

*Özgün Makale*

# Distopik Düşünme Temelli Eğitimde Drama Uygulaması: Bir Değerlendirme Çalışması<sup>\*1</sup>

## Dystopian-based Thinking Practice for Drama in Education: An Evaluation Study

İhsan METİNNAM<sup>2</sup>**Öz**

Distopik yapıtlar, sahip oldukları dramatik kurgunun yanında insanlığa yönlendirdikleri toplumsal, kültürel, politik ya da ekolojik uyarılarla drama planlamasında kullanılabilecek çeşitli öğrenme bağlamları sunarlar. Bu çalışmada, distopik yapıtlar, planlamada kullanılabilecek birer araç-gereç olmalarından farklı bir kavramsallaştırmayla ele alınmaya çalışılmıştır. Distopyalardan yola çıkılarak oluşturulan, “distopik düşünme” kavramını ortaya atan bu çalışma, bu kavramı drama planlamasının hem eğitsel hem estetik boyutunu beraber ele almayı sağlayabilecek bir çerçeve, bir tasarlama aklı olarak tanıtmaktadır. Bu çalışmanın amacı, distopik düşünme temelli bir drama uygulamasının planlama sürecini ortaya koymak ve geliştirilen uygulamanın drama ders planı tasarlama sürecinde sunacağı eğitsel, estetik katkılara yönelik katılımcı görüşlerini belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için distopik düşünme yoluyla tasarlanmış bir atölye, drama dersi konusunda planlama bilgisi ve drama deneyimi olan bir grup katılımcıya uygulanmıştır. Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden temel yorumlayıcı nitel araştırma kullanılmıştır. Çalışmanın veri toplama araçları olarak açık uçlu sorulardan oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Toplanan veriler, betimsel analizle çözümlenmiştir. Görüşme formundaki sorulardan elde edilen veriler, distopik düşünmenin planlamada kullanım olanakları temasına göre kodlanmış, benzerlik gösteren kodlar ortak kategoriler altında toplanarak sunulmuştur. Bulguların sunumunda, katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Distopik düşünme temelinde tasarlanmış bir drama atölyesinin katılımcıyı daha çok süreçte tuttuğu, planlamayla ilgili bütünsel yapıyı daha fazla yansıttığı, role ve kurguya inanış durumunu güçlendirdiği sonucuna varılmıştır. Çalışmanın sonuçlarından yola çıkılarak, drama derslerinin planlanmasında distopik düşünme temelli planlama anlayışının alternatif bir planlama yaklaşımı olarak kullanılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Dramada planlama, distopik düşünme, katılımcı görüşleri, distopik düşünme temelli planlama

\* Makale başvuru tarihi: 19.03.2021. Makale kabul tarihi: 25.04.2021.

<sup>1</sup> Bu çalışma, 24-27 Ekim 2019 tarihleri arasında Çukurova Üniversitesinde gerçekleştirilmiş olan 30. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresinde “Yaratıcı Drama Süreçlerini Planlamada Distopik Temelli Düşünmenin Kullanımının Katılımcı Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” başlığıyla sunulan sözlü bildiriden geliştirilmiştir.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Gör., Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, imetinnam@ankara.edu.tr. ORCID: 0000-0001-6984-2693



## Abstract

Dystopic works offer various learning contexts that can be used in drama planning, with the social, cultural, political or ecological stimuli they direct to humanity as well as their dramatic fiction. In this study, dystopian works are tried to handle with a different conceptualization, for instance they are the means to be used in planning. This study, which was created on the basis of dystopias and introduces the concept of “dystopian thinking”, handles this concept as a framework, a mind of design that can provide to handle both the educational and aesthetic dimensions of drama planning. The aim of this study is to present the planning process of a drama practice based on dystopic thinking and determine participant views on the educational and aesthetic contributions that dystopian thinking will offer in the process of drama lesson plan design. Accordingly, a workshop designed through dystopian thinking was applied to a group of participants with drama planning knowledge and drama experience. A basic qualitative descriptive design was utilized in the study. A semi-structured interview form developed by the researchers and document analysis were used as the data collection tools. Collected data were analyzed by descriptive analysis. The data obtained from the questions in the interview form were coded according to the theme of using possibilities of dystopian thinking in planning, and the similar codes were conjoined under the common categories. As for the findings, the direct quotations from the participant opinions were used for the sake of trustworthiness. The results are as follows: A drama workshop designed around the dystopian-based thinking kept the participant more active in the process, better reflected the holistic structure of planning, and strengthened the belief in role and fiction. Based on the results of the study, it is recommended to use a dystopian-based thinking planning approach in planning the drama lessons.

**Keywords:** Planning in drama, dystopian-based thinking, participant views, dystopian-based thinking planning

## Giris

“Distopya” kavramının ilk olarak, 1868’de John Stuart Mill tarafından, İngiliz parlamentosundaki bir tartışma esnasında “kötü yer” anlamına gelecek biçimde kullanıldığı bilinmektedir. Ancak Andrew Milner’a (2014, s.89-90’dan akt; Atasoy, 2020) göre; distopya kavramının kullanımı daha eskilere dayanmaktadır: “Yunanca ‘dis-topos ya da kötü yerden’ üretilmiş distopya kelimesi, ilk olarak 1747 yılında Henry Lewis Younge, sonrasında 1782 yılında Noel Turner ve 1868 yılında Stuart Mill tarafından kullanılmıştır”. Distopyalar, anti-ütopyalar ya da negatif ütopyaları (Suvın, 2003; Claeys, 2010), kötülüğün galip geldiği ya da negatif toplumsal ve politik gelişmelerin hakim olduğu kurgusal toplumları ifade etmek için de kullanılır (Claeys, 2010).

Distopya terimi, Thomas More’un ilk olarak 1516’da yayımlanan “Ütopya” (2016) adlı ünlü yapıtından türemiştir. Ütopya, geçmişte var olduğu düşünülen, gelecekte var olacağı öngörülen ya da hiç var olmamış bir toplumun sosyopolitik kurumlarının, normlarının ve bireysel ilişkilerinin mükemmel ya da ütopyanın yazarının içinde yaşadığı topluma göre farklı prensiplere göre organize edilmesini ifade eder (Suvın, 2003). Ütopya kelimesinin iki anlamı vardır: uzamsal veya zamansal olarak uzak bir dünyada kurulmuş ideal topluma atıfta bulunmak için kullanıldığı gibi ideal veya arzu edilen bir sosyal planı temsil eden edebi türe atıfta bulunmak için de kullanılır (Xiaolan, 2016). Yapılan sınıflama, tersinden bir biçimde distopyalar için de kabul edilebilir. Distopyalar, ideal toplum yerine istenmeyen bir toplumun temsil edildiği bir edebi türe ya da arzu edilmeyen bir toplumsal düzene atıf yapmak için kullanılabilir. Alanyazındaki çalışmalarda, ütopyalar ve distopyalar, kimi zaman tek başlarına kimi zaman beraber ele alınmaktadır. Bu

çalışmaların bir kısmı, ütopyaları ve distopyaları edebi tür olarak çeşitli boyutlarıyla, farklı edebi türlerle ilişkileri bağlamında incelemekte, yine tür incelemesi kapsamında kavramların felsefi ve tarihsel arka planını tartışmaktadır. Diğer yandan, ütopyaları ve distopyaları sinema, reklamcılık, sosyoloji, yeni medya, toplumsal cinsiyet, mimari, kent çalışmaları, ekoloji gibi farklı disiplinlerin konularıyla ilişkilendirerek çeşitli eleştirel analizler ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır.

H. G. Wells, Aldous Huxley ve George Orwell'in yapıtları üzerinden distopyanın kökenlerinin (Claeys, 2010) incelendiği, iki türün harmanlanmasından doğacak yeni bir edebi türün (Donawerth, 2003) önerildiği, iki türün ilişkilerini tartışarak bileşik bir tanımın olanaklarının (Claeys, 2013) değerlendirildiği çalışmalarda ütopyalar ve distopyalar tek başlarına ya da birbirleriyle ilişkileri odağında ele alınmıştır. Bu tür çalışmalara, ütopya türü üzerine genel bir incelemenin (Omay, 2009), ütopya ve karşı-ütopya kavramlarının (Canbaz-Yumuşak, 2012), distopik kurgu ve ümitvar distopya bağlamında ütopyacılık geleneğinin (Atasoy, 2020), bilimkurgu türündeki distopyaların (Baccolini ve Moylan, 2003) ele alındığı çalışmalar örnek olarak gösterilebilir. Kent ve mimari çalışmalarında, ütopya türlerinin sunduğu kent tasarımlarının (Akkoyunlu-Ertan, 2012), ütopyalar bağlamında mekan ve kentin ideal formunun (Alver, 2009) tartışıldığı çalışmaların yanında ütopyadan distopyaya modern şehirciliğin eleştirisinin (Olgun, 2010) yapıldığı, Neoklasik mimarinin distopya ile ilişkisini "Yedinci Hayat" filmi üzerinden (İlkdoğan, 2019) okumayı amaçlayan çalışmalara da rastlamak olanaklıdır. Distopyaların ya da distopya kavramının sinemayla, reklamcılıkla ve yeni medyayla ilişkilendirilerek ele alındığı çalışmalara; edebiyat ve sinema ilişkisinin (Basmacı, 2014) distopya odağında ele alınması, belirli bir sinema çalışmasının distopya kavramı bağlamında (Set ve Lekesiz, 2019) çözümlenmesi, reklamcılığın ve reklam filmlerinin distopik bir bakış açısıyla (Becan, 2019) incelenmesi, siberpunk anlatıya sahip distopik filmler ve sinemada yabancılaşmanın (Serttaş, 2018) irdelenmesi, teknolojik distopya olarak tanımlanan "Black Mirror" dizisinde benliğin sosyal ağlardaki sunumunun (Baritci ve Fidan, 2018) değerlendirilmesi, enformasyon toplumu bağlamında teknolojik distopyanın "Mr. Robot" örneği üzerinden (Yalçın, 2017) saptanması gibi birçok çalışma örnek verilebilir. Toplumsal cinsiyet ve distopya ilişkisini, Margaret Atwood'un eserlerinde distopya ve kadın üzerinden (Şatır, 2019), cinsiyetin tüketimini ütopyalar ve distopyalarda cinsiyet ilişkileri odağında (Yıldırım, 2018) ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Dror (2014) ise distopyalarda ekoloji konusunu, genç yetişkinlere yönelik yazılmış distopik metinler üzerinden bir çevre eleştirisi olarak işler. Ütopya ve distopya türleriyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, modern zamanlarda distopyayla ilişkili çalışmaların çoğunlukta olduğu göze çarpmaktadır. Bunun bazı nedenleri vardır.

