunlar üzerinde çalışacağına inanıyoruz. "Kendisi", (kendiliği) onun çalışma ve diyalog aracıdır. Grup veya bireysel terapide kişinin kendini

tanıma dürtüsü vardır. Bu dürtü kişiyi araştırmaya ve bir terapistle danışmaya yöneltecektir.

2. Bir grup terapisti ile terapi

Genellikle öğrenci adayı, psikodrama ve eğitim programı üzerine önceden bilgi toplamıştır. Kendisi, bir hafta sonu boyunca süren bir psikodrama başlangıç oturumuna katılmış olacaktır. Terapötik bir gruba kabul edilmeden önce öğrenci bir grup terapisti ile buluşup isteğini ve kişisel olarak ne beklediğini açıklayacaktır. Eğer bir terapist olmak istiyorsa bu isteğinin, kişisel deneyimlerine göre nereden kaynaklandığını ve aynı zamanda bu isteğin onun için ne anlama geldiğini açıklayacaktır. Bu buluşma neden önemlidir? Terapist olmanın anlamını ve kişinin gelişiminde tuttuğu yeri giderek netleştirmeye yardımcı olur. Giderek diyoruz, çünkü bir ilk görüşme için adayın öne çıkan niyetleri, daha çok sosyal olarak kabul edilebilir olmaya eğilimlidir.

Bir yıldan sonra grupta bir değerlendirme yapılır ve ardından grup terapistlerinin biriyle bireysel görüşme yapılır. Sonra, o yıl gerçekleşmiş olan psikodrama ve aynı zamanda grup içinde ve terapistlere karşı artan güven sağolsun ki, başlangıçtaki istek daha netleşir ve daha geniş alanlara yayılır. Terapötik çalışmanın ilişkiler üzerinde, zamanla bakış açılarını değiştiren bir etkisi vardır. İşte bir örnek: Kariyerinin başlangıcındaki bir kadın psikolog, terapötik bir psikodrama grubunda bir yıl yer alır. Daha sonra uzun bir terapötik analitik çalışma yapar ve kariyerinin sonunda terapötik bir grupta yer almak ister, çünkü bir psikodramatist olmayı istemektedir. Bir yıl için yeniden bir gruba katılır. Grup değerlendirme oturumunda, psikodramatist olarak eğitim görmek istemediğini hissettiğini açıklar! Terapist ile bireysel değerlendirme yapmak istemez ve sonraki yıl gruba katılmaz. Ancak bir yıl sonra bir buluşma talep eder ve psikodramanın kendisine gerçekten yardımcı olduğunu söyler. Amaçlarını netleştirmek ve kendisinin varolmasına izin vermek için bir kaç kez danışır. Bu, başlangıçtaki gereksinimlerin değişebileceğini gösterir.

3. Başkaları ile terapi

Terapi, içinde kendi dünyanıza ait öğeler bulduğunuz bir mikrokozmozdur (Yalom 1970: 24). Psikodramada, yaşamlarındaki önemli insanların rolünü oynamak için, grubun diğer üyeleri tarafından seçiliriz. Bu seçimler şansa dayalı olarak değil, aksine bir rezonans sonucu yapılır (Elkaım 1995: 600-604).

Örneğin, Albertine kısırlık sorununu oynamak istediğinde, gruptan bir üyeyi anlayışlı bir arkadaş rolüne seçmesi gerekir. Bernard'ı seçer ki o, oyundan sonraki geri bildiriminde, kendisinin de bir kısırlık sorunu olduğunu açıklayacaktır! Bu durum bizi, başkalarının öyküleri aracılığı ile kendimiz ile ilgili şeyler keşfetmeye ve kendi kişiliğimizde gömülmüş ya da kullanılmayan rollerle karşılaştırmaya götürür. Başkalarının varlığı ve oyunları, kendimizi daha iyi anlamamızı ve başkalarını da daha iyi tanımamızı, eşduyum geliştirmemizi, bize başkalarının yerine geçme fırsatını vererek onları daha iyi anlamamızı sağlar. Bir telefon yardım hattında görevli olan bir psikolog, bizimle iki yıl süren eğitimini tamamladığında uygulamanın ona, fakültedeki dersleri ve psikiyatrik eğitimlerinden daha çok şey öğrettiğini söylüyordu.

Öğrencilerin katıldığı terapötik gruplarda bazı üyelere ciddi psikolojik zorluklar vardır. Altı ile on kişilik bir grupta bu kişilerin sayıları iki veya üç ile sınırlıdır çünkü onların daha fazla ilgiye gereksinimleri vardır. Eğer öğrenciler, kişisel gelişim arayan insanlar ve hastalar ile aynı terapötik grupta karışırlarsa kendiliğinden alt gruplar oluşur mu? Bizce hayır. Başlangıçta çoğu insan kendisini ilk adıyla tanıtır ve çoğu zaman bazı üyeler eğitime devam edeceklerini çok daha sonra anlarlar. Acı çeken insanlar, öğrencileri doğrudan acı ile temas ettireceklerdir. Bizim zorluklarımız ile onlarınki, bizim öykümüz ile onlarınki arasında ne fark var ki? Rezonansımız nedir? Antagonistler olarak onların alanlarını keşfedebilmeliyiz.

4. Kendimiz için değişik psikodramatik rolleri yaşamak ve hissetmek

Psikodramatist adayının psikodramanın içinden ve rol oynama yoluyla çeşitli durumları, örneğin doğru ya da yanlış olarak eşlenmiş olmayı, protagonist olarak seçilmeyip birisinin sorunlarına destek vermiş olmayı, geri bildirim sırasında empatik yankılar duymuş ya da rahatlatılmış olmayı deneyimlemesi önemlidir. Ayrıca çeşitli grup dinamiklerini, başlangıçların kaygı ve bağımlılığını, karşılıklı bağımlılık aşamasındaki grup kaynaşması (kohezyon) ile daha fazla ayrımlaşma aşamasındaki değişik kaynaşmayı, grup oluşumuna ait gerçek yaşam deneyimlerini ve bunun zorluklarını, birbirini izleyen buluşmalar aracılığı ile deneyimlemek de önemlidir. Daha kesin olmak gerekirse grup, içinde kaotik durumlar, ayrılık veya kabul deneyimleri, kendini veya başkalarını yeniden bulma gibi temalar olan değişik evrelerden geçecek ve haktan gelecektir. Dahası, psikodramatik

oyun, hem protagonist hem de antagonistin, etkileşimlerindeki ilişki dinamiklerini daha iyi anlamasını ve netliğe ulaşmasını sağlar.

5. Terapistin referans modeli olma sorumluluğu ile yönetmesi

İki yıllık terapötik grupları boyunca öğrenciler, bir kaç psikodramatistin liderliğini deneyimleyeceklerdir (biri nadiren başka bir gruba geçer).

Bu, gördükleri ilk model olarak öğrenciler üzerinde önemli bir iz bırakacaktır (Lorenz). Bu aynı zamanda, bedenlerine gömülen, analiz ya da sözelleştirme olmadan genel (global) olarak beyinlerinin sağ yarısına depolanan, daha uzun süreli model olacaktır (Watzlawick 1978). Didaktik grup liderlerinin izleri çok daha az anımsanacaktır. Onlar daha az sayıda oturum yöneteceklerdir: Öğrenciler zorunlu olarak birbirleri için psikodrama yönetecekler ve liderler sadece sonradan, oturumun yönetimi ile ilgili tartışma sırasında katılacaktır. Adlandırır, açıklar, değerlendirir, yeniden sahneler ve farklı yönleri gösterirler. Bir yanda didaktik grupta eğitimci olarak rol alırken, diğer yanda terapötik grupta "psikodramatik ebeveynler" olarak rol alırlar. Bizim psikodrama eğiticilerimiz ikili olarak çalışarak öğrenciyi bu önemli iz açısından daha özgür bırakırlar. Aralarında bir tamamlayıcılık vardır. Karı koca olmaları gerekmeden genellikle erkek ve kadın olurlar. Kurumsal modelleri, biri analitik yönelimli, diğeri sistemik yönelimli gibi değişik olabilir. Ancak, bütünleşme kadar değişik doğallık bir tamamlayıcılık ve böylece karşılıklı kavrayış ve anlaşma da gereklidir.

İki eğitim evresi arasındaki farkın altını çizelim: Terapötik ve didaktik. Terapötik grup yöneticisi olarak ben Chantal, onların grubun kavrama (holding) tutma etkisini, güveni, yargısızlığı, spontanlığı deneyimleyebilmelerini zorunlu buluyorum. Kendilerini bu açılarla ilişkili olarak konumlandırabilmelerini de. Deneyimi kendileri yaşayarak onu kişisel tarihlerine yazarlar. Daha sonra didaktik grupta, bu aynı teller titreşecek ve konuyla ilgili kuramları o zaman dinleyebileceklerdir. Eğer bu konuları terapötik bir grup sırasında adlandırırsam, onların anlayışını, gerçek yaşamda tam olarak deneyim kazanmadan entellektüalize etmiş olurum. Aslında bir grupta her insan olayları kendi ritminde algılar. Deneyim, terapötik kavramlara bir anlam kazandırır. Örneğin, bir grupta yargılanmamak. Eğer birisi normları dayatır ya da bir yargı belirtirse, ona şöyle sorarım: "Ne deneyimledin? Senin bunun iyi olmadığını söylemeni sağlayan nedir? Eğer 'ben' olarak konuşmazsan, başkalarının seni dinlemesini bekleyemezsin: Ama 'ben' olarak ne istersen söyleyebilirsin". Diğer bir deyişle, 'ben' olarak konuşmak, dinlemeye ve buluşmaya bir alan açar.

6. Başkalarının psikodramasına katılmak.

Grup terapisinde grup üyeleri yanlardan beslenme (lateral transfer) yoluyla birbirlerinin terapisti olurlar. Dahası, özgüvenlerinde, spontanlıklarında, başkalarını anlamalarında, çeşitli psikodrama rolleri konusundaki bilgilerinde, grup dinamiklerini kavrayışlarında ve terapötik bir çalışmada yer alma arzularındaki ilerleyen artış ile birlikte diğer üyelere, giderek daha etkin bir yardım sunacaklardır.

CFIP-Verveine'de katılımcılar, liderin onayı ile giderek artan bir şekilde eşleme yaparlar. Bu onların, protagonistin oyununda yer alma yolu, bir öğrencinin başka insanların terapisine katılma yoludur.

Sonuçlar

Psikodramatistlerin eğitiminde, bizim görüşümüze göre, terapötik grupların yararı, birbiriyle kesişen aşağıdaki noktalar ile özetlenebilir:

- Bu, birisinin kendisiyle ilişkisi, kendisi için bir terapidir ve iyileşmez; böylelikle terapist adayının “kendiliği” gelişir onun temel aracı haline gelir.
- Terapistler ile bir ilişki olup, terapi ve profesyonel eğitim isteğinin karşılanması biçimlenmesidir.
- Grup üyeleri ile ilişki yoluyla, bir terapist adayı olarak, kendisi kadar diğerlerini de anlamaya yardım eden ilişki tipleri oluşturan bir mikrokozmos oluşur.
- Psikodramada terapist adayı, uygulamada kullanmadan önce yaşayarak bileceği değişik rollere yerleştirilir.
- Bir psikodrama yönetim modelinde yer alarak grup ile yöneticilerin ilişkileri kadar yöneticiler arasındaki ilişkiye de tanık olur. Bu ona, kendi tarzını oluştururken bir referans modeli oluşturacaktır.
- Etkin bir yolla, başkaları için psikodramatik ko-terapist olmaya başlar.

Kaynaklar

- ELKAİM MONY (Ed) 1995 *Panorama des therapies familiales*. Paris, Seuil.
- FONTAINE PIERRE "Verveine", (Fontaine Pierre (Ed)) ESCOPE'de. *Avrupa'da Psikodrama Eğitimi Üzerine Çalışma ve Koordinasyon*. Başlangıç dökümanlar. Stockholm 1993: 15-17; Oxford 1994: 46-49, Leuven 1995: 6-9; Leuven 1996: 6-7.
- WATZLAWICK PAUL 1978. *Wie weet kan he took anders. Over de techniek van de therapeutische communicatie* (Değişimin dili), Deventer, Van Loghum Slaterus.
- YALOM İRVIN D 1970. *The theory and practice of group psychotherapy*. Basic Books, New York, Londra. TANGÖR ATAMAN, KARAÇAM ÖZGÜR 1992. *Grup Psikoterapisinin teori ve uygulaması*. 3. Basım, Nobel Kitabevi, İstanbul.

Psikodrama kuramının öğretilmesi

Peter Felix Kellermann

Çeviri: Berna Gökengin

Bir çok psikodramatistin, kuram konusundaki duygularını, Voltaire'in *Candide*'deki Martin karakteri dile dökmektedir: "Kuramsallaştırmadan çalışalım, hayatı dayanılır kılmanın tek yolu bu." Genellikle kuramsal konuları tamamen görmezden gelirken, uygulamacılar teknikleri neredeyse artistik bir şekilde beceriyle uygularlar ve çalışmalarını sezgiler üzerine dayandırırılar. Ancak tek başına sezgi, sonuçları bazen ne kadar parlak olsa da, yetersiz bir anlama aracıdır. Sezginin, sistematik psikoloji bilgisi ile tamamlanması gereklidir. Örneğin, bir protagonisti duyarlı bir biçimde yüzleştirmek ve güvenini tazeleyebilmek önemli olsa da, kimin yüzleştirileceğini, kimin güveninin tazelenmesi gerektiğini bilmeden neyin ne zaman ne amaçla yapılacağı anlaşılmadan bu beceri faydasızdır. Bilgi, özgül eylem becerilerinin kullanımını tamamlamalı; düşünmek, anlamak ve uygulamak konusunda bir temel sağlamalıdır. Bu sağlanırsa, psikodrama hem bir sanat, hem de bir bilim haline gelir; uygulamalı eğitim yoluyla elde edilen yaratıcı becerileri gerektiren bir sanat ve okumak, araştırmak ve sınıf çalışması yapmak yollarıyla elde edilen sistemli bilgiyi gerektiren bir bilim.

Peki, bir psikodramatist hangi sistemli bilgiye ihtiyaç duyar? Psikodrama öğrencilerine hangi kuramsal konular öğretilmelidir? Bu konuların tanımlanması, lisans kurulları ve eğitim enstitülerinin güncel bir kaygısı olup bu çalışmanın odağı olacaktır. Burada, psikodrama kuramı ile ilgili dersimi tanımlamayarak bu konuların bazılarını şekillendirmeye çalışacağım. Temeli İskandinavya, Avrupa ve İsrail'deki değişik enstitü ve eğitim merkezlerinde, 20 yıldan fazla süren araştırma ve eğitime dayanmaktadır.

Kuram

Psikodrama öğrencilerine ne öğretilmesi gerektiği konusunda benim görüşüm, bunun, birbiriyle ilişkili dört görevi içeren bir iş tanımına dayanması gerektiği şeklindedir. Bu dört görev (amaç) şunlardır:

“Birincisi, analistler olarak, protagonistin durumu konusunda tam ve doğru şekilde farkında olmaktan sorumludurlar. Bu, deneyime anlam yüklemek ve kendiliğe (öze) ilişkin farkındalığını arttırmak için, hem kişisel hem kişilerarası olayları anlamayı içerir. İkincisi, yapımcılar (producer) olarak psikodramatistler, ortaya konan malzemeyi duygusal olarak uyarıcı ve estetik olarak hoş bir eyleme çeviren tiyatro yöneticileridir. Üçüncüsü, terapistler olarak, protagonistlerini, iyileşmeye yardımcı olacak şekilde etkileyen değişim temsilcileridir. Dördüncüsü, grup liderleri olarak destekleyici bir sosyal ağ oluşumunu sağlayan yapıcı bir grup çalışması ortamını teşvik ederler (Kellermann, 1992, s. 46). Bu dört rolün hepsi hem belirli becerilerde, bir o kadar da yığınla olayın bilgisinde yeterlilik gerektirir. Örneğin analistin empatik işlevi kişilik kuramı konusundaki bilgi ile desteklenebilir, terapistin etkileme becerileri değişim süreçleri konusundaki bilgi ile desteklenebilir, yapımcının sahneleme becerileri klasik drama kuramı konusundaki bilgi ile desteklenebilir ve grup liderinin liderlik becerileri küçük grup araştırması konusundaki bilgi ile desteklenebilir.

Kişilik kuramı, değişim süreçleri, drama kuramı ve küçük grup araştırması konuları, doğada çok boyutlu ve interdisipliner olan çok geniş bir bilgi küttlesini içerir. Bu nedenle bunları tek çerçevede biraraya getirmek için bir bütüncü, meta-psikolojik bir yapı gereklidir. Moreno'nun kuramları böyle düzenli ve kapsamlı kuramsal bir yapı sağlamakta açıkça başarısız olsa da, günümüzde geçerli olan en iyi sistemdir. Moreno'nun üç temel “direği” (rol kuramı, sosyometri ve doğaçtanlık (spontanlık)-yaratıcılık kuramı) üzerine temel bir çalışma, psikodramada geçen çeşitli psikosomatik, bireysel, kişilerarası, sosyal ve ruhsal süreçleri anlamak için kesinlikle iyi bir temel sağlar. Ben bazen, başlangıçta düşüncelerinde yardımcı olmak üzere daha kesin ve açık kavramlara ihtiyaç duyabilecek ortalama öğrenci için bunların çok derin ve karmaşık olduğunu hissetmişimdir. Yine de içerikteki olayların kapsamlı, bütüncü ve herşeyi içeren bir şekilde anlaşılması söz konusu olduğunda benzersizdirler. Ancak ben genellikle Moreno'nun fikirlerini, öğrencilere daha anlaşılabilir olacak bir dilde, örneğin sosyal psikoloji ve/veya psikoanalitik ego psikolojisi, nesne ilişkileri kuramı, grup psikolojisi ve/veya çeşitli öğrenme ve gelişimsel psikoloji kuramlarına

dayanarak yorumlamayı tercih ederim. Kişisel tercihim psikodramayı, insanı sosyal bir bağlamda başka benzer varlıklar ile ilişkide olan ve yaşam döngüleri boyunca evrelerden geçen bir varlık olarak gören geniş bir çerçeve içinde anlamaktır.

Kurs

Kursun amaçları 1) psikodramanın ana kavramlarını ve Moreno'nun ana kişilik kuramlarını tanımlamayı, anlamayı öğrenmek ve kullanmaya başlamak; bunları sosyal psikoloji ve psikanalitik kuramlarla ilişkilendirmek; 2) tek bir terapötik süreç hakkında farklı yönlerden düşünmek ve psikolojik olaylar için çoklu açıklamaları dikkate almak; 3) belli girişim becerileri oluşturmaktır. Kısaca dersin amacı, öğrencilere uygulamayı kurama ve kuramı uygulamaya çevirmekte yardım etmektir. Sonuç olarak, neyi neden yaptıklarını, henüz başlamamış meslektaşları ve olası başvuranlar tarafından da anlaşılacak şekilde aktarabilecek hale gelmeleri umulur.

Kurs, psikodramada en azından birkaç yıllık kişisel deneyim ve eğitim almış olan ve Blatner'in (1988) "Psikodrama ile iletişim Dünyamızda Adımlar" kitabında tanımlanan temel teknikleri ve süreçleri bilen ileri aşamadaki psikodrama öğrencilerine verilir.

Birçok öğrenci için kurama odaklanmak, biraz kişiselikten ayrılma gerektirdiğinden, kursta kişisel psikodrama oturumları yapılmaz. Öğrenciler ne vignette (küçük oyun) yönetir, ne de öğrenci arkadaşlarının çalışmalarını işler ne de kurs dışında yapılan çalışma ile ilgili derinlemesine denetim alırlar. Duygusal deneyim ile kuramsal anlayış arasındaki bu bölünmenin nedeni aynı eğitim bağlamında birinin genellikle diğerini etkiliyor görünmesidir. Ancak kursun gereği olarak öğrencilerin tartışma için getirdikleri malzeme, hem protagonist hem yönetici olarak kendi gözlemlerine dayanır. Bu şekilde psikoterapide daha derin bir psikodrama anlayışı kazanmalarına yardımcı olunur ve profesyonel rolleri konusunda farkındalıkları artar. Bu sırada terapötik gereksinimleri bir kenara konur ve onlarla başka bir ortamda uğraşılır.

Hem konferans tartışmaları hem didaktik alıştırmalar belli konuları açıklığa kavuşturmak için kullanılır. Örneğin öğrencilerin, psikodramatistin dört profesyonel rolü açısından rol performansını değerlendiren eğitim alıştırması (Kellermann, 1992, s. 56), düzenli olarak programa dahil edilir.

Öğrencilere, belli konularda kendi araştırmalarını yapmak üzere ilgili kitap ve çalışmalardan oluşan geniş bir başvuru kaynakçası sağlanır (Sacks,

Bilaniuk ve Gendron, 1995; Hare, 1986). Kellermann'ın (1992) Psikodrama'ya Odaklanma (Focus on Drama), Moreno ve diğerlerinin seçilmiş çalışmaları gibi zorunlu kaynaklardır. Blatner ve Blatner (1988), Dayton (1994), Fox (1987), Goldman ve Morrison (1984), Holmes (1992), Holmes ve Karp (1991), Holmes, Karp ve Watson (1994), Kipper (1986), Marineau (1989) ve Williams'ın (1989) İngilizce kitapları önerilen okumalardır. Hale'in (1981, s. 5) Moreno'nun kuramlarına genel bakışı gibi bazı çalışmalar da, kursun başında öğrencilere dağıtılır.

Kurs boyunca öğrencilere üç yazılı sınav ve/veya ödev verilir. Zaman yeterse öğrenciler tarafından ilintili kuramlarla bütünleştirerek kısa psikodramatik olgu sunumları yazılır ve bazen sınıfa sunulur. Bazen öğrenciler, derinlemesine araştırma için özel ilgi konuları (özel ortamlar, topluluklar veya psikodrama uygulamaları) seçerler ve sonuçlar sınıfta sunulur ve tartışılır.

Pratik nedenler ile kurs genellikle 50 saat kadar sürer. Eğitim enstitüsünün zamanı çerçevesinde 20 x 2,5 saatlik oturumlara bölünür. Bu yirmi ders aşağıdaki konuları kapsar¹:

Psikodrama için uygulamayla ilgili temeller

(psikodrama tekniğinin kuramı)

1. Psikodramanın temel kavramları ve tarihi. Moreno'nun sesini duyma.
2. 'Psikodrama'nın tanımı: kaynakça ile tanışma. Öğrencilerden genel sorular (kendi deneyimlerine dayanarak). (Böl. 1)
3. Katılımcılar: Protagonist, yardımcı ego, grup/izleyici ve psikodramatistler, dört profesyonel rol. (Böl. 3)
4. Psikodramada terapötik süreç; kontrol listesini işleme (Ekler)
 - A. Isınma
 - B. Protagonist seçme
 - C. Sağaltım kontratı
 - D. Görüşme (odaklanma)
 - E. Sahne oluşturma
 - F. Yardımcıları role sokma
 - G. Canlandırma
 - H. Kapanış (Böl. 13)
 - I. Paylaşım
 - J. İşleme, süreç çözümlemesi (Böl. 14)

5. Psikodramada temel teknikler:

- Kendi kendine konuşma
- Aynalama
- Eşleme
- Rol değiştirme (Kellermann, 1994)
- Diğerleri; somutlaştırma, abartma, heykel yapma vs.

6. Psikodramanın terapötik yönleri: (Böl. 5)

- Arınma (duygusal boşalım) (Böl. 6)
- Eylem içgörüsü (bilişsel yeniden biçimlendirme, deneyimsel öğrenme) (Böl. 7)
- Tele (kişilerarası) (Böl. 8)
- Sanki- gibi (gerçek ötesi, imgeleme, simulasyon, oyun) (Böl. 9)
- Eyleme geçirmek (eylemsel dışavurum) (Böl. 10)
- Tören ve Büyü (öneri, özgül olmayan etmenler) (Böl. 11)

7. Direnç (Böl. 12)

Psikodramada Kuramsal Temel

8. Isınma, doğaçtamlık (spontanlık) ve yaratıcılık kuramı.
9. Rol kuramı (rol alma, rol oynama ve rolden çıkarma).
10. Sosyal atom (ya da ağ) ve sosyometri.
11. Araştırma: süreç/sonuç, desen, niteliksel/niceliksel, rapor yazma (Kellermann, 1987).
12. Özel ortamlar: bireysel terapi, aile terapisi, iş organizasyonları, okullar, cezaevleri, psikiyatri hastaneleri, vs.
13. Özel topluluklar: Çocuklar, ergenler, yaşlılar, çeşitli psikiyatrik bozukluklar, bağımlılıklar, yeme bozuklukları, post-travmatik stres bozukluğu, vs., kadar psikopatolojinin ve psikodramada tanı kullanımının bir tartışması (Kellermann, 1998a)
14. Grup psikoterapisinde kişilerarası çatışma yönetimi. (Kellermann, 1996)
15. Sosyodrama. (Kellermann, 1998b).
16. Grup psikolojisi, küçük grup araştırması, grup dinamikleri.
17. Başka yaklaşımlarla karşılaştırma, ör. Gestalt, drama terapi (Kedem-tahar ve Kellermann, 1996), psikoanaliz, hipnoz, kriz danışmanlığı ve debriefing,

varoluşçu terapi, jungcu ve adlerci yaklaşımlar, davranış terapisi, oyun terapisi, ekspresif terapiler, humanistik psikoloji, TA, yeni çağ-new age, vs.

18. Diğer konular: Rüya sunumu, aksiyodrama, büyü dükkânı, karşılaşma, vs.

19. Psikodramada etik (sorumluluk, yeterlilik, iyilik, tanıtım, mahremiyet, ilişkiler, değerler). (Kellermann, 1998c)

20. Özet, değerlendirme ve sonlandırma.

Bu açıkça, bu kadar kısa zamanda aktarılması güç olabilecek bir materyali kapsayan hacimli bir kurstur. Bu nedenle ve sunulan materyalin sindirilebilmesi için öğrenciler, dersler arasında bireysel olarak çalışmaya teşvik edilir. Çünkü sadece bunu yaparlarsa bu kurs, onlara, kuramları kendi kişisel felsefelerine birleştirme şansı sağlayabilir. Doğal olarak bu kadar kısa bir zaman çerçevesinde, bir çok konuya sadece kısaca değinilebilir ve daha sonraki bir evrede yeniden dikkate alınması gerekir. Ancak benim umudum kursun ana konuları kuramsal olarak genel bir gözden geçirmeyi sağlayacağıdır ki, öğrenciler daha sonra kendi meraklarını daha kapsamlı kuramsal bir çerçevede takip edebilsinler.

Dolaylı bir amaç, psikodramaya ilişkin dogmatik olmayan, araştırmacı ve açık bir tutum oluşturmaktır. Öğrenciler, öğretilen her konuda kritik bir bakış açısı almaya teşvik edilirler ve "Bu gerçekten böyle mi?" gibi sorular, yanılgıları, mitleri ve faraziyeleri açığa çıkarmak için iyi karşılanır. "Gerçek" sadece birisi (Moreno ya da başka herhangi biri) öyle söyledi diye kabul edilmeyecektir. Kuramlar, kişisel deneyim ve deneysel araştırma yoluyla sürekli doğrulanmalıdır. Öğrencilerin, araştırmayı, hem karmaşık sağaltım konularında kendi anlayışlarını geliştirmenin hem de bu meslekte genel bilgi birikimine bir bütün olarak katkıda bulunmanın bir yolu olarak benimsemeleri ve sevmeleri umulur. Genel bir kural olarak kurs, genellikle öğrencilerin sondaki tez çalışmalarına doğru keşfedip araştırmaya devam ettikleri belli sayıda özgül araştırma sorusu ile sonlanır.

Not

1. Burada konular uygulamalı ve kuramsal bölümlere ayrılmış olmakla birlikte kurs sırasında mutlaka bu sırada sunulmayabilirler. Kaynaklar Kellermann (1992)'deki bölümlere ve başka yazılara dayanır.

Kaynaklar

- BLATNER, A. (1988) *Acting-In: Practical Applications of Psychodramatic Methods*. 2nd Edition. New York: Springer. *Psikodrama ile İletişim Dünyamızda Adımlar*. Grup Psikoterapileri Yayınları 1993, Ankara.
- BLATNER, A. ve BLATNER, A. (1988) *Foundations of Psychodrama: History, Theory & Practice*. New York: Springer. *Psikodramanın Temelleri: Tarihçe, Kuram, Uygulama*. 2002, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- DAYTON, T. (1994) *The Drama Within: Psychodrama and Experiential Therapy*. Deerfield Beach, FL: Health Communications.
- FOX, J. (1987) *The Essential Moreno: Writings on Psychodrama, Group Method, and Spontaneity* by J. L. Moreno. New York: Springer.
- GOLDMAN, E. E. ve MORRISON, D. S. (1984) *Psychodrama: Experience and Process*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- HALE, A. E. (1981) *Conducting Clinical Sociometric Explorations. A Manual for Psychodramatists and Sociometrists*. Roanoke, VA: Royal Publishing.
- HARE, A. P. (1986) Bibliography of the Work of J. L. Moreno. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, 39(3), 95-128.
- HOLMES, P. (1992) *The Inner World Outside: Object Relations Theory and Psychodrama*. London: Routledge.
- HOLMES, P. ve KARP, M. (1991) *Psychodrama: Inspiration and Tecnique*. London: Routledge.
- HOLMES, P., KARP, M. ve WATSON, M. (1994) *Psychodrama Since Moreno: Innovations in Theory and Practice*. London: Routledge.
- KEDEM-TAHAR, E. ve KELLERMANN, P. F. (1996) Psychodrama and Drama Therapy: A Comparison. *The Arts in Psychotherapy*, 23, 27-36.
- KELLERMANN, P. F. (1987) Outcome Research in Classical Psychodrama. *Small Group Behaviour*, 18, 459-469.
- KELLERMANN, P. F. (1992) *Focus on Psychodrama: The Therapeutic Aspects of Psychodrama*. London: Jessica Kingsley.
- KELLERMANN, P. F. (1994) Role Reversal in Psychodrama. In P. Holmes, M. Karp ve M. Watson (Eds) *The Way Forward: Innovations in the Theory & Practice of Psychodrama*. London, Routledge.
- KELLERMANN, P. F. (1996) Interpersonal Conflict Management in Group Psychotherapy: An Integrative Perspective. *Group Analysis*, 29, 257-275.

- KELLERMANN, P. F. (1998a) Diagnosis in Psychodrama. *Psicodrama: Revista da Sociedade Portuguesa de Psicodrama*, 5, Abril, 25-32.
- KELLERMANN, P. F. (1998b) Sociodrama. Accepted for publication; *Group Analysis*.
- KELLERMANN, P. F. (1998c) Ethical Considerations in Psychodrama. Manuscript.
- KIPPER, D. A. (1986) *Psychodrama Through Clinical Role Playing*. New York: Brunner/Mazel.
- MARINEAU, R.F. (1989) *Jacob Levy Moreno 1889-1974*. London: Routledge.
- SACKS, J. M., BILANIUK, M., GENDRON, J. M. (1995) *Bibliography of Psychodrama*. New York Center of Psychodrama.
- WILLIAMS, A. (1989) *The Passionate Technique: Strategic Psychodrama with Individuals, Families and Groups*. New York: Routledge.

J. L. Moreno'nun felsefi görüşleri Çağdaş tinsellikte geleneğin bir taşıyıcısı

*Eva Røine
Çeviri: Yaşar Çelik ve İnci Doğaner*

*"İnsan olgusu kozmik ölçekte değerlendirilmelidir."
Teilhard de Chardin*

1990'da psikodrama yaz toplantısında, KOZMİK ADAM başlığı altında Morenocu BEN-TANRI kavramı tanıtılmıştı. Öğretmenler, Norveç Psikodrama Okulu'nun kurucuları olan ben ve Monica Westberg'dik. Misafir öğretmenler ise Monica Zuretti ve Peter Felix Kellermann'dı.

Öğrenciler, Bauker'e dört yıldan beri geliyor olmalarına karşın - burası o zamanlar Norveç'te bulunan tek tinsel (spiritual) merkezdi - çoğu, yavaş ve inatçı kültürel bir kalıp (conserve) olan Protestanlığa bu kadar yabancı olan bu tür bir tinsellik sunumuna açıkça karşıydılar. Bunun zamanı henüz gelmemişti. Yine de bu ilk yıllar, şimdiki adı 1991'den beri Norveç Psikodrama Enstitüsü olan Oslo'daki okulun, ideolojisi ve öğretimi üzerinde güçlü etkiler bıraktı.

O zamandan bu yana Norveç'te tinsel ve kültürel yaşamda olağanüstü değişiklikler oldu; Moreno'nun Doğaçtanlık (Spontanlık), Yaratıcılık, Tanrıyla Eş-Yaratıcılık (Man as Co-Creator of God) kavramları da şimdi daha iyi anlaşılıyor. Yeni bin yıla doğru giderken, bugün enstitümüze gelen öğrencilerimiz, insanın içindeki tin (sprit) anlayışına karşı doğal bir açıklığa sahiptirler. Bilinç düzeyindeki bu genel yükselme Norveç Psikodrama Enstitüsü'ndeki öğretimi de daha ileriye taşımıştır. İlk yıllarımızdaki (1986-1991) esinlemelere yaslanarak, bugün artık, J. L. Moreno'nun klasik temelleri üzerine kurulu ama kendi özgün tarzımızı da içeren bir tinsel ruhbilim ve felsefe geliştirmiş bulunmaktayız. 1998 Londra'daki uluslararası konferansta Dr. Adam Blatner ile karşılaşmamızda, onun toplantıdaki "ruhsal-tinsel konulara giriş" başlıklı konuşması bana çok ilham verdi.

Norveç Psikodrama Enstitüsü, "Tin Psikolojisi" (Soul Psychology) adı verilen yeni akım içinde, dinin psikolojiden ayrılmadığı bu alandaki araştırmalarını sürdürecektir. Bu anlayıştaki din, belirli bir dinle bağlantılı değildir; terapiyi, semptomları ruhun sesi olarak onurlandıran bir yol olarak ele almaktadır!¹ (Ruh, tin, beden kavramları ile ilgili tartışmaları burada biraz kenara koymak gerekiyor).

Yıllar boyunca, küçük Jacob'un tinsel dünyaya ilk kez nasıl girdiğine ve Cennet Tahtına ulaşmaya çabalarken kırık bir kolla sonuçlanan düşüşüne ilişkin öyküleri pek çok kez dinledik. Onun onaltı yaşındayken Chemnitz'de, İsa heykeli karşısındaki şaşırtıcı deneyimiyle duygulandık. Pek çoğumuz bu öyküleri severek dinlemiş ve yüzümüzde bir gülümseme ile arımsamışızdır. Ama bu öykülerin psikodramatik boyutunu araştırmak için herhangi bir girişim oldu mu acaba?

Psikodramatik gözlüklerimizi ve hayal gücümüzü kullanarak gelin 1892 Bükreş'teki sahneye dönelim. Rene Marineau'ya² göre dört yaşındayken, Jacob, Bükreş Yahudi Okulu'nun yöneticisi olan Haham Heim Bejarano'dan ders almaya başlamıştır. Jacob'un annesi ve Haham Heim Bejarano herhalde birbirlerine yakındı ki annesi çok sevdiği oğlunu ona emanet etmişti. Ayrıca, bu annenin, Kabbala'ya yabancı olmadığını düşünmek için birçok neden var. Onun, Tarot kartlarına, meleklerle ve başmeleklerle olan ilgisi buna işaret ediyor. Bejarano da Yahudilerin Yaşam Ağacı'nın antik ezoterik bilgeliği olan Kabbala'yı kesinlikle biliyordu. Bunun yanı sıra bir Haham olduğu için Bejarano aynı zamanda bilgili bir tarihçi idi.

Küçük Jacob'u, Tarot kartlarına bakıp Cennet ve Dünya arasında gidip gelen pek çok arketipi araştıran annesinin yanında oynadığını hayal edelim. Jacob'un kafası Haham Bejarano'nun kendisine anlattığı melekler ve insanın Tanrı katına o görkemli yükselişi hakkındaki büyüleyici öykülerle doludur. Jacob'un, Yaşam Ağacı'nın üzerinde içinde Tanrı'nın tahtı bulunan Cennet'e uzanan merdiveni görmesinden daha doğal ne olabilir ki? Bu özel günde Haham Bejarano ona "Raziel'in Kitabı'nı" ve "Ermiş Enoch" u anlatmıştı.

Yahudi geleneğine göre insan soyunun Dünya³ üzerindeki ilk zamanlarında yaşamış olan ve Cennet'teki günlerini unutmayan Enoch, Tanrı'yı görebileceği bir vizyona sokulmuştu. Kabbala'ya göre, Tanrı, "Taht" anlamına gelen "Kether" de yaşıyordu. Varoluşun bu en üst boyutunda Enoch'a Geçmiş, Bugün ve Gelecek gösterilmiş ve o, bunların Tek'e kaynaştığını görmüştü. Yine gelenek, Başmelek Gabriel'in Enoch'a "Korkma", "Benimle gel ve Tanrı'nın yüzü karşısında dur" dediğini anlatır. Fakat Kutsal Ses ona

“Korkma”, “Kalk ve Yüzüm karşısında sonsuza kadar dur” dediği halde Enoch Kutsal Olanı göremeden düşer ve bayılır. Daha sonra büyük melek Michael Enoch’u kaldırır ondan dünyevi cübbesini (bedenselliği) alır ve Enoch’u Kutsal Yağ ile mesh edip ona kutsal giysiler giydirebilir. Etrafındaki meleklerle eşit hale gelmiştir ⁴.

İşıldayan gözlerle Jacob bu muhteşem öyküyü, Enoch’un nasıl yukarıya uçtuğunu ve meleklerden yardım gördüğünü annesine anlatmaktadır. Annesi ona sevgiyle bakar ve ona ne kadar özel olduğunu söyler. Kendisi de Torah’ı bilmektedir ve ona Enoch’a nasıl verilen emirle otuz gün ve otuz gece gördüğü ve duyduğu herşeyi yazıncaya kadar dünyadan alındığını anlatabilir. Daha sonra desteden bir Tarot kartı çeker, bu elbette ki sonuncu karttır - Dünya evrendeki herşeyi kuşatmaktadır: Geçmiş, Bugün ve Gelecek - Şu anın Tiyatrosunun dili. Bu kart ayrıca “Zamanın Gecesinde Büyük Olanı” olarak bilinir ⁵

Şimdi sahne on iki yıl sonrasındır; coşku genç Moreno’yu ele geçirip farklı bir bilinç düzeyine taşır.

“Chemnitz’deki İsa’nın karşısında durup olağandışı bir insan olduğumu ve olağandışı bir görevi yerine getirmek için bu gezegende bulunduğumu düşünmeye başladım. Bu zihin durumuna genellikle megalomani adı verilir. Pek hoş olmayan bir isim. Sorun şu ki kültürümüzde neden bunu (megalomani) bastırmaya çabalar ve alçakgönüllü davranmaya çalışanları selamlarız. Neden olağandışı şeyler yapmak üzere seçilmiş olduklarını iddia eden insanları onaylamayız?” ⁶

Rene Marineau bu pasajı şöyle yorumlar: Çocukluk döneminde Tanrının rol aldığı olayda olduğu gibi bu vizyon (Chemnitz’teki) Moreno’nun megalomanisinin ikinci döneminin biçimlenmeye başladığı an olarak görülebilir. Kendi döneminin çöküntü ve isyan dolu dünyasını yıkmayı dilemiş, şimdi artık yeni bir dünya kurmak istemektedir. Moreno ilerideki yıllar boyunca bu yeni vizyonu beraberinde taşımıştır.

Psikodramada Moreno’nun adlandırdığı şekliyle İsa da, diğer büyük ruhlar gibi, yani Buda, Sokrates, Avilalı Therese ve diğer pek çokları gibi “terapötik ajandır”. Daha az ünlü kişiler de sürekli birbirleri için terapötik ajan rolünü üstleniyorlar. Terapötik iyileşme sırasında akla eski bir deyişin resmi geliyor: Odadan bir melek geçiyor...

İnsanların daha üst düzey bir akıldan ve onunla iletişimden ötürü aydınlanmaları gibi görünen “İsa Bilinci” terimine günümüzde daha aşinayız. İsa bilinci şu şekilde tanımlanmaktadır: İçimizdeki özün (self) farkındalığı

ya da bilinci ve İsa gibi... İsa'nın içinde de olan o Aklın Ruhunu (soul) kavramak. Güç, Bilgelik ve Aşkın; Baba-Oğul ve Kutsal Ruhun dengelenmiş etkinliğine ve Yürekteki üççatallı dengeli alev sayesinde Annenin saflığına ulaşmak.

Uzun yıllar sonra, Moreno, "Tanrı"nın, zihnin bariyerlerini kırarak onunla "sonsuz ufuklardan iletişime geçti"ğini deneyimlediği farklı bir bilinç zihin durumuna girdi ve bu onun "BEN TANRI. BABA... EVRENİN YARATICISI..." sözleriyle başlayan, olağanüstü eserine ilham verdi⁹.

Bu olay sebebiyle Moreno çok yanlış anlaşılmıştır. O çok cesur bir adamdı; Yaratıcılık Devriminin görüşünü ileriye taşıyabilmek için meslektaşlarının ve çağdaşlarının eleştirel tacizlerine katlanmaya razıydı. Elbette, Moreno genel Protestan inancındaki gibi Tanrı'yı tahtında otururken görmüyordu. "Freud'un yaptığı en büyük gaf Tanrı kavramını aile imgesi ile karıştırması idi" ¹⁰.

"Mucizelerin Seyri" (The Course in Miracles) Yaratıcılığın Kaynağını bu yolla açıklar: "Benim kutsallığım benim bilgi ve anlayış yetimin çok ötesindedir... Kutsallık beni kendi için yarattı. Ben kaynağımı bilebiliyorum çünkü bilinmek Senin Arzundu" ¹¹.

Bir psikodramacı olmayan, olasılıkla da Moreno hakkında bir şey bilmeyen Bulgar felsefeci ve öğretmen Omraam Mikhael Aivanhov (1900-1986), bilinen en yüce rol değişimini tanımlamıştır. Aivanhov çarmıha geriliyken İsa tarafından söylenen sözler üzerinde odaklanır "Baba onları affet; onlar ne yaptıklarını bilmiyorlar." ve İsa'nın Tanrıya nasıl düşünmesi ve hissetmesi gerektiğini öğrettiği noktadaki saçmalığa dikkat çeker. Aivanhov buradan farklı bilinç düzeylerine dalar. İsa her zaman yumuşak başlı ve affedici değildi. Çok kızabiliyordu. Çarmıhta geriliyken insan zalimliğinin en uç noktasına şahit olmuştu. Bilgeliğindeki, iradesindeki ve sevgisindeki - yüreğin üççatallı alevi - gücü sayesinde kendisinininkinden daha üst düzey bir bilince ulaşabilmişti. O Tanrıyla rollerini ters çevirmişti. Oğul Baba olmuştu ¹².

Moreno şöyle yazıyor: "Her kim benden gelirse, bende son bulur" ¹³.

Notlar

1. *Care of the Soul*. Thomas Moore (Judy Piatkus, 1992)
2. *Jacob Levi Moreno 1889-1974 Father of psychodrama, sociometry and group psychotherapy*. René F. Marineau (Tavistock, 1989).
3. *Kabbalah and Psychology*. Zev ben Shimon Halevi (Gateway boks, 1986).
4. Adı geçen eser.
5. *Qabalah, Tarot and the Western Mystery Tradition*. Clifford Bias (Samuel Weiser Inc. 1997).
6. René Marineau (Tavistock 1998 s.24).
7. *The Human Aura*. Kuthumi Djwalkul (Summit University Pres, 1971).
8. René Marineau (Tavistock 1998, s. 63).
9. *The words of the father*. J. L. Moreno (Beacon House, 1971).
10. *Who shall survive?* J. L. Moreno (Beacon House, 1978) s 13. Sosyometrinin Temelleri (çeviren: N. Ş. Kösemihal İstanbul, 1963).
11. *A Course in Miracles*, kaynağı bilinmeyen bir kanaldan bir kitap. (Vol II, Foundation for inner peace) s. 438.
12. *The True Meaning of Christ's Teaching*. Omraam Mikhael Aivanhov (Edition Proveta, 1989).
13. *The words of father*, (1971, s. 144).

Tanrı rolü *Psikodrama eğitimi için bir klavuz*

Antonio Roma Torres
Cristiva Villares Oliveria
Çeviri: Yaşar Çelik ve İnci Doğaner

Portekiz'deki Psikodrama ve Psikodrama Eğitiminin Tarihçesi

Psikodrama Portekiz'de; altmışlarda, Brezilya'da yaşayan bir Fransız psikodramatisti olan ve kısa süre içinde yerini Anne Ancelin Schützenberger'e bırakacak olan Pierre Weil ile Lizbon'da başladı. Bazen T-grup da denen bu gruplar; ya akıl sağlığı profesyonelleri ya da eğitim ve sanat alanından kişiler içeriyorlardı, heterojendiler ve kısa süreliyidiler. Grupları, Portekiz'deki diktatörlüğün düşürülüp demokrasiye geçildiği Karanfil Devrimi'nin (1974) öncesinde ve hemen sonrasında Anne Schützenberger çalıştırdı. Bazı gruplar UNESCO'nun desteğiyle planlandı.

Anne Schützenberger, Portekizli profesyonellere Psikoterapi ve Eğitimde Psikodrama ve Eylem Yöntemlerinin kullanım olanakları konusunda güçlü bir fikir verdi. Onun çalışmaları bu alandaki birçok insanda etkili oldu ve birçok profesyonelin belleklerinde kalıcı bir yer edindi. Yine de bu gün o çalışmalardan, insanların belleklerindekilerin dışında, çok az malzeme bulunmaktadır.

Seksenlerin hemen başında, fakat bu kez Oporta'da, Portekizli akıl sağlığı profesyonellerinin eğitiminde kullanılmaya uygun bir psikoterapik yöntem olarak psikodramanın tekrar ortaya çıktığını görüyoruz. 1982'de on iki psikiyatristten oluşan ilk eğitim grubu Jaime Rajos-Bermúdez'in eski bir öğrencisi olan Alfredo Correia Soeiro'nun yönetiminde çalışmalarına başladı. Soeiro daha sonra, Coimbra ve Lizbon'daki klinik psikologları da içeren başka gruplar da başlatmıştır. Eğitim Arjantin ve Brezilya okullarının deneyimlerini izledi; örneğin, yapının içeriklerinin çoğu kısmı Rojas-Bermúdez'in psikodramanın sistemleştirilmesi konusundaki katkılarına benzerlik gösteriyordu.

Eğitim. Soerio'nun psikodramatik yaklaşımı, sosyal rollerin ve bazı psikopatolojik davranışların psikodramatik olarak ele alınmasının önemini vurgular. Bu yaklaşım Anne Schützenberger tarafından tanımlandığı biçimiyle üçlü psikodramanın sistemik ve etkileşimsel yaklaşımına, Rojas Bermúdez'in o günlerde İspanya'da (Sevilla) geliştirdiği gelişimsel ve iç dünya yaklaşımlarından daha yakındır.

1986'da Sociedade Portuguesa de Psicodrama (SPP) kuruldu ve o zamandan beri psikodrama eğitimi Portekizli psikodramatistlerin yönlendirilmeleriyle yapılmaktadır. Portekiz'deki psikodrama, Soeiro tarafından yürütülen önceki grupların içinde daha önceden bu konuyla ilgili deneyimi olan ve ayrıca zaman zaman da psikanaliz, davranışçı, bilişsel terapi ve sistemik ve aile terapisi gibi alanlarda belli konumları olan birçok psikoterapistin bulunması nedeniyle, psikoterapideki diğer alanlar ile açık bir diyalog geleneğine sahiptir.

Yazarlar Portekizli psikodramatistlerin iki ayrı kuşağından olmakla birlikte, yapılanmış eğitim programını geliştirmiş olan SPP'nin örgütsel etkinlikleri ve eğitim etkinlikleri içinde birlikte çalışmışlardır. Bu makalede yazarlar, herhangi bir kurumsal bakış açısını yansıtmak değil, esas olarak kendi kişisel deneyimlerini, bireysel ve birlikte yaptıkları uygulamalardan esinlendikleri soruları ve düşünceleri yansıtmak niyetindedirler. İlk yazar (ART), Soeiro'nun ilk grubunda eğitim almıştır ve SPP'nin eski başkanıdır, ikinci yazar (CVO) ise eğitiminin tümünü SPP koşullarında almış ve SPP tarafından kredilendirilmiş olan ilk öğrencidir; geçmişte sayman olarak, şimdi SPP'nin son ve asıl yönetim kurulunun sekreteri olarak görev yapmaktadır.

Eğitim: Kendini tanıma, kuramlar ve süpervizyon

Psikodrama eğitiminde en önemli olan şey nedir? Bir öğrencinin deneyimi ve niteliği mi yoksa yapılandırılmış bir yöntem mi?

Birçok başka alanda da olduğu gibi psikodramanın en ünlü ustalarında da kişisel özelliklerin ve yöntemin bir karışımını görüyoruz. Fakat psikoterapide yalnızca yetenekli bir eğitici olmak yeterli değildir; eğitimde bazı kurallara ve yapılandırmalara gereksinim vardır. Bunu söylerken bazı belirlemelerin ve programların, psikodrama eğitimindeki kişi faktörünü daha az önemli bir konuma fırlatıp atabileceğini ima etmiyoruz. Terapi ve eğitim, özgül bireysellikleri içindeki insanlarla ve bu insanlar için yapılır. Aksi takdirde Moreno'nun düşüncelerinde çok önemli bir yer tutan

karşılaşmanın iki taraflılık boyutunu kaybeder, yalnızca tekniklerden söz eder duruma düşeriz.

Bizler genellikle psikodrama eğitiminin üç farklı düzeyi ya da bölümü olduğunu söylemekteyiz:

- Bir psikodrama grubunda alınan kişisel terapi -burada grup üyelerinin çoğunluğu hastalardan oluşur.
- Moreno'nun esas kavramlarının ve psikodramanın kendisinin öğrenilebileceği bir bağlam içinde kuram - fakat Moreno'nun tanımladığı kültürel kalıp (konserve) ile doğaçtancılık ayırımına göre, biz, rol oyunu, sosyometri ve sosyodrama gibi psikodramatik araçları nasıl kullanacağımızı bilmeli; kuramsal düşünce düzeyini yitirmeden hitabet dışı öğretim yolları bulmalıyız.
- Süpervizyon - buna Pablación'un dediği gibi (1996) metadrama veya "psikodramanın psikodraması" diyebiliriz; buradaki protagonist, psikodramatik çalışmasını yaparken Yönetici rolündedir.

Fakat bu üç aşamada, biz, her zaman ve belki de ve yalnızca Psikodrama hakkında konuşuruz. Gerçekten de, terapi, kuram ve süpervizyon Psikodramadan daha fazla değillerdir.

Bir rol olarak Tanrı

Psikodramanın sadece daha olgun bir yaşam biçimini gerçekleştirmenin bir yolu değil, başka insanların bunu yapabilmesi için onlara yardımcı olacak profesyonel bir kapasite olduğundan nasıl emin olabiliriz? Belki de bizim psikodrama eğitimi konusunda yanıtlamamız gereken temel soru budur. Moreno'nun kendisi çocukken Tanrı'yı oynama konusundaki özgün yazıları ve Tanrı kavramını bir rol olarak ele alan anlayışı, psikodrama yöneticisinin işindeki sorun ve korkuları tanımlamak ve aşmak konusunda esin verici olabilir. Moreno'nun yazılarındaki Tanrı, yaratma süreci içindeki bir Tanrı olarak görülmelidir; bir yedinci gün Tanrısı, yaratımdan sonraki bir Tanrı ya da zaten yapılmış olan bir dünyayla ilişkili bir Tanrı olarak değil. Moreno Freud'a şöyle yanıt vermiştir: "Ben insanlara Tanrı'yı nasıl oynayacaklarını öğretiyorum" (Moreno, 1975).

Moreno, psikodramatik araçlardan söz ederken genellikle Sahne ile başlar, olayın geçtiği bir alan olarak sahne. Bu kurgulama - ki Rojas Bermúdez (1977) bunu, dramayı diğer sosyal ve grupsal bağlamlardan farklı kılan bir kavram olarak tanımlar - çok aşamalı bir örgütlenme yol açar.

Bu yolla yönetici ve protagonist ile yardımcı egonun içinden çıktığı seyirciler, sahneye "bir bakış açısı" haline gelen bir üst (meta) düzey içinde olurlar. Oturum sırasındaki zaman düzenlenişi de yine aynı düşünceye önem verir; örneğin buna göre, bir psikodrama oturumunun, ısınma, eylem ve eylem sonrası paylaşım olarak üç bölümlü bir süreci vardır.

Sahne dışında ve eylem öncesi ısınmada yönetici, protagonistin eylemine ve kendisinin Tanrısal gibi olan özgürlüğüne zarar verecek olan iki tür zorluk yaşayabilir: Herşeye kadirlik (yani emirler veren ve olabilecek herşeyin sorumluluğunu alan bir Tanrı) ya da iktidarsızlık (grubun ya da protagonistin oturuma getirdiği sorulara cevaplar bulamayan, düşmüş bir Tanrı). Gerçekten de bunlar; madalyonun iki yüzü gibidir.

Yazar ve Oyuncu

Bizler psikodramanın araçlarını (yani protagonist, yönetici, yardımcı ego ve izleyiciler) meta-roller (üst roller) olarak anlayabiliriz ve bu anlamda Tanrı'yı da bir rol olarak oynanmaya dayandırabiliriz. Tanrı bir rol olabildiğine göre belki de bu meta rollerin her biri Martin Buber'in (Moreno'nun Viyana dönemlerinde çağdaşdır) deyişiyle birer Sen yani Thou ile diyalog içinde olan birer Ego yani Ben olarak görülebilir (ve bu yolla biz benlik kavramını, rolün parçasal ve anla ilişkili özelliklerini kaybetmeden yeniden değerlendirebiliriz). Isınma sırasındaki görüşmede yöneticiyle ilişki içinde olan benlik, bir rol şeklinde olan Tanrı'yla ilişkidemiş gibi bir Ben-Sen ilişkisi içinde var olur. Fakat bu rolü gerçek sayarken, yönetici kendisinin bir Tanrı olmadığını bilmek ve kendisini bir Tanrı-terapistin megalomanik ve hüzünlü psikopatolojisinden korumak zorundadır. Bu anlamda, Tanrı ve Benlik, aynı anda hem bir bütünün parçası (yani rol) hem de bir bütünün tümü (yani oluş) olarak değerlendirilebilecek kavramlardır. Benlikten Tanrı'ya doğru olan ilişki (yani protagonistten yönetici/izleyiciye doğru olan ilişki) çok özel olan, rolden tamamlayıcı role (yani protagonistten yardımcı egoya) doğru olan bir ilişkiyi içerir.

Diğer insancıl (hümanistik) diye adlandırılan terapilerin kaçırıldığı bir şey olan çok katlı ve çok sesli özellik, araçlar ve teknikler kullanarak karşılaşmayı sağlamak için bir yol olmakla kalmaz. Bu aynı zamanda, kişisel yaşantılara ilişkin söyleşimsel (dialogic) bir anlayış sergilemeyi sağlar. Buber'in (1988 ve Silveira Nunes 1995) Ben-Sen anlayışına çok yakın olan ve Bakhtin (1979) gibi yazarlar tarafından postmodern düşüncede vurgulanan bu kavram, yazarın edebiyat eleştirileri ve yorumbilimden

(hermeneutic) çıkarılmıştır. Ben-Sen ilişkisi, fizik ve bilimde dünyayı anlama yolu olarak genelde kullanılan Ben-O ilişkisinden farklıdır.

Psikodrama, öykü (narrative) ile eylem (yani drama) ya da yazar ile oyuncu arasındaki bağlantıya bir çerçeve oluşturur. Post modern dönemlerdeki terapinin amacı olan yeniden yazma (ya da yeniden öyküleştirme), psikodramanın bu üç bölümlü süreci içinde de bulunmaktadır -yazmak (öyküleştirme) -oyunculuk (drama) -tekrar yazmak (öyküleştirme). Hareketin sözü dışlamadığını (tıpkı doğaçtamlık (spontanlık) ile kültürel kalıpların gerçekte birbirini dışlamadığı gibi) ve psikodramanın birini diğerinin yerine koymaktansa onları yeniden kaynaştırmaya (bütünleştirici arınma) eğilimli olduğunu görebiliriz.

Eylemin başlaması için nasıl Söze gereksinim varsa, Eylem de Sözü yeniden yazılması için gereklidir. Yaşamlarımızın örtük senaryoları eğer biz onları yeniden yaşama geçirirsek değişebilir (bu konuya Moreno tarafından "ikinci kez" diye gönderme yapılmıştır). Hatta tiyatroyu yaşamın bir eğretilmesi olarak değerlendirelim: "Oyuncuların, senaryonun olduğu tiyatroyu yaratma sürecine kattıkları şey, her zaman olmasa da sıklıkla, insanın ilişkilerinin daha mantıkdışı yönleridir, yalnızca kanatlananca yakalanabilenlerdir, bilinçli bedenlerse birbirlerinin fiziksel varlığına rol verir" (Wilshire, 1991).

Psikodrama eğitiminde; tüm güçlü (omnipotan) ya da iktidarsız terapist/Tanrı ile ilgili tehlikelerin farkında olmalıyız (Roma Torres, 1992).

Tüm güçlülük duygusu eğer yönetici eğitiminde şunları yaparsa önlenebilir:

- Bir terapi grubu üyesi olarak kişisel bir psikodrama deneyimi olursa,
- yönetici olmanın zorluklarını da benzer şekilde deneyimleyebilir ise (süpervizyon),
- rol değiştirme ile her ikisi de olarak; ve eğer kişi şunlarla tamamladığının farkına varırsa:
- yardımcı egoyla - nitelikli bir tanık olarak,
- izleyicilerle - Moreno'nun hastanın bir yardımcı terapist olduğu hakkındaki konuşmalarında yazdığı gibi yönetici odaklı grup değil, grup odaklı terapi (Soeiro 1990),
- aynı zamanda yöneticilik özelliklerine bir rol olarak sahip olarak.

İktidarsızlık duygusu şunlarla önlenebilir:

- Eylemle - daha önceden bulunmamış çözümler aramak ve o çözümleri bulmak şeklinde bir eylem; yani, çözümleri yaratmakla-

- ve grupla - yönetici kendini, dünyanın bütün yükünü omuzlarında taşımak için yeterince güçlü olarak düşünmek yerine grubun güçlerini kullanabilmelidir.

Yönetici de sahnedeki ve yaşamdaki bir protagonist gibi bağlamın içinde çalışır, artık yalıtılmış (izole) bir birey olmamalıdır; ya da, Moreno'nun Tanrı'yı oynarkenki çocukluk deneyimleri hakkında yazdıklarında söylediği gibi: Tanrı'nın bile diğerlerine ihtiyacı vardır.

Bir oyuncu olarak çocuk

Psikodrama kendi köklerini, yaşamın bir eğretilmesi olan tiyatrodan bulur. Moreno çocuklara her zaman, merakla, gerçek bir ilgi göstermiştir ve bu ilginin amacının bir psikolojik gelişim kuramı oluşturmak olmadığına inanabiliriz. Moreno, büyük olasılıkla çocukların oyunlarında bir çeşit ilkel (proto) tiyatro görmüştür. O halde tiyatro, bu günlerde yaşadığımız şekliyle estetik bir anlatım değil, yaşam örgütlenme işidir.

Moreno (1975) çocukların eylem açlığı konusunda yazdığı yazılarda "Bu roller benlikten kaynaklanmıyordu, benlik bu rollerden kaynaklanıyordu" der. Onun fikirlerine dayanarak çocuklarla yapılan psikodramatik çalışmaların, psikodrama eğitiminde kullanılabileceğini düşünebiliriz. Aslında çocuklarla önce sahneyle başlar, sonuçta gruba ulaşırsınız; erişkinlerde ise tam tersi bir yönde ilerler, yaşamı sahneye getirirken önce grup bağlamında başlarsınız (Villares Oliveria, 1994).

Psikodramada çok önemli bir kavram olan doğaçtanlığın (spontanlığın), Moreno tarafından Tanrı'yla ve benzeri bir vurguyla çocukla ilişkilendirilmesi ilginçtir. Grete Leutz da (1985), Çocuk Gelişimindeki Doğaçtanlık (Spontanite) Kuramı ve Rolün Psikodramatik Kuramı'nın psikodramatik terapideki esas kavramlar olduğunu ifade etmiştir. Bir rol olarak Tanrı'yı (ve erişkin davranışlarındaki doğaçtanlığı) çocuğun davranışlarıyla bağlantılandırmak için Moreno'nun doğaçtanlık ile yaratıcılık arasındaki ayrımını kullanmak ilginç olabilir. "Spontanite şimdiki zamanda işler. Spontanite kişiyi yeni bir duruma yeterli bir cevap vermeye veya eski bir duruma yeni bir cevap vermeye iter. Yaratıcılık eylemle, spontanlık ise ısınmayla yani eyleme hazırlanmayla ilişkilidir."

Eyleme hazırlanma, çocukların davranışlarında kolaylıkla gözlenebilir. Moreno (1975) kendisini Jung ve Freud'la karşılaştırırken, tarihsel gelişim sürecine, deneyimin kendisi içinde bulunan eylem halindeki insana göre daha az ilgi gösterir; "an (yani olmak) tarihin bir parçası değildir, fakat tarih an'ın bir parçasıdır" der.

Çocukları incelersek, onların doğal konumlarında ana psikodrama tekniklerinin birçoğunu görürüz. Kendi kendine konuşmak, rol değişimi, aracı nesneler, sözsüz sunumlar, gelecek yansıtması ve özellikle aynalama ile eşleme çocuklarda kendiliğinden vardır; büyük olasılıkla doğum sonrasında, sosyal plasentadan veya herşey özdeş aşamasından ayrımlaşma süreci içinde örgütlenmeye başlar (7, 10). Bu tekniklerin kişisel gelişimdeki kökenlerini anlamak, yöneticiye, bir terapötik gruptaki edilgin ve sessiz üyeler gibi özel durumları ele alırken hangi yoldan gideceğini seçme konusunda yardımcı olabilir.

Psikopatoloji ve etkileşim

Psikiyatrik hastalık sınıflamasına; belirti, tanı, yakınma ve hastalıklara odaklanmak terapisti patolojik davranışların etkileşimsel ve sosyal özelliklerini görme konusunda körleştirebilir. Bununla birlikte Moreno; kişisel olarak kendi olgu tanımlamalarında kendi döneminin psikiyatrik hastalık sınıflamalarını kullanmıştır. Psikodrama yöneticisini bekleyen iş, belirtileri ve psikopatolojiyi iletişimsel veya etkileşimsel bir desen olarak anlamaktır (Kellermann, 1998).

Genel bir kuram olarak patolojiyi ve acı çekmeyi, psikodramatik açıdan spontanlık kaybı olarak tanımlayabiliriz ama bu ciddi davranış sorunlarını ele almak için sıklıkla yeterli olmaz. Rol kuramı yardımcı olabilir ve bir "hasta" ya da "hastalanmış kişi" rolü, tüm psikiyatrik problemleri anlamak için bir yol olabilir. Bu da protagoniste sunulabilecek tamamlayıcı roller açısından belli ki çok sınırlıdır.

