

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ
SAHNE SANATLARI ANASANAT DALI
Doktora Tezi

**YARATICILIK TEORİLERİ VE DRAMATİK YAZARLIK EĞİTİMİNDE
KULLANILABİLİRLİĞİ**

Hazırlayan
Yunus Emre GÜMÜŞ

Danışman
Doç. Dr. Özlem BELKIS

İZMİR/2022

YEMİN METNİ

Sahne Sanatları Anasanat Dalı Doktora Tezi olarak sunduğum “Yaratıcılık Teorileri ve Dramatik Yazarlık Eğitiminde Kullanılabilirliği” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

.... / /

Yunus Emre GÜMÜŞ

İmza

TUTANAK

Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü'nün / / tarih ve sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisanüstü Öğretim Yönetmeliği'nin maddesine göre Sahne Sanatları Anasanat Dalı Doktora öğrencisi Yunus Emre GÜMÜŞ'ün **“Yaratıcılık Teorileri ve Dramatik Yazarlık Eğitiminde Kullanılabilirliği”** konulu tezi incelenmiş ve aday / / tarihinde, saat 'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anasanat dallarından jüri üyelerine sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin olduğuna oy ile karar verilmiştir.

BAŞKAN**ÜYE****ÜYE****ÜYE****ÜYE**

ÖZET

Dramatik yazarlık eğitimi, akademik düzeyde dahi, usta çırak ilişkisi biçiminde ilerleyen atölyelerle yürütülmektedir. Eğitimin, uluslararası ölçme-değerlendirme standartlarına ulaşması için, akademik düzeyde verilen dramatik yazarlık derslerinin yürütülme sürecinde bir takım sürdürülebilir, planlı, açıklanabilir metot ve stratejilerin benimsenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmanın amacı, yaratıcılık teorileri temelli alternatif düşünme ve problem çözme tekniklerinin dramatik yazarlık eğitiminde öğrencilerin karşılaştıkları güçlükleri aşmalarına etkisinin incelenmesidir. Yaratıcı düşünme tekniklerinden SCAMPER ve Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin oyun yazım sürecinde bir problem çözme yöntemi, birer yazma stratejisi olarak önerilmiştir.

Araştırma, bir devlet üniversitesinin sahne sanatları bölümü dramatik yazarlık ve dramaturji ana sanat dalı 2. ve 3. sınıflarda öğrenimine devam eden 11 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya gönüllü 11 katılımcıdan 7'si her iki modülü de tamamlayarak araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada tek denekli desenlerden AB deneysel deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırma çerçevesinde geliştirilen Dramatik Oyun Metni Yeterlik Ölçeği-DOMYÖ kullanılmıştır. Verilerin analizinde, SPSS 26.0 istatistik paket programı ile veri girişi yapılarak grafiksel analiz yöntemi kullanılmıştır. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel yöntemlerden (sayı, ortalama, standart sapma) faydalanılmıştır.

Bu araştırma; yaratıcılığı geliştirme tekniklerinin dramatik yazarlık eğitimi alan öğrencilerin oyun yazım süreçlerinde karşılaştıkları güçlükleri aşmalarında yardımcı olduğunu, yaratıcı yazarlık eğitiminde, yaratıcı düşünme tekniklerinin uygulanmasıyla, düşünce süreci üzerine bir farkındalık yaratıp verimliliği arttırdığını ve farklı disiplinlerin araçları kullanılarak dramatik yazarlık eğitiminde alternatif öğrenme yaklaşımları ve eğitim stratejilerinin devreye sokulabildiğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Dramatik Yazarlık Eğitimi, Oyun Yazarlığı, Yaratıcı Düşünme Teknikleri, SCAMPER, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği, Tek Denekli Desen

ABSTRACT

Dramatic writing education is carried out in any workshops that act in the form of mentor system even at the academic level. To ensure that the education reaches the international assessment-evaluation standards, many sustainable, planned, explainable methods and strategies must be adopted during performance of the dramatic writing courses given at the academic level. The aim of this research is to examine the effects of any alternative thinking and problem-solving techniques based on the creativity theories on overcoming any difficulties encountered by the students in the playwriting education. Among the creative thinking techniques, SCAMPER and Six Thinking Hats are suggested as the problem-solving methods and writing strategies during the playwriting process.

The research was carried out with 11 students, who study in grades 2 and 3 of the branch of dramatic writing and dramaturgy in the Performing Arts Department of a State University. Out of 11 volunteer participants, 7 of them completed both modules and constituted the study group of the research. AB experimental pattern, one of the single-subject patterns, was used in the research. The Dramatic Play Text Sufficiency Scale-DPTSS-, which was developed within the framework of the research, was used as a data collection tool. In the data analysis, the graphical analysis method was used by entering the data with the SPSS 26.0 statistical package program. When the data is evaluated, descriptive statistical methods (number, mean, standard deviation) were used.

This research shows that the creativity development techniques help the students, who receive the dramatic writing education to overcome the difficulties encountered by them in the playwriting process, that, in the creative writing education, the application of the creative thinking techniques raises an awareness on the thinking process and increases productivity, and that the alternative learning approaches and educational strategies can be introduced in dramatic writing education by using the tools of the different disciplines.

Key Words: Playwright Education, Playwriting, Creative Thinking Techniques, SCAMPER, Six Thinking Hats Technique, Single Subject Research Design

ÖNSÖZ

Bu çalışma yöntem ve içerik bağlamında alanında ilk olmanın tüm zorluklarını taşımakla beraber alan akademisyenlerinin konuya olan yakın ilgisi ve yüreklendirici yaklaşımları sayesinde tamamlanabilmiştir. Yaratıcılık ve yetenek gibi tanımlarında bile tam bir uzlaşma sağlanamamış, tartışmalı konu başlıklarını sanat eğitimi bağlamında çalışmak, heyecan verici olduğu kadar zorlayıcı bir deneyim yaşamamı sağladı. Konuya ilişkin düşüncelerini içtenlikle paylaşan hocalarımın ve meslektaşlarımla dile getirdiği kaygılar, yeniliğe karşı dirençlerinden değil alana dair hassasiyetlerinden kaynaklanıyordu. Araştırmamın ilk gününden itibaren çalışmama tüm bu kaygıları dikkate alarak yön verdim, konuya titizlikle yaklaşp düşüncelerimi bilimsel bir nesnellik çerçevesinde ifade etmeye özen gösterdim.

Benim de tutkuyla bağlı olduğum mesleğim olan oyun yazarlığı eğitimine katkı sunmasını umduğum bu araştırma uygulamalı eğitimlerde deneysel araştırmaların ve disiplinler arası çalışmaların önemine dikkat çekmeyi amaçlıyor. Dramatik yazarlık eğitimiyle ilgili çalışmaya karar verdikten sonra giriştiğim literatür taraması sonucu içerik ve yöntem olarak bana model oluşturacak bir çalışmaya rastlamadım. Bununla beraber görüşüne başvurduğum tüm hocalarımın ve meslektaşlarımla konuya olan ilgileri ve heyecanları somut bir ihtiyaca işaret ediyordu. Hayatın, sanatın ve eğitimin dinamiklerinin kökünden değiştiği bu dönemde, dramatik yazarlık eğitimi alanında program geliştirme, eğitimin iyileştirilmesi, bileşenlerinin yenilenmesiyle ilgili akademik araştırmalara kuvvetle ihtiyaç duyulmaktaydı. Bu motivasyonla bu araştırmanın oluşum sürecinde benimle aynı kaygıyı ve heyecanı paylaşan hocalarım ve meslektaşlarımla birlikte literatüre katkıda bulunacak birçok çalışmayı kaleme aldık. Bu araştırma tamamlandığında başlangıç aşamasında var olmayan birçok bildiri, makale, araştırma ve inceleme bugün literatürde bir dönüm noktası olarak yer almaktadır.

Yaratıcılık Teorileri ve Dramatik Yazarlık Eğitiminde Kullanılabilirliği adlı doktora çalışması dramatik yazarlık alanında yapılan alternatif eğitim stratejilerini devreye sokan, ilk uygulamalı deneysel araştırma olması nedeniyle alan uzmanlarından görüş alınması sürecinde bile büyük heyecan yaratmış, olumlu görüşlerle desteklenmiştir.

Hayatımın en anlamlı ve keskin dönemecini onun sayesinde yaşadığım, akademiye girdiğim ilk yıllardan bugüne ve biliyorum ki yarınlarda da ilk danıştığım, en çok güvendiğim ve hep sevdiğim, hayatımın aşkı, sevgilim Merve'ye; en zor zamanlarda, en karanlık günlerimizde bizi birbirimize ve hayata bağlayan, bize yaşama ve üretme enerjisi veren canımız oğlumuz Aren'e; ne kadar uzakta da olsalar hep yakında hissettiren annem Eser'e, babam Mustafa'ya, abim Âzem ve kardeşim Baran'a kıymetli Erkan babama ve Ayşe anneme tüm aileme; diğer tüm öğrencileri gibi benim için de bir hocadan çok daha fazlası olan, içinden çıkılmaz durumlarda ilahi bir fikirle ufkumu açan, içimi rahatlatan ve çalışma gücü veren Doç. Dr. Özlem Belkıs'a ne kadar minnettar olsam az kalır. Çünkü onun yeni fikirlere karşı duyduğu heyecan, destekleyici ve cesaretlendirici tavrı olmasa, mümkün değil, bu çalışma ve daha birçoğu yapılamazdı. Yıllar önce bir lisans öğrencisi olarak girdiğim Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi koridorlarında karşılaştığım tüm hocalarıma, özellikle mesleki gelişimimde çok büyük katkıları olan sahne sanatları bölümündeki tüm hocalarıma sonsuza kadar minnettar kalacağım.