Claeys (2010), 20. yy. ile beraber insanlığın kendi yarattığı yıkıcı güçleri önlemekte yetersiz kaldığı duygusunun, aklın ve bilimin ilerlemesine saygı duyan aydınlanma iyimserliğinin yerini aldığını ifade eder. O zamandan beri ideal toplumlar, ütopyik biçimden ziyade distopik biçimde olumsuz olarak daha yaygın biçimde tasvir edilmiştir. Booker (2012) da son zamanlarda, ütopyacılığın ideal toplum vizyonuna ilişkin kuşkular yaratan bir türe dönüştüğünü, hatta günümüzde ütopyacı düşüncenin kaçışçı ve tepkisel olarak görüldüğünü, kuram ve eleştirilerde distopyacı kutba doğru genel bir kaymanın yirminci yüzyıldaki alternatif toplum kurgularında daha belirgin olduğunu ifade eder. Bu bağlamda, toplumsal tasarımların tartışılması için ütopyacı ve distopyacı olmak üzere iki farklı bakış açısından söz edilebilir. Bu vizyonlar, ideal birey ve toplum tasarımlarını ifade eden ütopyik düşünme ile bu tasarımların negatifini sunan distopik düşünme olarak da adlandırılabilirler. Bu noktada en önemli işlevi insan yetiştirmek olan, yetiştirdiği insanlarla bir toplumun oluşmasına hizmet eden eğitimin bu düşünme biçimleriyle ilişkilendirilmesi kaçınılmazdır.

Oysa ütopyalar ve distopyalarla ilgili çalışmalar arasında, eğitimle ilişkili olanların pek az olduğu ifade edilebilir. Var olan çalışmalar ise ütopya ve eğitim ilişkisini (Çotuksöken, 2003), Thomas More, Francis Bacon ve Tommaso Campanella'nın ütopyalarında bilim ve eğitim felsefesini (Özkan, 2017), Rönesans dönemi ütopya eserlerinde eğitim paradigmasını (Koç-Aydın ve Candemir, 2017), ütopyik yapıtların sunduğu ideal toplumsal düzendeki eğitimin niteliğini inceleyen ve tartışan kuramsal nitelikte çalışmalardır. Bu çalışma, ütopya ve distopyayı birer edebi tür olarak incelemenin yanında, daha çok distopyaların sunduğu eğitsel bakış açısıyla, bu bakış açısının uygulamalı bir biçimde kullanılabilme olanakları ile ilgilenmektedir. Çalışmada, eğitsel süreçlerin distopik düşünmeyle de ele alınması gerektiği savunulmaktadır. Çünkü günümüzde, ülkelerin milli eğitim sistemlerinin genel amaçları incelendiğinde, istisnasız, her ülkenin belirlediği genel amaçlar daha ütopyacı bir vizyonla ideal birey yetiştirilmesine gönderme yapmaktadır. Bunun yanında, eğitim programlarında belirlenmiş kazanımlar da bu ideal insanı yetiştirme amacına hizmet eden, daha olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin uygulama anlayışları da buna paralel olarak olumluluktan yola çıkarak yine olumluya ulaşmayı amaçlayan bir çerçevededir.

Matematik ile ilgili verilecek bir örnek, eğitimde distopik düşünmenin önemini daha anlaşılır kılabılır. Yaşamımızda önemli bir rol oynayan matematiğin önemi okullarda verilen eğitimde sıkça vurgulanır. Matematiğin önemi; “matematik çok önemlidir”, “matematik günlük yaşamın içinde”, “matematik şöyle iyi, böyle yararlı” gibi söylemlerle olumlanır. Eğitim sürecinde, iyiye ve doğruya çağıran söylemlerin çoğunluğu olumlamalardan oluşmaktadır. Peki bir de eğitimde drama tekniklerinden “öğretmenin role girmesi” tekniğini kullanan öğretmenin sınıfa girerek öğrencilere; “Şu andan itibaren bu okulda tüm matematiksel işlemler yasaklanmıştır. Bu yasağa uyup uymadığınız konusunda sürekli takip edileceksiniz. Herhangi bir matematiksel işlem yaparken görülen herkes ağır cezalara çarptırılacaktır!” biçiminde seslendiğini, onları bir kurguya, bir oyuna davet ederek meydan okuduğunu düşünelim. Bu süreç, tüm okulun rol aldığı, -mış gibi yaptığı ve okulu baştan aşağı kurgusal olanın yani eğitimde dramının mekanına dönüştürdüğü bir eğitsel süreç olarak düşünülebilir. Öğrenci, kantine gider. Üç liralık alışveriş yapar. Ödeme için on lira verir. Ancak para üstünü alamaz. Çünkü hesaplamak yasaktır. Öğrenciler, beden eğitimi dersine girerler. Öğretmen, beşli sıra oluşturmalarını ister. Oluşturamazlar. Çünkü saymak yasaktır. Öğrenci, ister istemez matematiğin ne kadar önemli olduğunu ve kendisini güçlendiren yanını deneyimleyerek anlayacaktır. Çünkü öğrenci matematikle ilgili bir olumlama duymak yerine, matematikten yoksun bırakılarak başa çıkması gereken bir problemi çözmekle karşı karşıya bırakılmış olacaktır. Böylece matematikle ilgili olumlamaları kendi kavrayışıyla benimseyecektir. Bir nevi tersten düşünecektir. Bu akıl yürütme biçimi, “distopik düşünme” olarak tanımlanabilir.

İnsan beyninin, olumsuz uyaranlara daha hızlı tepki verdiği ve olumsuz uyaranların zihinsel süreçlerde algısal olarak daha hızlı işlendiği araştırmalarla da desteklenmektedir. Kötü duygular, ebeveynler ya da geribildirimler, zihinsel işlemler üzerinde iyilerden daha fazla etkiye sahiptir. Kötü bilgiler, zihinsel süreçlerde iyi olanlardan çok daha ayrıntılı işleme alınırlar. Kötü izlenimler, olumsuz basmakalıp yargılar, zihnimizde iyi olanlardan daha hızlı biçimlenirler (Baumeister & Bratslavsky & Finkenauer, 2001). Olumsuz uyaranlar zihinsel işlemlerde, olumlu uyaranlardan daha hızlı ve verimli bir biçimde işlenmektedir. Beynin olumlu ve olumsuz uyaranlara verdiği tepkiler arasında asimetric bir ilişki olduğu sağlam bulgularla ortaya konmuştur. Beyin, olumsuz uyarıyı çok daha çabuk algılayıp işleme sokarken, olumlu uyaranlar ise motor ağları harekete geçirmekte daha etkilidir (Kuhbandner & Spachtholz & Pastötter, 2016). Bir diğer deyişle, olumsuz uyaranlar bilişsel düzeyde, olumlu uyaranlar ise bedeni harekete geçiren psikomotor düzeyde daha etkilidir. Bir başka araştırma (Carretié & Albert & Lopez-Martin & Tapia, 2009),



sinir sisteminin olumsuz olaylara (tehlikeli, zararlı veya iğrenç) hızlı ve yoğun tepki vermesini evrimsel baskıyla ilişkilendirmektedir. Zihin, insanın kendisini koruması, yaşamda kalabilmesi için olumsuz olaylar karşısında hızlı tepki verecek biçimde evrimleşmiştir. Buna dayanarak, distopik düşünme, olumsuzdan yola çıkan anlayışıyla öğrenenin zihinsel işlem süreçlerinin daha hızlı tepki vererek çalışmaya başlamasını, kendisine yöneltilen olumsuzluktan korunmak için daha istekli olmasını sağlayabilir.

Distopik düşünmek, yaşamsal olana yönelen belli kısıtlamaların sınırlılığında düşünerek, o şeyin önemine ilişkin eleştirel bir bilinç kazanmak anlamına gelir. Matematiği kullanamamanın getirdiği yoksunluk, matematiğe duyulan gereksinimin daha baskın bir biçimde ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu bağlamda, distopik düşünen kişi matematiğin gerekliliğini daha iyi anlayabilir. Bu yüzden, kavramları, düşünceleri distopik bir yolla sorgulamak daha eleştirel bir düşünmeyi de beraberinde getirebilir. Bu durum, dramatik bir yapıda sunulan çatışmanın getirdiği ikilem ve çıkmazlarla başa çıkmaya benzetilebilir. Bu örnekte de görüldüğü gibi dramatik olan doğru amaçlar için kullanıldığında yasak gibi olumsuz çağrışım yapan kötücül bir kavram yoluyla bile doğal öğrenme olanaklarının ortaya çıktığı bir süreç yaratılabilir. İşin en “olumlu” yanı da bu sürecin -miş gibi yapılan kurgusal bir süreç olmasıdır. Bu yüzden, gerçekte kimse zarar görmez, örselenmez. Hem de sonucunda yeni şeyler öğrenmiş olur. Buradan yola çıkarak, distopik temelli düşünmeye dayalı bir planlama sürecinde belli şeyleri yapamamanın getirdiği yoksunluk, bunlara duyulan gereksinimin daha baskın bir biçimde ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu tür bir doğal öğrenme ortamı, bir öğrenme hedefine doğaçlama temelli bir araştırmayla, spontane biçimde oluşturulan bir dramatik kurgu odağında ulaşmayı amaçlayan eğitimde drama ile olanaklı olabilir. Eğitimde drama süreçlerinde tıpkı Adıgüzel’in (2018) ifade ettiği gibi; bir grup öğrenci yaşam deneyimlerinden yola çıkarak, matematik dersi örneğinde olduğu gibi bir amacı, düşünceyi, doğaçlama, rol oynama (rol alma) vd. tekniklerden yararlanarak canlandırır. Bu canlandırma süreçleri drama planlaması konusunda deneyimli bir öğretmen eşliğinde yürütülürken kendiliğindenliğe (spontaniteye), şimdi ve burada ilkesine, -miş gibi yapmaya dayalıdır.

Eğitimde drama çalışmaları yazılı bir metin olmadan gerçekleştirilir. Metin, süreçte öğretmen ve katılımcıların katkılarıyla, “şimdi ve burada” gerçekleştirilen rol oynama ve doğaçlama süreçleriyle müzakere edilerek oluşturulur. Herhangi bir hazır metnin eğitimde drama süreçlerine doğrudan dahil edilmesi ve canlandırılması uygun değildir. Bu yüzden, distopik düşünme temelli bir eğitimde drama süreci, oluşturulacak özgün distopik içeriklere gereksinim duyar. Bu özgünlük gereksinimi, öğretmenin distopik yapıtların konularıyla sınırlı kalmadan, distopik düşünme temelli farklı öğrenme içerikleri oluşturmasını da olanaklı kılar. Bu içeriklerin oluşturulabilmesi için distopya türünde ortaya konmuş yazınsal yapıtlar incelenmelidir. Bu yapıtların birçok ortak özelliği bulunmaktadır. Bu ortak özelliklerden iki tanesi, eğitimde drama süreçlerinde dramatik çıkış noktası ve dramatik kurgunun sürdürülmesini sağlayan gerilim bileşeninin canlı tutulması açısından önem taşır. Bunlardan ilki, çalışmada ele alınan distopyaların hepsinde var olan yasaqlardır. Distopik düşünme yoluyla gerçekleştirilecek çalışmalarda, kurguya bir yasakla başlamak etkili olabilir. İkincisi ise distopik yapıtların bir diğer temel kavramı “panoptikondur”. Bu kavram, var olan yasağın, cezalandırılma kaygısı yaratacak biçimde, bir güç tarafından sürekli izlenmesi ve takip edilmesi anlamına gelir. Dramatik çıkış noktasında koyulan yasağın sürekli takip edilmesi, distopik düşünme temelli drama süreçlerinde dramatik gerilimi sürekli kılan bir rol taşır.