Fizyolojik işlevlerle bağlantılı psikosomatik roller şeklindeki genel Morenocu kavram, (fakat rol derken çocuğun yaşamındaki iki ya da daha fazla kişiyle yaşadığı kişilerarası deneyim gibi çok geniş bir yelpazeyi kastediyoruz) iç dünya sorunları olarak adlandırılan sorunları anlamak için bir model önerebilir. Beslenmek, dışkılamak, işemek, ellemek, nefes almak ya da uyumak; psikosomatik roller olarak anlaşılabilir, Rojas-Bermúdez (1992) ve Soeiro (1976) gibi yazarlar; psikopatolojinin psikodramatik kuramı için bir varsayım olarak bu temelde bir model önermişlerdir. Bizler; paranoyak, histerik, obsesif veya depresif davranışların, bu psikosomatik rollerin herhangi biriyle kolaylıkla birleştirilemeyeceğini düşünüyoruz. Bununla birlikte; doyum (beslenme), dışavurum (dışkılama), eylem (işeme), araştırma (ellemek), yokluk (uyuma), eştınıya geçme (resonans) (nefes alma) gibi psikosomatik rollerle bağlantılara ve ayrıca beden, akıl, fiziksel

ve kişisel çevre temsillerine (representasyonlarına) dayanan daha karmaşık bir şema ya da mandala taslağı çizilebilir (Roma Torres 1994).

Soeiro'nun belirttiği gibi, her semptomatik davranış sahnede canlandırılabilir bir senaryoya sahiptir. Yani paranoyak (aklı abartarak) "düşünüyorum"a, histerik (bedeni abartarak) "hissediyorum"a, obsesif (fiziksel çevreyi abartarak) "kontrol ediyorum"a ve depresif (kişisel çevreyi abartarak) "anlıyorum"a karşılık gelir.

Grup, sosyodrama ve sosyometri

Moreno yazılarında, psikodramayı, kendi diğer iki temel katkısı ile bağlantılandırılır: Sosyometri ve sosyodrama. Bizim eğitimdeki deneyimlerimiz, klinik ağırlıklı bir psikoterapi yöntemi olarak psikodramaya ağırlık vermektedir. Ancak, Moreno'nun bakış açısına göre kişi bir sosyal varlıktır: Moreno'nun yaklaşımı, yıllar sonra sistemik düşünüş şeklinin de başlattığı gibi bağlamsal bir yaklaşımdır. Sosyal atom kavramı psikodrama kuramının temel kavramlarından birisidir. Bu nedenle biz, grubu değil de gruptaki bir kişiyi tedavi ettiğimizi düşünüyor bile olsak, psikodramayı, grubu göz önüne almadan tasarlayamayız. Bireysel psikodramada ve monodramada bile durum böyledir, bireysel psikodramada bir hasta ve birden fazla terapist; monodrama ise bir terapist ve birçok role giren hasta vardır; yani bu durumlarda da ortada bir grup da vardır.

Fakat, psikodrama sıklıkla bir çeşit grup psikoterapisi haline geldiği için eğitim alan öğrencinin grup dinamiklerini tanıması ve onları ele almayı öğrenmesi gerekir (Roma Torres, 1996).

Üçlü (triadik) psikodrama ve Schützenberger'in yakın zamanda genogram ve sosyometriyi kullanarak yaptığı psiko-soyağacı (psikogeneoloji) yaklaşımı (1965,1993); psikodrama eğitiminde bulunması gereken önemli konulardandır.

Sosyodramatik rol oyunları ve etkin sosyometri - Anthony Williams'ın (1991) geliştirdiği biçimiyle - de yöneticinin, grup psikoterapisinde de kullanabilmesi gereken önemli araçlardır.

Moreno'ya göre sosyometri, kişilerarası ilişkileri ölçmekle ilgili bilimsel bir yöntemden çok daha fazlasını içerir. Sosyometri aynı zamanda, seçim yapmanın insanın en soylu ve en sağlıklı özelliklerinden biri olduğunu belirten bir tür etik ve felsefi bir sistemdir. Bu durumda sosyometriyi kullanmak yalnızca bir gözlem yolunu değil, aynı zamanda psikodramanın "ikiz kardeşi" olan eylem yolunu kullanmaktır.

Psikodrama ve ötesi

Psikodrama eğitimi, teknikleri ve kuramı öğrenmek için bir yol olabilir; fakat biz psikodramatik kuramla tutarlı da olan şekilde, yöneticinin, oluşturulmuş hazır ve değişmez bir dünyayla uğraşmadığını mutlaka vurgulamalıyız. Yaratıcı süreç içinde, Tanrı rolü yeniden yeniden var olmalıdır. Bu nedenle eğitim (psikodramatik olan ve psikodramatik olmayan ölçütler kullanılarak) araştırmayla birleştirilmeli ve diğer psikoterapik kültürlerle ve dillerle diyaloga açık olmalıdır (ortak etkenleri ve kavramlar, işlemler arasındaki köprüleri araştırarak). Psikodramayı genel bir psikoterapi kuramı oluşturmak doğrultusunda hak ettiği yere oturtmak için bir çeşit bulaşma gereklidir. Ya da bir başka deyişle, psikodramatistleri eğitmek, onları psikodrama ötesindeki daha geniş bir alana da yönlendirmektir. Orada olmak, psikodramanın çok metinli, çok sesli, çok tabakalı özellikleri ile de tutarlıdır. “Her rol özel ve toplu öğelerin bir karışımıdır” (Moreno, 1975) şeklindeki Moreno kuramında olduğu gibi, psikodramayı, hem günlük yaşamda hem de psikoterapi alanında, küresel yaşantıdan kopmaz bir yapı olarak düşünebiliriz. Bizim eğitim süreci içinde aradığımız kimlik, kişisel kimliği ana hatları Erik Erikson tarafından çizilene benzer bir psikodramatist kimliğidir (Gallatin, 1975). Bu, benzersiz bir psikoterapist olarak tanımlanabilir; yani ayrı anda hem tüm psikoterapistlere, hem bazı psikoterapistlere (yani psikodramatistlere) benzeyen ama aynı zamanda da diğer psikoterapistlerin hiç birine benzemeyen bir psikoterapist.

Kaynaklar

- BAKHTIN, M. (1979), *Estetika slovesnogo tvortchestva*, Iskustvo, Moscou (Portekizce: *Estética da criação verbal*, Martins Fontes, Sao Paulo, 1992).
- BLATNER, A. (1998), *Theoretical foundations of Psychodrama*, XIII International Congress of Group Psychotherapy, London.
- BUBER, M. (1988), *Eclipse of God, studies in relation between Religion and Philosophy*, Humanities Press International, Atlantic Highlands.
- GALLATIN, J. E. (1975), *Adolescence and individuality, A Conceptual Approach to Adolescent Psychology*, Harper & Row, New York (Portekizce: *Adolescencia e individualidade*, Harper & Row do Brasil, Sao Paulo, 1978).

- KELLERMANN, P. F. (1998), *Diagnosis in Psychodrama, Psicodrama*, (Porto) 5, 25-32.
- LEUTZ, G. A. (1985), *Metre savie en scène*, Desclée de Brouwer, Paris.
- MORENO, J. L. (1975), Psychodrama, chap 30.9 in *Comprehensive Textbook of Psychiatry – II* (eds. Freedman, A. M; Kaplan, H. T.; and sadock, B. J.), Wiliams and Wilkins, Baltimore.
- PIO ABREU, J. L. and VILLARES OLIVERIA, C. (1996), Como lidar com mudos e quedos, *Psicodrama*, 4, 17-25, Porto.
- PABLACION, P. (1996), SAT (Supervision activa total), teoria y practica, *Psicodrama*, 4, 27-49, Porto.
- ROJAS-BERMÚDEZ, J. G. (1992), *Objecto intermediario y intraintermediario en Psicodrama*, Vinculus, 4 47-65, Madrid
- ROJAS-BERMÚDEZ (1977), *Teoria y técnica piscodramáticas*, Paidos, Barcelona.
- ROMA-TORRES (1994), O papel de Deus como modelo do Director de Psicodrama, *Psicodrama*, 1, 33-40, Porto.
- ROMA-TORRES, A. (1994), Papéis psicossomaticos e o modelo interaccional da psicopatologia, *Psicodrama*, 2, 13-20, Porto.
- ROAM-TORRES, A. (1996), Momentos grupais e elaboração dramtica, *Psicodrama*, 4, 77-84, Porto.
- SCHÜTZENBERGER, A. A. (1965), *Précis de psychodrame*, Editions Universitaires, Paris.
- SCHÜTZENBERGER, A. A. (1993), *Aïe, mes aïeux*, Desclée de brouwer, Paris.
- SILVEIRA NUNES, J. (1995) –Hermeneutica e distanciamento na clinica e no texto, *Psicodrama*, 3, 122-131, Porto.
- SOEIRO, A. C. (1976) – Psicodrama e psicoterapia, Natura, Sao Paulo.
- SOEIRO, A. C. (1990), *O poder na teoria psicodramatica*, VII Congresso Brasileiro de Psicodrama.
- VILLARES OLIVERIA, C. (1994), Como sobreviver num psicodrama orientado por crianças, a aventura dos terapeutas, *Psicodrama*, 1, 75-81, Porto.
- WILLIAMS, A. (1991), *Forbidden Agendas, Strategic Action in Groups*, Tavistock/ Routledge, London.
- WILSHIRE, B. (1991), *Role Playing and Identity*, Indiana University Pres, Bloomington ana Indianapolis.

Psikodrama uygulamak bir vizyon ister

Adeline Salomé-Finkelstein

Hannah Salomé

Çeviri: Yaşar Çelik ve İnci Doğaner

Ben, Moreno'nun psikodramasını çok insanca bir yöntem olarak buluyorum. Bu, kişiyi bütünüyle içine alan bir yöntem; insanı sürekli meşgul ediyor ve yaşamla yetinmesini önüyor. Hem başkalarıyla hem de acılar, güçlükler ve sorunlarla uyum içinde yaşamayı öğretiyor.

Buna rağmen, kişinin kendini yapılandırmasını kolaylaştırıyor ve tüm yetilerini kullanan kişinin çevresindeki herşeyle birlikte kendisi olmasını sağlıyor. İnsan seçim yapabilir; seçimlerinden hoşnut olmayı öğrenebilir, yaptığı seçimlerin sorumluluğunu taşıyabilir.

Aktif bir grup olayı olan psikodrama, biz psikodramatistlerin, yani yardımcı ego ya da yöneticinin, protagonistin aradığı şeyi bulmasına yardım etmek üzere doğru yaklaşımı bulmasını sağlar. İnsanın kim olduğu Moreno tarafından yanıtlanmış bir sorudur. Psikodramanın odak noktası budur.

Moreno felsefesi ile ilgili bazı tamamlayıcı düşüncelerim var. Şöyle ki: Öteki, yani diğer insan, bana gerçekten yakın. Ben, onu, sadece gözlemlemiyorum, aynı zamanda onun bir parçasıyım, onu temsil ediyorum.

Sokrates, "kendini bil" sözüyle, daha o çağda, kendini araştırmayı önermişti. Tanrılar kadar "insanlar" olduğunu açıkça göstermek istemiştir. İnsanlar ölümlü, tanrılar ölümsüzdür. Cehalet felaket, öz-bilgi ise iyilik ve adalet getirecektir. Moreno için insan sadece özel bir yaratık değil, insani varlığı başkalarıyla ilişkilerine bağlı olan bir canlıdır. İşin özü şu ki, adam (birey) olmak insan olmayı gerektirir. Adam olmak da insan olmak da, sonrakinde daha fazla olmak üzere, tehlikelerle doludur. İnsan olmak her zaman, mutlaka, karmaşa ve yıkımdan kurtarılmalıdır. Diyebiliriz ki, gerçekten şimdi ve burada olmak bizi şaşırtır, sarsar. İnsanın derinliği ve

gizemini hep çözümlmek istemişizdir. Bizim işimiz; iç dünyamızın içtenlik ve içtensizliklerini ifade etmek ve bizi ilgilendiren ilgilendirmeyen şeyleri aydınlatmak, bulmaktır.

İnsan olmanın gerçeği, yaşam sevgisidir. Her bir birey bir gerçekleşmedir, açığa çıkıştır; bunun yürütülmesi ve sürdürülmesi çaba gerektirir. Yine de, insan olmak, azim ve sabırdan çok daha fazla anlam taşır.

Bize göre hiçbir insan sıradan değildir. Bıkıp bırakmadıkça, kayıtsızlığa kapılıp sıradanlaşmadıkça, olağan, sıradan insan olmak diye bir şey yoktur. Adam olmak, karar vermek, meydan okumaktır; sadece katlanmak ve sonuçlara tepki vermek değildir. İnsan, kendi olmayan şeylerle bağ kurma şekliyle çok eşsiz, benzersiz bir varlıktır. OLMAK, olaylar ve süreçler arasında bir değiş tokuştur. Süreç süregiden bir şeydir, olaylarsa ani, değişken ve benzersizdir. İnsan olmanın sırrı ve ölçüsü, duyguların derinliğinde ve başkalarının acılarını derinden hissetmektedir; insanın yaşamı, o başkaları için orada olduğunda tamamlanacaktır. Bazı şeylerin kutsal olduğunu kabul etmek, onların bizim çıkarımız için orada olmadığını kabul etmek, çıkarımız için ilgilenmemek demektir.

Öyleyse kutsallığı gözlemek, tanrı için değerli olanı gözlemektir. İnsan asla yalnız değildir hep başkalarıyla ilişki halindedir. Moreno'yu anlamak onun insanı nasıl anladığını anlamaktır. 1971'de tele fikrini dile getirdiği Amsterdam'daki kongrede coşkuyla "ben Tanrı'yım" demesi, bana göre, onun tanrıyla olan sorgusuz ve sonsuz, hep varolan derin ilişkisini göstermekteydi. Biz insanların sadece biyolojik yaratıklar olmadığımızı keşfetmemiz mümkündür. Biz bunun ötesiyiz; ölümlü de olsak, kendimiz için konuşabiliyor da olsak, sadece insan, tüm varlıklar adına, onlar için konuşabilir. İnsan olmak, bize, değerlendirme yapma ve biçilen değeri dile getirme olanağı verir. Bizler kutlayabilir, şarkı söyleyebilir ve sevinebiliriz. Kutlamak büyük bir mutluluğu paylaşmak ve ezeli-ebedi oyunun bize düşen kısmını oynamaktır. Bizim eğitimimizin tamamında ve psikodrama oturumlarımızda odak noktamız insandır. Biz, Moreno'nun insana ilişkin vizyonunu, kendi görüş ve inançlarımızı da ekleyerek, uyguluyoruz.

Elefthery'nin öğrencisi olarak Moreno öğrenmeye önce kendimizle ilgili çalışarak başladık. Birçok grup oluşturuldu; önce protagonist olarak çalıştıktan sonra, yönetici ve yardımcı ego olarak çalıştık. Protagonist olarak yaşamsal sorunlarımıza çözümler aradık, birbirimizden çok şeyler öğrendik. Daha sonra Dean ve Doreen Elefthery, Herman Engelhard, Frans Rouppe van der Voort, Pierre Fontaine ve ben, İnsan İlişkileri Vakfını

(Foundation of Human Relations) kurduk. Sekreterlik bürosu ve mali büro Arnheim'de idi. Bu, psikodramada eğitim kursunun başlangıcıydı. Bizler psikodramada etkinliklerinde yeni fikirlere de, örneğin gestalt, birincil sahne terapisi (primer screen therapy), psikosentez ve transandantal analiz gibi, çok açtık. Bunların hepsini denedik; ama ben kendi adıma psikodramayı seçtim. Yöntemi uyguladıkça giderek kendimi daha çok yuvamda hissettim. Böylece 1972'de psikodrama eğitimi merkezini açtık. ABD'de, Almanya'da, İngiltere'de ve tabi ki Hollanda'da çalıştım. Bugün de o yıllarda seçtiğimiz şekilde çalışıyoruz.

Kızım Hannah, İnsan Bilimi (Human Science) okudu, sonra o da bize katıldı ve değerli çalışmalar gerçekleştirdi. Bugünkü eğitim programımız, felsefemize, çalışmalarımızdan çıkan sonuçlara, gördüklerimiz ve yaşadıklarımıza dayanmaktadır.

Eğitim programlarınıza katılanlar aşağıdaki konularda eğitilmektedirler:

- Geçmişteki travmalarının işlenip dönüştürülmesi yoluyla kendi ayakları üstünde durma

- kendisi olmanın kendine özgü yolunu bulma; iyi ilişkilere sahip olma

- özeleştirme yapabilme

- tekniklerini iyi kullanabilme

- yaptıklarını neden o yolla yaptığını bilme konusunda kendi felsefesinin olması

- insanın nasıl sağlıklı olduğu, sorunlu olduğu konusunda bilgi kazanma

- bilindisine ilişkin bilgi: insanları harekete geçiren şeyler ne?

- istek ve arzulara ilişkin bilgi

- insan ilişkilerinde iç dünyaları anlama

- grup süreci bilgisi

- çalışılan teknikleri öğrenme

Psikodrama uygulayacak kişilerin, kendileriyle bütünleşmeleri, duygularını bilmeleri ve yapıya sahip olmaları önemlidir. Aynı zamanda bolca cesarete ihtiyaç duyacaklardır.

Eğitim programımızı kısaca gözden geçirelim:

1. Öğrenme-yaşantı terapi grubunda katılımcılar, kendilerine ait kör noktalar ve engeller üzerinde çalışır; sadece protagonist ve antagonist olurlar.

2. Teknik ve kuramsal kurslarda katılımcılar yönetici, yardımcı yönetici, protagonist, antagonist olurlar; psikodrama yöntem ve teknikleriyle işlem yapmayı öğrenir ve literatürü okuyup tartışırlar.

3. Birinci ve ikinci düzey ileri eğitimde, katılımcılar, psikodramayı uygular, literatürü okur ve kendilerine ait kör noktalar ve engeller üzerinde çalışabilme yeteneği kazanırlar.

4. Grup-dinamikleri sürecinde katılımcılar, grubun ne olduğuna, grupta ne tür bir sürecin devam ettiğine dair bilgi kazanır; grup çatışması konusunda çalışmayı öğrenirler. Bu uygulama, grup üyesi olma deneyimini ve konuyla ilgili literatürü okuyup tartışmayı içermektedir.

5. Psikopatoloji: Burada katılımcılar, psikopatolojiyi tanımayı ve ne yapmaları gerektiğini öğrenirler.

6. İleri eğitim uygulamasında katılımcılar psikodramatik terapi grubu sürecini bütün olarak gözler ve daha sonra süpervizyonla yardımcı yönetici olma olanağı elde ederler.

Bu program, Nant Cuvelier, Leni Verhofstadt, René Oudijk, Pierre Fontaine ve benim işbirliğimizle yürütülen ve sertifikalandırılmış psikodrama uygulayıcısı olma sınavı ile sonuçlanan eğitim grubuna girmeyi sağlar. Psikodrama eğitimi vermek isteyenler TEP (Trainer Educator Practitioner) programı ile devam ederler.

Sevgili Anne,

Amsterdam'da, bir katılımcı olarak yer aldığım psikoanalitik grupta, grup yöneticisi sendin. Senden bir şeyler öğrenme fırsatını bana sunduğun için teşekkür ediyorum.

En iyi dileklerim ve teşekkürlerimle...

Psikodrama eğitiminde koro kavramı

Renée Oudijk

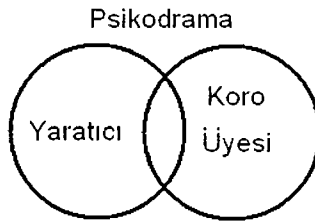
Çeviri: Yaşar Çelik, Nurşen Uslu ve İnci Doğaner

Giriş

İnanıyorum ki, psikodramanın kalbi (özü), insanları kendi yaşamlarının yaratıcısı olarak kendileri ile daha fazla bütünleşmeye izin vermesidir. Bu yüzden öğrencilerimle psikodrama hakkında koşturmacaya başlamadan önce işe “Yaratıcılığın İlkelerini”¹ tahtaya çizmekle başladım. Onlara herşeyden önce psikodramanın insanların yaratıcılık işlevini geri vermeyi amaçladığını anlatırım.

Yaratıcı olarak diğer altı milyar yaratıcı arasında yaşarlar. F kimse onlara sosyal atomlar olduğumuzu söylememiştir. Birlikte-yaratıcı olarak Koro gibi çalışmayı öğrenmeleri gerekmektedir.

Yaklaşık 25 yıl önce bir psikiyatri hastanesinde tiyatro yönetmeni olarak part-time çalışırken, eğitmenim Ferdinand Cuvelier benden un için Yunan Koroları hakkında bilgi toplamamı istemişti. O zamanlaizerinde durmadığım bu konunun psikodrama eğitimleri için çok önemli nokta olabileceği yıllar sonra birden aklıma geldi². O zamandan beri psikramada, psikoterapide ve psikodrama eğitimlerinde Koro kavramı üzerinde çalışıyorum. Psikodrama bu iki dayanak noktasını yaratıcı bireyi ve koro üyesi bireyi birleştiren bir yöntemdir.



Yaratıcılık İlkesi

Koro Kavramı

Psikodrama iki interaktif hareket noktası üzerine kurulmuştur.

Bu konu üzerinde pek çok yerde çalışma grupları düzenlemekteyim. Psikodrama Okulunda dört yıllık bir eğitim programıyla birçok özel çalışma sayesinde öğrenciler sistematik olarak kendilerinde ve diğerlerinde Koro üyeliği rolünü geliştirmektedir. Bu meselenin özüdür ve tüm bunlar öğrenciler protagonist ya da yardımcı rollerini deneyimlemeden bile önce kendilerine anlatılır³.

1. Koronun Tarihi

Yunan tarihi hakkında ki bilgilerinizi tazelememe izin verin.

Koronun Yunanistan'daki öyküsü yaklaşık olarak M.Ö. 1000 yıllarında başlamıştır ama aslında olasılıkla insanların "Yaşamın Ruhlarına" tapınmaya başladığı daha eski günlere kadar uzanmaktadır. Antik Yunan'da bu ruhun adı Dianisos'tu; bahar zamanı onun kültü Yunanistan'ı bir fırtına gibi sarardı. Bakkhalar (Bacchantes) adıyla bilinen Dianisos'a adanmışlar, heyecanlı müzikler ve çılgın danslarla kendilerini coşkuya ve çılgınlığa bırakırlardı⁴. Ritüelin coşkusunun doruk noktasında tanrının kendisi için bir erkek keçi kurban ederlerdi. Daha sonra keçi tanrıyla bütünleşebilmek için kurbanın çiğ etini yiyip kanını içerlerdi.

Bu olanlar yalnızca antik geçmişin vahşi bir töresi değildir. Dianisos verimliliğin ve esinin simgesiydi. Psikodrama eğitiminde, öğrencilerimin, yönetmen insanları kendi benliklerinin ve genel düzenin dışına davet etmeden önce onlara güvenli bir yapı sunması gerektiğini anlamalarını isterim. Psikodramada bu yapı eski zamanlarda olduğu gibi Koro tarafından sağlanır. Koro, kendinden geçişin, esine yol verdiği ve bütünleşme katarsisi ile yeni sınırlar bulduğu yerdir. Katarsisin anlamı, saflaşma arınmadır. Kişisel ve toplumsal korkular doğaçtanlığı (spontanlığı) sınırladığında daha güdüsel ve doğaçtan tavırların önünü açmak için kişisel ve genel kültürel kalıplarla mücadele etmeniz gerekir. O zaman, arınma (katarsis), belli bir zihinsel duruma gebelenişin zihinsel ve bedensel sonucudur. Tıpkı eski Dionisos törenleri aracılığıyla yaratıcılığın insanların içinde ve yapılarında yeniden güç kazanması gibi.

Sanırım Atina'nın eski yöneticileri, resmi yerel dinlerinin içine kendinden geçişi yerleştirirlerken tüm bunların farkındaydılar. Büyük tiyatro binaları inşa ettiler⁵ ve bahar şenliklerinin enerjisini toplumun Koro (Chorus) ile protagonist/rahip arasındaki etkileşimin bir parçası olduğu edebi törenlere aktardılar. Daha sonra "koro" (Choros) terimi, merkezinde Dionisos sunağının bulunduğu dans edilen ve şarkı söylenen kutsal dairesel alan için

kullanıldı. (Büyük harfle Koro yazdığımızda geniş anlamı kastededeceğiz) Bu büyük bir değişimdi. Daha önce toplumu temsil eden -gerçekte yalnızca küçük bir parçasını- Bakkhalar (Bacchantes) Korosu şimdi herkesin etrafında toplandığı bir etkinlik haline gelmişti.

Öncenin üç gün süren ritüelleri, orada bulunan herkesin bir rol üstlendiği tiyatro yarışmalarına bağlandı; koro seyircilerin ortasında dans edip şarkı söylerken aktör koronun içinden ortaya çıkardı. Aktör Yunanca adı "Persona" olan rolün maskesini takar ve öykünün kişisine (his-story) dönüştürdü. Kazananı belirleme ve onurlandırma görevini üstlenen seyirciyi dönüştürmeyi amaçlayan bir dönüşüm oyunu. Ödül Yunancası "Tragos" olan küçük bir erkek keçiydi. Kapanış merasiminde yönetmen/oyun yazarı başında defne tacı ve omuzunda ödülü ile bir onur turu atardı. Daha sonraki dönüşüm sadece kutsal sunak ve koro alanında değil sahnede ve bütün tiyatrodan meydana gelecekti.

Dinsel arka planı olan psikodrama öğrencilerin dönüşümün bu yönüne aşina olmalarının nedeni Dianisos tapınmalarının, Yunan törenleri ve daha sonraları batı kiliseleri için bir örnek teşkil etmesidir.

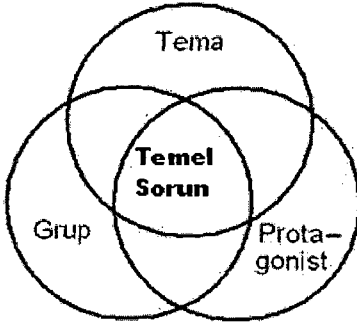
2. Psikodramada Koro

Bilimsel arka planı bulunan insanlar için, psikodramanın sosyometrik yanı⁶, onlara en yakın gelen kısımdır. Bilimsel çalışmalarda daha önceki çalışmalarda, ölçütler, envanterler, ölçekler, şekil analizleri kullanılmıştır.

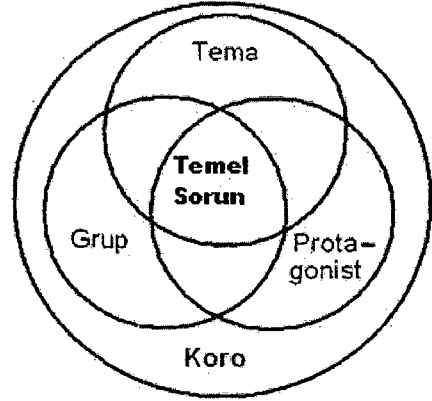
Pek çok genç insan gibi Jacob Levy Moreno da, alternatif toplumsal yaşam ve çalışma tarzının cazibesine kapılmıştı. İlk olarak bir tıp öğrencisi daha sonrada genç bir doktor olarak 1915'de bir mülteci kampında işe başladı. Mitterndorf'daki (Avusturya) işi onun daha sonraları insan ruhunun bilimi dediği Sosyometrinin geliştirilmesine ilgi duymasına neden oldu. Réne Marineau'nun biyografisinde⁷ binlerce insanın üst üste barakalarda yaşadığı bu kamp hakkında yazılanları okuyabiliriz. Pek çok sorun olduğuna dair hiçbir şüphe yoktur. Otoriteler bu zor durumda ellerinden gelenin en iyisini yaptıkları görüşündedirler. Moreno insanların birlikte yaşamaları ve çalışmaları beklendiğinde onların seçim ve eğilimlerinin dikkate alınmasının öneminin farkına vardı. İçişleri Bakanı'na yazdığı bir mektupta "toplumdaki her evde fabrikada ulusal ve politik gruplarda ortaya çıkan olumlu ve olumsuz duyguların psikometrik analiz kullanılarak araştırılabileceği"ni belirtmiş, mektuba iliştiirdiği bir ekle de sosyometrik yöntemlerini yeni bir düzenle sunmuştur. Moreno toplum olarak

işleyebilmek için insanların kendilerini ortak bir toplumsal amaçla özdeşleştirmeleri gerektiğini anlamıştı. Böyle bir toplumda insanlar temel konular hakkında daha kolay düşünce birliğine varabilir ve çalışmak için genel amaçlar bulabilirlerdi. Kendisi birkaç ülkenin vatandaşı olan Moreno, 1925'ten sonra ABD'de, Hudson Kızlar Evi ve Sing Sing Hapishanesi gibi farklı yerlerde toplum dışı kalmış insanlar için toplumun nasıl yapılandırılması gerektiği hakkındaki çalışmalarını yürütmüştür. 1937'de Sosyometriyi bir bilim dalı olarak kabul ettirmiştir. Mitterndorf'dan kırk yıl sonra 1955'te seyircilerin analiz yapmaktan kaçınmalarını ve protagoniste ne yapması gerektiğini söylemekten uzak durmalarını önererek ve "Bunun yerine protagonistle kendi deneyimleriniz ve sorunlarınız hakkında konuşun" diyerek seyircilerin içindeki Koro⁸ gücünü yeniden kurmuştur⁹.

Grete Leutz üç psikodramanın şeklinden bahseder: "protagonist merkezli psikodrama", "grup merkezli psikodrama", "tema merkezli psikodrama"¹⁰. Moreno grup olmak için bireylerin birbirleriyle ana sorunlar çevresinde buluşması gerektiğini anlamıştı. Bu onlara iletişim kurma ve yardımlaşma yolunu açacaktı. Bizler Psikodrama Okulu'nda Koroyu, temel bir sorun ya da temel bir odak çatışma¹¹ çevresinde bir araya gelmiş; temanın, grubun ve protagonistin, anlamlı bağlantılar kurdukları yaşayan bir alan olarak görürüz.



Temel Sorunun Psikodramadaki Konumu



Koronun Psikodramadaki konumu

Psikodrama Okulu'nun öğrencileri bu bütünleşik form içerisinde psikodramayla çalışmasını öğrenirler. Bu o kadar da kolay değildir. Öğrenciler farklı uzmanlıklardan ve temel eğitimlerden geldikleri için farklı sorunlarla karşı karşıyadır. Örneğin bireysel yaklaşım gerektiren iş

alanlarından gelen öğrenciler kişilerarası kişilik kuramına¹² ilişkin daha fazla bilgiye gereksinim duyarlar. Grup dinamikleri çalışmaları¹³ onların daha uygun bir duruş geliştirmelerine yardımcı olabilir. Diğer taraftan grup yaklaşımı gerektiren işlerden gelen öğrenciler kişisel duyguların yeterli derecede farkına varılmasında güçlükler yaşayabilirler. Son olarak, çoğunlukla pragmatik yaklaşımı olan öğrenciler tema geliştirmede iyi olsalar da grup ve kişisel dinamiklere (zaman, mekan, yapı) yeterli özeni göstermekte sıklıkla sorun yaşarlar. Psikodramanın çeşitli yönlerine ilişkin giderek derinleşen bir bilgiye ulaşmak yaşam boyu sürecek bir çalışmadır. İşte bu nedenle bir psikodrama yöneticisinin yetişmesi altı-yedi yıl sürmektedir.

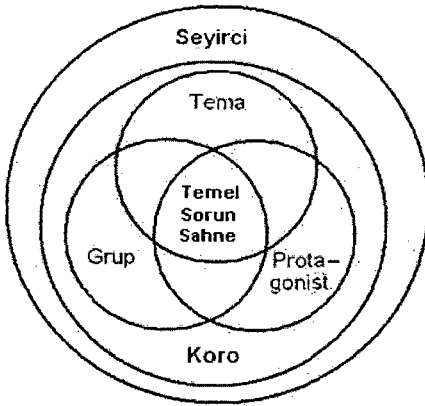
3. Eğitimde Koro

Moreno sahneye aştı. Psikiyatrik çalışmasını “Sheakspear’sel psikiyatri”nin bir biçimi olarak ele alıyordu. Bu biçimi, “İtirafılara dayanan Psikiyatri (psikanaliz vb.)” ve kendisinin lobotomi olarak adlandırdığı Machiavellci psikiyatrinin arasında bir yere yerleştirmişti. Moreno yazılarında psikodramanın bu üçünün arasında stratejik bir konumu olduğunu çünkü bu üçünün çalışmalarını bir sentezle bir araya getirdiğini belirtmiştir¹⁴. Moreno’ya göre ne bir divan ne de ameliyat masası hastaya hayatla nasıl başa çıkacağını öğretmezdi. “Sahne, doğaçtanlık için beden ve bedensel dokunma için yer ve özgürlük sunar; hareket, eylem ve etkileşim özgürlüğü”.

Arka planında tiyatro olan öğrenciler için psikodramanın bu yönü açıktır. Arka planında daha fazla bilişsel bilimsel eğitim bulunan psikologlar ve diğer öğrenciler için bu olgu (fenomen), yani sahne ve seyirci ile iyi bağlantı kurmayı öğrenmek genellikle zor bir iştir. Hemen hemen her psikodrama öğrencisinin, tiyatro eğitimi olanların bile (hatta öyle oldukları için özellikle) kişinin, yaşamını araştırabileceği ve diğerlerinin önünde hassas ve korunmasız kalabileceği sahneyi, güvenli bir alan olarak nasıl kullanacağını öğrenmesi gerekmektedir. Bu sahneye taşıma sonucunda, kişisel sorunların ortak ve paylaşılan nokta haline geldiği bir dönüşüm meydana gelir. Moreno buna “etkileşimle gerçekleşen karşılıklı bütünleşme” adını verir.

Psikodrama öğrencileri, yönetici olarak, grubun protagonist seçmesini sağlayabilmek için grubu temel sorun ya da temel çatışma üzerinde yoğunlaşmaya nasıl hazırlayacaklarını öğrenmelidir. Yönetmen her bir grup üyesinin koro olarak çalışmasını sağlamakta başarılı oldukça, grup temel sorunları oyunu ile en iyi şekilde ortaya koyacak protagonisti/baş şarkıcıyı seçmekte daha başarılı olacaktır¹⁵.

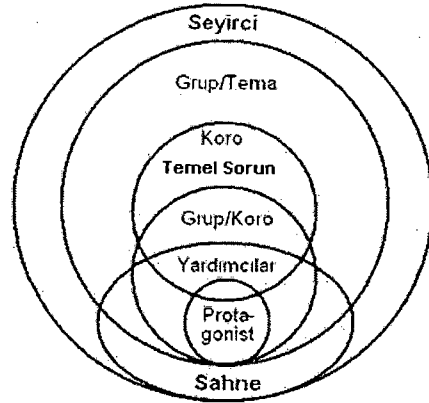
Bir kere protagonist seçildikten sonra, Koro protagoniste gereken dikkati ve yardımı vererek sahneyi oluşturmalıdır. Böylece protagonist sırası geldiğinde Koro üyelerinin yardımıyla kendi kişisel yoluyla varoluşsal ikilemlerini araştırabilir ve somutlaştırabilir. Yönetmenin protagonistin sahneyi kurmasına yardımcı olması çok önemlidir. Bu şekilde protagonist kendini deneyimlerinin sahibi olarak kavrar; yeni seçimler yaparak, yeni roller üstlenerek ve yeni sınırlar belirleyerek yeniden yaratıcılık kazanır. Eğitimi sırasında bir psikodrama yönetmenin karşılaştacağı güçlüklerden biri de sahneleme sırasında izleyiciye bir Koro olarak olaya dahil olmalarına ve bağlantıda kalmalarına yardımcı olan özel ilgi ve dikkati vermektir. Aşırı katılımı sağduyu ile dengelemek de ayrıca önemli bir noktadır. Bu nedenle bazı izleyicilerin seyircilere ait bölümde kalmaları yönetmene çok yardımcı olacaktır. Seyirci sonuçta tanık olan ve sahneyi doğrulayan toplumu temsil eder.



Psikodrama Yönetmeni için İlginin Odağı

Theatre en Rond

Viennese Modeli



Psikodrama Yönetmeni için İlginin Odağı

Sahne Tiyatrosu

Beacon Modeli

Tartışma

Yukarıdaki çizimle, farklı tiyatro modellerinde, özellikle sahneleme sırasında aktörler ve seyirciler salonun farklı taraflarında yerlerini aldıklarında ısınmanın enerjisi ile neler olabileceğini görselleştirmeye çalıştım. Kanımca, bir yönetmen tiyatrodaki bulunan herkesin enerjisi ile oynar. Yukarıdaki şekil açıkça gösteriyor ki, bir yönetmenin grubu, psikodrama sürecinin üç aşamasında: ısınma-sahneleme-paylaşım, "el ve gözle"

yönetebilmesi için görsel içgörüye ve zaman-mekan-gerçeklik-kozmos'un dört-boyutlu anlayışına gereksinimi vardır¹⁶.

Gördüğüm kadıyla, Theatre en Rond en çok psikodramanın bütünleşik formu için uygundur çünkü sahne ısınmış enerjinin olduğu yerde konumlandırılmıştır. Diğer taraftan kiliselerde olduğu gibi salonun bir ucuna yerleştirilmiş sahne, bizi başka zamanlar ve mekanlarla bağlayan büyü ve muhteşem bir ortam sağlar. Beacon sahnesinde (şimdi Boughton place, Highland N. Y.'da) bu gücü hissedebilirsiniz. Viennese ve Beacon sahnelerinin her ikisini de Moreno tasarlamıştır¹⁷. Yuvarlak şekli ve balkonuyla sahnenin etrafında bulunan üç basamağı ve seyircilerin sahneye uzaklıklarını kendilerinin seçebildikleri, açık seyirci bölümü ile Beacon modeli, daha klasik bir tiyatro modelinin iskaladığı bir şekilde oyun için daha fazla boş alan olanağı sunar. Bu uzamsal boyut baştan itibaren göz önünde bulundurulmalıdır.

Ek olarak, uzay, zaman ve gerçeklik sebebiyle her durumun bütünleşik form için uygun olmadığının farkındayım. Bazı durumlarda, protagonist, grup ya da temadan birine daha fazla odaklanmayı tercih ederim. Bu konu, başka bir konuşmada daha ayrıntılı tartışılabilir. Ben şimdi Psikodramanın bütünleşik formunda Koro kavramını konusuna döneceğim.

Oyundan sonra yönetmen paylaşıma yön verir. İlk olarak yardımcıları büründükleri rolden çıkmaları için yardım eder. Ayrıca Koro üyelerinin, yaşanan varoluşsal temayı içselleştirmelerine ve dönüştürerek gerçek yaşamlarına taşımalarına yardım etmelidir. Son ama önemsiz olmayan bir nokta şudur: Yönetmen protagoniste, bu temayı yaşantısal düzleme yükseltmek için yardımcı olmalıdır. Bu şekilde protagonist dışlayıcı yalnızlığından kurtulup özgürleşir. Daha sonra üyesi olduğu Koro ile yeniden bütünleşebilir. Başka bir ifadeyle, temayla aralarındaki karşılıklı bağlantıyı paylaşarak protagonist ve grup yeniden yapılır, Koro tamamlanmıştır ve görevi için hazırdır. Kişisel gelişim için anlamlı bir bağlam ve yeniden şekillendirme ortamı olmak.

Son sözler

Moreno ilk felsefi yazılarına "Einladung zu einer Begegnung" (Karşılaşmaya Çağrı)¹⁸ başlığını atmıştır ve oraya iyi bilinen şu sözcüklerini yazmıştır: "Bilimden daha önemli olan şey onun sonucudur ve yaradılışın evriminden daha önemli olan şey yaratıcının evrimidir". Bu sözler aslında hepimizin içindeki yaratıcıya gönderilmiş bir şiiirdir ve aynı zamanda kendimizi birlikte yaratan, birlikte yaratıcı olarak tanımlamaya yönelik bir davettir. Şunu söylemekten pişmanlık duyuyorum, Moreno yaratıcılığı ilk sıraya koyduğu halde psikodrama yönteminin bu hedefi henüz tam olarak anlaşılamamıştır. Yazarlarımızdan ve eğitmenlerimizden Yaratıcılığın İlkeleri'ni (Canon of Creativity) bir başlangıç noktası olarak kullanmalarını istememin nedeni budur. Yöntemin hedefi açıkça belirlendiğinde, psikodrama, bazen daha çok kabul gören psikoterapi biçimlerinden psikanaliz, bilişsel, davranış ve deneysel psikoterapi gibi diğerlerinin arasındaki yerini kolayca alacaktır. İkinci sırada, yönetmen, protagonist, yardımcı, seyirci ve koro

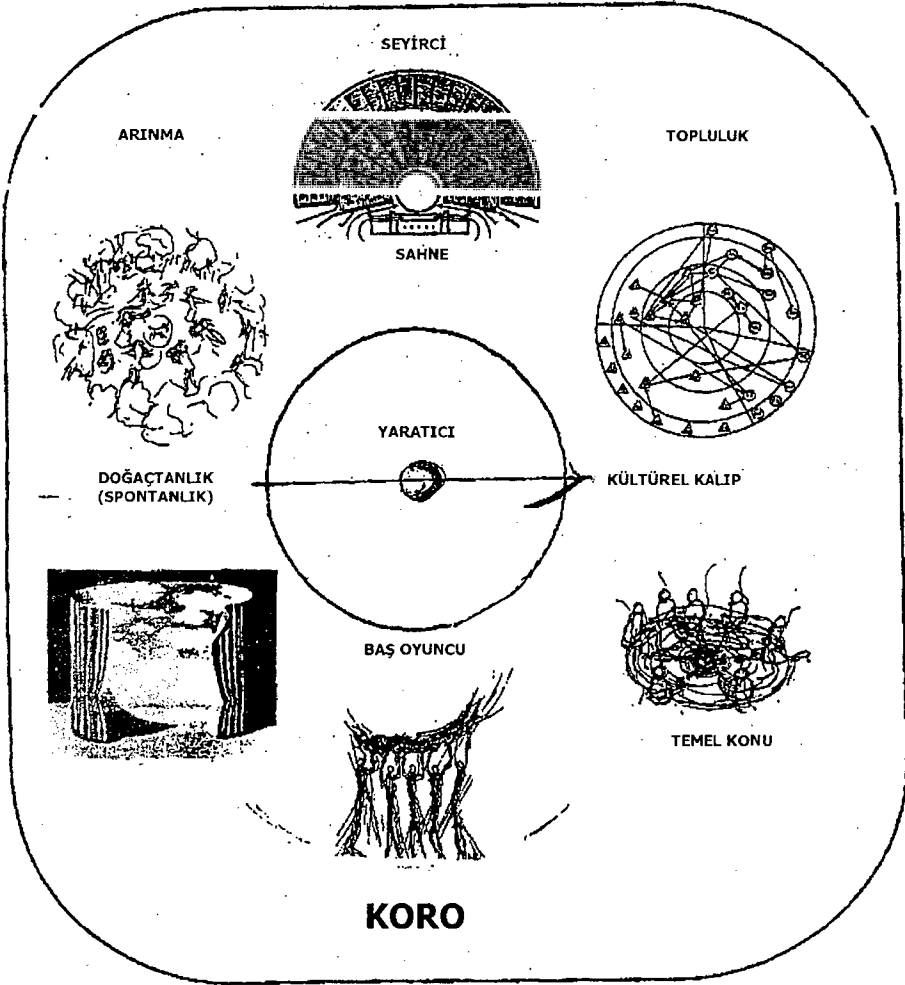
üyeleri gibi rollerin çeşitli yanlarını ve etkilerini öğrenmenin psikodrama eğitimi için en değerli nokta olduğunu düşünüyorum. Ortak-yaratıcılar olmak için bu rollerin nasıl idare edileceğini ve rolden role nasıl geçiş yapılacağını öğrenmek, psikodrama psikoterapisinde olduğu kadar psikodrama eğitiminde de önemli bir noktadır. İnaniyorum ki, psikoterapinin kalbinde yer alan Yaratıcı Kavramıyla ve zemini olan Koro Kavramıyla, Psikodrama bunun nasıl yapılacağını öğrenileceği yerdir. Koro üyeliği rolü, 25 yıldır tiyatro yönetmeni ve psikodramatist olan beni, Koro üyesi dostlarımla yaşam-zamanlarını, yaşam-konularını ve yaşam-olaylarını paylaşarak onlarla daha yakın olmaya davet ediyor.

Protagonist rolünde, sahneyi Dianisos'un bir sunağı, bilinmeyen bir zamanda bilinmeyen bir yer, içinde çıplak ve şeffaf olduğum sihirli bir dünya olarak düşünürüm. O durumdayken eski sorunlara taze çözümler ve yeni durumlara uygun yanıtlar keşfederim. Doğaçtanlık kendi iç dünyamda yeniden özgürlük bulmama yardım eder.

Bir psikodrama yönetmeni ve eğitmeni olarak, bu süreç boyunca insanları her yönlendirdiğimde ve onlara eşlik ettiğim her seferinde yaşamı nasıl yaşamam gerektiği konusunda daha fazlasını öğrenirim. Bunu mükemmel öğretmenlerin izinde ve Avrupa ile dünyanın her tarafındaki göze çarpan meslektaşlarımla girdiğim verimli fikir alışverişleriyle yaptığım için müteşekkirim. Öğrencilerim biliyorlar ki, çok önemli ve canlı bir Koronun, Uluslararası Psikodrama Topluluğunun, bir üyesi olmak beni yönlendiriyor ve destekliyor. Umarım benim verdiğim eğitimim onları da üye olmaya esinlendirir.

Bu yazıda, Moreno²⁰ başta olmak üzere pek çok yazarın, çoğunlukla Grup Psikoterapisi (Group Psychotherapy) Dergilerinde yazdıkları çalışmaları fark etmişsinizdir. Kendimi, özellikle yazdığı Moreno biyografisi ile ona ve onun öyküsüne yakınlaşmamı sağlayan René Marineau'ya çok borçlu hissediyorum. Ayrıca, Psikodrama ile Sosyometri arasındaki güçlü bağları açıklayan Grete Leutz'a minnettarım.

Psikodramada Koro Kavramı
Renée Oudijk tarafından yapılan Kolaj



2. Yunan Tiyatrosu

1. Ormanda Bakkhalar

3. Hedef Sosyogram

7. Yaratıcılık İlkeleri

6. Bir Azizin Anıları

4. Biraraya Geliş

5. Koro ve Protagonistleri

Notlar

1. Renée Oudijk tarafından yapılan “Koro Kavramı” kolajına bakınız. Burada ortadaki imge (7) Moreno’nun Yaratıcılık İlkelerine dayanır. Daha fazla bilgi için: - J. L. Moreno’nun *Psychodrama und Sociometrie*- 1989, (Jonathan Fox tarafından yazılan The Essential Moreno - Writings on Psychodrama, Group Method and Spontaneity’nin çevirisi) 5. bölüm, Spontanität und Katharsis (1940), s: 77-102.

2. Renée Oudijk- Het Koor I –*Psychodrama Bulletin* VvP 1990- 0, s 2-6. Idem – Het Koor II – *Psychodrama Bulletin* Vv 1990-1, s 8-22. Her iki yazının da İngilizce çevirisi vardır. Elde etmek için School for Psychodrama’ya fax gönderebilirsiniz. Hollanda +31 46 452 93 51.

3. Renée Oudijk ed. –*Van Veiligheid tot Visie*, Cursusboek Basis Opleiding Psychodrama. Vol 1 and Vol. 2 -1991.-Idem- *Van Zien tot Zingen*, Cursusboek Vervolg opleiding Psychodrama. Vol.1 and Vol.2 -1991. Bu kitaplar School of Psychodrama öğrenci ve eğiticileri içindir.

4. ‘Koro Kavramı’ kolajına bakınız, imaj 1 – Ormanda Bakkhalar – Renée Oudijk tarafından çizilmiştir. Dianisos sunağı çevresinde kendilerinden geçmiş şekilde dansederken görüyorsunuz.

5. ‘Koro Kavramı’ kolajına bakınız, imaj 2 – Yunan Tiyatrosu – Bu resim Epidaurus’un, 14.000 seyirciyi alan tiyatrosunun genel görünümünü göstermektedir. Koro ya da orkestra alanı 20 metre çapa sahiptir, sunak merkezdedir. Daha yüksekteki orta boşlukta - sahne - (proskenion) oyunlar oynarken, müzisyenler, dansçılar, şarkıcılar ve öykü söyleyici koro alanında yer alırdı. Orta boşluğun arkasında oyuncuların maskelerini ve giysilerini (eski Yunanca’da persona) değiştirdiği kulis (skene) yer alır.

6. ‘Koro Kavramı’ kolajına bakınız, imaj 3 – Hedef sosyogramı – Ann Hale’den alınma – *Conducting Clinical Sociometric Explorations* – 1985.

7. René F. Marineau – *Jacob Levy Moreno 1889- 1974, Father of psychodrama, sociometry and group psychotherapy* – (J.L. Moreno, Psikodramanın, sosyometrinin ve grup psikoterapisinin babası) 1998.

8. ‘Koro Kavramı’ kolajına bakınız, imaj 4 – Bir araya gelmek – Temel Sorun etrafında bir araya gelmek, Lilian Huijbregts tarafından yapılan bir çizim. Daha önce *Psychodrama Bulletin* Vv 1993 Vol 2, s 20’de yayınlanmış olan Temel Sorun modeli, grubun doğaçlama ortaya çıkardığı etkileşimlere dayanan psikodramatik üretimi yapılandırmak için kavramsal bir çerçevedir. Saint Elizabeths Hastanesi’nin Psikodrama Bölümünde geliştirilmiştir. Modelin mimarı James Mills Enneis’tir. Bununla ilgili olarak *Journal of Group Psychotherapy Psychodrama and Sociometry*’ye (ASGP) Vol 33- 1980 bakabilirsiniz. ‘Dale Richard Buchanan – Psikodramatik Üretimi yapılandırmada Temel Sorun Modeli’ s: 47-62.

9. ‘Koro Kavramı’ kolajına bakınız, imaj 5 – Koro ve protagonisti – Lilian Huijbregts tarafından yapılan ve daha önce *Psychodrama Bulletin* VvP 1993 Vol. 2 s:14’te yayınlanan

çizim. *Journal of Group Psychotherapy Psychodrama and Sociometry*'de (ASGP) Vol 33, 1980 yayımlanan 'Merlyn S. Pitzle - Moreno'nun Korosu: Psikodramada Seyirci - s:139-141. 1923'te Moreno şu sözlerini yazmıştır: "Artık hiç seyirci kalmadı. Seyircilerin şaşkın gözlerinin ve dinleyen kulaklarının yok olması gerek. Hepiniz benim yoldaşlarımsınız. Sahne hem benim bulunduğum hem de sizin bulunduğunuz yerdir. Bizim tiyatromuz varolmanın ve aydınlığın bütünüdür."

10. Grete Leutz - Psychodrama, Theorie und Praxis - 1986. Abdülkadir Özbek ve Grete Leutz (2003) Psikodrama. Grup Psikoterapisinde Sahnesel Etkileşim. 2. Baskı. Yayına Hazırlayan: Ülgen H. Okyayuz. Abdülkadir Özbek Psikodrama Enstitüsü Yayınları No 1. Ankara.

11. Dorothy Stock Whitaker ve Norton A. Lieberman - *Psychotherapy through the Group Process* - 1964. Hollandaca'ya çevrilen bir bölüm 1988'de yayınlanmıştır.

12. Renée Oudijk - Spelen binen de stad van Axen, het interactiemodel van Ferdinand Cuvelier - *Psychodrama Bulletin VvP* 1992 vol. 3, s: 3-23.

13. Psikodrama yöneticilerinin bilgi alabileceği, alması zorunlu kaynakların tümünü vermek güçtür. Bunların çoğu Peter Felix Kellermann'ın - *Focus on Psychodrama, the Therapeutic Aspects of Psychodrama* - (Psikodramaya Odaklanmak, Psikodramanın Terapötik Yanları) 1992'de vardır. Ben yine de bir istisna yapıp, çok iyi bilinmeyen çok parlak bir makaleyi vereceğim: Kenwyn H. Smith and David N. Berg - A Paradoxical Conception of Group Dynamics - *Human Relations* Vol 40- 1987, s: 633- 658.

14. Moreno, Group Psychotherapy, *Journal of Sociopsychopathology and Sociatry*'de Vol. 3, Nr 1 Nisan 1950, s: 1 - 10 - 'Hypnodrama and Psychodrama'da psikiyatrideki üç kategori hakkında yazmıştır.

15. 'Koro Kavramı' kolajına bakınız - imaj 5 - Koro ve Protagonisti - Lilian Huijbregts tarafından çizilmiş, *Psychodrama Bulletin VvP*'de yayınlanmıştır.

16. Örneğin Eva Røine'nin kitabına bakınız - Psychodrama, Group Psychotherapy as Experimental Theatre - (Deneysel Tiyatro Olarak Psikodrama ve Grup Psikoterapisi) 1997, s: 64- 73.

17. René F. Marineau s 83'e bakınız. (7. nota bakınız)

18. Yıl 1915'e dek Moreno'nun felsefi görüşlerini yazdığı üç küçük kitapçığın ismi - Einleitung zu einer Begenung - (Karşılaşmaya Çağrı) Jacob Levy, Viyana, 1915.

19. 'Koro Kavramı' kolajına bakınız - İmaj 6 - René Margeritte tarafından 1960'ta 'Azizin Yaşam Öyküsü' tablosu yapılmıştır. Bu, benim için, Moreno'nun, yaşamının yaratıcısı olan insanla ilgili dokunaklı sözleriyle kesişerek sahnenin gücünü anlatan mükemmel bir imajdır.

20. Zerka Moreno'nun psikodramadaki gelişimi ile ilgili olarak Renée Oudijk, biyografi ve bibliyografisine bakabilirsiniz; bu yazı ilk kez, *Bulletin of Psychodrama VvP* 1996'da yayınlanmıştır. Daha sonra onun 80. doğum günü için - 1997 - gözden geçirilmiş ve çevrilmiştir - Zerka in Amsterdam, a potrait of Zerka T. Moreno - (Amsterdam'da Zerka Moreno, Zerka T. Moreno'nun Bir Portresi)

Sosyal ilişkiler manzarası

Elke Nordmann

Elisabeth Köberl

Çeviri: Zeynep Yeşim Özcan ve İnci Doğaner

Giriş

Bizim Feminist Psikodrama anlayışımıza göre Sosyal Atom - kuramsal kavram ve yöntem - psikodramatik kuram ve uygulamanın temel parçalarından biridir.

Bu nedenle, Sosyal Atom'un değişik öğelerini, başvuranlar için anlaşılır ve yararlı bir şekilde gözönünde canlandırmayı sağlayacak; terapötik veya pedagojik süreçleri değerlendirmekte kullanılabilecek ve bu öğeleri ele almayı aşağı yukarı daha kolay hale getirecek bir yöntem bulmaya çalıştık. Sosyal Atom'un, Miguel Kulenkampff'ın SNI'sine (1991) (Sosyal Ağ Envanteri - Ç.N) dayanan bir kağıt kalem uygulaması şeklini geliştirdik. O, belli ölçütlerle birlikte bireysel çalışma ile doldurulacak bir form yaratmıştı. Biz bunu değiştirip genişleterek şimdi gruplarda kullanılabilecek hale getirdik; bunu önce kendi eğitim gruplarımızda kullandık ve öğrencilerimizin geri bildirimleri alarak yeni ölçütler ekledik. Böylece, Sosyal Atom'un tanımını daha zenginleştirdik ve onu farklı kültürlerde de iyi bir şekilde kullanılabilecek bir duruma getirdik.

Bu yöntemi bir "Sosyal İlişki Manzarası" olarak görmek, Moreno'nun, insanın içinde yaşadığı sosyal ağın psikolojik coğrafyası fikrine atıfta bulunur (Fox, 1987).

Sosyal İlişki Manzarasının tanımı

"Sosyal İlişki Manzarası" malzemesi üç sayfadan oluşur. Sayfalardan biri oldukça büyüktür (60x60 cm). Başvuran/öğrenci, bu kağıt üzerine, değişik renkler (cinsiyet) ve büyüklüklerden (ilişkinin niteliği) oluşan yapışkanlı kağıt noktaları, kendi hissettiği kadar uzak veya yakın bir şekilde yerleştirerek önemli ilişkilerinin "manzarasını" oluşturur. Sayfanın ortasındaki çekirdek başvuranı/öğrenciyi simgeler.

Buna ek olarak başvuran/öğrencinin, ilişkileri hakkındaki öngörülerini, ölçütleri kullanarak belirttiği bir sayfa vardır.

Son sayfa en sonunda doldurmak içindir. Burada kişiye Sosyal Atom'undaki ilişkiler konusundaki hoşnutluğu sorulmaktadır. Neleri değiştirmek istediği konusundaki olası yanıtları serbest yazım halinde alınır. Burada başvuran/öğrencinin yöntemi değerlendirmesini de istenir.

Ölçütler:

- En önemli ilişkiler, eğer insan ilişkisi değerinde ise hayvanları ve fikirleri de katarak adlandırılır
- ilişkinin niteliği (sempatik - çelişkili duygular taşıyan - antipatik) noktaların büyüklüğü ve hissedilen uzaklık ile 'manzarada' gösterilir
- insanların yeri, noktalarla vs. 'manzara'da gösterilir
- nitelik ile ilgili değişim dilekleri
- uzaklık ile ilgili değişim dilekleri
- son iki ölçüt 'manzara'da işaretlenir
- ilişkinin, yaşla da bağlantılı olarak süresi
- gösterilen kişilerin yaşları
- bu kişiler ile paylaşılan sosyal alanlar, ör. birlikte yaşamak, birlikte çalışmak, aşk, arkadaşlık...
- sosyal alanlarda değişim dileği
- kişinin kendisinininki ile de bağlantılı olarak ilişkinin etnik - kültürel geçmişi
- kişinin kendisinininki ile bağlantılı olarak ilişkinin bugünkü dini zemini
- seçtiği yaşam tarzı, evlilik durumu, yalnız yaşama, homoseksüel, vs.
- meslek
- önemli noktalar için boş yer
- algılanan ilişki, yani işaretlenen kişilerin kendilerini mesafe olarak nereye ve nitelik olarak nasıl yerleştireceğini hissetmek için içsel rol değişimi
- 'manzara'da işaretlenir

Hoşnutluk ile ilgili son sayfanın doldurulması çok önemlidir; çünkü, bildiğimiz bilimsel araştırmaların çoğunda, Sosyal Atom ve sağlık arasında çok yüksek bir anlamlı bağlantı görülmüştür. Başka ölçütler ve sağlık arasında anlamlı bir ilişki göstermeye çalışan birçok çalışma çelişkili sonuçlar vermiştir (Internat. J. Small Group Research, 1989).

Ayrıca başvuran/öğrencinin kendisi tarafından, tabii terapist/yöneticinin desteği ile yapılan niteliksel bir inceleme, bize göre yeterli olan tek inceleme şeklidir.

Sizin sosyal atomunuza sahip olmak değil, sizin kendi Sosyal Atom'unuz olduğunuz fikrini izlersek (Petzold, 1982), kendi Sosyal Atom'unu incelemenin önemli bir öz farkındalık eylemi olduğu ve terapist veya yöneticinin rolünün, bunu yapması için başvuranın duygu ve yeteneklerini keskinleştirmek olduğu kolayca anlaşılır.

Yöntemsel yönler

Sosyal İlişki Manzarasını bir grupta kullanmak demek, tüm üyelerin eşzamanlı olarak kendi malzemeleri üzerinde çalışması demektir. Bir sonraki ölçüte geçme hızı en yavaş üyeye göre ayarlanır.

Tüm üyeler son sayfayı bitirdikten sonra, kendi 'manzaramızı yayınlama, duyurma' aşamasına geçilir. Bu oldukça hassas bir durumdur. Sadece önemli şeyleri diğer üyeler ile paylaşmak değil, kendi 'manzarasını' göstermek ve diğerlerinininkine bakmak anlamına gelir. Bizim toplumumuzda bu, bir 'yargılama' ve "senin ne çok noktan var, bende çok az, ben galiba çok yalnızım, ya da, sende ne çok var, sen bir grupçu olmalısın..." gibi olumsuz anlamda kıyaslamalar yapma tehlikesini içerir.

Grubun yöneticileri olarak bu tür bir 'yargılama' yapılmaması için özen göstermeli; bunun yerine, kişinin kendi Sosyal Atomuyla ilgili duygu, algı ve hoşnutlukları dile getirmesinin değerli olduğunu belirtmeliyiz. Kültürel farklılıkların - örneğin yakınlık duygusu konusunda - farkında olmak da önemlidir. Bu aşamanın amaçlarından biri de, paylaşımların altında, Sosyal Atomların ne kadar değişik yaşanabileceğinin algılanmasıdır. Gruplarda sıklıkla, bir resim sergisinin olumlu ve ilgi dolu havası yaşanır.

'Yayınlama' sonrasındaki oturumlarda, Sosyal Atom ile olağan sahnesel çalışma yöntemlerine geçiyoruz. Örneğin 'manzarada' bahsedilen kişiler için yardımcı egolar kullanıyoruz. Böylece protagonist sadece varolan yapıları görmekle kalmaz, hoşnutluk sebeplerini veya değişim dileklerini hissedebilir. Ya da sürece veya Sosyal İlişki Manzarasına dayanan başka protagonist sahneleri ile devam edilir veya Sosyal İlişki Manzarasından kaynaklanan bir temada grup merkezli sosyodrama olabilir.

Bireysel ortamda 'yayınlama' anı bu kadar hassas olmaz çünkü Sosyal İlişki Manzaralarını hazırlarken, başvuran ve terapist arasında doğrudan ve sürekli bir bağlantı vardır. Daha çok paylaşım olur; oturum sırasında kişiler veya ölçütler hakkında konuşulur. Ancak, sürecin yapısı aynıdır.

Eğitim gruplarında Sosyal İlişki Manzarası

Eğitim sırasında Sosyal İlişki Manzarasının kullanımını dört adımda öğretiyoruz:

1. Birinci yılın sonunda bunu yaşantı grubunun bir parçası olarak uyguluyoruz. Böylece öğrenciler, yöntemin gibi ne etkileri olduğunu, nelerin kolay doldurulabildiğini, nelerin rahatsız edici olduğunu anlıyorlar. Süreç analizi sırasında, hafta sonu biterken, bu önemli noktaları grup ile tartışıyoruz.

2. Sosyal atom ve sosyal ilişki manzarası, eğitimin ikinci yılının temel kuramsal konularından biridir. Burada teorik çerçeve ve zemin çalışılır, sosyal ilişki manzarası ile sosyal atom üzerindeki diğer çalışma yöntemleri arasında bağlantı kurulur, değişik yöntemlerin avantaj ve dezavantajları tartışılır.

3. İleri aşamanın iki yılı boyunca öğrenciler, sosyal ilişki manzarasını ve tabi ki sosyal atom konusundaki diğer yöntemleri profesyonel alanlarında kullanırlar ve bu uygulama için süpervizyon alırlar.

4. Sosyal ilişki manzarasının düzenli olarak kullanılabileceği profesyonel alanlarda çalışanlar için bu konu üzerine odaklanan bir atölye çalışması yaparız. Burada katılımcılar bu ileri aşamada yöntemi kendilerinde bir kez daha deneyimleyebilir ve bu deneyim veya çalışmalarından kaynaklanan sorularını sorup tartışırlar.