Çalışmanın ilk günlerinden itibaren destekleyici ve kolaylaştırıcı tavrıyla beni motive eden, araştırmanın gelişmesi için önemli katkılar sunan Dr. Öğr. Üyesi Yasemin Sevim Salman'a, izleme süreçlerinde olumlu yaklaşımı ve samimi ilgisiyle beni destekleyen Dr. Öğr. Üyesi Zuhal Çetin Özkan'a, ölçek geliştirme sürecinde kıymetli görüşlerine başvurduğumuz alanın üretken akademisyenlerinden Doç. Dr. Selen Korad Birkiye, Doç. Dr. Munip Melih Korukçu ve Dr. Bahar Akpınar'a, Dr. Öğr. Üyesi Şeyda Binay Yaz'a, araştırmanın yöntem kısmında değerli katkılarından dolayı Prof. Dr. Diğdem Müge Siyez'e, *Kurmacanın İnşası* eserindeki alıştırma tablosunu kullanmama izin veren Doç. Dr. Oğuz Arıcı'ya; paha biçilmez dostluklarının yanında alana dair heyecanlarını ve yenilikçi fikirlerini benimle paylaşan mesai arkadaşlarım Arş. Gör. Onur Pelister, Arş. Gör. Yiğit Kocabıyık, Arş. Gör. Kenan Özsever, Arş. Gör. Mehmet Ali Zeren'e, Dr. Öğr. Üyesi Feyzi Aydın'a ne kadar teşekkür etsem az. Bu araştırmanın kendisinden sonra yapılacak benzer çalışmalar için bir başlangıç noktası olması ümidiyle...

Yunus Emre GÜMÜŞ

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	ii
TUTANAK	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR.....	xvi
GİRİŞ	1

1. BÖLÜM

TEORİK ÇERÇEVE

1.1. Yaratıcılık.....	15
1.2. Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri	18
1.2.1. Beyin Fırtınası Tekniği.....	19
1.2.2. Sinektiks Teknik.....	20
1.2.3. Özellik (Nitelik) Listeleme Tekniği	22

1.2.4. Morfolojik Sentez (Analiz) Tekniği	22
1.2.5. Yaratıcı Drama Tekniği	23
1.2.6. Zihin Haritalama Tekniği	25
1.2.7. Yıldız Yağmuru	26
1.2.8. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği	26
1.2.9. SCAMPER Tekniği (Fikir Kontrol Listesi)	28
1.3. Dramatik Yazarlık	32
1.4. Dramatik Yazarlık Eğitimi	33
1.5. Literatür	37
1.6. İlgili Terimler	44
1.6.1. Dramatik	45
1.6.2. Önerme	47
1.6.3. Konu, Tema, Yan Tema	47
1.6.4. Çatışma	48
1.6.5. Evrensellik, Düşünsel ve Kültürel Boyut	49
1.6.6. Olay Dizisi / Olay Örgüsü	49
1.6.7. Serim Düğüm Çözüm	50
1.6.8. İlginçlik & İnandırıcılık	51
1.6.9. Olasılık, Zorunluluk	52
1.6.10. Yoğunluk, İşlevsellik	52

1.6.11. Eksen Karakter	53
1.6.12. Dil, Diyalog	54
1.6.13. Final	55

2. BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Türü, Deseni	57
2.2. Çalışma Grubu, Alanı	59
2.3. Bağımlı ve Bağımsız Değişken	59
2.4. Ölçme Aracı (Dramatik Oyun Metni Yeterlik Ölçeği)	59
2.4.1. DÖMYÖ Kapsam Geçerlilik İndeksi	64
2.5. Deneysel Uygulama ve Veri Toplama	67
2.5.1. Başlama Düzeyi Evresi	68
2.5.2. Eğitim ve Örneklem Evresi	70
2.5.3. Uygulama Evresi	70
2.6. Verilerin Analizi	71
2.7. Araştırmacı Notları	73

3. BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Araştırmacılar Arası Uyum	76
3.2. Uygulama Bulgularının Genel Görünümü	79
3.2.1. Katılımcılara Göre Uygulama Bulguları	80
3.2.2. Grafiksel Analiz	89

4. BÖLÜM

AŞDT VE SCAMPER YARATICI DÜŞÜNME TEKNİKLERİNİN DRAMATİK YAZARLIK EĞİTİMİNDE KULLANILMASINA DAİR ÖNERİLER

4.1. Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin Dramatik Yazarlık Eğitimine Uygulanması..	98
4.2. SCAMPER Tekniğinin Dramatik Yazarlık Eğitimine Uygulanması	101
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	107
KAYNAKÇA.....	115
 EK - 1 Bilgilendirilmiş Onam Formu.....	131
EK - 2 Araştırma Katılım Daveti.....	132
EK - 3 Uzman Görüşü.....	133
EK - 4 Etik Kurul İzni.....	134

EK - 5 Dramatik Oyun Metni Yeterlik Ölçeği – DOMYÖ.....	136
EK – 6 Olay Örgüsü Alıştırma Havuzu.....	138

ÖZGEÇMİŞ



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Dramatik Oyun Metni Yeterlik Ölçeği	61
Tablo 2. Dramatik Oyun Metni Yeterlik Ölçeği İçerik Geçerliliği	64
Tablo 3. Katılımcı Bilgileri	70
Tablo 4. Araştırmacılar Arası Uyum	75
Tablo 5. Sınıf İçi Korelasyon Katsayı	77
Tablo 6. Katılımcı Puanları	78
Tablo 7. Katılımcıların BD ve UD Evreleri Arası Puan Analizi	79
Tablo 8. Katılımcı 2 DÖMYÖ Sonuçları	80
Tablo 9. Katılımcı 3 DÖMYÖ Sonuçları	81
Tablo 10. Katılımcı 5 DÖMYÖ Sonuçları	82
Tablo 11. Katılımcı 6 DÖMYÖ Sonuçları	84
Tablo 12. Katılımcı 8 DÖMYÖ Sonuçları	85
Tablo 13. Katılımcı 9 DÖMYÖ Sonuçları	86
Tablo 14. Katılımcı 10 DÖMYÖ Sonuçları	87

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Deneysel Uygulama Planı.....	67
---------------------------------------	----



GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. Uygulama Verileri.....	89
Grafik 2. Yaratıcılık Tekniğine Göre.....	89
Grafik 3. Cinsiyete Göre.....	90



KISALTMALAR

AŞDT	Altı Şapkalı Düşünme Tekniği
BD	Başlama Düzeyi (Evresi)
DOMYÖ	Dramatik Oyun Metni Yeterlik Ölçeği
KGİ	Kapsam Geçerlilik İndeksi
UD	Uygulama Düzeyi (Evresi)

GİRİŞ

Lisans düzeyindeki dramatik yazarlık eğitiminin ve ilgili derslerin temeli, dramatik yapının öğretilmesine dayanmaktadır. Dört yıllık lisans eğitimi süresince dramatik yapı öğelerinin ve bunların birbirleriyle ilişkilerinin öğretilmesi farklı düzeylerdeki uygulamalı sınıf/atölye çalışmalarıyla yürütülmekte ve derslerin temel kaynaklarından birisini eğiticinin kişisel bilgi ve deneyimleri oluşturmaktadır (Belkıs, Şaşmaz, Gümüş, & Alpan, 2019). Genel olarak lisans düzeyindeki sanat eğitiminde yaygın kabul gören bu durum, sanatsal üretim sürecinde öğrencinin bireysel kimliğinin silikleşmesi, salt gözleme ve yinelemeye dayalı, yaratıcılıktan uzak bir yaklaşımın ortaya çıkmasına neden olduğu gerekçeleriyle eleştirilmektedir (Çellek, 2003). Bu eleştirilerin bireysel nitelikleri dışlamayan, rasyonel, objektif ve sistemli bir sanat eğitimine duyulan ihtiyaca işaret ettiği söylenebilir. İşte tam bu noktada sanat eğitiminin odağında yer alan *yaratıcı düşünce* ve *yaratıcılık* kavramları uygulama boyutunda eğiticiler ve öğrenciler için alternatif bir eğitim stratejisinin kaynağı olarak kullanılabilir görünmektedir.

Son yirmi yılda teknolojik, bilimsel ve sosyal alanlarda gerçekleşen köklü değişimler, içinde yaşadığımız dünyanın tüm dinamiklerinin yeniden tanımlanmasını zorunlu kılmıştır. Geleneksel eğitim sistemi, öğrenciyi pasif konumda bırakan, eleştirel düşünceye kapalı, öğretmen merkezli, ezbere dayalı, yaratıcılıktan uzak yapısı nedeniyle değişen dünyanın gereksinimlerini karşılamaktan uzak görünmektedir (Onur, 1994). Ayrıca yapılan araştırmalar, geleneksel eğitim sisteminin sol beyine dayalı, sıralı ve analitik düşünmeye öncelik veren bir pedagojik yaklaşımda ısrarcı olduğunu ortaya koyarken (Özkök, 2005), 2000'lerin başında yapılan araştırmalar öğretmen rollerinin yeniden tanımlandığı, farklı disiplinlerin güçlü yönleriyle bağlantılar kurabilen disiplinlerarası çalışmalara öncelik tanıyan öğretim programlarına ciddi bir yöneliş olduğunu göstermektedir (Martinello & Cook, 1999). Geleneksel eğitim sisteminde eğitim içeriğinin bir uzman tarafından oluşturulup aktarılabilceği savunulurken çağdaş eğitim anlayışı eğitimin karmaşık bir süreç olduğunu ve ancak bu konuda eğitim alan eğitimciler tarafından gerçekleştirilebileceğini savunur (Akpınar & Gezer, 2010). Kısacası bugün geline nokta eğitim sisteminin değişen dünyanın ihtiyaçlarını

karşılacak şekilde yenilenmesi, alternatif düşünme ve etkin öğrenme gibi yaratıcılık merkezli metotların çağdaş eğitimde daha aktif kullanılması gerektiğini göstermektedir.