Bu çalışmada, bir yazınsal metnin eğitimde drama süreçlerinde doğrudan kullanımı ya da canlandırılması söz konusu değildir. Daha çok distopik metinlerin ortak özelliklerini ortaya koyan bir şablondan hareketle, eğitimde drama süreçlerinde yeni ve alternatif distopik kurguların



oluşturulabilmesi olanakları ele alınmıştır. Bu yolla istenilen amaca, olumlu ve ütopyik bir düşünme biçimi olmadan, tersinden (distopik) düşünerek planlanmış bir atölye yoluyla da ulaşılabileceği ortaya konulmaya çalışılmıştır.

## **Arastırmanın amacı**

Bu çalışmanın amacı, distopik düşünme temelli bir drama uygulamasının planlama sürecini ortaya koymak ve geliştirilen uygulamanın drama ders planı tasarlama sürecinde sunacağı eğitsel, estetik katkılara yönelik katılımcı görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Distopik düşünme temelli bir drama dersinin planlanması sürecinde atölye öncesinde yapılması gereken hazırlıklar nelerdir?
- 2- Distopik düşünme temelli bir drama dersinin planlanması için uygulama sırasında dikkat edilmesi gereken noktalar nelerdir?
- 3- Distopik düşünme temelli planlanmış bir drama ders planının katılımcıların önceki drama deneyimlerinden bir farkı olup olmadığına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4- Distopik düşünme temelli bir planlama anlayışının drama uygulamalarında kullanılma olanaklarına yönelik katılımcı görüşleri nelerdir?

## **Arastırmanın önemi**

Drama planlarında belirlenen kazanımlara ulaşmak için geliştirilen içerik, çoğunlukla olumlu bir çıkış noktasından, bu olumluluğu sürekli kılacak etkinliklerin birbiriyle ilişkilendirildiği bir bütünlük içerisinde sunulur. Drama çalışmaları için geliştirilen planlarda belirlenen kazanıma, distopik bir anlayışla, yasak gibi bir olumsuzluktan yola çıkılarak tersinden bir planlamayla ulaşılması, katılımcıların süreci tersinden bir diyalogla sorgulamalarına, daha eleştirel düşünmelerine neden olabilir. Distopik düşünme temelli geliştirilmiş bir drama planında, kazanım olumlu bir ifade olarak belirlense de kazanıma ulaşmak için geliştirilen içerik ve bu içeriği uygulama biçimi, ideal olana tersinden bir yol izleyerek ulaşılmasını sağlayabilir. Bu çalışma, eğitimde drama oturumlarının planlanması için eleştirel bir çıkış noktası ve uygulama içeriğinin geliştirilmesi için farklı bir yol önermesi açısından önem taşımaktadır. Bunun yanında, distopyaların eğitim-öğretim süreçlerinde kullanıldığı çalışmalara pek rastlanmamaktadır. Bu çalışma, distopyaların eğitsel amaçlar için kullanıldığı bir uygulama örneği sunduğu ve distopyaların eğitsel amaçlar için kullanılmasını önerdiği için de önem taşımaktadır. Diğer yandan, yazınsal türlerin yaratıcı dramayı planlamada kullanım biçimi öğrenme sürecinin spontane ve doğaçlama olmaksızın çok dramatisasyona dayalı olarak gerçekleşmesine neden olabilmektedir. Bu durum, yazılı bir metne dayalı olmadan ya da metni yalnızca bir çıkış noktası olarak kullanan eğitimde drama süreçleri için pek uygun değildir. Bunu engellemek için planlamayı yapan eğitmenin, ele aldığı metnin dramatik yapısını çözümlemesi, temel ve yan çatışmaların kaynaklarına inmesi, ardından bu bilgileri yeni bir dramatik kurgu yaratmak için kullanması gerekir. Bu çalışmanın, yazınsal metinlerin drama süreçlerinde daha etkin kullanımına dönük bir katkı sunabileceği düşünülmektedir.

## **Yöntem**

### **Arastırmanın modeli**

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımında ve temel yorumlayıcı desende gerçekleştirilmiştir. Merriam (2002), temel yorumlayıcı deseni “genel amacı insanların yaşamlarını ve deneyimle-



rini nasıl anlamlandırdıklarını anlamak” olan bir çalışma olarak tanımlar. Bu amaç tüm nitel araştırmaların temelini oluştururken, Merriam (2002), diğer stratejilere dayanan çalışmaların temel yorumlayıcı çalışmalarda bulunmayan ek amaçlara da sahip olduğunu belirtir (sözgelimi, gömülü teoride teori geliştirmek, fenomenolojideki bir olgunun özünü tanımlamak, vd.). Merriam (2002) için temel çalışmalar, diğer stratejilerin kendilerine özgü özelliklerini paylaşmayan çalışmalardır.

Bu çalışmada, distopik metinlerin ortak özelliklerini içeren doksan dakikalık bir atölye uygulaması yapılmıştır. Atölye uygulamasında kullanılan drama atölyesi iki aşamada geliştirilmiştir. İlk aşamada, uzman görüşüne sunulan ve uygunluğu konusunda onay alınan distopik türdeki yazınsal metinler incelenerek ortak özellikleri belirlenmiştir. Bu ortak özellikler, dramatik kurgunun oluşturulması için anahtar noktaları oluşturmuştur. Atölye tasarlandıktan sonra tekrar uzmanlardan görüş alınarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

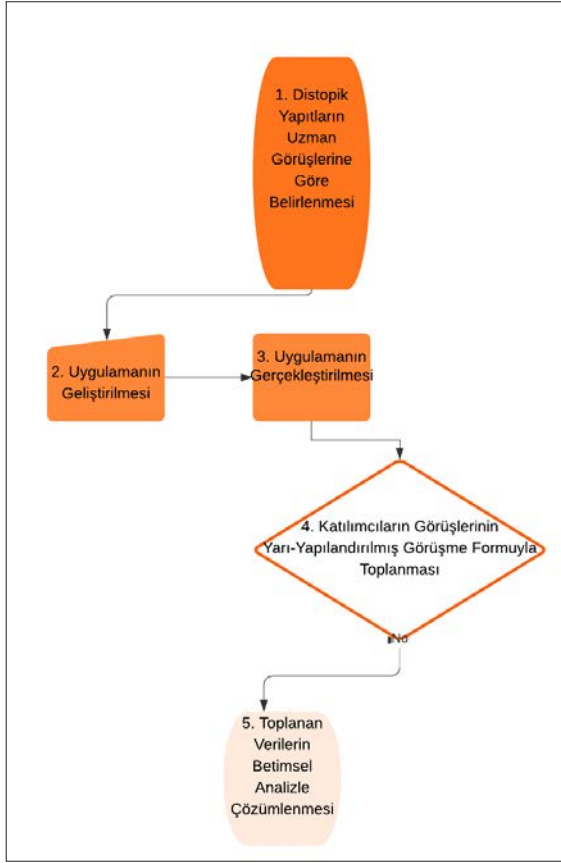
Atölye için tasarlanmış drama oturumunda yaratılan kurgusal distopik evren “büyük hareketler yapma”nın yasak olduğu, büyük hareket yapanların “küçük hareket denetçileri” tarafından takip edildiği, yasağa uymayanların yakalanarak rehabilitasyon merkezlerinde tedavi edilmeye götürüldüğü bir yerdir. Katılımcıların başlangıcından bitişine kadar kurguda ve rolde olduğu, distopik bir evren içerisinde özgürce hareket etmenin önemini daha çok dans ve devinime dayalı biçimde sorguladıkları uygulama sonrasında katılımcıların distopik düşünmenin planlamada kullanım biçimi üzerine görüşleri toplanmıştır. Bu yolla, distopik düşünme yoluyla oluşturulmuş bir uygulamanın, katılımcıları distopik bir sorgulamaya sokup sokmadığı, distopik düşünme temelinde uygulanmış bir atölyenin drama planlamasına katkılarının olup olmadığı katılımcı görüşlerine göre ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

## **Çalışma grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, yaratıcı drama eğitmenliği/liderliği kursu 2019 güz dönemi dördüncü aşama katılımcısı olan on bir katılımcı oluşturmaktadır. Dördüncü aşama katılımcılarının seçilme nedeni, dördüncü aşamada dramada planlama süreçlerini öğrenmiş olmalarından kaynaklanmaktadır. Böylece kendilerine sunulan distopik düşünme temelli planlama biçimini daha doğru değerlendirebilecekleri varsayılmıştır.

## **Veri toplama araçları/verilerin toplanması ve analizi**

Veri toplama tekniği olarak görüşmenin ve doküman incelemesinin kullanıldığı çalışmada verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formundan ve distopik yapıtlardan yararlanılmıştır. Çalışmanın verileri iki aşamada toplanmıştır. İlk aşamada, atölye planı için çıkış noktası olarak seçilen distopya türündeki metinlerin belirlenmesi için uzmanlardan görüş alınmıştır. Belirlenen iki yapıtın araştırma için uygun olup olmadığı ve drama oturumlarının planlanmasında kullanılabilirlikleri uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Edebiyat alanından üç uzman, birbirlerinden bağımsız olarak yaptıkları değerlendirmede, yaratıcı drama planı geliştirmek için seçilmiş olan metinlerin uygun olduklarına karar vermişlerdir. Çalışma kapsamında, George Orwell’in “1984” ve Ray Bradbury’nin “Fahrenheit 451” başlıklı yapıtları doküman incelemesi kapsamında incelenmiştir. Bir sonraki adımda, belirlenen kitapların araştırmacı tarafından okunarak eğitimde drama planının dramatik kurgusunun anahtar noktalarını oluşturabilecek ortak özellikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından belirlenen ortak özelliklere uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda son biçimi verilmiştir. Bu aşamadan sonra distopyaların ortak özelliklerinden yola çıkılarak bir drama oturumu tasarlanarak uygulanmış-



Şekil 1. Çalışmanın yöntem kurgusu

tır. Uygulamadan sonra katılımcılardan distopik düşünme temelli tasarlanmış eğitimde drama oturumuna ilişkin görüşleri yarı-yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanmıştır. Uzman görüşü alınarak oluşturulmuş yarı-yapılandırılmış görüşme formunda iki soru bulunmaktadır.