Bu yazının başında söylediğimiz gibi, elimizdeki Sosyal İlişki Manzarası formu, öğrenciler ile etkileşim sonucu geliştirildi. Yani bu yöntemi ilk yıl uyguladık ve sonra aldığımız eleştirileri formun ve ölçütlerin oluşumuna taşımaya çalıştık. Şimdi sayfaları ve el kitabını bastırdık; bunu kullanmak isteyen öğrenciler bizden alabiliyor (Nordmann, 1996).

Öğrencilerden aldığımız geribildirim, genellikle bu yöntemin, özellikle de iki kez kullanıldığında, örneğin terapinin başlangıcında ve sonunda, süreci belgelemek açısından çok yararlı olduğu şeklindedir. Bu, yukarıda da yazdığımız şekilde, bireysel bir süreçte doğrudan kıyaslamayı olası hale getiren bir yöntem arayışımıza da uygundur.

Yazılı bir tez çalışmamız da var (Griep, 1998). Burada öğrencimiz, bunu, terapötik bir grubun başlangıç ve sonunda genç insanlarla kullandı. Kendisi, genç insan için bu karşılaştırmanın ne kadar önemli olduğunu, 'Manzara' sayesinde psikoterapinin olumlu etkilerini ne kadar kesin bir doğrulukla tanımlayabildiklerini çok canlı bir şekilde belirtmektedir.

Öğrencilerimizden biri (Hamzhei, 1998) yöntemi göçmenlerin terapötik sürecinde uyguladı. Bu tez çalışmasında, ölçütlerin ne kadar da yararlı olduğunu, bu yöntemle esas ülke ile göç edilen ülkenin 'iki ayrı dünyası'nın nasıl da doğrudan resmedilebildiğini, bunun başvuranın da algısına sunulduğunu betimledi.

Bu yöntemi terapötik çalışmalarımız kadar eğitim gruplarımızda da kullanarak elde ettiğimiz deneyim şu ki, bu yöntemin bireysel süreçteki etkileri uzun süreli olmaktadır. Öğrenciler ve başvuranlar, zaman zaman, 'manzara'da gördükleri sonuçlara ve Sosyal Atom üzerinde bu şekilde çalışmakla ortaya çıkan değişikliklere değinirler.

Araştırma

Şimdi bu yöntemle hazırlanmış 120 kadar Sosyal Atom toplamış durumdayız. Bunlardan tanımlayıcı bir çalışma yapmak istiyoruz. Niceliksel bir değerlendirmenin yararlı olacağını düşünmüyor; ancak tanımlayıcı bir incelemenin Sosyal Atom'un işlevini, içeriğini ve hastalık oluşturunca olarak algılanan şeyleri anlamaya yardımcı olacağını düşünüyoruz.

Parasal kaynak ve zaman yetersizliği bizi şimdiye kadar bu araştırmada daha ileriye gitmekten alıkoymuş olsa da bu projeden vazgeçmeyeceğiz.

Özet

Grupta ve bireysel uygulamalarda yararlı bir yöntem olan "Sosyal İlişki Manzarası"nı tanıtmaya; malzemeyi tanımlamaya, onu eğitim gruplarına nasıl kaynaştırdığımızı anlatmaya çalıştık. Bir insanın Sosyal Atomu'nu, onu destekleyici, onun için sağlıklı ve rahatsızlık verici yanları ile ve değişim olasılıkları ile birlikte resmetmenin, etkili ve fark yaratan bir yöntem olduğunu düşünüyoruz.

Kaynaklar

- KULENKAMPPFF M. (1991) Das Soziale Netzwerk Inventar - SNI, *Psychodrama*, p. 173-184.
- FOX, J. (1987) The essential Moreno, p 26 *International Journal of Small Group Research*, 1989, Vol 5, March, Number 1.
- PETZOLD, H., MATHIAS U. (1982) *Rollenentwicklung und Identiteit*, 1982, s. 82.

- NORDMANN, E., KÖBERL E. (1996) *Die Soziale Beziehungslandschaft, Manual.*
- GRIEP, G. (1998) *Menchen, die da sind, wenn man spielt und für die mann etwas bedeutet*, written exam of the IFP.
- HAMZHEL, M. (1998) *Die Bearbeitung der migrationspezifischen Veränderungen im Beziehungs-und Rollenfüge von Frauen in der feministisch psychodramatischen Einzelarbeit*, written exam of the IFP.

Psikodrama sahnesinde beden ve zihin

Göran Högberg

Çeviri: Zeynep Yeşim Özcan ve İnci Doğaner

Psikodramatik eğitimimde, Zerka Moreno'dan yönetimde tezcanlılığın önemini, Ancelin Schützenberger'den beden dilinin önemini ve Leif Blomkvist'ten geniş sahne hareketlerinin gücünü öğrendim. Ancak, en başta, olağanüstü Norveç haftalarında Morenocu psikodramada ve Reichçi psikoterapide ustalıkları ile bana en önemli psikodrama eğitimimi veren Bob Ginn ve Ildri Bie Ginn'den aldığım bedene odaklanma yolu dersi geliyor.

Bu makalede eğitimle ilgili bazı görüşlerimi ve bazı özgün beden - odaklı psikodrama tekniklerini paylaşmak istiyorum.

Moreno, psikodramanın aynı zamanda bir beden tedavisi olduğunu farkındaydı. Drama hareket eden bedenlerdedir ve öykü bedenlerde saklanmış olan anılardan ortaya çıkar.

Isınma üzerine olan yazısında bedensel başlatıcılardan söz etmiş ve insanlardan duygu-dışavuran bir hal almalarını istediğinde onlarda gerçekten buna karşılık gelen duygunun oluştuğunu yazmıştır. Şöyle ki, eğer bir grup üyesi kızgın bir poz almış ve kızgın hareketler yapmışsa bir süre sonra gerçekten kızgın hale gelip kızgın olduğu durumları anımsamaya başlar. Eğer gevşer ve gülümsemeye başlarsanız, kısa sürede olumlu duyguların açığa çıktığını görürsünüz.

Çağdaş araştırmalar bu gözlemin doğruluğunu göstermiştir. Eğer yüzdeki neşe kasları uyarılırsa kişi neşeli hissetmeye başlar; eğer hüznün kasları uyarılırsa hüznü anılar üretilir. Yani sadece beden ruhu aynalamaz, zihin de varolan beden gerginliklerini taklit eder. Bu, şimdi yüz geribildirimini varsayımı olarak yeniden biçimlendirilmiş olan eski James Lange varsayımıdır (1). Bunun terapötik sonuçları devrim niteliğindedir. Bu, bedeni gevşetmenin, onu daha esnek ve daha dışavurumcu bir hale getirmenin zihinsel tepki esnekliğine doğrudan etkisi olduğu anlamına gelir. Böylece beden doğaçtanlığı (spontanlığı) zihin doğaçtanlığı ile uyuşur. Doğaçtanlık

(spontanlık), daha zengin bir rol repertuarı, psikodramatik çalışmada ilerlemeyi gösteren temel değişkendir.

Bedenin temel iletisi neşedir

İyi beslenmiş, ısınmış, iyi insanların eşliğinde güvenli olan bebek, hareketlerinde ve sesinde dışavuran neşe ile titreşir. İnsanlar esinlenir, etkilenir ve kendi derin neşe kaynaklarına açılırlar.

Olması gereken şey budur.

Başvuramızda, temel neşe açığa çıkana dek hayal kırıklığı, korku, öfke, üzüntü ve yas yamalarının ve katmanlarının arasından çalışmamız gerekir. Hikaye basit bir açığa çıkarma ve kabuk soyma hikayesi değildir. Benim deneyimime göre kişiliği, tatlı kısmına ulaşmak için ardarda soyulan katmanlardan oluşan bir meyva olarak görmemek gerekir. Ben, daha çok, mozaik benzetmesini - bir örüntü oluşturmak üzere bir araya gelmiş duygu, deneyim ve ifadeler - kullanırım. Çalışma, etkileşimi değiştirmek, önceden belli eğilimleri kırmak ve daha işlevsel ve esnek bir örüntü elde etmek içindir.

Adrenalin ve oksitosin arasındaki kutuplaşma

Sahne hareketi dinamiğini oluşturan gerginliği yaratmak için karşıtlığı tanımlayıp kutupları netleştiririz. Protagonist antagonistle karşılaşır. Bu iki önemli kutbu temsil eden bedensel maddeler sempatik sistemle parasempatik sistemdir. Çok basite indirgenerek hormonal anlamda sempatik sistemin daha çok adrenalin sistemi, otonom sistemin daha çok oksitosin (ve diğer nöropeptitler) sistemi tarafında olduğu söylenebilir. Adrenalin sistemi, dikkati, geniş hareket kaslarını - hem korku hem uçuş hem sevgi hem neşeyi - uyarandır.

Yaşamda diğer sistem de gereklidir. Bu, sindirim, kan basıncı ayarı gibi otonom işlevlerin sistemidir. Oksitosin bu gevşeme sistemindeki hormonlardan sadece biridir ama iyi hissetme rahat hissetme gibi önemli şeylerde önemli bir yer alır. Aslında olumlu insan ilişkilerinde temas hormonu olarak çabucak ortaya çıkıyor gibidir. Deri teması ve sıcaklık oksitosin salınımını uyarır. Yakınlık ve uzaklık arasındaki ya da alma ve sindirme arasındaki dinamik ile uğraştığımız söylenebilir. Her ikisi de yaşamda gereklidir. Travmatik yaşantılara maruz kalmış kişilerde adrenalin tarafında kalıntı bir aşırı etkinlik bulunur. Avlanmış yakalanmış, kovuşturulmuş olma duygusuyla birey ya kaçar ya saklanır ya korku duyar ya da vahşice saldırır. Hep tetikte

bekleyen korkuya bağılı olarak kişi dikkat kesilir. Buna bağılı sonuçları hepiniz biliyorsunuz.

Ben her zaman bu iki gücü dengelemeye bakarım. Güvenlik, rahatlama ve sıcaklık sağlamadan kızgınlık boşaltılmaz.

Yeniden travmaya uğrama kavramı

Freud, yineleme zorlantısını (repetition compulsion) yani eylemlerdeki hataları yineleme eğilimini anlamak için ölüm-içgüdüğü kavramını sunmuştur. Bence, Birinci Dünya Savaşı sonrasındaki çökkün dönemdeki çökkün bir zihnin ürünü olarak, onun kavramı temelde hatalıydı. Ben hataların tekrar edilmesi eğiliminin, daha çok kötü bir deneyimden, onu tekrarlayarak öğrenmeye çalışmak şeklinde bir öğrenme içgüdüğü olduğunu sunmak isterim. Fakat psikolojik travmanın doğasında, eski durumla yüzleşmeyi çok zorlaştıran ve böylece öğrenmeyi engelleyen korku yatar. Psikodramada bizim görevimiz, ondan öğrenmek için onu geçmişimizin bir parçası yaparak deneyimi tekrar etmek ve benzer meydan okumaları karşılayabilmek için yeni stratejiler üzerinde çalışmaktır.

Dramalar genellikle adrenalin tarafında başlar - korku ve öfkenin oynanması, dışavurulması ile. Bunu yumuşak oksitosin tarafı ile dengelemek - güven, emniyet, yakınlık ve olumlu beden teması sahneleri oluşturmak - çok önemlidir. Aksi takdirde, bir öğrenme deneyimi yaratmak yerine travmayı sadece tekrar etme, yeniden travmatize etme riski oluştururuz.

Ben bu dengeleme çalışmasında, Reich ve Lowen tarafından geliştirilen bedensel teknikleri çok yararlı bulurum. Yumuşak taraf çalışması güvenli ve olumlu duygudurumlar sağlama kapasitesine bağlanmak için hem dramının başlangıcında, hem de yeni davranışsal yanıtları uygulamak için oturumun sonunda yapılabilir.

Bölünmüş zihin bölünmüş beden demektir

Fransız psikiyatrist ve hipnoterapist Pierre Janet, travmaya ilişkin çağdaş çalışmalar ışığında onun, 19. yüzyılın sonundaki gözlemlerinin doğru olduğunu kanıtlanması ile yeniden keşfedilerek ün kazanmaktadır. Travma deneyimini taklit eden bulgular ve geriye dönüşler (flashback) gibi belirtileri o, bölünme (disosiasyon) ile açıklamıştır. Bölünme, belleğin, bilinçli bellek dışına depo edilmesi ve orada kendine ait sürekli bir yaşam sürdürmesi ve travma deneyimlerinin yeniden canlandığı tetiklenme durumlarında ortaya çıkması demektir. Bölünme, tehlike anında bir başatme ve yaşamda kalma yolu

olarak işe yarasa da bedenimizin kemik ve kasları ve sinirleri içinde kazanmış olarak orada kaldığında, bütünleşme ve normalleşmeye karşı en büyük engel haline gelir. Bence zihinde bölünme aynı zamanda bedende bölünmedir. Bedenin neresinde bir duygunun sıkışıp kalmış olduğunu sormak ve yardımcı bir egonun o duygu olmasını istemek ve protagonistteki doğru nokta ile fiziksel bağlantı kurmak oldukça yararlıdır. Olay, doğrudan beden parçaları ile de çalışarak duygu parçaları arasında bir bütünleşme ve işbirliği sağlamayı başarmaktır. Bu, duygular ile rol değiştirmek, duyguları önce ardarda sonra aynı anda hissetmeyi deneyimleyerek olur. Çalışmanın sonunda psikodramatik aynaya bakarak süreci görüntüsel olarak deneyimlemek genellikle yararlıdır.

Güçlü duyguların bölündüğü durumlarda sağ beden-sol beden bölünmesi olabilir. Bu, oturum sırasında ortaya çıkabilir. Bir keresinde ağır bir travma sürecinden geçen bir protagonistim olmuştu. Ne olduğunu tanımladığında bedeninin sol tarafının küçük ve soğuk, sağ tarafının ise sıcak ve normal boyutta hissettiğini söylemişti. Araştırdınca sol tarafı ile travmayı hatırladığı, sağ tarafının ise daha önce üzerinde çalıştığımız iyi ve güvenli yerin duygusu ile dolu olduğu bulundu. Birisi travma ile, diğeri güvenli, başedilen yer ile ilgili iki ayrı sahne oynadık. Protagonist bütünleşmeyi başardı ve zihinsel bölünme ile birlikte beden farklılığı da yok oldu.

Ritm üzerine

Beynin, zihni canlı tutmak ve duyguları düşüncelere bağlamak için adrenalin yardımı ile ritmik bir saat gibi çalışan, işleyen küçük bir parçası vardır. Bu, *locus coeruleus* (mavi nokta Ç.N.). Hayvanın tekrarlanan bir şekilde öngörülemeyen travmaya maruz bırakıldığı hayvan deneylerinde locus coeruleus düzenli ateşlemeyi kesmiş, tamamen rastgele ateşlemeye başlamıştır. Sonuç olarak, frontal lobdan dopamin salınımı kaybolmuş ve hayvanlar ağır çöküntü belirtileri göstermeye başlamışlardır (2). Buna göre beyindeki ritmin, duygudurumun düzenlenmesi üzerinde anahtar bir işlevi varmış gibi görünmektedir. En azından ritmin duygudurumu etkileyebildiğini söylemek uygundur.

Ritm, yardımcı egolar tarafından bedene ritmik olarak hafifçe vurularak ya da ritmik darbelerle doğrudan uygulanabilir. Sahne eyleminde oyun sırasında ritmik dans ve müzik örüntüleri oluşturarak ritm kullanılabilir. Bu şekilde Moreno'nun psikodrama, psikodans ve psikomüzik kavramına yaklaşıyoruz.

Bedengram (bodygram)

Bu, bedeninin sahneye yansıtıldığı ve yardımcı egoların beden parçalarının yerini alarak etkileşime girdikleri bir tekniktir.

İşte bir örnek:

45 yaşlarında bir adam anjina atakları şeklinde ciddi kalp sorunları yaşamaktaydı. Bu, by-pass ameliyatı döneminden önceydi. Anjinanın başladığı bir sahne ile başladık. Sonra sahneyi değiştirip bedeninin içine girdik. Şimdi tüm sahne bedeni ve yardımcı egolar çeşitli beden parçaları oldular. Kan damarları sistemine girerek kalbine ulaştık ve tehlikeli baskı ile sağlıklı rahatlatma arasındaki mücadeleyi dramatize ettik. Buradan, ortaçağda ormanda yaşayan bir kadın olduğu anlaşılan sihirli bir yardımcı ile fantazi bir sahneye geçtik. Ona, bedeninin içinde süregiden savaşım gösterildi ve yeni bir iç dengeye ulaşıldı.

Bundan sonra iyi hissetti, yıllar sonra sağlığı çok düzelmişti. Bu beden tekniği, sosyogram ile analogi yaparak bedengram (bodygram) olarak adlandırılabilir.

Beden ve zihin arasındaki bağlantılarla ilgili değişik bazı görüşleri paylaştım; umarım bazıları ilginizi çekmiştir.

Kaynaklar

IZARD, (1981). TOMKINS, (1982), (1991).

JAY M. WEISS, (1998) Emory University, Atlanta, USA.

Isınma ilkesi

Ella Mae Shearon

Çeviri: Zeynep Yeşim Özcan ve İnci Doğaner

Aşağıdaki yazı, benim psikodramatist olarak J. L. Moreno ile yaşantısal etkileşimim üzerine dayanmaktadır.

Psikodramatistler genellikle ısınmayı kendilerinden ayrı bir şeymiş gibi yorumlarlar. Sanki ısınma kişinin kendisinden uzak bir şey veya eylemiş gibi “Gruplarımda nasıl bir ısınma kullanabilirim?” diye sorabilirler. Terapist bu tutumla kendisini, grupla bir etkileşim sürecinde bir ısınma aracı olarak görmeyi herhalde başaramaz ve kendisini bir birlikte-yaratanlar grubundaki yaratıcı rolüne ısıtamaz. Yakın zamanda bir sempozyumda, Moreno’nun bir toplantıda yeterince ısınma hazırlamamış olduğu eleştirisini duydum. Moreno’nun bir yaratıcı olarak, kendisinden başka özel bir ısınmaya ihtiyacı yoktu, çünkü kendisini, kendi içinde ısıtmıştı. Isınma bir kişinin yaptığına değil ne olduğuna dayanır.

Moreno yaratıcı kavramı konusunda çok erken esinlenmiştir. Bu, tüm yaşamı boyunca beslediği bir düşüncedir. O, yaratıcıyı, yaratma eyleminin hemen öncesindeki anda duran ve yaratısını tasarlayan olarak tasarlar. Otobiyografisinde Tanrı’dan, Eski Ahit’te (Genesis), doğrudan bir rol örneği (modeli) olarak sözeder. (Yazar burada yaratıcı bir rol örneği demek istemiş olabilir-Ç.N.) Tanrı Moreno için bir sabit fikirdi ve o, yüce yaratıcının dünyayı yaratma eyleminden hemen önce nasıl hissettiği sorusuyla motive olurdu. Bütün bir evreni yaratırken kaygıları neydi? Yaşayan her canlının yakınlığı ve uzaklığı neydi? Hareket eden bir enerji alanını nasıl yaratabilirdi, vs.?

Psikodrama yöneticisi gruptan önce kendini, diğer eş-yaratıcılar ile birlikte yaratma eylemine ısıtır. Ya da eğer doğaçtanlık (spontanlık) potansiyeli çok iyi ise, kendini grupla buluştuğunda hemen ısıtabilir. İki durumda da bu her zaman, doğaçtanlık (spontanlık) kaynaklarının salınıp grup içine taşındığı bir birlikte yaratıcılık durumudur. Yeterli ısınma olmadan spontan kaynaklar salınmaz ve harekete geçmez.

Moreno psikodramatist olarak tabi ki, kişiye, gruba 'şimdi ve burada' anına uyan ısınma neyse onu oyuna getirirdi. Moreno sıklıkla özü (kendiliği) genişletmekten sözederdi. Tabi ki, özün ve psikodrama sahnesinin onaylanması, protagonistin dışsallaştırdığı iç dünyasının onaylanmasıdır. Bu süreç yoluyla öz genişler ve geçerleşir. Moreno sıklıkla, psikodrama oturumlarında doğaçtılık (spontanlık) testlerinin oynanmasını planlardı. Hasta, belli bir duruma hemen tepki verilecek testlere konurdu. Örneğin, 'The Case of Paranoia' ('Paranoya olgusu'), hayali veya olası gerçek bir kişi olan John'u arayan Mary'den, Moreno'nun bir hastasından, sözeder. Mary, Moreno'nun yardımcı egolarına John'un sözde ailesinin bir senaryosunu sunmaları yönergesi verilerek hazırlanmış bir playback (iç gerçekliğin dışsallaştırılması) sahnesi yoluyla ısınma sonrasında bir doğaçtılık testi durumuna getirildi. John, olasılıkla bir sanrı gibi olduğu için ailesi, Moreno ve onun yardımcı ego oyuncularını için tam anlamıyla bir bilinmezlikti. Sadece varsayım kurabiliyorlardı. Yardımcı egolar tarafından sahnede sunulan şey, Mary'nin John'un ailesini algılayışı ile uyumlu olmasa da, Mary'yi, kendi gerçek ötesi (surplus reality) resmine ve John'un ailesinin gerçek ötesi resmine ısıttı ve ona, tıkalı olduğu başka bilgileri ulaştırdı.

Bu şekilde ısınma, oturum öncesinde oyuncu kadrosu tarafından hazırlanmış oldu ve bu olguda Moreno oyuncularını ve kendisini ısıttı. Mary de olasılıkla oturuma gelirken ısındı, çünkü protagonist olacağını biliyordu. Isınma doğaçtılık (spontanlık) kaynaklarını serbest bıraktı ve Mary'nin kendi algısına göre olan aile sunumunun eylemi, zamanla paranoyasının iyileşmesine yardımcı olan gerçek ötesi bilginin çıkmasını kolaylaştırdı.

Moreno'nun kişisel küresinde ısınma

Moreno'nun kendi içindeki ısınmasının, özün kozmos içinde bir genişlemesini de içerdiği - sadece Tanrı ile değil, tüm evren ile rol değiştirme - benim için kişisel olarak açıktı. Onun varlığında, varoluşundan yansıyan kozmik bir enerji hissediyordum. Bu şekilde, tüm evren olan kendi *locus nascendi*'sinin geniş küresi içinde sürekli etkileşiyordu. Onunla konuşurken o, etkileşimimizin şimdi ve burada'sına içine aldığı daha geniş bir kozmos alanını kattığı için onun enerjisinin hareketini, akışkanlığını ve hızını hissediyordum. Onunla olan tele deneyimlerimde kendimi onun düşüncelerini o kadar yoğunlukla takip ederken bulurdum ki, onun düşüncelerini tamamlamak için bir sözcük ya da bir cümlecik söylerdim. Kabul ederek başını sallardı ve bu şekilde onun eşleşmiş olurdum. Bu,

tamamen bir hissediş, algılayış ve seziş meselesiydi; onunla olan evrensel dünyaya ve gerçek ötesine girerken duyular, hissedilenler, işitilenler harekete geçiyordu. Bu, benim psikodramaya kişisel ısınmamdı.

Moreno'nun sosyometrik vizyonu olan ısınma

Isınma Moreno tarafından, dünyanın, tüm canlılarla sosyometrik yakınlık içindeki görüntüsü (vizyonu) olarak kabul ediliyordu; onların rollerine, öykülerine, içlerine girmek, onlarla yakınlık kurmaktı. Moreno'yu doğrudan bir rol modeli olarak kullanan benim için, ısınma süreci, sadece kişinin kendi özü ile temasta ve uyum içinde olması değil, daha geniş bir boyutta, diğerinin, habitatın (doğal ortamın – Ç.N.), evrenin içini hissetmek, kendi özüyle rol değiştirdiğini hissetmektir - ötekinin rolüne girmek ve bunu özüne geri vermektir. Benim için zihinsel ve fiziksel ısınma, benim enerjim ve beden başlatıcılarımın etkinleştiği bir süreç olup bu süreçte öz (kendilik) genişler; çünkü sadece günlük yaşamın olağanlığında kalmaz, daha geniş olan öte dünyayı sezer, algılar onun enerjisiyle buluşur.

Özün genişletilmesi şeklindeki ısınma ilkesinin, Moreno'nun felsefi düşüncesini anlamak için bir anahtar olduğunu düşünüyorum. Ardından yaratıcı eylemin geldiği ısınma; tüm evrenle rol değiştirme aracılığıyla, dışarı çıkma ve geri gelme durumu içinde yerleşik olan ısınma; öbür insana geçip geri gelme şeklindeki ısınma. Bu tür bir ısınma ilkesi olmasaydı psikodrama yaratılamazdı. (Moreno Tanrı'ya, neşeli ve genişleyebilen bir Tanrı ve kainatın bir yanından diğer yanına doğru koşan, şarkı söyleyen, danseden bir Tanrı olarak bakar.)

Özet olarak diyebiliriz ki, derin anlamda ısınma, eş-yaratıcılar olan grupla birlikte lideri de içerir. Psikodramatik gerçek, doğru ısınmayı doğru insan grubuna doğru anda getirir. Bu, tamamen doğaçtan (spontan) olanı, doğru olanı, onun içine girmek ve onu geri almak şeklinde olan bir tele sürecini içerir. Yönetici telik etkileşimi yansıtabilir. Protagonistin, geleceği yansıtmada gerçek ötesi rolleri oynayan daha geniş bir kimliğe mi ihtiyacı vardır, yoksa bu protagonist, kendisini sınırlayan ve aklını karıştıran eski rollere mi odaklanmalıdır? Moreno, doğaçtanlık (spontanlık) ilkesini, ısınmanın birlikte-yaratıcı kavramına uygulanışıyla birlikte resimleyen üstün bir rol örneğiydi.

Psikodrama eğitiminde “ayna”nın rolü

Ildiko Erdélyi
Çeviri: Emre Kapkın

“Şimdi bir aynadaymış gibi silikçe görüyoruz ama sonra yüzyüze görüşeceğiz; şimdi kısmen biliyorum; ama sonra tam bilindiğim gibi bileceğim.”

Paul’un Korentlilere İlk Mektubu, 13:12

Giriş

Bir psikodrama eğitici olarak son on yıldaki uygulamalarımda ayna tekniğini oldukça sık ve farklı biçimlerde uygulamışumdır çünkü bu teknik protagonistin eylemle kazanılamayacak ya da ancak çok sonraları kazanılabilecek bazı deneyimler kazanmasına olanak verir. Asistanların eğitimlerinin kişisel deneyim (kendini tanıma) evresinde grup üyeleri tekniği kendi yaşantılarının bir kesimi olarak yaşarlar daha sonraları, uygulama evresinde ve ileri eğitim düzeyinde ise tekniği kuramsal yönlerle bağlantılandırarak yönetime de uygularlar.

Çalışmamın aşağıdaki kesiminde aynanın simgelerini ve onun gelişimsel ruhbilimdeki yönlerini eğitim gruplarımda da yaptığım gibi gözden geçirecek sonra da süreci psikodrama seanslarıyla görüntüleyerek yönetmeyi öğrenirken aynalamanın nasıl uygulandığını betimleyeceğim. Son olarak da psikodrama eğitiminde “ayna”nın rolünü özetleyeceğim.

Aynanın Simgeleri

Aynanın simgeleri çok yaygındır, kendi yansımasına hayran olan ve onun içinde yok olan Narcissus’un öyküsü kendini sevmenin, narsisizmin, dolayısıyla mutlak yalnızlığın mitidir, hem ruhbilimde hem de ruhçözümlemesinde bir metafor olarak kullanılmasının bu denli uygun olmasının nedeni de budur. Eski Çin halk inanışına göre aynaların içinde oturan, kadınların ruhudur; başka halk inançlarına göre de insanların ruhları aynalarda barınır ve ancak ölüm anında orayı terk eder. Öldüğüne inanılan insanın ağzına bir ayna tutmak eski bir gelenektir, nefesin

aynadaki buğusu ruhun hâlâ var olduğu anlamına gelir. Bundan da ayna kırmanın uğursuzluk ve ölüm getireceği inancı türemiştir [Roheim, 1984, 253-283].

Bugün bile birisi öldüğünde ortada kalmış ruha öteki dünyaya giden yolu bulmada yardımcı olmak için evdeki aynaları örtmek bir halk geleneğidir. Yine Tibet gömme törenlerinde ayna ruhun simgesi sayılır, ölü aralarında görme ve ayna da olmak üzere beş duyuyu simgeleyen işaretlerle birlikte gömülür. Kıyamet günü Dharma-Raja içinde ruhun ortaya çıkacağı aynayı tutacaktır [Deonna, 1965, 289]. Cocteau bile Orpheus adlı oyun ve filminde aynanın bu yönünü yakalamıştır. Eurydike ölmüştür ve Orpheus onu izlerken öteki dünyaya aynanın içinden ulaşır: “Je vous livre le secret des secrets. Les miroirs sont les portes par lesquelles la Mort va et viens. Ne le dites a personne.”¹ [Cocteau, 1948, 58]. Orpheus adlı filminde Cocteau şairlerin anlaşılmasız duygulara, kahramanının yine bir aynadan geçerek ulaştığı içgüdüler dünyasına çekilmelerinden söz eder [Cocteau, 1950, 5].

Yukarıda betimlenen simgelerin üçüncü yönü insanın gerçeklikte görülemeyen herşeyi içinde gördüğü büyü aynadır. Pagan döneminin gelenekleri destanlarda, söylencelerde ve masalarda betimlenmiştir: doğaüstü güçler, erk, iyi perinin ya da kötü cadının elindedir. [Ipolyi, A., II, 159]. Pamuk Prenses masasında zalim üvey anne büyü aynasına dönüp sorar: “Ayna, duvardaki ayna söyle bana dünyanın en güzeli kim?” Bettelheim, üvey annenin “Pamuk Prenses’in güzelliği kendisinininkini aşmadan önce de kendisinin en güzel olduğu konusunda kendisini defalarca doyurmak için büyü aynayı kullandığını” söyler [Bettelheim, 1985, 284]. Bu masaldaki ayna, kadın rekabetinin simgesi haline gelmiştir.

Yukarıda söz edilenleri göz önüne aldığımızda ayna, terapi ve eğitimde bir araç olarak yani psikodramada bir ayna rolünde kullanırsak kendi yansımamızı görebileceğimiz ve onu kullanarak görünen dünyanın arkasına geçebileceğimiz, bize gerek psikodrama oyuncularını gerekse yöneticileri olarak arzularımızı, beklentilerimizi fark etmede yardımcı olacak bilinçdışına götüren bir kapı simgesi olarak görülebilir.

Ayna ve Çocuğun Gelişimi

Moreno, “Kendiliğin Fark Edilmesi” gelişimsel evresini psikodramada ayna yöntemi ya da tekniği ile ilişkilendirir. Moreno, hepimiz der

¹ “Size sırların sırrını vereceğim. Aynalar, Ölüm’ün gidip gelmesine yarayan kapılardır. Kimseye söylemeyin.” – çev.

çocukların aynada kendi yansımalarını gördükleri andaki şaşkınlığını biliriz. Başlangıçta çocuk aynada kendi imgesini görmekte olduğunu ayırdında değildir ve sonunda yansımanın kendisine ait olduğunu anladığında bu onun gelişimine kesin bir dönemeç noktası ve kendini kavrayışına önemli bir gelişme getirir. “L’étape de la ‘reconnaissance du Moi’ correspond a la méthode psychodramatique du miroir. Nous connaissons tous l’étonnement persistant des enfants qui se voient dans un miroir. Au debut l’enfant na pas conscience de regarder dans le miroir une image de lui-même... Lorsque l’enfant comprend enfin que l’image du miroir est la sienne propre, il se produit un tournant dans sa croissance, un progres important dans sa compréhension de lui-même”.² [1965, 171].

Ruhçözömlemesinde Lacan, Ayna Evresi başlıklı makalesiyle aynaya gerek derinlik ruhbilimi gerekse gelişim ve kişilik ruhbilimince göz önüne alınması gereken önemli bir rol verir. Lacan, gelişimde “ayna evresi” diye bir dönem belirler: “le petit homme à ce stade infans, nous paraıtra des lors manifester en une situation exemplaire la matrice symbolique ou le je précipite en une forme primordiale, avant qu’il ne s’objective dans la dialectique de l’identification à l’autre...”. “Cette forme serait plutöt au reste à désigner comme je-idéal... En se sens qu’elle sera aussi la souche des identifications secondaires”³ [Lacan, 1996, I. 90-91, 1993, 6]

Konu üzerine daha önce Winnicott tarafından ele alınmış pek çok bebek deneyi, yani annenin yüzünün bir ayna işlevinin olduğunu belirtmemiz gerekir. Annenin yüzünün aynalanması coşkusall gelişim evrelerinde ve zihinselleştirme sürecinde kritik bir rol oynar [Fonagy, 1996, Gergely, 1996]. Bu nedenle aynalama gelişimde temel bir önem taşır.

Gerek Moreno gerekse Lacan çocuğun ayna önündeki davranışında kendiliğın farkına varış evresinin orta çıkışını görürler. Bu anlamda ayna psikodramada çok küçük yaşların kalıntılarını [Lacan’a göre “ayna evresi” 6-18 aylar arasında yer alabilir], bedende yalnızca viseral düzeyde duyumsamalar halinde depolanmış ve çağrışımssal bir yoldan imgeler haline gelebilen anı izlerini ya da geçici olarak “yitirilmiş”, bastırılmış ve bilinçdışına gömülmüş daha yakın anıları yüzeye çağırabilen terapötik bir

² Paragrafın başındaki cümlelerin sözcüğü sözcüğüne aynısı. Moreno’nun özgün metni Fransızca olarak verilmiş. –çev.

³ “Küçük insanın bu çocukluk evresi bize egonun ilksel bir yapı gibi yerleştiği simgesel bir rahim örneği sergiler gibi görünecektir, ondan önce ötekiyle özdeşimin diyalektiği içinde kendini doğrulayamaz. Bu yapı ego-ideali olarak biçimlenecektir...” “Bu anlamda ikincil özdeşimlerin kurulmasında da bir başlangıç oluşturur.”- çev.

araç olabilir. Ayrıca aynı bir güvenlik duygusu da verir: Protagoniste “bu benim, bunu ben yapıyorum” duygusunu yaşatır.

Ayna tekniğinin psikodrama eğitiminde kullanılması

Psikodramada aynalama

Ayna tekniği psikodramanın yaratıcısı Moreno [1972] tarafından keşfedilmiş ve A. A. Schützenberger tarafından ondan uyarlanarak betimlenmiştir. Gerek Schützenberger gerekse Z. Moreno danışanlarla çalışmada ayna tekniği uygulamasını vurgularlar.

Çözümsel psikodrama onu nadiren ve büyük özenle uygular çünkü onu oyuncuya saldırgan olabilecek bir şey olarak yorumlar [Amar, Bayle, Salem, 1988, 86]. Bizim Mérei ile birlikte yarattığımız grup merkezli psikodrama gruplarımızda rollerin ve sahnenin paradoks çizgilerini güçlendiren bir tür karikatürize edici ayna uygularız ayrıca gerçek drama içinde bazı sahneleri görüntülemek için zaman zaman gerçek bir ayna kullanırız [Mérei, Ajkay, Dobos, Erdélyi, 1987, 87].

Eğitim gruplarında aynayı klasik biçiminde eğitici lideriyle uygularız, yani protagonistin dışarıdan yardımcı ego temsilcisini kendi rolünde daha önce kendisinin yarattığı eylem içinde görmesi biçiminde. Böylece kendisi ve kendi davranışı hakkında bir görüş edinir ve örneğin onu düzeltebilir. Kendisini bir dış gözlemcinin gözleriyle görebilir. Belli olgularda böyle bir ayna görüntüsü davranış değişikliğinin yer alması için yeterli olabilir, bazı olgularda da bir adım ileri gidilebilir ve örneğin Z. Moreno’nun bir öğrencisi J. Teszáry’den gördüğüm gibi protagoniste temsilcisiyle konuşması ona çözüm önermesi ve sonra bunu uygulaması talimatı verilebilir.

Benim öğrencilerimle sıkça uyguladığım ve bilinçdışına yönlendirme adını verdiğim bir ayna türü vardır. Temel önemli sahnelerden sonra protagonist ve yönetici olayları birlikte gözden geçirirler; bu arada yönetici protagonistle konuşmaya başlar. Yönetici ona ne görebildiğini sorar. Eğer yalnızca daha önce eylemiş olduklarını yinelerse yönetici ondan resim ya da sahneyi kendisiyle ilgili değilmiş sanki bir fotoğraf, bir sanat yapıtı, bir tablo, bir heykel ya da film izliyormuş gibi görüntülemesini ve aklına ne gelirse onları söylemesini yani çağrışım yapmasını ister. Belli olgularda yönetici protagoniste sorularla yardım eder; örneğin resmin ya da sahnenin adının ne olabileceğini, kaç kişi görebildiğini ve sahnenin kendisine anımsattığı kişilerin kimler olduğunu sorar. Bunlar onun kendi çevresinden insanlar olabildiği gibi film yıldızları, masal kahramanları da olabilir. Bazan

yönetici de bazı çağrışımlar ekler.⁴ “Aynanın önünde” bizim gizli ya da kısmen gizli düşlemlerimiz ve anılarımız sıklıkla utanç verici arzularımız ve onlara ilişik anılarımızın düşlerimizde ortaya çıkabildiği gibi ortaya çıkar.

Psikodrama eğitim gruplarında ve onların süpervizyonunda aynanın rolü

Aşağıdaki drama bir asistan grubunun yönetim uygulama evresinde yer almıştır. Peter yirmi beş yaşında bir psikologdur, yalnız yaşamaktadır, iş yerinde psikodrama yönetiminde deneyimli bir meslektaşıyla psikodrama ile çalışmaktadır. Grup onu “Patronumla umutsuz savaşımım” başlıklı drama için seçmiştir. Daha önceki anlaşılmamıza göre dramanın ilk kesimi bir öğrenci lider tarafından yönetilir, rol değişimleriyle bir sahne. Aday asistanlar yalnızca bir ya da iki sahneyi eğiticilerin birinin yardımıyla yönetirler, drama henüz bitmemişse eğitici dramayı yönetmeye devam eder. Gerçek dramada eğitilenlerin lideri gruptan Peter’den büyük bir kadındı. İlk sahnede Peter’i patronuyla ilişki içinde görürüz. Onun dikkatini çekmede başarısızdır. Patron onun bir testi değerlendirmesini ister ve sonuçlardan hiçbir zaman tatmin olmaz. Patronun rolünde Peter oğlunda dikkate değer hiçbir ilginç yan olmadığı duygusunu ifade eder. Öğrenci lidere patron rolünü oynayan grup üyesinin arkasına başka bir adam koymasını önerdim, patron kendi metnini sürdürürken diğeri Peter’in yokluğunu ve dikkat çekmeyişi vurgulayacaktı. Eğer her iki sesle de eylem içinde karşılaşırsa özgün olarak patronun yerinde kimin bulunduğunu Peter’in ayırt edeceğini düşünüyordum. Peter benim niyetlerimden haberdar değildi. Öğrenci lider olayları açık olarak gördü ama kafası karıştı ve nasıl izleyeceğini bilemedi. Oyuncular arasında ne olup bittiğini aynada görüntülemeleri için onları yüreklendirdim.

Peter sahneyi dışarıdan görünce hemen patronun arkasında ağabeyinin durduğunu söyledi. Sonra çocukluğundan bir imge aklına geldi. Hemen sahnenin geçtiği odayı kurmaya başladı. Ayrıca sahnede uygulamalı sanatçılar olan anne babasının birer dokuma tezgahı önünde oturdukları öteki oda da ortaya çıktı. Peter babayı sırtı çocuklara dönük olarak yerleştirdi. Peter yalnızlık hissetti, ağabeyi onu birlikte oynamaya değer bulmuyordu, ebeveynleri öteki odada çalışıyorlardı. Önce ağlayarak annesini çağırdı ama

⁴ Bu eklemelerin çok özenle yapılması gerekir. Ya protagonistin daha önceki seanslarda aktarmış olduğu bilgiler ya da herkes için ortak olabilecek çağrışımlar eklenebilir. Yöneticinin bildiği ama protagonistin bilmediği bir kişi, nesne ya da kavramı protagonistin çağrışımlarına eklemek bağışlanmaz bir yönetim hatası olur. –çev.

o çok işi olduğunu söyledi. O zaman Peter babasını çağırmaya başladı ama o cevap bile vermedi. Peter çaresizdi, ağlamaya çalıştı, yalvardı ama babası ona aldırmadı. Bu noktada sahneyi sonuna kadar benim yanımda kalan öğrenci liderin izniyle ben yönetmeye başladım.

Yine bir ayna oyunuyla devam ettik: Çocuk babası tarafından fark edilmek istiyordu ama hiçbir sonuç alamıyordu. Protagoniste küçük çocuğa nasıl yardım edebileceğini sordum. Şaşkındı. O zaman ona gözde masalının ne olduğunu sordum. Peter çabucak canlandı ve bana prensle ejderha masalını anlatmaya başladı. Bu masal oynanmalı dedi ve rolüne dönerek babasını kendisiyle oynamaya çağırdı. Baba evde nihayet ilginç bir şey olduğunu ifade etti. Oyunda önce babasına ejderhayı öldürttü sonra küçük Peter olarak babasının yardımıyla ejderhaya diz çöktürdü ve yedi başını teker teker kesti. Sonraki sahnede patronunun dikkatini çekmeyi başardı.

Dramayı tartıştıktan sonra yönetimi de tartıştık. Bu zaten yöneticilerin yönettiği bir süpervizyon seansıydı, bu sırada eşin yardımıyla dramanın bazı kesimlerini didaktik amaçlarla sahnede görüntüledik. Yine bir ayna oyunu kullanıldı, eşi oynayan oyuncu tabloları dışarıdan izliyor ve bir başka üye tablolardaki onunla yer değiştiriyordu. Öğrencilerimin dikkatini psikodramada mekanın işlevine çekmek için iki tablo oluşturmak istemiştik. Kardeşlerin ve ebeveynlerin oturduğu iki odaya yine baktık ama bu kez dikkatimizi yalnızca onların mekandaki yerlerine yönelttik. Böylece tüm öğrenciler babanın çocuklara arkasını dönmüş olduğunu ve onun mekandaki yerini gördüler. Böylece biz Peter'le patronu arasındaki ilişkiyi temsil eden tabloyu yeniden oluşturunca patronun tam da babanın aile tablosunda dokuma tezgahının önünde oturduğu noktada durduğunu fark ettiler. Herkes Peter'in ne yaşadığını ve psikodramadan sonra bildirdiklerini açıkça kavramış oldu: Aslında patronun arkasında baba duruyordu, ağabey babayla yer değiştirmişti. Üyeler ayrıca psikodrama liderinin mekanı da "okuması" gerektiğini ve kişilerarası ilişkilerin mekanda biçimlendiğini anladılar.

İleri grupta Ann "Neden sevemiyorum" başlıklı dramaya gönüllü oldu. Anna 40 yaşında, psikolog, boşanmış, ergen bir çocuğu var ve ailelerin korunmasıyla ilgili bir enstitüde çalışıyor. Daha önce asistan olarak çocuklar için psikodrama grupları yönetmiş. Otuz beş yaşında bir öğretmen bir yıl önce doğum yapmış bir psikologla birlikte o gün grubu yönetmeye gönüllü oldu. Öğretmen erkekti ve bir yaşında bir çocuğu vardı. Her ikisi de işyerlerinde süpervizyon altında psikodramayla çalışmaktaydılar. Eğitimi

yöneten çifti örnekliyorlardı: Eğitimi erkek olan bir ko-liderle yürütüyordum. Günün ilk kesiminde katılımcılar lider adaylarından birinin yönettiği kişisel malzemelerini getirdiler sonra günün ikinci kesiminde süpervizyon vardı.

Ann'ın dramasını bu sahneyi yönetirken danıştığı, kendisi de bir aday olan kadın partneriyle birlikte bir psikodrama lider adayı yönetti. Kadın beni danışman olarak seçti ve yönetirken şaşırdıkları zaman bana döndü.

Söyleşi sırasında Ann bize acı bir biçimde çocukları sevmeye hiçbir güçlüğü olmadığını ama başka önemli ilişkilerde bazan açtığı, bazan da mühürlediği bir su musluğu gibi olduğunu söyledi. Bunu özellikle babasıyla yaşıyordu ve babasına yönelik duygularıyla ilgili birçok psikodrama seansı yaşamış olmasına karşın şimdi yaşamının yeni bir dönemiyle karşı karşıyaydı ve babasına yönelik duygularını yoluna koymak istiyordu. Babasına yönelik duyguları yoluna girmedikçe başka erkekleri de sevmeyeceğini hissediyordu.

Yönetici protagonistten bir su musluğu yapmasını istedi. Ann musluğun arkasında oturuyor ve onun çalışma biçimini düzenleyebiliyordu. Musluk protagonistin karnından başlıyor ve yere doğru eğiliyordu. Gruptan bir kadın musluğu temsil etti bir başka kadın da yere diz çökerek musluktan akan sevgi rolünü oynadı. Ann sevgi rolünde kendini en iyi hissetti ama neden böyle olduğunu anlayamadı. Bu rolde ayrıca gürültüler işittiğini ve korktuğunu bildirdi ama o sırada bu yaşantısı hakkında daha fazla bir şey söyleyemedi. Sahneyi aynalamayı önerdim. Aday, önerimi kabul etti.

Aynalanan sahneyi gözlemlerken Ann, hemen daha önce bilincinin eşiğine gelen ama sahnenin içindeyken kavrayamadığı şeyi, yatağında büzülmüş küçük bir kız ve onun yanında ayakta duran iki erişkini bize anlattı. Aynada görüntülenen sahnenin görünümü ve geçici olarak kendisiyle sahne arasında yaratılan mesafe dramaya kendisi katıldığı sırada anılarını anımsamasını engelleyen yaygın utanç duygusundan kurtulmasını sağlamıştı. Geri dönüp sahneye katılmaya devam etti, ama şimdi ince bir sesle yalnızlıktan, gürültüden duyduğu korkudan ve düşleminde ortaya çıkan şiddetten yakınan bir çocuk rolündeydi.

Drama, baba ve erişkin kızı arasındaki bir sahneyle sürdü, bu sahneden kızın babasını eleştirdiğini ve aşağıladığını öğrendik. Benim önerim üzerine sahneyi yeniden aynaladığımızda Ann ilk içgörüsünü "Her erkeğe yaptığım bu" diye özetledi. "Bir adamla bir kadını görebiliyorum, kadın doyumsuz bir eşe benziyor" diye devam etti "annemle babam boşandığı için babama sahip olmak ve annemi dışlamak istiyordum". Seansı iki ebeveynin ve

erişkin kızlarının mekandaki yerlerinin temsiliyle bitirdik, Ann erişkin bir kız olarak mekandaki yerini buldu.

Ann kişisel yaşamında önemli bir kararla yüz yüze geliyordu ve aynı zamanda yeni psikoterapi grubunu yönetmek için bir partner bulmak zorundaydı. Şimdilik işte kimi seçeceğini biliyordu.

Yönetimi izleyen süpervizyon konumunda diğer şeyler arasında grupta oluşan çiftin dinamiklerini de dramatik olarak inceledik. Sahneyi yönetmeye gönüllü olan üye [gruptan bir erkek ve bir kadın tarafından temsil edilen] eğitici liderleri ve aday liderleri, bir erkek ve bir kadını, karşı karşıya yerleştirdi; böylece birbirlerini aynalayacaklardı. Sonra her çiftin ileri eğitim grubundan grupların katılacağı grupları yönettikleri ve her birinin dramatik olarak grup üyeleri ve eğiticilerden kendi aynasını seçtiği bir aynalama sahnesi başladı. Böylece özdeşimler ve yönetici idealleri ortaya çıktı ve zaten psikodramatist kimliğinin bir özeti olan karakteristik bir sosyometri çizildi.

Daha sonra adayların süpervizyona getirdiği olgularla çalıştık. Otuz beş yaşında bir psikiyatrist olan Andrea çalıştığı hastanedeki kendi hasta grubundan bir sorun getirdi: Octavia adlı yaşlı bir hastanın yapışkanlığına katlanmak giderek daha zor geliyordu. Hastanede erkek yardımcı lideriyle hastanın sosyal atomunu yönetmişlerdi. Burada da tablo sahnede Andrea'nın yönetiminde sergilendi. Octavia ünlü bir yazar olan babasına sadakatle bağlıydı. Büyükbaba bir politikacıydı. Baba ve büyükbaba birbirlerine çok yakın duruyorlardı. Octavia kendi yerini tablonun merkezinde babasının hemen yanında olarak belirlemişti. Anne başlangıçta katılmamıştı bile daha sonra hasta onu herkesten çok uzağa yerleştirdi.

Sonra Andrea'nın sorununun, hastanın terapistin kendisini çaresiz hissetmesine yol açan yapışkanlığının, temsil edilmesiyle devam ettik. "Octavia beni izlemeyi ve sıkıntılı olduğundan yakınmayı sürdürüyor. Onu üçüncü tedavi edişim, yapışkanlığına dayanamıyorum." diyordu. "Kendimi ümitsiz hissetmeme neden oluyor." Hastanenin koridorunda geçen bu sahne sahnelendi. Ona aynadan bakan Andrea anneye çocuğun düetini gördü; kendi kızı Andrea'dan merhametle sevgi isteyen kendi annesi. Bu noktada süpervizyondaki çalışmamızın konusu karşı-aktarım oldu.

Grup on beş saatlik hafta sonu olaylarını yorumladı: doğum – kendi kimliğinin oluşması – ayrılma ve onun yarattığı gerilim, yani "eğer gitmek istersem beni alıkoy", çünkü grup çalışmayı bitirme noktasına yaklaşılmaktaydı.

Bir eşya, bir teknik ve süpervizyon için bir olanak olarak ayna

Alice otuz yaşında, bir sosyal hizmet uzmanı, evli ve üç çocuklu ve eğitim grubunun asistan aşamasına yani kendini yaşantılama aşamasını izleyen yönetim uygulaması aşamasına yeni başlamış. Tüm eğitime başlamadan önce kısa bir terapötik psikodrama grubuna katılmıştı ama asıl grup da onun koşullarını ve yaşamının en önemli olaylarını örneğin annesinin trajik koşullarda Alice daha sekiz yaşındayken ölmüş olduğunu biliyordu. Alice daha sonra bir psikodrama lideri olmak istiyordu. O sırada iş yerinde, grup psikoterapisi yöntemleri konusunda deneyimli bir meslekdaşıyla birlikte süpervizyon altında psikodrama yönteminden öğeler kullanarak bir ergen grubu yönetiyordu. Çalışmamın bundan sonraki kesiminde eğitim grubunda onun katıldığı dramalardan birini betimleyeceğim. Oynamak için seçildiği oyunun başlığı *"Kendimi aynada göremiyorum"*du. Dramanın ilk kesimini gruptan yönetimde deneyimli bir aday olan bir kadın yönetti, ikinci kesimi ben yönettim [daha önce bir başka asistan grubunu betimlerken genellikle rollerin nasıl paylaşıldığını açıklamıştım]. Drama sıklıkla yöneticiyi güç görevlere soktuğu için sıklıkla aday lidere önerilerde bulunmak zorunda kalırım bu nedenle de onun yanında dururum, bu yüzden de çoğu kez sahnede iki yönetici olur.

Söyleşi sırasında evde ansızın bir aynaya baktığında hâlâ geri gelen, Alice'in altı yaşında olduğu zamana ilişkin bir anı olduğu ortaya çıktı. Altı yaşında okuldan eve dönüyormuş ve eve girmeye cesareti yokmuş çünkü kötü bir not almışmış ve cezalandırılmaktan korkuyormuş. Gerçekten cezalandırılmış; annesi onu banyoya göndermiş ve soyunmasını sonra da dayak yiyeceği odaya geri dönmesini söylemiş. Banyoda soyunurken aynaya bakmış ve aynada kendi yansımasını görememiş. Sahnede bu banyo sahnesini yönettik.

Alice, gruptan bir oğlan tarafından temsil edilen aynanın karşısında duruyor ve monolog halinde korkularından söz ediyor. Ayna rolünde Alice küçük kıza bir anlaşma öneriyor: *"Bana ruhunu ver sonra da buraya öteki dünyaya gel, o zaman görünmez olursun ve bende ki yansımanı görmeyeceksin çünkü öteki tarafta olacaksın."* Ona olanağı denemesini aynanın öteki tarafına geçmeye çalışmasını önerdik. Öteki tarafta gürültüler işitebildi ve hızla değişen imgeler görebildi. Ama sonra kocasının ve annesinin onu çağırdığını duydu [geçmiş ve şimdiki zaman karışmıştı] ve yeniden aynanın önüne geldi *"öteki"* taraftan alacağını almıştı. Yönetmenin istemi üzerine aynada kendine bakmaya ve şöyle demeye başladı: *"Orada, aynadayım."* Ama sonra

asistan grubunun ko-liderini bu iş için seçtiği Alice'in yansıması rolünde aynada kendine bakan küçük kıza: *"sen çirkin, tiksindirici, aptalsın ve akıl hastası olacaksın"* dedi.

O anda kimin rolünde konuştuğunu sordum. *"Annemin rolünde ya da benim rolümde, tam olarak bilmiyorum..."* diye net olmayan bir yanıt verdi. Anneyi temsil eden ve onun arkasında duran bir grup üyemiz vardı, bir başka grup üyesi de annenin eşi oldu.

"Ayna, duvardaki ayna..." diye işittik. Anne kızın düeti aynada birlikte görüldü ve Alice'in ve de Pamuk Prenses masalının sözcüklerini annenin mi yoksa kızın mı söylediğine tam olarak karar veremedik. Bu sahneden sonra dramayı kendim yönettim.

Sahneyi aynalamayı önerdim ve Alice aynalanan sahneyi görünce anne-baba ve çocuk üçlüsünün sahnede orta çıktığını gördü. Aynayı temsil eden erkeği babası olarak gördü. Ancak aynanın içinde ve sahneye eklenen aynada üçlüyü görebilmişti, onun önünde duran iki kadını. İki anne ve iki Alice gördüğünü söyledi kötü anne aynanın önünde duruyordu.

Kendi rolüne dönerek Alice, aynadaki Alice'i oynayan kişiden bir eş olarak kendisinin önünde durmasını istedi. Çok öfkeli görünüyordu, kopyasını yakaladı ve onu şiddetle aynanın içine itti, sonra aynı şeyi anneyi oynayan kişiye de yaptı. Alice *"şangırtıları işitmek ve kanın aktığını görmek istiyorum."* diye ağladı. İki Alice ve *"kötü anne"*yle *"iyi anne"* birleşmişlerdi, belirsizlik çözülmüştü ve aynanın simgesel kırılmasıyla babanın ortadan kaybolmasına karşın Alice sonunda annesiyle bir araya gelmişti. Sahnede şimdi sadece iki kişi vardı, Alice ve annesi. Alice sersemlemişti bu anneye ne yapacağını henüz bilmiyordu, annenin dört yaşında olduğunu söyledi sonra da annenin rolünde *"ben büyüyünce kızım dünyanın en güzeli olacak"* dedi. Alice anneyi küçük bir kız rolüne sokarak annesinin kendisine yöneltebileceği olası bir saldırının şiddetini azaltmıştı [M.Klein [1984] paranoid-skizoid durum ve onun üstesinden gelinmesi üzerine] böylece kendisi anne olabilir ve ilişkiyi kontrol edebilirdi.

Son sahne şimdiki zamanda yer aldı: Alice'in temsil edilmiş anne, baba ve çocuk üçlüsü vardı öyle ki ölmüş olan anne mekanda daha yüksek bir düzeyde duruyordu ama Alice ona henüz hoşça kal demedi ve karşılaşınca kadar yapmaları gereken bir şeyler daha olduğundan söz etti: *"Hâlâ seni büyütmem gerekiyor ve kendim de büyümeliyim."* dedi.

Kendiliğin fark edilme anıydı, dramada ortaya çıkan *"ayna evresi"* anı, ama aynı zamanda aynanın arkasındaki öteki dünyayı deneme sahnesiyle intihar arzusunun farkedilme anı da.

Nesne ilişkileri kuramına göre [Kernberg, 1985, 1990, 21, Holmes, 1992, 171] erken savunma mekanizması bölmenin işleyişine tanık olabilirdik ["iyi" ve "kötü" kendilik temsilleri ve "iyi" ve "kötü" nesne temsilleri], bu saldırganlığı nötralize etmek için en önemli kaynaktır, sonra da Alice saldırgan itkilerini psikodramatik eyleme dökünce bunların bu eylemi kendisinin de yaşayabildiği bir biçimde bütünleşmesini yaşayabildik. Hâlâ "iyi anne"yi küçük bir kız olarak görmesine karşın şimdi onun için anneyi daha sonra kendi içinde bir erişkine dönüştürmesi umudu vardı [bu sonunda birkaç ay sonraki bir başka psikodrama seansında gerçekleşecekti]. Bu şimdilik babanın uzaklaştırılmasını ima etmekteydi ama aynı zamanda Mahler'in [Mahler, 1973] sembiyotik evre dediği, küçük çocuğun anneye ilk çifte birleşme deneyimleriydi. Bu anne-çocuk ilişkisi dönemi Alice olgusunda çocuğun doyumsuzluğu nedeniyle çok altüst edici olmuş olsa gerek. [Stern bu dönemle ilgilenirken çekirdeksel- kendilik işlevlerinin oluşumundan söz eder [Stern, 1989].]

Alice'in belirsizliğin, yani gerek duygusal gerekse bilişsel düzeyde bir bölünmenin farkına varması ayna oyunuyla olmuştu, dramaya katılmaktan getirilen öfke içinde büyümeye başladığı zaman. Bu öfke eylem içinde, simgesel bir düzeyde herşeyin yapılabildiği ve aynı biçimde herhangi bir şeyin düzeltilebildiği "sanal" [sanki] mekanda biçim kazanmıştı.

Süpervizyon ortamında yönetimi tartışırken ilk sahnenin nasıl yönetildiğini aynalamakla başladık ve bu belirsizliği yalnızca dramada anne rolünde iki kadının ortaya çıkmasının değil psikodrama lideri olarak da iki kadının bulunmasının da temsil ettiğini görebildik. Süpervizyon sırasında [protagonist ancak eğer kendisi ve de eğitici bu varlığı tavsiye ederse orada bulunur] "Sahneyi diğerleri nasıl yönetti?" diye sordum. Bir asistan adayı grubun güncel dinamikleri ve bir önceki dramaya göre [Bakınız Erdélyi, 1993] Pamuk Prenses ve kötü üvey anne sahnesini Alice'in eşini kullanarak yönetirdi. Bu süpervizyon ortamında protagonistin liderlere ve grup üyelerine ortaklık ya da tele duyguları yanında aktarım duygularını da oyunlaştırdık. Bir ortaklık ilişkisi benim için bilinçdışı düzeyde iletişim ve grup gerçekliğinden köken alan ilişkileri içerir. Grup Alice'in aynalanan sahnede yöneticiyle olumlu bir ilişkisi olduğunu düşündü, o anda egemen olan ortaklık ilişkisiydi yine eğitim liderine yöneltilen olumsuz duyguları aynanın önündeki anneyi oynayan grup üyesine yansıtılmıştı ama bu duygular yalnızca drama seansı sırasında canlıydı.

Özet

Asistanların ve ileri düzey grupların kişisel yaşantı dramalarını ve de grubun kendisine ilişkin yaşantılar içeren dramaları yönetirken aynayı nasıl kullanacağını öğrenerek ve uygulayarak lider adayı protagoniste sözcikleştirme ve konuşmadan çok daha arkaik bir biçimde resimlerle düşünme yaşantısı sağlayacak bir aleti elinde tutabilir. Anılarımızı temel olarak resimler halinde depolarız, organsal bir düzeyde yaşanmış duyumsamalar da görsel bir yapıdan yüzeye çıkabilirler tıpkı düşte ve gündüz imgelemelerinde olduğu gibi. Psikodramatik aynada görünen tablo anıları yüzeye çıkmaya kışkırtır. Aynayı izlerken protagonistin içinde doğan duygular olabilir, bunlar düşlemlerin görünmesine yol açabilir ya da aynada görülen tablo doğrudan anıları yüzeye çağırabilir. Benim deneyimlerime göre simgeler, masal figürleri, söylence ve mit kahramanları aynalama yoluyla doğrudan dramaya katılmaktan daha kolay çağırılabilir.

Aynalama ayrıca öğrenci psikodrama liderine mekanın kullanımını düzenlerken ve protagonistinin duygusal değişikliklerini izlerken de yardımcı olur. Aynalama öğrenci için aynalanmış sahneyi izlerken protagonistle ortaklık ilişkisinin biçimlenebileceğini yaşaması için de iyi bir araçtır. Yöneticinin protagonistin yanındaki varlığı izleyen ve cesaret veren ortağın varlığıdır ve bu anlamda yönetici kendi varlığıyla aynalanmış bir tablo sunar. Öte yandan protagonistin yöneticiye yönelik ebeveyn aktarımı daha az eylem anındakinden çok daha az vurguludur. Dramada yöneticiye yönelik aktarım eylem düzeyinde dışa vurulur, yardımcı egolar aracılığıyla, protagonist dramanın içindedir oysa yönetici bir dış liderdir böylece gerçekliğin farklı düzeylerindedirler. Leutz yöneticiye, drama ile gerçeklik arasında bir kanca "lien" adını verir [Leutz, 1985, 84]. Ama aynanın önünde durmak ve onu izlemekle her ikisi de aynı gerçeklik düzeyine yerleşirler.

Öğrenci psikodramatist aynanın öğrenme sürecindeki yararını süpervizyon sırasında da yaşayabilir. Bu fırsatlarda sıklıkla grup dinamiklerini dramatize ederiz ve onu aynada görürüz, bizim grup merkezli psikodramada Mérei ile yaptığımız gibi [Erdélyi, 1987, 260].

Son olarak, eğitim katılımcılarının aynanın kendiliğın ve kültürel ayna simgelerinin fark edilmesindeki rolünün ayırdında olmaları gerektiğini, ama aynı zamanda psikodramada aynanın uygun kullanımının yaratıcılık düzeyini arttıran esin verici bir araç olduğunu ve pek çok düzeyde protagonistin çok daha tam bir "dramatik oyun" yaratısına ilaveler yapabileceğinin farkında olmak gerektiğini vurgulamak istiyorum. Çünkü

“aynaın içinden” herşey farklı, daha “karanlık” dolayısıyla daha gizemlidir. Çünkü drama içinde “yüz yüze”den daha çok giz taşır. Çünkü onların her ikisiyle de biz “biliniriz”.