Eğitimde yaratıcılığın yerini ve işlevini sorgulayan araştırmacılar özellikle eğiticinin rolü ve misyonu üzerine yoğunlaşarak geleneksel, ezberci eğitimdeki rollerin tamamen değiştirilmesinin önemini vurgulamaktadırlar (Çellek, 2012). Bu konuda, aktif öğrenme ve yanal düşünmeye dayalı eğitim stratejilerinin öğrenci başarısına etkisini inceleyen birçok çalışma mevcuttur. Örneğin Özerbaş (2011), yaratıcı düşünme yöntemine uygun olarak tasarlanmış öğrenme ortamının, öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle ilköğretimde alternatif eğitim metotlarının başarıya etkisinin incelendiği araştırmalarda aktif öğrenme yöntemlerinin uygulandığı deney gruplarıyla geleneksel öğrenme metotlarının uygulandığı kontrol grupları arasında anlamlı farklara rastlanmıştır (Demirci, 2003). Bunun dışında alternatif eğitim stratejilerinin öğrencilerin yazma becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirdiği sonucuna ulaşılan güncel deneysel çalışmalar da mevcuttur. Örneğin ilköğretim 7.Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarının incelendiği bir araştırmada yaratıcı düşünme tekniklerinden altı şapkalı düşünme tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin İngilizce yazma becerilerinde ve yaratıcılıklarında istatistiksel açıdan anlamlı farklar görülmüştür (Phuntsho & Wangdi, 2020).

Geleneksel eğitimden çağdaş eğitime geçiş sürecinde eğitimde yaratıcılık temelli yaklaşımlar benimsenince yaratıcı düşünceyi geliştirme tekniklerinin eleştirel düşünme ve problem çözme odaklı kullanılması gündeme gelmiştir. Yaratıcı düşünceyi geliştirme tekniklerinden SCAMPER tekniğinin de mucidi olan Bob Eberle, bu teknik sayesinde öğrencilerin yanal düşünme (lateral thinking) ve eleştirel düşünme (critical thinking) becerilerini bir arada kullanarak hem bireysel hem de grup olarak hareket ettiklerini, gerçek dünya sorunlarına karşı işlevsel ve benzersiz çözümler bulduklarını savunur (Eberle & Stanish, 1996).

Alex Osborn'un 1940'larda başlayan çalışmalarıyla şekillenen yaratıcı düşünce ve problem çözme teknikleri bugün sadece eğitim bilimleri alanında değil bilişim,

psikoloji, iletişim, iktisat gibi farklı birçok alanda işlevsel olarak kullanılmaktadır. Endüstriyel üretim alanında yapılan deneysel bir araştırma yaratıcı problem çözme eğitimine tabi tutulan mühendislerin problemi tespit etme, fikir yürütme ve çözümü uygulama aşamalarında, bu eğitimi almayanlara göre çok daha yüksek bir performans ortaya koydukları görülmüştür (Basadur, Graen, & Green, 1982). İsrail Misgav'da 15 lise öğrencisiyle yapılan bir araştırma ile teknoloji derslerinde geleneksel eğitimdeki sıralı düşünmenin aksine yanal düşüncenin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin sorunu tanımlamada, ilgili materyalleri toplayarak alternatif çözüm önerileri bulmada daha başarılı oldukları ortaya konmuştur (Waks, 1997). Erzurum'da bir ilköğretim okulundaki 34 ilköğretim 4. Sınıf öğrencisiyle yapılan bir başka çalışmada uygulama öncesi deney ve kontrol grupları arasında yaratıcılık açısından anlamlı bir farka rastlanılmazken yaratıcı drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (Ulaş, Tedik, & Sevim, 2014). Endonezya'nın Malang kentindeki Kanjuruhan Üniversitesi'ndeki 62 öğrenciyle yapılan araştırma da problem çözme tekniklerini kullanan öğrencilerin sınıf içi performanslarında, bilhassa bilimsel yazma becerilerinde olumlu yönde gelişmeler olduğu gözlenmiştir (Sari, Sumarmi, Utomo, & Astina, 2020). Farklı zamanlarda, farklı ülkelerde, dolayısıyla farklı kültürlerde yapılan bu araştırmalarda dikkati çeken ilginç bir konu, uygulanan tekniklerin başarıya olumlu etkisi olurken cinsiyet, aile geliri ve eğitimi gibi diğer değişkenlerin öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine anlamlı bir etkisinin olmadığıdır. Buradan yaratıcılığın doğasından kaynaklı olarak cinsiyetler üstü olduğu ve bireysel potansiyelin tüm değişkenlerden daha ön planda olduğu çıkarımı yapılabilir.

Ayrıca bu bulgular Csikszentmihalyi'nin (1996) *Yaratıcılık: Akış ve Keşif ve Buluş Psikolojisi* kitabındaki yaratıcı zihnin psikolojik adrojiniye yatkınlığı teorisiyle de örtüşmektedir. 1970'li yıllarda Sandra Bem tarafından ortaya atılan, davranışsal cinsiyet olarak da tanımlanan psikolojik androjeni teorisi, bireyin belirli durumlara uyum sağlayabilmek için hem kendi cinsiyetinin hem de karşı cinsiyetin davranışsal özelliklerini esnek olarak sergilemesidir. Bu davranışsal özelliğin beyinin yapısı ve işleyişiyle de ilişkisi olduğunu ortaya koyan araştırmalar, psikolojik androjeninin anksiyete ve depresyon gibi düşük seviyedeki ruh sağlığı sorunlarına karşı psikolojik

koruyuculuk sağlamasının yanında bu davranışsal özelliği yüksek düzeyde bir yaratıcılıkla ilişkilendiriliyor (Shakian, Langley, Luo, Zhang 2021).

Ne var ki eğitim bilimlerinin farklı alanlarında olumlu sonuçlar veren yaratıcılık merkezli araştırmaların sanat eğitiminde etraflıca tartışmaya açılmadığı ve uygulamalarla işlerliğinin sınanmadığı görülmektedir. Yine de yaratıcılık kavramının sanat eğitimiyle olan ilişkisinin irdelendiği güncel tarihli çalışmaların kaleme alındığını görmek çağdaş sanat eğitimi açısından ümit vericidir. Örneğin sinesteziyi yaratıcılık bağlamında ele alarak sanat eğitimindeki yerini sorgulayan çalışma uygulama boyutu olmasa da ulaştığı teorik sonuçlar bağlamında dikkat çekicidir. Sanat Eğitiminde Sinestezi ve Yaratıcılık başlıklı bu araştırma sinestezi fenomenini kavramak, anlamlandırmak ve yaratıcılık, sanat eğitimi kavramlarıyla bağlantısını inceleyerek eleştirel bir bakış açısı geliştirmeyi amaçlamaktadır (Göktepeliler & Aksoy, 2022).

Tiyatro teorisi ve performans tarihinin tüm ayrıntıları üzerine geniş ölçekli inceleme ve araştırmalar olmasına rağmen oyun yazarlığı eyleminin bizzat kendisine dair edebi başlıklar altında değerlendirilmiş eleştiri yazıları dışında kayda değer bir araştırma yoktur (Waters, 2013, s. 138). Waters'ın belirlemelerinin ülkemizde de büyük ölçüde geçerli olduğu, belirli bir iki araştırma dışında tiyatro alanının daha çok teorik ve tarihsel yönden inceleyen çalışmaların yoğunlukta olduğu görülmektedir. Melih Korukçu tarafından kaleme alınan *Zihni Etkin Kullanma Yöntemi NLP'nin Yaratıcı Sanat Olarak Tiyatro Alanına Dramatik Yazarlık ve Oyunculuk Bağlamında Uygulanması* başlıklı yüksek lisans çalışması bu alanda ülkemizdeki nadir araştırmalardan birisi olarak öne çıkmaktadır (Korukçu, 2013). Water'ın yaratıcı yazarlığın tamamıyla deneyimsel ve bireysel bir çabanın ürünü olduğu ve tanımlanmaya uygun olmadığı görüşü ile oyun yazarlığının yeteri kadar belgelenmemesi ve zayıf bir literatüre sahip olması arasında güçlü bir neden sonuç ilişkisi olduğunu savunmaktadır. Ayrıca oyun yazarlığı alanına dair 'sanat-zanaat' ayrışmaları oyun yazarlığı eğitimiyle ilgili yeni tartışma potansiyelleri de oluşturmuştur. Üstüne üstlük yaratıcılığın paradoksal doğasından kaynaklanan gizem, oyun yazarlarının çalışma sürecinin bilinmezliğiyle birlikte bu uğraşı rasyonel temellerden kopararak mistik bir alana taşımaktadır. Bu nedenle alandaki akademik

literatür iki bin beş yüz yıllık bir teoriyi sürekli yeniden tanımlamakla, dramatik yapıyı oluşturan öğeleri açıklayarak “nasıl yapılır” rehberleri tasarlamak arasına sıkışmıştır.