Distopik metinlerin drama planlama sürecinde kullanım olanaklarına ilişkin katılımcılardan toplanan veriler kodlanmış, ortak kodlar kategoriler altında birleştirilmiş, son olarak da ortak kategoriler önceden belirlenmiş temalarla ilişkilendirilerek ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır (Miles & Huberman & Saldana, 2014). Araştırmanın geçerlik-güvenirliğini artırmak adına bulgular yorumlanırken katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bunun yanında, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için elde edilen veriler, bir başka uzman tarafından da kodlanmıştır. Kodlama yapan uzmanla, araştırmacıların kodlamaları karşılaştırılarak kodlar arası tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın yöntem kurgusu Şekil 1’de görülebilir:

## Bulgular ve yorumlar

### 1. Distopik düşünme temelli bir uygulamanın geliştirilmesi

Bu başlıkta, çalışma kapsamında gerçekleştirilen distopik düşünme temelli drama ders planının tasarlanması süreci ele alınmıştır. Planlama süreci iki başlık halinde sunulmuştur. İlk başlıkta, distopyaların eğitimde drama uygulamasında kullanabilmesi için yapılması gerekenlere değinilmiştir. İkinci başlıkta ise distopik metinlerden yola çıkılarak oluşturulan çerçevenin bir eğitimde drama uygulamasına dönüştürülmesi üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada, distopik düşünme bir planlama yaklaşımı olarak da düşünüldüğü için öncelikle distopik düşünmenin çerçevesini belirlemede izlenmesi gereken adımlar açıklanmıştır.

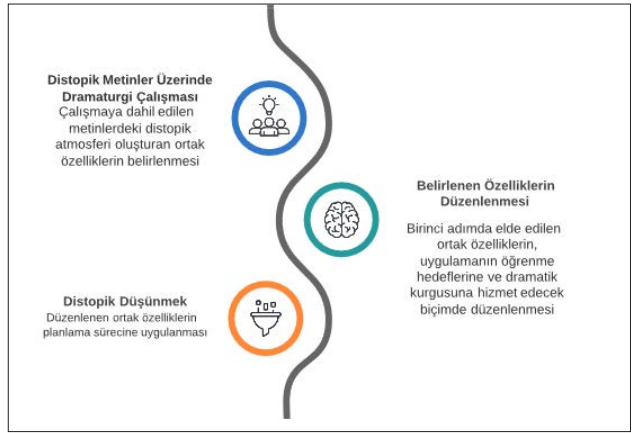
Eğitimde drama süreçlerinde, Aristocu ya da konvansiyonel tiyatro olarak adlandırılabilir temsile dayalı dramatik tiyatrodaki olduğu gibi metinlere bağlı kalınmaz. Eğitimde drama uygulamalarında metin, önceden belirlenmiş bir öğrenme bağlamına ulaşmak amacıyla planlanmış bir süreçte hem eğitmenin hem katılımcının aldığı rollerle, spontan ve doğaçlama bir biçimde oluşturulur. Eğitimde drama süreçleri, doğaçlama temelli bir araştırma ve keşif sürecidir. Bu süreç, şimdi ve burada gerçekleştirilen canlandırmalarla, spontane bir deneyim olarak gerçekleşir. Bu yüzden, hazır bir metnin eğitimde drama süreçlerinde doğrudan kullanımı uygun değildir. Çeşitli distopik metinlerin ortak özelliklerini belirlemek, distopik yapıtların olduğu gibi ele alınması yerine, eğitimde drama süreçlerinde yeni ve alternatif distopik evrenlerin oluşturulabilmesine olanak sağlar. Diğer yandan, eğitimde drama uygulamasını distopik düşünme yoluyla oluştur-



manın da yolunu açar. Planlamada distopik düşünmeyi kullanabilmek için izlenmesi gereken adımlar Şekil 2’de görülebilir:

Eğitimde drama süreçlerinde kullanılabilir olacak özgün bir dramatik kurgu oluşturulması için ilk adım, çalışmaya dahil edilecek distopik yapıtların ortak yönlerini ortaya çıkarabilecek bir dramaturgi çalışması yapmaktır. Böylece distopik yapıtlarda kurmacayı oluşturan ortak özellikler belirlenebilir. Belirlenen ortak özellikler, distopyaların uygulamada kullanılabilir olmalarını ortaya koyar.

Bu olanaklar ise planlamayı distopik düşünme yoluyla gerçekleştirmenin anahtarıdır. Planlamanın distopik düşünmeyle ele alınabilmesi için izlenmesi gereken adımlar Tablo 1’de görülebilir:



Şekil 2. Distopik düşünme temelli bir eğitimde drama uygulaması oluşturma adımları

Ortak Özellik	Yapıt	Örnek	Belirlenen Ortak Özelliklerin Planlamaya Hizmet Edecek Biçimde Düzenlenmesi	Ortak Özelliklerin Planlama Sürecine Uygulanması
Tabu haline getirilmiş, tüm toplumsal organizasyonu düzenleyen bir yasağın bulunması	1.1984 2.Fahrenheit 451	1.Dilin olanaklarından özgürce yararlanmanın yasak olması, 2.Kitap okumanın ve bulundurmaının yasak olması	Uygulamanın ön-metni, oluşturulacak distopik evrende yasak olan şeyi açık biçimde içermelidir. Yasak, uygulamanın dramatik gerilimini oluşturan temel kaynaktır.	Büyük hareketler yapmanın yasak olması
Panoptikon (her an izlendiği ve yasağa uymazsa cezalandırılacağı inancını oluşturan izleme ve takip mekanizmaları)	1.1984 2.Fahrenheit 451	1.Tüm yurttaşları her an izleyen “Büyük Birader”, yurttaşların birbirini takip etmesi 2.Yurttaşların birbirini takip etmesi, kitap bulunduranların ihbar edilebileceği posta kutuları, itfaiyeciler	Uygulamada oluşturulacak distopik evrende panoptikon durumunu sağlayacak araçlar, aygıtlar ya da kişileri tanıtılmalıdır. Uygulamada, sürekli izleniyor olma ve yasak çiğnenirse cezalandırılacak olma duygusu dramatik gerilimin sürekli kılınması adına önem taşımaktadır.	Ellerinde insanları dondurmaya yarayan cihazlar taşıyan, büyük hareketler yapanları takip ve tespit etmekle yükümlü görevliler, rehabilitasyon merkezi, rehabilitasyon merkezi müdürü, kurul, hareket terapistleri, güvenlik kameraları
Ters yüz edilmiş kurumların bulunması	1.1984 2.Fahrenheit 451	1.Sevgi Bakanlığında işkence yapılırken, Barış Bakanlığında savaş planlarının yapılması 2.İtfaiyecilerin yangın söndürmek yerine, yakalanan kitapları yakması	Uygulamada oluşturulacak distopik evrende, ters yüz edilmiş bir kurumun bulunması, katılımcıların yabancılaşmasına, kurguya ve role ilişkin inançlarının oluşmasına yardımcı olabilir.	Büyük hareketler yapmakta ısrarcı olanların, hareket terapistlerinin bulunduğu bir merkezde “rehabilitate” edilmesi

Tablo 1. Planlamanın distopik düşünmeyle birlikte ele alınması için izlenecek adımlar

Çalışmaya dahil edilen distopik metinlerden yola çıkılarak oluşturulmuş, “X’in tamamen yasaklanmış olduğu, X ile ilgili yasağın uygulanıp uygulanmadığının sürekli kontrol edildiği ve X’i yapmaya kalkışanların cezalandırıldığı bir toplum neye benzerdi?” sorularının öğrenme hedeflerini ve dramatik bağlamı belirlemekte etkili oldukları ifade edilebilir. Distopyalar, negatif toplum tasarımlarını dile getirirler. Bu yüzden, distopik düşünme yoluyla oluşturulacak drama planları, distopyaların doğasına uygun olarak öğrenme hedeflerinin negatif bir toplumsal tasarımla ilgili konulardan yola çıkılarak belirlenmesini beraberinde getirir. Dramatik bağlam ise var olan yasak ve bu yasağa uyulup uyulmadığı konusundaki takip, izleme mekanizmaları ve verilen cezalar üzerinden kurulmuştur. Bunlar, bir drama planını distopik düşünme yoluyla tasarlamak için temel noktalarıdır.

Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen drama oturumunu planlamak için süreçsel drama yaklaşımı kullanılmıştır. Bunun nedeni, distopik düşünmeyle ele alınacak bir süreçteki öğrenme bağlamının bir kurgu içerisinde sorgulamaya dayalı bir biçimde işlenmesi gerekliliğidir. Bu kurgusal süreç odağında, ders planı baştan sona doğaçlamaya dayalı bir araştırma ve keşif süreci olarak tasarlanmıştır. Çünkü süreçsel dramada, katılımcılar, dramanın ana fikri üzerine sorular sorar, araştırır, keşfetmek için rol alırlar (Bowell ve Heap, 2019). Diğer yandan, süreçsel drama da katılımcı bir sorgulamanın, çatışmanın içine girer. Kurgusal gerçeklikte bu çatışmayı yaşar, grupla ve grup içi iletişimle irdelemeye başlar, dener, sorgular, yeniden analiz eder ve gerçekle kurgusal gerçeklik arasında özellikle drama tekniklerinin de yol göstermesiyle süreci yaşar ve bu sürecin devamını da belirler (Adıgüzel, 2006). Süreçsel drama, genel olarak insani durumlardan yola çıkılarak oluşturulmuş bir bağlamda, problemlere çözüm arama sürecidir. Süreçsel drama planlamasında, ilk olarak “Bu sorunu çözmek için nereden başlamalıyız?” sorusu sorulur (Bolton, 2007). Distopik düşünme yoluyla tasarlanmış bir drama ders planında da katılımcı kendisine sunulan dramatik meydan okuma yoluyla sunulan problemi (koyulan yasak ve sürekli izlenme hali) çözmek için (distopik evrendeki kısıtlamadan kurtulmanın yolları) yeni şeyler dener, sorgulamalar yapar, kendi gerçekliğiyle distopik gerçeklik arasında bağ kurarak yeni öğrenmeler yaşar.

Distopik düşünme temelli planlamanın soruları, süreçsel dramanın altı planlama ilkesiyle bağlantılı olarak yanıtlanacak yeni soruları da beraberinde getirir. Planlamada Bowell ve Heap’in (2019) süreçsel drama planlaması için önerdikleri altı ilke kullanılmıştır. Distopik düşünme temelli yapılandırılan drama oturumunun planlama süreci Tablo 3’te görülebilir:

Öğrenme alanının belirlenmesi sürecinde, başka insanların bedenlerine ilişkin algıları gözlemlenmiş, beden algılanış biçimi, beden politikası, normal-anormal beden, sürgün ve ayıplanmış bedenler, makbul bedenler, beden korunması, beden tıbbi olarak ele alınması gibi birçok farklı bağlam üzerinde durulmuş, beden konusuyla ilgili kaynaklar taranmıştır. Buradan yola çıkılarak, oturum için “Özgürce hareket etmenin önemini ifade eder.” ifadesi öğrenme hedefi olarak belirlenmiştir. Bunun nedeni, en temelde herkesin bir bedene sahip olması, bedeniyle ilgili düşünmesi, beden biyolojik yönünün yanında kültürel, toplumsal, politik bir yönünün de olmasıdır. Ayrıca herkesin bedeniyle ilgili bir kısıtlamaya tepki göstereceği ve role girmek, kurguya inanmak için istekli olacağı düşünülmüştür.