Kaynaklar

- AMAR, N., BAYLE, G., SALEM, I. [1988]. *Formation au psychodrame analytique*. Paris: Bordas.
- BAGDY, E., ERDÉLYI, I. [1993]. Önismereti célu pszichodramacsoportok jtékdinamikjnak aktometriai elemzése. [Kendini fark etme psikodrama gruplarında drama dinamiklerinin aktometrik analizi]. *Pszichoteràpia*. II. 3. 151-160.
- BETTELHEIM, B. [1985] A mese büvölete és a bontakozo gyermeki lélek. [Büyülenmenin kullanımı ve masalların önemi]. Budapeşte: Gondolat.
- COCTEAU, J. [1948] *Orphée, Oeuvres Complètes V.'de*. Cenevre: Marguerat.
- COCTEAU, J. [1950] *Orphée-film*, éd. André Bone. Paris: La Parade.
- DEONNA, W. [1965] *Le symbolisme de l'oeil*. Paris: PUF.
- ERDÉLYI HERMAN, I. [1987]. Ferenc Mérei [1909-1986]. *European Journ. Of Soc. Psych.*, Vol. 17, 259-266.
- FONAGY, P., TARGET, M. [1996] Playing with reality: I. Theory of mind and the normal development of psychic reality. *Int. J. Psychoanal.*, 77: 217-233
- GERGELY, G. Y. [1996]. The social biofeedback theory of parental affect-mirroring. *Int. J. Psychoanal.*, 77, 1181-1212.
- HOLMES, P. [1992]. *The Inner World Outside. Object Relations. Theory and Psychodrama*. Londra ve New York: Tavistock-Routledge.
- IPOLYI, A. [1929]. *Magyar Mythologia*. [Macar Mitolojisi] Budapeşte: Zajtı Ferenc.
- KERNBERG, O. [1985]. *Borderline Conditions and Pathological Narcissisme*. New York: Jason Aronson Inc.
- KLEIN, M. [1984] *Essais de psychanalyse*. Paris: Payot.
- LACAN, J. [1966] *Ecrits*. Paris: Edition du Seuil.
- LEUTZ, G. A. [1985] *Mettre sa vie en scène*. Paris: Ed. Desclée de Brouwer.
- MAHLER, M. FURER [1968]. *Psychose infantile, symbiose humaine et individuation*. Paris: Payot.

- MÉREI, F., AJKAY, K., DOBOS, E., ERDÉLYI, I. [1987]. *A Pszichodrama onismereti és terapias alkalmazása*. [Kendini fark etmede ve terapide psikodramanın uygulanması]. Ed Erdélyi, I. Budapeşte: Akadémiai Kiado.
- MORENO, J. L. [1965]. *Pssthothérapie de groupe et psychodrame*. Paris: PUF.
- MORENO, J. L. [1972, İlk basım 1946]. *Psychodrama*. Birinci cilt. New York: Beacon House.
- MORENO, Z. [1975]. A Survey of Psychodramatic Technique. Greenberg (Ed.), *Psychodrama. Theory and Therapy*'de. I. A. 85-100.
- ROHEIM, G. [1984]. *A törött tükör in A bűvös tükör*. [Büyülü aynanın içinde kırık bir ayna] Budapeşte: Magveti, 253-283.
- SCHÜTZENBERGER-ANCELIN, A. [1970]. *Précis de psychodrame*. Paris Editions Universitaires.
- STERN, D. N. [1989] *Le monde interpersonnel de nourrisson*. Paris: PUF
- WINNICOT, D. W. [1971]. *Jeu et réalité*. Paris: Gallimard. Oyun ve Gerçeklik. Yayın Yönetmeni Saffet Murat Tura. Çeviren Tuncay Birkan. Metis Yayınları, 1998, İstanbul.

Jungcu Psikodrama nedir?

Maurizio Gasseau

Çeviri: Zeynep Yeşim Özcan ve İnci Doğaner

Jungcu psikodrama, kökenleri C. G. Jung'un analitik psikolojisine dayanan karmaşık bir ileti modeli ve grup döngüselliğinin analitik gözleminin, Jacob Moreno'nun rol değişimi gibi parlak fikirleri ve fenomenolojik çalışmalarıyla eklemlendiği psikodramatik tekniğin kuramıdır.

Jungcu psikodrama, grup üyeleri arasındaki sözel konuşma ile bunun oyunla somutlaştırılması arasındaki sürekli değişimdir. Kendi ikonografisine gebe olan sahne, protagonist ve grup üyelerine, Tanrıların konuştuğu yer olan beynin sağ yarısının gizemli hayal gücü çalışmasının kaynaklarını geri kazandırır.

Jungcu psikodrama açık bir gruptur, genelde haftada bir oturum yapılır, 6-12 kişilik gruplar daire şeklinde oturur ve drama bunun ortasında oynanır.

Jung "düşün yapısı dramanın yapısından farklı değildir ... düş bir tiyatro, düşü gören, sahne, aktör, kurucu, oyuncu, yazar, halk ve eleştirmenlerin tümüdür" demiştir.

Jungcu psikodramada her oturumda birden fazla protagonist vardır ve oynanan sahnelerin yarısından fazlası düşlerden oluşur. Aesklepios'un Antik Tedavisinde Sağlık Tanrısı tarafından sağaltılmaya giden asıl yol düşlerden geçirdi; Freud ve Jung'a göre bilinçaltını anlamının ana yolu düşlerden geçirdi; Shakespeare ve Moreno da sanatlarında dramayı oynadılar.

Jungcu psikodrama derin bir karşılaşmadır; grupta, grubun, grup aracılığıyla yapılan analitik bir grup psikoterapisidir. Jungcu psikodramanın amacı protagonistin kendi yazgısını farketmesi ve kendi bireyselleşmesi yolunda çalışmasıdır.

C. G. Jung tarafından analiz edilmiş olan Amerikalı psikanalist Trigant Burrow'un grup analizleri ve S. H. Foulkes'in iyi geliştirilmiş modeli Jungcu

psikodrama grup çalışmasını etkilemiştir. Ağ ve matriks, özellikle de dinamik matriks, bilinen matriks ve temel ve kuşaklararası geçiş matriksleri kavramları Jungcu kolektif bilinçdışı kavramıyla ilişkilidir ve bunlar Jungcu psikodramatistin, Moreno'nun harika kavramları olan "tele" ve "ortak-bilinçdışı" kavramlarına entegre etmesi için çok yararlıdır.

Psikodramatist eşleme tekniğini kullanırken protagonistin Arketipik Gölgesinin sesini kullanır. Fakat genelde, özellikle şizofrenik reaksiyon gösteren hastalarda, eşleme, protagonistin Egosunun kırılğanlığını bir çeşit annelik ile yapılandırır.

Genelde Jungcu psikodramada bir yönetmen değil, bir yapımcı ve bir gözlemci vardır. Oturumun sonunda gözlemci, her fırsatta, grubun kolektif bilinçdışında etkin olan arketipal yapılara ve grup dinamiği temalarına göndermeler yapar. Antik Yunan trajedilerindeki Koro'nun işlevini yüklenir.

Gözlemci, kişisel paylaşımlarını, mitleri, masalları, efsaneleri kullanarak grubun dinamik matriksindeki, psikodramatik oyunlarındaki ve düşlerdeki bilinçaltı materyali yükselterek ifade eder. Gözlem sırasında grubun kayıtcısı, dikkatini, grup içindeki söz dışı iletişim fenomenine ve dramatize edilen sahnelerle yöneltir; seansın sonunda spekülative yorumlara hiç girmeden seansın öyküsünü anlatır ve grubun "Yankı"sı olur.

Jungcu psikodrama 70'lerin sonunda İtalya'daki Turino Psikiyatri Bölümü'nde Maurizio Gasseau ve Giulio Gasca, İsviçre'de Carl Gustav Jung Enstitüsü'nde Helmut ve Ellynor Barz tarafından geliştirilmiştir. 1991 yılında Gasseau ve Gasca, "Lo Psicodramma Junghiano" kitabını yazmışlardır. 1992'de Gasseau, Zerka Moreno tarafından aldığı davetle Montreal'deki IAGP Uluslar arası Kongre'de kuramı sunmuştur. 1994'te Wilma Scategni "Das Psychodrama-Zwischen alltaglicher und archetypischer Erfahrungswelt" kitabını yazmıştır.

Şu anda Jungcu Psikodrama, bu konuda iki derginin çıktığı İtalya'da; İsviçre'de, Güney Amerika özellikle Arjantin'de ve Akdeniz Bölgesinde, özellikle Sicilya'da geliştirilmektedir.

APRAGI okulu tarafından yürütölen Jungcu psikodrama eğitiminde bazı aktarımlar

Wilma Scategni

Çeviri: Zeynep Yeşim Özcan ve İnci Doğaner

FEPITO'nun kurulmasından önce, Avrupa ve Akdeniz'deki kuruluşların hepsi tarafından ortak yürütölecek bir eğitim programı üzerinde düşünüyorduk. FEPTO'daki karşılaşmalar ve Pierre Fontanie tarafından özenle toplanan ilk taslaklardan beri olan yansımalar bizim kendi içimizdeki tartışmaları ateşledi ve kendi çalışma yöntemlerimizin özünü diğerleriyle kıyaslamamızı sağladı. Aslında, eğitici ve sağaltıcı uygulamalarımızın bazı anahtar noktaları konusunda ortak bir dil oluşturmak için temeller atmak mümkünmüş. Karşılaşmalarımızda, düşüncelerimizi, yöntemlerimizi, tekniklerimizi ve deneyimlerimizi ortak noktalarda buluşturmaya çalıştık. Yazılarımızı birbirimize verdik, komite çalışmaları yaptık ve ilk Bülteni çıkardık. Kendi yürüttüğümüz çalışmalarda grupların içinde olanları birbirimize aktararak birbirimizi gerçekten inceleyebileceğimiz ortaya çıkmış oldu - bir alanı paylaşmak ve birbirimizle daha derin, anlamlı ilişkiler kurmak bize kendi kimliklerimizi koruyup karşılıklı ve sürekli bir dönüşüm fırsatı yaratıyordu. Bu sayfalarda bulacağınız, bizim eğitim programlarımızın ilk şematik taslaklarıdır. Bu bizim psikodramatik tarzımızın özünü belirleyen özelliklere odaklanabilmeyi sağlar. Bu kısa yazımda son yıllarda FEPTO'da yaptığımız çalışmaların sonucu olan bazı önerileri izlemeyi seçiyorum.

Araştırma Komitesi raporlarından birinde (19 / 6 / 96) Jörg Burmeister, psikodramanın beş temel ögesini ve üç temel aşamasına ilişkin görüşlerimizi tartışmamızın önemine işaret etmektedir. Daha sonra, Roma Torres ve Jaime Rojas - Bermúdez yine "anahtar noktaları" (temel özellikleri) tartışmanın önemini yazmışlardır. Bu nedenle, bu noktaların, Turin'deki APRAGI Eğitim Okulu'nda yaptığım psikodrama uygulamalarındaki durumunu ve özelliklerini sunacağım. Bunu yaparken, değişik liderlerin farklı kişiliklerinden dolayı oluşan bazı değişiklikleri ve çeşitlilikleri gözardı edeceğim.

Psikodramadaki bazı anahtar noktalara ilişkin anlayışlarımızda, belirtilmesi gereken bazı farklılıklar olduğu açıktır. Geleneksel “beş temel öge” anlayışı içinde “sahne”ye dahil edilen “dramatik oyun”un, kendisine ithaf edilen yansıtma görevini daha derin bir şekilde yerine getirebilmesi için aslında ayrı bir yerde ele alınması gereklidir. Başka bir farklılık ise, benim yazımda kullandığım “yardımcı ego”nun psikodramadaki “koro” kavramı içine kaynaştırılmış oluşudur. Bunlar (genel olarak kullandığımız şekliyle) grup üyelerinin ardışık olarak oynadıkları iki roldür. Ayrıca, “gözlemler” adıyla yeni bir öge eklenmiştir. Eklenen bu öge, grubun çalışmasının psikanalitik anahtar aracılığıyla okunacağı varsayımına dayanır.

Sahne

Psikodramamızdaki sahne dramatik eylemin geçtiği yerdir. Grup üyelerinin daire şeklinde oturarak oluşturdukları fiziksel alandır. Bu konumda herkes, oyunun geçtiği yer olan merkeze eşit uzaklıktadır; ayrıca, herkes birbirinin yüzünü görebilmekte ve diğerleri tarafından görülebilmektedir. Daire, herkesin katılımını sağlayan bir çeşit büyüye sahiptir. Her üye bir bütünün parçası olduğunun farkındadır. Ve her üye grup için özel bir önem taşır. Bu şekilde grup bir “temenosun” yani bir çeşit kutsal alanın parçası olur ve oyun da üyelerin yerine getirdiği bir çeşit ritüelin kutlanışını temsil eder. Bu açıdan bakıldığında Psikodramayı bir ritüel olarak kabul edebiliriz: Bazı ögeler hep aynı kalır. Oturumların ritmi, sabit olan uzunlukları ve sahnenin fiziksel alanı bu tür bir ritüel çerçevesi oluşturmaya yardımcı olur. Bu yolla, sahne, oynanan oyunların sürekli değişmekte olan sıvı ögeyi temsil ettiği ve grup üyelerinin deneyimleri ve düşleri aracılığıyla grubun öyküsünün anlatılıp yansıtıldığı bir “temenos”a (kutsal alan - Ç.N.) dönüşmektedir.

Sahnenin dairesel şekline, mandala anlamında olma ve ritüel-uyandırıcı potansiyel oluşturma açısından bakan Helmut ve Ellynor Barz ve Jaime Rojas - Bermúdez’in çalışmalarına belirgin bir çekim hissettiğimi sonradan keşfettim.

Sahne, üyelerin yaşamlarından gelen imgeler ve fanteziler, düşler gibi bilinçaltılarından gelen imgelerin yanında yerlerini bulurlar. Tümü, sahnenin somut gerçekliğinde vücut bulurlar. Yani, psikodramamızda sahne, iki tür gerçekliğin buluşma noktası olarak iş görür: Grup ve üyeleri tarafından temsil edilen somut gerçeklik - ki bu, sahnenin sınırlarını çizer - ve protagonistin iç dünyasının gerçekliği - ki bu, bilinçaltı imgelerin sahnesel gösterim ile açığa çıkan öznel gerçekliğidir. İşte, sahnede şekillenen şey,

bilinç ve bilinçaltı - iç ve dış gerçeklik - arasında sürengiden bu söyleşidir. Analitik araştırmayı psikodramada olanaklı hale getiren ve psikodramanın ana hedefi olan şey bu söyleşidir.

Psikodrama sahnesi, grubun “kalbini”, enerjisinin toplandığı ve güçlendiği yerin merkezini temsil eden sembolik yerdir. Ona yansıttıkları duygularla dönüşerek çoğunlukla grup üyelerinin düşlerinde ortaya çıkar. Grup üyelerinin düşleri üzerine yaptığım bir araştırma yakın tarihte yayınlandı. O yazıda birkaç bölümü psikodrama sahnesine ve onun düş imgeleri aracılığıyla biçim değiştirmiş görünümlerine ayırdım¹.

Protagonist

APRAGI’de yapılan psikodrama seanslarında, protagonist genellikle tek bir kişi değildir, birbirini takip eden sahneler iki ya da daha fazla protagonisti davet eder. Aslında lider grup üyeleri arasında dolaşır ve bu sayede o anda grubu temsil edecek gibi görünen temayı seçmeye çalışır. Her ne kadar tepkiler yeni soruların çıkmasına kapı açıyor olsa da kendi içlerinde dışarı çıkan imgeler ve oynanan sahneler ilk protagonistin getirdiği sorun ve çelişkilere bir çeşit tepkidir, tema protagoniste döndüğünde zenginleşmiş ve grup tarafından incelikle işlenmiş olur. Tema, yeni yaratıcı bir potansiyele ve yeni varsayımlar oluşturmaya açıktır.

Her oturumda çalışacak olan protagonist ya da protagonistler lider tarafından sezgisel olarak seçilir - burada grubun da sosyometrik seçim yapabileceği akılda tutulmalıdır. Seçilen protagonist, temaları ile grubun enerjisini harekete geçirecek ve en güçlü eşitnıyı sağlayacak kişidir. Sosyometrik seçim, sorular ve oyunlarla sağlanabilir; liderin seçimi ise gruptan neler topladığıyla ilişkilidir: Tutumlar, mimikler, duruşlar, ilişkilendirmeler ve hatta çok açık olmadığı halde temalara katılım sırasında daha yoğun bir duygusal katılıma işaret eden dışavurumlar.

İlk sahneyi takiben, birbirine yakın iletilere bir tepki olarak lider, sorunun daha da derinlerine inebilmek anlamında, aynı protagoniste bir ya da daha fazla sahne teklif edebilir; ya da lider oynanan sahne aracılığıyla anıları ve imgeleri uyanan, daha çok duygusal enerji açığa çıkartan üyelerle çalışabilir. Tabi ki bu, oturumu açan protagonistin unutulduğu anlamına gelmez; o sadece sahnede ortaya çıkan duyguların, anıların daha iyi formüle edilebileceği beklentisiyle içeriğin süzülmesi için kenara bırakılır. Bu durum, protagoniste, tema daha da açıldıkça, kendisine verilebilecek olan tepkileri kabul etmesi konusunda yardım edebilir.

Lider ve grup az ya da çok açık bir şekilde grup içinde olanları dışa vururlar; protagonistin temaları bir iki sahneden sonra "tükenmiş" gibi olur ya da bu konuda hali hazırda ulaşılan bilinç seviyesinin ilerisine artık gidilemeyeceği hissedilir. Olayların olgunlaşmasını beklemenin, daha derine girmek için temaya geri dönmekten daha uygun olacağı hissedilebilir. Bizim türdeki psikodramada, protagoniste gösterilen ilginin, grubun tamamına duyulan ilgiyle dengelenmesi gerekmektedir. Benzer şekilde, tek tek grup üyeleri tarafından sahnelenen temalar, grubun temasını eş zamanlı yansıtan protagonistin temasıdır.

İlginin ve çalışmanın odağı olan şey, grup üyesinin, grubun ve topluluğun bilinç ve bilinçdışı arasındaki ilişkidir. Bu, geniş anlamda, Jungcu psikolojinin arketip olarak tanımladığı şeyin ortaya çıkışıdır. Bu kendini, üyelerin düşünceleri, anıları, fantezileri ve düşleri ile kendini aşama aşama sergileyen imgeler aracılığıyla açığa çıkar. Bunlar oturum ilerledikçe, hatta oturum aralarında ortaya çıkarlar.

Lider

APRAGI psikodramasında, bir lider tarafından ve iki lider tarafından yönetilen sürekli gruplar vardır. Her iki seçeneği de işlevlerini açıklayabilmek amacıyla sunacağım.

Kellermann'ın Psikodramaya Odaklanma (Focus On Psychodrama) isimli kitabında iyi bir şekilde tanımlanan lider işlevlerine ek olarak, lider bazı başka işlevleri de üzerine alır. Aslında lider, gruba, üyeler gerçekler, fanteziler, karşılaşmalar, duygular, imgeler ve anıların uçsuz bucaksız labirenti içinde gezinirken ve bunları psikodramaya getirirken kılavuzluk eden kişidir. Lider, aynı zamanda bunların içinde, bir anlamda bunları bir şekle sokup yön verecek bir şeyler de arar. Bu yolda ilerlerken, yansıtılan bir dünya vardır - protagonist ve grup üyeleri arasındaki ilişkilerin ve aynı zamanda kendi iç dünyalarından gelen kişilerin ilişkilerinin dünyası; durmadan birbirini zenginleştiren ve dönüştüren ilişkilerin dünyası.

Lider, temaların nasıl geliştiğine ilişkin varsayımını oluşturduğunda, protagonist ve üyelerle birlikte sahneleri oluşturup yönetmeye başlar. Bir yandan analizan işlevini canlı tutarak, neler olduğunu ve kendisinin o an ne yaptığını fark etmektedir. Aynı zamanda grubu geliştiren terapötik bir işlev kullanmaktadır ki bu her zaman iki taraflıdır; grubun her bir üyesi için ve bir bütün olarak grup için.

Analitik psikoloji bireyde dört temel işlev tanımlar: Sezgi, düşünce, duyum ve duygu. Bir kişinin gruba liderlik yapabilmesi için bu dört işleve

de sahip olması gerektiği söylenebilir. Grubun iyi yönetilip yönetilmediğini bu bunların dengeli ve uyumlu etkileşimi belirler. Aslında liderin katılması ve kendini, protagonist ve gruptan gelen duyguların rehberliğine bırakması; öte yandan duygulara kapılıp giderek kaybolmaması, analitik ve terapötik işlevlerini düşünerek bir bütün halinde tutması gerekmektedir. Aynı zamanda izlenmesi gereken olası yolları sezgiyle seçebilmesi ve ortaya çıkan duyguların dilinde toplaması önemlidir.

Bizim psikodramamızın karakteristik bir özelliği de, liderin aynı zamanda “yardımcı ego” işlevi üstlenerek protagoniste eşleme yapmasıdır. Bizim tarzımızda bir liderlikte, grup üyelerinin eşleme yapması, ara sıra bu tekniği kullansak da, nadirdir.

Bazı psikodrama gruplarımızda, her seansta liderlik ve gözlem yapma arasında değişen görevleri olan iki lider bulunmaktadır. Grupların ikinci aşamasında bu ikisinden birini genelde bir öğrenci üstlenmektedir (bu konuya daha sonra değineceğiz).

Oyun ve dramatik sahne

Çoğu zaman, oynanan sahneler, çalışmak istediği tema ya da sorunu ortaya getiren protagonist tarafından önerilenlerdir. Lider, protagonistin getirdiğine teğet bir şeye odaklanmaya davet edebilir; onun öngördüğünden farklı bir sahne oynamasını teklif edebilir. Bu bir ayrıntı ya da bir çağrışım olabilir. Üye kendini yerinden alınmış da hissetse, bu kayma olabilir. Örneğin, biri bir düş yerine gerçek yaşamdan bir oyun oynayabilir ya da tersi. Bu en çok, liderin mantıklı dirençlerin üstesinden bu şekilde geleceği izlenimini almasıyla olur. Protagonistin önerdiği sahne önceden hazırlanmış, paketlenmiştir, sahnelendiğinde protagonistin bilmediği bir şeye yer olmayacak ve bir yere varmayacaktır. Bu değiştirme tekniği, aynı şeyleri tekrarlayan bir oyunda bir yerlere saplanıp kalındığında, yeni bir şeyleri harekete geçirmek için de kullanılabilir.

Oynanan sahnelerin içeriği değişik zaman boyutlarını içerebilir: Çok yakın bir anı, bir izlenim, ya da “hemen burada” bir fantezi, aylar hatta yıllar öncesine dönüş yaptıran bir anı ya zamansız bir düş dünyasına ait bir düş parçası olabilir.

Genelde, bir düş canlandırmasını, protagonistin, düşle bağlantısı olan gerçek bir yaşam sahnesi çalışması ya da grup üyelerinde canlanan, bu düşle aynı temada olan anı ve düşlerle ilgili çalışmalar izler. Bazen düşleri ya da gerçekleri içeren sahneler, her bir üyenin gerçeği ve tarihi ile sürekli olarak kesişen grup gerçekleri ve grup tarihinden tetiklenir.

Bizim psikodramamızın analitik duruşu, düşleri, bilinçdışından gelen iletilerin dışavurulmasını sağlayan merkezi bir noktaya yerleştirir. Düşler bize göre, bilinçdışı ve bilinç arasında ile sürekli bir diyalog sağlar ve analitik çalışmanın dayanak noktasını oluşturur. Düşü görenin iç dünyasına ait olan düş ya da düş anısı, oynanan sahnede grupla paylaşılan somut bir gerçeklik haline gelir. Bu olgu, analitik çalışmanın, protagoniste, grubun bütününe ve tek tek grup üyelerine koşut şekilde ulaşmasına olanak tanır her bir grup üyesinin bir ya da diğer yönüne odaklanılmasını sağlar.

Grup ve “yardımcı ego”

Bizim süreklilik taşıyan psikodrama gruplarımızda, gruptaki üye sayımız genelde en az beş en çok on beş olur. Sürekli grupların üyeleri motivasyona göre seçilir; giriş görüşmesi ile belirlenir. Kendilerinin en az üç ay devam edeceklerini taahhüt ederler. Bu, derin çalışmalar için gözardı edilemeyecek olan bir grup kararlılığı sağlamak içindir. Daha açık bir nitelik taşıyan periyodik çalışma grupları, kendilerini sürekli bir deneyime bırakmak istemeyenler için daha anlamlıdır. Bu çeşit bir uygulama, psikodramaya sporadik olsa da çok yoğun olabilecek bir katılım sağlar.

Bazı durumlar dışında bizim psikodramamız, sabit “yardımcı ego”ların varlığını önceden belirleyemez. Varlığı sabit “yardımcı ego”lar psikodramada eğitim almış insanlarla oluşturulur ve bazı durumlarda, örneğin psikotik hastalarla yapılan psikodramada veya bir kap (container) olarak işlev görecek insanlara gereksinim duyulan durumlarda kullanılır.

Psikodramatistlerin eğitimi için gerekli temel gruplarda, grup terapisi için başvuran hastalarla terapi ve araştırma çalışması isteyen psikodrama öğrencileri biraraya getirilmektedir; bu öğrenciler profesyonel isteklerini geçici olarak bir kenara koyarlar. Bu bağlamda, isteklilerden, kendilerini profesyonel olarak ortaya koymaya çalışanlar, özellikle kendilerini rasyonalize ederek ya da savunmacı bir işlev taşıyan yorumlar yapanlar, otantik yanlarından kaçanlar, sıklıkla grup tarafından yanlış anlaşılacak ve üyeler tarafından engellenecektir. Her ne kadar bu yol bir açıdan engelleyici olarak yaşansa da, diğer yandan bu, insanın, kırılma, yetersizlik, yeteneksizlik gibi duygularının bile serbestçe ifade edilebileceği ve kabul göreceği korunaklı bir ortama girmesini kolaylaştırmaktadır. Aslında ikinci aşama grubunda (ya da gerçek anlamda eğitim grubunda) katılımcılar kendi gerçek “profesyonel yeteneklerini” gösterebilecekleri bir aşamaya geçmektedir.

Genel olarak bizim gruplarımızda “yardımcı ego”, protagonist tarafından seçilen kendisi dahil belli kişilerin rollerini oynayanlardır. Protagonist, bu

üyelerden, rolde yaşadıklarından çıkardıkları anlamlı mesajlar beklemektedir. Bu şekilde grup çifte işlev yüklenir: Birincisi protagonistin yaşadıklarına ilişkin yorum yapan “koro” durlar - duygusal kap olarak etkin bir işlev taşır - ikinci olarak “yardımcı egolar” grubudurlar - sahneye çağrılır ve fiziksel ve duygusal varoluşlarıyla protagonistin iç dünyasını somutlaştırırlar. İkinci aşama eğitim gruplarında, profesyonel de olabilecek bir ilişki ve tartışma alanına girilir. Bu, sıklıkla, öğrencilerin sonraki profesyonel gelişimlerinde bir dayanak ya da bağlantı noktası haline gelir.

Gözlemler

Bizim psikodramamızın temel öğeleri arasına “gözlemler”i de eklemek isterim. “Paylaşım”ı izleyen gözlemler oturumu tamamlar. Oturumların liderliğini yapan iki lider olduğu zaman (daha önce anlattığım gibi) birincisi liderlik yaparken, diğeri grubun köşesine oturup daha sonra gruba anlatmak adına grup hakkında notlar alır. Gözlemler genelde sahneleri birbirine bağlayan ve bir anlamda grubun temasının gelişimini temsil eden “iplikler”dir. Gözlemler oturumların detaylı bir açıklaması ya da olup bitenin mantıksal ve rasyonel şemalara göre çizimi şeklinde olmamalıdır. Böyle bir şey, belirli bir analitik modele göre indirgeyici bir okuma yapma riski doğurur. Aslında gözlemler, gruba, pek çok okumaya açık bağlantılar, imgeler vermelidir ve her bir grup üyesinin farklı görüş ve duyuş şeklini yansıtmalıdır. Başka bir deyişle gözlemler, her grup üyesine onlardan alınan alıntılar, imgeler ve sözcükler vererek, onun önemli bağlantılar kurmasını sağlamaya yardım etmelidir. Diğer yanda gözlemler, üyeleri bir sonuca ulaşmak için acele ettirmeye zorlamadan kendisinin duygularına en yakın okumayı verir. Bu şekilde oturumu sonuçlandıran gözlemler yeni sorular ortaya koyar ve analitik maceramızın merkezinde bulunan bilinç ve bilinçaltı, grup üyeleri, bir bütün olarak grup ve kolektif olan arasında sağlam bir diyalog sağlar.

Bir tek grup lideri olduğunda, lider kısa da olsa gözlemlerini gruba iletir. Gözlemler, işi sınırlandıran bir çeşit çerçeve olur ve yapılan işi grup üyelerine geri sunar. Bu şekilde bir kez daha protagonistin, grup üyelerinin rolleri, duyguları ve temalar toparlanır ve yeniden ele alınır. Bunlar oturum sırasında havada asılı kalabilir; çünkü oturumun gelişme şekli gruba kendilerine geri dönüş yapmaları için zaman tanımamıştır. Eğitim gruplarında öğrenciler grup lideri ve gözlemci rollerini değiştirerek üstlenirler.

Psikodramanın üç aşaması

1. Isınma

Temel psikodrama gruplarında ısınma nadiren kullanılır - sadece takılmış, tıkanmış durumları açmak için. Bireysel analitik oturumlarda, zor ve acı verici içeriğin olduğu anlarda, sessizlik dönemleri - hatta uzun sessizlik anları - yaşamak sıklıkla tercih edilir bir durumdur. Grup içinde de, boşluk ve bekleme anları, daha derin temaların açılmasına yardım edebilir.

Bizim psikodramamızda uygun "ısınma" tekniğinin sıkça kullanıldığı yerler - her ne kadar bu bir kural olmasa da - birbirini hiç tanımayan üyelerin olduğu çalışma grupları; grubun heterojen olmadığı ve bütünleşmesi gereken durumlar; ya da grubun psikodrama uygulama tekniğine alışık olmadığı ve yumuşak bir etkiye ve başlangıca gereksinim duyduğu yerlerdir. Isınma, üyelerin diğerleri ile aşamalı olarak yapıcı bir yakınlığa ulaşmasına izin verir. Isınma bütün bir oturum boyunca da kullanılabilir ve daha kişisel noktalar için çalışamayacakları kadar yıkım içinde olan kronik psikotik hastaların bulunduğu sürekli gruplarda temel bir teknik olabilir. Bütün bir oturum, "grubun içinde ve şimdi" neler olduğuna ilişkin yansıtma ile ve önerilen oyunlarda her bir bireyin ne yaşadığının dile getirilmesi ile geçebilir. Grup ya da üyeler yeterince hazır olmadığında, ya da canlandırma gibi daha incelikli bir tekniğe ulaşabilecekleri araçlar olmadığında da bu söz konusu olabilir. Bazen bazı hastaların bu tür gruplardan sonra psikodrama gruplarına girişi söz konusudur. Kendi grupları ile birlikte ya da ona seçenek olarak psikodramaya katılabilirler.

Isınma oyunları daha zor bağlamlarda bile önerilebilir oluşlarıyla karakterizedir. Sadece basit re-sosyalizasyon aşamasında etkili olmakla kalmaz, daha derin bir aşamada da, bir kişinin kendisinin ve dışavurulmamış yeteneğinin farkına vardığı aşamada da etkilidir.

2. Dramatizasyon

Daha önceki bölümlerde sahnelerin yapılandırılması ve dramatizasyonu ile ilgili seçimden söz etmiştim. Yazıldığı gibi, oynanacak sahnelerin seçimi lider tarafından yapılır. Bu hem onun önsezilerine hem de ona gruptan ve protagonistten gelen az çok açık ipuçlarına göre son şeklini bulur. Bu seçim "sahnenin yapılandırılması" ile sürer. Psikodrama sahnesinde çevre tanımlanıp yapılandırıldıkça nesneler, atmosfer, karakterler ve duygular giderek şekillenmeye başlar. Bu noktada protagonist grup üyelerine

rollerini dağıttıkça, grup üyeleri “yardımcı ego” işlevlerini üstlenmeye başlar. Çoğu zaman, bazı üyeler cansız nesneleri de - canlı karakterler yanı sıra - oynamak üzere davet edilirler. Bu nesnelerin protagonist için taşıdığı sembolik ve duygusal anlamları araştırılır ya da bunlar aracılığıyla duygular ya da somatik belirtiler nesneleşir.

Bazen, sahne dramatize edildikçe ardı ardına bazı dizgilere veya imgelere odaklanılır. Bu durumda neyin önce ve neyin sonra geldiği geçici olarak askıya alınır ya da tek bir grup üyesi tarafından canlandırılır. Bu yolla bir düşteki ya da bir yaşantıdaki, ilk bakışta bir arada görünmeyen ardışık sahneler arasındaki bağlar aydınlatılmış olur. Bir buçuk saat içerisinde kaç sahnenin dramatize edilebileceğini söylemek zordur. Aslında bazıları çok kısa olabilir ve sadece ardışık başka bir sahnenin oynanmasına, daha derin ve daha anlamlı sahnelerle geçilmesine olanak sağlar. Bu sahnelerin daha fazla zaman gerektireceği açıktır. Bazen laflar ve konuşmalar duygusal içeriği eritip yok ediyorsa ve yüzeyselleştiriyorsa içgörü anlarına ulaşmak olanaksızlaşır. Bu gibi durumlarda sahnenin gidişini yavaşlatmak veya konuşmayı dışlayarak bir şeyler canlandırmak, daha derin içeriklerin ortaya çıkmasına yardım eden bir boşluk yaratmayı sağlar.

3. Paylaşım

Genelde her sahnenin dramatizasyonundan sonra paylaşım yapılır. Yine de lider, bazı durumlarda, paylaşım geçmek yerine, eylemle ortaya çıkan sıcaklık sürmekte iken duygusal enerjinin devam edebilmesi adına hemen bir diğer sahneye geçmeyi uygun görebilir.

Paylaşım genelde iki şekilde olur. İlki, grup üyesinin sahnede aldığı rollerde yaşadığı duygular ve duyumsamaları ile ilgilidir. Bu bölümde katılımcıların olabildiğince “yardımcı ego” olarak çalışmaları önem taşır. Başka bir deyişle kendilerine verilen asıl senaryoya sadık kalarak katkıda bulunmaya hazır olmalı, kişisel yansıtma ve karışmalardan kaçınmalıdırlar. Bu, protagoniste, canlandırılan ilişkilerin - ister yaşamından kişiler, ister düş imgeleri isterse başka bir şey olsun - anlamlarını daha derinden anlamasını sağlayan bir geribildirim sağlar.

Paylaşımın ikinci şekli, her zaman olmasa da genelde ikinci sırada yapılır. Bunda her bir grup üyesinin gerçekliğine olabildiğince girmek söz konusudur. Bu, kendi kişisel özellikleriyle daha ilgilidir. Bu, protagonistten çok, üyenin kendi yaşadığı duygularla ilgilidir; ya da sahnedeki ardışık sahnelerle girsin girmesin, kişisel çağrışımlarla ilgilidir.

Genelde paylaşımda tüm oturumda oynanan sahnelerin hepsinin geri bildirimi yapılmaz. Burada lider en anlamlı bulduğu, en “duygu yüklü” ya da oturumun teması ve protagonistin getirdiği sorunla ile en ilgili gördüğü geri beslemeye daha fazla zaman ayırmalıdır.

Genelde protagonist - dramatizasyon sahnesinin sonunda - ilk konuşmayı yapmak ve grubun geri beslemesini dinlemek ister. Her oturumun sonunda o andaki duygular, kişisel hisler ya da kendini askıda hissedenden birinin geri bildirimleri için zaman ayırmak gelenekseldir. Aslında, daha az acil duygular, hisler ve geri bildirimler daha sonraki seanslarda düşünce, yansıtma ve düş olarak geri gelecektir.

Notlar

1. Wilma Scategni, *Das Psychodrama zwischen alltäglicher und archetypischer Erfahrungswelt* (Solothurn un Dusseldorf: Walter Verlag, 1994); of Psicodrama e terapia di gruppo: spazio e tempo dell'anima (Come, Ed. Red, 1996)

Yönetme üzerine bir tartışma

Anna Ancelin Schützenberger ve Marcia Karp arasında, Nisan 96*

Marcia Karp

Çeviri: Zeynep Yeşim Özcan ve İnci Doğaner

Bu bölümü hazırlarken Moreno'nun en eski öğrencisi Anne Schützenberger ile bir görüşme yaptım. O sırada 78 yaşındaydı; deneyimli, bilge bir uygulamacı.

Anne: Psikodrama yönetmeninin dilediğini yapan bir geminin kaptanı, geminin efendisi (ustası) gibi olduğunu - maître à bord après Dieu - ve bir yönetmen için çok önemli olan şeylerden birinin herşeyin mümkün olduğunu hissetmek olduğunu düşünüyorum. Bir yönetmen yeni bir teknik yaratacak kadar özgür olmalıdır. Benim için psikodrama oturumu, sanat, bilim, yaratıcılık, psikoterapi ve eğitimin bir karışımıdır, bu yüzden kendi içinde çok güzel, eşsiz bir yaratma olmalıdır.

Marcia: Ben grubun, bu grup sadece bizimle olabilirdi hissini veren tarzını seviyorum. Bunun gibi başka bir grup daha olamaz, tamamen bize özgü, nevi şahsına münhasır; bir çeşit bizim yaratımız.

Anne: Benim için, Moreno'nun dehasının en önemli keşfi rol değiştirmedir: Dünyayı başkasının gözünden görmek. İkincisi: Geleceğe yansıtma (future projection) ya da gerçek ötesi (surplus reality) - protagoniste yaşamın vermediklerini vermek ve onu geleceğe açmak. Üçüncüsü ve benim için en önemlisi, Moreno grubun ortak-bilinçdışını (group co-unconscious) keşfidir. Sana şunu anımsatırım: Eğer Freud bilinçdışını, Jung kolektif bilinçdışını keşfettiyse, Moreno da çok fazla şeyi açıklayan grup ortak-bilinçaltını keşfetmiştir. Yönetmen yönetirken, grubun duygularına ve sosyometrisine uyumlanır ve grup iletişimde yüzeyin altında neler olduğunu anlayabilir.

Marcia: Kendini bir yönetmen olarak nasıl ısıtırsın?

* The handbook of psychodrama" dan yayıncının izniyle alınmıştır. M. Karp, P. Holmes, K. Tauvon (Ed), Routledge, London, New York, 1998.

Anne: Genellikle, sessizce oturur ve izlerim. Grubu dinlerim, gruba bakarım, söz dışı iletişimi çok incelerim. Bakarım... Bazen insanlar giydikleri renklere göre otururlar: Tüm mavi bluzlar ve mavi gömlekler beraber olur; tüm erkekler bir arada, tüm kadınlar bir aradadırlar. Grubun oturuşunda, konuşmasında, konuşmaya başlayışında beni çalışmaya oldukça ısıtan bir şeyler vardır.

Marcia: Benim ön hazırlığımı kendimi boşaltacağım bir yer bulmaktır. Bu bir yürüyüşe çıkmak; doğa ya da sessizlik olabilir. Eskiden çok hazırlık yapardım. Şimdi benim ön hazırlığım daha çok kendimle ilgili, grupla etkileşimimle ilgili. Eğer anlamak için hazırsam, etkileşim nettir. Grupları müzikle, eyleme yönelik oyunlarla ısıtmaya yönelik çok fazla talihsiz kalıp kullanıldı; Moreno'nun bunları kullandığını anımsamıyorum.

Anne: Asla. Bu bana, Moreno'yu, protagonisti şimdi yapıldığından fazla seçerken gördüğümü anımsattı. O kişinin çalışmaya hazır olup olmadığına Moreno karar verirdi. Özgür hissedirdi: Asla oturuma bağlı değildi. Bu ondan öğrendiğim ana derslerden biridir. Ben psikodrama yapmaya değil, kendime, protagoniste, gruba ve orada olmaya adanırım.

Marcia: Ya da sunulan şeyde sahtelik varsa Moreno bunu hemen fark ederdi.

Anne: Yönetmen, protagonist ve grup arasında çalışan bir kimya vardır. Eğer bu yoksa herşey sahteleşir; kötü bir tiyatroya dönüşür.

Marcia: Bir yönetmeni iyi yapan şeylerden biri olayın içine girmektir, meraktır, enerjinin olduğu yerin, enerjinin geldiği yerin kokusunu almaktır.

Anne: Evet işte bu! Grubun enerjisini taşıyacak biri. Bunun yönetmen tarafından seçilmesi çoğunlukla grup tarafından seçilmesinden iyidir. Çok fazla gereksinimi olup bunu hissetmezler. "Küçük hiçbirşeylerin" (having small nothings) grup için çok iyi ısınma olduğuna inanıyorum. Psikodrama için Moreno tarafından yapılan tanımlardan biri, birinin hayatını sahnede oynamaktır; daha az bilinen diğer bir tanım psikodramanın fiziksel ve zihinsel bir savaş olduğudur; bu yönetmen ve protagonistin direnci arasındaki zihinsel bir savaştır. İyi bir psikodrama yapmanın yollarından biri protagonisti hazırlıksız yakalamak, onun bir savunma hazırlamasına olanak vermemektir. Küçük hiçbirşeyler ve küçük oyun parçaları (vignettes) protagonisti açmanın ve savunmaları önlemenin yollarındandır. İnsanlar bazen tam bir psikodrama yapmaktan korkarlar ama küçük bir kısa oyun parçası oynamayı pek azı reddedecektir.

Marcia: Evet, gerçekten savunmasız durumun önemli olduğunu düşünüyorum. Çok fazla kalıplaşmış bir fikirle oturumları yöneten insanları düşünüyorum, bu yüzden onlar protagoniste yardımcı ego rolü verirler, sonra yardımcı gelir, rol alır, sonra öteki, öteki; derken iş sıkıcılaşır. Merlyn Pitzele'nin bir keresinde söylediği gibi: "Asla sıkıcı bir psikodrama görmedim ama sıkıcı psikodramatistler gördüm." Bazen insanlar teknikleri hatırlayıp onların ne için yaratıldığını unutuyorlar. Psikodramanın ortaya çıkışının özgün nedenlerden biri doğaçtanlığın (spontanlığın) eğitilmesidir. Yönetmenin, bir şeyi çözümüne doğru sürüklerken anımsaması gereken bir şey vardır; o hem protagonistin hem de değişik rolleri oynayan grubun hem de kendisinin doğaçtanlığını (spontanlığını) da eğitmektedir. Yani gruptaki herkes doğaçtanlık (spontanlık) eğitimi almaktadır.

Anne: Yönetmeyle ilgili söylenmesi gereken diğer bazı şeyler de var. Bir sahneyi (perdeyi) bir saate uzatmak zorunluluğunuz yoktur. Arınmayı sağlayıp bitirmek ilginç bir çalışma tarzıdır. Başka bir yol yirmi dakika grubun ısınması, yirmi dakika psikodrama yapmak, kırk dakika boyunca iyi bir paylaşım yapmaktır. Seyircilerdeki arınma çok önemlidir. Benim için, arınanın protagonist mi seyirci mi olduğu önemli değildir; durum hakkında konuşabilmek, ağlayabilmek ya da grupla paylaşmak. Bir saat içinde çok şey yapabilirsiniz.

Marcia: Yani, protagonist odaklı psikodrama ile ilgili konuştuğumuzda, aslında protagonist her zaman her an değişmektedir. Eylem ve enerji değiştiğinde protagonist üstündeki spot ışığı yer değiştirir. Yönetmen odanın içinde durmadan yer değiştiren spot ışığını görebilmek için çok esnek olmalıdır.

Anne: Aklıma gelen iki örnek var: Bir keresinde gerçek ötesinde bir psikodrama yapmıştım - bir babanın ölümüyle ilgili. Protagonist uçak bileti bulamadığı için babasının ölümüne yetişememişti. Ertesi gün vardığında babası ölmüştü. Gerçek ötesine geçtik ve babası öldüğünde oradaymış gibi babasıyla konuştu. Duygular çok yoğun; büyük bir arınma oldu. Paylaşım sırasında grubun büyük bir kısmı ağladığından yedi sekiz tane kısa oyun oynadık; ölen babayla ya da ölü babayla, ölü anneyle, ölü büyükanneyle, ölü kedi, ölü komşuyla. Psikodrama onları çok etkilemişti ve her biri iki ya da üç dakikalık kısa oyunlarını oynadı. Yani senin dediğin gibi sahnenin spot ışığı hareket etti durdu; bu aynı zamanda protagonist için değişik, çok kısa, önemli ve çok güzel bir paylaşımdı.

Sen konuşurken, başka bir şey anımsadım: Sanırım Kopenhag'ta kongredeydi. Çok güçlü bir psikodrama olmuştu; sonra da kısa oyunlarla bir paylaşım yaşamıştık. Çok sonra, Buenos Aires'te, bir bayan bana gelip "Kopenhag'ı hatırladınız mı?" diye sordu, ben "Evet, ama neyi soruyorsunuz?" dedim. "Paylaşım sırasında benimle kısa bir oyun yapmıştınız, benim üniversiteyi bırakmamla ilgiliydi. Benimle birkaç dakika çalıştınız, ben sonra yeniden üniversiteye başladım. Bitirdim. Şimdi psikolog ve psikoterapist oldum; tüm bu değişim o oyundan kaynaklandı" dedi. Seyircide çok önemli şeyler olduğunu bilmek çok önemlidir.

Marcia: Psikodrama yönetiminde hakkında yeterince konuşmadığımız çok önemli bir konu da zamanlamadır, zamanlama... Biri bize bir sorunla geldiğinde, "Neden şimdi?" sorusunu sormak çok önemlidir. Bu dikkate değer sorunu bana neden şimdi getirdin? Kişi düşünmeye başlar, yaşamımda bunu şimdi çok önemli yapan nedir? Paylaşımındaki küçük oyunlarda kişinin zamanlaması doruğa çıkar. Bilişsel ve duygusal olarak bir şeyler bir araya gelir, tutuşup alevlenerek artık gizlenemeyecek bir gerçeğe dönüşür. Bence yönetmenin, grubun enerjisini yakalamak için spor ayakkabısına ihtiyacı vardır. Birçok insan bana "Eğer beni o anda görüp cesaretlendirmeseydin asla söyleyemezdim" ya da "Asla yapamazdım" demiştir. Belki de yönetmenler olarak, odak değiştiği zaman onu görmeye hazır olmalıyız; tabi ki "Bunu asla söyleyemem"; "Bunu asla yapamam"; "Bunu şu anda yapacağımı, bunu şu anda düşüneneğimi asla düşünmezdim" gibi söylemlerin "Bunu şimdi yapabilirim", "Bunu şimdi düşünüyorum", "Şimdi artık zamanı" şekline dönüşmesinin içsel zamanlamayla da ilgisi vardır. Einstein "Hayal gücü bilgidir önemlidir" demiştir. Kişi diğerlerini oynarken gördüğünde hayal gücü devreye girer, kendilerini rolde görürler; örneğin, asla konuşmadıkları ölü bir anneyle konuşurken.

Anne: Kendilerini zihin gözlerinde bunu yaparken görürler.

Marcia: ... ve hemen hemen onu olmadan önce gözlerinde canlandırır ve kendi gözlerinde canlanan şey sahneye dökülmek üzere olgunlaşır; umutlar yükselir. Herhangi birinin, yaşamında değişiklik yapması için, umuda ve motivasyona sahip olması gereklidir. Aksi halde değişmez.

Anne: Daha önce söylediğiniz bir şeye geri gelmek istiyorum. Eski arkadaşım, Eduardo Corteão, bir grup terapistinin etrafta dönen gözlerinin olması gerektiğini söylerdi. Tıpkı...

Marcia: Bir fener gibi.

Anne: Evet. Grup etrafında dönen. Böylece, kimin soluk alışının değiştiğini, kimin donuklaştığını ve kimin kızardığını, kimin gözlerinde gözyaşı olduğunu, kimin sandalyenin köşesine doğru hareket etmeye başladığını, kimin bir şey söylemek ister gibi ağzını açmaya başladığını görürsünüz.

Marcia: Anne, sen ve ben sıklıkla diyoruz ki, yönetmen olmak için biraz büyücü olmak zorundayız ve ben bir bakıma büyüün açık gerçekçiliğin bir türü olduğunu düşünüyorum... Normalden daha açık gözler ve kulaklara sahipsen ipuçlarını toplarsın. Arjantin’de çalıştığım bir kadını düşünüyorum. Çok küçük bir kadındı ve ona “Prematüre bir bebek miydiniz?” diye sordum. “Evet, öyleydin” dedi, bu bana çok ilginç gelmedi çünkü çok küçüktü, bu yüzden küçük bir bebek olabilirdi. Sonra dedim ki “Andes’te mi doğdunuz?”. “Evet, Andes’i nasıl bildiniz?” dedi. “Bilmiyorum, siz dağları, tepeleri ya da bunun gibi bir şeyleri görmekten söz ediyordunuz” dedim. Sonra ona üçüncü bir soru sordum... “Siz ilk çocuk muydunuz?” “Evet, öyleydin” dedi. Şimdi, bu üç soruyu sorarken bunlar bana çok açık geldi. Ancak, diğer insanlar benim bir çeşit büyücü olduğumu düşündüler. Bunun size birçok kez olduğunu biliyorum. Bence, bu basitçe, uyum içinde olmak, görülene, duyulana, söz dışı ve sözel olana uyumlanmaktır. Yönetmen için gözlemsel nitelikler yüksek olduğunda, bilgi gelir ve emilir. Yönetmen küçük çocuklar gibi naif sorular sorar “Ooh küçük değil misiniz? Bir bebek kadar küçüksünüz.”

Anne: Moreno’nun ortak bilinçdışının (co-unconscious), Jung’un kolektif bilinçdışından daha güçlü olduğunu düşünüyorum. Daha da karmaşıktır. Sahnede yeterinde uzun zaman geçirdiğinizde, grupla yeterince uzun çalıştıysanız bu şekilde bir açık zihinlilik kazanırsınız. Bunun hakkında düşünmeye gerek yok; bu doğal olarak size gelecektir.

Marcia: Evet eğer kanıtlamanız gereken birşey yoksa... Sıklıkla genç yönetmenler bir şeyleri kanıtlamaya uğraşırlar. İyileştirilmeye gereksinimi olan kişiyle basitçe birlikte olmak, sadece olmak, bir şey kanıtlamaya gereksinim duymadan olmak... Terapistin en önemli iyileştirici gücü, niteliği budur. Bu “birlikte olma” derindir çünkü ortak-bilinçdışı beraber çalışırken, aralarında güven oluşur, aralarından sevgi akar, şefkat akar ve “birlikte bir beden olmak” iyileştirme sürecinin yaratıcılığını kapsayan ve tutan şeydir. Genç yönetmenler tersinden başlarlar. Onlar güven ve ortak-bilinçaltını üretsın diye yaratıcı düşünceyle başlarlar. Belki işler tersinden gitmektedir; yani yaratıcılık, birbirine güvenen ve birlikte yaratmak isteyen insanlar arasında oluşan bir icattır.

Anne: Kuramı ve tekniği yeterince bilince, hastaya (başvurana) odaklanırken özgürsünüzdür.

Marcia: Çalıştığım kişi olurum, sonra onun kendi ihtiyaçlarını içinden görebilirim. Benim becerilerim sadece müşterinin hastarın ya da protagonistin gereksinimlerini kolaylaştırmak için vardır.

Anne: Psikodrama varoluşçu bir psikoterapidir. Burada ve şimdinin içinde protagonistle birlikte serbestçe süzülür, hareket edersiniz.

Marcia: Önceden planlanan ya da düşünülen oturumlar işe yaramaz. Burada ve şimdi kavramı basitçe şimdi ve burada olacak, orada ve sonra olmayacaktır. Grubun güzelliği de buradadır; her an yeni bir şey üretilir ve bu yeni şeyleri yakalamak yönetmenin rolüdür. Kişinin hazır oluşuyla el tutuşursunuz. İyi bir yönetmen verimli ve de verimsiz zamanlarda hep protagonistledir. "Yönetmen gerekeni ve henüz doğmamış doğurtan ebedir".

Kapanış

Bu bölüm "Yönetmen: Eylemdeki Biliş" olarak adlandırılmıştır. Yönetmen, protagonist ve grup üyelerinin konuşmadığı, saklı ve sözlü olmayan ipuçlarını gözlemek, saklı olanın üzerine gitmek için gözlerini ve kulaklarını kullanmalıdır.

Otuz yıldan beri binlerce yönetmeni eğitmiş olarak, öğrenci tarafından sıklıkla yapılan açıklama aklıma gelir: "Ben de tam bunu yapacaktım. Bunun sonra yapılacak şey olduğunu biliyordum. Siz söylediğinizde ben de bunu düşünüyordum". Birçoğumuz yargılamalar ve eleştirilerden zarar görmüş haldeyiz ve ne yazık ki güvenimizi bozan ve yapabileceğimizi bildiğimiz şeyleri yapacakken bizi duraksamalara sürükleyen güçlü bir yargıcı içselleştirmiş durumdayız.

Erteleme ile ilgili harika bir öykü vardır. Polis ve sosyal hizmet uzmanı, aşırı gürültü olduğu gerekçesiyle geceyarısı saat üçte bir evin kapısını çaldı. İçerden, biri 93, diğeri 96 yaşında bir karı koca çıktı.

"Ondan nefret ediyorum, boşanmak istiyorum" dedi koca.

"Onunla daha fazla yaşayamam" dedi 93 yaşındaki eş.

"Neden şimdi? Neden bunun olması için bu kadar çok beklediniz?" dedi sosyal yardım uzmanı.

"Tüm çocuklarımız ölene kadar bekleyebileceğimizi düşündük"

Zamanlamayı iyi kullanmak, bildiğinize göre hareket etmek, içinizden geleni yapmak, sezgilerinize güvenmek, sezginizin bilginizi beslemesine

izin vermek, tüm yaşam deneyiminizi daha karmaşık olan bilişe katmak; işte psikodrama yönetmeninin işi budur. Size cesaret, esin, beceri ve iyi bir şans diliyorum.

Kaynaklar

- HARE, P., HARE, J. (1997) *Bibliography of J. L. Moreno*. London, Sage.
- HOLMES, P. (1998) *Handbook of Psychodrama*, London, Routledge.
- JACOBS, L. (1996) *Freud*, London, Sage.
- KARP, M. (1996) konuşma, Myrtle Beach, S. Carolina.
- KRISHNAMURTI, J. (1991) *Commentaries on Living*, 3rd series, ed. D. Rajagopal, London, Gollancz.
- MACKENZIE, M (1997) Film yönetmeni, konuşma.
- MORENO, J. L. (1942) *Introduction to Psychodrama*, produced 1997 by Renè Marineau, University of Quebec, Trois Rivières, Quebec.
- MORENO, J. L. (1953) *Who shall survive?* s 83, New York. Beacon House.
- (Çev.) KÖSEMİHAL N.S. (1963) *Sosyometrinin Temelleri*. İstanbul Üniversitesi Yayınları No 1028, İstanbul.
- MORENO, J. L. (1955) *Preludes to my Bibliography*, New York. Beacon House.
- MORENO, J. L., MORENO, Z. (1959) *Psychodrama*, Vol. II, New York: Beacon House.
- MORENO, J. L., MORENO, Z. (1977) *Psychodrama*, Vol. 1, s 227, New York: Beacon House
- MORENO, Z. (1996) *Konuşma*, Myrtle Beach, S. Carolina.
- SCHÜTZENBERGER, A. A. (1996) *Aïe, mes aïeux (Ouch, my Family)* Paris, D.D.B.
- SPRAGUE, POPPY. (1985) yaş 8, konuşma.

İleri grup ya da canlı süpervizyon grubu: Bir psikodrama grubunun nasıl yönetileceğinin öğretilmesi girişimi

Jutta Fürst

Çeviri: Zeynep Yeşim Özcan ve İnci Doğaner

Giriş

FEPTO'nun kuruluşundan beri geçen řu birkaç sene içerisinde, Pierre Fontaine, çeşitli psikodrama eğitim enstitülerindeki öğretim yöntemlerinin belgelenmesine büyük emek verdi. Bu yazı, psikodrama eğitimindeki öğretim yöntemleri konusunda süregiden tartışmalara bir katkıdır. Bu yazıda, Avusturya'daki ileri ya da canlı süpervizyon öğretim yöntemlerinin avantaj ve dezavantajlarını incelemek istiyoruz.

Eğitim hedefleri

Eğitim hedefleri ÖAGG'deki Psikodrama Bölümünün programında özetlenerek tanımlanmış ve Sağlık Bakanlığının (Ottomeyer K, Wieser M, Jorda Ch., 1990) onayı için resmi gazetede ayrıntılı olarak tanıtılmıştır. Schönke'ün (1991) ve Kellermann'ın (1992) psikodrama terapistinin rolü konusunda tanımladığı madde ve görüşlerle uyumludur. Programın içeriğı bu hedefleri amaçlar. Tanımlanmış amaçlara bu yollarla ulaşılacağı beklenmektedir. Avusturya'daki eğitim enstitüleri için yalnızca içerik sabit olup öğretim yöntemleri eğiticiye bırakılmıştır.

İçerik

İçerik kabaca üç bölüme ayrılabilir:

- Kişisel yaşantı - deneyim (kendini tanıma – bizim enstitümüzde bu şekilde tanımlamaktayız – Ç.N.) (bireysel ve grup)
- Kuram ve teknik (ileri grubu da kapsayan çeşitli seminerler)
- Öğrencinin kendi uygulamaları (bir yıl süreyle grup ve bireysel psikodramatik terapide yöneticilik ve yardımcı yöneticilik)

Yöntem

Aşağıdaki yöntem kullanılmıştır:

İleri gruba başlayan bir öğrenci daha önceden kendini tanıma (kişisel deneyim) aşamasını tamamen, kuramsal ve teknik seminerlerin ise çoğunu bitirmiştir. İleri grupta öğrenci, yönetici yardımcısı ile birlikte (başka bir öğrenci) grubu bir hafta sonu boyunca yönetir. Isınma ile başlayıp bütünleşme süreci ile biten tüm aşamalardan sorumludurlar. Sonra tüm grup, eğitici de dahil, grupta olup biteni çözümlerler.

Eğitici, öğrenci yönetirken genellikle araya girmez. Araya ancak gruba ve protagoniste ilişkin sorumlulukları onu girmeye zorlarsa girer. Bu sorumluluk geniş bir alan kapsar ve çeşitli şekillerde yorumlanabilir.

Geribildirimler öğrencinin yönetirken ne kadar zorlandığını ortaya çıkarır. Kendi uygulamalarının süpervizyonu onların, ideallerine yetişememekten ya da başarısızlıktan korktukları için protagonist merkezli oyunlardan kaçındığını gösteriyordu. Bu tepkilerin nedeni neydi? Avusturya'da psikoterapi öğrenciliği, buna başlamadan önce cezaya dayalı bir öğrenim sisteminden geçmeyi gerektiriyor. Bu, hatalardan kaçınmaya, başarıya güvenmemeye ya da başarı ummamaya yol açıyor. Hatalar, öğrenme fırsatları olarak değil, yok edilmesi gereken kötü şeylermiş gibi görülüyor. Bir şey yapmayan hata yapmaz kanısı, doğaçtanlığı (spontanlığı), risk almayı ve eyleme geçmeyi azaltır. Süreli ilk grupta (çoğunlukla kendini tanıma aşaması) genellikle girişimlerini yerinde yapan bir yönetici gördüğünüz bir süreçten geçersiniz. Fikrin neden çalıştığını, doğru zamanda doğru sözcüğü nasıl bulacağınızı bilmeniz gerekir.

Öğrenci yönetmeyi nasıl öğrenir?

1. Taklit yoluyla

Eğitimleri sırasında birçok psikodrama yöneticisini iş başında görürler. Onları, hastaları değil eğitim gruplarını yönetirken görürler. Yeterli bilgi edinebilmek için psikodrama seansında birçok kez grup üyeliğinden gözleyen rolüne geçmek zorundadırlar.

2. İçgörü yoluyla

Ne olduğuna dair varsayımlar kurarlar. En iyi örneğiyle, bu varsayımlarla öğretilen kuramı birleştirebiliyorlar. Genellikle varsayımlar onaylanmaz; çünkü bunlar tartışılmaz ya da bunların farkına varılmaz.

3. Başarı (güçlendirme) ve başarısızlık yoluyla

Yönetme sıraları gelince varsayımlarını eyleme aktarırlar. Varsayımlarının doğru olup olmadığına dair bir geribildirim alırlar. Bir girişimin etkili olup olmadığını deneyim yolu ile öğrenirler. Bundan sonra bir sonraki seansı arkadaşlarının nasıl yönettiğini seyrederek. Yeni varsayımlar kurar, bu varsayımları sınarlar. İleri gruptaki öğrenci pek çok kez rol değiştirir: Önce grup üyeliğinden yöneticiliğe, süreç-analizi sırasında öğrenci rolüne, sonra yine başka bir yönetici ile karşılaştığı (başka bir öğrenci) grup üyesi rolüne. Eğer eğitici araya girerse öğrenci hemen yönetici rolünden öğrenci rolüne geçer (protagonist de yöneticiyi kaybeder). Bu rol esnekliğinin yanı sıra iyi bir psikodrama yöneticisi olmak gibi karmaşık bir işin de üstesinden gelmek zorundalar.

Değişik bakış açılarından avantajlar

1. Öğrenme Kuramı

- Duygusal katılım öğrenmeyi artırır
- Kişisel varsayımlar kanıtlanabilir
- Rol öğrenme, duygu ve davranışlardaki değişikliklerini başlatan en etkili yöntemlerden biridir (Bandura, 1969: 165)
- Deneme yanılma yoluyla öğrenmek mümkündür

2. Psikodrama kuramı

- Organizma bütüncül (holistik) öğrenim ile uyarılır. Tekil işlevlere (örneğin düşünme) vurgu yapmaktan kaçınılır. (Moreno, 1972: 147).
- Öğrenme süreçleri dinamik ve gerçektir
- Yöneticilik rolü denenebilir
- Eylem yoluyla öğrenme fırsatı vardır

3. Pragmatik

- İleri grup bir "terapi grubudur"
- Eğitici öğrencinin çalışmasını anında izler
- Öğrenci isterse yardım alabilir
- Protagonistten geribildirim istenebilir
- Psikodramatik çalışmayı hemen peşi sıra süreç analizi izler

Dezavantajlar

1. Öğrenme kuramı

- İş fazla karmaşıktır
- İş ve durumun zorluğu öğrenmeyi azaltabilir
- Hafta sonu uzun olduğu için geribildirim etkili olması gecikir
- Bilgi yoğunluğu, grubun tam bir şekilde algılanmasını zayıflatır (Zayonc ve Burnsteiner, 1965)

2. Psikodramatik

- Öğrenim süreci için ısınma yok
- Öğrenci yöneticinin yönetici ve öğrenci rolleri arasındaki rol çatışması
- Eğitimin, destekleyici terapist ile eleştirel öğretmen rolleri arasındaki rol çatışması
- Süreç analizinde protagonistin varlığı

Avantajları kaybetmeden dezavantajlar nasıl azaltılır? Başka birçok olasılığın varolduğunu göstermek üzere bazı yolları anlatmak isterim.

1. Ufak adımlar

"Bütünü parçalara bölme, basitten karmaşığa ve kolaydan zora gitme" ilkesine denk gelir (Gagné, 1975). Bu, kişisel başarı olasılığını yükseltir ve sonraki başarılı uygulamaları pekiştirir.

- Ardışık öğrenmeyi haftalara dağıtmak (ısınma, tedavi kontratı, odaklanma, sahne kurma, tek-sahne kurma, çoğul-sahne kurma, kapanış, bütünleşme, bütün bir oturumu yönetme, asistan-yönetici ile işbirliği, grup sürecini idare etme ve hesaba katma)

- Ara verme teknikleri - yönetmeye başlarken öğrenciye "dondurucu" ve "donma çözücü" birer sprey sunulur. Bunu, öneri almak için olayı durdurmak (dondurmak) ya da daha fazla karar veremeyecek kadar duygusallaştığında mesafe koyup zaman kazanmak için kullanabilir.