Eğitim bilimleri alanında yapılan yaratıcılık bağlamli çalışmalara benzer uygulamalı araştırmaların yapılması bu hapsedilmiş ikili literatür sıkışıklığına alternatif bir çıkış yolu oluşturabilir. Özellikle eğiticinin yaklaşım ve deneyiminin belirleyici olduğu, büyük oranda uygulamalı olarak sürdürülen yaratıcı yazarlık, oyunculuk ve sahne tasarım alanlarında alanın ihtiyaçlarını somut olarak ortaya koyacak, eğitimin iyileştirilmesini sağlayacak uygulamalı, deneysel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun yanında yaratıcılığın kapsamı ve geliştirilmesiyle ilgili bilgi düzeyinin artırılmasına, bu konudaki mitlerin kırılmasına da ihtiyaç olduğu görülmektedir. Örneğin sahne sanatları alanında eğitim gören öğrencilerin yaratıcılık kavramına ilişkin metaforik algılarını inceleyen, 151 öğrenciyle yapılan araştırma öğrencilerin yaratıcılık kavramına bakışının büyük oranda olumlu olduğu ve yaratıcılığı da genellikle somut olarak algıladıklarını ortaya koymuştur (Gümüş & Belkıs, 2021). Oysa genellikle sanatsal üretim sürecinde yaratıcılık kavramı büyük oranda soyut, mistik ve tanrısal bir yetenek çerçevesinde değerlendirilmektedir. Bu tür saha araştırmaları yaygın önyargıları deşifre etmenin yanında ‘anlık yaratıcılığın aktif olduğu ders içi çalışmalarda beyin egzersizi temelli bir dizi teknik ve yöntemi devreye sokarak öğrencilerin yaratıcı süreci daha verimli kullanmalarının sağlanması gerektiğini’ de ortaya koymaktadır (s.20).

Peki, çağdaş eğitim anlayışı içindeki yeri gittikçe daha önemli hale gelen, mitleri yavaş da olsa yıkılan yaratıcılık nedir? Sabit bir potansiyel mi, geliştirilebilecek bir özellik midir? Tanrısal ve esrik bilinmez, kavranamaz bir yaratış hali midir, çeşitli yöntemlerle geliştirilebilecek bir yöntem mi?

Yaratıcılık alanında gerçekleştirilen araştırmaların, bu kavramın tartışmalı kökeninden bağımsız olmadığını belirten Rouquette, I. A. Taylor’un 1959 yılında yaratıcılığa ilişkin yüzden fazla tanım yaptığını aktarır (Rouquette, 2007, s. 10). Birbirinden farklı tanım ve yaklaşımları içeren meta-analiz araştırmaları yaratıcılık tanımlarını sentezleyerek yaratıcılığı, “yeni, özgün ve beceriye dayalı bir ürün ortaya çıkmış veya henüz ürüne dönüşmemiş, kendine özgü bir problem çözme sürecini içeren,

kişinin zekâ unsurlarını da özgün ve üretime dönük kullandığı bilişsel bir yetenek” olarak tanımlamıştır (Aslan A. E., 2001, s. 20). Bu tanımdan da hareketle yaratıcı düşünmenin farklı becerilerin kullanımı veya birleşimi sonucu gerçekleşen bilişsel bir süreç olduğu söylenebilir. Yaratıcılık bu bağlamda bilgi, hayal gücü ve deneyimin bir araya gelerek oluşturduğu bir bakış açısıdır denilebilir. Araştırmacılar gözlemleme, imgeleme, soyutlama, örüntülerin farkına varma, örüntü oluşturma analogi kurma, beden sezgisi, empati, boyutlu düşünme, modelleme, oyunlaştırma, dönüştürme ve sentezlemeden oluşan 13 farklı yaratıcı düşünme becerisi tanımlamışlardır (Root-Bernstein & Root-Bernstein, 2013).

Yaratıcılık alanındaki çalışmaların azımsanmayacak bir bölümü kavramın paradoksal doğası nedeniyle bilinmez ve mistik olduğunu varsayan bir ön yargıya sahiptir. Uzun yıllar boyunca yaratıcılık araştırmaları yaratıcılığın bireysel ve doğuştan gelen doğasına, yaratıcı insanların özel insanlar olduğuna odaklanan bu romantik ve idealist bakış açısının boyunduruğu altında gelişmiştir (Weisberg, 1993; McIntyre, 2012; Boden, 2004). Yaratıcılığı anlaşılmaz, olağan üstü bir yetenek olarak tanımlayan bu yaklaşım yaratıcılığın geliştirilmesinin ve öğretilmesinin önündeki en büyük engeli oluşturmaktadır. Erken dönem yaratıcılık araştırmalarında önemli bir isim olan Sternberg ve Lubart (1999) yaratıcılığın mitsel yönlerine duyulan bu yaygın ve ısrarcı inancın akademik çalışmaları engellediğini savunmaktadırlar. Bunun yanında yeni eğitim sisteminin gençlerden daha yaratıcı olmalarını beklediğini bu nedenle sınıf içinde yaratıcılığı anlamamanın, geliştirmenin ve teşvik etmenin uluslararası bir öncelik olduğunu vurgulayan araştırmalar da mevcuttur (Craft, 2010).

Yaratıcı potansiyelin geliştirilmesine yönelik temel teknikler; Beyin Fırtınası Tekniği, Sinektik Teknik, Morfolojik Sentez Tekniği, Yaratıcı Drama Tekniği, Özellikler Listeleme Tekniği, SCAMPER Tekniği, Zihin Haritası Yöntemi, Gözlem Laboratuvarı Tekniği, Yıldız Yağmuru Tekniği, Fikir Değerlendirme Tekniği, Fikir Listesi Oluşturma Tekniği ve Altı Şapkalı Düşünme Tekniği olarak sıralanabilir (Kanlı, 2019). Bu tekniklerin bir kısmının verimlilik bağlamında yeni ürün/fikir geliştirilmesine yönelik tasarlandığı görülürken, bir kısmının da düşünce sürecini sadeleştirerek yoğunlaşmayı

dolayısıyla motivasyonu arttırarak bireysel ya da grup performanslarını olumlu yönde etkilemek için geliştirildiği görülür.

Bir fikrin aşamalı olarak geliştirilmesi sürecini içeren tekniklerin farklı öge ve bileşenlerden oluşan yaratıcı yazarlık alanında kullanılması, oyun yazım sürecinin doğasındaki benzerlik nedeniyle daha doğru görünmektedir. Bu açıdan araştırma çerçevesinde seçilen Altı Şapkalı Düşünme ve SCAMPER teknikleri eleştirel, esnek ve lateral (yanal) düşünme süreçlerini içeren tekniklerdir. Ayrıca bu teknikler farklı alanlara kolayca uygulanabilir ve probleme sorularla yaklaşarak sorunu kontrollü ve derinlemesine incelemeye fırsat veren özelliklerinden dolayı dramatik yazarlık eğitimi alanında kullanılabilirler. Bu çalışmada oyun kurgusu yaparken öğrencinin karşılaştığı probleme ve fikrin geliştirilmesine parçalı bir şekilde yaklaşarak esnek bir düşünme alanı sağladıkları için Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ve SCAMPER tekniği kullanılmıştır. Bu iki tekniği diğer yaratıcı düşünme tekniklerinden ayıran temel özellik çözülmek istenen probleme yaklaşım biçimleridir. Diğer teknikler çoğunlukla yeni ürün tasarlama ve ürün geliştirme süreçlerinde daha etkiliyken, her seferinde sadece tek bir şeye odaklanmayı sağlayan bu iki beyin fırtınası temelli teknik bir problem çözüm tekniği olduğu için dramatik yazarlık eğitiminde kullanılmaya daha uygundur.

Yaratıcılık kavramının eğitim bilimlerinde yoğunluklu olarak özel eğitim, ilk ve ortaöğretim seviyesinde akademik başarıya etkisi bağlamında, ders içi performansı arttırmaya yönelik çalışıldığı görülür (Davis & Scott, 1971; Terrifinger, 1986; Urban, 1991; Ataman, 1993; Cramond, Karnes, & Stephens, 2005; Phuntsho & Wangdi, 2020). Bu araştırmaların sonuçları, yukarıda örneklerle açıkladığımız gibi, yaratıcılık teorilerinden üretilen tekniklerin öğrencilerin ders içi performanslarının yanında akıcı, esnek ve çözüm odaklı düşüncelerinde olumlu katkıları olduğunu göstermiştir. Ülkemizde de çoğunluğu eğitim bilimleri alanında yapılan deneysel araştırmalar, yaratıcılık tekniklerinin kullanılmasının öğrencilerin ders içi performanslarına etkisi bağlamında çalışılmaktadır (Özerbaş, 2011; Önel, 2013; Sak, 2014). Sahne sanatları alanında da yaratıcı süreci manipüle etmek üzere söz konusu tekniklerin kullanıldığı bir araştırma mevcuttur. Edward De Bono tarafından tasarlanan, düşünme sürecini karmaşıklıktan arındırarak daha dinamik bir hale getirmeyi amaçlayan Altı Şapkalı

Düşünme Tekniğinin dramatik yazarlık eğitiminde kullanıldığı bu araştırma konuya ilişkin önemli veriler sağlamıştır (Belkıs & Gümüş, 2020). Bu araştırmanın sonuçları söz konusu tekniğin kullanılmasının oyun kurgulama sürecinde öğrenci açısından faydalı ve kolaylaştırıcı olduğu yönündedir (s.164). Yaratıcılık alanında yapılan alan yazın araştırmaları göstermiştir ki dramatik yazarlık eğitiminde Altı Şapkalı Düşünme Tekniği gibi kullanılabilecek birçok alternatif yaratıcı düşünme egzersizi/tekniki vardır. Yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesine yönelik tasarlanan tekniklerin farklı disiplinlerde işlevsel olarak kullanılması dramatik yazarlık eğitiminde de bir araç olarak kullanılabileceğine işaret eder.

Yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi dramatik yazarlık eğitiminde özellikle uygulama süreçlerinde büyük önem taşımaktadır. Problem çözmede sistematik bir yaklaşıma ihtiyaç duyan her disiplin yaratıcı düşünme tekniklerine başvurmuştur. Bu durumun tek nedeni yaratıcılığın keskin çizgilerle belirlenmiş sınırlarının olmaması değildir. Yaratıcı düşünme tekniklerinin farklı çalışma alanlarına uyarlanabilir olmasının yanında bireysel uygulamalarda esneklik tanınması problem çözmede farklı disiplinlerin yaratıcılık kavramına başvurmasını sağlamıştır. Uygulamalı bir atölye süreci olarak ilerleyen dramatik yazarlık eğitiminde de öğrenciler malzeme bulmaktan oyun yazımına kadar tüm süreçte karşılaştıkları problemleri çözmek için bu tekniklerden dolayı ya da doğrudan faydalanabilirler.