Öğrenme alanını kuşatacak dramatik bağlamın tasarlanması için ilk olarak, distopik bir atmosferin içerisinde yer alabilecek rol kişilerinin, bu kişiler arasındaki ilişkinin, eğitmenin ve katılımcıların alacakları rollerin, gerilimi oluşturacak çıkış noktasının, kurgudaki olayların gerçekleşeceği mekanların, kurumların, sembollerin belirlenmesi üzerinde durulmuştur. Böylece dramatik kurgunun ana hatlarının ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Bir yandan da tasarlanan dramatik kurgunun uygulamalı olarak yaşama geçirilebilmesini olanaklı kılacak etkinliklerin ve tekniklerin neler olabileceği araştırılmıştır. Bu araştırma sürecinde, seçilen etkinliklerin ve tekniklerin öğrenme hedefiyle de ilişkili olmasına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda, dramanın



kendi etkinlik ve tekniklerinin dışında fiziksel tiyatro geleneği incelenmiştir. Çünkü gerçekleştirilen atölye, beden odaklı bir atölyedir. Ancak atölyenin tek amacı, bedensel ifade biçimlerinin sorgulanması ve güçlendirilmesi değildir. Atölye sürecinde beden, biyolojik bir konunun öznesi olmasının yanında kültürel ve politik bir konunun “nesnesidir”. Atölyede oluşturulan distopik kurguda, beden, asimetrik güç ilişkilerinin üzerine inşa edildiği merkezi bir roldedir. Bir diğer deyişle, beden, güç ilişkilerinin konusudur. Bu nedenle, fiziksel tiyatroya ek olarak politik tiyatro geleneğinin temrinlerinden de yararlanılmış, Augusto Boal’in (2010) çeşitli temrinleri ve oyunları süreçle ilişkisi bağlamında uygulamaya dahil edilmiştir.

1. Tema/Öğrenme Alanı	<i>“Öğrencilerin insan yaşamının hangi boyutuyla uğraşmalarını sağlamak istiyorum?”</i>	Bedenin kullanım hakkının ve hareket özgürlüğünün bir güç tarafından yasakla kısıtlanmasının o toplumda yaşayan insanlar üzerindeki olumsuz etkisi Bedenin kullanım hakkını ve hareket özgürlüğünü geri alma yollarının sorgulanması
2. Dramatik Bağlam	<i>“Temayı keşfetmek için hangi kurgusal durumları kullanabilirim?”</i>	Hareket etme özgürlüğünün bir yasakla kısıtlandığı, dünya üzerinde var olmayan distopik bir toplum
3. Roller	<i>“Süreç boyunca öğrencilerin ve öğretmenin rollerini nasıl belirleyeceğim?”</i>	<u>Katılımcı Roller:</u> Yurttaş, Hareket denetçileri, Rehabilitasyon edilecek hastalar, Kaçaklar <u>Eğitmen Roller:</u> Görünmez rol (dış ses olarak), rehabilitasyon merkezi müdürü, Kurul sözcüsü, Hareket eğitmeni
4. Çerçeve	<i>“Rollerin çerçevesi nasıl belirlenir? Dramatik gerilimin olabilmesi için her bir rolün bakış açıları nasıl olabilir ve rollerin birbirine uzaklığı nasıl olmalı?”</i>	Hareket özgürlüğünün bir yasakla kısıtlanmasından dolayı baskı ve takip altında olan insanların hoşnutsuzluğu Yasağın yerine getirilip getirilmediği kontrol eden kişi, kurum ve araçların yarattığı tedirginlik
5. Semboller	<i>“Drama etkinlikleri sırasında ne gibi eşyalar, sesler, görüntüler vb. kullanabilirim?”</i>	Dış sesle oluşturulan anonslar ve verilen bilgiler, kullanılan ses efektleri (hem kamusal alanda hem rehabilitasyon merkezinde), Eğitmenin roldeyken elbisesine iliştirdiği bir görsel
6. Teknikler	<i>“Drama sürecinde hangi teknikleri kullanabilirim? Seçtiğim teknikleri ne amaçla ve hangi kombinasyonla kullanacağım?”</i>	Rol oynama, doğaçlama, öğretmenin role girmesi, bütün grupla doğaçlama, donuk imge, dedikodu halkası, toplantı tekniği

**Tablo 2.** Distopik düşünme temelli süreçsel drama uygulamasının planlama süreci

## Atölyenin akışı Şekil 3'te görülebilir:



Şekil 3. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen uygulamanın akış şeması

Heathcote, öğretmenlerin kullandıkları teknikleri, drama süreçlerinde deneyimleri sorgulatacak biçimde yapılandırmaları gerektiğini, bunu gerçekleştirmede kilit rol oynayan tekniklerden birinin 'öğretmenin role girmesi' tekniği olduğunu savunur (Taylor, 2020). Özellikle süreçsel dramada, öğretmenin rolde olması tekniği merkezi bir öneme sahiptir. Öğretmen büyük veya küçük bir rol üstlenebilir, ancak her iki durumda da bu rol, katılımcıları drama boyunca yönlendirmenin anahtarıdır (Göksel, 2019). Öğretmen roldeyken bir oyun yazarı / yönetmen ve öğretmen / sanatçı olarak çalışır, bir tohum eker, ortamı ve kurgunun zamanı içinde doğru dramatik anı seçerek, yavaş yavaş katılımcıların konu seçimine odaklanmasını ve daha derin anlam katmanlarına ulaşmasını sağlar (Bolton, 2007).

Bowell ve Heap (2019), öğretmenin rolde olması tekniğinin yanına tüm grupla doğaçlama tekniğini de ekler. Tüm grupla doğaçlama da katılımcıların sürece dahil edilmesi, kurguya katkı yapması, kurgu ve rol içerisinde kalması, katılımcılar ve öğretmenin karşılıklı etkileşimi için merkezi öneme sahip bir diğer tekniktir. Bu tür bir çalışma gerçekleştirilirken, öğretmenin role girmesi, katılımcılarla beraber kurguya ve role ilişkin bir inanç oluşturması gerekir. Öğretmenin role girmesi tekniği; eleştirel düşünmeyi, ahlaki ve duygusal düşünceye dönüştürmeye çalışan, gerçeklere dayanan bilgileri ve öğrenim deneyimlerini daha görünür biçimde; her türlü yaşam durumlarına aktarmaya çalışan bir tekniktir (Özen ve Adıgüzel, 2017).

Bu çalışmada, katılımcıların distopik bir kurgu içerisinde ve bu kurgudaki toplumun birer yurttaşları olduklarına ilişkin inanç geliştirmeleri amaçlanmıştır. Bunun için öğretmen sürecin başlangıcında, yasağı net bir biçimde açıklamalı, katılımcıların kurgusal olarak içinde bulun-

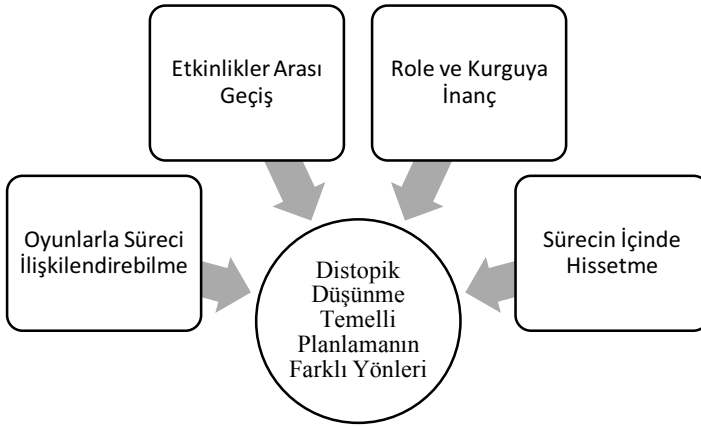
dukları ortamdaki takip ve izleme (panoptikon) araçlarını, yasaklara uyulmadığı takdirde yurttaşların cezalandırıldığını da ifade etmelidir. Katılımcıların süreç boyunca, bir distopya evrenini deneyimlemeleri, bu distopik evrenden çıkmanın yollarını aramalarını sağlayacak bir ortam oluşturulmalıdır. Tüm bunların gerçekleştirilmesinde, öğretmenin role girmesi tekniği kilit bir rol oynar.

## 2. Distopik düşünme temelli planlamaya ilişkin katılımcı görüşleri

Distopik düşünme temelli drama uygulamasına dahil olan katılımcıların görüşleri iki tema altında toplanmıştır. İlk temada, gerçekleştirilen distopik düşünme temelli uygulamanın farklı yönlerine, ikinci temada ise distopik düşünmenin planlamaya yönelik katkısının olup olmayacağına ilişkin katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

### 2.1. Distopik düşünme temelli planlanmış drama oturumunun farklı yönleri

Katılımcıların distopik düşünme temelli planlanmış bir drama oturumunun farklı yönlerine ilişkin görüşlerinden yola çıkılarak oluşmuş kategoriler Şekil 4'te görülebilir:



Şekil 4. Katılımcıların distopik düşünme temelli drama uygulamasının farklı yönlerine ilişkin görüşleri

Distopik düşünme temelli uygulama sürecinin farklı yönleriyle ilgili kategoriler, birbirinden farklı gibi görünseler de birbirleriyle ilişkili oldukları, ortak bir noktada buluştukları ifade edilebilir. Bu ortak nokta ise atölyenin bir bütünsellik yansımasıdır:

*“Katıldığım atölyelerden farkını tek kelimeyle ifade etmem gerekirse ‘bütüncül’ diyebilirim. Atölye bana bir film izliyormuşum hissi uyandırdı. Atölye işleyişi dolayısıyla sürekli merak duygusunu besledi.” (K1)*

Atölyenin bütünsel olarak algılanmasını sağlayan iki ana nokta, dramatik yapının bütün sürece yayılarak inşa edilmesi, uygulamada kullanılan etkinliklerin ise adım adım dramatik yapıyla ilgisinin kurulması olarak gösterilebilir.