2. Hazırlığın bir parçası olarak varsayım

Kişisel etkinlikler, düşünce, kural ve kavrayış ile birleştirildiğinde öğrenmenin daha kolay olduğu varsayımından (Ausubel, 1974) yola çıkarak, öğrenci, yönettiği psikodramatik çalışma akışı konusunda bir varsayım hazırlamasına yardımcı olmak üzere bir danışma grubu seçebilir (örneğin, protagonistin temel sorunu nedir, onu diğer eylemlere geçirecek bağlantılar nedir...)

3. Pekiştirme

“Ödüllendirilen davranış, göz ardı edilen davranıştan daha çok sergilenir” varsayımına dayanır (Thorndike, Skinner, Tolman).

Ulaşılan hedef (örneğin, etkili ısınma) bu tür çalışmayı pekiştirir ve özgüveni artırır. Başarı şansının yüksek olması için, eğitim sıralaması yeterince açık olmalıdır. Kendi yetilerini, yeteneklerini göremeyen ve/veya sadece zayıf yanlarını gören öğrencilere eşleme ile yardım edilebilir. Eş, öğrencinin kuvvetli yanlarını vurgulayabilir.

4. Başarılı öğrenme için grup ve ilişkiler yardımcı olabilir

- Başlangıçta yöneticiyi protagonist seçer. Protagonistin beklentisi doğrultusunda, yönetici seçilen öğrenci hemen rol değiştirir. Böylece terapötik işbirliği yapmaya gerek kalmaz.
- Hazırlık sırasında grup üyelerinin (arkadaş öğrenciler) rehberliği. Grup üyeleri yönetici seçilen arkadaşlarının yardımcı yöneticiliğini üstlenip onu destekler.

5. Eğiticinin eğitim tarzı

Öğrenci, bazen profesyonel becerilerini geliştirmek için, eğiticiden, ebeveynlerinin eğitim tarzını tamamlayan ya da ona benzer bir tutum ister. Öğrencinin, kendisine en çok yardımcı olan eğitim tarzını seçmeye hakkı olmalı. Öğrencinin, hem destekleyici ve koruyucu bir “annelik”, hem de eleştirici ve yüzleştirici bir “babalık” yapan bir eğitime gereksinimi vardır (Kellermann, 1992: 165). Öğrenciyi yarıda kesen ve onu hatalarıyla yüzleştiren yönetici onun özgüvenini azaltır ve öğrenci yönetici ile protagonist arasındaki ilişkiyi bozar. Aynı bilgiyi, ona, eleştirildiği hissini vermeyecek destekleyici bir eşleme aracılığıyla aktarmak olasıdır.

6. Süreç analizi

Paylaşma aşaması ve süreç analizi arasında katılımcıları oturumdan duygusal bir şekilde ayırmak için ufak bir ara olmalıdır (Kellermann, 1992). Öğrenci için yöneticilikten çıkıp kendi çalışmasının gözlemcisi rolüne geçmek, daha nesnel bir analiz yapmayı kolaylaştırır.

7. Rol çatışmalarını önlemek için değişik aşamaları net şekilde ayırmak

Oda üç bölüme ayrılmalı. Odanın ilk bölümü eğitici grup için ayrılmıştır. Bu bölgedeki katılımcılar öğrencilerdir ve eğitmen grubun yöneticisidir. İkinci bölüm “terapi grubu” içindir. Burada katılımcılar hastalardır ve bir

öğrenci de yöneticidir. İlk bölümde eğitici sandalyesinde kalır. Üçüncü bölüm ise psikodramatik olayın gerçekleştiği sahnedir. Eğer oda bu bölünmeye uygun değilse, bu sembolik bir şekilde yapılabilir.

8. Yeniden sahneleme

Yeni fikir ya da varsayımları doğrulamak için bazı sahneler tekrarlanabilir. Protagonisti korumak için o başkası tarafından oynanır.

Psikodrama eğitimini geliştirmek için harcanan bunca emeğe rağmen, iyi bir öğrenme sağlama konusunda hala çözülmemiş sorunlar vardır. Ancak, deneyim ve gelişmeleri paylaşmanın ve değerlendirme ölçekleri/araçları kullanmanın, eğitimin öğreticiliğini arttıracak konusunda umutluyum.

Kaynaklar

- AUSUBEL, D. P. (1974) *Psychologie des Unterrichts*, Wienheim.
- BANDURA, A. (1969) *Principles of behaviour modification*. New York.
- GAGNÉ, R. (1975) *Bedingungen des menschlichen Lernens*, Hannover.
- KELLERMANN, P. F. (1992) *Focus on Psychodrama*. London.
- MORENO, J. L. (1972) *Psychodrama* (Vol. I) Beacon, New York.
- OTTOMEYER, K., WEISER M. (1990) Informationspapier die methoden-spezi-fische Ausrichtung des Psychodramas, Rollenspiel und Soziometrie (unveröffentlichtes Manuskript)
- SCHONKE, M. (1991) Funktionsträger der Therapievariablen im Psychodrama. In: Vorweg M. & Alberg T. *Psychodrama*. Leipzig.
- SKINNER, B. F. (1975) The experimental analysis of behaviour. *Americ. Sci.*, 45, 343-371.
- TOLMAN, E. C. (1949) There is more than one kind of learning. *Psychol. Rev.* 56, 144-155.
- ZAJONC, R. B.u. BURNSTEINER, E. (1965) The learning of balanced and unbalanced social structures. *J. Pers.*, 33, 153-163.

Liderlik eğitimi haftaları

Ella Mae Shearon

Çeviri: Zeynep Yeşim Özcan ve İnci Doğaner

Liderlik eğitimi blokları tamamlandıktan sonra, lider ya da terapist sertifikasına aday olan kişi psikodrama eğitiminin son aşaması olan Liderlik Eğitimi Haftaları'nı başarılı bir şekilde tamamlamalıdır.

Tanım

Ben ve yardımcı eğitimci tarafından sosyometrik ve terapötik olarak protagonisti belirlemek üzere çalıştıktan sonra öğrenciler birbirlerini yönetmeye başlarlar. Benim liderliğimdeki grup sürecinde iki protagonist seçilir. Liderler protagonist tarafından seçilir ve grup üyeleri de bir ya da bir diğer protagonist seçerler. Sağlıksız seçimler görürsem araya girerim. Eğer çalışma grubu için seçilenler az ise, sosyometriyi, grup üyesinin kendi sağlıksız seçimine ilişkin bilgimi kullanarak ya da katılımcılara açık çağrı yapıp grubun sosyometrisini değiştirerek grup için gerekli görünen protagonistleri belirlerim. Gruplar belirdikten sonra ben ve yardımcım grup liderlerini ısıtırız. Bu ısıtma sürecinde protagoniste ilişkin daha önceki bilgileri, sosyometrik rolleri, eski senaryoları, yeni dilek ve istekleri kullanırız. Neler olabileceğine, gerçek ötesi (surplus reality) resimlere ve psikodramanın hangi yöne kayabileceğine ilişkin ipuçları veririz. Bu bir ısınma ve bir zemin sağlamakla birlikte, lider psikodramanın doğal akışını izleyerek sahne seçimi yapma, yardımcı ego ve eşleri uygun şekilde getirme ve grup üyeleri ile bağlantıyı koruma konularında cesaretlendirilir.

Lider liderdir, ancak ben ve yardımcım geri plandaki liderleri oynarız, birimiz bir grupta, birimiz diğerinde. Bu şekilde küçük gruplarımız vardır (her grup 8-10 kişilik) ve çok aktif bir katılım vardır. Küçük psikodrama gruplarını, kuramsal alışveriş yapılan geniş grup çalışması (plenum) izler.

Geri plandaki lider kavramının çok değerli olduğunu düşünüyorum; çünkü bu, yapılacak birçok hatayı önler. Verimsiz ve yanlış yönetim şekillerine yönelik bir önlemdir. “Geri-plandaki-lider” olan benle lider arasındaki bağ, benim açımdan büyük bir özen/duyarlılık gerektirir; lider, protagonist ve grup ile çok iyi bir teleye dayanır. Nerede müdahale edip edemeyeceğimi hissedebilmeliyim. Bu, liderin müdahaleye açık ve alıcı olduğu bir yerde olmalıdır.

En basit müdahale, eylemi ve grubu durdurup onların neyin verimli ve denenebilir olacağına ilişkin geribildirim vermektir. Lider, yoğun şekilde içgörü gereksinimi duyduğunda ya da nasıl devam edeceğini bilmediğinde “eylemi durdur” çağrısı yapması için önceden cesaretlendirilir. “Eylemi durdur” çağrısı, hepsinin iyiliği için zorunlu olduğunu düşündüğümde benden de gelebilir. “Eylemi durdur”, destekleyici doğadadır ve doğaçtanlığa ve psikodramatik eyleme yönelik bir fikir getirme amacı taşır.

Psikodrama iyi gitmediği zaman ben, herşeyden çok, protagonistin iyiliğinden sorumlu olduğumu düşünürüm. Psikodramanın iyi gitmediği aşağıdaki bir ya da daha fazla olayın varlığıyla belli olur: Sahne çıkmaz, sadece konuşma vardır; ya da sahne uygun bir şekilde kurulamaz; ya da yardımcı ego düzgün tanıtılmaz; ya da lider daha ileri gidemez. Bu durumda hareketi ya durdurur ya da aşağıdaki şekillerden biriyle müdahale edebilirim:

1. Protagonisti eşlerim.

2. Bir grup üyesinin eşleme için ısındığını görüp lidere işaret gönderirim. Böyle durumlarda liderin görüşü çoğunlukla daralmış durumdadır ve potansiyel yardımcıların farkına varmaz.

3. Eğer lider eşlemeye ısınan grup üyesini görmüyorsa, göz ve kafa işareti ile o üyeyi kalkıp eşlemesi için cesaretlendiririm.

4. Kendim doğrudan yardımcı ego rolü almam ama “arka plandaki lider” olarak, protagonistin tıkanmış duygularını yoğunlaştırma ve açmak için yardımcı egonun yanına gidip oyuna girebilirim. Ben buna “terapötik yardımcı ego” diyorum, rolü ile güçlü duyguları ortaya çıkaran yardımcı. Tabi ki antagonist rolü önce protagonist tarafından oynanır, ancak antagonistin rolü akıcıdır, hareket eder ve protagonistin söylemiş olduğu son cümlelerin bir yankısını yapmaktan ibaret değildir (diyalog böyle başlasa da). Antagonist rolünün gelişimi, eğitilmiş oyuncunun rolü geliştirme

yeteneğine bağlıdır; o, role ve protagoniste tele aracılığıyla ve rolüne beden hareketleri aracılığıyla ısınır. Rolün içinden etkileşime geçer ve rolün yapısından ortaya çıkanı oynar; bu iki şey karışır. Bu bilgiyle, uygun diyalog ortaya çıkar ve bu terapötik yardımcı ego, diyalog çerçevesinin uygunluğunu otomatikman denetlemeyi öğrenip protagonistin duygusal tepkisine göre hareket eder.

İyileştirici oyuncuya (yardımcı ego) canlı ipuçları verebilirim. Yardımcı egonun yanında kısa bir süre oynayabilirim. Ondan sonra sahnedeki başka bir yardımcı role canlılık getirebilirim, rolünü geliştirmede ona yardımcılık edebilirim. Eylemin yüksek olduğu bir noktada oradan çıkıp protagonisti eşleyebilirim. Sonra gruptan birilerine bakıp protagoniste eş olarak çağırır ve rol için onları görevlendirip kendimi “arka plandaki lider” rolüne geri çekebilirim. Bu, kesin bir hüner ve tele ister; her birine yardımcı olurken bu iyileştirici oyuncuların (lider ve yardımcıları) alıcılıklarını sürekli kontrol ederim. Örneğin: Yardımcı ego benim sunduğum rolü kavrayabiliyor mu? Protagonist uygun bir şekilde tepki veriyor mu? Tüm oyuncularda gerçek, içten doğaçtanlık var mı?

5. Hangi sahnenin uygun olduğu kavranabilsin diye lideri eşleyebilirim.

Lider hünerlerini geliştirdikçe “geri-plandaki-lider” aktif katılımcı müdahalesini azaltır. Gerçek hedefimiz, liderin kendi önsezi ve doğaçtanlığına güvenmesi, amaca uygun beceriler geliştirmesidir. Liderin müdahalelerle çalışmayacağını hissedersen, dizginlerini serbest bırakır ve başka yaklaşımlar denerim. Müdahalelerimde değişiklik yapar, hem teknik olasılıklar hem de liderin etkili bir yönetim yapmasında engel olan kişilik özellikleri konusunda çok yoğun ve kapsamlı bir süreç analizi yaparım. Burada şu soru doğar, kendi doğaçtanlığına ve önsezisine güveni mi az yoksa protagonistle aşırı bir özdeşleşmesi mi oldu?

Grup sürecinde grup, her bir protagonisti ve her bir yöneticiyi o rol için desteklemeye motive edilir. Her durumda da ben ve grup üyeleri etkin katılımcıyız. Grup üyelerini, ilerde lider olabileceklerine yönelik gerçek ötesi tablolara katmada çok başarılı olduk. Birbirlerini çok destekliyorlar ve bir yandan da giderek artan bir şekilde liderlikleri konusunda dürüst ve yapıcı eleştiriler yapıyorlar. Psikodrama liderleri eleştiri kabul etmeyi öğreniyorlar.

Süreç analizi yürütülürken grubun katılımı yüksektir. Süreç analizi iki bölümden oluşur:

1) Protagonistle ilgili duygulanımlar - Terapötik çizgi neydi? Doğaçtanlığın (spontanlığın) en yüksek olduğu an ne zamandı? Duygularda olan değişiklikler neydi?

2) Lider, protagonist ve grup için düşünceler. Süreç analizini ben koordine eder, liderin yapma, bozma, yeniden yapma işlemini kolaylaştırırım. Liderin bazı sorunlarının ortaya çıkması ve bir sonraki oyunda protagonist olmaya ısınması söz konusu olabilir.

*Psikodrama yönetmenin öğrenilmesi:
Rollerin çoğaltımı
Öğrenciler için alıştırmalar*

Giovanni Boria
Çeviri: Zeynep Yeşim Özcan ve İnci Doğaner

Burada, psikodrama okulumdaki öğrencilerin bir protagonisti yönetmeye başlarken ön bir güvenle yola çıkabilmeleri için hazırladığım, onlarla birlikte kullandığım bir çeşit alıştırmayı sunuyorum. Ben bu alıştırmaya “rollerin çoğaltımı” (multiplication of roles) diyorum; çünkü bu alıştırma öğrenciye, bakış açısını hızlı rol değiştirme sahneleri sırasında hızla değiştirebilmesi için protoganisti cesaretlendiren bir yönetim yöntemini öğretmeyi amaçlamaktadır. Bakış açısındaki bu değişiklik protoganisti yeni ve umulmadık durumlara kendini uyarlamaya davet eder; bu sayede de ona ait rollerin “çoğaltılmasını” sağlar (bu yeni ve elverişli roller üretebilme becerisi psikodrama çalışmasının asıl hedeflediği şeydir).

Bu alıştırma aynı zamanda öğrenci için de yararlıdır; çünkü yöntemi uygulamaya çalışırken kendisine en çok sorun çıkaran bir büyük zorlukla başa çıkabilmesi için ona yardımcı olur: Bu yöneticinin protagonist için ayrıcalıklı bir taraf (interlocutor) olmak yerine, kendisini sahnenin dışında tutan bir yönetici olma becerisidir. Aslında, yöneticinin müdahaleleri - eylemin başladığı andan itibaren - ancak, protagonist başka biriyle etkileşime başladığında yani düet (rol/karşı rol) olduğu zaman uygundur: Yönetici dinamik etkileşimin dışında kalır ve kendi girişimlerine yönetici rolünün gerektirdiği sınırlamayı getirir.

İkili kutuplaşma ve “üçüncü”

Bu alıştırmadaki mekanizmaları anlayabilmek için aşağıdaki bazı açıklamalara bakmamız gerekiyor. Üç kişi içeren bir sahne kurulur: Protagonist (A) ve ek olarak iki farklı kişi (B ve C). Burada üç adet ikili kutuplaşma olabilir. $A \Rightarrow B$, $A \Rightarrow C$, $B \Rightarrow C$. Etkileşime bu ikili kutuplaşmalardan hangisi ile başlanacağının seçimi, yöneticinin stratejik

değerlendirmesine bağlıdır. Eğer $A \Rightarrow B$ ikili kutuplaşması seçilmiş ise ($A = \text{rol}$ $B = \text{karşı rol}$) C dışarıda, yani, A ve B arasında olup biteni izleyen bir tanık konumunda kalır. Doğal olarak A , B veya C de olup bitenler hep aynı kişinin yani protagonistin iç dünyasının dışavurumudur. Protagonist, $\hat{n}$, rol değiştirmeler aracılığıyla B ve C 'yi, onların parçalarını, oynamaya çağrılır. Eğer A ilk konuşmasını B ile yaparsa, B nin yanıtı, B ile rol değişiminde bulunan aynı A tarafından verilecektir. Eğer C ; A ve B arasındaki konuşmaların tanığı ise ve biz C 'nin de ifadelerini bilmek istiyorsak; C , A 'nın ağzından (A ile rol değiştirdiğinden) kendisini ifade edecektir. A ve B arasında olup bitenler, protagonist tarafından önceden seçilen, kendisini (yani kendi yerine seçtiği kişi olarak/alter ego) veya diğer kişileri (yani yardımcı ego olarak) oynayan grup üyeleri tarafından üretilecektir.

Yöneticilik rolü, birçok farklı girişime kendini hazırlamayı gerektirir. O, ilk ikili kutuplaşmayı seçmeli ve başlatmalı; kısa ya da uzun karşılıklı konuşmalara izin vererek bu ikili kutuplaşmaların içindeki rol değişimlerini üretmeli; protagonisti tanık konumuna getirmeli; eylemin karaya oturmasını önlemek için protagonisti ısınmış halde tutmalıdır.

İlk protokole kısa bir bakış

İlişikteki iki protokolden ilkinе bakacak olursak [Jane sahnesi, protagonistin (A); babası (B) ve annesi (C) ile birlikte olduğu sahne] yöneticinin aşağıdaki etkileşim sıralamasını ürettiğini görebiliriz.

Birinci ikili kutuplaşma: Jane $\Rightarrow$ Babası

Anne (C) tanıktır.

İkinci ikili kutuplaşma: Jane $\Rightarrow$ Annesi

Baba (B) tanıktır.

Üçüncü ikili kutuplaşma: Baba $\Rightarrow$ Jane

Anne (C) tanıktır.

Dördüncü ikili kutuplaşma: Jane $\Rightarrow$ Anne

Baba (B) tanıktır.

Beşinci ikili kutuplaşma: Jane $\Rightarrow$ Anne ve babası ($A+B$)

Tanık yoktur.

Bu sahne protagonistin (yani Jane'in); kendi rolü, diyaloga girdiği kişinin rolü ve tanıklık (yani üçüncü) rolünü içeren bir seri rolü deneyimlemesine izin verir. Bu roller ki bazıları onun için yeni rollerdir, bir dizi halinde uygun bir yolla üretildiğinden doğaçtan (spontan) roller olarak tanımlanabilir.

Eylem evresini başlatmak için yöneticinin kullandığı ölçütlerden ilki şudur: İlk kutbun eylemini ($A \Rightarrow B$) uyarır; sonra da, daha önceden tanık durumunda olan kişiyi çağırarak ardışık kutuplar oluşturur. Bu yolla ilişki dinamiğine bazı yeni ruhsal malzemeler girmiş olur: Bu malzeme yalnızca bir diğer kişi (C)'nin bakış açısını içerdiğinden dolayı değil, aynı zamanda, bu kişinin, önceki etkileşimin ($A \Rightarrow B$) tanığı olma rolü nedeniyle bir enerjiye sahip olmasından dolayı da yeni bir malzemedir.

Şimdi, karşılıklı konuşma sırasındaki eyleme, ritm ve gerilim getirerek özgün bakış açılarını ve içerikler oluşturabildiğini bulduğumuz başka bir başka ölçütü daha görelim. Bu, gerilimin yükseldiğinin görüldüğü, kişinin özellikle katıldığı görülen noktalarda, kendi rolünde olan ya da karşı rolde olan protagonistin konuşmalarının durdurulmasıdır. Protagonistin lafı hemen ardından rol değiştirmesini isteyecek olan yöneticinin "Stop!" demesiyle kesilir, yönetici hemen ardından rol değiştirir, bu şekilde protagonist kendi sözlerini (eş/alter ego ya da yardımcı ego) yeniden iştirken bulur, hala yeterince ısınmıştır ve konuşmaya, bu belki beklenmedik "Stop" ile kaçınılmazlaşan bir bağlantı bularak devam eder. Eğer Jane'in sahnesindeki protokole yeniden bakarsanız – örneğin – ilk ikili kutuplaşmadaki etkileşim sırasında yöneticinin üç kez "Stop!" dediğini görürsünüz (bu çift kesme // işareti şeklinde belirtilmiştir)

Protagonistin karşılıklı konuşma sırasındaki duygusal katılımı çok fazla değilse kesme yapma şansı olmayabilir (bu durumda karşılıklı konuşmayı kesmek iletişimi geliştirmek yerine durdurabilir). Bu durumda yönetici başka bir girişim yapma olanağına sahiptir: Protagonisti eşlemek. Bu eşleme; içsel deneyimine ait olup da atlanılmış olan bazı konulara odaklanması için protagoniste yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Yönetici genellikle; eşlemesini, protagonist sessiz kaldığında ya da duygusal içerikten yoksun anlamsız sözcükler şekline dönüşmüş diyalogları düzeltmek istediğinde araya sokar. Jane'in sahnesinin protokolünde yönetici tarafından toplam olarak yedi tane araya giren eşleme yapıldığını görüyoruz (eşleme kesintileri parantezler ile belirtilmiştir [])

Alıştırmanın özellikleri

Şimdi tekrar alıştırılmaya dönüyoruz. Olay; en az iki farklı kişi ile (B ve C) birlikte olan protagonistin (A) olduğu bir sahnenin kurulması ile başlar. Kuşkusuz kendi yerine oynayacak kişi ve yardımcı ego olarak grup üyelerinden kimin seçileceğini belirleyecek olan protagonistin kendisi olacaktır. Yönetici protagonist ile birlikte öncelikle zamanı, yeri, sahnelenecek olay bağlamındaki kişilerin kişisel özelliklerini (yaşlarını, sıfatlarını) tanımlar ve sonra hangisinin ilk olarak sahnelenecek kutuplaşma olacağına karar verir: İlk konuşma kendi rolündeyken (A) ya da karşıt roldeyken (B) konuşacak olan protagoniste aittir. Genellikle yönetici protagonisti diyaloga başlamaya şöyle bir öneriyle hazırlar: “Şu an karşıdaki kişiyle olan iletişimin çok önemli bir noktasında bulunmaktayız: Ona çok önemli bir düşünceni söyleyeceksin. Bir dakikalığına düşün ve sonra kendini ifade et...”. Aşağıdaki her iki alıştırılmaya ait protokolda de ilk söz böyle bir önerinin sonucu söylenmiştir ve her seferinde daha tamamlanamadan kesilmiştir. Daha sonra, bazen yöneticiye, eşleme yaparak müdahale etmesine olanak tanıyan bir yer bırakıldıktan sonra rol değişimi ile devam edilmiştir.

Rol değişimleri, eşlemeler ve kutuplaşmalardaki değişimler (tanıkları da içerecek şekilde) iletişime bazı özgün malzemeler (çok sıklıkla umulmadık olan) ekler. Alıştırma; bütünleştirme evresinden beklenildiği gibi tüm malzemeyi anlamlı bir şekilde bütünleştirmeyi amaçlayan kesilmemiş konuşmalar ile sona erdirilir. Bu noktada; “stop”, eylemin bir senaryoyu izlemesini önlemenin önemli olduğu başlangıç döneminin tersine, uygun olmayacaktır, aynı zamanda eşleme de gerekli değildir.

Bu alıştırma önceden kararlaştırılmış bir süreye sahip değildir; çünkü bu alıştırmanın yapılışı ve bitirilişi, bireyleşme ve bütünleşme oluşturan içsel bir kompozisyon oluşumunun mümkün olacağı bir an gelinceye kadar yavaş yavaş açığa çıkarılan malzemelere bağlıdır (her protokoldeki bu bütünleşme evresi gösterilmiştir).

Protokollerin yapısı

İki alıştırmanın protokolü de aşağıdadır. Her biri sahnenin sunumu (zaman, yer, kişiler) ve eylemin bağlamı ile başlamaktadır. Sonrasında sırasıyla oynanan ikili kutuplaşmalar anlatılmıştır. Her biri için, protagonist tarafından kendi rolünde veya başka birinin rolünde ifade edilen konuşmalar işaret edilmiştir. “Stop!” müdahaleleri tam uygulandıkları noktada çift kesme (//) ile işaret edilir iken yöneticinin eşleme müdahaleleri

parantezler ile ([]) işaret edilmiştir. Her rol değişimi sonrası protagonistin konuşmasının kendi yerine seçtiği kişi veya yardımcı ego tarafından tekrar edildiğini düşünmeliyiz: Bu tekrarlar protokolde bildirilmemiştir.

Sahneyle ilişkili olan diğer bilgiler italik olarak yazılmıştır.

Her protokolün sonunda aşağıdakileri içeren bir özet bulunmaktadır:

- Sahnede bulunan ikili kutuplaşmayı yaratmak için kullanılan kişiler.
- Eylem sırasındaki ikili kutuplaşmalar.
- Her ikili kutuplaşma için:

“Stop!” ların sayısı

Yöneticinin eşlediği konuşmalar

Jane’in Sahnesi

Zaman: Şimdiki zaman, Pazar günü öğlen yemeği sonrası

Yer: Protagonistin yemek odasındaki masanın etrafı

Kişiler: **Jane** (35 yaşında), protagonist

Baba (67 yaşında)

Anne (71 yaşında)

Anne ve baba kızları tarafından öğlen yemeğine davet edilmişlerdir. Öğlen yemeği henüz bitmiştir.

□ Jane ⇌ Babası

Jane: Babacığım; mademki birlikte böyle güzel bir yemek yedik, birkaç kadeh içki içtik; birbirimizle pek konuşmuyor olsak da benim hakkımda görüldüğünden daha fazla şey bildiğine inandığımı söylemek için uygun bir anda olduğumuzu düşünüyorum. Sana şimdiye kadar birçok yalan söyledim ve bence sen bunu biliyorsun. Fakat şimdi, hayatta kalmak için bu şekilde davrandığımı anlamamı istiyorum. Şimdi bile, sana kesin olarak doğru şeyler söylediğimde bana güvenmediğini hissedebiliyorum. //

Baba: Geçmişte bunun için birçok nedenim vardı: Bana sürekli hikaye anlatıyordun, yalan söylüyordun. Senin ne yaptığını çok iyi biliyordum. Bu kadar sınırlı olmamın nedeni de buydu.

[Seni düşündüğümde...]

... Ne olursa olsun sakın olmuşumdur. Sevdiğin bir adamla evlendiğini ve durumundan şikâyetçi olmadığını biliyorum... Önemli olan budur. Fakat aynı zamanda şunu da biliyorum ki... Sen bana gerçekleri anlatmazsın! Benden ve annenden birçok şeyi sakladığını biliyorum.//

Jane: Neden kahrolasıya herşeyi bilmek istiyorsunuz ki?! Sen ve annem için en önemli şey kocamın üniversite mezunu olup sizin standartlarınıza uygun olmasıydı; bunu biliyorum. Ve sizin bizi birbirimize bağlayan duyguyu, bunun değerini anladığınızdan bile emin değilim.//

□ **Jane⇒Annesi**

Anne: Sen ne demek istiyorsun? Biz her zaman anne babaların yapması gereken şeyleri yapıyoruz: Doğru insanlarla gezmesi ve yanlış yollara sapmaması için çocuklarını kontrol etmek.//

Jane: Size kendi yolumu seçtiğimi söylemek istiyorum; ama sizin yaşamımdaki herşeyi kontrol etmeniz, beni belki de hiç yapmayacağım seçimler yapmaya zorladı.//

Anne: Bak; nedenini anlayamıyorum... Sen beni azarlayabilecek son insansın: Verdiğimiz paralarla sana bütün fırsatları sağladık. Kendi istediğin gibi yaşadın, kendi istediğin işleri yaptın. Ben senden muhasebe okumanı istemiştım ama sen başka bir okula gittin! Sen her zaman kendi istediğin şeyi yaptın: Bizi hiçbir şey için suçlayamazsın!//

□ **Jane⇒Babası**

Baba: (kendi kendine) Kendimi düş kırıklığına uğramış hissediyorum çünkü kızım bu tür sorunları her zaman yaşıyorum. Konuşamıyorum... Kızım ile konuşamıyorum.

Yönetici, bir büyüücü gibi, babaya kızıyla konuşabilme becerisi verdi.

Sana birçok kez, seninle gurur duyduğumu söylemek istemiştım ve sen bunları bazen hiç anlamadın.

[Sana bunları söylerken hissettiğim şey...]

... sana karşı bir sevgi hissediyorum.//

Jane: Benim canımı sıkan şu ki bana şu an söylediğin şeyi ben hep biliyorum.

[Bu benim canımı sıkıyor çünkü...]

... böyle yaparak aşırı sevgin yüzünden kendimi suçlu hissetmeme yol açıyorsun! Belki bana daha fazla söz ve varlık hakkı tanıman daha iyi olurdu...//

□ **Jane⇒Annesi**

Anne: (kendi kendine) Ben ve kocam çocuklarımıza çok bağlıyız.

[Onları kendi ayakları üstünde duruyor olarak ne zaman düşünsem bunun benim için anlamı...]

... onları tehlikede görme korkusu! Ben düşündüklerimi söyleme konusunda hiçbir zaman sorun yaşamam: Tam tersi, çok konuşup dırdırcı olmak gibi bir sorunum var. Söylenmesi gereken doğru sözcükleri sıkça bulamıyor olsam da kızımın duygularını her zaman hissedebildiğimi düşünüyorum. En azından Jane'in geçmişte ne kadar çok acı çektiğini anlayabildiğimi düşünüyorum.

[Sonuçta, kızımda özellikle takdir ettiğim şey...]

... onun zeki oluşu. Okulunda güzel dereceler aldı... O bana benziyor: Yaşını göstermez o. Ben yetmiş yaşında bir kadını: Ama bazı şeyleri hiçbir zaman düşünememişimdir...

[Örneğin...]

... şimdiki gençler böyle, kızım kendi kızı ona nasıl davranıyorsa bize öyle davranıyor.

[Yani...]

... yani bize karşı ölçsüz davranıyor.

❑ Bütünleştirme evresi

Yönetici, anneye, Jane'in kendi kızıyla kurduğu iletişim gibi bir iletişimi Jane ile kurmasının mümkün olup olmadığını soruyor: Kucağına oturtup ona duygularını ifade etmesini sağlayacak bir şeyler söylemek gibi. Anne yöneticinin önerisini kabul ediyor ve Jane'i dizlerinin üstüne oturtuyor, onu kucaklıyor ve kendisini sözcüklerle ifade etmesini sağlıyor.

Jane, seni olduğun gibi seviyorum hem de benim düşüncelerimden çok farklı olan düşüncelerinle birlikte. Bazı şeyleri anlayamıyor olmam çok önemli değil: senin mutlu olman önemli!//

Yönetici anneye kızını seyretmek ve onlara katılmak için babayı davet ediyor.

❑ Jane ⇨ Baba, Anne

Baba sahneyi gördükten sonra annenin yanına gidiyor ve Jane ile birlikte ikisini kucaklıyor. Sonra tekrar eski yerine dönüyor.

Baba: (kendi kendine) Onları böyle görmekten dolayı çok duygulandım.

Yönetici sahneyi burada bitiriyor.

Bu alıştırmanın özeti

İkili kutuplaşma yaratmak için kullanılan kişiler:

Jane (protagonist) – Baba – Anne

Birinci ikili kutuplaşma: Jane ⇨ Baba

3 "Stop!" (//)

1 eşleme

Seni düşündüğümde...

İkinci ikili kutuplaşma: Jane ⇨ Anne

3 "Stop!" (//)

0 eşleme

Üçüncü ikili kutuplaşma: Jane ⇨ Baba

2 "Stop!" (//)

2 eşleme

Sana bunları söylerken hissettiğim şey...

Bu benim canımı sıkıyor çünkü...

Dördüncü ikili kutuplaşma: Jane ⇨ Anne

1 "Stop!" (//)

4 eşleme

Onları kendi ayakları üstünde duruyor olarak ne zaman düşünsem...

Bunun benim için anlamı...

Sonuçta kızımda özellikle takdir ettiğim şey...

Örneğin...

Yani...

Bütünleştirme Evresi

Beşinci ikili kutuplaşma: Jane ⇨ Anne ve Babası

0 "Stop!" (//)

0 eşleme

Fred'in sahnesi

Zaman: Şimdiki zaman, Pazar günü öğlenden sonra

Yer: Bar

İnsanlar: **Fred** (32 yaşında)

Mary (27 yaşında, sezgileri kuvvetli, ateşli ve tatlı birisi),

Fred'in arkadaşı

Yaşlı kadın (78 yaşında, emekli)

Garson

Fred'in eşi

Fred ve Mary aynı masada oturmaktalar. Yakındaki bir masada da bir yaşlı kadın oturuyor. Garson ortalıkta dolaşıyor. Daha sonra Fred'in eşi görünecek.

□ Fred ⇒ Mary

Fred: Sen de korktun değil mi? //

Mary: Evet korktum... Çünkü eve gittiğimde artık kendimi evde hissetmiyordum.//

Fred: Bana da öyle oldu fakat ben bu duyguyu içime atmak istemiyorum. Neler olacağını bilemiyorum.//

Mary: Biliyorsun ki paylaştığımız bu duygu o kadar güçlü ki, yıkıcı olabilir.

Fred: Bu bizi yakabilir, fakat ne yapabiliriz ki? Seni kaybetmek istemiyorum, ben bu şeyin kafese kapatılmasını istemiyorum. //

Mary: Bak, benim kafesim olan anne babamın evini terk ettim... Annemin bizi terk etmesinden duyduğum sıkıntıyla başa çıkabilmek için üç yıl Londra'da kalmam gerekti. Şimdi oturduğum ev benim yuvam oldu. Benim için herşeyi terk etmek tekrar anne ve babama dönmek anlamına gelecek; bu da gelecek için tüm düşlediklerimin hepsinin uçup gitmesi demek.

Yönetici, yakındaki bir masada oturan yaşlı kadının onların konuşmalarını takip ettiğini ve son cümleden sonra çok şaşırdığını anlamalarını sağladı. Sonra, yaşlı kadını kendi kendine konuşmaya davet etti.

□ Yaşlı kadın ⇒ Fred

Yaşlı kadın: (kendi kendine) Bu iki insan çok güç bir durumdalar. Bir şeylere direniyor gibi gözükyorlar, içinde bulundukları durumdan kurtulmaya uğraşır bir halleri var. Kız genç birine, oğlan da efendi birine benziyor.

[Bana öyle geliyor ki...]

... onlar anı yakalayabilirlerdi.

[Deneyimlerim bana şunu öğretti ki...]

Ben, yaşamın günlük şeylerle harcanmasındansa, ne hissettiğimizi duyarak, biraz cesaretle yaşanması gerektiğini biliyorum.

[Bu benim başıma da geldi...]

Yaşamımdaki değerli insanları kaybettim ve sık sık kalbimin bana söylediklerinden çok, güvende olma ihtiyacının belirlediği seçimler yaptığım zamanları düşünüyorum.

[Bunun bende yarattığı şey...]

... acı.//

Fred: Bu benim sorunum: Kaybetmek zorunda olduğumuz şeyler, yıllar sonra biten bir evlilik, belli bir biçimde düzenlenmiş bir yaşam, bir ev, bazı düşler, eşime duyduğum hiçbir zaman şimdiki kadar derin olmamış olan bir şefkat.//

Garson çiftin bulunduğu masaya gelir ve Fred ile konuşmaya başlar.

❑ **Garson ⇨ Fred**

Garson: Özür dilerim. Eğer kesmiyorsam... Burada garsonluk yapalı 15 yıl oldu. Sırf bu işi kaybetme korkumdan dolayı burada sizin gibi insanlara 15 yıl boyunca hizmet ettim...

[Bu sözlerle demek istediğim...]

... demek istediğim şey şu ki; değişim zordur.

[Gerçekten hissettiğim şey...]

... kendimi burada bir hapisanedeymiş gibi hissediyorum. Sizin de seçim yapabilmenizi ve hiçbir zaman seçilmemiş fırsatlar arasında bir çıkmaza düşmemenizi dilerim.//

Fred: Doğru söylüyorsunuz: Şu anda benim için asıl tehlike hiçbir yerde gerçekten bulunamamam olacaktır.//

Garson: Fakat bu yolla herşeyi kaybedersiniz!//

Fred: Evet; bazen yalnızca öldüklerinde kendilerinden kaçabildiğim benim için önemli olan şeylere çok bağılıyım. Bu büyük bir bilmece! Bugün bu bardan içeri girdiğimde en çok istediğim şey birbiriyle sohbet eden insanlar duymaktı.

[Ve size gelince...]

... bu seslerden birinin yani sizinkinin diğerlerinden daha farklı olduğunu ve bana seslendiğini duymaktan memnun oldum.

Garson: (ayrılırken kendi kendine konuşarak) Buraya hep aynı insanlar gelir ve ben onlara hep aynı şekilde bakarım fakat bu adamın farklı olduğunu anladım. Onlar buraya uymayan değişik bir çift fakat güzel bir çift.//

❑ **Fred ⇨ Mary**

Fred: Hiçbir zaman birer aşık olamayacağız, hiçbir zaman... Biz, kardeş/arkadaş gibiyiz ve bu benim için çok önemli veya birlikte yaşayan bir çift de olabiliriz. Bu açık seçik durum dışında bir seçenek göremiyorum.

Yönetici Fred'e, kendisi ile Mary arasındaki diyalogu tekrar dinlemesi için, kendi dünyasından önemli birini seçmeyi önerdi. Fred eşini işaret etti.

Eşi sahnede görüldü ve diyalogun tekrarını dinlerken sandalyelerin ve masaların arasında dolaştı, sonra yönetici ondan o andaki düşüncelerinden birini söylemek için yaşlı kadının yanına gitmesini istedi.

❑ Fred'in eşi ⇨ Yaşlı kadın

Fred'in eşi: Onu çok sevdiğim için aldatılmamaya hakkım var.//

Fred'in eşi bunun hemen sonrasında sahneden kayboldu.

❑ Yaşlı kadın ⇨ Fred

Yaşlı kadın: Sevgili bayım; eğer bazı seçimler yapmak istiyorsanız kendinizi çok açık bir şekilde ortaya koymalısınız ve herşeyden önce eşinizin aşkına saygı duymalı ve o aşkı korumalısınız.

❑ Bütünleştirme evresi

❑ Fred ⇨ Mary

Fred: Bizi birbirimize bağlayan duyguları boğmak yerine, aramızdaki ilişkinin yalnızca bizim aramızda değil, aynı zamanda birlikte yaşadığımız insanlar tarafından da açıkça anlaşılmasının gerekli olduğunu; birbirimizi görmeye devam etmememizin yerine bana neler olduğunu karıma söylemenin önemli olduğunu düşünüyorum. Bu düşünce beni ürkütüyor ancak aynı zamanda da kendimle barışık olmamı sağlıyor. Bu düşünce bana bir huzur duygusu veriyor.

Fred sahneyi sözsüz bir hoşcaka ile bitirdi.

Bu alıştırmamanın özeti

İkili kutuplaşma yaratmak için kullanılan kişiler.

Fred (protagonist) – **Mary** (protagonistin arkadaşı) – **Yaşlı kadın** – **Garson** – **Fred'in eşi**

Birinci ikili kutuplaşma: Fred ⇨ Mary

6 "Stop!" (//)

0 eşleme

İkinci ikili kutuplaşma: Yaşlı kadın ⇨ Fred

2 "Stop!" (//)

4 eşleme

*Bana öyle geliyor ki...
Deneyimlerim bana şunu öğretti ki...
Bu benim başıma da geldi...
Bunun bende yarattığı şey...*

Üçüncü ikili kutuplaşma: Garson ⇒ Fred

5 "Stop!" (//)

3 eşleme

*Bu sözlerle demek istediğim...
Gerçekten hissettiğim şey...
Size gelince...*

Dördüncü ikili kutuplaşma: Fred ⇒ Mary

1 "Stop!" (//)

0 eşleme

Beşinci ikili kutuplaşma: Fred'in eşi ⇒ Yaşlı kadın

1 "Stop!" (//)

0 eşleme

Altıncı ikili kutuplaşma: Yaşlı kadın ⇒ Fred

1 "Stop!" (//)

0 eşleme

Bütünleştirme evresi

0 "Stop!" (//)

0 eşleme.

Yedinci ikili kutuplaşma: Fred ⇒ Mary

0 "Stop!" (//)

0 eşleme.

Psikodramadaki en yüksek eğitim programının bir parçası olarak süpervizyon altında çocuk grupları yönetmek

András Vikár

Çeviri: Zeynep Yeşim Özcan ve İnci Doğaner

Avrupa tıbbi, hastalık ve patolojinin incelenmesi üzerine kurulmuştur. Bu gerçek, psikiyatri ve psikoterapideki yaklaşımları geniş bir şekilde etkilemiştir. Psikodrama, yetişkinleri iyileştirmek için geliştirilmiş özel bir terapötik yöntemdir. Aslında Moreno yöntemini geliştirirken kendi çocukluk yaşantılarına ve genç bir adamken Viyana'nın oyun parklarında gözlediklerine başvurmuştur. Moreno'nun rol kuramı - psikodramanın merkezidir - sağlıklı gelişim üzerine kurulmuştur.

Yetişkinlerle çalıştığımızda, bir dizi gerileme adımlarıyla, sarsıcı (travmatik) çocukluk deneyimlerine sıkça geri döneriz. Bunları sahnelendirerek işlemeye çalışırız. Bu durumlarda, protagonistlerle onlar sanki çocukmuş gibi çalışırız. O anda, protagonistin kişilik gelişiminin hangi aşamasına ulaşmış olduğu açıkça tanımlanabilir olmalıdır. Ayrıca, normal gelişimde o yaşa ait özelliklerin neler olduğunu bilmek önemlidir. Yani, yetişkinlerle çalışırken, çoğunlukla onların çocukluklarındaki patolojik anlarına geliriz - orada, hastanın o andaki olgunluk düzeyinin sorunu kendi isteğine göre etkili bir şekilde çözmek için başarısız olduğu durumlara ulaşırız. Sorunu çözmek için bu durumu canlandırıp oynarken iki olasılık vardır:

1) Hastanın şimdiki ve daha çok gelişmiş zihinsel kapasitesi ve yeni problem-çözme stratejileri geçmişe "nakledilebilir". Şimdi artık çatışmayı çözebilecektir. Bunun için en kullanabileceğimiz alışılmış psikodramatik teknik, hastayı durumdan ayırmak, yani bir eş (alter ego) kullanarak ona durumunu dışardan göstermektir. Belli bir uzaklıktan görmesini sağlayarak onu bir şekilde "soğuturken", durumu zihinsel (entellektüel) olarak incelemesine yardım ederiz. Hasta şimdiki benliği ile "donandığı" (silahlandığı) zaman onu durumun içine geri göndeririz.

2) İkinci bir olasılık ise, protagonisti gerilemiş durumunda tutup, zihinsel olarak sağlıklı bir çocuğun bulabileceği; ancak, şu ya da bu sebepten dolayı o anda bulunmamış olan çareleri şimdi bulmasına yardım etmektir. O zaman tıkanmış olan (bloke olmuş) olanakları özgürleştirerek, onu o durumdan çıkarmadan da çatışmalar ele alınabilir. Bundan sonra, yönetici protagoniste gerileme (regresyon) konumundan geri dönmesi için yardım eder.

Moreno, insanları yalıtıp ayrı bireyler olarak değil; sosyal atomları ile birlikte, yani olabilecek en küçük sosyal birimde incelerdi. Sosyal atom sağlıklı gelişim için vazgeçilmez olan tüm önemli bağlantıları içerir. Moreno anormal gelişimi ve hastalığı, sosyal atomun içindeki rahatsızlıkla bağdaştırdı. Bu yaklaşıma göre, önemli ilişki kayıpları, yas ve yasin işlenmesi çok büyük önem taşır. Yetişkinlerde düşündüğümüz bu olay, aşağıdaki olgu incelemelerinde de göreceğiniz gibi çocuklarda da nerdeyse aynıdır.

Çocuklar için psikodrama

Çocuklar için psikodrama, aşağıda tanımlanacak iki farklı eğilimin birinden geliştirilmiştir. Birincisinin temsilcileri (Zacharias, Shaeron ve arkadaşları), yapılanmış Moreno yöntemini kullanmak için uğraşmışlardır. Bu hem Amerikan hem de ondan gelişen Alman ekolünün özelliklerini taşır. Diğer eğilimin temsilcileri, başta Fransız çocuk analizcileri (Lebovici ve meslektaşları, ama ayrıca, belki Anzieu) dramatik oyunlara bir yansıtma olanağı olarak bakar. Oyunda semboller - ki bunlar çocuklar için çok uygundur - sahnede gösterilirken aktarım süreçleri işlenebilir.

Kendi deneyimlerime göre, yapılanmış protagonist oyunları sadece ergenlikten sonra kullanılabilir ancak, ondan sonra kısmen drama gruplarının içine sokulabilir. Temel olarak (Macaristanlı Ferenc Mérei tarafından geliştirilmiş drama tekniği anlayışına göre) grupta olup bitenler ve “burada ve şimdi” dinamiği buna izin verdiğinde, temaya yer verilir. Onun ortaya çıkmasına olanak sağlamaya çalışırız. Bu tip oyunlar süreci, grubun bilinçdışı fantezilerine, çoğunlukla sembolik düzlemde kalan bir düzeyde taşırlar. Sıkça, gruptaki anlık dinamikler doğrultusunda, masallarla ya da hatta sevilen çocuk oyunları ile çalışırız. Örneğin : “Adj kiraly katonat” (“Ah kral, bana bir asker ver”)¹, “Amerikabol jöttem” (“Ben Amerika’dan geldim”)².

Sözlü yorum nadiren kullanılır, bu da doğal olarak grup üyelerinin yaşlarından gelir. Terapötik girişimler çoğunlukla verilen ada göre yapılır.

SOTE'nin (Budapest, Semmelweis Medical University'nin) ilk Pediatri Kliniğinde on iki sene önce psikodramayı tedaviye eklemeye başladık. Dört yıl boyunca düzenli bir şekilde çocuklar ve yetişkinler için gruplar oluşturduk. Altı ile 18 yaş arası üyeler (bazen 19 ya da 20) gruplara alındı. Üyeleri ayrı gruplara dağıtırken yaş göz önünde bulunduruldu. Dört değişik tipte grup kuruldu: Altıdan 9'a; 10'dan 13'e; 13 den 16'ya ve 16'dan 18'e ya da daha yukarısı (ya da 20 yaşa kadar). Ergenlerde (11- 15 arası) yaştan ziyade gerçek olgunluk derecesini dikkate alındı.

Geçtiğimiz bu dört sene boyunca bu gruplar Macar Psikodrama Enstitüsü'nün - Magyar Pszichodrama Egyesület - (Hungarian Association for Psychodrama) yüksek eğitiminde yer alan iki psikodrama asistanı tarafından yönetildi. Çalışmalar yakın süpervizyonla takip edildi. Grup toplantıları okul dönemi boyunca göre haftada bir olmak üzere bir buçuk - iki saat yapıldı, bu da toplam yirmidört oturuma denk geliyordu. Bu iki yönetici (asistan), 2 - 4 oturumda bir süpervizyon alıyordu; böylece süpervizör tüm süreci yakından takip edebiliyordu.

Çocuklar (ve ergenler) değişik tanılarla gruplara katıldı. Bir kısmı kliniğin dahili servislerinin yatan hastalarıydı. Diğer kısmı Psikoloji Bölümü'nün ayaktan hastalarından oluşuyordu.

Somatik problemler genelde kronik hastalıklar (üre, şeker hastalığı, hematolojik enfeksiyon, sara) ya da psikosomatik hastalıklar (astım, egzema ve atopik dermatit gibi), alerji ve sindirim organlarının değişik enfeksiyonlarıydı. Kronik enfeksiyonlarda çocukları bize getiren, üste eklenen ruhsal sıkıntılar, hastalığın yeterince işlenme eksikliği idi. Psikosomatik hastalıklarda hem bedensel-ruhsal bileşenler ve ruhsal nedensellik hastaların bize yönelmelerini sağlıyordu.

Ayaktan hastalar genelde ruhsal problemlerle gelir. Herşeyden önce ebeveynleri tarafından getirilen çocuklardır. Sorunlar arasında yer alanlar, işlevsel bozukluklar (enüresis, pavor nocturnus, vs), konversif semptomlar (örneğin başağrısı), birçok tetkikten sonra Psikoloji Bölümü'ne gönderilenler ve sıklıkla davranış bozukluklarıdır (ilişki sorunları, hiperaktif-obsesif kompulsif hastalık, sosyal bozukluklar, vs.).

Kuramsal Hususlar

Kişilik gelişimi sırasında ortaya çıkan rahatsızlıklar genel olarak, travma nedeniyle oluşmaktan çok, hastanın travma esnasındaki gelişim seviyesine

bağlıdır. Böylece travma, gelişimin genelinin ya da özel işlevlerin durmasına sebep olabilir ve sonuçta değişik patolojilere yol açabilir. Bu, çocuklarda, somatik sorunlara ya da sıkça, nevrotik problemlere ve davranış bozukluğuna yol açabilir. Gelişimi etkileyen kayıplar da, çocuk travmayı yaşayabilir ve travmayı yaşına uygun gelişim düzeyinde işleyebilirse, travma iyileşebilir.

Çevreleriyle işbirliği yapabilen çocuklar bu işlemeyi çok iyi yapabilirler. Öte yandan, tutunacak bir dal bulması, yani, çevrenin çocuğa gerekli duygusal emniyeti vermesi ayrıca çok önemlidir. Bu genelde daha zor olan bir şeydir çünkü bu tür sorunlar nadiren yalnızca çocuğun sorunlarıdır. Sıkça, yetişkinler de olaya karışmıştır, böylece, çoğu durumda, çevrenin duygusal dengesi de yıkılmıştır. Bu gibi zor durumlarda, terapi, terapist ve psikodramada grup, geçiş nesnesine benzer bir işlev görür; bu da annenin yokluğunda, güveni garanti eder. Daha sonra da göreceğimiz gibi, geçiş nesnesinin kendisi de gruplarda önemli rol oynar. Terapötik süreç boyunca, baskılanmış duygular yüzeye çıkartılıp işlenebilir; böylece travma yaşanabilir ve ele alınabilir.

Üç olgu öyküsü

Aşağıda, grup terapisinde yaşadıklarımın, özellikle çocuk grubu özelliklerinin en iyi şekilde görüldüğü bireyleri seçmeye çalıştım. Ayrıca, bu olgularda okuyucu, drama tekniğini nasıl kullandığımızı ve terapisinin hizmetine nasıl soktuğumuzu görebilecek. Bunun yanında, kişisel olgulardan, bu bağlama özellikle uygun olan bazı noktaları getireceğim.

Sekiz yaşındaki Zsófi [Sophie], okul fobisi tanısı ile aile doktoru tarafından terapiye gönderildi. Eylül'ün başlarında okula gitmeye başlamıştı. Bu, Macaristan'da, normal okul başlangıcıdır. İlk haftadan sonra, birden bire sabahları kesik kesik hıçkırığa hıçkırığa ağlamaya başlamış. Yine de bir hafta daha okula gitmiş; ama sonra bırakmış. Okul yılının başlangıcındaki üçüncü haftasında çocuk, artık okula gitmemeye başlayınca annesi çok üzülmüş.

Zsófi'nin babasının bir önceki yaz yurt dışına çıkıp geri gelmediğini bilmek önemlidir. Gelmek yerine sadece bir veda mektubu göndermişti. Annenin yorumu şöyleydi: İlişkileri uzun yıllardır bozuk gidiyordu. Olanlar kadını şaşırtmamıştı. Doğrusu, çok da umurunda değildi. Baba sık sık, hatta çocuğun önünde bile saldırgan davranıyordu.

Zsófi'nin katıldığı drama grubu yeni başlamıştı. Çok geçmeden Zsófi diğer üyelere bir oyun önerdi. Oyunun özü, bir düğün için yapılan hazırlıklardı. Gelin kendisiydi. Senaryoya göre diğer üyeler etrafında pervaneydi. Damadın nerde olduğu sorulunca, kiliseye yakın bir yerde buluşacağını söyledi. Hazırlıklar epey sürdü ve giyinme faslı bitmek üzereyken oyun tamamlandı. Dördüncü toplantıda aynı oyunu sonuna kadar oynamak istediğini söyledi. Oyuncular tekrar belirlendi; hemen hemen aynı kişilerdi. İki toplantı sonra oyun gelişmeye başladı. Düğün hazırlandıktan sonra tören alayı kiliseye yöneldi (bu yere daha ilk baştan karar verilmişti). Ancak Zsófi, yoluna, kiliseye varmadan önce varıldığında kapalı olması gereken bir kapı koydu. Zsófi, daha fazla ileri gidemeyeceklerini ve de düğünün iptal edildiğini ilan etti. Bu oyundan sonra, o ana kadar okula seyrek giden Zsófi (ki artık Ekim sonuydu), okula düzenli gitmeye başladı.

István [Stephen], yedi yaşında, otoimmün hastalığı böbreğini etkilediği, başka bölgelerin yanı sıra kafa derisinde avuç içi büyüklüğünde saçsız bir bölge oluşturacak şekilde cilt bulgularına da sebep olduğu için gönderilmişti. Terapiye çoğunlukla Nefroloji Bölümü'ndeki çeşitli tetkiklerden sonra geliyordu. Başka şeyler arasında sık sık kan testi de yaptırmak zorundaydı. Bu muayenelerle ilgili tek kelime bile etmiyordu, hiç ipucu vermiyordu.

Herkesin sırayla doktoru, çocuk hastayı ve ebeveyni oynamasında fırsat veren bir dizi oyun oynandı. Bir seferinde anne rolünü oynarken, István çocuğunu görmesi için doktoru çağırdı. "O" (anne olarak) doktoru beklerken çocuğu sürekli olarak doktorun yapacaklarının onun canını yakmayacağına dair uyardı, yakınmamasını söyledi. Ama "kendisi" şikayet etmeye devam etti "onun" için ne kadar kötü olduğunu bu olanların çünkü "kendisi" (anne) işe zamanında gidemiyordu. Böylece çocuğu hastalığı için gerçekten de azarlıyordu. Bütün oyun boyunca István çocuğa karşı son derece öfkeliydi. Oyun bittikten sonra, tekrar tekrar kolunu yokladı. Ona ne olduğunu sorduğumda da çok acıdığını söyledi. O zaman diğer çocuklar da onu neyin acıttığını sormaya başladılar. O anda kolunu sıvazlayıp sık sık kan örneğinin alındığı noktayı gösterdi.

Bir sonraki toplantıda István'ı üzen şeyler oldu. Diğer çocuklar kafasındaki kel bölgeyle dalga geçtiler. Benzer durumlardaki saldırgan tepkisi nedeniyle sınıfında güçlü ve kavgacı biri olarak değerlendiriliyordu.

Bu olayda ise olay aşağıdaki şekilde geçti: Çocuklar bir şeye çarptı ve yerlere küçük küçük nesneler saçıldı. István eğildi. Diğer çocuklardan biri kafasındaki kel bölgeyi keşfetti ve başladı bağırmaya: "Orada hiç saçın yok senin! Kelsin sen!" István ona sadece baktı ve yanıt verdi: "Evet! Hastalığım nedeniyle, hani beni tetkik ettikleri hastalıktan dolayı." Sonra çocuklar basitçe yere saçılanları toplamaya devam ettiler.

Miklós [Nicholas], altı yaşında, başladığı zaman grubundaki en küçük kişiydi. Bir buçuk sene önce annesi bir araba kazasında ölmüştü. O zamandan beri, bir yıldan fazladır babası ile tek başına yaşamıştı. Şimdi babasının bir kadınla ilişkisi vardı, şu anda onlarla beraber yaşamıyordu ama yakında bu planlanıyordu. Öte yandan, üçü sıkça beraberdiler. Bu ilişki başladığından beri, Miklós'un davranışları sert ve agresif olmaya başlamıştı. Dahası, umursamaz davranmaya başlamıştı; özellikle oturdukları caddede yola bakmadan, bir arabanın gelip gelmediğini kontrol etmeden caddeye iniveriyordu; oysa daha önce bu konuda güvenilirli.

Bu olayda bir gerçeği önemle belirtmek gerekir. Cenazeden kısa bir süre sonra Miklós çok fazla kilo almıştı (%90 kadar). Daha önce birçok şeye ilgi gösteren cıvıl cıvıl bir çocuktur. Cenazeden sonra aceleci, huzursuz ve ilgisiz bir çocuk olmuştu. Ağustos sonu, okul yılının başlangıcından hemen önce aile doktoru tarafından kliniğimize kilolu çocuklar koğuşuna, endokrinolojik muayene için gönderildi.

Önceki olgu sunumunda tartışılan oyunda Miklós hasta çocuk rolünü oynadı, István da çocuğuna karşı sinirli, kendine acıyan anne rolündeydi. Oyundan sonra Miklós, grupta ve de ilk kez basitçe, annesinin olmadığını, öldüğünü söyledi. Daha sonra, "Doktor" serisinden oyunlardan bir tanesinde Miklós hastalığını kullanan bir histerik çocuğu olan anneyi muazzam bir sabır ve şefkat ile oynadı. Kendisine önerilen altıncı içecekten de memnun olmayan çocuğu için bakkala gidip yedinci çeşidi almaya çalışıyordu. Bu arada kızgınlığı çocuğu yeterince tedavi edemeyen doktora çevrilmişti.

Oyun yarım saat sürdü, bu Miklós için bir istisna bir süreydi çünkü daha önce hiçbir yapısal oyunda beş - on dakikadan fazla oynayamamıştı. Doktor serisini takiben Miklós'un davranışları giderek değişti, onun hakkındaki şikayetler giderek azaldı. İki yıl sonra kliniğe solunumla ilgili bir problemle geldiğinde mükemmel derecede normal bir yapısı olan bir çocuğa benziyordu.

Yorumlar

Yukarıda tarif edilen vakalar tek bir gruptan seçilmiştir. Bütün grupta sekiz çocuk vardı ancak yapılan her bir toplantıda beş ya da altı çocuktan fazlası yoktu.

Grup toplantılarında ilginç bir ritüel uygulanıyordu. İlk seanstan son seansa kadar her seansta bir yastık kullanıldı. Bu yastık tüm üyeler arasında elden ele dolaştı ya da üyeden üyeye atıldı. Yastık üye tarafından ya veriliyordu ya da sahipleniliyordu. Toplantı bitince, bir sandalyeye konuluyordu. Toplantı başlarında yastığı biri alır ve hareketi başlatırdı. Bir şekilde, nasıl oluyorsa, gruptaki en vahim sorunu olan kişide kalıyordu, ya o alıyor ya o ona düşünüyordu. Bu şekilde olmasa da, aynı yaşlardaki diğer gruplara da benzer oyunlar bulduk, burada da yumuşak objeler kullandık (atki, sünger, vs.). Analojik olarak bu olay insanın grubu bir geçiş objesi, tutunacak bir şeymiş gibi betimlemesine yol açar. Bu grupta bunun biraz garip bir şekilde bir dışavurum bulması, olasılıkla bu grupta yüksek oranda kayıp yaşantısı olduğundandı; iyi ki bu, bu yaştaki her grupta böyle olmuyor.

Zsófi ve István'ın öykülerindeki benzerlik, ikisinin de geçirdikleri travmayı anneye paylaşamamış olma gerçeğidir. Grup travmayı paylaşacak bir yer açarak da yardımcı olmuştur.

Zsófi olgusundaki, buluşma fantezisinde - ki sonunda gerçekleşmedi - olay, her defasında yeni anlar eklenerek, ta ki bir bütün oluşturup kapıyla ifade edilen sonuca varıncaya kadar tekrar tekrar baştan alındı. Tekrar tekrar yapılan hazırlıklar, damatla - yani evine dönmeyen baba ile - buluşma arzusunu temsil ediyordu. Beklenmedik bir şekilde oyuna bir kapının girmesi epey uzun bir zaman aldı, kapı yolu kapıyor, olasılıkları engelliyordu. Boşuna bir beklenti, yani, özet olarak gerçeği temsil ediyordu. Bu şekilde Zsófi, Ödipal arzusun önüne bir kapı koydu; bu da şöyle anlatılabilir: "Annem babamı istemiyor, o yüzden ben gelin olarak, onunla buluşmak için bekliyorum. Babam anneme dönmemeli, bunun yerine bana dönmeli." Zsófi'nin örneği bizim, bastırılmış bilinçsiz arzuyu, fantezi aracılığıyla görüp izlememize; sahneye konmaya başlandığı andan itibaren aşamalı gelişimini takip etmemize ve Zsófi'nin bu içsel çatışmayı çözmeyi başardığı noktaya kadar nasıl ulaştığını anlamamıza olanak sağlıyor.

István olgusu için hastalık, “kayıp” anlamına geliyor. Bunu işlemek, tanımak ve bununla birlikte yaşamayı öğrenmesi için hastanın yas tutması gerekiyor. Bu durumdayken, etkisi çok önemli olan çevreye bağımlıdır. Orada acıyı paylaşacak birinin olması, tek başına yas çekmemek çok önemlidir. István suçluluk duygularıyla kıvranıyordu çünkü annesinin çok fazla derdi vardı... Bu gibi durumlar özellikle çocuklar için daha da zordur.

Miklós’un sorunları arasında dikkatsiz davranışlarının, özellikle dikkatsizce yollara atlamasının altı çizilmeli. Burada gizli intihar girişimi açıkça belli oluyor; bu aynı zamanda, kazada ölen annesiyle özdeşimini de dışavuruyor. Psikodrama akışında Miklós, histerik çocuğun ilgili annesi rolü ile araba kazasının ve annesinin ölümünün anıları ile tıkanıp boğulmadan olumlu bir şekilde özdeşleşmeyi başarmıştır. Ancak bu, çocuğunu hastalığı için suçlayıp onu dertleri ile baş başa bırakıp (burada István anne rolündeydi), giden anneye karşı kızgınlığını ifade edebileceği çocuk rolünü oynama fırsatından sonra gerçekleşmiştir. Anneye karşı bu duygular “kalın bir kabuk” altında bastırılmıştı (kendi şişmanlığı).

Yukarıdaki örnekler yetişkinlerden daha ziyade çocuklarda daha açık şekillerde kendini gösteren motiflere ışık tutmak amacıyla seçilmiştir. Çocuklarla yapılan gruplara özgü olan şeyler, grubun seviyesine göre ortaya çıkan geçiş nesneleri (yastık buna iyi bir örnektir); bilinçdışı arzu fantezileri ve sembolik çözüm şekilleridir. Bunlar tabi ki yetişkin gruplarda da vardır; ancak her zaman daha gizli saklı bir şekilde. Çocuklarla çalışmayanlar için bile, psikodrama eğitimi sırasında bu alanda pratik bilgi edinmek ve genel olarak çocuk psikolojisini ve gelişim kuramlarını çalışmak bence zorunlu olmalıdır. Ayrıca yetişkin olmanıza rağmen birazcık çocuk olabilmek, öyle hissedebilmek çok güzel bir şeydir; bu da sizin bu benlik parçanızla bir şeyler yapmayı bilen bir yönetici gerektirir; ama bu, egonun bu tarafıyla bir şeyler yapabilecek bir yönetici gerektirir.