Oyun yazarlığını “evreni sorgulama ve nedenleri keşfetme” süreci olarak tanımlayan Neipris oyun yazarlığında soru sormanın önemine şöyle dikkat çeker; “Yirmi beş yıl boyunca yazıp öğrettikten sonra, bir hikâyeye geliştirmenin gizemli sürecinin çoğunlukla soru sormakla ilgisi olduğunu anladım. Buraya nasıl geldi? Neden geldi? Birbirlerinden ne istiyorlar?” (Neipris, 2005, s. 188). Beyin fırtınası temelli problem çözme teknikleri de -Neipris’in yaklaşımlarını akla getirir şekilde- soru sorarak yaratıcı düşünceyi geliştirmeyi hedefler. Bu bağlamda dramatik yazarlık eğitiminde öğrencinin oyun yazım sürecinde karşılaştığı problemleri aşmak için beyin fırtınası temelli yaratıcı düşünme teknikleri kullanılabilir görünmektedir.

Yaratıcı potansiyelin geliştirilmesine yönelik olan Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ve SCAMPER Tekniği gibi teknikler düşünce sürecini sadeleştirmek ve probleme odaklanmak amacıyla belirli soruları araç olarak kullanılırlar. Bu sorular belirli düşünce durumlarının temsilidir, bu bakımdan probleme en doğru şekilde yaklaşmayı sağlayacak esnekliğe sahiptir. Problem çözmeye odaklı bu yaratıcı düşünme tekniklerinde meseleye farklı açılardan yaklaşmak için kullanılan soruların dramatik malzemeye uygun şekilde yeniden düzenlenmesi mümkündür. Bu araştırma çerçevesinde Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ve SCAMPER tekniğinin soruları bir oyun yazım sürecinde etkin olarak kullanmak üzere yeniden düzenlenmiştir.

Dramatik yazarlık eğitimi çerçevesinde yapılan araştırmalar her öğrencinin oyun yazım sürecinde farklı noktalarda problemler yaşadığını ortaya koymaktadır (Belkis & Gümüş, 2020). Araştırmanın grup uygulamasında ulaşılan bulguların, Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin (AŞDT) ‘düşünme faaliyetlerini belli bir düzene sokmak ve böylece düşünenin her şeyi aynı anda değil her defasında bir düşünme faaliyetini gerçekleştirmesini sağlamak’ amacıyla da örtüştüğü görülmüştür (De Bono, 2015). Bu araştırmanın bulguları ışığında, öğrencilere karşılaştıkları güçlükleri aşmaya yönelik ortak bir formül önermektense, AŞDT gibi belirli noktalara odaklanmayı ve uygulamada esnekliği sağlayan tekniklerin kullanılmasının daha etkili olduğu söylenebilir. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ‘düşünme sürecine stratejik bir form kazandırması, düşünmenin farkında olmayı, değişimini ve düşüncenin geliştirilmesini hedeflerken bu süreci eğlenceli ve herkes için uygulanabilir kılması’ (McAleer, 2007) gibi özelliklerinden dolayı etkili bir problem çözme tekniği olarak öne çıkmaktadır.

SCAMPER tekniği de benzer şekilde pek çok araştırmada efektif olarak kullanılmış, öğrencilerin yaratıcı potansiyellerini kolay ve eğlenceli şekilde harekete geçirmelerini sağlamıştır. Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim İş Öğretmenliği Programındaki 12 öğrenciyle gerçekleştirilen araştırma, atölye derslerinde SCAMPER tekniğinin uygulanmasının öğrencilerin sanatsal yaratım süreçlerine yaratıcı düşünme, motivasyon ve yaratıcı ürün açısından olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Baş & Kaptan, 2021).

Yaratıcılık kavramına yaklaşımda sanat temel bir bağlam olarak kabul edildiği gibi yetenek de daima masanın üstündeki bağlamlardandır. Bunun yanında yetenek ve yaratıcılık kavramlarında da tam bir uzlaşma sağlanamadığı görülmektedir. Diğer sanat dallarında olduğu gibi oyun yazarlığı da uzun yıllar doğuştan gelen yetenek ve içsel yaratıcılıkla ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkiyi yaptığı araştırmalarla sorgulayan Paul Gardiner (2016), dramatik yazarlık eğitim sürecinde karşılaşılan problemlerin çoğunlukla yaratıcılık temelli olduğunu ortaya koyarak dramatik yazarlık eğitiminde bir tür paradigma değişikliğinin gerekliliğini savunmuştur. Gardiner dramatik yazarlık eğitiminde öğrenci ve öğretmenlerin yaratıcılığa yaklaşımını inceleyerek doğal yaratıcı sürece müdahale etmeme konusunda romantik bir isteksizliğin var olduğunu ortaya koymuştur. Gardiner ayrıca bu tür bir yaratıcılık algısının öğrencilerin teatral vizyonlarını ifade etmelerini, yaratıcı potansiyellerini ortaya koymalarını engelleyerek oyun yazarı olarak yeterliliklerini ve yeteneklerini geliştirme becerilerini engellediğini de ileri sürmektedir (Gardiner, 2016). Bu araştırmaların verilerine dayanarak öğrencilerin yaratıcı süreçteki rolleri kadar yetenek ve yaratıcılık kavramlarına ilişkin algılarının da performanslarını etkilediği görülmüştür.

Yaratıcı düşünme belirli metotlar aracılığıyla öğretilir, sistemli yaklaşımlar sayesinde geliştirilebilir bilişsel bir yetenek olmasının yanında yaratıcılık temel olarak bir problem çözme yaklaşımıdır (Aslan A. E., 2001). Örneğin, kavrama ilişkin ilk teorik yaklaşımlardan birini gerçekleştiren Wallas yaratıcılığı ‘bir problem çözme süreci’ olarak tanımlar (Wallas, 1926). Yaratıcı Düşünce Testini geliştiren Torrance, yaratıcılığın sistemli yönlendirmeler aracılığıyla öğretilir olduğunu vurgular (Torrance E. P., 1966). Böylece yaratıcılık hem geliştirilebilir hem de yönlendirilebilir bir olgu olarak algılanmaya başlanır. Bu bağlamda dramatik yazarlık eğitiminin uygulama sürecinde öğrencilerin oyun metni tasarımı yaparken yaşadıkları problemleri aşmalarında yaratıcılık teorilerinden hareketle geliştirilmiş teknikler alternatif bir uygulama metodu olarak kullanılabilir görülmektedir.

Neipris (2005, s. 186), New York Üniversitesi Tisch School of the Arts'daki dramatik yazarlık programını örnek vererek oyun yazarlarının ve senaristlerin eğitiminin bir dizi yoğun yazma atölyesinin yanında tarih, felsefe, dil, sanat tarihi, Amerika, Avrupa,

Asya, Afrika ve Latin edebiyatı derslerini, eleştiri ve yapım uygulamalarını da içerdğini söyler. Yani, Neipris burada yaratıcılığın ve oyun yazarlığının yoğun bir entelektüel destekle geliştirilebileceğini, eğitiminin de bu temele dayandığını ifade etmektedir. Neipris'in sözünü ettiği oyun yazarlığı eğitimi, Türkiye'deki dramatik yazarlık eğitim programlarıyla büyük benzerlikler göstermektedir (Belkıs, Gümüş, Şaşmaz, & Alpan, 2019) (Belkıs, Şaşmaz, Gümüş, & Alpan, 2019) (Alpan, Belkıs, Şaşmaz, Gümüş, & Salman, 2021). Ülkemizde lisans düzeyinde dramatik yazarlık eğitimi çeşitli zorluklar yaşasa da eğitim programları dünyadaki örnekler gibi bilimsel kriterlere ve uluslararası standartlara uygun şekilde ilerlemekle birlikte öğrencilerin yaratıcı potansiyelini ortaya çıkarmaya yönelik sistemli bir yaklaşıma rastlanmamaktadır.

Dramatik yazarlık eğitimi bağlamında Türkiye'de yapılan araştırma ve çalışmaların belirli noktalarda yoğunlaştığı görülüyor. Bunlar, öncelikle tarihsel bir perspektif çizen çalışmalar (Akıncı, 2003; Çelenk, 2002; Belkıs, 2003, 2010; Karaboğa, 2009; Artu, 2010), yeni eğilimleri belirleyen çalışmalar (Birkiye, 2009; Arıcı, Özbudak, Celkan, Metin & Yılmaz 2014; Mahmutyazıcıoğlu & Marçalı, 2021) ve program inceleme/karşılaştırma aracılığıyla eğitimi haritalandıran çalışmalar (Belkıs, Gümüş, Şaşmaz & Alpan 2019; Belkıs, Şaşmaz, Gümüş & Alpan, 2019) olarak gruplandırılabilir. 2013 yılında Melih Korukçu tarafından literatüre kazandırılan *Zihni Etkin Kullanma Yöntemi NLP'nin Yaratıcı Sanat Olarak Tiyatro Alanına Dramatik Yazarlık ve Oyunculuk Bağlamında Uygulanması* başlıklı yüksek lisans çalışması bu alandaki nadir araştırmalardan birisi olarak öne çıkmaktadır (Korukçu, 2013). Dramatik yazarlık ve eğitimi konusunda Türkiye'de yapılan çalışmalar daha çok yazarlık yönelişleri ve eğitim programı kapsamında iken yurt dışındaki çalışmaların eğitimde yaratıcılığın yeri gibi kavramsal konulara yöneldiği görülmektedir. Örneğin Gardiner (2016) öğretmen ve öğrencilerin oyun yazarlığının yaratıcı boyutunun öğretilmesine nasıl yaklaştıklarını irdemiş, öğrencinin yaratıcılığının geliştirilmesini araştırmıştır. Ülkemizdeki akademik sanat eğitiminde ise bu tür deneysel araştırmalara sık rastlanmamaktadır. Oysa genelde sanat özelde sahne sanatları ve dramatik yazarlık eğitiminde standardizasyona gitmeden bu tür sistematik yaklaşımların, alternatif kaynak arayışlarının uygulandığı araştırmalara ihtiyaç vardır. Dramatik yazarlık eğitiminde öğrenciler, atölye çalışmalarında farklı

noktalarda tıklandıklarını ve bu problemleri çözmek için bir formüle ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler (Belkıs & Gümüş, 2020).