Drama oturumlarında, eğitsel ve estetik boyutun uyum içerisinde planlanması gerekir. Sürecin eğitsel boyutunu öğretilmesi hedeflenen kazanım oluştururken; estetik boyutunu bu kazanımı aktarmak için tasarlanacak dramatik yapı ve kurgu oluşturur. Bu çalışmada, distopik düşünmeyi ve sorgulamayı sağlayacak bir kazanım, yine distopik temelli bir dramatik yapı odağında ve bu yapıyla ilişkilendirilen etkinlikler ve canlandırmalarla aktarılmıştır. Böylece eğitsel ve estetik boyut arasındaki uyum sağlanmaya çalışılmıştır:



“Dramatik kurgunun bileşenleri sürece ancak bu kadar güzelilmek ilmek işlenebilirdi.” (K7)

“Kazanımı kurguya uygun olarak her süreç bir diğerine hazırlanan iyi yapılandırılmış bir süreçti.” (K9)

“Bütün aşamaların bir kurgu içinde iç içe geçmiş olarak kullanılmasının mümkün olabileceğine inanıyordum ki olabileceğini bu atölye ile görmüş oldum.” (K10)

Bunun yanında, dramatik yapının bütün süreçte distopik bir anlatıyı katılımcılarla beraber oluşturacak biçimde tasarlanması atölye planının akışındaki geçişlerin doğal bir biçimde gerçekleşmesini sağlamıştır. Katılımcıların uygulama sürecini bütünsel bulmalarının bir diğer nedeni ise dramatik kurgunun en önemli bileşenlerinden biri olan gerilimin, role ve kurguya inancı inşa edecek biçimde başlatılması, atölyenin iç tutarlılığını bozmayacak biçimde sürekli kılınması katılımcıların kendilerini süreç içerisinde hissetmelerini sağlamasıdır.

## **Oyunlarla süreci ilişkilendirme**

Oyunlar ve fiziksel etkinlikler, drama oturumlarının planlanmasında sıklıkla ve özellikle uygulamanın başlangıcında kullanılır. Oyunlar ve fiziksel etkinlikler tek başlarına belirli kazanımlara hizmet ediyor olsalar da mutlaka drama sürecinin kendi kazanımlarıyla ve dramatik bağlamıyla ilişkilendirilmelidir:

“Çoğu zaman atölyelerde oyunla süreci ilişkilendiremezken bu atölyede her aşamanın fakında olarak sürece dahil oldum.” (K2)

K2'nin böyle düşünmesinin nedeni, drama atölyelerinde sık kullanılan bir oyun ve fiziksel etkinliğin dramatik kurguyla ilişkilendirilerek uygulanması olarak gösterilebilir. “Don-ısın” olarak bilinen oyunun heykel versiyonu distopik düşünme temelli atölyede uygulanmıştır. Uygulamanın başında, distopik düşünmeye uygun biçimde kurgusal dünyada distopik bir atmosferi oluşturmaya yönelik ne tür bir yasağın olduğu ve bu yasak odağında ne tür izleme, takip araçlarının bulunduğu açıklanmıştır. “Don-ısın” oyunu, distopik evrenlerdeki izleme ve takip mekanizmalarını, cezalandırılma kaygısını sembolize edecek biçimde, atölye atmosferini daha gerçekçi ve somut kılmak amacıyla kullanılmıştır. Oyun için seçilen ebeler, “hareket denetçileri” rolünü, ebelerin yakalamaya çalıştığı diğer katılımcılar ise “yurttaş” rolünü oynamıştır. Bunun nedeni, katılımcıların role ve kurguya olan inançlarının oluşmasını sağlamaktır. Oyun, iki aşamalı oynanmıştır. İkinci aşamada, hareket denetçisi rolündeki katılımcılar daha agresif, baskın ve gücü daha keyfi kullanan bir tutum içerisinde olmuşlardır. Bu rol tutumu ise katılımcıların kendilerini gerçekten distopik bir atmosferdeymiş gibi hissetmelerine katkı sağlamıştır. Aynı zamanda oyunun hizmet ettiği amacı da açıkça anlamalarına yola açmıştır. Bu durum katılımcıların en başından kendilerini daha etkin hissetmelerine, oyunların kurgunun amacına hizmet eder bir işleve kavuşmasına neden olmuştur:

“Karşılaştığımız baskının gerçekçi olması standart hazırlık ısınma çalışmalarına nazaran etkin oldu diye düşünüyorum.” (K3)

“Oynadığımız oyunlar kurguyla paralel oynandı. Kurgu daha anlamlı hale geldi.” (K6)

Don-ısın oyunu, dramatik gerilimi sürekli kılarak atmosferin oluşmasına da katkı sağlamıştır. Çünkü hareket denetçileri tarafından dondurulan yurttaşların, kimsenin bilmediği bir yere götürülerek cezalandırıldıkları bilgisi satır arasında verilmiştir.

## **Etkinlikler arası geçiş**

Satır arası verilen bilgi, amaçlı olarak gizemli ve muğlak bırakılmış, böylece katılımcıların bir sonraki adımla ilgili merak duygularını canlı tutmak amaçlanmıştır. Don-ısın oyunundan sonraki adımda rehabilitasyon merkezine götürülen katılımcılar, hareket terapistleri tarafından reha-



bilite edilen hastalar rolüne girmişlerdir. Bu adımda ise “ayna etkinliği” gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlik de dramatik kurgunun bağlamıyla uyumlu olarak düşük ve yüksek statülü roller yoluyla gerçekleştirilmiştir. Hem “don-ısın” hem de ayna katılımcılar tarafından sıklıkla deneyimlenmiş etkinliklerdir. Ancak süreçte farklı bir amaçla kullanıldıkları için bütünselliğe hizmet etmişlerdir:

“Diğer atölyelerden fark olarak aynı yöntemleri kullanmasına rağmen ilerleyiş farklı olduğu için bir bütün olarak kurgudan çıkılmamıştır.” K5

Etkinlikler arası geçişlerin merak duygusunu ve dramatik gerilimi canlı tutacak biçimde tasarlanması ise katılımcıların etkinlik geçişlerini doğal bulmasındaki en temel neden olarak gösterilebilir:

“Etkinlikler arası geçiş çok başarılı ve kişiyi kurgudan koparmayacak şekilde oluşturulmuştu.” (K7)

“Atölye bir bütün olarak ele alınmış. Uykuya daldığımızda çıkan o gürültü bile bir sonraki sürece geçişe hazırlıktı.” (K11)

## Role ve kurguya inanc

Drama süreçlerinde, kurgusal dünyanın oluşabilmesi için katılımcıların kurguya ilişkin ortak bir inanç inşa etmeleri gerekir. Bu ortak inanç, katılımcıların rollerine inanarak dramatik kurguyu benimsemesine ve kendilerini sürecin içerisinde hissetmelerine neden olur. Katılımcılar, süreçte role girebildiklerini, rollerine inandıklarını ifade etmişlerdir:

“Hazırlık-ısınmadan itibaren kendimi direkt kurgunun içine girmiş, role inanmış olarak buldum.” (K7)

“Role girebildim ve hikayesel bir sürecin içindeymiş gibi farklı bir yapının içerisinde hissettiğim bir süreç oldu.” (K8)

Katılımcılar, distopik düşünme temelli bir atölyenin çıkış noktası olarak kullanılan yasakların rollerine ilişkin inancı artırdığını, başından itibaren kurgusal bir sürecin içerisinde olmanın bu inancı daha güçlü kıldığını dile getirmişlerdir:

“Atölyenin distopyayı kullanması ve yasakları odak noktası alması katılımcının inanmasını sağladı. Katılımcının sürece ve rolüne inanması kazanıma ulaşılmasını destekledi.” (K1)

“Hazırlık aşamasının dramatik kurguyla başlaması katılımcının olaya daha hızlı girmesini sağladı.” (K6)

“Role inancı artırmayı sağladı.” (K9)

“Olayın akışı içerisinde kurgunun olaylar arasında geçişi sağlaması ve katılımcının olayların akışında katılımcının rolde kalmasını sağladı.” (K4)

“Dramatik kurguyu içinde barındıran atölyelerde tamamen kurgunun içine girdiğimi ve gerçek dışı olsa bile içinde olduğumu fark ettim.” (K5)

Eğitsel ve estetik boyut, katılımcılara bir araştırma ve keşif süreci sunmalıdır. Kurgu, boşluk bırakmayacak biçimde oluşturulmamalıdır. Üstü kapalı, belirsizlikler içeren bir yapıda olmalıdır. Böylece katılımcılar, çalışmaya katkı yapabilir, süreci yönlendiren bir konuma gelirler. Bu da rollerini ve kurguyu benimsemelerini sağlar. Diğer bir deyişle, katılımcıların role ve kurguya olan inançları güçlenir. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen uygulamanın, ele alınan konunun katılımcılar tarafından keşfedilmesine olanak sağlayacak sembolik bir özellik taşıdığı görülmektedir:

“Dramatik yapısı öğrendiğimiz yapıyı üstü kapalı olarak yansıtıyordu. Bu yapı atölyenin sonunda katılımcının kafasında belirliyordu.” K1



## Sürecin içinde hissetme

Role girebilmek ve rolüne inanmak, katılımcıların sürecin içerisinde hissetmelerine neden olur. Katılımcılar, sürecin içerisinde hissetmelerini sağlayan şeyin, tüm uygulamanın baştan sona bir kurgu odağında yapılandırılmasından kaynaklandığını, bu yapılandırma anlayışının atölyenin amacına ulaşmasında, içselleştirilmesinde etkili olduğunu, kendilerini zorlanmadan sürecin doğal bir parçası olarak hissettiklerini, distopik bir durumla başlamanın da bu durumu desteklediğini belirtmişlerdir:

“Olayın baştan sona bir süreç içerisinde devam etmesi ve kurgunun devamlı olması etkinliğin atölyenin amacına ulaşmasında ve katılımcıyı süreçten kopmadan devama ulaşmasına etki etmiştir.” (K4)

“Daha içselleştirdiğim bir atölye oldu Yapılandırma kapsamında baktığımda ilk etapta distopik bir durumla başladığı için o ana daha çabuk adapte oldum.” (K3)

“Şu ana kadar katıldığım atölyelerden farkına baktığımda ilk kez bir sürecin içerisine dahil olduğumu hissettim.” (K2)

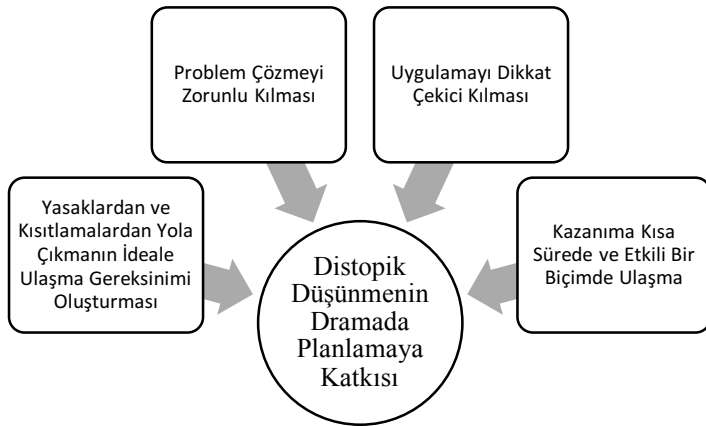
“Galiba bu zamana kadar kendimi en içinde hissettiğim ve bunu doğal süreçte zorlanmadan yaptığım bir atölyeydi.” (K10)

“Sürecin başından sonuna kadar her anın içinde olmak, yaşamak, o hisse sahip olmak oldukça deneyimi etkili kıldı.” (K11)

Katılımcılar, distopik düşünme temelli planlamanın farklı yönlerini; role ve kurguya ilişkin güçlü bir inanç oluşturması, başından sonuna kadar içinde hissettikleri bir süreç olması, aşamalar ve etkinlikler arası geçişlerin doğal olması, tüm etkinliklerin kazanım ve dramatik yapıyla ilişkisinin kurulabilmesi biçiminde ifade etmişlerdir.