Notlar

1. Bir grup üyesinin ellerini sıkıca kenetlemiş bir iki kişilik bir grubun ellerini açmaya çalışır. Bu başarırsa o iki üye ona katılırlar. Başaramazsa o düşman gruba katılır.

2. Çoğunlukla pandomim gösterilen bir etkinliğin ya da bir mesleğin tahmin edildiği bir oyun.

Kaynaklar

- FOX, JONATHAN (ed.) 1980, *The essential Moreno*, New York.
- GERI, ZSUZA (ed.) 1988, *Gyermekepszichologiai tanulmányok* (Çocuk psikolojisi üzerine yazılar). Akadémiai Kiado, Budapest.
- LORIN, CLAUDE, 1989, *Traité de psychodrame d'enfants.*, Edition Privat, Toulouse.
- MORENO, J. L., 1979, *Ki éli túl*, wax-heet publication Pszichiátriai Klinika, Budapest (first edition Who shall survive, 1934).
- Sosyometrinin Temelleri*, Çeviren: N. Ş. KÖSEMIHAL (1963) İstanbul Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- PETZOLD, HILARION – RAMIN, GABRIELE (ed.), *Gyermek-pszichoterápia* (Çocuk psikoterapisi). Osiris Kiado, Budapest.
- VIKÁR, GYÖRGY, 1984, *Gyógyítás és öngyógyítás (Íyileşme ve kendini iyileştirme)*. 1984, Magveto Kiado, Budapest.
- ZSENI, ANNAMÁRIA (ed.) 1997, *Pszichodráma a gyakorlatban* (Pratikle psikodrama). Animula Kiado, Budapest.

Çiftlerle psikodramatik terapi için başlangıç eğitimi

Graciela Moyano Rojas-Bermúdez

Çeviri: Emre Kapkın

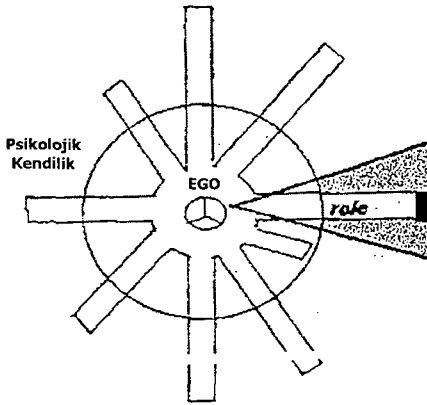
J. L. Moreno, çalışmalarında çiftlerin psikodramatik terapisine ilişkin bazı konular ve uygulamalar sunmuştur. (Moreno, 1964: 233). Çiftin her bireyinin iç-ilişkisel (bireysel değil) yönlerine odaklanışını vurgulamak için “kişilerarası nevroz” terimini kullanır. Aslında “Barbara” olgusu, psikodramaya giriş, neredeyse bir çift olgusudur da.

Bu kısa makale çift psikodraması (sosyodrama) için bazı düşünceleri ve temel ölçütleri ve bizim psikodrama eğitimi modelimizde bu alandaki eğitimimiz sunmak için yalnızca bir girişimdir.

Bu noktada bizim psikodrama çalışmamızda olduğu gibi eğitim sürecinin kendisi hakkında bazı görüşlere de gereksinim bulunmaktadır. Psikodrama eğitimi birbirinin alternatifi olan, yani birbiriyle örtüşmeyen, iki farklı çerçevede gelişir:

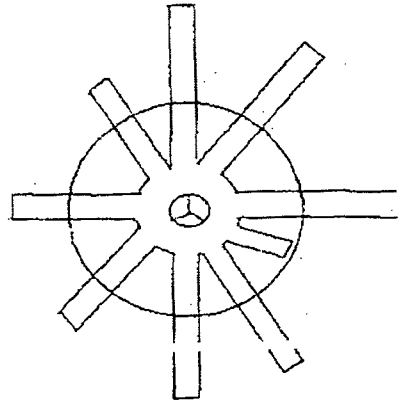
1. Didaktik çerçeve – seminerler (Şekil 1). Burada tamamlayıcı roller yönetici = eğitmen / grup = öğrenciler biçimindedir. Bağlantı, öğretme-öğrenme arasında gelişir ve ortaya çıkan malzeme yalnızca görevlerle ilişki içinde ele alınır. Böylece (kişisel) malzeme yalnızca sahnede oynanan rolle sınırlanır; duygusal ve kişisel ilişki ikinci plana atılır. Psikodramatik çalışma kişi ve onun problemlerine değil role odaklanmıştır.

2. Terapötik çerçeve seansları (Şekil 2). Bu durumda tamamlayıcı roller yönetici = terapist / grup = hastalar biçimindedir. Bağlantı sağaltım ya da ortaya çıkan çatışmaların çözülmesi çevresinde dolanır. Ortaya çıkan tüm malzeme dramatik bağlam içinde değerlendirilmek üzere ele alınabilir.



ROL ŞEMASI

Şekil 1: Didaktik çerçeve:
Kişilik Yapısının sadece bir kısmını, rolü,
alır.



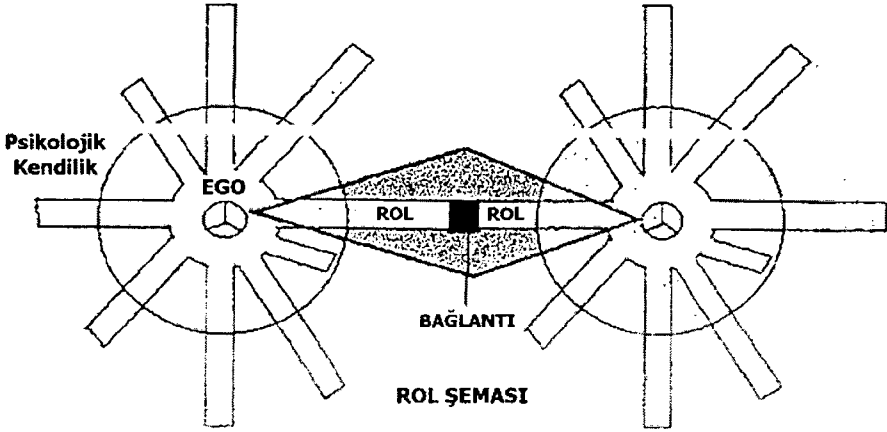
ROL ŞEMASI

Şekil 2: Terapötik Çerçeve:
Kişiliğin tümünü alır.

Bu ayrılmış çerçevelerin her biri bir süre için (didaktik: üç yıl, terapötik: en az bir yıl) durmaksızın sürdürülür, bu her iki sürece de kendilerini geliştirsınler ve değişik dinamikleri ortaya çıksın diye zaman vermek için bir çerçeveden diğerine sonra tekrar geriye vs. geçeriz anlamına gelmez. Eğer didaktik çerçeve içinde çalışırken bir öğrenci başa çıkamadığı bireysel problemlerle uğraşmaya başlarsa paralel bir psikoterapi (bireysel veya grup) endikedir. Bu ayrımlara çerçevelerle ilgili görüşlerimize vazgeçilmez başvuru yapıları olarak baktığımız için vurgu yapıyoruz, bu yapılar psikodramatik çalışmaya katılacak ya da dışlanacak etmenleri belirleyip sınırlamamıza yardım edecektir. Çerçeveler etkileşimlerde yer alan rollerin ve bağlantıların düzenleyicileridirler. Bizim deneyimimize göre öğrenciler hastalar haline gelince bu rolde kalmaları tavsiye edilir; çünkü her iki çerçevenin birbirine karışması, belirsizliği ve böylece de ussallaştırılmış kaçınmayı, grup üyeleri arasında kişisel uzlaşma eşitsizliğini ve ortamın eğitilenlerce - ve sonunda yöneticilerce de (örn. terapötik bağlamdan alınmış öğelerin didaktik ortamda kullanılması ya da bunun tersi) - kullanılmasını getirir.

Çift terapisi / Çift sosyodraması

Bir çift bir bağlantıyla birleşmiş iki bireyden oluşur; bu bağın değişik yönleri vardır: temelde cinsel ve birlikte yaşamaya ilişkindir, önünde sonunda ebeveynsel, sosyal, mesleki... Sağaltımın odağı bu alanlarda ortaya çıkan etkileşimlerdir, yani tamamlayıcı roller ve bunların yol açtığı bağlantılar (Şekil 3).



Şekil 3.

Böylece çiftin her üyesinin bu tamamlayıcılığa doğrudan bağlanmayan bireysel problemleri bu tür terapiden dışalanır. Bu noktayı bir örnekle görüntüleyebiliriz:

Bir çift terapiye çeşitli ilişkisel sorunlarla geldi. Başvuru için temel çatışma kadını 20 yıldır etkileyen vajinismusdu (tıbbi olarak bir çok kez sağaltılmış ama başarı sağlanamamıştı). Birkaç seans sonra kocasını cepheden reddedişi ortaya çıktı; kadın boşanmak istiyordu ama adamın intihara kalkışmasından korkuyordu (ailede örnekleri vardı). Sonunda kadının cinsel sorununu hiç çözmek istemediği ortaya çıktı. Öte yandan erkek giderek cinsellik isteğinin güçlü bir zorlantı anlamı olduğunu gösterdi, cinsel ilişki, saplantılı bir kişilikte sosyal bağlamdan gelen birikmiş gerilimi gidermek için bir yoldu. Bu noktada çift psikodraması durduruldu ve koca bireysel bir psikodramaya başladı.

Çifti (ve aileyi) etkileşimsel bir sistem olarak ele alıyoruz. İkili sistem içinde görüngüler, tamamlayıcı ve birbirine karşılıklı bağımlı olarak ortaya

çıkarlar. Sistemik modelin geçerli ve yardımcı bazı katkılarına karşın çift terapisi için bizim psikodramatik modelimiz ondan geniş ölçüde ayrılır. Terapistin rolü ve görevleri neyle ilgili olursa olsun ve de sistemik şema terapötik müdahaleleri “terapistin sistemle bütünleşmek üzere eşkatılımı... Terapistin sistemin etkileşimlerine bizzat katılması ve bu katılımın araçlaşmasıyla sistem rolleri içinde işleyen bir değişim ajanı haline gelmesi”ne (Minuchin, 1981) dayandırdığı halde sosyodramada yönetici / terapistin rolü çiftin önünde üçüncü yerededir. Çiftin üyelerinin ortak bir tarihi ve terapistle kurduklarından çok farklı bir bağlantıları vardır. Dahası, onların ilişkileri kişisel içeriklerce belirlenmiştir, terapistin katılımı ise bilgi ve teknik beceri düzeyinde olacaktır. Çift terapisinin (sosyodrama) odağı üyelerinin etkileşimi ve aralarındaki bağlantıdır, bu ilişkiyi gözlemlemek ve onun modellerini açıklamaktır.

Hasta hekim ilişkisini terapistin bir olmazsa olmazı ve köşe taşı sayarız ama diğer çizgilerden (daha önce söz edildiği gibi sistemik ya da psikoanalitik: Bu modelde aktarım kavramına, yorumların temeline denk düşerdi) farklı olarak onun ana aracı değil.

Psikodrama ve sosyodramada temel terapötik girişim çok daha az doğrudandır: Örgün tekniklerden ibarettir (dramatizasyonların ya da imgelerin çizgisinde); bu teknikler, protagonistlere daha somut ve nesnel malzeme sağlayarak kendilerini saydamlılaştırmada, yani kendi “yorumlarını” yapmada onlara yardımcı olur.

Çift sosyodrama eğitimi

Kuramsal içerikler. Ana konular

1. Çift

- Roller ve ikili ilişkiler. Rol şeması ve ego çekirdeği.

Farklı türde çift ilişkileri: Rolden role ilişki, bağlantılar; psikolojik kendilikten role ilişki; egodan egoya ilişki.

Çift dinamiklerinde gelişmemiş – aşırı gelişmiş – sahte roller.

Psikopatoloji ve çift. Bağlantının bireysel yönü.

- Çiftin ilişkisinin gelişimi ve evrimi. Çiftin tarihi.

Rol ilişkisinin görünimleri: Birlikte yaşama, cinsellik, ebeveynlik ve sosyal alan. Uygunluk / uygunsuzluk / çözülme.

Çiftin yaşamında ritm: Eşzamanlılık / eşzamansızlık

Bozukluklar. Çatışmanın doğası.

- Cinsellik. Cinsel ilişkinin özellikleri. Oral, anal, üretral, genital yönler.

Cinsel fanteziler. Erojen bölgeler. Cinsel dinamiklerde zamanlar, törenler, ritimler.

Cinsel birleşme öncesi sonrası durumlar.

Cinsel problemler.

- Alan ve eşyalar. Ekonomik yönler. İnançlar, ideolojiler, ilgiler.

Sosyal bağlamda çift. Meslekler ve işler. Bu alanlardaki çatışmalar.

- Çift ve aile. Köken aileler. Çift modelleri. Beklentiler. Ebeveynlik.

Bağlantı modelleri. Çift-çocuk(lar) bağlantısının evrimi. Bu alanlardaki çatışmalar.

2. Çiftin sosyodramatik sağaltımı.

- Çift sosyodraması ve psikodramatik terapi. Çift sosyodramasının hedefleri ve sınırları.

Endikasyon ve kontrendikasyonlar.

Terapötik sözleşme. Uzlaşmalar ve gereksinimler. Sınırlı / sınırsız sağaltımlar.

- İlk görüşme. Çiftin biopatografik tarihi. Cinsel öykü. Sosyodramatik öykü.

Bağlantıyı araştırmak için diğer aygıtlar: Sosyal atom, aile haritaları, soyağaçları, aile mülkiyetleri vs.

Aktarımlar ve terapötik göstergeler.

- Seanslar. Çift sosyodrama sürecinin gelişim ve evrimi.

Seansların dinamikleri. Çift sosyodramasında işlevsel birlik (yönetici ve yardımcı ego (es)). Zamanla sınırlı sosyodrama.

Farklı alanlardaki sağaltımlar için çiftler için özel sosyodramatik teknikler. Sosyodramatik sağaltımın sonlandırılması.

Bu konuları öğrenilecek ve sonra da terapötik ortamlara uygulanmaya çalışılacak konular dizisi olarak görmüyoruz. Kuramın biz onun farkına varmadan çalışmamızda bize yol göstermekten fazla bir rolü olmamalıdır. Bu nedenle öğrencilerimize yönetici olarak seanslarda çalışırken kuramı "unutmalarını", yalnızca ortaya çıkan malzemeye odaklanmalarını tavsiye ederiz.

Ancak bilgilerini arttırmaları, böylece de pratiklerini geliştirmeleri için orada olup bitenler hakkında seans sonrasında kuramsal olarak düşünmelerini de yüreklendiririz.

Biçimleri okumaya dayalı gözlemler

Yöneticinin rolünü yapılandırma sürecinin tümü boyunca sahnede ortaya çıkan biçimlerin gözlemlenmesi psikodramatik hipotez ve stratejilerin ana yol göstericilerinden biridir.

Terapinin bir eksenini olarak biçimin önemi geleneksel, genellikle (hastanın malzemesinin ve terapötik müdahalenin) sözel yönlerle dayalı psikoterapötik çizgilerde bir değişikliği ima eder. Bu sözcüklerin önceliğinden biçim-imgelere kayma belirli bir öğrenme ve bir gelişim süresini gerektirir: Sözel becerilerde eğitim, görsel yönler sıklıkla bizim tarafımızdan az algılanır.

Sözünü ettiğimiz biçimler somuttur: Bireysel ve etkileşimsel bedensel biçimler, devinimler, imgeler... Bu okuma her çiftin gösterdiği eylem ve etkileşim modellerini arar. Terapinin büyük kesimi bu biçimlerin anlamının araştırılmasıdır.

Çiftler hakkında biçimlerin okunması merkezdedir: Bireysel / paylaşılmış biçimlerin farkları, alansal yönlerin biçimleri, paylaşılmış dinamik biçimler, çiftle üçüncü kişi arasındaki ilişkiyle bağlantılı biçimler, düzey, etkinlik / edilginlik görünüşleri...

Tüm bunlar arasında birincil olan bir biçim kıta içerikli biçim ve onun dinamik ilişkisidir¹; genital ilişki (doğal biçimler) ile çiftlerin çeşitli etkileşimsel etkinliklerinde (cinsel olanlar dışında) gözlemlenebilen bir modelin somut sentezi.

Uygulama: temelde iki ana aygıt ya da araca dayanır

Rol oynama: Yönetici ve yardımcı ego rollerinin uygulaması için "sanki" koşullarında rol oynamanın kullanımı, öğrencilerin daha sonra sosyal bağlamda sağaltmayı umdukları klinik malzeme türüyle eğitimlerini gerçekleştirme gereksinimlerine yanıt verir.

Terapötik bir çerçevede bir grup üyesi olarak gerçek psikodrama yaşantısı aslında bazı yönlerden kısıtlıdır (genellikle o bir "normal nevrotikler" grubudur). Dolayısıyla başka tür hastaların sağaltımı ve başka tür çerçeveler bu deneyimden ortaya çıkar ve didaktik bir çerçeve oluşturur (çocuklarla, psikiyatrik hastalarla, çiftlerle, ailelerle vs. psikodrama).

Dahası, dramatik bağlam görevin zor yönlerinin hiçbir sosyal sonuç olmaksızın gözden geçirildiği ve değerlendirildiği güvenli bir yer sağlar.

Öğrenciler yönetici, yardımcı ego ve başvuran çiftin rollerini oynarlar, bu sonuncusu için çatışma içinde bir çift icat eder onların rollerini alırlar; bu da bu konu hakkında elde ettiklerini – örgün ve örgün olmayan – öğrenmeyi gerçekleştirir.

Tüm öğrenciler bu rollerden geçerler, bu yolla tamamlayıcı roller (yönetici-çift, yardımcı ego-çift, yönetici-yardımcı ego, seans sırasında çift üyelerinin iç ilişkisi) ve özgün bağlantıların “içinden” görünenler hakkında deneyim edinirler.

Bazan – öğrenciler terapist olarak ne denli az gerçek deneyim yaşamışlarsa o denli sık olarak – eğitilenler tarafından oynanan “hastalar”ın sağaltımı, gerçek olanları sağaltmaktan daha zor olur.

Bu yalnızca hasta rolündekilerin yönetici rolündeki öğrenciyi boykot etmelerinden değil terapistlerin gizli rollerinden doğan, hastalar hakkındaki korku ve beklentilerinden de ileri gelir. Çift sosyodrama eğitiminde bu tür durumlar başvuran çiftin terapötik olarak beklenti yokluğundan, başkasının malzemesini geri çevirme ya da görmezden gelmeden, rol oynamayı sürekli durdurmadan vs. çok çabuk ortaya çıkar.

Tüm bunlar ortaya çıkarılır ve didaktik çerçevede ele alınır; psikodramatistin rolünün önemli bir kesimi de korkular, beklentiler ve düşlemlerle çalışmaktır. Eğitilenler kendileri bu rolün içindedirler. Dolayısıyla tüm eğitim süreci boyunca öğrencilerin çiftlerin sosyodramasında ele almaktan korktuğu durumlar hakkındaki dramatizasyonlar ve imgelerle, bu durumda kolayca ortaya çıkabilen çift sağaltımına ilişkin önyargılarla (çifti ayırmaya / ayırmamaya çalışmak, cinsellik, ebeveynlik hakkında önyargılar vs.) uğraşırız.

Rol oynama ve didaktik çerçeve terapötik çerçeveden farklı bazı yordamlara da izin verir, örn. bir sahneyi başka bir eğitilenin yönetiminde yinelemek, “çift”in “yönetici”lerini seçmesi, “yönetici”nin “hastalar”ını seçmesi vs. Bu durumlar sonradan psikodramatik olarak değerlendirilir.

Psikodramatik imgeler

Psikodramatik imgelerin kullanımının temel bir terapötik araç olduğu giderek daha çok gösterilmektedir. Burası bu metodolojiye kapsamlı bir yer vermeye uygun değil bu yüzden yalnızca didaktik bir aygıt olarak

kullanılmasına değinilecektir. İmgeler oluşturma'nın önemi onların sahnede içsel içeriklerin yapılanmalarını ve önemlerini onları sözel olarak ele almaktan olabildiğince kaçınarak çok daha doğrudan bir biçimde göstermesidir.

Öğrenciler tarafından yapılan bazı imgeler şunlara gönderme yapar:

- Eğitilenin sağaltmakta olduğu çift ve onların problemleri hakkındaki kavrayışı;
- eğitilenin belli bir olgudaki terapötik stratejileri;
- eğitilenin, ortaya atılan çatışmaların kökenleri, olası / ideal çözümlenmeleri ve daha kötüye / en kötüye gidişine ilişkin fantezileri;
- eğitilenin çift ve yardımcı egoyla ilişkisini nasıl algıladığı;
- çift rolünde eğitilenlerin "yönetici"lerini, hasta olarak kendilerini ve aralarındaki bağlantıyı nasıl algıladığı.

Öğrenciler tarafından rolleri oynayarak yapılandırılan bu imgeler ve izleyici olarak kalanların ürettiği bazı imgeler söz konusu olgular ve rollerin daha açıkça kavranmasına olanak verir ve eğitime (bir eşitlik ortamında) "hastalar"ı tarafından "terapistler" olarak nasıl görüldüklerini öğrenme fırsatı sağlar. Bu gerçek koşullarda çok seyrek olarak ortaya çıkar (J. Rojas-Bermúdez: *Therapeutic Structure*) ve yönetici rolünde gelişmeye çok yararlı olduğu gösterilmiştir.

Not

¹ Çok zor bir bağlam içindeki bu biçim ya da modelin önemi Bion, Fairbairn v.b gibi bazı psikoanalitik yazarlar tarafından M. Klein'in ortaya attığı Yansıtma Özdeşim ve İç Alma kavramlarıyla ilişkili olarak vurgulanmıştır. Evrimsel bir anlamda J.Rojas-Bermúdez tarafından geliştirilmiştir. (Ego çekirdeği).

Kaynaklar

- MORENO, J. L. (1964), *Psychodrama*, I. Beacon House, Beacon, N.Y.
 MINUCHIN, S. (1981), *Family therapy techniques*. Harvard Univ. Press.

Sosiyatri şemsiyesi altında psikodrama öğretimi olası mıdır?

Ingrid Göransson

Çeviri: Zeynep Yeşim Özcan ve İnci Doğaner

Moreno'nun Mirası

"Tüm insanların işbirliği ile tüm zamanların en değerli emeli olan sosyal düzeni kurabileceğiz" (Moreno, 1951: 219). Bu, Moreno'nun, insanların yaratıcı bir şekilde birlikte çalışarak insanlığı koruyabileceklerine ilişkin umudunu açıklama şeklidir.

Moreno'nun yazılarında, onun, yüce değerler ve Tanrı kuramı yol göstericiliğinde insancıl bir dünya düzeni yaratmaya, insanlar arasında işbirliği sağlamaya ve birbirlerinden farklarını hoş görmeye ilişkin derin ilgisi açıkça görülür.

Moreno'nun çalışmasının temelleri, birçok geleneksel değerlerin çöktüğü ve yeni birkaçının yaratıldığı bir dönem olan I. Dünya Savaşı öncesi, sırası ve sonrasında atılmıştır. Moreno'ya göre, insanların yıkıcı davranışları Avrupa'nın geniş alanlarını yayılmış, Marx'ın, Nietzsche'nin ve Freud'un fikirleri ise insanlığı yeni dar yollara sürüklemektedir. İnsanlığa yeni yollar açacak neler bulunabilir? Kapsamlı bir bakış açısının duyulan gereksinim onu derinden etkilemiştir.

Yakın zaman kuramları, insanın biyolojik, psikolojik ve toplumsal bir varlık olduğuna vurgu yapmaktadır. Moreno'ya göre bu kuramlar insan fenomeninin bütünü anlamak ve açıklamak için yeterli bir kapsama sahip değildi. Aşkınlık da, etik gibi hiç yer bulamamıştır. Moreno için insanı "evrene" geri döndürmek gerekli olmuştur. İşte bu yüzden, Moreno, dünya görüşünü, yüce değerlere, Tanrı'nın bilimi üstüne dayandırır (1951: 201- 202).

Bunun, Moreno'nun çalışmalarında göze çarpan bir yere sahip olan eylem kavramı yönünden önemli sonuçları vardır. Eylem, yapıcılık ve yıkıcılık arasındaki dengede var olur. Hangisinin ağır basacağını çevre koşullarından, katılanın tutumuna kadar değişen pek çok etmen belirler.

Moreno'nun yaptığı gibi, eylem içeren yöntemler sunmak, etik açıdan da olmak üzere pek çok açıdan komplikasyon doğurur. Moreno'nun kuramlarıyla bağlantılı bir temele dayanarak çalışmak için kişinin kendine şu soruları sorması gerekir: Dostlarımla ilişkili biri olarak kendimi nasıl algılıyorum? Karşılaşmada benim sorumluluğum ne? Buluşma yerini nasıl algılarıım? Daha önce ne oldu, bundan sonra ne gelecek?

Moreno, referans çerçevesini, daha çok sosyal bilimlerde çalışan bizlerin karşılaştıklarından daha geniş tutmuştur. Bu çerçeve, bizi profesyonel olarak ilgilendiren etik ilkelerin – örneğin benim için psikolojinin etik kodlarının - hatta kendimize hem yaşamımızla hem de profesyonel rollerimizle ilgili olarak sorduğumuz varoluşsal soruların da çok çok ötesine gider. Felsefe ya da teoloji gibi disiplinlerdeki kısıtlamalara da razı gelmez.

Kuramlarına bir yer oluşturmak için, Moreno sosyonomi kavramını, sosyal kuralların bilimini benimsemiştir (Hare ve Hare 1996: 27). Bunun üç dalı vardır: "Sosyodinamik, sosyal kümelenmelerin yapısının bilimi; sosyometri, sosyal ölçüm bilimi; sosiyatri, sosyal iyileşme bilimi (Moreno 1960: 127).

Marineau (1989: 110) sosiyatrinin, "grupların ve grup içi ilişkilerin tanı, tedavi ve profilaksisi" ile ilgilendiğini açıklamış ve sosiyatrinin hem koruyuculuk hem de tedavi ile ilgilenen ilginç bir araştırma alanı olabileceğine işaret etmiştir. Bu, Moreno'nun grup psikoterapisinden daha geniş bir kavramdır. Marineau'nun görüşüne göre bu, Moreno'nun yazılarında yeterince vurgulanmayan bir meta-kavramdır.

İsveç Psikodrama Vakfı Akademisi'ndeki öğretmenlerin psikiyatri, eğitim, psikoloji ve sosyal çalışmacılık eğitimleri vardır. Bu, bizim öğrencilerimizin kurslarımıza sadece psikoterapötik bağlamda psikodramayla çalışmayı öğrenmek için katılmadıkları anlamına gelir. Birçoğu ilgilerini, Moreno'nun yöntemlerinin işyeri, okul, tiyatro gibi normal denilen gruplarda nasıl kullanılacağına yöneltirler.

1987'deki ilk sürekli kursumuzda, amacın, öğrencilerimize tamamen terapötik olmayan bağlamlarda Moreno'nun yöntemlerini çalışma fırsatını vermek olduğu, "Birey, Kurum ve Toplum" adlı bir eğitim bloğu koyduk. Onlara, daha sonra kendi işyerlerinde ve normal gruplarda kullanacakları, Moreno'nun fikir ve yöntemlerine ilişkin daha geniş bir çerçeve kazandırmayı ummuştuk.

Öğrencilerimizden biri olan Borge Kristoffersen, bu eğitim bloğundan öyle çok etkilenmişti ki daha sonra onunla sosiyatri kavramı ve bunun pratikte ne anlama geldiği konusunda çalışmaya başladık. Diploma çalışması

bu kavramını çözümlemekle başladı; yüksek lisans tezinde (Kristoffersen, 1993) bunu geliştirdi; ilk çözümlemelerini ayrıntılandırdı, ayrıca somut pratik uygulama örneklerini de verdi. Sonuç bölümünde (s. 155) Kristoffersen, sosiyatrik bakış açısından, öğrencilerin devam edecek uygulamalarının yönü için onların profesyonel geçmişinin birincil önem taşıyacağı anlamına geldiğini gerçeğinin altını çizmiştir.

Bu doğru bir gözlemdir. Kurslarımızda biz aktif olarak, katılımcıları, kendi mesleklerine bağlı eğilimleri ve projeleri için, yönlendirme ve süpervizyon aracılığıyla destekleyebileceğimiz uygulamalar yapıyoruz.

Moreno'nun bütüncül (holistik) bakış açısına dayalı bir anlayışı geliştirerek ve bunu kurumsal bir bağlama bağlayarak, oldukça geniş bir alan içinde psikodrama uygulamak olasıdır. Öğretmenler, terapistler, sanatçılar ya da başka kültürel alanlarda çalışanlar, bu şekilde çalışmalarına yeni bir yetkinlik katabilirler.

Moreno, şimdi kapatmakta olduğumuz ve onun kuramlarının insan gelişiminde önemli bir rol oynadığı 20. yüzyılda, bir paradigma değişimi olacağını öngörmüştür. Bu yeniçağ, en yakın şekliyle disiplinlerarası alan olarak tanımlanabilecek bir alanda yeni bir profesyonel grubun, sosiyatristler ya da sosiyatri'nin doktorlarının ortaya çıkışını gerektirir.

Moreno'nun anlayışına göre, bu potansiyel doktorlar, tıp, eğitim, psikoloji ve sosyoloji alanlarından gelecektir. Onun umudu, sosiyatri'nin, tanısal sosyometri, eylemsel psikodrama ve terapötik grup psikoterapisi - bunları üçlü sistem olarak adlandırmıştır - içeren bilimsel bir disiplin olmasıdır (Moreno 1953: 119).

Moreno, disiplinlerarası çalışmaların savunucusuydu, fakat bir adım öne gitmek isterdi, ayrıca yeni, bağımsız bir bilim dalının gelişmesi için umut beslemekteydi. Arkasında bıraktığı işte birçok bilimsel disiplinden gelen düşünceleri kaynaştırmıştı; bunların hepsi onun düşüncelerini harekete geçiren ve yaklaşımına şekil veren düşüncelerdi. Eksik kalan şey, tutarlı bir kuramı oluşturacak temellerin sentezidir. Bu doğal olarak, sonraki araştırma ve uygulamalar için bir engeldir.

Moreno'nun Mirasını Nasıl İşleyeceğiz?

Yeni milenyuma girmeye hazırlanırken, diyebiliriz ki, Moreno'nun, insan davranış kalıplarında beklediği değişiklikler olmadı. Bu konudaki umutları da, değişik bilimsel kavramlarla oluşan disiplinlerarası bir alan oluşturma - istenir ve gerekli olsun olmasın - umutları da yıllardır gerçekleşmedi.

Ancak bu bizi, 20. yüzyılda da bunları çalışmaktan caydıramaz. 21. yüzyılda da yolumuzda ufak ufak ilerleyerek onun düşüncelerini yaymayı; kuramının ve yönteminin pratik uygulamalarını keşfetmeye devam etmeyi umuyoruz.

Moreno'nun mirası zengindir ve Psikodrama Vakfı Akademisi'nin ana ilgi alanı olan eğitim çerçevesine yerleştirilmesi o kadar karmaşık değildir.

Başlangıçtan beri, yani Vakfı kurduğumuzdan beri, psikodramayı, seçtiğimiz isimden de görüldüğü gibi, eğitim programımızın özü olarak algıladık. Sosyometriyi ihmal etmemek gibi bir isteğimiz vardı. Aynı zamanda, adaylarımızın çoğu kabul edilen terimsel anlamda psikoterapistler olmayı planlamasa da, çalışmanın bir bölümünün grup psikoterapisi olmasını istiyorduk. Kurslarımız için hedef grubu dikkate alırken, sosyodramanın değerli bir bileşen olduğunu gördük. Kurslarımızı Moreno'nun ruhuna uygun bir şekilde kurmak ve yöntemleri onun felsefesinden ayırmamak tasasındaydık.

Bu nedenle, Kellermann (1992: 18)'ın söylediği şekliyle "Psikodrama, psikolojik sorunları sağaltan yaklaşım, özgül bir psikoterapi şeklidir" önermesi ve konumunu tam olarak benimseyemedik.

Psikodramayı psikolojik bozukluklar için bir sağaltım olarak görmek, sorunlu bir sınırlama getirmektedir. Bu, kişilerarasının, kişi içinden daha merkezi olduğu Moreno kuramlarından çok uzağa düşer. Psikodramanın psikoterapiyle özdeşleşmesine izin vermek, Moreno'nun yöntemlerini sağlıktan çok hasta bakımıyla ilgili alanlara getirme sorununu artırma riski doğurur.

Ayrıca psikodramayı yalnızca bir yöntem olarak tanımlamak da sakıncalıdır. Olabildiğince çok insana yardım etmek için sağaltıcı yöntemler geliştirmek ve pek çok alanda - örneğin okullar, işyerleri - değişiklikler oluşturmak gereklidir

Sosyometrinin gözden düştüğünü biliyoruz. Çünkü sosyometri, Moreno'nun felsefesi ile bağlantısını yitirdi ve yalnızca basit bir tekniğe dönüştü. Bu kötü yazgı psikodramanın da başına gelebilir; yöntemin işe yaradığı çerçeveye ve bu tür bir programın lider ve yardımcılarının gerektirdiği anlayışa ilişkin temel kavrayış yitirilirse, o da yalnızca ruhsal bozuklukların sağaltımında kullanılan bir yöntem olmaya mahkum olacaktır.

Moreno yarattığı şeyin, insanların yarattığı herşey gibi, olumsuz bir şekilde kullanılabileceğini biliyordu. Felsefi düşünce tarzı uygulamacılığının

önünü açtığı için felsefesi ile uygulaması arasında özel bir bağlantı vardı. Onun yönteminin uygulayan psikodramatistler olarak bizler, Warner tarafından açık bir içgörüyle tanımlanan role ya da davranışa büründürmeliyiz. Moreno'nun ölümünden iki ay sonraki bir anma töreninde, Warner, insanlar onu mükemmel olarak tanımlarken, Moreno'nun kendi zayıflıklarını görme ve bunlarla dalga geçme yetisine çekti;. Moreno için, yaşam ve yaratıcılık özneliliğin gerçeği içindeydi. Ana kavramlarının her biri, yalnızca bu gerçek-özneliliğin sembolik sunumlarıydı. Yaratdığı rol, evrensel insan rolünden konuşan sıradan insandı (Hare ve Hare,s: 120).

Moreno'nun yöntemleriyle çalışırken, kişinin, öğrettiklerine gerçekten uymak için kendi insan rolünü üstlenmesi gerektiği söylenebilir.

Moreno'nun özgün yanı, sadece eyleme değil eylemi yapan insana da yaptığı vurgudur. Biz ilişkilerimizde birbirimizin çevresini oluşturuyoruz; ama biz aynı zamanda bunu yaratan Tanrılarız. Bu şekilde bizler kesin bireysel sorumluluklarımıza ulaşırız. Tele kavramına, yani birbirini karşılıklı anlama durumuna koşut olarak, Moreno tam öznellik ile çalışmıştır.

Rasmussen (1989: 34) Moreno'nun doğaçtamlık (spontanlık) kavramının yalnızca yaratıcı bir ilke değil değil, aynı zamanda biçimlendirici (formatif) bir ilke de içerdiğini söylemiştir. Spontanlık yenilikçi ve tutucu biçim (form) arasında bir katalizör gibidir. Kendisini gerilimin arasına yerleştirerek sanki bizi sınırı geçmeye zorlar ve bu yeni yolda, kendimize daha iyi biçimler verebileceğimizi anlamamızı sağlar. Onun için, bilimsel araştırma böyle bir gelişmede bir aşamadır. Bilimde, kuramlar kavrayış yaratmak ve açıklamalar yoluyla, çevreye daha çok uyumlanmak (oryante olmak) için insanlara yardımcı olur.

Moreno, açıkça, düşüncelerinin ancak yeni bir bilimle anlatılabileceğine inanmıştır. Belki bu böyledir ama eğitimde asıl amaç onun fikirlerini yaymaktır ve burada Marineau'nun da belirttiği gibi bir üst kavramın (meta-concept) eksikliği hissedilmektedir. Konu, sosiyatrinin bu kavramı sağlayıp sağlayamayacağıdır.

Kişisel olarak, ben yol boyunca ilerlemenin, ancak, ışığı eyleme tutarak olabileceğine inanıyorum. Bu gözlem aracılığıyla ile yapılabilir. Şu tip sorular uygun olacaktır: Eylem yüreklendiren nedir, engelleyen nedir? Hangi tür eylemler süreci ileriye götürür? Değişik insanların katılımları eylemin doğasına nasıl bağlıdır? Bir eylemin, sınırlarını aşması için ne olmalıdır? Hangi eylemler hastalıktan koruyucu ya da tersine araştırıcı ve sağaltıcıdır? Süreç içinde bir eylem diğeriyle nasıl bir ilişki gösterir?

Sosiyatri kavramı henüz iyi tanımlanmadığı için psikodramayı sosiyatri şemsiyesi altında öğretmiyoruz. Şimdilik bu üst kavramın kapsamına ilişkin giderek artan bir şekilde bilgi depolamakla uğraşıyoruz. Bilgimizi arttırmak için atmamız gereken bir sonraki adım titiz bir gözlem yapmaktır. Özellikle eğitim içinde değişik gözlemler yapılması gereklidir; böylece başarılı bir sınıflandırma için bir temel yaratılabilir. Şimdiki bildiklerimizle, Schützenberger'ın, daha 1960'larda iken ileri sürdüğü gibi, niteliksel araştırma çabaları gereklidir.

Kaynaklar

- HARE, A. P. ve HARE, J. (1996). *J. L. Moreno*. London, Sage Publications.
- KELLERMANN, P. F. (1992) *Focus on Psychodrama. The therapeutic aspects of psychodrama*. London, Jessica Kingsley Publishers.
- KRISTOFFERSEN, B (1993). *Fokus på sociatry. Jacob Levy Moreno bigrad fra et hel hetlight perspektiv*. Trondheim, Hovedfagsavhandling ved Institutt for Drama, Film og Teater.
- MARINEAU, R. F. (1989) *Jacob Levy Moreno 1889-1974. Father of Psychodrama, sociometry and group psychotherapy*. London, New York, Tavistock/Routledge.
- MORENO, J. L. (1953). *Who shall survive?* Beacon, NY, Beacon House Inc.
- KÖSEMİHAL N. Ş. (1963) *Sosyometrinin Temelleri*. İstanbul Üniversitesi Yayınları No 1028, İstanbul.
- RASMUSSEN, B. K. (1989), *Sjel i handling*. Trondheim, Tapir Forlag, Trondheim University.
- SCHÜTZENBERGER, A. A. (1975). *Psychodrama, rollspel och samtal som terapi*. Stocholm, Prisma.

Psikodrama sahnesinde sınıf analizi

Monica Westberg

Çeviri: Zeynep Yeşim Özcan ve İnci Doğaner

S pontanlık Tiyatrosu isimli kitabında J. L. Moreno şunları yazmıştır: “Dinsel bir mezhebe üye olmak, bir manastıra girmek ya da Tanrıbilim ile ilgili bir sistem geliştirmek (bunlar birbirini dışlamasa da) yerine tiyatroyu seçmemin nedenini anlamak için düşüncelerimin doğduğu koşullara bir bakmak gereklidir. Ben sabit bir fikir nedeniyle çok acı çektim; o zaman bir tutku denebilecek şeydi bu; şimdi ise hasat toplanırken, Tanrı’nın bir lütfu denebilir buna... Bir ağacın altında oturuyordum, bir masaldan çıkmış gibiydi. Çocuklar sihirli bir kavalım varmış gibi bana geldiler, bedenleri tekdüze bir çevreden sihirli bir dünyaya geliverdiler. Aslolan onlara anlattığım şey, yani masalın kendisi değildi, eylemdi, gizemli havaydı, çelişmeydi, gerçek olmayanın gerçeğe dönüşüydü. Ben ortadaydım, genellikle biraz yükseğe, ağacın dalına otururdum; çocuklar halka olurdu, ilkinin arkasına bir halka, bir halka daha, eşmerkezli halkalar; sınır gökyüzüydü. Yaşamın başka bir boyutuna geçtiğim her zaman, bu bakir dünyada kendi gözlerimle gördüğüm formlar önüme gelirdi. Yeni bir düzen hayal ettiğimde ve yaşantı ve deney onların doğruluğunu kanıtlamadan önce bana yaşam bilgisi bağışlayan modellerdi. Bir aileye, okula, kiliseye, Kongre Merkezi’ne ve herhangi bir sosyal yapıya girdiğimde, her durumda onlara başkaldırıyordum; biliyordum ki bozulmuşlardı ve ben eskisinin yerine yerleştirmek için yeni bir modele sahibim...”

Bu modelle, Moreno Marx’ın proletarya kuramına karşı bir polemige girdi. Sosyometrik bir proletaryayı konuşmak yerine Moreno şunu tartışıyordu: İnsan yaşamındaki en temel öge kişisel ilişkilerdir, gerçek proletarya, soyutlanmış yalnız insanlardır, diğer insanları seçme yetisi olmayan ya da seçilmeyenler.

Marx’ın çalışan sınıf proletaryasının tanımı maddi koşullara dayalıdır. Çok basit terimlerle, Marksist kuram daha yüksek sınıfların refahının işçi

sınıfının sömürülmesine dayalı olduğunu söyler. Birçok insan denetimi dışında koşullarda çalışmaya zorlandığı ve bu çalışma aşağılayıcı koşullar altında sürdüğü için yabancılaşma ortaya çıktı; toplumsal bir hastalık olan yabancılaşma. İnsanlar nesneye dönüşmüştü ve neredeyse hayvan muamelesi görüyorlardı. Bu Marx'ın yaşadığı dönemde sık gözlenen bir durumdu; sanayileşmiş dünya ile daha az gelişmiş ülkeler arasındaki ilişkide hala daha görülmektedir.

Yukarıda, vizyon sahibi olan ve her ikisi de dünyanın dikkatini başarıyla çeken birer resim yaratan iki insanın çabalarını çok kısa bir şekilde özetledik. Onların çabaların sonuçlarını burada değerlendirmeyeceğiz. Bu, bu başlığın amacının çok ötesindedir. Benim amacım bizim psikodrama eğitimi içine nasıl ve neden sınıf analizini kaynaştırdığımızı tanımlamaktır.

Moreno kendi yöntemini üçüncü psikiyatrik devrim olarak nitelendirir. Yöntemin bir özelliği psikiyatriye "kahkaha ve neşeyi" getirmesidir. Burada herkese yer vardır. Doğaçtanlık (spontanlık) ve yaratıcılık aracılığıyla, hepimiz için onurlu olan bir yaşama kavuşabiliriz.

Marksist ütopya "gerekli" bir devrimden söz eder. Üretim araçlarını ele geçiren ve kendi koşullarını denetleyebilen bir işçi sınıfı, işçi sınıfına dünyada cenneti sağlayacaktır. Bu tarihsel süreç içinde "ele geçirme" eyleminin gerektirdiği şiddet gerekli ve zorunlu bir aşamadır. Ama şimdi artık sonuçları biliyoruz; faşizmin kavurduğu, yıkıp geçtiği şeyler bize yıkıp geçirmenin öngörülemez sonuçlarını gösterdi. Bu, tabi ki kuramın doğru yanlarını dışlamaz.

Yabancılaşma, insanların, yapmak zorunda oldukları işin doğası nedeniyle kendi eylemlerine yabancılaşmalarını anlatan önemli bir kavramdır. Yabancılaşma, işçinin, ürünün bitişine kadar geçen aşamayı tam olarak takip edemeyişinden, üretme sürecine ilişkin genel görüşü kazanma şansı olmayışından ortaya çıkar. Yabancılaşma, insanların yaşamlarını giderek denetimi altına alan bir tehlike olarak görülmüştür. Marksist kuram, aileye ekmek getirenin çalışma koşullarının çocukların toplumsallaşmasında çok belirgin bir etkisi olduğunu da ileri sürer. Kendi çalışma koşulları üzerinde çok az kontrole sahip ya da hiç kontrol sahibi olmayan bu kişilerin içinde baskılanma ve çaresizlik gelişmektedir; bu durum çocuklara dile getirilmeden, bilinçli olmayan bir şekilde geçer, aktarılır. Toplumsal haksızlıklar, adaletsizlikler, değişmez ve gerekli bir kötülük türü olarak içselleşmektedir. (Bu çağdaş iş yaşamı araştırmalarından doğmuştur, öğrenilmiş çaresizlik kavramı da buna çok uygundur).

1974'te programında hem psikodrama hem de sınıf analizi olan insancıl bir konferansa katıldım. Açık bir psikiyatri servisinde çalışan Danimarkalı bir grup, sınıf analizini sundular. Değişik hasta/danışan grupları ile çalışmalarında (karşılaşmalarında) bir şeylerin eksik olduğunu hissetmiş ve mesleki çalışmalarını dayandırdıkları kuramların yetersiz kaldığını fark etmişlerdi. Danışanlarını, Freudcu içgüdü ya da diğer psikanalitik kuramlarla anlamaları olası değildi. Danışanların endişeleri çoğunlukla, işsizlik, iş yaşamında sağlıklarını bozan eksiklik gibi gerçek hayattan somut temellere sahipti, bunu gözlemleyerek tarihsel materyalizmin terimleri ile düşünmeye başladıklarında onları anlamaları mümkün olmuştu. Bu kuram hastalarda sık görülen umutsuzluk durumu için çok daha iyi bir tanımı sağlıyor gibiydi.

Aile rollerinin analiz edildiği bir model geliştirerek grupları babanın mesleğine göre ayırdılar. Bir soru formu dolduruluyordu. Grubun ortak paydalarına göre sonuçlar çıkardılar. Daha geniş grup bağlamında katılımcılar kendi yaşantılarından da sözedebiliyordu.

Bu raporlama farklı koşullar altında büyümenin ne anlama geldiğini açıklamaya yardım etti. Benzer yaşamlara sahip insanların olduğu bir gruba ait olmak ilk seferinde boğucuydu. Özsayı açısından çocukluk deneyimlerinin öneminin anlaşılması, toplumda kendi ebeveyninin rolünü anlama ile birleşti; değer ve beklentilerde sınıfın ne kadar etkili olduğu anlaşıldı. Bu onların ailelerini ve işyeri çatışmalarını anlamalarını kolaylaştırmıştı. Ebeveynlerin farklı yerlerden geldiği ailelerde çatışmaların sınıf farkından kaynaklandığı ortaya çıktı. İşçi sınıfının çocukları değersizlik duygusunun, yaşamlarında neden ön plana çıktığını anladılar.

Stockholm'de, hekimler, psikologlar ve sosyal çalışmacılardan - tek pedagog bendim - oluşan bir grup vardı. Modelin nasıl uygulanacağı ile ilgili kişisel deneyimi kazandıktan sonra, haftada bir gün çalışan bir merkez açtık. Birçok durumda sınıfsal bakış açısının ne kadar yararlı olduğunu gördük ve sonunda üniversite fakültelerine ve diğer enstitülere önerdiğimiz bir pedagojik model geliştirdik. Birçok grupta çalıştık ve sorularımıza hep benzer yanıtlar aldık. Psikoloji dergilerinde çalışmamızla ilgili çeşitli yazılar yazıldı; yüksek eğitim enstitülerinden birçoğu modelimizi programlarına aldılar.

Meslektaşlarım ve ben çalıştık; psikodrama eğitim kursunun sonunda ben, psikodrama eğitim grubunda benzer bir analizi gerçekleştirdim. Çatışma kalıplarını keşfetmek hem eğitici hem de aydınlatıcıydı.

Psikodrama Akademisi'nin Devam Etme Kursu (Continuation Courses) Programı

Bu deneyimlere dayanarak, Psikodrama Akademisi'nde sınıf analizini geliştirdik. Kurslarımıza, Kurum-Birey-Toplum konulu seminerler ekledik; bunlardan bir tanesinde öğrencilerimizle birlikte sınıf analizi gerçekleştiriyoruz. Bu seminer kursun sonuna doğru yer alır; biz bu bilginin, sosyometride konu edilmeyen etkenleri açtığını bulduk.

Psikodrama Akademisi'ne, farklı profesyonel, akademik ve sosyal arka planlardan öğrenciler gelmektedir. Yetişmiş psikodramatistler olarak kendininkilerinden farklı arka planlara sahip birçok bireyle karşılaşacaklar. Bu nedenle, sınıf analizi kavramını, sadece düşünce ile değil, duygularıyla kavrayabilmelerinin onlar için önemli olduğunu düşündük. İnsanlığı anlamak için yalnızca ruhsal/tinsel bir bakış açısı yeterli değildir. İnsanın hallerini belirleyen koşulları anlamak için maddi koşulların da analizi gereklidir. Daha iyi maddi koşullarda büyümüş kişiler çoğunlukla yoksulların halini anlamaz ve onlara üstünlük taslar. Bizim sınıf bölümlemelerimiz Göran Therborn'un *'İsveç'teki Sınıf Yapısı, 1930-1980'* kitabına dayanarak kurulmuştur. Benzer çalışmaların Avrupa'nın diğer ülkelerinde de olduğunu sanıyoruz.

Therborn şöyle yazmaktadır: Marksist anlamda sınıf tanımlaması ve sınıf analizi, betimleme ve içerik açısından toplumsal gruplar, gelir dağılımı, eğitim durumu gibi bölümlemelerden farklıdır. Amaç ve anlamda önemli bir farklılık vardır. Sınıf bölümleri belli bir zamanda belli bir toplumdaki statü, işe yararlılık ve fırsatları tanımlar. Toplam gelirin ne kadarı, %10 nun yani en zenginlerin elindedir? Toplumdaki ekonomiyi götüren güçler nelerdir? Bu güçlerin ne elde edeceği umuluyor (statükoyu korumak ya da değiştirmek, değiştirmekse ne yönde?). Artan işsizlikle birlikte bu sorular yine gündemdedir.

Therborn değişik meslekleri, burjuvazi, küçük burjuvazi, orta sınıf, işçi sınıfı ya da sıra dışı gruplar gibi farklı bölümlere göre tanımladı. Bu ayrım, ekonomik analize ve insanların çalışma süreçlerinde etki yapma olanaklarına göre yapılmıştır. Sermaye ile yaşayanlar ve yaşamak için çalışmak zorunda olmayanlar burjuvaziye aittir.

Pratik Uygulama

Kurstaki katılımcıların her biri, beş yaşındayken ailelere ekmek getirenin ne işte çalıştığını anlatarak konuşmaya başlarlar. Sınıf ayrımını Therborn'un sistemine dayanarak yaparız. Bundan sonra, her bir grup için hangi kuramsal önermelerin uygun olduğunu araştırırız.

Yanıtı önemli sorular şunlardır:

Büyürken size uygulanan normlar neler? Para konularında sorumluluğu kim alırdı? Toplumsal ağınız nasıldı? Eviniz ne kadar genişti? Ailenin, eğitim ve gelecekteki mesleğini seçmene karşı tutumu neydi? Ödevlerinde yardımcı olacak biri var mıydı? Bu sorulara olan yanıtlar küçük gruplar şeklinde tartışılır, tahtaya yazılır ve geniş gruba rapor edilir. Bundan sonra sınıfa özgü olduğu saptanan, seçilen durum canlandırılarak oynanır.

Şimdi gelin gruplarda paylaşılan yatak odaları anılarını dinleyelim. Bir protagonist ailenin yaşadığı daireyi gösterdi. Anne-babanın yatak odası ve çocukların yatak odası vardı. Hizmetçi odasının yerleşimi de önemliydi. Protagonistin yatak odası beyaza boyalı, bayan mobilyaları ve güllü duvar kâğıdı olan bir odaydı. Odasını büyük bir gururla gösterdi. Bu, bir prensesin nasıl yaşadığını gösteriyordu.

Başka bir gruptan diğer bir protagonist tüm evin sadece bir odadan oluştuğu bir evdeydi. Akşam odadaki kalabalığın yataklara nasıl yattığını anlattı. Kendi için ayrı bir yatağı yoktu; zaten yer de yoktu. Yeri annesi ve büyük ablasının arasındaydı. Çok şişman ve gerçekten yatakta tüm yeri kaplayan anneye dönerse, çok şiddetli bir tıkanma hissi duyuyordu. Ablaya dönerse uyurken bile kendi bölümünü korumaya çalışan ablasının sert dirseği ile karşılaşma olasılığı vardı. Bu nedenle uyumak, neredeyse tüm gece boyunca süren bir çabalamaydı. Sonuç, cinsel enerjiyle hiç ilgisi olmayan bir bedensel gerilim kalıbı idi. Bu kalıbın nasıl köklü ve yerleşik hale geldiğini keşfetmek bir özgürleşme duygusu oluşturmuştur.

Bunu izleyen oturum sırasında, bir katılımcı bir yatağı bu şekilde paylaşanlara karşı hissettiği hoşnutsuz duyguyu dile getirdi. Bu kadar çok insanla bu şekilde uyumak iğrenç değil mi, diye sordu. Başka olanağı olmayan birinin çocukluğuna karşı ağır bir saldırı, bir hakaretti bu. Sonra bunun içinden yoksulluğun neden derin bir utanç duyurduğuna ilişkin bir kavrayış ortaya çıktı. Bu güçlü tepki başka sınıftan gelen, kendi sınıfının koruyucu kalkanına yapışmış birinden geliyordu. İğrenme bunu duyana aittir. Her grup kendi sınıfını koruduğu için derin utanç ve suçluluk tabakaları çalışılacak duygulardır. Olumlu olan şeyler korunabilir ve değer verilir - yaklaşma korkusundan kurtulma; zor koşullar altında çözüm bulabilme, konfor küçük bir eşya iken bundan yakınma eğiliminden kurtulma. Benzerlikleri paylaşma ilkesine dayalı grup kurarak bu eğilimleri pekiştirmek daha kolaydır. Prenselerin, özel odalarda nasıl da soğuk ve yalnız olduğuna ilişkin içgörüsü, ona, başından yeni geçen boşanmayı

anlamak için yeni bir ışık getirebilir. Grubu sayesinde, mükemmeliyetçilik ve titizliğinin erken çocukluğundan beri nasıl oluştuğunu anlayabilir.

Yukarıdaki örneği çoğaltabiliriz. Sınıf analizinin bir gruba yaşamlarının anlayışı konusunda sağlayacağı en önemli şey, korku ve boğuntuyu pek çok değişik şeyin tetikleyebileceği, kışkırtabileceği bilgisidir. Çocuğun karşılaştığı korku ve tehditlerin anlaşılması aracılığıyla başkalarını anlama ve iletişim kurma yetisi artar.

Tarih Marksistlerin bazı konularda yanlış olduğunu göstermiş olsa da, bebeği banyo suyuyla birlikte atamayız. Toplum ve kişi gelişimiyle ilgili varsayımlarının hepsi yanlış değildir. Maddi eşitsizlikleri tartışmak uzun yıllar tabu olmuştur. Moreno'nun evrensel dünya görüşüne göre bir antitez kurmak gereklidir. Sınıf analizi, araçlarımıza eklenebilecek değerli bir katkı olarak kendini kanıtlamıştır.

Kaynaklar

- GÖRANSSON, I. (1983). *Socialsekreterarnas arbetsmiljö*. Stockholm, Liber/Arbetskyddsfonden.
- LIEDMAN, S. E. (1965). *Männikans frigörelse*. En urval ur Karl Marx skifter. Stockholm, Aldus / Bonniers Förlag.
- MORENO, J. L. (1973). *The theatre of spontaniety*. New York, Beacon House Inc.
- MOXNES, P. (1993). *Att lära och utvecklas i arbetsmiljön*. Stockholm: Natur och kultur.
- KRISTOFFERSEN, B. (1993). *Fokus på sociatri. Jacob Levy Morenos bigrad fra et helhetlight perspektiv*. Trondheim, Hovedfagsavhandling ved Institutt for Drama, Film og Teater.
- THERBORN, G. (1981). *Klasstrukturen i Sverige 1930- 80*. Stockholm, Zenit Förlag.
- SCHÜTZENBERGER, A. A. (1975). *Psychodrama*. Stockholm, StorPrisma.

Psikodrama süpervizyonunda imgeler

Jaime Rojas-Bermúdez

Çeviri: Zeynep Yeşim Özcan ve İnci Doğaner

Klasik psikodrama tarihsel olarak duygular, arınma, insanlararası ilişkiler vs. ile ilgilenen bir çizgiye dayanmaktadır; iyileşme, spontanlığın kazanılmasına dayanır. Bizim yaklaşımımız genelde klinikten, özelde psikotik hastaların sağaltımından başlamış olup sonradan başka bir yöne kaymıştır: Önce psikodramatik sağaltımda nesne (obje) kullanımı (aracı ve içsel aracı nesneler); kişilik yapısının anlaşılması (rol şeması, ego çekirdeği) ve daha sonra imgeler ve imgelerin hastalık sürecindeki ve terapötik çalışmadaki önemleri yönüne.

Psikodramatik imge, sahnede, hasta tarafından oluşturulan ve yapısında bireysel bir görüşü, bazı gerçeklerin ve yaşantıların onun için taşıdığı anlamları, öğeler arasındaki karşılıklı ilişkiler arasında vurgulanan ya da dışlanan öğeleri dışavuran bir yapıdır. Yazarı tarafından (hasta-protagonist) maddeleştirilen bir yaratıdır ve bu nedenle onun için özel bir önemi vardır, onun parçası gibidir, içsel içerik imge aracılığıyla dışavurulmuştur.

İmge oluşturma'nın temel amaçlarından birisi, protagonist (yazar) ve yöneticinin (ve varsa grubun), onun tarafından oluşturulan bu yapıyı ve onun çeşitli öğeleri arasındaki bağlantıları gözlemesi ve anlamını araştırmasıdır. İnsanların ya da kumaş parçalarının (değişik doku ve renklerde) kullanılması, durumun dinamikleri ile ve kişisel malzemenin tipi ile ilgidir. Bir imge oluştururken uykusuz çalıştığımız bir gecede gibiyizdir; doğal şeklinde uykuda iken olan (düş, uykusal (oneirik) imge) süreçteyizdir: Değişik fikir, yaşantı, duyum ve duyguların bileşimini görsel bir şema olarak somutlaştırıp bunların sentezini yapmaktayız.

Bu teknik, kişinin iç dünyasının nesnel parçalarını yapmaya yardımcı olur; aynı zamanda sergilenen malzeme ile ilgili yeni tepkiler ve yaşantılar tetikleyen ve bu içsel hareketlenmeye bağlı duygusal tepkileri kışkırtan yeniden oluşum (re-afference) fenomenine de yer açar.

Bizim terapötik çalışmamızda biz, imgelerin, zihnin düzeni ilgili yanları somutlaştırma ve terapötik sonuçlar sağlamadaki zenginliğini ve gücünü gözleyebildik. Bu gözlemler, Van Wagenen, W. (1940), Wada, T.; Clark, R., ve Rasmussen, T. (1960, 1975); Kimura, D. (1967); Sperry, R. (1968), Gazzaniga, M. S. (1970); Le Doux, J. E. (1977)' nin beyin yarıküreleri ve beyin alanlarının çalışmasına ilişkin araştırmalarında belirttikleri önermelerle uyumludur. Son yıllardaki nöroloji literatürü (Rauch, L. S., van der Kolk, B., Fisler, R...) psikolojik travmanın (ve kaygının katıldığı diğer bozuklukların) beyin tepkilerinde dengesizlik yaptığı görüşünü desteklemektedir. Kısacası, sağ yarıkürenin (temelde amigdalde ve ikincil olarak görsel kortekste aktivasyon) anksiyete ve diğer kötü duygularda; sol yarıkürenin ve özellikle Broca alanının, travmatik durumlarda (aktivite dışı oluş) rolü olduğunu söyleyebiliriz. Sağ yarıkürenin etkinliğinin imgesel (uzamsal, eş zamanlı) ve sol yarıkürenin sözel ve eylemsel (zamansal, ardışık ve çizgisel) olduğunu anımsayalım. Anlatılanlardan, bir imgenin sahnedeki oluşumunun, yarı küreler arası beyin iletişimini desteklediğini görebiliriz. Önce imge sahneye getirilir (imge-sağ yarıküre ⇒ eylem-sol yarıküre) sonra açıklamalar, isim verme, kendi kendine konuşma vs. ile sürer (imge-sağ yarıküre ⇒ sözcükler- sol yarı küre).

İmgeyi sahnede maddeleştirdiğimizde zihinsel imge iyi tanımlanmış bir hale gelir: Yeniden oluşum süreci aynı çizgide sürer. Bu şekilde imgeler netleşir ki bu da onun daha ayrıntılı hale gelmesini sağlar.

Psikodramatik imgeler (imge bir durumu, bir duyguyu, bir beden parçasını, bir belirtiyi yansıtır olabilir), imgelerin parçaları arasındaki ilişkinin şemasını belirleyen ve belirli bir andaki yaşantının bir çeşit zihinsel haritasını sağlayan bir sentez, kaynaşma ve uzamsal düzenlemeyi kapsar. Bu harita, bizim hastaya yönelmemizi sağlar; hangi parçaların kapsamının genellenebileceğini buldurur; aynı zamanda da bu veriye ilişkin oturmuş ve sağlam bir referans sağlar.

Bu tür materyel bir yana, imgeler, bedenle ilgili temaların terapötik anlamda çalışılmasına da çok uygundur: Psikosomatik hastalıklar, organik bozukluklar, bulimi, anoreksi, bedenle ilgili varsanılar, konversif belirtiler, hipokondri; bedensel katılımı olan agresif/cinsel durumlar...) Bu anda biz, imgeleri merkez alan (imge oluşturma, masklar, aracı imgeler, silüetler) terapötik/psikodramatik, ayrıntılı ve bol çalışma külliyatına çok önem veriyoruz.

Bizim çizimlerden çok yapılanmış imgelerle çalışma seçimimiz, pratik yanları yanı sıra, birbiriyle bağlantılı iki özelliğe dayanıyor: “El” kapanından (temel kültürel öğrenme aracı) kurtulmayı sağlayacak şekilde tüm beden katılımı ve kişiye yönelik eleştiri azlığı. Şekil ve çizimlerde bilgi ve estetik ölçütler, üretilenleri hem yaparken ve hem de izlerken kaçınılması daha zor şeylerdir. Bunun önemini anlamak için daha derin bir bilgi gerekir; gerçi biz burada bunların tam tanımını yapmayı amaçlamıyoruz; biz burada daha çok, bunun süpervizyondaki kullanımına değinmek istiyoruz

Süpervizyona getirilen konu dile getirilme açısından sıkıntı doğurur. Her sözlü iletişimde olduğu gibi - dile getirilen gerçeklerle tam örtüşse de - bir dizi süzgeç, her iki tarafın ortaklaşabileceği zihinsel imgeleri nadiren oluşturur, buluşturur. Buna ek bir zorluk da şudur ki kuramsal kısımlar her öğrenmede olduğu gibi pratiğe (role) uyarlanması söz konusu olmaksızın sadece yürekle (ego) öğrenilir. Bu bölünmede ve diğer öğrenme süreçlerinde, imgeler, zorlukların doğasını araştırmak ve zorluklara ulaşmak açısından yararlı olur. Zorlukların role mi bağlı, duygusal çatışmalara mı bağlı (ruhsal öz), zihinsel (ego) mi, kişilik yapısıyla mı ilgili (ego çekirdeği) olduğunu anlamaya yarar.