Bu bağlamda dramatik yazarlık eğitiminde oyun yazım sürecinde öğrencilere destek olacak, problem çözmeye süreçlerini kolaylaştıracak tekniklere ve bu alanda yapılacak olan akademik araştırmalara ihtiyaç vardır. Yapılan ön araştırma/değerlendirme verileri yaratıcılığı geliştirme yöntemlerinin dramatik yazarlık eğitiminde alternatif öğrenme stratejilerinden birisi olarak kullanılabileceğini göstermiştir (Belkıs & Gümüş, 2020). Yaratıcılık eğitiminde eğiticinin temel misyonu “yaratıcı düşünme üzerine farkındalık kazandırmak” ve “yaratıcı düşünme süreçlerini kolaylaştırarak yaratıcılığın ortaya çıkmasına aracı olmak”tır (Özyaprak, 2016, s. 72). Müzik eğitimi alanında yapılan bir araştırmada da alternatif eğitim metotlarının (Suzuki Yöntemi, Dalcroze yöntemi, Kodaly yöntemi, Orff yöntemi gibi) devreye sokulmasının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi incelenmiş öğrencilerin yaratıcı potansiyellerini harekete geçirmek için geleneksel yöntemler yerine özgür, esnek, demokratik bir ortam yaratılmasının faydası ortaya konmuştur (Gürgen, 2006). Tüm bu bilgiler ışığında dramatik yazarlık eğitimi için de yaratıcı düşünceyi geliştirme tekniklerinden hareketle oluşturulacak alternatif bir eğitim yaklaşımı uygulanabilir görünmektedir.

Dramatik yazarlık eğitiminde öğrenciler eğiticinin yönlendirmesiyle malzeme seçiminden öykü geliştirmeye, karakter kurulumundan diyalog yazımına kadar dramatik yazımın tüm süreçlerinde bu sözü edilen yaratıcı düşünme becerilerini farklı boyutlarda farkında olarak veya olmayarak kullanmaktadırlar. Bu tez çalışması ise dramatik yazarlık eğitimindeki yaratıcı süreci sistemli ve hedefe yönelik bir strateji çerçevesinde ele almayı hedeflemektedir. *Araştırmanın amacı yaratıcı düşünme tekniklerinin dramatik yazarlık eğitimi alan lisans öğrencilerinin oyun yazım sürecinde karşılaştıkları zorlukları aşmadaki etkisinin incelenmesidir.* Dramatik Yazarlık eğitiminde alternatif öğrenme yaklaşım ve stratejilerini devreye sokmayı hedefleyen bu araştırma, düşünme mekanizmasının işleyişi ve özellikle yaratıcılıkla olan ilişkisi üzerine farkındalık yaratarak yaratıcı düşünme süreçlerinin incelenmesini de içermektedir.

Bu araştırmanın önceliği öğrencinin oyun yazım sürecinde karşılaştığı güçlükleri doğrudan çözmeye yönelik sistemli bir yaklaşım belirlemektir. Bu nedenle bu araştırmada söz konusu yaratıcılık temelli tekniklerin işlevsel olarak kullanması, öğrencinin kişisel talepleri/sorunları üzerine odaklanmasıyla mümkündür. Bu nedenle dramatik malzeme bulmaktan bulduğu malzemeyi dramatik bir forma dönüştürmeye, karakter yaratmaktan çatışma yaratacak diyalektik karşıtlıkları tasarlamaya kadar tüm atölye sürecinde öğrencinin, ihtiyacı olan yaratıcılık tekniğini uygulamasının işlevsel olacağı öngörülmüştür.

Dramatik yazarlık eğitiminde yaratıcı süreci manipüle ederek alternatif metodolojiler üzerine farkındalık yaratmayı amaçlayan bu araştırma, bu konuda alanındaki ilk deneysel araştırmadır. Bu bakımdan araştırma bulgularının alanda kendisinden sonra yapılacak çalışmalara dayanak oluşturması, deneysel araştırmalar için cesaretlendirici olması ümit edilmektedir. Ayrıca bu araştırma kapsamında hazırlanan Dramatik Oyun Metni Yeterlik Ölçeğinin akademi içi ya da akademi dışı dramatik yazarlık eğitiminin ölçme değerlendirme süreçlerinde kullanılması da ümit edilmektedir.

Bu araştırmanın problem cümlesi; “Yaratıcılığı geliştirme tekniklerinin dramatik yazarlık eğitiminde karşılaşılan güçlükleri aşmakta anlamlı bir etkisi var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada temel problemin çerçevesinde aşağıdaki denenceler test edilecektir.

1. Yaratıcılığı geliştirme tekniklerinin dramatik yazarlık eğitimi alan öğrencilerin oyun yazım süreçlerinde karşılaştıkları güçlükleri aşmalarında yardımcı olabilir mi?
2. Yaratıcı yazarlık eğitiminde, yaratıcı düşünme tekniklerinin uygulanmasıyla, düşünce süreci üzerine bir farkındalık yaratıp verimliliği arttırmak mümkün olabilir mi?
3. Farklı disiplinlerin araçları kullanılarak dramatik yazarlık eğitiminde alternatif öğrenme yaklaşımları ve eğitim stratejileri devreye sokulabilir mi?

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin önyargısız, özverili ve tarafsız bir şekilde araştırmaya destek verecekleri ve süreç içinde yenilenen ölçümler için

sürekliliği sağlayarak açıklıkla düşüncelerini araştırmacıyla paylaşacakları varsayılmıştır.

Belirtilmesi gereken bir başka nokta da bu araştırmanın Türkiye’de lisans düzeyinde dramatik yazarlık eğitimindeki dramatik yazarlık derslerine odaklanmış olmasıdır. Araştırma, Güzel Sanatlar Fakültelerinin Sahne Sanatları Bölümleri altındaki dramatik yazarlık alan dersleriyle sınırlıdır.

Yaratıcı düşünme potansiyelini geliştirmeye yönelik tekniklerin dramatik yazarlık eğitiminde alternatif bir uygulama temrini olarak geliştirilmesini kapsayan bu araştırma üç ana bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın problem durumunu, amacını, önemini ve sayıltılarını aktaran Giriş bölümünün ardından Birinci Bölümde konuya ilişkin temel kavramlar ve tanımlar açıklanmış, konuya ilişkin literatür perspektifine ve ilgili terimlere yer verilmiştir. Araştırmanın İkinci Bölümü kullanılan yönteme odaklanmış, araştırmanın türü, deseni, çalışma grubu/alanı, uygulama ve veri toplama, verilerin analiz edilmesi açıklanmıştır. Üçüncü Bölümde bulgular ayrıntılı olarak sunulmuştur. Sonuç bölümünde araştırmanın tümüne dair çıkarımlar özetlenerek çalışma sonlandırılmıştır.

1.BÖLÜM

TEORİK ÇERÇEVE

1. BÖLÜM: TEORİK ÇERÇEVE

Bu bölümde konuya ilişkin temel kavramlar ve tanımlar açıklanarak araştırmanın teorik çerçevesi sunulmuş, konuya ilişkin literatür perspektifi ve ilgili terimlere yer verilmiştir.

Teorik çerçevenin bu araştırma için iki perspektif üzerine kurulduğu belirtilmelidir. Bunlardan ilki araştırmanın bağımsız değişkenini oluşturan yaratıcılık kavramı, ikincisi ise uygulama alanı olan dramatik yazarlık kavramıdır.

1.1. Yaratıcılık

Yaratıcılık bilim, sanat, siyaset, eğitim, iktisat gibi farklı disiplinlerin farklı şekilde tanımlayarak kendi alanlarına uyguladıkları çok boyutlu bir fenomendir. Zekâ ve yetenek kavramlarının alternatifi olarak ele alınan ve genellikle yenilik ve problem çözme yöntemi olarak tanımlanan bir kavramdır. Genellikle birey, süreç ve ürün açısından ele alındığı gözlenen yaratıcılık kavramı uzunca bir süre güzel sanatlar alanına hapsedilmiş olsa da bugün iş dünyasından, psikolojiye mimarlıktan biyolojiye kadar farklı alanların

çalışma sahasında yer almaktadır. Basit bir yemek tarifinden karmaşık bir teoremin çözümüne kadar hayatın her alanında etkisi/izleri bulunan yaratıcılık kavramını, bu genel özelliğinden dolayı, herkes tarafından kabul gören tek bir geçerli tanımla sınırlandırmak zordur.