## 2.2. Distopik düşünmenin drama planlamasına katkısına ilişkin görüşler

Katılımcıların distopik düşünmenin drama planlamasına katkısına ilişkin görüşlerinden yola çıkılarak oluşmuş kategoriler Şekil 5’te görülebilir:



Şekil 5. Distopik düşünmenin drama planlamasına katkısına ilişkin katılımcı görüşleri

Katılımcıların distopik düşünmenin drama planlamasına ilişkin görüşlerinin hepsinin distopik düşünmenin kurucu unsuru olan yasaktan, kısıtlamadan, tersinden yola çıkmakla ilgili olduğu ifade edilebilir. Distopik düşünme, bir drama oturumunun planlanması ve dramatik kurgunun devamlılığı için gerekli olan dramatik gerilimi, yasaklar ve kısıtlamalar üzerinden kurar.

Bir şeyin yasaklanması için yasağa karşı çeşitli stratejiler geliştirerek problem çözme isteğini tetikler. Diğer bir deyişle yasakla karşı karşıya kalan kişiyi çözüm üretmek zorunda bırakır. Yasak durumundan bir an önce kurtulup, ideale ulaşma çabasını harekete geçirir. Bunun yanında, ideale ulaşmak için olumsuz bir noktadan yola çıkılması da süreci daha dikkat çekici kıldığı gibi merak duygusunu da canlı tutar. Yasağın getirdiği kısıtlamaların ortadan kaldırılmasına ilişkin yoğun çaba, öğrenme hedefine ulaşılmasında da daha etkili ve hızlı bir yol sunabilir.

Distopik düşünme, dramatik kurgunun bir yasak bağlamında oluşturulması açısından bir tersinden düşünme süreci olduğu için en baştan dikkat çekici bir süreçtir. Çünkü yasağı koyanlarla, yasağa uymak zorunda olanlar arasındaki sürekli gerilim, katılımcının süreçte kalmasını, keyif almasını sağladığı gibi kurgunun zenginleşmesini, uygulamanın akıcı bir hale gelmesini de sağlayabilir:

“Atölyelerin yasaklar üzerinden kurgulanması daha dikkat çekici olabilir. Katılımcılarda inişler çıkışlar yaşatabilir. Daha çok kurgu oluşturabilir.” (K6)

“Atölyenin içerisinde inişlerin çıkışların zıtlıkların olması süreci daha keyifli ve süregelen hale gelmesine neden olduğunu düşünüyorum.” (K8)

Distopik düşünme temelli planlamada, yasakların yanında, bu yasaklara uyulup uyulmadığı konusunda takip ediliyor, izleniyor olma, yakalandığı takdirde cezalandırılacağı kaygısı süreçte gerilimi canlı tutan bir diğer temel unsurdur. Sürekli izlenip takip ediliyor olmanın, cezalandırılma korkusunun getirdiği baskı, katılımcıyı düşünmeye ve çözümler bulmaya daha çok teşvik etmiştir. Bu da kazanıma daha kısa sürede ve etkili bir biçimde ulaşılmasını sağlamıştır:

“Distopik düşünce en temelde katılımcıyı çözüme ulaşmak açısından düşünmek zorunda bıraktı. Bu temel olarak iç güdülerimizi harekete geçiren bir süreçti.” (K9)

“Sürece farklı bir noktadan giriş sağlayarak verilmek istenene daha kısa ve etkili sürede ulaşmamızı sağlayabilir.” (K7)

Distopik düşünmenin en temel iddiası, yasaklardan ve kısıtlamalardan yola çıkan distopik bir bakış açısının ideal bir tasarımı amaçlayan ütopyik bakış açısından daha etkili olacağıdır. Çünkü yasakların getirdiği kısıtlamalar, koyulan yasakla karşı karşıya kalan kişiyi harekete geçirmek konusunda teşvik eder. Yasağa maruz kalan kişi, içinde bulunduğu dönüştürmek için çözümler aramaya daha istekli olur. Distopik bir kurguyla gerçek hayat arasında daha fazla bağ kurulabilir:

“İdeal olana ulaşma hissi ile iyiye odaklanarak yürütülen atölyeler bence gerçek hayata döndüğümüzde etkisini yitiriyor. Ancak distopik bir kurgu ile bulunduğumuz durumlar ile gerçek hayat arasında daha fazla bağ kurabileceğimize inanıyorum. Çünkü gerçek hayatta aslında negatif taraflar daha fazla ağırlıkta.” (K10)

“Baskının olduğu yerde bastırılan şeye özlem duymak daha kolaydır. Bu yüzden kazanımdaki gibi özgürlüğe ihtiyaç daha çok artmış oldu.” (K5)

“Yasaklar üzerinden katılımcı doğal olanı daha net anlayabilir.” (K6)

“Yasaklar ya da engeller genellikle kişileri o yasakları aşmaya daha çok teşvik edebilir. Bu sebeple denilir ki yasaklar çiğnenmek için vardır.” (K7)

Katılımcılar, distopik düşünme temelli drama planlamasının, problem çözmeye daha çok teşvik etmesinden, dramatik olanı tersinden oluşturarak ideal olana ulaşmaya gereksinim yaratmasından kaynaklı planlamaya katkı sunabileceğini ifade etmişlerdir. Öte yandan, tersinden bakış açısının süreci daha dikkat çekici kılması, daha yoğun bir çözüm arayışından kaynaklı öğrenme hedefine daha etkili ve hızlı ulaşılmasını sağlaması da katılımcılar tarafından distopik temelli düşünmenin drama planlamasına sunabileceği diğer katkılar olarak dile getirilmiştir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın sonucunda, distopyaların ortak özelliklerinden yola çıkılarak oluşturulmuş distopik düşünme temelli planlama anlayışının bir drama sürecine uygulanmasının iyiye ve ideale ulaşma gereksinimini teşvik ettiği görülmüştür. Bunun nedeni, distopik düşünmenin bir yasaktan yola çıkarak katılımcıları kurgusal ortamda belirli kısıtlamalara sokması, dramatik gerilimi bu noktadan kurarak, yasaklanan şeyden bir an önce kurtulmak için çözüm aramaya daha istekli hale getirmesidir. Çalışmanın bulguları, insan beyninin olumsuz olanı zihinsel süreçlerde daha hızlı işleme aldığı ortaya koyan çalışmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir (Baumeister & Bratslavsky & Finkenauer, 2001; Kuhbandner & Spachtholz & Pastötter, 2016). Katılımcıların bir olumsuzlukla başa çıkmak zorunda kalmalarının, önlerine çıkan problemi grup olarak çözmeye istekli hale gelmelerine de yardımcı olduğu görülmüştür. Bunun yanında, distopik düşünme, katılımcıların ortak problemin çözümü için ortak bir kaygı geliştirerek daha hızlı bir araya gelmesini sağlamıştır. Bu ortak kaygı ise drama uygulamalarında gerekli olan kurguya ve role yönelik inancın daha doğal ve etkili bir yoldan inşa edilmesini olanaklı kılmıştır. Çünkü öğrenme, bu olayların içinde ve roldeki kişilerin verdikleri tepkilerle gerçekleşir (Bowell ve Heap, 2019). Katılımcıların drama planının kurgusu içerisinde sunulan olayların içerisine girmeye, bu olayları canlandıran rolleri almaya istekli olmaları planlama için seçilen konunun ortak kaygılarına seslenip seslenmediğiyle ilgili olduğu görülmüştür. Ortak kaygının tüm katılımcıları ilgilendiren bir yasak yoluyla oluşturulduğu bu çalışmada, yasakların getirdiği kısıtlamanın bu tür bir kaygının ortaya çıkmasında etkili olduğu görülmüştür. Distopik düşünmenin, bir yasaktan, diğer bir deyişle tersinden yola çıkarak iyiye ulaşmaya çalışması, ütopyalara giden yolun distopyalardan geçtiği görüşüyle de uyum göstermektedir. Çünkü daha iyi bir dünya için daha kötü olanı düşünmek, dünyayı bu yolla değiştirmek için eleştirel düşünmek, düşüncelerimize uygun davranışlar geliştirmek gerekir (Baccolini, 2006). Bu bağlamda, distopik düşünmenin, iyiye ulaşmayı hedefleyen öğretim süreçlerini tersinden düşünmeye olanak sağlayacak bir tür eleştirel sorgulama biçimi olduğu söylenebilir.

Distopik düşünmenin yol açtığı sorgulama biçimi, yasağın getirdiği kısıtlama, sözü edilen ortak kaygının oluşmasına neden olduğu gibi hedeflenen öğrenme kazanımına daha kısa sürede ve etkili biçimde ulaşmayı sağlamıştır. Distopik düşünme temelli bir planlamanın bütünsellik içeren, role ve kurguya inancı daha doğal inşa eden, katılımcıların sürecin içerisinde hissetmesini sağlayan, öğrenme hedefine daha hızlı ve etkili ulaşılan bir uygulama sürecinin ortaya çıkmasına katkıda bulunabileceği görülmüştür. Distopik düşünme temelli bir drama uygulamasının buna olanak vermesinin temel nedeninin, öğretmenin ve katılımcıların uygulama sürecinin başından itibaren çeşitli roller alarak drama sürecini o an “yaşanan bir deneyime” (Bolton, 2007) dönüştürmelerinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Öğretmenin role girerek, katılımcıları distopik bir kurguya davet etmesi, katılımcıların distopik olanı daha yakından ve gerçekçi bir biçimde deneyimlemelerini sağlamıştır. Dramatik kurguyu bütün süreci kuşatacak, katılımcının da katkısına açık bir biçimde oluşturmak, öğrenme hedefinin etkin ve doğal biçimde tartışılmasını beraberinde getirmiştir. Kullanılan tüm etkinliklerin kurgusal bağlamla ilişkilendirilmesi, etkinlikler ve planlama aşamaları arasında geçişin daha doğal olması da bütün sürecin katılımcı açısından daha anlamlı hale gelmesini sağlamıştır. Bu yolla da distopik düşünmenin, drama planlamasının temel gerekliliği olan estetik ve eğitsel boyutların bir arada etkili kullanılmasına olanak sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuçlardan yola çıkarak, çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Distopik düşünme, distopyaların incelenmesi yoluyla dramatik yapıyı oluşturabilecek ortak özelliklerin belirlenmesiyle başlar. Drama eğitmeni kendi planlama süreci için bir metni ya da metinleri doğrudan alıp kullanmak





yerine, metin ya da metinler üzerinde temel bir dramaturji çalışması yaparak metni anlam birimlerine ayırabilir. Bir diğer deyişle, metnin dramatik iskeletini ortaya çıkartabilir. Katılımcıların kendi dramatik kurgularını inşa etmeleri için başlayacakları noktayı bu biçimde belirleyebilir. Böylece dramatik kurgunun drama planlamasındaki yeri ve kullanımının daha iyi anlaşılacağı, katılımcıların role ve kurguya inançlarının artacağı, sürecin daha çok içinde olarak katılım gösterebilecekleri, istenilen amaca tersinden (distopik) düşünerek kurgulanmış bir atölye yoluyla da ulaşılabileceği düşünülmektedir. Distopik düşünme, dramatik kurgunun daha iyi anlaşılmasına olanak vermesi açısından, sınıf öğretmenliği adaylarının drama planlaması konusunda eksik olduklarını belirttikleri dramatik durum oluşturma (Metinnam, 2019), edebiyat öğretmeni adaylarının oluşturdukları durumların gerilim ve çatışma barındırmaması (Burgul-Adıgüzel, 2021) gibi sorunların çözümüne yönelik bir araç olarak kullanılabilir. Genel anlamda da öğretmen adaylarının ya da öğretmenlerin özgün dramatik kurgular oluşturmaları için bir araç olarak işe koşulabilir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak, drama derslerinin planlanmasında distopik düşünme temelli planlama anlayışının alternatif bir planlama yaklaşımı olarak kullanılması önerilmektedir.