Süpervizyonda öğrenciyle ilgili iki konu büyük önem taşır:

1. Seans sırasındaki terapötik becerileri; davranışı, girişimleri, danışana davranışı, yardımcı egolara davranışı vs.

2. Hastanın verdiği malzemeye (onun kendi içsel düzenine ilişkin algısı, katılanın eyleme nasıl geçeceği, başka malzemelerle çalışma, terapötik amaçları, iyileşme konusundaki beklentileri) yönelik düşünce ve fikirleri (geniş anlamda) .

İlk nokta dramatizasyonla çalışılabilir; bu, davranışı bir bağlam içinde gösterir. Rolü oynayan bireyin aktif katılımı olur. Süpervizyonda dramatizasyon, terapist - yöneticiyi rolü içindeki özellikleri ile gösterir; bu onun, bilgisini eylem içinde nasıl kullandığını, değişik durumlar karşısındaki yeterliliğini ve hastaların tiplerini ve patolojilerini gösterir. Grup süpervizyonunda, değişik terapistler olgularını hep birlikte süpervizöre getirirler. Hastayla yaşadıkları bir sorunu ele alır, bu rolü oynarlar. Grubun öteki üyeleri sırayla bu durumla nasıl başa çıkacaklarını gösteren bir şekilde yönetici rolünü üstlenirler. Süpervizör, ortaya çıkan önemli noktaları, özellikleri netleştirir. Süpervizyonlar, “sanki” bağlamı (rol oynama) ya da bir gerçeklik bağlamı (yerinde süpervizyon) içinde yapılır.

İkinci noktada, imge yöntemi, süpervize edilenin hem bilgisel hem de kişilik açısından içsel durumlarının ve hastayla ilişkisinin daha ayrıntılı ve geniş bir şekilde incelenmesine olanak sağlar.

Bu modelle, ayrıca, hastaların oluşturduğu imgeler de terapisti tarafından süpervizyona getirilebilir; bu da bizim daha direkt bir malzeme ve kaynakla çalışmamıza olanak verir.

Süpervizyonlar sırasında açığa çıkan konulara bağlı olarak çok değişik imgeler oluşturulur.

Tüm bu süreç boyuca bazı konular, durumlar sadece imgeler aracılığıyla görülebilir; süpervizyon alan psikodramatist aşağıdakilerle ilgili imgeler yapılandırır:

- Hastayı ve onun içsel çatışmalarını nasıl, ne şekilde gördüğünü
- başlamadan önce konuyla ilişkisinin nasıl olduğunu; terapötik çalışmaya (terapötik ilişki ve stratejiler) başlama yollarını
- hastanın sorunlarının başladığı anı ve durumu (sorunun kökeni hakkındaki fikirlerini)
- bu olguyu süpervizyona getirmeye onu teşvik eden sorunu.

Bu iki yöntem (dramatizasyon ve imge) birbirini dışlayan değil tamamlayan yöntemlerdir. Pratik nedenlerle, bireysel süpervizyonda (kumaşlarla oluşturulan) imgeler daha sık kullanılır. Elverişli olması yanı sıra imgeler meselenin özüne kolay ulaşılmasını sağlar; durumların içsel yapılarının haritasını gösterirler. Buna uygun şekilde, dramatizasyonlar bizim uygulamalarımızda giderek daha çok, imgelerin işaret ettiği temel noktalar çevresinde dönen araçlar haline gelmektedir.

Kaynaklar

- GAZZINGA, M. S., 1970. *The bisected brain*, New York, Appleton Century-Crofts.
- KIMURA, D., 1967. Functional asymmetry of the brain in dichotic listening. *Cortex* 3.
- LE DOUX, J. E., WILSON, D. H., GAZZANIGA, M. S., 1977. A divided minck. Observations on the consious properties of the separated hemispheres, *Annals of Neurology* 2.

- LE DOUX, J. E., WILSON, D. H., GAZZANIGA, M. S., 1977. Manipulo-spatial aspects of cerebral lateralisation, *Neuropsychologia* 15.
- LE DOUX, J. E., WILSON, D. H., GAZZANIGA, M. S., 1977. Language, praxis and the right hemisphere. Clues to some mechanisms of consciousness, *Neurology* 37.
- LE DOUX, J. E., RISE, SPRINGER, S. P., G. WILSON, D. H., GAZZANIGA, M. S., 1977. Dream report following commissurotomy, *Cortex* 13.
- SPERRY, R. W., 1968 Hemisphere disconnection and unity in conscious awarenesses, *American Psychologist* 23.
- SPERRY, R. W., SAUL, R. E., 1968. Absence of commissurotomy symptoms with agenesis of the corpus callosum, *Neurology* 18.
- RAUCH, S. L., VAN DER KOLK, B. A., PISLER, R. F., ALBERT, N. M., ORR, S. P. SAVAGE, C. R., FISCHMAN, A. J., JENIKE, M. A., PITMAN, R. K. 1996. A symptom provocation study of posttraumatic stress disorder using positron emission tomography and script driven imagery, *Arch. Gen. Psychiatry* 53.
- VAN WAGENEN, W. P. 1940. Surgery of hypothalamic. Res. Publ. Ass. *Nerv. Ment. Dis.* 20, 689.
- VAN WAGENEN, W. P., HERREN, R. 1940. Surgical division of commissural pathways in the corpus callosum, *Archives of Neurology and Psychiatry* 44.
- WADA, J. A., RAMUSSEN, T. 1960. Intracarotid injection of sodium amytal for the lateralisation of cerebral dominance. Experimental and clinical observations, *Journal of Neurosurgery* 17.
- WADA, J. A., CLARK, R., HAMM, A. 1975. Cerebral asymmetries in humans, *Archives of Neurology* 32.

Süpervizyonda eşlenmiş sandalyeler

Chantal Neve-Hanquet

Christine van der Borgh

Çeviri: Berna Gökengin

Her ikimiz de, Anne Ancelin Schützenberger tarafından eğitildik; onun eğitiminin ışığında, terapötik ve eğitim uygulamamız içindeki belli bir konuda ulaştığımız ortak bir ilerlemeyi bildirmek istiyoruz: Eşlenen sandalyelerin kullanımı. Psikodramatik oyunları uygularken, A. Ancelin (1966: 142) bir ara alan, geçiş alanı yaratmak için boş sandalye tekniğini kullanır. Bu geçiş alanının, oyunu kişi için bir ihtiyaç, bir talep, bir süreç, bir hareket olarak gören D. W. Winnicott (1975: 72) için çok değerli olduğu bilinir. Başka bir kaynakta B. Robinson (1988), kitabının psikoterapötik oyuna ayrılmış olan bölümünde, yaratıcılık sırasında zaman alanının sınırlanmasından söz ederek yeni bir kavram getirmektedir. O, oyun alanının sınırlanması yoluyla, kişiyi kendisiyle hem birleştiren hem de kendisinden ayıran potansiyel bir alan oluşturduğunun altını çizer. Bu tarafsız bölgede, o tehlikeli anda; sarmalayan, dinleyen, taşıyan ve yankılandırıan grup tarafından da desteklenen bir ortamda, nesnel olarak algılanan ile öznel olarak yaşanan şeylerin buluştuğu o yaratıcı anda kişi kendisini şaşırtır.

Terapi ve eğitimdeki somut durumların kullanarak ilerleyeceğiz. Bunlar bizim eşlenen boş sandalye tekniğini kullandığımız değişik durumları tanımlamamıza olanak sağlayacaktır. Daha sonra bu durumların gösterdiği gelişmeleri formüle edeceğiz.

Sandalyeler için isimler

Gönüllü eğitim gruplarındaki bir moderatör, bir psikodrama bireysel süpervizyon oturumuna katılır. Grubunda bir eğitim oturumu sırasında olanları ele almak ister. Öğrencilerinin ortaya koyduğu sorun-durumları getirir. Bundan sonra, grup üyelerini temsilen birer sandalye kullanması,

her birini temsil etmesi istenir. Bir sandalye de terapisti temsil eder; her sandalyeye bir isim verir. Değişik kişiler (interlocutors) arasındaki etkileşimi göstermek üzere bazı sandalyelere oturur. Süpervizör kendi payına düşeni yapar, rolünü oynar ve moderatörün sandalyesinin arkasında durarak moderatörü eşler. Süpervizör hareketlidir: Ardarda oynadığı her rolde ne olduğu konusunu moderatöre sormak için oradan ayrılır, sonra oraya geri döner. Moderatör bu şekilde öğrencilerinin yerine geçmek süreciyle oturum öncesinde kendisine sorduğu soruların yanıtlarını bulacaktır. Süpervizörün önünde durumu canlandırırken üyeler arasındaki etkileşim dinamiklerinin nasıl işlediğini anlayacaktır. Aynı zamanda, her grup üyesinin uyandırdığı sorunlu durum yoluyla neyi üstlendiğini, ne anlatmak istediğini de anlayacaktır.

Yorumlar

Neden sandalyeler? Çünkü süpervizyon alanı içinde, onlar, çeşitli grup üyeleri arasındaki ve eğitici ile üyeler arasındaki etkileşimli dinamikleri somutlaştırırlar. O, her grup üyesinin kapladığı yeri saptayacaktır. Grup üyeleri arasındaki sempati ve karışıklık duyguları algılanabilir hale gelecektir. Aynı anda hem oyuncu hem de izleyici olan moderatör, kendi önünde ne oynandığının ve kendisi tarafından ne oynanmış olduğunun bilincine varacaktır.

Belli bir mesafeden baktığı bu görüntü, onun, eğitici olarak konumunu ayarlamasını ve aynı zamanda kendi hareketlerinin bazı grup üyelerinde uyandırdığı tınlamaları (Elkaïm, 1990) algılamasını sağlayacaktır. Gelecek oturumları yürütürken, keşfettiği yeni yollarla, kendisi ve bazı grup üyeleri arasında ne geçtiği konusunda daha iyi bir kavrayışa ulaşmış ve arabuluculuklarına yeni bir derinlik kazandıracak olan yeni bilgiler ve algılar elde etmiş olacaktır.

Caroline, Rachid ve diğerleri

Burada, bir çocuk evinde çalışan, her biri 1 – 4 arasında eğitici ile yönetilen ve her biri 12 gençten oluşan birimlerde çalışan toplam 14 erkek ve kadın eğitimciden oluşan bir takım var. Hafta sonları ve tatillerde tek ünite şeklinde yeniden gruplaşıyorlar fakat bir iletişim eksikliğinden yakınıyorlar.

Ve gerçekten, Bölüm Başkanı ile yapılan takım toplantıları boğucu geçiyor, kararlar zor alınıyor ve daha da zor yürütülür halde, grup içinde

etkileşimler sorunludur ve alt üniteler yaşam ünitesi ile bağlıdırlar. Ancak daha sonra büyük bir düzen değişikliği olur: Carolyn istifa eder ve Denise onun yerine geçer fakat meslekdaşı Rachid ile sıkıntılı bir ilişkiden yakındır. Süpervizör grubun ortasına üç tane sandalye koymayı önerir. Birisi Carolyn'ın olup ikicisi Rachid'i temsil eder ve üçüncüsü Paul'undur. Bu geçen yılın yaşam ünitesini o zamanki hali ile resmeden bir düzendir. Herkes Carolyn'i eşlemeye davet edilir. Paul ve Rachid kendilerini eşlemeye davet edilirler.

Grubun spontanlığından cesaret alan bir eğitimci kendi duygularını ifade etmek insiyatifini gösterir. 'Eşlenmiş' Carolyn, Paul ve Rachid'le aynı yaşam ünitesine bağlı olarak 'o takımın' bir üyesi olarak karşılaştığı zorlukları anlatır. Sonra bir 'spor' çalışmasında, bu üç meslekdaş tarafından yönetilen yaşam ünitesinin bir üyesi olan bir çocuğun rehberliği ile ilgili kendi derin imalarını suçlamasını (implication) ifade eder.

Yorumlar

Tüm konuşmacılardan eşlemeleri istenir. Bu bir mesafe oluşturarak ve böylece birinin içinde taşıdığı yükü ifade etme olasılığını sağlamış görünmektedir; başarısızlıklar, akranlar arasındaki birikmiş yanlış anlamalar, akranlar ile süpervizörleri kadar akranlar ve gençler arasındakiler. Paul ve Rachid stoğu alıp, suçlandıkları tutumlarını kabul edeceklerdir. Bunun, yaşam ünitelerinin işleyişi üzerindeki ve tüm eğitimci takımı üzerindeki etkilerini anlayacaklardır. Bu çatışmanın sahnelenmesi, Denise'e Rachid ile yüzleşmek, konumunu değiştirmek ve ona yeni çalışmaları hakkında bilgi vermek fırsatı sağlar. Boş sandalyeler insanları koruma işlevini görüyor gibidirler. Herkes onlara konuşarak 'oynar' ama sandalyelerin arkasında dururken bir boşluk, meydan okuyan kelimelerden bir kopukluk vardır. Darbeyi alan sandalyedir! (Goldbeter, 1999).

Sandalyenin arkasında durmak kişiye yükseklik kazandırır ve mesajları alabilen bir gövde yüzeyi sayesinde kişi daha az korunmasız kalmışlık yaşar, daha dinamik hisseder. Kısaca duruş şekli, değiş tokuşun sürüşünü etkileyecektir. Bu mekanizma, mesafeleme (distancing), bir alan değişikliği (yer ve konum değişikliği) ve bir zaman sarkması (geçmişe ait olması ve süpervizyonda gösterilmesi) sayesinde işlev görür. Bütün bu oturum boyunca bir meslektaşlarının üç antagonistimizi suçlaması (implication) herkesin yaşam ünitesi ile tüm grup arasındaki ilişkisel nitelikleri algılamasını sağladı. Buna göre sistem içindeki alt sistem, yani bungalow duvarlarınca sınırlanmış bu alt sistem, daha büyük bir yapının parçasıdır.

Bu şekilde bir çalışmanın yararı nedir?

Bir başka deyişle, neden rol-oylama ile doğrudan etkileşim yerine bir ya da bir kaç sandalye ile oynuyoruz? Önce bunun boş sandalyeden farklı bir teknik olduğu dikkate alınmalıdır. Ancak boş sandalyenin, bir psikodramatistin süpervizyonundaki yararı nedir? Bize göre protagonistin yerini (interlocutos) temsil edecek bir ya da birkaç sandalye seçmek, o rolü bir ya da birkaç grup üyesinin oynamasından daha önemlidir. Aslında bu seçim meslektaşların gelip bir ya da birkaç sandalyeyi eşlemelerini sağlayacak, bu doğaçtamlığı (spontanlığı), özdeşimi ve empatiyi teşvik edecektir. Dahası, grup dinamiklerinde herkes, bir ya da birkaç sandalyeyi eşleyerek kendi varsayımını sınavabilir. Protogonist ona yardımcı olan ve olmayan eşlemeleri belirtir. Bu, tıkalı noktalara dokunulmasına ve hatta bu noktaya gelmeden önce bir ısınma oluşmasına izin verecektir.

Örneğin:

Françoise, meslektaşı Pierre ile sorun yaşamaktadır. Bir sandalye Pierre'i temsil eder ve birkaç kişi Pierre'i eşlemeye gelir. Örneğin Antoinette, Françoise'yı hemen sandalyesine çivileyecek bir karşılık bulur. Umudu kırılmış olarak bağırır: "Bu aynen böyle!". Bunalmış gibi kıvrılan gövdesi etkileşimdeki yetersizliğini ortaya koyar: "Artık ne yapacağımı bilmiyorum!"

Psikodramatist bundan sonra, daha açık bir psikodramatik oyun fırsatı haline gelen bu etkileşim anının üzerinde çalışabilecektir.

Eşlenen sandalye ile ilgili diğer bazı uygulamalar

Überlingen Moreno Enstitüsü'nde eğitim görmüş olan psikodramatist Daniel Feldhandler yönettiği bir eğitim grubundaki bir alıştırmada, eğitimci, bir aylık döneminden sonra yeniden buluşan üyelere, son toplantıdan bu yana kendileriyle ilgili neler olduğunu sorar. Üyelerin kendileri hakkında üçüncü tekil şahıs olarak sandalyelerinin arkasında dururken konuşmalarını belirtir. Şimdi Dorothee, Francine ve Hubert'i sandalyelere oturmuş olarak hayal edelim. Dorothee kalkar ve şöyle der: "Dorothee'nin üç aydır psikodramatist olarak yaşadıkları şunlardır: şunu yaptı, bunu yaptı, v.s..."

Bu sunum şekli, başlangıç olarak kişinin kendinden belli bir mesafe ile bahsetmesini ve kişinin aklına gelen önemli şeylerin süreç içinde dramatize etmesini sağlar. "O"ndan "ben"e geçen her grup üyesinin örttüklerini oldukça doğrudan ölçmeyi mümkün kılar. Burada, geçiş dediğimiz başlangıçtaki törensel mesafeleşmenin yıkımıdır.

Grup bunu duyar ve başka şeylerin yanında bu da seçilip geri bildirim sırasında çalışılacaktır. Üçüncü tekil şahıstan birinci tekil kişiye geçmenin belli bir kişisel iliştiirme olduğunu belirtelim.

Bir başka olgu

Bir eğitim durumunda eğitici olumsuz eleştirilere maruz kalınca, grubun ortasına kendisini temsil eden bir sandalye koymaya karar verir. Sonra her katılımcının eğiticiyle karşılaşmasını ve eleştirileri, yakınmaları ve kınamaları kadar işlevde bu çatışma durumunu ortaya çıkaracak neyin algılanmış olabileceğini dile getirmesini ister. Eğitici her katılımcıya durumdaki hem kişisel hem grupsal öğeleri araştırmakta eşlik eder.

Sandalyenin işlevi açıktır: Farklı temsilleri, bir grup üyesinin o rolü almasını gerektirmeden alır. Böylece eğitici, herkese eşlik edişini sürdürür ve bir güvenlik ve güven çerçevesini korurken ne ile suçlandığını anlayacak bir alan yaratmış olur. Çatışma yeniden çerçevelenir ve öfke ifade edilebilir. Eğitici her üyede öfkenin nasıl oluştuğunu, nereden kaynaklandığını anlamaya çalışır. ‘Kişiy’e ve ‘işleve’ yöneltilenleri bile ayırt edebilecektir.

İşte, araştırılacak, oynanacak ve yaratılacak malzeme bu!

Ve şüphesiz ki Anne Ancelin’i bir eşlikçi, dost olarak korumanın ve ona burada kendisine borçlu olduğumuzun şeylerin birazını söylemenin bir yolu...

Kaynaklar

- ANCELIN, SCHÜTZENBERGER A. (1966). *Précis de Psychodrame*. Paris, Ed. Universitaire.
- ELKAİM, M. (1990). *If you love me, don't love me*. New York, Basic books.
- GOLDBETER, E. (1999). *Le duil impossible*. Famille et tiers pesant. Paris, ESF.
- ROBINSON, B. (1998). *Psychodrame et Psychoanalyse*. Bruxelles, De Boeck.
- WINNICOTT, D. W. (1975). *Jeu et Réalité - L'escape potentiel*. Paris, Gallimard.
- BİRKAN T (1998) Oyun ve gerçeklik. İstanbul, Metis Yayınları.

Araştırma ve psikodrama eğitimi

Jörg Burmeister

Çeviri: Adile Öñiz ve İñci Doğāner

Psikoterapi ve psikodramada araştırma

Genel olarak araştırmanın tanımı ve amacı

Araştırma, bir nesneye ilişkin bilgiyi, onun yapısı ve dinamiklerini oluşturmak ya da sınamak için, standardize edilmiş şekilde bilimsel olarak tanımlama, örnekleme (sampling) sürecidir. Araştırma bilimsel bilginin bir parçasıdır. Tarihsel olarak, 18. yüzyılda doğa bilimlerindeki ilerleme ile ilişkilendirilir. Gözlem sisteminin bir parçası olarak araştırma, durumsal ve diğer kısıtlamalar olmaksızın bilgiyi geliştiremez (örneğin, Kuantum mekaniği, spontanlık düzeyi). Araştırma onu doğuran ilgileri de göstermelidir.

İnsanbilimleri/psikoterapide araştırmanın kaynak tanımı ve çerçevesi

İnsanbilimlerinde özel bir araştırma dalı olarak psikoterapötik araştırma, ya yarar olarak psikoterapi sonuçlarının (sonuç çalışması) ya da psikoterapötik sürecin ve sonucu etkileyen özel faktörlerin (süreç araştırması) araştırılmasını hedefleyebilir. Bu nedenle, hem değerlendirme yolunun hem de psikoterapötik sürecin amaçlarının önceden belirlenmesi yararlıdır. Psikoterapötik yaklaşımın kalitesinin artırılması ve uygulaması sırasında oluşabilecek olası zararların en aza indirilmesi hedefi dışında, endüstrileşmiş toplumlarda halk sağlığı sisteminin sosyal ve politik gerçeği, psikoterapinin oluşturacağı yararların ödenecek bedellere değeceğinin kanıtlanmasını zorunlu kılmaktadır.

Psikoterapötik eğitimde etik düşünceler ve araştırma

Etik kurallar araştırmaya tüm katılanlardan aydınlatılmış onam (informed consent) alınmasını gerektirir. Araştırmanın sağladığı yararlar ve çıkan sonuçların sonra nasıl kullanılacağı konusunda net bilgi verilmelidir.

Sorumlu yönetici, kendini değerlendiren eleştiren bir tutumla, psikoterapötik süreçle ilgili olarak basit bir geribildirim formundan tutun da kapsamlı bilimsel desenlere kadar her zaman öznenin (deneğin) onurunu, itibarını garantiye almalıdır ve araştırma, terapi sürecinin doğal gidişini bozmamalı ya da çok etkilememelidir. Bu nedenle dış kontrol odaklı araştırmalar, etik ve psikolojik açıdan daha sorunludur. Çok benzer kısıtlamalar, psikoterapötik eğitim için de geçerlidir. Gerçek bir zarar olasılığı az da olsa, eğitim programının, öğretici ve yöntemsel niteliğini ve katılımcıların kişisel gelişim ve olgunlaşma boyutunu geliştirme arzusu çok açıktır. Sadece psikodrama eğitiminde değil tüm psikoterapötik eğitimlerde sistematik araştırma ile ilgili bir eksiklik söz konusudur.

J. L. Moreno'nun çalışmasında araştırmanın tarihsel durumu

J. L. Moreno, her zaman, bilimsel araştırmanın, onun psikodramatik projesinin önemli bir parçası olduğunu savunmuştur. Birçok araştırma biçimi geliştirmiştir. Biçimden (format) bağımsız olarak, iki temel varsayım onun araştırma anlayışı ile kesin ilişkilidir. Birincisi: Araştırma, eyleme, doğrudan denemeye ve canlı delillere dayanır. O, anket fikrini şiddetle reddetmiştir, çünkü anketler bireyleri ayırır ve tüm grupla öğrenme deneyimi olasılığını sınırlar. İkincisi: Araştırmanın temel odağı kendinden sorumlu denektir ve araştırmaya yol açan şey deneğin kendi ilgisidir. Psikodrama pratiğinde, grup üyelerinin ilişkilerinin yoğun sosyo-emosyonel düzeyini ve onların spontanlık ve rol performansı düzeylerini, sosyometrik ölçümler aracılığıyla ve ağların/grupların yapı ve dinamiğinin araştırılması aracılığıyla, sistematik olarak, incelemeyi stimule etmeye çalıştı. Diğer taraftan, dikkatini bireye yöneltti ve onu, psikodrama seanslarında ağları ve ilişkilerinin kişisel boyutlarında inceleme/araştırma yapmaya davet etti.

Psikodrama eğitimi

İçerik ve amaç

Moreno'nun ölümünden 25 yıl sonra, psikodrama topluluğu, psikodrama yaklaşımının kuramsal, yöntemsel ve uygulamasal olarak olağanüstü bir çeşitliliğini taşımaktadır. Psikodramatik yapıyı tanımlayıcı olan beş ögenin, çoğunluğu temsil ettiği görülmektedir ve belki de bu, bu kadar değişik çerçeveler arasındaki tek ortak bağlantıdır. Örneğin; bazı eğitim programlarında sosyometri ya da eşleme teknikleri yoktur; diğer bazıları özgün psikodramatik tasarımlara ek olarak analitik kuramlara veya yoğun

psikolojik kişilik kuramlarına da odaklanmaktadır. Eğitim programları, yine de benzer şekilde düzenlenir. Genellikle uzun süreli eğitim gruplarında 1. kuram ve yöntem 2. kendini tanıma ve 3. farklı ortamlarda uygulama yapma kısımları yer alır. Sabit eğitim gruplarından ayrıca pratik uygulamaların süpervizyonu vardır. Değişik programların hepsi de psikodrama yöneticisi rolünü doğru şekilde gerçekleştirmeyi sağlayacak gereklilikleri sağlamaya çalışmaktadır. P. F. Kellermann'a göre bu rol; 1. bireylerin ve grupların durumlarını anlama (analiz edici rol); 2. sahnede karşılıklı sözel konuşmayı yönetme (rol dağıtıcı/tiyatro yönetmeni); 3. gruplarda tartışmalı konuların tekrar oluşturulmasında iyileştirici/dönüştürücü yolda etkilme (terapist rolü); 4. grup sürecini destekleyici ve kaynaşmış bir matrikse doğru götürme (grup liderliği rolü) yeteneklerini kapsar. Moreno tarafından tanımlanan insan sağlığı özelliklerine başvurursak, eğitim programı, geleceğin psikodrama yönetmeninin spontanlık, yaratıcılık ve rol eşleme düzeyini arttırmayı da amaçlamalıdır.

Öğretici düzey

Eğitim grubunun başlangıcında, eğitim alan bireyin kendini tanıma süreci, genellikle yaklaşımın temel tekniklerine yönelik içgörü kazandıran rol alıştırma ile tamamlanır. Öğretici model, yönetilen grubun üyesinin tamamlayıcı bir rol alırken, dışardan yöneticinin rolünü görerek öğrenmesi şeklindedir. Yani, eylem/davranış ve sonuçlar doğrudan tanıklığa dayalıdır; bir şekilde birbirleriyle ilişkilidir. Eğitim sürecinin ilk aşamasını bitirdikten sonra eğitim alan grup üyeleri, grubun gözleyen eğitim yöneticisinin direkt süpervizyonu altında psikodrama yöneticisi rolünü geliştirecektir. Bu durumda öğretici ilke, rolü yaparak öğrenme ve yönetilen grubun geri bildirimini ile yapılan işin değerlendirilmesi ve grubun eğitim yöneticisinin gözlemidir.

Psikodrama eğitiminin düzenli değerlendirmesi

Psikodrama eğitim programını düzenli bir şekilde değerlendirmenin farklı yolları vardır. Eğitimin kuramsal ve yönetsel yönleriyle ilgilenen bazı okullar veya değerlendirme kurulları çoktan seçmeli formlar içeren yazılı test tiplerini uygulamaktadırlar. Eyleme dayanan kuram ve yöntem değerlendirme tiplerinde, boş sandalye gibi sembolik ve/veya yansıtıcı öğelerle somut rol belirleme düzenlemeleriyle bireyin raporu somut bir öğrenme deneyimine dönüştürülmeye çalışılır. Sonraki biçim, kontrol

fonksiyonu daha az olsa da, araştırmada, bireyin rehberliği şeklindeki Morenocu düşünce ile direkt olarak uyuşmaktadır. Diğer bir biçim, bütün grup tarafından yapılan not verme şeklindedir. Son olarak, eğitim alan üyeler mezun olma aşamasında etraflı kuramsal ve yöntemsel düşünceler çerçevesini içeren yazılı bir tez sunar; aşama bir sözlü sınavla tamamlanır. Süpervizör bakış açısı, yöneme hakimiyete ve psikodramatik becerilerin uygun şekilde kullanılmasına odaklanacaktır. Sonlandırma değerlendirmesinde, halk uygulaması ya da serbest psikodramatik sahnelemesi yapma/grup yönetme, geleceğin psikodramatistinin profesyonel becerilerini ölçmek için kullanılabilir. Değerlendirme notu bunlarla sonuçlandırılır. Bu işlem, ısınma sürecini düzenleme (spontanlık faktörü) ve grupta değişim oluşturma (yaratıcılık) yönlerini de ele alır ve vurgular.

Eğitim kısmı	Hedefler	Değerlendirmede Geçerli Biçim
Yaşantı (kendini tanıma)	bireysel gelişme, daha iyi terapist: rol esnekliği, empati, vs.	kişinin kendi takdiri grup ve yönetici değerlendirmesi
Yöntem	psikodrama becerilerini doğru uygulama uygulama, kavrayış	test, kişinin kendi takdiri, başkalarının değerlendirmesi performans, tez
Kuram, Teknik	aksiyomatik ve felsefi ilişkiler analizci işlevi başkalarının değerlendirilmesi	test, bireysel takdir, teknikler hakkında döküman, amaç, diğerlerinin takdiri, sözlü sınav, tez
Pratik Uygulama	rol deneyimi, spontanlık - yaratıcılık-eğitimi, durumsal yeterlilik	süpervizyon, demonstrasyon, performans

Psikodrama eğitimi araştırması

Araştırmanın genişletilmiş içeriği

Psikodrama araştırması konusundaki özgün Morenocu kavram, eğitimin kendisini de, oto-, kişilerarası ve sosyokültürel düzeylerde eylem temelli araştırma için bir deneysel alan olarak görür. Standart araçlarla eğitim hedeflerinin değerlendirilmesi yapılarak, bu anlayış, psikoterapötik araştırmada

ortak bir bilimsel perspektife yükseltilebilir. Bu tür bir araştırmanın amacı, eğitim sürecinin kalitesini yükseltmek ve kontrol etmektir; bu, farklı eğitim şekilleri ve onların özgül çeşitleri arasındaki karşılaştırmaları da kolaylaştıracaktır.

Yöntem ve kuramla ilgili araştırma

Eğitimin yöntemsel ve kuramsal boyutları, eğitsel arabuluculuk adına kıyaslanabilir. Self-report sistemden - P. F. Kellermann tarafından yazılan, psikodrama yöneticileri için özellikle önerilen kontrol listesi - ayrı olarak uygun sorular; özgül grup merkezli uygulamalara ve onların öğrenme süreçleri üzerindeki etkisine (bakınız Tschuschke'nin çalışması: Learning in Experiential Small Groups, 1999) ve buna karşı olarak grubun kendini düzenleme kalitesi ve çalışma yetisi üzerine kabiliyeti üzerine (spontanlık düzeyi) odaklanır. Kendini düzenleme ilkesi, eğitim programındaki özgül konularla ilgili net eğitsel hedeflerle yarışır ama tam olarak nasıl? Unutulmamalıdır ki, bu tip araştırmalar, yöntem, kuram ve bunların başarılarının içsel geçerliliği gibi temel konularda görüş birliğini gerektirir.

Kendini tanıma üzerine araştırma

Kişisel gelişim ve büyüme aracı olan kendini tanımanın (self experience) temel hedefleri, psikodrama terimleri ile söylersek, kişinin doğaçtanlığının, yaratıcılığının ve rol eşlemesinin gelişmesidir. Kendiliğin (self) kişiliğin psişik çekirdeği olarak tanımı, klasik psikodrama rol kuramına doğrudan göndermede bulunur. Kendilik bireyin tüm rollerinin dokunulur, somut yanlarından doğar. Rol, kişisel düzlemdeki gözlemin temel ögesi olduğundan, onun tanımını Moreno sonrası rol kavramlarını da devreye sokarak, dikkatli bir şekilde yapmak gereklidir. Bununla beraber, kendiliğin rol düzleminde kavramlaştırılmasının çağdaş psikodramatik anlayışlarda geniş bir yelpazede farklılıklar gösterdiğini kabul etmemiz gerekiyor. Bu nedenle, aşağıdaki önerinin herşeyi kapsadığı düşünülemez. Roller, kişisel ve sosyokültürel yanları birleştirirken, ilk boyutun kendisi, rolün anlamına verilen beden-duygusal (somatoaffektif), sembolik ve bilişsel değerleri kaynaştırır. Bunlar interpsişik düzenlemelerin ürünleridir. Rolün gerçekleştirilmesi, eylem sırasında bireyin doğaçtanlık durumuna doğrudan bağlıdır.

Son on yılın en yaratıcı psikodramatistlerinden birisi olan Anthony Williams, rollerin değerlendirilmesinde, koşullar ve çevre, davranış, inanç,

sonuçlar ve duygu (emosyon) ölçütlerini koyar. Bu değerlendirme açıkça Williams'ın sistemik geçmişi, Morenocu geleneği ile ilişkilidir ve her ikisine de saygılıdır. Bu çalışma çerçevesinde benim seçimim, duygu, davranış/durum ölçütlerini yanısıra enerji ve beklenti ve ihtiyaçları da içeren anlam ölçütleri ile biraraya toplayan bir rol değerlendirmesidir. Rolün çevresel boyutu, rolün sahnelenmesinin öncesindeki etkileşimler kadar atmosfer, zaman ve mekanı da tanımlar. Davranış kavramı, rolün içine gömülü olduğu, sözel ve söz dışı düzeylerdeki somut etkileşimleri tanımlar. Enerji kavramı rolün gerçeklemesi sırasındaki akıcılığı, şiddeti ve yoğunluğu tanımlar ve açıkça eylemdeki doğaçtanlığı yankılar. Rolün anlamı kavramı gözlemlenemez ancak rol sahnelendiği sırada keşfedilebilir. Bu, Williams'ın inanç kavramına benzer fakat farklı olarak beklenti ve kişilerarası ilişkilerle ilgili gereksinim bileşenlerini de içerir. Tam bir rol çözümlemesi bireyin kişiliğini ortaya çıkarır, şekillendirir. Bu nedenle eğitim kendini tanıma aşamasındaki değişim sürecini değerlendirmek için iyi bir araçtır. Bütün rol analizi bireyin kişiliğini şekillendirdiği için, kişisel deneyim eğitim periyodu sırasında değişim sürecini değerlendirmeye imkan sağlar. Özellikle de bu analiz P. F. Kellermann'ın geleceğin psikodramatisti için belirttiği dört ana rol/işlevler açısından tanımlanır ve Max Clayton'un tanımladığı şekilde disfonksiyonel, ilerleyici, başa çıkıcı işlevlerle şematize edilirse.

Bir rol analiz önerisi

Bir rol analiz önerisi aşağıdaki öğeleri içermelidir:

Rol/yönetici işlevi	Gelişen işlevsel rol sistemi		Başa Çıkıcı roller			Parçalanma, işlevsiz rol sistemi	
	İyi gelişmiş	Gelişmekte	-e doğru hareket eden	Uzaklaşan	-e karşı hareket eden	Azalan	Değişmeyen
Analist/ Empati kuran							
Yapımcı / Tiyatro yönetmeni							
Terapist/ Değişim aracı							
Grup Lideri/ Yönetici							

Her bir rol, rolün temel ölçütleri olarak ortaya çıkan gözlenebilir, dış özellikleri, duruma bağlı özellikleri iç dinamik özellikleri ile birleştiren bir protagonist merkezli psikodramatik araştırma ile ayrıntılı biçimde araştırılabilir. Böylece eğitimin kendinin tanıma aşaması sırasında bu öğelerin ölçülmesi ve bunlara eşlik edilmesi mümkündür. Eğitim sırasında kişisel süreçleri belirlemenin başka yolları, sosyal ağ ölçeğinin (Treadwell) yinelenen uygulamasına ya da ilgili ilişkiler ve/veya roller çevresindeki yaşam alanlarının (özel/aile alanı, çalışma alanı, hobi alanı, politik/din alanı) araştırılmasına dayanır. Bunlar, ayrıca kişisel aşamadaki değişiklikleri doğrulukla yansıtırlar ama psikodrama yöneticisinin rolü ile ilişkili bağlantılar genellikle kapalı ve belirsiz kalır.

Dokümantasyon Sistemi

J. L. Moreno, insan ilişkilerinde, canlı, karmaşık ve direkt deneyimlerin herhangi bir sabit dokümantasyon sistemi ile kayıt edilmesinin oldukça zor olduğunu belirtmiştir. Bununla beraber, etik ve profesyonel değerlere dayanan psikoterapötik standartlar, psikodrama terapistinin ve eğiticinin bazı dokümantasyon sistemlerini uygulamasını zorunlu kılmaktadır. FEPTO'da Avrupa Psikodramatistleri arasında düzenlenen genel bir soruşturma, bütün meslektaşlarımızın oturum dokümantasyonlarını düzenli bir şekilde kullanmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Üstelik çoğunluk, herhangi bir sistematik düzen olmaksızın yazılan notları tercih etmişlerdir. Bunlar kişisel düzlemde çok iyi bir iş görse de, psikodrama terapisi ve eğitiminde bilimsel temel oluşturma düşüncesini karşılamaz. Aşağıda eklerde bulunan önermek istediğim şema, oturumun en kayda değer yanlarını pratik ve zaman kazandıran bir işlemle birleştirmeye yardımcı olur. Orijinal şekli, Marianne Schneider Düker ve Saarbrücken Üniversitesi'ndeki ki grubu tarafından 80'lerin sonlarında düzenlenmiş birçok taslağın sonucunda ortaya çıkmıştır. Dokümantasyon seti birçok öğrenci tarafından test edilmiş; kolaylığı ve içerikle ilgili konularda iddialı değeri de kanıtlanmıştır. Grubun ve üyelerin, rol düzeyi (örn. yardımcı roller, lider roller), sosyometrik düzey (seçimler ve alt gruplar) ve süreç düzeyi (artan ve azalan temalar) açısından gelişiminin yapılandırılmasına olanak tanır. Rol şeması kaydı ile birlikte uygulanabilir ve terapötik olanlar kadar non-terapötik gruplar ve eğitim oturumlarında da uygulanabilir.

Psikodrama eğitiminde konu olarak araştırma

Standart bir Psikodrama Eğitim Programında Araştırmanın Konumu

Hiç kuşkusuz ki, eğitim süreci bütün öğrencileri, psikodramatik yaklaşımın özel kültürü ile tanıştırır. Geleceğin protagonistinin mesleğinin temel gereklilikleri kadar, yaşamın varoluşsal yanları konusunda sorular uyandırır, yeni bir tutum ve genel bir görüş yaratır. Bu nedenle, araştırmanın, eğitim programı içinde yorumlanıp yorumlanmayacağı ve nasıl yorumlanması gerektiği sonuca götürücüdür. Çeşitli uygulama alanlarında psikodramanın etkinliğinin açıklanması için araştırma - genişletilmiş anlamda - gerekmektedir. Kalitesini kanıtlaması ve niteliğini geliştirmesi gereklidir. Araştırmayı farklı pratik kısıtlılıklar içindeyken bile sürdürmek mümkündür. Her tür psikodrama eğitim programı, araştırma ve araştırmanın gelecek psikodramatistlere ve onların başvuranlarına olası yararları konusunda bilgiler vermelidir.

İki yeni bilimsel araştırmanın pratik örnekleri

Yukarıdaki ifadelerin gerçekliğini gösteren iki çalışmadan söz edilmelidir. İki yüz elliden fazla psikodrama grup psikoterapisi üyesi Almanya'da hala devam eden ayaktan izlenen (poliklinik) hasta çalışmasına katılmışlardır. Psikodrama terapisi için özel olarak düzenlenmemiş farklı araçlarla, grup sürecini ve sonuçlarını araştırmışlardır (ör. SCL-90 R Belirti Tarama Testi, Grup Ortam Anketi (Group Climate Questionare), Bireyler Arası Sorunlar Envanteri (Inventory of Interpersonal Problems = IIP)). Bu şekilde, bu çalışma psikoanalitik grup psikoterapisinin benzer sayıda üyesini de araştırarak sonunda bu iki yaklaşım arasında karşılaştırma yapmayı sağlamıştır. İlk sonuçlar, her bir tedavi türünün herhangi büyük bir farklılık olmaksızın belirgin etkinlikleri olduğunu ortaya çıkarmıştır. İkinci çalışma, 1996'dan beri yürütülmektedir ve Almanya'da psikodrama terapisini, bireysel uygulamada (individual setting) ve Gestalt terapisi, Transaksiyonel Analiz ve Psikodramanın ortak uygulanmasına kadar dönerek araştırmaktadır. Çalışmanın temel araçlarından biri yazar tarafından özel olarak geliştirilmiştir ve spesifik olmayan araçlar listesini doldurup, yöntem/yaklaşımla ilişkili terapötik değişim faktörlerine odaklanmaktadır. Çalışma, 60'dan fazla bireysel psikodrama terapisti ile yapılmış, geniş çapta kabul görmüştür. Psikodrama tedavisinde, terapistle ilişkili özel form, terapötik süreçte sembollerin ve imgelemenin kullanımının etkisini, eylem elemanlarının kullanımının etkisini, rol kalıplarının kullanımının etkisini açığa çıkarmıştır. Terapötik süreç özellikle duyguların düzenlenmesini, içgörü kazanmayı ve

belirtilere yeni anlam getirmeyi hedeflemektedir. Daha fazla bilgi için lütfen yazarla iletişim kurunuz.

Sonuç

Bu katkı, çözüm veya yanıt getirmekten çok, psikodrama eğitiminin geleceği ile ilgili temel bir konuda açık bir tartışma başlatmaya yöneliktir. Psikodramatik eğitim süreci ile ilgili araştırma yapmanın yolu eğitimin özgül yönelimindeki geniş yelpazeyle bağlantılıdır. Bununla beraber, problemler pratik yönetimle çözülebilirken, eğitimle ilgili sonuçlar iyimser bakış açıları açığa çıkarabilir. Psikodrama eğitimi alanında “geleceğin araştırması” ile ilgili heyecan verici sorular şunları sorgular; kendi düzenlenen self organizational grup süreçlerine karşı konu merkezli grup süreçlerinin değeri, sosyometrik alıştırmaları da içeren grup merkezli öğelere karşı bireysel merkezli öğelerin değeri, play-back ya da drama terapi süreç analizini azaltırken ya da tamamen terk ederken süreç analizi aşamasının eğitim programı içindeki değeri. Son olarak, her tür psikodramatik eğitim programında, psikodrama alanındaki araştırmanın etik ve tarihi kökleri hakkında net yönergeler ve pratik araştırma uygulama yolları üzerindeki sözler artık birer gereklilik olmalıdır.

Kaynaklar

- CLAYTON, M. (1994) Role theory and its application in clinical practice in HOLMES P., KARP M., and WATSON M. *Psychodrama since Moreno*. Roudledge London, New York p 121- 144.
- KELLERMANN P. F. (1992) *Focus on Psychodrama*, Kingsley, London.
- MORENO, J. L. (1934) *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Nerv. and Mental Disease Publ. C° Washington D. C.
- MORENO, J. L. (1938) Sociometric statistics of Social configurations. *Sociometry*, 1. 342- 374.
- MORENO, J. L. (1946) Sociogram and Sociomatrix. *Sociometry*, 9. n° 4.
- MORENO, J. L. (1951) *Sociometry, Experimental Method and the Science of Society*. Beacon House, Beacon N. Y.

- MORENO, J. L. (1954) *Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft.*
- MORENO, J. L. (1959) *Gruppenpsychotherapie and Gruppendynamik.* Universität Saarbrücken.
- RODGERS, C. (1982) *Auf dem Wege zu einer Theorie der Kreativität.*
- SCHNEIDER DÜKER, M. (1986) *Schriftenreihe zum Psychodrama,* Universität Saarbrücken.
- TREADWELL, M. (1993) *The Social Network Inventory.* Small Group Research.
- TSCHUSCHKE, V. (1999) *Learning in experimental small Groups.*
- WILLIAMS, A. (1989) *The Passionate Technique* Routledge, London, New York.

Yönetim İçin Psikodrama Dökümanı 1

Genel

Grup:.....

Tarih:.....

Yönetici:.....

Formu dolduran kişi:.....

Katılan grup üyeleri:

Olmayan üyeler:

kim

neden

Isınmada kullanılan teknikler

amaç

Eylem evresinde kullanılan teknikler

amaç

rol alan rolün kısa açıklaması: toplumsal stereotipi,
duygusal ve enerjetik yükana etkileşim
kim ile/nasıl

paylaşım sırasında duygusallaşma? neden?

rol geri bildirimi veya özdeşim geri bildirimi esnasında duygusallaşma?
neden?

Psikodrama Dökümantasyon Seti 2

Protagonist oyunu

Grup:.....

Tarih:.....

Yönetici:.....

Formu dolduran kişi:.....

Protagonist:.....

ısınmada hangi konu(lar)dan söz ediliyordu? (anahtar kelimeler)

başka adayların varlığı

kim:

tahmini konu:

protagonist lehine nasıl veya kim tarafından karar verildi?

oyunun başlangıcındaki konu:

oyunun sonundaki konu (bütün sürecin gözden geçirilmesi):

oyun hakkında kısa açıklama (özellikle roller ve ilişkileri hakkında yorum):

oyun süresi (yaklaşık olarak):.....

oyunda soruna odaklanmak protagonist için:

önemli ☐

önemsiz ☐

protagonist oyundan yararlandı: çok ☐

biraz ☐

hiç ☐

protagonisti yönetmek:

kolay ☐

orta ☐

zor ☐

Psikodrama Dökümantasyon Seti 3

Grup oyunu

Grup:.....

Tarih:.....

Yönetici:.....

Formu dolduran kişi:.....

ısınmada hangi konu(lar)dan söz ediliyordu? (anahtar kelimeler)

başka alternatif varlığı

ne:

tahmini konu:

grup oyunu oynanmasına nasıl veya kim tarafından karar verildi?

oyunun başlangıcındaki konu:

oyunun sonundaki konu (bütün sürecin gözden geçirilmesi):

oyun hakkında kısa açıklama (özellikle roller ve ilişkileri hakkında yorum):

oyun süresi (yaklaşık olarak):.....

oyunda odaklanılan sorun grup için:

önemli ☐

önemsiz ☐

grup oyundan yararlandı: çok ☐

biraz ☐

hiç ☐

grubu yönetmek:

kolay ☐

orta ☐

zor ☐

Psikodrama eğitiminde araştırmacılık ruhu

Pierre Fontaine

Çeviri: Murat Sakın ve İnci Doğaner

Giriş

Moreno, psikodramanın, yaşamımız ve eylemlerimizle ilgili gerçekleri bulmak için yapılan bir araştırma süreci olduğunu söylemiştir. Gerçeğe ve bilgiye yönelik bir çağrı olan araştırma da, psikodrama eğitiminin kaçınılmaz bir parçası olacaktır. Bizler, Tom Andersen'in dediği gibi (1992), her terapistin ve her uygulamacının aynı zamanda bir araştırmacı olması gerektiğine ve pratiği içindeki araştırmanın, bu pratiğe yönelik eğitim sürecinin bir parçası olması gerektiğine inanıyoruz.

Terapi alanında belli başlı iki tür araştırma görülür: Sonuç odaklı araştırma; yani hastada olan değişiklikleri izleyen araştırma. Bir de terapötik yöntem üzerine yapılan araştırma; yani bu sırada kullanılan yollar ve özellikle terapistle hastası arasındaki ilişki üzerine olan araştırmalar.

Sonuç odaklı araştırmalar genellikle nicel araştırmalardır. Bu tür araştırmalarda çok sayıda araştırma öznesine gereksinim vardır. Bir uygulamacı bu tür bir araştırmada görev alabilir ama böyle bir araştırmayı tek başına yönetebilmesi çok zordur. Bu türde araştırmalar gerekli araştırmalardır; ancak, süreç henüz yeterince iyi tanımlanmış olmadığından, bu tür araştırmalar için vakit daha erkendir.

Öte yandan, girişim yöntemleriyle ilgili araştırmalar daha nitelikselidir ve yalnızca tek bir hasta ya da danışan ile yürütülebilirler. Bu tipte bir araştırma, aslında bizim uygulamamıza çok uygun değildir; çünkü, psikodramada, yapılan işten hemen sonra bir geri bildirim almaya ve eğitim esnasında oturumun analizini de birlikte yapmaya alışırız. Öğrenci, Pinsof'un da (1988: 172) "küçük s (sonuçlar) boyutu" diye söz ettiği bir anlayış içinde, küçük süreçlerin toplamı ve bu süreçlerin sonuçları üzerinde çalışabilir.

Bu makalenin amacı; eğitim sırasındaki araştırmacılık ruhunu ve araştırma etiğini anlamaktır. Burada araştırma sonuçlarından çok araştırmacılık sürecini, yöntemini inceleyeceğiz. Bizler araştırmacının ve araştırmamanın nesne/öznelerinin konumunu, terapistlerin ve hastalarının konumunu inceleyeceğiz ve tüm bunlardan nasıl bir bilgi ortaya çıkarabileceğimizi anlamaya çalışacağız. Yazımıza aşağıdaki sırayla devam edeceğiz:

(1) Moreno'yu başlangıç noktamız olarak ele alacağız: Karşılaşma ve rol değiştirme kavramları ve Moreno'nun sosyometri yöntemini kullanmadaki haklı gerekçelerini anlatacağız.

(2) Daha sonra, Moreno'nun kavramlarını, araştırma konusundaki güncel kuramlarla karşılaştıracğız.

(3) Danışan yönelimli terapide ve sistemik aile terapisinde kullanılan çeşitli araştırma modellerini inceleyeceğiz.

(4) Son olarak, psikodrama uygulamalarının ve ileri gruplar ya da öğretim gruplarında yapılan çalışmaların, bu araştırmacılık ruhunu nasıl beslediğini araştırmak için, Moreno'nun kendi yazılarına döneceğiz.

Moreno'nun kuramsal temelleri

Moreno'nun yazılarında araştırmacılık ruhunun temelleri bulunmaktadır. Bu doğrultuda iki konunun altını çiziceğiz: (1) Karşılaşma (2) Sosyometrik yöntem.

1. Karşılaşma- Moreno'nun "karşılaşma" kavramı onun ilk temel taşıdır; bu biraz soyut ve kuramsaldır (1914). Bizler, birisiyle bir "karşılaşma" sağlayabilmek için diğerinin bakış açısını benimsemeye çalışır ve böylece hem kendimize hem de dünyaya diğer kişinin gözlerinden bakmaya çalışırız. Karşılıklı olarak, diğer kişinin de bizim gözlerimizle bakmasını olanaklı kılarız. Bu tam da psikodramadaki rol değişiminin ortaya çıkarmaya çalıştığı şeydir. Rol değişimi bir kişinin sadece diğerini görmesi olayı değil daha çok diğerinin gerçeğini "yaşamasıdır": "Rol değişimi; her biri kendi doğrusunu yaşayan aktörler olarak, diğerini yaşamak ve o kişiyi deneyimlemektir yoksa diğer kişiyle sırf yüz yüze gelmek değil" (Moreno 1953: 65). Bir diğerinin gerçekliğini yaşamak; kişinin diğerini duyumsamasını, eşduyum (yani Einfühlung) ve karşılıklı eşduyum (yani Zweifühlung) gerçekleştirebilmesini sağlar. Bu türde diyaloga dayalı bir karşılaşmadan; bir kavrayış, diğer kişiye ait bir bilgi doğacaktır.

2. Sosyometrik yöntem - İkinci temel taş, Moreno'nun sosyometrik araştırmaların uygulamasını geliştirdiği biçim içindedir. Moreno'ya göre

“Her bilimin ortaya çıkmasındaki ilk basamak, belirli olayların hangi durum ve koşul altında ortaya çıktığını kavrayabilmekten oluşur” (1953: 59). Moreno, insanlar üzerinde araştırma yapmanın, araştırmayı biçimlendirenler birer oyuncu olduğu ve her birinin gizlenmiş birer iç yaşantıları olduğu için, nesneler üzerinde araştırma yapmaya göre çok daha karmaşık olduğunu belirtir.

“Bu nedenle, derin yapının daha görünür bir hale gelebilmesine yol açan koşulları üretmek için; - işlemsel şekliyle - o grubun “organizmalarının” “oyuncu”lara çevrilmeleri ve ortak bir amaç etrafında toplanmalarının sağlanması uygun olacaktır (...) ‘çevre’ ya da ‘alan’, motive edici kışkırtmalarla oldukça özel olan, hareket dolu bir konuma çevrilmelidir (...). Bizler oyuncularımızın gerçek yaşamda nasıl hareket edeceklerse burada da aynı şekilde hareket etmelerini sağlamalıyız. Böylece, alandaki organizma, “olması gereken yerde olan (in situ) olan bir oyuncuya” dönüşür (1953: 60- 61).

Araştırmacı-gözlemcinin konumuna gelince: “Onları gözlemleyebilmek için bir deneyci olarak siz; hareketin bir parçası yani bir eş-oyuncu değilseniz, onlarla birlikte hareket etmelisiniz (bu, araştırmacının, grupla birlikte hareket etmesi (coaction) kuralıdır). Ancak bu araştırmada, grubun bir üyesi haline geldiğinizde; yansıtıcı, yaratıcı ve deneye müdahale edici olan araştırmacı rolünüz elinizden alınmış olacaktır. Siz gerçek bir grup üyesi olamazsınız ama aynı zamanda bu deney modelinin içine gönderilmiş bir “gizli ajan” da olamazsınız. Bundan çıkış yolu; grubun her üyesine araştırmacı statüsü vermektir” (1953: 61).

Böylece araştırmanın nesnesi; bir özne, bir yardımcı-araştırmacı haline gelecektir. Moreno bu durumu; “henüz tamamlanmamış bir çeşit demokratik yöntemin içinde bulunan yeni bir evre” diye tanımlar. Ona göre “(...) insanların kendilerini kendileri için yönetmesini, mantıksal olarak, yine o insanların kendileri için kendileri tarafından yapılan bir bilim izleyecektir” (1953: 114).

Son yıllardaki başka bilgi kuramı kavramları

1. von Foerster: Gözlemcinin konumu

Bir matematikçi ve ikinci sibernetiğin ve yapılandırmacılığın (constructivism) öncüsü olan von Foerster; yanıtı zor olan “araştırmacının konumunun neresi olacağı” sorusuna dikkatlerimizi çekmiştir: “Ben evrenden ayrı bir parça mıyım? (bu çevreme bakarken, bir anahtar deliğinden gözümün önüne serilmiş olan evrene bakıyormuş gibi olmak demek)” yoksa “ben

evrene ait bir parça mıyım? (bu da ne zaman bir eylem halinde olsam kendimde ve evrende bir değişim yaratmış olmam anlamına gelir.)" (1991: 64- 65).

Von Foerster'e göre bunlara verilecek yanıt, etik bir seçimdir, çünkü bu bizim dünyayla ilişkimizle ilgili bir konudur. Bu konuyla ilgili bizim kendi seçimimiz, kendimizi, çalıştığımız ve içindeki oyuncularından olduğumuzu bu dünyaya ait olarak görmek şeklindedir. Bize yakışan; dürüstçe araştırmacı konumu alarak, yakın ve aralarına karışmış bir konumda kalmaya özen göstermek olacaktır. Fakat biz aynı zamanda uzak bir duruşu da benimsemek istiyoruz. Anne Schützenberger'in deyimiyle; "kendimizi caddede yürürken seyretmek için balkona çıkmak gibi". Bu nedenle bizim seçimimiz ilerde de göreceğimiz gibi (Fontaine, 1993) "ya o ya bu/veya" şeklinden daha çok "ikisi de/ve" şeklinde yani dürbünel diye tanımlanabilecek bir bakış açısidir.

Eğer tekrar Moreno'nun yazılarına dönecek olursak (1953); gözlemcinin bu etkin ve içeriye karışmış konumunu tekrar buluruz. Daha da ötesi, ileride Andersen'de de göreceğimiz gibi biz de; grup üyelerine benzeri bir gözlemci-araştırmacı konumunun verilmesini uygun bulmaktayız.

2. Bateson ve Keeney: İkili tanımlama ya da dürbünel bakış

Fikirleri psikiyatrideki sistemik hareket kuramının temelini atmış olan Bateson, bir biyolog ve aynı zamanda bir antropologdur. Keeney ise bu fikirleri daha da geliştirmiş olan bir sibernetikçidir. Bizler insana ait sistemi ve onun döngüsel etkileşimlerini gözlemlediğimizde konuyu aşağıdaki gibi klasik bir örnekle vurgulamak eğilimindeyiz: "Adam karısı ona saygı duymadığı için mi içmektedir" yoksa "kadın kocası içtiği için mi ona saygı duymamaktadır."?

Bateson'a (1984: 139) ve Keeney'e (1983: 37) göre bu adamla kadın arasındaki ilişkiyi anlamak için gözlemci; ikili bir tanımlama yani her iki bakış açısından bir tanımlama geliştirmelidir. Bu dürbünel bakış açısı bu ilişkiyi tam olarak kavramamıza olanak sağlayacaktır.

Öte yandan bizler, araştırmamızın içinde araştırmamızın nesne/öznesiyle bir ilişki halinde olduğumuzu ve bunun bizi ikili bir tanımlamaya ittiğini görmezden gelemeyiz: araştırmacının bakış açısı ve nesne/öznenin bakış açısı.

Bu ikili tanımlama ya da dürbünel bakış açısı; Moreno'nun karşılaşma kavramının içinde rol değişiminin getirdiği iki taraflı bakış açısıyla birlikte doğal olarak bulunmaktadır.

3. Buber, Habermas, Lévinas: Ben-Sen karşılaşmasının devam etmesi

Biz burada; varoluşçu filozoflar ve bilgi kuramcılarının aynı soydan birbirlerini izlediklerini göstermeye çalışacağız.

Buber, Moreno'nun yayınlarına katkıda bulunmuş ve *Ich - Du* adlı kitabında (1923) karşılaşma konusunu daha derinlemesine incelemiştir.

Buber'e göre (1969) Ben - Sen karşılaşmasındaki diğer kişi; yaratıcı bir diyalogla ve "karşılıklık ilkesi" ile eşsiz varoluş şekli içinde karşılaşmış bir öznedir.

Buber insanın dünyaya karşı benimsediği bir başka duruş daha tanımlamıştır: Bu Ben - O tutumudur; bu şekilde diğer nesne deneye tabi tutulabilir, ayrıştırılabilir, başka şeylerle karşılaştırılabilir, sınıflanabilir, ölçülebilir vs.

Eğer "karşıdakini 'O' kipinde görmezsek elimizdeki hiçbir şey bir bilgiye dönüştürülemez" (1969: 68). "Bu insanoğlunun hüznü ve büyüklüğüdür. Çünkü bu; yaşayan insanın bilgisini çoğaltmak ve yaptığı işleri gerçekleştirebilmek için ödediği bir bedeldir" (1969: 67). Daha sonra Carl Rogers ile karşılaşması sonucunda Buber; belli zamanlarda yaşanan "Sen" anlarının, bize "O" ilişkisini zedelenmeden yaşama şansı verdiği gerçeğini açıklamıştır.

Habermas aynı doğrultuda devam eder. Pourtais ve Desmet (1988: 111- 113); Alman filozoflarının bilgi üzerine ilgiye ilişkin anlayışlarını ayırtılandırılmışlardır.

- Araçsal bir temelde teknik ilgi: özneyi ya da nesneyi denetleme, yönetme: Ben - o ilişkisi.

- İletişimin temeli olan uygulamacı bir ilgi: anlama. Burada özne kendi istedikleri ve değerleri ile var olur: Ben - sen ilişkisi.

- Öznenin, kendi kendiyile kurduğu dönüşlü iletişime dayanan özgürleştirici bir ilgi. Habermas bunun modeli olarak; analistle yapılan terapatik çalışmayı gösterir: Ben - ben ilişkisi.

Beets (1968) tarafından tanımlandığı şekliyle Lévinas, "Freud ve Lévinas" adlı bölümde aşağıdaki iki tür ilişkiyi karşı karşıya getirir:

- Uzaklık, yükseklik ve güç içeren 'kahraman' konumu. Yaratıcılık ve gerçek, analiz etmek, kategorize etmek için kullandığım bu yalnız düşünüş içinden bulunur. Bu konum; yükselen bir kartalın bakışı, 'göz' ile simgeleştirilebilir.

- Yakınlık, duyarlılık ve yere yakınlık içeren bir sohbet konumu. Yaratıcılık ve gerçek, anlama uğraşı içine girdiğim bu ilişkisel düşünce içinden bulunur. Bu konum, ağız ve kulak olarak simgeleştirilebilir. Bu aynı zamanda dünyaya yakın yaşamaktır.

Burada da böylece tekrar araştırmacının duruşuna ve von Foerster'in imgelerine benzeyen imgelere dönmüş oluyoruz.

Psikoterapide araştırma

Yukarıdaki, ilişkiler konusundaki araştırmalardaki, daha çok kuramsal bu modellerden sonra şimdi de, hastanın bakış açısını nasıl kavrayabileceğimizi anlayabilmek için kullandığımız ve bizlere daha tanıdık olan, psikoterapi modelleri doğrultusundaki araştırma uygulamalarını inceleyeceğiz.

1. Danışan ağırlıklı, yani yaşantısal psikoterapi ve Lietaer

Lietaer'in (1992) danışan ağırlıklı psikoterapide yaptığı, danışanın ve terapistin oturumdan elde ettikleri doyumunu etkileyen faktörler ile ilgili bir araştırma ile başlayacağız.

Bu çalışmada 25 terapist ve takip ettikleri 41 danışan, oturumun sonunda ayrı ayrı, bazı basit açık uçlu soruları yanıtlamaya davet edildiler: "Oturum esnasında olanların sizin açınızdan gerçek anlamıyla yararlı olduğunu mu yoksa tam tersine yararsız olduğunu mu hissettiniz?" Araştırmanın özneleri sorulara kendi sözcükleriyle, kendi yanıtlarını verdiler ve bu oturum protokollerini içerik çözümlemesi yapan araştırmacıya teslim ettiler.

Değerlendirme. Burada araştırmacının iki taraflı tanımlama yapabilmesine olanak sağlayan hem hasta/danışan hem de terapistten araştırmacıya gelen geri bildirimler mevcuttur. Bu çalışmada hem bu mesleğin içinde olmayan biri olan hastaya, hem de bir profesyonel olan terapistle aynı şekilde davranılmıştır. Daha sonraki oturumlarda her iki taraf da izlenimlerini birbirleriyle tartışabilmişlerdir. Bu çalışmada; çalışmanın bir parça niceliksel olması nedeniyle araştırmacı ile diğerleri arasında bir uzaklık bulunmaktadır.

2. Sistemik aile terapisi ve Selvini ve Anderson

Burada aile terapisi üzerine, iki terapi ekibinin yapmış olduğu iki ayrı çalışmadan bahsedilecektir: Ekiplerden biri ailelerle birlikte çok yakın çalışan ve kendisine aile düzeneklerinin içinde olmaya izin veren bir ekipti, diğeri ise belli bir uzaklıkta duran, neyin nasıl gittiğini gözlemleyen ve bu gözlemleri sağaltıcı çevreye aktaran bir ekipti.

Milan ekibi (Mara Selvini ve öğrencileri) “tümüyle araştırmacılık bakış açısıyla çalışan” bir ekip olarak kendilerini kanıtladılar. Bu ekipte, eşit durumda, bireysel işlevleri aileden aileye değişen dört kişi bulunmaktaydı. Burada ortada uzamsal bir yapı bulunmaktaydı: Yani bir ya da iki terapist aileyle birlikte çalışırken, diğerleri tek yönlü bir aynanın arkasından gözlemci olarak onları izliyorlardı. Ayrıca yine burada zamansal bir yapı da bulunmaktaydı: Yani ayrı ayrı çalışılan süreler olduğu kadar, tüm ekibin oturum esnasında, aileler içerde beklerken birlikte tartıştıkları ortak çalışma zamanları da bulunmaktaydı. Oturum sonunda da ayrıca başka bir tartışma yapılıyordu.