Farklı disiplinlerin farklı şekillerde tanımladığı yaratıcılık kavramı için ortak vurgu yenilik ve özgünlüktür. Yani bir fikrin ya da ürünün yaratıcı sayılabilmesi için yeni ve özgün olması gerekmektedir. En yaygın kabul edilen tanımlamaya göre yaratıcılık yeni düşünce ya da kavramlar üretebilmek ya da bilinen düşünce ve kavramlar arasında yeni bağlar oluşturabilmektir (Erez & Erez, 2017). Bu tanımda da görüldüğü gibi yaratıcılığın ya da yaratıcı ürünün orijinal olmasından çok yeni olanı içinde barındırması beklenmektedir. Diğer bir tanıma göre yaratıcılık yeni, özgün ve beceriye dayalı bir ürün olarak ortaya çıkmış veya henüz ürüne dönüşmemiş, kendine özgü bir problem çözme sürecini içeren, kişinin zekâ unsurunun da özgün ve üretime dönük olarak kullandığı bir bilişsel yetenektir (Aslan E. , 2001). Torrance yaratıcılığı sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp ögelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, sorunu tanımlama ve çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin tezler geliştirme, bu tezleri değiştirme ya da yeniden sınaama, daha sonra da sonucu ortaya koyma sürecini içeren ‘bilişsel bir yetenek’ olarak tanımlar (Torrance E. P., 1968).

Psikolojinin modern bir disiplin olarak yaygınlaştığı 20. Yüzyılda yaratıcılık kavramının bilimsel olarak tanımlamaya çalışıldığı görülür. Yaratıcı fikirlerin nasıl gerçekleştiğini inceleyen nörobilim uzmanı Nancy Andreasen (2017, s. 21-22) üç temel bileşene dikkat çeker; özgünlük, fayda/işe yararlık ve sonunda bir ürün ortaya konulması. Andreasen yaratıcılığın diğer bileşenlerini yaratıcı birey, süreç ve ürün olarak belirler. Diğer tanımlara da bakıldığında yaratıcılığın genellikle yaratıcı kişi, yaratıcı ürün ve yaratıcı süreç başlıklarıyla ele alındığı görülür. Amerikalı psikolog Graham Wallas (1926) da yaratıcı düşünce sürecinin hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama olmak üzere dört aşamadan oluştuğunu savunarak süreçsel bir yaklaşım benimsemiştir. Wallas’ın düşüncesinin temelinde Alman fizikçi Hermann Von Helmholtz’un 19.yüzyılda yaptığı sinir bilim çalışmalarının etkisi vardır.

Disiplinlere, ekollere ve yaklaşımlara göre çeşitlilik gösteren yaratıcılık olgusunu kimi teorisyenler zekânın bir yansıması, bilinç dışında gerçekleşen bir süreç, problem çözme kapasitesi, çağrışıma dayalı bir düşünme eylemi gibi farklı ifadelerle tanımlamaktadırlar (MacKinnon, 1962; Guilford, 1968; Maslow vd., 1970; Koberg ve Bagnall, 1974; Getzels, 1975; Rouquette, 1992; Malaga, 2000; Adams, 2001). Kimi teorisyenler ise yaratıcılığı bireysel düşünce biçimi şeklinde ele alarak yaratıcı kişiliği, bireyin kavrama yeteneğini bilişsel alanda farklılaşan düşünce yapısı ile niceliksel olarak psikometrik yaklaşımlar aracılığıyla incelemektedirler (Mac Kinnon, 1962; Guilford, 1967; Torrance, 1974 a, b, 1988). Kimi araştırmacılar, yaratıcılığı örgütsel veya toplumsal faktörler bazında ele alarak bu faktörlerin yaratıcılığı nasıl etkilediğini incelerken (Argyris ve Schön, 1996), kimileri de bireysel yaratıcılık ve zihindeki enformasyon süreci üzerine kurguladıkları araştırmalarını yaratıcılık performanslarını ölçme ve geliştirme amaçlı olarak kullanılan testler ve ölçümler üzerine dayandırmaktadırlar (Thurstone, 1952; Osborn, 1957; Torrance, 1966, 1968, Weiser, 1970).

Torrance, Lowenfeld, MacKinnon ve Guilford gibi düşünürler yaratıcılığın süreçle olan ilgisi üzerine odaklanarak kavramı bireysel bir düşünce biçimi olarak ele almışlardır (Lowenfeld, 1957; Mackinnon, 1962; Guilford, 1968; Torrance, 1988). Lowenfeld potansiyel bir güç olarak adlandırdığı yaratıcılığı insanların doğuştan sahip olduğu içgüdüsel bir problem çözme yeteneği olarak tanımlarken ortaya çıkması için uygun koşulların oluşması gerektiğini vurgulamıştır (Lowenfeld, 1957). Yaratıcı ürün bağlamında bir tanım ortaya koyan Read için yaratıcılık, daha önce hiçbir şekli olmayan bir şeyin oluşması, yoktan var etme de olabilir, var olan bir malzemenin yeni bir biçimde kullanımı ya da uyarlanması da olabilir (Read, 1948).

Tanımı ve ölçülmesiyle ilgili pek çok tartışmayı barındıran yaratıcılık kavramı bilimsel kriterlere bağlanarak yorumlanmaya ihtiyaç duymuştur. Bu çerçevede yaratıcılığın ölçülmesiyle ilgili çalışmalar 1960'lı yıllardan itibaren yapılmış olsa da doğrudan yaratıcılığı ölçen ilk çalışma 1966'da Amerika Birleşik Devletleri'nde yayınlanan Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'dir ve yaratıcılık alanında büyük ilgi görmüştür. Sözel ve şekilsel alanda yaratıcılığı ölçen toplam 10 alt testi içeren Torrance

Yaratıcılık Testi Ölçeği bugün işe alımlardan eğitim değerlendirmelerine kadar pek çok alanda kullanılan bir ölçek halini almıştır (Torrance E. P., 1988). Ülkemizde Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Türkçe versiyonu 2001 yılında yayınlanmıştır (Aslan E. , 2001). Bu test sadece yaratıcı bireyin bilişsel kapasitesini belirlemekle kalmayıp yaratıcılığın farklı boyutlarının birbiriyle olan ilişkisini gözler önüne sermek için de faydalı olmuştur. Buradan da görüldüğü gibi psikoloji alanında yaratıcılığın ölçülmesi de tanımlanması kadar önemsenen bir konu olmuştur ve Andreasen'in de dediği gibi “yaratıcılık çalışmalarının tarihi, bir ölçüde, psikolojinin yirminci yüzyıldaki tarihini yansıtır” (Andreasen, 2017, s. 35).

Wallas (1926), Rossman (1931), Osborn (1953), Isaksen ve Treffinger (1985) kimi birbiriyle kesişen yaratıcı düşünme modelleri sunmuşlardır (Erez & Erez, 2017). Bu modeller ışığında yapılan araştırmalar yaratıcılığın doğuştan gelen gizli bir güç, özel bir yetenek olmadığını ortaya koymaktadır. Peki yaratıcılık nasıl geliştirilebilir? Bu sorunun yaratıcılığı tanımlamaya ve ölçmeye çalışan bilim insanları tarafından sorulup tutarlı ve bilimsel bir yöntem arayışına girildiği görülmektedir (Fasko, 2010).

Tüm tanımların ortak noktalarından hareketle yaratıcılık yeni, özgün ve beceriye dayalı bir ürün olarak ortaya çıkmış veya henüz ürüne dönüşmemiş, kendine özgü bir problem çözme sürecini içeren, kişinin zekâ unsurlarını da özgün ve üretime dönük kullandığı bilişsel bir yetenek olarak özetlenebilir.

Özetin özeti olarak yaratıcılıktan beklenen üç temel unsur şu şekilde sıralanabilir: özgünlük, işe yararlık ve ortaya bir ürün koyma gerekliliği.

1.2. Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri

Yaratıcılığın doğuştan gelen bir potansiyelle ilişkisi olsa da öğretilebilecek, belirli sistemler aracılığıyla geliştirilebilecek bir beceri olduğu görüşü bugün birçok alanda hâkim bir görüşe dönüşmüştür (Özyaprak, 2016). Yaratıcı düşünme süreçlerini kolaylaştırmak için yaratıcılık teorileri ve modelleri ışığında geliştirilmiş içerikleri eğitim programlarına yansıtmak gerektiği tartışılır hale gelmiştir. Bunun için yaratıcılığın ne olduğunu ve hangi bileşenleri içerdiğini, yaratıcılığı etkileyen faktörleri ortaya koymak

gerekmektedir. Yaratıcılık konusunda bireylerin performansını etkileyen en önemli etken yaratıcılığın doğuştan geldiği ve geliştirilemeyecek gizli bir yetenek olduğu yanılgısıdır. Yaratıcılık çalışmaları erken dönemde bu algıyı yerle bir etse de eğitimde motivasyon eksikliğiyle birlikte bu arkaik düşünce tekrar gün yüzüne çıkmakta ve performansı olumsuz etkileyen bir faktöre dönüşmektedir.

Treffinger öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirebilmeleri için kullanabilecekleri stratejileri içeren 3 temel basamağı bulunan bir model önermiştir. Temel Düşünme Araçlarını Öğrenmek, Problem Çözme Modellerini Öğrenmek, Gerçek Problemlerle Çalışmak olarak tanımlanan bu üç adım önce tüm öğrencilerin tekil ve çoğul düşünme araçlarını öğrenmelerini daha sonra temel düşünme araçlarını karmaşık ve sistematik yapılara uygulamalarını en sonunda ise gerçek problemlerin çözümünde bu teknikleri kullanmalarını içermektedir (Treffinger, 1986). Çoğul düşünme tekniklerine örnek olarak beyin fırtınası, nitelik listeleme verilebilir. Tekil düşünmeye ise analogilerle düşünme çıkarımda bulunma örnek oluşturabilir. Buradan temel düşünme araçlarını sadece özel yetenekli çocuklar değil tüm öğrencilerin faydalanacağı şekilde müfredata dâhil etmek gerektiği sonucu çıkar.