Distopyalar, hali hazırda tabulaştırılmış bir yasak üzerine organize olmuş tersyüz evrenlerdir. Bu da distopyaların dramatik olanı yaratmak için ortaya konması gereken çatışmalı ve gerilimli durumları doğal olarak barındıran türler olduğunu göstermektedir. Daha önemlisi dramatik kurguya sahip diğer türlere göre distopyalar; kavramları, düşünceleri tersinden yani distopik düşünmeyle sorgulattıkları için daha eleştirel bir bakış açısı kazandırabilirler. Eğitsel süreçlerdeki kazanımlar daha çok ideale ulaşma anlayışıyla belirlenmektedir. Bu kazanımları tersinden okuyarak, onlara distopik düşünme anlayışıyla ulaşmaya çalışmak farklı bir bakış açısı kazandırabilir. Çünkü distopyalar, topluma dönük kaygılarımızla ilgilidir. Peki neye yönelik kaygı duyacağız? Distopyalar, bu kaygıların neler olduğunu işaret ederler. Problemin belirlenmesi, umut etmeyi ve geleceğe yönelik değişim olanaklarını da düşünmemizi sağlar. (Mackay-Demerjian, 2016). Distopyalar, okurları geleceğe yönelik daha iyi bir dünya için kaygı duymaya yönlendirirler. Bu çalışmada, distopik düşünme, drama planlamasına yönelik katkıları odağında ele alınmıştır. Oysaki distopik düşünme yoluyla çeşitli öğrenme süreçleri tasarlanıp, bilinçli yurttaşlık, küresel ısınma, iklim krizi, nesli tükenen hayvanlar gibi konular ele alınabilir. Distopik düşünmenin farklı derslerin konularıyla ilişkilendirilerek eleştirel bir sorgulama ve öğrenme aracı olarak olanaklarını ortaya koyan çalışmaların yapılması da önerilmektedir.

## Kaynaklar

- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaşantılara dayalı öğrenme, yaratıcı drama ve süreçsel drama ilişkileri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 31-38.
- Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Akkoyunlu-Ertan, K. (2012). Ütopya tasarımlarında kent. *İDEALKENT*, 3(5), 38-67.
- Alver, K. (2009): Ütopya: Mekan ve kentin ideal formu. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3(18), 139-153.
- Atasoy, E. (2020). Distopik kurgu ve ümitvar distopya bağlamında ütopyaçılık geleneği. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (3), 1135-1147.
- Baccolini, R ve. Moylan, T. (Ed.). (2003). *Dark horizons science fiction and dystopian imagination* (1st ed.). New York: Routledge.
- Baccolini, R. (2006). Dytopia matters: On the use of dystopia and utopia. *Spaces of Utopia: An Electronic Journal*, 3, 1-4.



Baritci, F. ve Fidan, Z. (2018). Sosyal ağlarda benlik sunumuna dair bir distopya: Black Mirror dizisi örneği. *Connectist: Istanbul University Journal of Communication Sciences*, 54, 37-63.

Basmacı, A. (2014). Edebiyat ve sinemadaki distopya. *Fraktal Dergisi*, (1), 46-49.

Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K. D. (2001). Bad is Stronger than Good. *Review of General Psychology*, 5(4), 323-370. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.4.323>

Becan, C. (2019): Reklamcılıkta distopya gerçeği: Reklamlara yönelik bir çözümleme. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 31, 147-170.

Boal, A. (2010). *Oyuncular ve oyuncu olmayanlar için oyunlar* (Çev. B. Ataman ve Ö. Öztürk ve K. Rızvanoğlu). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Bolton, G. (2007). A history of drama education: A search for substance. In L. Bresler (Ed.) *International Handbook of Research in Arts Education*, 45-62. New York: Springer Publishing.

Booker, M. K. (2012). Ütopya, distopya, toplumsal eleştiri (Çev. O. Tecimen). *Notos Öykü İki Aylık Edebiyat Dergisi*, 36, 35-46.

Bowell, P. ve Heap, B. S. (2019). *Süreçsel dramada planlama öğretimin ve öğrenmenin zenginleştirilmesi* (İkinci baskıdan çeviri) (Yay. Haz. Ö. Adıgüzel). Ankara: Pegem Akademi.

Bradbury, Ray. (2018). *Fahrenheit 451* (Çev. D. Körpe). İstanbul: İthaki Yayınları.

Burgul-Adıgüzel, F. (2021). Examining the creative drama-based lesson plans of the prospective Turkish language and literature teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 91, 205-236.

Canbaz- Yumuşak, F. (2012): Ütopya, karşı-ütopya ve Türk Edebiyatında ütopya geleneği. *Bilgi*, 61, 47-70.

Carretié, L., Albert, J., López-Martín, S., & Tapia, M. (2009). Negative brain: An integrative review on the neural processes activated by unpleasant stimuli. *International Journal of Psychophysiology*, 71, 57-63. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2008.07.006>.

Claeys, G. (2010). "Preface and Malice in Wonderland: The origins of dystopia from Wells to Orwell". In G. Claeys (Ed.), *The Cambridge Companion to Utopian Literature* (107-134) içinde. Cambridge: Cambridge University Press.

Claeys, G. (2013). News from somewhere: Enhanced sociability and the composite definition of utopia and dystopia. *History*, 98 (330), 145-173.

Çotuksöken, B. (2003). "Ütopyalar ve eğitim". Felsefe Söyleşileri I-II içinde Ed. B. Çotuksöken, (82-85). İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları.

Donawerth, J. (2003). "Genre blending and the critical dystopia". In R. Baccolini & T. Moylan (Ed.), *Dark Horizons: Science Fiction and the Dystopian Imagination* (29-46). New York/ London: Routledge.

Dror, S. (2014). *The ecology of dystopia : an ecocritical analysis of young adult dystopian texts* (T). University of British Columbia. Retrieved from <https://open.library.ubc.ca/collections/ubctheses/24/items/1.0167313>

Göksel, Eva. (2019). Building Intercultural Competence Through Process Drama. In Stefanie Giebert und Eva Göksel (Hrsg.), *Dramapädagogik-Tage 2018/Drama in Education Days 2018 – Conference Proceedings of the 4th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning*, 96-107. <https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2018/final.pdf>

İlkdoğan, H. (2019). Distopya ve Neoklasik mimari ilişkisini "Yedinci Hayat" filminden okumak. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 8(54), 181-187.

Koç-Aydın, A., & Candemir, Y., (2017). "Rönesans Dönemi Ütopya Eserlerinde Eğitim Paradigması". *Mediterranean International Conference on Social Sciences* (pp.487-494). Sarejevo, KARADAĞ



Kuhbandner, C., Spachholz, P. & Pastötter, B. (2016). Bad things come easier to the mind but harder to the body: Evidence from brain oscillations. *Cogn Affect Behav Neurosci*, 16, 768–778. <https://doi.org/10.3758/s13415-016-0429-0>

Mackay-Demerjian, L. (Ed.) (2016). *The Age of Dystopia: One Genre, Our Fears and Our Future*. Newcastle upon Tyne, UK : Cambridge Scholars Publishin

Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.

Metinnam, İ. (2019). Sınıf öğretmenliği adaylarının yaratıcı drama oturumu planlama sürecinde yaşadıkları sorunların incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(2), 219-242.

Miles, M. B. & Huberman, M. A. & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis a methods source book* (3rd ed.). Washington DC: Sage Publications.

More, T. (2016). *Ütopya* (Çev. V. Günyol ve M. Urgan ve S. Eyüboğlu). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.

Olgun, H. (2010). Ütopya'dan Distopya'ya: "Modern şehircilik" ve kritiği. *İDEALKENT*, 1(1), 96-111.

Omay, M. (2009). Ütopya üzerine genel bir inceleme. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3(18), 1-14.

Orwell, G. (2015). *1984* (Çev. C. Üster). İstanbul: Can Yayınları.

Özen, Z. ve Adıgüzel, Ö. (2017). Dorothy Heathcote'un yaratıcı drama yaklaşımları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(1), 1-28.

Özkan, M. S. (2017). Thomas More, Francis Bacon ve Tommaso Campanella'nın ütopyalarında bilim ve eğitim felsefesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 609-624.

Serttaş, A. (2018). Sinemada yabancılaşma ve teknoloji temalı distopya: Siberpunk anlatı. *TRT Akademi*, 3(5), 344-360.

Set, F. ve Lekesiz, F. (2019). Sinemada distopya ve "Şarküteri" filminin distopya kavramı çerçevesinde incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 117-125.

Suvin, D. (2003). "Theses on dystopia 2001". In R. Baccolini & T. Moylan (Ed.), *Dark Horizons: Science Fiction and the Dystopian Imagination* (187-201). New York/London: Routledge.

Şatır, D. (2019). Margaret Atwood'un eserlerinde distopya ve kadın. *Journal of English Language and Literature Club*, 1(2), 34-35.

Taylor, P. (2020). *Drama sınıfı eylem yansıtma dönüştürme* (Çev. Ed. İ. Metinnam). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Xiaolan, W. (2016). Dystopian nightmare in contemporary adolescent fiction and its ethical value. *Forum for World Literature Studies*, 8 (1), 75-86.

Yalçın, N. (2017). Enformasyon toplumu bağlamında teknolojik distopya üzerine bir çalışma: Mr. Robot örneği. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 1(1), 93-101.

Yıldırım, S. (2018). Ütopya ve distopyadan sosyal gerçekliğe: Cinsiyetin tüketimi. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(4), 364-373.