Trømsø'dan Tom Andersen (1987) de yine Selvini ve öğrencileri tarafından geliştirilmiş olan klinik modelle çalışmasına başladı. Bununla birlikte dışsal durumlar ve kendi dünya görüşü Andersen'i, oturumları, hem ailelerin hem de görüşmecilerin belli sürelerle dönüşümsel olarak çalıştıkları bir ortam olarak ve ayrıca, izlenenlerin ayna arkasından kendilerini izleyenlere, kendileri hakkında sorular sorabildikleri bir ortam olarak programlamaya itti. Bu doğrultuda ışıktandırma değiştiriliyor ve böylece aynanın yönü değişiyor, aynı zamanda ses yayını da ters olarak diğer tarafı duyacak şekilde değiştiriliyordu. Daha sonra aile ve görüşmeciler, bu süreçte söylenenlere bir takım tepkiler veriyorlar ve böylece her iki tarafın da öyküsünün oluşması sağlanıyordu. Örneğin, aileler onları yardım almaya iten başarısızlıklarını konuşabiliyorlar ve gözlemciler de buna karşılık ailelerin kendi sorunlarının üstesinden gelmek için yaptıkları mücadeleye vurgu yapabiliyordu.

Araştırmaya gelince, terapistler ve aileler; terapinin bitiminden yaklaşık 6 ay sonra, araştırmacı-terapist de oturumları gözden geçirmişken, görüşmeleri için bir kolaylaştırıcı eşliğinde, araştırmayla ilgili olan bir görüşme yapabiliyorlardı. Bu esnada terapist oturumların yarar sağlayıcı ya da zayıf anlarıyla ilgili bakış açılarını söyleyebiliyordu. Aile üyeleri de bu yorumlara tepkilerini ve kendi düşüncelerini ifade ediyorlardı. Örneğin terapist; “Biz dördüncü oturumda yonttuğumuz bu aile heykelin önemli bir dönüm noktası olduğuna inanıyoruz. Bu konuda siz ne düşünüyorsunuz?” diye sorabiliyor ve aile üyesi de “Bence bu dönüm noktası sizin bize güvendiğiniz izlenimini aldığım üçüncü oturumda ortaya çıkmaya başlamıştı” diye yanıtlatabiliyor ve terapistin tekrar “Sizde bu izlenimi elde etmeye ne sebep oldu?” şeklindeki sorusuyla görüşme devam edebiliyordu.

Değerlendirme. Bunlar terapi ile araştırmanın mümkün olduğunca birbirine yakın tutulduğu niteliksel çalışmalardır; burada gözlem sonuçları hemen sonrasında terapinin içine tekrar enjekte edilmiştir. Selvini'ninkinde, gözlemci ile araştırma sürecinin içine dahil edilmemiş olan aile-hasta arasında, açıkça bir duvar ve statü farklılığı bulunmaktadır. Andersen'in vakasında ise tam tersi, daha eşitlikçi ve ayrıca karşılıklı olan bir ilişki bulunmaktaydı (hatta bazı anlatıcılar "burada demokrasi vardı" tanımını kullanmışlardır). Araştırmacı-terapistler terapide nelerin etkili olduğu konusundaki bakış açılarını aileye iletmış ve bunun geçerliliğini onlara sormuşlardır. Bu konuda bir diyalog ortaya çıkmaktadır. Burada, katılımlı araştırma çalışması ile aile yaşamı, birbirlerinin gelişimine yardımcı olmakta, birlikte evrimleşmektedir. Bu çalışma, iki etkileşim grubunun, bir kolaylaştırıcı eşliğinde bakış açılarını harmanladığı, dürbünel bakış açılı bir çalışmadır.

3. Sistemik girişimler ve temel sosyal haklardan yoksun olan ailelerle yapılan araştırmalar

70'ler ve 80'lerde, sağlıklı aileler üzerine veya herhangi bir ailede bulunabilecek sağlıklı ve olumlu kuvvetler üzerine bazı araştırma çalışmaları yürüttük (Fontaine 1985). Video kayıtları yardımıyla doğal bir gözlem yöntemi geliştirdik (Fontaine 1993) ve bu gözlem yöntemini, daha sonra, temel sosyal haklardan yoksun ailelerde kullandık (Fontaine 1996).

Bizim Louvain'deki¹ NHV ekibimizin üyeleri şu an çocuk eğitiminde zorluklar yaşayan bu tür yoksul ailelerle çalışıyorlar. Ailenin isteği üzerine ekiplerden bir tanesi tüm aileye bütün etkinlikleri esnasında, örneğin çocuklarının ev ödevleriyle ilgilenirken refakat ediyorlar: Bu esnada ekibimiz; hem çocuklara hem de anne babalara doyurucu gelen etkileşim bölümlerinde video kayıtları yapıyorlar. Bunlardan, birlikte karar vererek seçtikleri bölümler; bu ailenin annesi tarafından kendisinin de devam ettiği, katılımcıların bir araya gelip birtakım uygulamalar yapabildiği bir program olan "anne - baba eğitim programı"nda basit bir biçimde sunulmak üzere yayına hazırlandı. Bu arada evin oğlanlarından birisi de video çekimini; nasıl da kendini geliştirmek için çalıştığını göstermek üzere kendi okulundaki öğretmenine ve sosyal hizmet uzmanına hemen izletti.

Değerlendirme. (1) Burada, hem anne babalarla çocukları hem de pratisyenlerle aileler arasında bir karşılaşma ve bir dürbünel bakış söz konusudur. Tarafların birinden diğerine de geribildirimler verilmiştir. (2)

Aile; bir aile olarak yaşarken, hem bir yardımcı araştırmacı hem de bir yardımcı öğretmen olarak hareket etmiştir.

Bu, aile pedagojisi üzerine, katılımcılığa dayalı olan araştırma, “durum içinde rol oyunlarına” (role plays in situ) yakındır. Bizler benzeri bir araştırma ruhunu öğretici psikodrama grubunda da yeşertebiliriz.

Psikodrama eğitimi

Psikodrama genel olarak bir grup terapisi. Psikodrama dürbünel bir bakışa izin verir. Eğer bir hasta grupta protoganist olursa ve aynı kişinin güncel hayatında X ile bir sorunu bulunuyorsa genellikle grubun içinde yer almayan bu X kişisi, hasta tarafından seçilen bir grup üyesi tarafından oynanacaktır: Yani antagonist. Bu durumda antagonist X'in rolünü almaya çalışacak ve protoganistin kendine dair söz ve edimlerinin etkilerini hissetmeye çalışacaktır. Daha sonra protoganist rol değişimi tekniği gereğince X'in yerine geçer ve kendisini X'in gözleriyle görmeye başlar. Bu durum protoganistin bir karşılaşma gerçekleştirebilmesine ve olaya dürbünel bakışla bakabilmesine olanak sağlar ki, bu da, sorunu daha başa çıkılabilir bir hale çevirir.

Psikodramatistlerin eğitiminde, didaktik ya da ileri grup bunun da ötesine gider. Bu grupta eğitimciler tarafından gözlemlenen ama eğitimcilerden yardım almayan üyeler; ilk oturum saatinde bir diğerinin psikodramasını yönetirler, daha sonraki ikinci oturum saatinde de eğitimcilerin yardımcılığında kendilerini sorgular, oturuma ilişkin yansımalar yapar, terapötik süreci çözümlerler.

Burada; öğrenciler, bir araştırma ruhu içinde katılımcıların geri bildirimi ve yöntemin kendisi sayesinde, çalışmanın hemen sonrasında psikodramatik girişimlerin sonuçlarıyla karşı karşıya gelmiş olurlar. Bu arada aynı zamanda da yönettikleri oturumun bazı öğeleri üzerine daha yapılandırılmış olan bir araştırmayı da yönetebilirler. Eğer oturum videoya çekilmiş ise bu çalışma daha kolay olacaktır; çünkü bu sayede aynı sahne tekrar tekrar geri alınıp seyredilebilir ve sanki büyütücü bir objektiften bakarmış gibi ince elenip sık dokunabilir. Örneğin, yapılan bir eşleme konusunda; nasıl bir eşleme yapıldığı ve bu eşlemeyle ne tür sonuçlar alındığı hakkında durumlar tanımlayabilirler. Aynı şey yapılan rol değişimleri, aynalama teknikleri, soğuma teknikleri vs. için de yapılabilir. Böylece bu yapılanları tanımlama yoluna gidebilir ve rol oyunlarımızda değişik seçenekler deneyerek daha başka ince ayrıntıları ve olabilecek farklılıkları keşfedebiliriz.

Süreç çözümleme oturumları, böylece, insan ilişkileri üzerine bir çalışmaya evriltilmiş olur.

Fakat şu an biz, özellikle araştırma ruhuyla ilgilenmekteyiz. Bize göre, psikodrama ve bir miktar olmak üzere de öğretici gruplar, öğrenim sürecindeki terapistlere sıra dışı olanaklar sunmaktadırlar. Şimdi Moreno'dan aldığımız ve yukarıda adı geçen diğer yazarların makaleleriyle de bütünleştirmiş olduğumuz bazı temel fikirleri inceleyeceğiz.

Karşılaşma - Protagonist ile antagonist oynayan diğer kişi arasında ve aynı şekilde hastayla, hastanın güncel hayatında sorun yaşadığı kişi arasında, Moreno'nun bahsetmiş olduğu bir karşılaşma yaşanır. Ayrıca terapistle hastası arasında ve yine araştırmacıyla araştırma nesne/öznesi arasında da bir karşılaşma mevcuttur.

Eşit şekilde karşılaşma - Burada; yukarıdan bir bakış ve yani "bir şey üzerine olan bir araştırma" söz konusu değildir; burada daha çok diyalog içinde (Lévinas) yani "bir şeyle birlikte olan "bir araştırma sözkonusudur". "Ben/O" ilişkisinden daha çok "Ben/Sen" ilişkisi vardır (Buber). Bu, birbirini izleyen bir alışveriş içeren bir karşılaşmadır: Burada birisi oturumun birinde diğerinin hastası olabilir ve takip eden oturumda aynı kişi diğer kişinin terapisti olabilir veya bunun tam tersi olur. Bu karşılaşma, ikili tanımlamaya olanak tanıyan iki taraflı bir bakış açısı sağlayacaktır (Bateson ve Keeney). Bakış açıları eylem içinde değişecektir.

Birlikte-eylem - Moreno, belirleyici jestler ve durumların gerçek yaşamdaki gibi gerçek eylemlerle sunulması, yani psikodramatik sahne konusunda ısrar etmiştir. O, araştırmacı denilen kişinin eylemin içine karışmış olmasını, birlikte oynayana dönüşmesini isterdi; yani böylece bir yardımcı oyuncu olarak araştırmacı eylemin içinde olabilmekteydi (von Foerster). Moreno, sosyometrik çalışmalarında da hastayı (danışanı), bir birlikte araştıran konumuna oturtmuştur, sonra Andersen de aynı şeyi yapacaktır. Zaten öğretici grupta da moladan sonra, önceki saatteki hasta; bir yardımcı araştırmacı durumuna gelmektedir.

İkisi de/Ve (Hem o Hem o) - Bizler, bir kimsenin içinde bulunduğu araştırma-uygulamanın içinde, aynı zamanda hem bir oyuncu hem de bir araştırmacı; hem, psikodramadaki en iyi yönetme yollarını bulabilmek için terapisti ile birlikte bir araştırma yapmakta olan bir psikodrama protagonisti hem de bir psikodrama araştırmacısı olabileceğine inanıyoruz. Biz de yoksul ailelerle yaptığımız çalışmada aynı yolla bu ailelerin annelerini (Fontaine'de değinildiği gibi), hem araştırmacının nesne/öznesi

olarak hem de bu araştırmada çocuk eğitimi için en doğru yolun ne olduğunu araştıran, aynı bizler gibi bir araştırmacı olarak tanımladık. Bu bir “ikisi de/ve” konumudur. Bizler caddede dolaşan kendimizi balkona çıkarak görmekteyiz.

Bu doğru, ama ben aynı zamanda ters çevrilebilecek olan durumlar, zamanlar ve işlevlerden de bahsetmek isterim. Terapist rolünde olan kişi, kendi kişisel sorunları olduğu zamanlarda oynamaz; ayrıca, belli zaman dilimleri vardır: Eylem anları, yansıtma anları, oturumu yönetenlerin kendilerinden yansıttıkları ama herkesin önünde bunu yönettikleri eylem üzerinden yaptıkları anlar, protagonist ve yardımcı egoların süreçle ilgili yankı verdikleri anlar.

Ben, dönüşümlü olarak yakınlaşma ve uzaklaşma anlarını kapsayan, diyaloga dayalı olan bir araştırmaya inanıyorum. Aynı sistol ve diastol gibi, her ikisinin de bana gerekli olduğuna inanıyorum.

Notlar

¹ Hendrik Van Moorter tarafından yönetilen The Network Hulpverlening ekibi; ve aile grupları okulu (the Pedagogische Oefenschool of the group of families “De NoodKreet van de Ronde Tafel”).

Kaynaklar

- ANDERSEN, TOM (1987) The reflecting team: dialogue ana meta-dialogue in clinical work. *Family Process*, 26, pp 413-428.
- ANDERSEN, TOM (1992) Personnal communication. Leuven.
- BATESON, GREGORY (1984) *La nature et la pensée*. Paris, Seuil.
- BEETS, NICOLAS (1986) *Jeugd en welvaart. Essays over identiteit en vervreemding*. Utrecht. Bijleveld.
- BUBER, MARTIN (1986) *Je et Tu*. Paris. Aubier.
- FONTAINE, PIERRE (1985) Familles saines. *Thérapie familiale* (Genève) 63: 267 – 282.
- FONTAINE, PIERRE (1991) La double description: une vue binoculaire. *Quart Monde*, no 140: 31- 35.
- FONTAINE, PIERRE (1993a) Recherche “et/et” Cheminement vers une vue binoculaire. *Thérapie familiale* (Genève) 142: 107-121.

- FONTAINE, PIERRE (1993b) Une observation naturaliste de famille; aidée par vidéo. *Thérapie familiale* (Genève) 142: 123-133.
- FONTAINE, PIERRE (1996a) Vue den haut, vue den bas: Proximité et distance en recherche sur la pauvreté. in FONTAINE, PIERRE (Ed.) *La connaissance des pauvres Louvain-la- Neuve: Travailler le social et Academia-Bruylant* p 133 – 158.
- FONTAINE, PIERRE (1996b) & DU FONTBARE, F Observation naturaliste, aidée par vidéo, de familles sous-prolétaires. Vers une méthodologie de recherche participante. In FONTAINE, PIERRE (Ed) *La connaissance des pauvres Louvain-la-Neuve: Travailler le Social et Academia-Bruylant* p 431 – 448.
- KEENEY, BRADFORD P. (1983) *Aesthetics of change*. New York, Guilford.
- LIETAER, GERMAIN (1992) Helping and hindering processes in client centered/experiential psychotherapy: A content analysis of client and therapist post- session perception pp 134 – 162. In TAUKEIN S. G. and RENNIE D. L. (Eds). *Psychotherapy process research*. Newbury Park, Sage.
- MORENO, JACOB LEVY (1914) *Einladung zu einer Begegnung*. Wien, Anzengruber.
- PINSOF W. M. (1988) Strategies for the study of family therapy research. In WYNNE L.C. (Ed). *The state of the art in family therapy research* Family Process Press, New York. p 159 - 174.
- POURTOIS, JEAN PIERRE ET DESMET, HUGUETTE (1988) *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège, Mardaga.
- POURTOIS, JEAN PIERRE; DESMET, H.; LAHAYE, W. (1992) La pratique interagie de la recherche et de l'action en sciences humaines. Communication au Séminaire Internat. "Action-Research for Educational Development" Erice.
- SELVINI, MATTEO (1987) *Mara Selvini Palazolli*. Histoire d'une recherche. Paris, E.S.F.
- VON FOERSTER, HEINZ (1991) *Through the eyes of the other* pp 63-75 in STEIER F. (Ed) *Research and reflexivity*. London, Sage.

Öğrenci sesleri: Eğitici-eğitilen rolleri ve ilişkileri üzerine bir tartışma

Pirkko Hurme

Çeviri: Yaşar Çelik ve İnci Doğaner

Giriş

Eğitilen kişiye, psikodrama yöneticisi olma becerisi kazanmak ve kendisine geçerli bir kimlik yaratmak konusunda yardımcı olmanın en iyi yolu nedir? Psikodrama eğiticisinin rolleri nelerdir? Bunlar eğiticilerin birbirleri ile tartıştıkları sorulardır. Bu makalede eğitilenlerin deneyimi ışığı altında bunlar cevaplanmaya çalışılacaktır. Eğitimlerinin 3. ve 4. yıllarında olan Finlandiya'lı bir grup psikodrama öğrencisini bu konuyu tartışmak için iki akşam "Sarı Salon"a davet ettim. Öğrencilerin hepsi, farklı uluslardan gelen deneyimli en az 10 eğitici ile çalışmışlardı. Eğitim alan kişilerin öznel bakış açılarına yer veren bu tartışmalar bu makalenin kaynağı olmuştur.

Bu makalede eğitim alan gruba tartışmalarımızın sonucunu paylaşmak ve kendi kişisel düşüncelerimi yansıtmak isterim. Başlangıçta sorduğum sorular, ben onlarla uğraştıkça daha derin ve daha karmaşık olmaya başladı. Net cevaplardan çok, yeni sorularla karşılaştım. Ben de sizlerle tartışmalarımızı, konuya ilişkin heyecanımı ve konu karşısındaki şaşkınlığımı paylaşacağım.

Sarı Salonda tartışmalar:

Başlangıç noktası, eğitim alanlara bir soruydu: Sizin psikodrama yöneticisi olmayı öğrenme sürecinizde, benim psikodrama yöneticiliği çalışmalarındaki hangi etkenler üzerinizde önemli bir etki yaptı; eğitici hakkında ne gibi beklentileriniz var? Kullandığımız yöntem serbest akıl yürütmeydi (beyin fırtınası). Bazı sorular cevaplardan çok, yeni soruları yaratmıştır.

Psikodrama eğitimi alan grubun yorumları, eğitimde eğiticiyi, bir faktör, kesin bir faktör olarak ortaya çıkarıyordu. Kendi deneyimleri ve psikodrama eğitimi için beklentileri; eğiticinin varlığıyla birlikte gelen daha bir çok

etkeni ortaya getirdi: Giriş gereklilikleri, programın yapısı ve eğiticinin isteğe bağlı seçimleri, eğiticiler arası sorumluluk alanlarının paylaşımı (yöntem öğretimi, kuram öğretimi ve sınavlar, grup yönetimi, rehber olma, temel eğitici ile diğer eğiticiler arasında görevlerin paylaşımı, vs.) Bu makale için temel olarak; eğiticinin rolü ve eğitim alanlarla ilişkisini ilgilendiren yorumları seçtim.

Eğitim programı sorumluluğu Öğretim durumu sorumluluğu

Nitelik sağlamak için, eğiticinin rolüne bağlı sorumluluk alanlarını iki kategoriye ayırmak isterim: Eğitim programı sorumluluğu ve öğretim sorumluluğu.

1. Program koordinatörü (bir kişi ya da bir grup eğitimci) eğitilen grubun, öğretim programı içindeki konuları öğrenmesi için, eğitim kurulu tarafından verilen bir görevi gerçekleştirir. Sorumluluğu eğitim programı içinde belirlenmiştir. Planlama, eğitilenlerin psikodrama yöneticisi olmaya yönelik gelişimleri için yeterli ve gerekli koşulların anlaşılmasını gerektirir. Planlama çözümleri öğretimi, eğitici eğitilenlerle tanışmadan önce bile etkiler. Program koordinatörünün etkisi eğiticilerle iletilir; dolayısıyla koordinatör bazı konularda eğitici gibi hareket eder.

2. Gerçek eğitimden sınıftaki eğitici sorumludur. Bu rol, belirli konuyu bire bir öğrenmeyi sağlama sorumluluğu içerir. Eğiticinin rolü, yöntemi öğrenme koşullarını bire bir anlamayı gerektirir. Eğitici, her bir eğitilenin öğrenmek için gereksinim duyduğu kaynakları görebilmelidir.

Program koordinatörü bazen eğiticilerden biri, bazen de daha arka planda çalışan biri gibi davranır. Final sınavlarının pratik değerlendirmesi bu iki belirgin rolü karşılamayı gerektirir.

Eğiticinin yukarıda tanımlanan iki yönü de Sarı Salon'da tartışılmıştır: Psikodrama eğitimi alanlar, bir yanda öğrenme sonuçlarına göre, bir yanda da eğitim koşullarına ve eğiticilerine ilişkin deneyimlerine göre eğitimlerini değerlendirmişlerdir.

Psikodrama eğitimi grubunda eğiticinin rolü:

Eğitim alanlar eğiticiyi nasıl değerlendirir? Psikodrama yöneticileri olarak mı, grup terapistleri olarak mı, psikodrama öğretmenleri olarak mı, profesyonel özdeşimin olası nesnesi olarak mı, insan olarak mı?

Sarı Salon'dan düşünceler:

1. *Rol modeli olarak psikodrama yöneticisi*: Psikodrama yöneticisi olarak eğitici, öğrencileri için profesyonel rol modeli oluşturur. Kendi alanında yüksek kalitede yeterlilik göstermelidir. Doğal olarak, en göze çarpan değerlendirme ölçütü psikodrama yöneticiliği becerisidir. Öğrenciler eğitimcilerini, kuramsal açıdan netliğine, psikolojik dengesine ve etik ilkelerine göre de değerlendirirler:

- "Eğiticide psikodrama eğitiminin sonucunu görüyorum. (Olmak istediğim şey, ya da olabilecek miyim?)
- "Herkesin bir acısı vardır ama narsist ya da güçsüz eğitimci güven yaratmaz."
- "Eğitimci herhangi bir öğrenciyle profesyonel ilişki kurabilecek düzeyde olmalıdır. Tarafsızlık gereklidir. Öğrenciler arasından bir favori seçmek ya da klik oluşturmak profesyonelliğe sığmaz.

Öğrenciler eğiticinin çalışırken yaratıcı ve doğaçtan (spontan) olmasını, psikodramaya ve öğretmeye yatkın olmasını bekliyordu.

- Yönetici her zaman tutku ve ilham dolu olmalıdır.
- Eğitici çalışmanın önde giden kişisi olmalıdır, nasıl yöneteceğini bilmeli ve bundan zevk almalıdır.

2. *Grup terapisti*: Eğitim grubunun ana hedefi öğrenciyi psikodrama yöneticisi olma yolunda yetiştirmektir. Bu hedefi gerçekleştirmek için eğiticinin kendisi psikodrama yönetir ve bir grup terapisti gibi hareket eder. Öğrencilerin özgüven gelişimleri, bir insan olarak bütünleşmeleri ve psikodrama yöntemlerini öğrenmeleri ayrılmaz biçimde ilişkilidir. "Yaralı da olsam kabul edilmeyi umuyorum." Sonuç olarak, psikodrama yöneticisinin iki rolü vardır: Grup terapisti rolü ile eğitim grubu yöneticisi rolü genelde birbirini içine girer ve eğitim boyunca, sırayla birbirinin önüne geçer. Eğiticinin referans çerçevesi ve öğretilmekte olan özgül psikodrama alanı, grup terapistliği rolünün öne çıkış şeklini düzenler.

3. *Öğretmen – koç*: Öğrenci, eğiticiyi her zaman kişisel öğretmeni olarak görür. Eğiticinin rolünün, öğrenciyi öğrenimi sırasında desteklemek ve cesaretlendirmek olduğunu düşünür. Eğiticinin görevi örnek ortaya koymak, geribildirim vermek, yüzleştirmek, cesaretlendirmek, desteklemek ve umudu sürdürmektir. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçları vardır: "Eğitimci öğrenciyi önce öğrenci ne istiyorsa onu, sonra da neyi gereksiniyorsa onu vermelidir."

Normal olarak öğrencilerin eğiticiye bağımlılığı psikodrama eğitimi sürdükçe azalır. Bağımsız bir yönetici kimliğinin aşamalı gelişimi ve eğitim grubunun kaynaşmasının artışı, öğrencinin koçuna olan bağımlılığını azaltır.

- “Kendisinden bir şey öğrendiğim herkes bir öğretmen olabilir.”

- “Öğretme niyeti taşımayan öğretme de vardır.”

Öğrenci eğitimi sürdükçe kendi iç-koçunu geliştirir. Eğitim grubu, öğretmen – koç rolünün kollektif bir uzantısı olur.

4. *Eğitim grubu yöneticisinin kilit rolü:* Eğitici öğrenme işleminin süpervizörüdür. Görevler en azından aşağıdakileri içerir: 1. Güven aşlamak, 2. Basit varsayım düzeylerinin yerine yapıcı bir çalışma grubu düzeyini sürdürmek (Bion 1961) 3. Grupta otonomiye geliştirmek.

1. Eğitici güvenin temel kaynağıdır ama bu grubu da kapsamalı ve öğrencinin de kişisel işi olmalıdır. Eğitici bunu başarmak için içten gelerek kendini ayırabilmeli ve bağımlılık nesnesi olmaktan kaçınmalıdır.

2. Eğitim grubu içinde öğrenme temel hedeftir. Eğitim grubu yöneticisinin işi gruba bu amaca yönelik çalışma yaptırmaktır. Sorunlar çıktığında grubun süpervizyon ve kolaylaştırmaya gereksinimi vardır. Kişisel gelişim olmadan öğrenme olamayacağı için, çalışma grubu düzeyinden arasıra uzaklaşılması doğaldır (Bion 1961). Eğitici, basit varsayımlar düzlemlerini yorumlayarak, grup çalışmasını bir öteye taşır. Grup, çalışma seviyesine dönse bile, bireysel düzeyde, öğrencinin kendi iç gelişim ritmini takip edebilmesine izin verilmelidir.

3. Grubun otonomiye doğru gelişimi, eğitcinin, grubun gelişim aşamalarını dikkate almasını gerektirir. Başlangıçta grup eğiticiye bağlıdır, daha sonra daha bağımsız şekilde öğrenme desteklenir. Eğitcinin işi bu gelişimi cesaretlendirmek ve kutlamaktır. Sarı Salon’daki öğrenciler, kendi eğitim gruplarının desteğinin, her birinin öğrenmesi üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir: “Büyüdüğümü hissediyorum; değiştim çünkü grup muhteşimdi.”

5. *İnsan olarak eğitici:* Öğrenciler eğiticiyi aynı zamanda profesyonel olmayan özellikleriyle merak ve ilgiyle gözlemişlerdi; özellikle de eğitimin başlangıcında ve yeni bir eğiticiyle karşılaştıklarında. Eğitcinin davranışları, giyimi, yaşı ve öğrencilere benzerlik ya da farklılıkları öğrencilerin yaklaşımlarını etkilemişti. Özdeşleşme ile öğrenim iç içeydi. Eğitcinin kişilik özellikleri, öğrencilerin, bilinmeyenin haritasını çıkarmaya ve güvenin zeminini test ederken kullandığı sınırtaşları olmuştur.

- "Normalde daha önce asla ilgi duymadığım, benden çok farklı iyi bir öğretmenle tanışmaktan memnun oldum"
- "Eğer eğitici garip davranıyorsa (beklentilerimin aksine) bu öğrenmemi zorlaştırır."
- "Öğretmenle benzerliklerimin olması çok hoş!"
- "Eğiticiyle öğrenci arasındaki yaş fark yaratır çünkü başlangıçta eğitici benden çok yaşlı olduğu için ben öğrenmekte çok zorlandım."
- "Eğitici zeki, empatik, dengeli ve kendine gülebilen biri olmalı."

Eğitim ilerledikçe Moreno'nun rol kuramı daha iyi anlaşılır hale gelmiş; eğitimin psikodramatik rolleri de daha iyi değerlendirilip anlamlandırılmış ve daha doğru şekilde tartışılabilir.

"Eğitimin kişiliğini her zaman değerlendirebilirsiniz; ama eğitimi, ancak o konuda bir şeyler bilmediğinizde değerlendirebilirsiniz."

Öğrencinin gelişme süreci - eğitiminin rolü:

Öğrenciler eleştirel gözle öğrenme süreçlerini tartıştılar ve öğrenme süreçlerinin aşamalarını incelediler. Öğrencilere göre eğitimin ilk başlangıçtaki görevi, savunma düzeneklerine karşı öğrenme sürecinin sürmesini sağlamaktır. Eğitici, öğrenciye yeri geldiğinde, onun alabileceğini verir; eğitimin rolü şunu karşılamaktır: "Eğitici; benim eşeği yakalayıp hendeği atlamamı sağlayandır." (grab the liana and cross the ravine).

Eğitimin rolü, eğitim ilerledikçe artan bir şekilde, uygulama becerisini, yapılmış bir şekilde değerlendirme yapabilme olarak doruğuna ulaşan beceri değerlendirmeleri yapmayı içerir. Yöneticilik diploması almak ehliyet almaya benzer, ancak, onu aldıktan sonra tek başınıza araba sürebilirsiniz. Değerlendirici rol içselleştirilmiştir, bu artık bağımsızca öğrenmeyi de olası kılar. Psikodrama yöneticileri genellikle kabul aldıktan sonra öğrenmelerinin gerçekten ilerlediğini söylerler. Yöneticiliğin kişisel bir yolunu ve uygun psikodrama uygulama alanlarını bulmak, ancak bu temelleri edindikten sonra olur.

Sarı Salon'un öğrencileri eğitimin öğrenciye göre yeterlilik düzeyini uzun uzun tartışmışlardır. Yeni başlayanları kim eğitebilir, eğitici ne kadar usta olmalıdır? Öğrenci psikodrama kariyerinin başlangıcında, her zamankinden daha fazla yardıma gereksinim duyar; hem öğrenci hem de protagonist olarak. Bu aşama, en deneyimli eğitimcilerin kullanılması gereken aşama değil midir? Diğer taraftan eğer eğitici ile öğrenci arasında

çok büyük deneyim farklılığı varsa, yoğun işlemlemeyle (processing) bile öğrenme kolaylaşmayabilir:

- "İlk eğitimcimimin değerini bilmediğim için kendime çok kızgınım."
- "Deneyimi çok anlaşılır bulmama karşın çözümleyemiyorum; eğiticinin davranışının ayrıntılarını anımsıyorum."

Öğrencinin eğitici tarafından verilen rol modelini öğrenmeye en açık olduğu dönem, temelleri öğrendiği dönemdir. Öğrenciler, entelektüel düzeyde temel şeyleri uygulayan ve nasıl öğreteceğini bilen herhangi birinden öğrenebileceklerini not etmişlerdir; ancak deneysel düzeyde herkes dünyadaki en iyi öğretmeni ve en iyi terapisti rol modeli olarak almak ister.

Öğrenciler kendi çalışmalarını için kişisel sorumluluk alırlar ama eğitim programının yapısı bunun kullanımını kolaylaştırabilir ya da mezuniyeti geciktirebilir. Eğer eğitim programının yapısı bulanıksa ya da çok fazla seçenek tanıyorsa, her öğrenci nasıl öğreneceğine ilişkin kendi yapısal yanıtını bulmalıdır:

- "Bir gün mezun olacak şekilde çalışmayı nasıl öğrenirim?"
- "Elde edilebilecek birçok iyi şey var, hangisi benim için daha doğru?"

Bir kişinin kişisel sürecinin sorumluluğunu kendisinin taşıdığı kabul edilse bile psikodrama eğitimi destekleyen rehber rolüne gereksinim vardır. Bu sorun, birçok rol modeli olmasının hoşluğuna karşın, eğiticilerin çeşitliliğinden kaynaklanır.

Aynı eğiticilerle devam eden çalışmalar tek bir model verir ve onları guruya-tapınmaya maruz bırakıp, eleştiriden uzak düşünceye yol açar.

Eğitici rolleri ve öğrenmenin yapıları

Bir psikodrama programı yapmak ve planlamak, her zaman bir takım çalışması ile olacak sayıda çok görevi içerir. Eğitici kelimesi, öğrenciler tarafından kullanılan şekliyle, geniş anlamda eğitimi planlayan, eğitim programını yöneten, sınıfta öğretmenlik yapan, değerlendirmeler yapan, kişisel süpervizyon veren, rehberlik eden rollerini ve bunların bileşimini ifade eder. Bütün eğitim örgütleri, bu rollerin en iyi bileşimine ilişkin kendi görüş ve ilkelerine ve kendi uygulamaları çözümlemelerine sahiptir. Bir kişi, rol çatışması olmadan, bütün bu rollerin sorumluluğunu alamaz. Öğrenci açısından, bu eğitmen rollerini çatışmayı önleyecek şekilde ayırmak çok önemlidir.

Öğrenci eğitimi kendi durduğu yerden görür: “Ben nereden öğreniyorum?” Başlangıçta durumların kişiselleştirildiği aşamada, daha çok, “Ben kimden öğrenebilirim?” ya da biraz daha özgüvenli “Ben kimden öğrenmek istiyorum?” gibi sorular sorulur. Sarı Salon öğrencileri “Öğrenmenin etkili yolu nedir?” i sorabilecek kadar deneyim sahibidirler ve bu soruyu, kullanışlı buldukları eğitim yapıları tanımlayarak yanıtlamışlardır:

- Usta – çırak yöntemi yararlıdır, çünkü herkes kendi seviyesinde çalışabilir ve diğer seviyeleri de özgürce gözlemleyebilir. Karşılaştırmayla öğrenci kendi gelişimini daha gerçekçi şekilde gözler.
- İki eğiticinin olduğu bir grupta; psikodrama çalışması yanı sıra işbirliğini, doğaçlama rol paylaşımını ve eğiticinin öğretme ortamındaki tepkilerini gözlemlemek olası olur.
- Eğiticinin çırağı/partneri olmak; diğerlerini gözlemek ve öğrenim sırasında, eğiticinin iç diyalogunu duyma şansı sağlayabileceğinden gerçekten iyi bir fırsattır.
- Eğiticinin yorumlayıcısı/çevirmeni gibi davranmak, psikodrama yönetmeyi özdeşleşme yoluyla öğrenmenin iyi bir yoludur. Yöneticinin yardımcı egosu olarak yorumlayıcı, tek başına girmeye cesaret edemeyeceği durumların içine girer.
- Arzu doyurucu düşüncenin bir uzantısı, bütün eğitim programı boyunca sabit bir eğiticiye sahip olmak isteğiydi. Hiç kimse bu tarz bir düzenlemeyi daha önce denememiştir; değişik eğitim modülleri arasında süreklilik sağlamak, grup kaynaşmasını hızlandırmak, bireysel öğrenme sürecini kolaylaştırmak gibi etkileri olacağı varsayılmıştır. Ama bağımlılık ve bu tür bir anne baba figürüne güçlü aktarım geliştirme durumları bundan geriçekilmeye yol açmıştır.
- Eğer eğitici eğitim yapısına saygı duymuyorsa, sorumluluklarını yerine getirmiyorsa veya profesyonel etiği bozuyorsa, eğitici rolünü terk etmişse, öğrenci de onu eğiticiliğini terk etmek zorunda kalacaktır. Bu eleştirel bakış “Bir eğitici rolünü ne zaman kaybeder?” sorusundan çıkmıştır.

Aklın ve yüreğin öğrenmesi

Sarı Salon’un iyi dileklerini, parçaları biraraya getirirken, öyküyü okunur kılmak için doğal olarak kendi yorumunu katan iyi bir sekreter, bir yorumcu gibi yazmaya çalıştım. Öykü, akılla anlaşılabilir pek çok şey içeriyor ama ben yüreğimden de gelen bir şeyi eklemek isterim. Eski ortaokulumun 100. yıl kutlamalarında bir konuşmacı: “Bir okulun

verebileceği en iyi şey yürek temizliği, sağlam bir kişilik ve adaleti ve gerçekliği anlama yetisidir.” demişti. Bir psikodrama öğrencisinin sözlerine göre: “Öğretmenimin kim olduğunu soruyorsunuz, benim öğretmenim içimde yaşıyor.”

Sarı Salon’daki öğrenciler: Piiu Alen-Vuorela, Eeva-Kaisa Heikkilä, Hana Laurila, Taru Keinänen, Sami Pajunen ve Tuuli Sydänmaanlakka idi. Hepsine teşekkür ederim.

Kaynaklar

- BION, W. R. (1961) *Experiences in Groups*. London: Tavistock Publications.
- KELLERMANN, P. F. (1992) *Focus on Psychodrama. The Therapeutic Aspects of Psychodrama*. London. Jessica Kingsley Publishers.

Öğrencilerin kendi kişisel tarzlarının gelişimi

Pierre Fontaine

Çeviri: Yaşar Çelik ve İnci Doğaner

Psikoterapistlerin eğitiminde, sanatçıların eğitiminde olduğu gibi birbirine zıt görünen ama aslında tamamlayıcı ve birbirini destekleyici olan iki öge belirir: Psikodrama araçlarının nasıl kullanıldığını öğrenmek ve uzman olacak kişinin duyarlılığını ve yaratıcılığını geliştirmek.

Ayrıca, durum gereği hastayla-danışanla ilişkide var olan etik kurallar ile eğitim sürecinde yer alan öğrenciyle ilişkideki etik kurallar arasında benzerlik olduğunu kabul etmeliyiz. Yani, direktif olmayan terapi için direktifli tarzda eğitmek olası değildir.

Psikodramada, ilişki kurma ve yaşamını sürdürme yollarını hastanın kendisinin bulmasının daha tercih edilebilir olduğuna inanmaktayız (etik seçim).

Bazen terapide modellerle oynayabiliriz. Grubun üç dört üyesinin benzer bir sorunu nasıl çözeceğini gösterebiliriz; ancak her zaman çok (üç ya da dört) örnek sunarız. Böylece hasta kendisinin gördüğü beşinci ya da altıncı yolu yaratabilir.

Benzer şekilde, eğitim sürecinde de tek bir yaklaşımı öğretmek, istenilen bir durum değildir. Çünkü bu gösterilen tarzın kopyalanmasına neden olur. Aslında, bizim istediğimiz öğrenciye, hasta ile ilişkisinde rahat olacağı yeni bir tarz bulmasında yardımcı olmaktır.

Bunu iki yoldan yapabileceğimize inanıyoruz: Bir taraftan öğrenciye çevresinden yapılan çok sayıdaki öneriyle, diğer taraftan öğrenciden alınan izlenime dikkat ederek, onun kendi içinde gelişen şeyi dinleyerek ve onun nasıl göründüğünü grupta aynalayarak.

Bunun eğitimin üç aşamasında nasıl çalışıldığını inceleyelim: 1) Kişisel terapötik deneyim; 2) didaktik veya ileri grup; 3) öğrencinin süpervizyon altındaki deneyimi.

1. Kişisel terapötik deneyim:

Eğitimin bu başlangıç aşamasında en çok içsellığe önem verilir. Bu dış teknik ve etkenlerden daha çok geleceğin terapistinin kişilik gelişimini içerir. Bu psikodrama yoluyla, kişinin yaratıcılığını ve doğaçtanlığını (spontanlığını) özgürlüğe kavuşturan bir deneyimdir.

Aynı zamanda, kişinin yaşayacağı ve kavrayacağı bir psikodrama deneyimi söz konusudur. Beğenilen, beğenilmeyen, kolay ya da zor gelen girişimler; önemli olan olmayan seçimler, kolayca uyulacak ya da sorgulanabilir değerler söz konusudur.

Ayrıca dikkat çekecek diğer bir nokta, her zaman olmasa bile genellikle terapötik gruplarda iki yöneticiyle ve didaktik gruplarda iki eğiticile çalıştığımızdır. Böylece ortada sadece bir değil iki kaynak vardır. Bu aile eğitimine benzer bir noktadır. İki ebeveynin varlığı çocuğa; duruma ve zamana göre ikisinden birini veya diğerini model alma özgürlüğü tanır. Bazen çocuk iki ebeveyninden hiçbirini model almama özgürlüğünü kullanır.

Temel terapötik grubun dışında öğrenciye diğer gruplara da katılması önerilir. Bu psikodrama eğitimi olur veya olmaz, kendi ilgi alanlarına göre seçilebilir. Beden çalışmaları, grup dinamikleri, içimizdeki palyoçunun işleneceği ya da hastalığa ve ölüme eşlik eden kaygılarımızın işleneceği psikodrama etkinlikleri, bibliyodrama vs. olabilir. Bu yolla öğrenci eğitimin odağını kendi ilgi ve zevklerine göre genişletebilir.

2. Didaktik grup

Yönetme - Bu daha ileri grupta, eğitici, yılın başında grubu yönetip sonra, olağandışı ve tehlikeli bir şey olmadığı sürece, üyelerin birbirini yönetmesine izin verir ve normal olarak, seansın yönetiminin tartışıldığı son aşamada devreye girer.

Bu gruba katılan genç öğrenci, başlangıçta diğer psikodramatistlerin - eğiticiler ve daha uzman öğrenciler - yönetimini gözleyebilecektir. Eğiticiler ve daha uzman öğrenciler bu yeni katılan kişiyi kendi psikodrama yöneticiliğine hazırlarlar.

Tartışma - Seansı izleyen tartışma döneminde öğrenci, yardımcı terapistle birlikte (eğer birini seçtiyse) yönettiği psikodramaya ilişkin değerlendirme yapmaya başlar. Bu, eğiticilerin de yaptığı gibidir: Seans hakkında konuşarak kişinin yaşantısını paylaşmak, çalışmayı değerlendirmek, herhangi ortak bir çalışma sorununu çözmek ve gelecek için hazırlamak.

Eğiticiler bu değerlendirmenin aşağıdaki noktaları içerdiklerinden emin olmalıdır:

1. Yönettiğim bu seansta en çok hoşuma giden neydi? Nerede iyi ve kendim olduğumu hissettim?
2. Pek hoşuma gitmeyen neler vardı?
3. Yapabildim mi ya da başka seçeneklerim var mıydı?

Alternatif oyunlar - Tartışma sırasında öğrenciler seçenekleri incelemek isterler. Bu kısa canlandırmalarda protagonistin yerine onu oynayan eşlerinden birisi konur; o da oyunu uzaktan izler. Grubun diğer üyeleri tarafından oyun kesitleri oynanıp seçenekler önerilebilir. Bu yolla öğrenci değişik yönetim şekilleri izler.

Birlikte yönetme - Bazı öğrenciler tek başına yönetmek ister. Büyük bir çoğunluk ise (dörtte üçü) bir yardımcı terapistle ortak çalışmayı ya da her iki yolu da tercih ederler. Bir yardımcıyla birlikte çalışmayı tercih ederlerse, bunu sırayla değil, kendini psikodrama yönetmeye hazır hissedenlerden birini seçerek yapmaları istenir. İki üyeli bir takımın oluşması belirli derecede hedeflerin eşitliğini ve benzerliğini gerektirir. Ayrıca belirli bir dozda tamamlayıcılık ve belirli bir dozda farklılık ta gerekir. Bu, daha fazla farkındalığa yol açar.

Videoskopi - Didaktik grup aşamasındaki çalışmada, öğrenciler yılda 5 veya 6 seans yönetir. Bunlardan yılda en az birini videoya kaydetmelerini ve bunu analiz etmelerini isteriz.

Bunu eğitici ile ya da bütün grupla tartışabilirler. Böylece kendi imajıyla yüzleşip, beğendikleri yanları ve sorunlu yanlarını görürler. Örneğin, “kendimi katı ve protagonistten uzak gördüm.” Bu onları o imajlara ve ailedeki ya da meslek alanlarındaki durumlarına götürecek ve yeni psikodramalara yol açabilecektir.

Yabancı konuk yöneticiler - Didaktik gruba her yıl bir yabancı konuk yönetici davet etmek geleneğe dönüştü. Bunu, grup hız kazandığı ve işlerin nasıl yürüdüğünü anladığında, Şubat-Mart gibi, yaparız. Bizim ve grup için bu, farklı yönetim tarzları görme, daha çok eğitim alabilme ve farklı yaklaşımlar sayesinde kendi yaşantı ve deneyimlerimizi belirli bir yere yerleştirme olanağı sağlar.

Değerlendirme - Yılsonuna doğru, öğrenci, diğer grup üyeleri ve eğitici, her biri, bir diğeri için değerlendirme yapar. Bunu daha önceki “Eğitime Alınma” bölümünde belirtilmişti. Kişinin kendi tarzını geliştirmesi aşamasında

bu önemli bir andır: Genel anlamda, bir yansıma zamanı, destek zamanı, bir rol analizi içinde yüzleşme zamanıdır.

3. Öğrencinin kendi süpervizyonlu uygulaması

Kendi uygulaması - Didaktik grupta psikodrama seansları yönettikten ve deneyimli bir psikodrama yöneticisiyle ortak çalıştıktan sonra, psikodramayı kurup yönetme ve deneme ve kendi gruplarını kurma isteği oluşur. Çalışma eşi seçilir ve çift, kurgulamayı tartışmak ve kendi grup başlangıcını yapmak için bir süpervizöre giderler. "Brüksel'deki bir Alman okulunda, öğrencilerin annelerinden oluşturacağım bir tartışma grubunu başlattım. Çalışmalar iyi gidiyor fakat çocuklarıyla daha yakın ilişki içinde olmak isteyen annelerle rol canlandırmalar yapmak istiyorum."

Süpervizyon - Bu aşamada, başlangıç aşamasındaki psikodramatist (ve eğer varsa yardımcısı) çalışmasını, rehberlik etmeyi bilen daha deneyimli birine ya da grup süpervizyonunda meslektaşlarına, canlandırarak, eylem teknikleri ile gösterir. Süpervizyon altında yapılan bu çalışma, öğrenciye kişisel tarzını oturtmak, yaratıcılığını ve özgünlüğünü arttırmak, esneklik kazanmak konularında yardımcı olur. Süpervizyon, aynı zamanda bazı olgulara daha derin bir tedavi sağlamaya, risklere dikkat çekerek özgürlüğü arttırmaya olanak sağlar. Öğrencinin kendi sezgilerine daha çok güvenmesini sağlar.

Süpervizör için, bu çalışma genelde yaratıcı ve keyiflidir. Bu genç insanlara bir kategoriye yerleşme ve çizgide ilerlemeyi öğretmek değil, daha çok, hep farklı genç insanlarla birlikte, değişik bağlamlarda neler yapılabileceğini, kendi sınırının sonuna kadar, hatta bazen bunun ötesine nasıl gidileceğini, keşfedilmemiş bir alan için nereye varabileceğini araştırmaktır.

Örneğin, psikiyatri kliniğinde çalışmaya başlayan ve anlamadıkları durumlarla karşılaşan ve neye nasıl tepki vereceklerini bilemeyen temizlikçi kadınlarla 3 - 4 rol canlandırma seansı yapabilirler. Anlaşma kiminle yapılır? Bu teklif onlara nasıl götürülür? Sınır nereye kadardır?

Süpervizyon, aynı zamanda, genç psikodramatistlerin tarzını başka yazar ve meslektaşlarla karşılaştırarak tanımlamaya yardım eder. "Cuvalier gibi, sen de karşılıklı etkileşime dayalı, yani daha gerçekçi etkileşim ile daha öznel drama arasına bir ayırım koyarak çalışmaya önem veriyorsun" ya da "Corsini gibi, hastanın seanslar arasındaki çalışmasına önem veriyorsun" gibi.

Süpervizör ayrıca, genç psikodramatistlere, kendi yollarını bulmada temel oluşturabilecekleri kuramsal kaynaklar da önerebilir. Bu, normal olarak, tanınma için tez yazan öğrencilerin tezlerinde daha çok peşine düşülecek bir uygulamadır.

Tanınma (Recognition) - Partnerleriyle beraber daha çok akademik ilerleme ve tanıma isteyen öğrenciler kendi deneyimlerini aktaran bir yazı (memoir) hazırlar ve sunarlar. Bu, onların psikodrama yaklaşımlarını ve yöntem hakkındaki düşüncelerini anlatır. Bu, yansıtmaları, kendini sorgulamayı, yaklaşımlarını savunmayı teşvik edicidir. Bir jüri önünde sunmaları, ardından daha geniş bir psikodrama izleyicisi kitlesine sunum yapmaları kendi tarzlarıyla daha iyi tanınmalarını sağlar.

Tartışma

Gelişim – Eğitim sürecinin değişik aşamalarında hangi öğelerin öğrencinin kendi tarzını geliştirmesine yardımcı olduğunu gözlemledik. Sonuç olarak, oluşan bu gelişimin nasıl olduğuna ışık tutmak isteriz.

1. Terapötik grupta vurgu kişiye yapılır. Önemli olan onun, yani geleceğin psikodramatistinin, psikolojisinin, yaratıcılığının ve doğaçtanlığının (spontanlığının) yükseltilmesidir. .

2. Didaktik grupta, öğrenci “kendi ayakları üstünde durarak” ve “kendi yürüyerek” psikodrama yönetmeye çalışır. Bunu, büyüklerini model alarak kendi yolunda yapar. Özellikle, bu sanatın kurallarına göre iyi bir performans sergilemeyle meşguldür, nasıl yaptığıyla uğraşır; aracı denemektedir, kendini onunla denemektedir. Bu yaşantılar kendini sorgulamayı, değer ve seçimler sorgulamasını getirir ve öğrenci bunları psikodrama aracılığıyla çalışmak isteyebilir.

3. Asistanlıktan uygulayıcılığa geçen öğrenci, bağımsız, süpervizyonlu çalışmasına başlar. Bu aşamada araçlar onunla bütünleşmiş onun uzantısı haline gelmiştir ve eğitilmiş psikodramatistin temel uğraşı artık protagonisttir ve çalışmasının sonuçlarıdır.

Sanatçıların ve sanatçıların araçları ile kalkma ve yürüme benzetmelerini kullandık: Burada çocuğun gelişimi ile benzerlik vardır:

1. İlk 9 ayda çocuk; kendini, yemesini, hareketini ve emeklemesini düzenlemekle meşguldür.
2. 15-18 ayda, çocuk yürümeyi öğrenir ve bazen düşse de yürümeyi sever. Yürümenin zevki için yürümektedir.

3. 3 yaşında yürüme edinilmiştir. Bu artık zevk değildir ama bir yere (ördekleri görmeye gitmek) veya birine gitmede araçtır.

Eğiticinin tarzı – Biz eğitimcilerin işleri yürütme tarzının, öğrencilerin bir kabullendirme savaşı olmadan kendi tarzlarını özgürce geliştirmelerine izin verici olduğunu düşünmek oldukça naif olur. Eğitici takımının da, öğrenciyi geliştirmeye yönelik de olsa, kendine özgü bir tarzı vardır. Takımımız içinde dikkate değer ve saygı gören farklılıklar olmakla birlikte ortak değerler de vardır. Öğrenciler için, takımın temel felsefesine karşı olan tarzlar geliştirmek ve kabul almak daha zor olacaktır.

Ancak, tarzımıza karşı da, kendi hayatımızın tümünü göremediğimiz gibi, bir parça körleşiriz. Kendi yaşamımızın garipliklerini, çekiciliğini ve küçüklüğünü anlamak için seyahat etmek ve senaryoyu değiştirmemiz gerekir. Zamanın geçiş şeklini anlamak için Latin Amerikalılar'a bakmalı, kendi bireyciliğimizin tekzamanlılığını (monochronicity) (E. T. Hall) anlamak için geniş Afrika ailesini tanımalıyız. .

Psikodramada da, "Bunu sevdim, bu yolda gitmek isterim" ya da "Bu bana uymuyor, diğerlerine bakacağım" diyebilmek için değişik tarzları karşılaştırmak gerekir. Başka tarzlar kullanan yabancı uygulayıcılardan yankılar almaya, onların sorularına ve görüşlerine gereksinimimiz var.

Kendimiz ya da takım olarak, zorluk çektiğimiz öğrencilere, kişisel gereksinimlere hizmet etme eğiliminde olan tarzları ve beğenip takdir ettiğimiz tarzları söyleyebiliriz.

Kellermann (1992: 165), süreç analizi üzerine olan bölümünde eğiticinin stili ile ilgili olarak iki uç tipin varlığına dikkatimizi çeker: Eleştirel ve destekleyen eğitimciler:

1) "Destekleyici eğitimciler çoğunlukla olumlu geri bildirim verir, çalışmanın güçlü yanlarını vurgular ve koşulsuz kabul havası yaratır. Yorumlarını dikkatlice yapar. Örneğin olası eleştirilerini bildirirken diğer yolları tarif etmektedir. Böyle eğitimciler güven duygusu geliştirir."

2) "Eleştirel eğitimciler ise doyurulması daha zor olanlardır." Dışsal değerlendirme ölçütleri vardır ve "dürüst ve düz eleştirinin en iyi yol olduğuna inanır." Kişiye bağlı olarak "ya hayranlık uyandırır ya da isyan ettirirler."

Kellermann, bu iki yaklaşımın - destek ve eleştiri - da gerekli olduğunu söyler. Aynı kişi tarafından veya tamamlayıcı bir eğitici çifti tarafından da sağlanabilir. Ailelerde olduğu gibi annelik ve babalık rollerindeki gibi bir tamamlayıcılık söz konusudur.

Kellermann'ın bu yazısı bizim ilgimizi çekmektedir, çünkü bu tanımda bir parça kendimizi görürüz. Koşulsuz destek vermeyiz, ancak olumlu geribildirimün önemine inanırız. Bu nedenle öğrenci tarafından yönetilen seans sonrasındaki tartışmada, en az üç olumlu noktadan söz etme arzusu hissederim. Seansı yöneten öğrenciye ve grup üyelerine alternatif oyunlar deneme konusunda izin veririm.

Peki, yüzleştirme yönü nerededir? Öğrenci, öğrettiklerimiz ve sağladığımız tekstlerle yüzleştirilir. Örneğin, rol değiştirme için iki genel endikasyon olduğunu yazarız: Bilgilendirme aşaması - seans başında; antagonistin girmesi; empati aşaması - seans sonunda, protagonistin gerçekte yaşananın içine girmesi. Yansıtma ve doğrulamalar bulmaya gereksinim vardır; kendiliğinden yapılan bir rol değiştirmede yeni ve geçerli bir endikasyon bulan bir kişi gerçekten övülmelidir.

Benim açımdan, yüzleşme, seansı yöneten öğrenci gerçeği gördükten sonra gelir. Eğitici olarak, yönetim aşamasında müdahale etmekten kaçınıyorum. Ara verdikten sonra öğrenci ve onun yönetimi, süreci işleme olayının merkezine gelir. Yöneten öğrenci grup arkadaşları ile karşılaşır ve psikodrama sırasındaki başarıları ve güçlükleri ile yüzleşir. Öğrenci önce kendini değerlendirir; yeterli ve yetersiz olduğu noktaları söyler. Bunu izleyen süreç analizinin temelini bu oluşturur. Öğrenci, daha sonra, onunla olduğu kadar psikodramadaki karakterlerle de özdeşleşen grup üyeleri ile yüzleşir. Grup üyeleri yönetici öğrenciye yardım etmek istedikleri kadar "Şöyle de olmaz mıydı..." şeklindeki düşüncelerini de açıklamak istemektedirler.

Eğitcinin görevi tüm düşünülenlerin ortaya çıkmasını sağlamak; önerileri ve eleştirileri eyleme dönüştürmektir. Bunu, "Sen bunu nasıl yapardın?" gibi soruların yardımı ile yapar. Aynı zamanda protagonistin tepkileri de vardır fakat o burada sınırlı bir rol oynar: Protagonist çalışmanın bu aşamasında geri planda kalır ve seansın sonunda kendisine gösterilen alternatif sahneleri gözlemler. Genellikle soruları kısaca cevaplandırır.

Burada psikodrama yardımıyla empatik desteğin ve gerçekte yüzleşmenin birlikte varoluşu (co-existence) sözkonusudur. Bunları ayırmak bizce zordur; yalnızca destekleyici ebeveynler ve eğitimciler talepkar olma hakkına sahiptir. Eğitim bittiğinde, üstüne yaslanılacak tek destek ve titizlik, öğrencinin kendisine vermeyi öğrendikleri, kendisinden isteyecekleri olacaktır. Bu yüzden, bir öğrenci seansı yönettikten sonra eğitcinin sorduğu "Neleri beğendin? En az hoşuna giden neydi? Bunu nasıl değiştirebilirsin?" sorularının ve grup ve eğitimcilerin sözel ve dramatik

diyaloglarının, bu işi yapmanın çok önemli bir parçası olduğuna inanıyorum.

Kaynaklar

HALL E. T. (1984) *La danse de la vie*. Temps Culturel, temps vécu. Paris, Seuil.

KELLERMANN P. F. (1992) *Focus on Pscyhodrama*. London, Kingsley

EDİTÖR

Pierre FONTAINE

YAZARLAR DİZİNİ

Bernhard ACHTERBERG 43

Anne ANCELIN SCHÜTZENBERGER 25

Giovanni BORIA 217

Jörg BURMEISTER 271

Nifont DOLGOPOLOV 67

Ildiko ERDÉLY 173

Pierre FONTAINE 99, 111, 285, 305

Jutta FÜRST 207

Maurizio GASSEAU 187

Ingrid GÖRANSSON 247

Göran HÖGBERG 163

Pirkko HURME 297

Marcia KARP 199

Peter Felix KELLERMANN 117

Elisabeth KÖBERL 157

Dorothy LANGLEY 93

Grete A. LEUTZ 39

Graciela MOYANO ROJAS BERMÚDEZ 239

Chantal NÈVE - HANQUET 111, 265

Elke NORDMANN 157

Reneée OUDIJK 145

Gábor PINTÉR 61

Eva RØINE 125

Jaime ROJAS BERMÚDEZ 259

Antonio ROMA TORRES 131
Adeline SALOMÉ-FINKELSTEIN 141
Hannah SALOMÉ 141
Wilma SCATEGNI 189
Ella Mae SHEARON, 169, 213
Galabina TARASHOEVA 55, 59
Christine VAN DER BORGHT 265
Leni VERHOFSTADT 75
András VIKÁR 229
Cristina VILLARES OLIVERIA 131
Monica WESTBERG 253

ÇEVİRİ DENETLEYİCİSİ VE EDITÖRÜ

İnci DOĞANER

ÇEVİRMENLER DİZİNİ

Yaşar ÇELİK 99, 125, 131, 141, 145, 297, 305
İnci DOĞANER 25, 39, 43, 55, 59, 61, 67, 75, 93, 99, 125, 131, 141, 145, 157,
163, 170, 187, 189, 199, 207, 213, 217, 229, 247, 253, 259, 271,
285, 297, 305
Berna GÖKENGİN 111, 117, 265
Emre KAPKIN 173, 239
Adile ÖNİZ 271
Dilek YÖRÜK ÖZCAN 25, 39, 43
Zeynep Yeşim ÖZCAN 157, 163, 170, 187, 189, 199, 207, 213, 217, 229, 247,
253, 259
Murat SAKIN 285
Kader ŞARLAK 55, 59, 61, 67, 75, 93
Nurşen USLU 145

DÜZELTMEDE EMEĞİ GEÇEN DİĞER KİŞİLER

Turan AMAS

Aliye ERCAN

Tülay GÜMÜŞ

Sürel KARABİLGİN

Bülent PİŞMİŞOĞLU

Emine PİŞMİŞOĞLU

Cennet ŞAFAK

Nurşen USLU

YAZARLAR

BERNHARD ACHTERBERG
ANNE ANCELIN SCHÜTZENBERGER

GIOVANNI BORJA

JÖRG BURMEISTER

NIFONT DOLGOPOLOV

ILDIKO ERDÉLY

PIERRE FONTAINE

JUTTA FÜRST

MAURIZIO GASSEAU

INGRID GÖRANSSON

GÖRAN HÖGBERG

PIIRIKKO HURME

MARCIA KARP

PETER FELIX KELLERMANN

ELISABETH KÖBERL

DOROTHY LANGLEY

GRETE A. LEUTZ

GRACIELA MOYANO

ROJAS - BERMÚDEZ

CHANTAL NÈVE - HANQUET

ELKE NORDMANN

RENÉE OUDJIK

GABOR PINTÉR

EVA RØINE

JAIME ROJAS BERMÚDEZ

ANTONIO ROMA TORRES

ADELINE SALOMÉ-FINKELSTEIN

HANNAH SALOMÉ

WILMA SCATEGNI

ELLA MAE SHEARON

GALABINA TARASHOEVA

CHRISTINE VAN DER BORGH

LENI VERHOFSTADT

ANDRÁS VIKÁR

CRISTINA VILLARES OLIVEIRA

MONICA WESTBERG

ÇEVİRMENLER

YAŞAR ÇELİK

İNCİ DOĞANER

BERNA GÖKENGİN

EMRE KAPKIN

ADİLE ÖNİZ

DİLEK YÖRÜK ÖZCAN

ZİYNEP YEŞİM ÖZCAN

MURAT SAKIN

KADER ŞARLAK

NURŞEN USLU

Bu kitabın ilk kısmı Batı Avrupa'da psikodramanın gelişiminin tanımlanması ile başlıyor. Daha sonra bu gelişimin iki yeni yanına odaklanılıyor: Doğu Avrupa'da ve üniversitelerde psikodrama eğitimine. İkinci kısımda, başvurudan başlayıp sertifikasyona kadar süren bir çizgide, psikodrama eğitim programının öğeleri ile ilgili konulara değiniliyor. Konular, terapötik grup yaşantısından, öğrencilerin kendilerinin birbirini yönettikleri eğitimsel ileri grup deneyimine; bağımsız ya da özgül uygulama aşamalarına, süpervizyon ve eğitim sırasındaki araştırmaya dek sıralanıyor. Son olarak mezunlardan bir ses geliyor.

Avrupa Psikodrama Eğitim Örgütleri Federasyonu (FEPTO) Belçika yasaları altında, uluslararası bir birliktir. FEPTO, psikodrama eğitimi ve / veya sertifikasyonu sağlayan çeşitli enstitüleri ve bu yolla da Avrupa ve Akdeniz bölgesindeki eğitimcileri bir araya getirmektedir.

Dr. Abdülkadir Özbek Psikodrama Enstitüsü, Türkiye'ye psikodramayı getiren Abdülkadir Özbek'in vizyonunu izleyerek 2001 yılında FEPTO'ya üye olmuştur.

Üyeler her yıl, Yıllık Toplantıda buluşurlar. Şimdiye, yani 2007'ye dek, Stockholm 1993, Oxford 1994, Leuven (Belçika) 1995 ve 1996, Sulzano (İtalya) 1997, Diez (Almanya) 1998, Seville (İspanya) 1999, Budapeşte (Macaristan), Grasse (Fransa) 2001, Sofya (Bulgaristan) 2002, Estoril (İspanya) 2003, Kauniainen (Finlandiya) 2004, Viyana (Avusturya) 2005 ve Cluj-Napoca (Romanya) 2006'da bir araya gelinmiştir. Bu yıl ise (2007) Alaçatı- İzmir'de (Türkiye) buluşuldu.

Kitabın Türkçe çevirisinin bu yıl basılmasının anıtları olacağını düşündük. İngilizce özgün ilk baskısı 1999'da yapılan bu kitap, FEPTO üyelerine, eğitimle ilgili görüş alışverişi yapmak, eğitimle ilgili paylaşımda bulunmak olanağı vermektedir.

ISBN: 978-9944-0089-0-7

Ege Üniversitesi Basım Evi
Bornova, İZMİR - 2007