Yaratıcı potansiyelin geliştirilmesine yönelik tekniklerin incelendiği kaynaklar tarandığında öne çıkan teknikler şu şekilde sıralanabilir: Beyin Fırtınası Tekniği, Sinetik Teknik, Morfolojik Sentez Tekniği, Yaratıcı Drama Tekniği, Özellikler Listeleme Tekniği, Scamper Tekniği, Zihin Haritası Yöntemi, Gözlem Laboratuvarı Tekniği, Yıldız Yağmuru Tekniği, Fikir Değerlendirme Tekniği, Fikir Listesi Oluşturma Tekniği, ve Altı Şapkalı Düşünme Tekniği (Kanlı, 2019; Temel, 2018; Sak, 2014; Işık & Saygılı, 2015; Ocak, 2017; Eryeler, 2003; Sünbül, 2008; Özyaprak, 2016).

1.2.1. Beyin Fırtınası Tekniği

Bu teknik herkes tarafından bilinen, fikir üretme ve çoğul düşünme teknikleri arasında en yaygın kullanım alanına sahip tekniktir. Alex F. Osborn'un 1938 yılında Organize Fikir Oluşturma başlığıyla tasarladığı bu tekniğe, katılımcıların probleme beyinleriyle yoğun bir şekilde saldırdıkları hissi uyandırdığı için bu ismi vermiştir (Osborn, 1948).

Grup çalışmalarında belirli sorunların çözümü ya da yeni fikirlerin geliştirilmesi için kullanılan teknik kendiliğinden ve anlık olarak üretilen ve serbestçe ifade edilen fikirlerin ortaya konulmasını kapsar (Oxley & Dzindolet, 1999). Teknik, Osborn'un ortaya koyduğu Ertelenmiş Yargı Prensibine dayanmaktadır. Bu prensip, fikir üretme ve değerlendirme sürecini birlikte yürütmek yerine, önce yargılama ve eleştirinin olmadığı bir üretim sürecine fırsat verip daha sonra değerlendirme yapılırsa daha yaratıcı fikirlerin ortaya çıkacağı iddiasına dayanmaktadır. Asıl amaç, işe koyulmadan önce fikir üretme aşamasında çoğul düşünme yöntemiyle mümkün olduğu kadar çok fikir üretilmesini sağlamaktır. Burada dikkat çeken nokta fikir üretme aşamasında grubun hiçbir sınırlama, belirleme ya da engelleme olmadan eleştiri ve yargı süreçlerinden bağımsız olarak düşünce sürecini ilerletmesidir. Osborn (1957), Beyin Fırtınası Tekniği için 4 temel prensibe dikkat çeker: eleştiriye yer vermemek, serbest düşünmeyi desteklemek, niceliğe önem vermek, birleştirme ve iyileştirmeyi hedeflemek.

Beyin Fırtınası genelde bireysel ya da küçük grupların fikir üretmesi grup liderinin ya da seçilen bir kişinin yaratılan fikirleri not etmesi ve kuralları takip etmesi şeklinde uygulanır. Grup sayısı katılımcıların özelliklerine, motivasyonlarına ve konunun içeriğine göre değişmektedir. Beyin Fırtınası terimi zaman içinde ihtiyaçlar doğrultusunda gelişerek bugünkü halini almıştır. Birden fazla kişinin bir araya gelmesiyle konuyla ilgili fikir alışverişinde bulunarak bireyin yaratıcı düşünme gücünü geliştiren bir öğretim tekniğidir. Beyin fırtınasında üretilen fikirlerin niteliğinden çok niceliği önemlidir. Evrensel bilimsel gerçeklere bile bağlı olmadan birbirinden farklı sorular sorarak yeni fikirler üretilebilir. Örneğin çocuklarla yapılacak bir beyin fırtınası etkinliğinde bilim insanı olsan ne icat edersin sorusundan yola çıkarak birbirinden özgün ve farklı fikrin üretilmesi sağlanabilir.

1.2.2. Sinektiks Teknik

Sinektik farklı olan, birbiriyle ilgisiz görülen parçalar arasında bağlantı kurmak, alakasız fikir, kavram, nesne ya da şeyleri bir araya getirmek anlamına gelmektedir. Kavramın terminolojik kökeni farklı unsurları bir araya getirmek anlamına gelen Yunanca SYN ve ECTICS kelimelerinden oluşmaktadır (Gloeckner, Love, & Mallette,

1995). Gordon tarafından geliştirilen bu teknik yaratıcı bireylerin bilinçdışı olarak kullandıkları yöntemlerin analiz edilip sınıflandırılarak yaratıcı düşünme eğitimi sırasında kullanılabilir bir yapıya dönüştürülmesini içermektedir. Özetle Gordon sinektik tekniği insanda halihazırda var olan yaratıcılık kapasitesinin bilinçli olarak kullanılmasını organize eden bir mekanizma olarak tanımlar (Gordon, 1961). Doğrudan Analoji, Kişisel Analoji, Hayal Analojisi ve Sembolik Analoji olmak üzere 4 temel analogik düşünme metodu içerir (Kanlı, 2019). Sembolik analojiye örnek olarak Gotik Kiliselerinin planlarının haç şekline benzemesi, bir ev tasarımında, buharlaşma ve hava hareketlerinden faydalanarak soğutma özelliği sağlanması da doğrudan analojiye örnek verilebilir. Kişisel analoji ise kişinin üzerinde çalıştığı obje olduğunu hayal etmesi olarak tanımlanabilir.

Sinektik ayrıca metaforlar yoluyla yaratıcı bir problem çözme metodu olarak tanımlanmaktadır (Marran & Rogan, 1966). Sinektik tekniğinin temel ilkesi alışılmadık, yabancı kavramları alışıldık/tanındık hale getirmek ya da alışıldık/tanındık olanları yabancı/alışılmadık hale getirmektir. Beyin fırtınasına benzeyen bu uygulama eğitim öğretim sürecinde genel olarak yaratıcılığa ve fantastik hikâyelere ya da diyaloglara olanak tanıyan bir etkinlik olarak kullanılabilir. Yaratıcılık tanımlarında vurgulanan analogik düşünme, orijinallik ve sınırlardan bağımsız düşünme becerileri sinektik tekniğin temelini oluşturmaktadır.

Yaratıcı çözümlere ulaşmak için analogilerin ve metaforların kullanıldığı bu teknik günlük yaşamda yaratıcılığın önemli olduğunu, yaratıcılık sürecinin gizemli olmadığını, yaratıcılığın geliştirilebilir ve tanımlanabilir olduğunu ve yaratıcılık süreçlerin her disiplinde aynı şekilde işlediğini savunur (Joyce, Weil, & Showers, 1992). Yapılan araştırmalar sinektik tekniğinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Kaplan & Ercan, 2011). Bu teknik sayesinde öğrencilerin bilinenle bilinmeyen arasında bağ kurması ya da bilinenin farklı yönlerinin keşfetmeleri sağlanmaktadır (Açıkgöz, 2006). Örneğin bir gezegende su bulunması bu gezegende canlı yaşamın bulunduğu çıkarımını yapmamızı sağlayabilir. Bir insanın insan üstü iyilik özelliklerine dikkat çekmek için melek gibi bir insan analojisi de yine başka bir örnektir.

1.2.3. Özellik (Nitelik) Listeleme Tekniğı

Crawford'un yaratıcılık eğitimi sırasında uyguladığı bir teknik olan özellik listeleme diğer adıyla nitelik sıralama var olan ürünün niteliklerinin kendisinden sonraki ürünün belirleyicisi olduğu fikri üzerine kuruludur. Crawford'a göre bir adım ileriye gitmek bir şeyin kalitesini ya da niteliğini değiştirmekle ya da başka bir şeye aynı kalite ve niteliğin eklenmesiyle mümkün olabilir (Crawford, 2012). Crawford, öğrencilerine nitelik sıralaması yaptırdığı her alıştırmada, muhakkak o şeyin kalitesini artırıcı bir şeylerin veya ondan esinlenerek başka bir ürünün ortaya çıktığını ifade etmektedir. Bu şekilde nitelik sıralama hem yaratıcı düşünme sürecini açıklayıcı bir teori hem de pratik bir yaratıcı düşünme tekniğidir (Mayer, 1992).

Bu tekniğin uygulanma sürecinde öncelikle söz konusu ürünün tüm nitelikleri detaylıca listelenir, daha sonra her bir nitelik tek tek incelenerek nasıl değiştirilip geliştirilebileceği üzerine odaklanılır. Ek nitelik kazandırma başlığı altında söz konusu ürüne hangi yeni niteliklerin kazandırılabilirliği tartışılır. Bunun sonucunda ortaya çıkan düşünceler doğrudan ya da seçilerek uygulanır. Böylelikle ortaya nitelikleri geliştirilmiş ve yeni nitelikler kazandırılmış orijinal bir ürün çıkmış olur.

Yaratıcı modifikasyonlar yapmaya yardımcı olan özellik listeleme tekniğini günlük hayatta herkes sezgisel olarak belirli oranda kullanmaktadır. Crawford tekniğı içgüdüsel bu eğilimin belirli bir sistem dahilinde, belirli bir amaca yönelik uygulanmasını kapsar. Özellik listeleme tekniğı çoğunlukla yeni ürün çıkaran firmaların kullandığı bir yaratıcı düşünme tekniğı olsa da herhangi bir imgenin, düşüncenin, senaryonun, problemin unsurlarında değişimler yaparak yeni sonuçlar elde etmeye yarar (Sak, 2014). Söz konusu ürünün özelliğine göre biçim, boyut, ekran, renk, doku, tat gibi özelliklerinin listelenmesi ve bu özellikler üzerinden düşünülmesi bu tekniğe örnek oluşturabilir.

1.2.4. Morfolojik Sentez (Analiz) Tekniğı

Farklı kaynaklardaki adıyla Zwicky Kutusu ya da Morfolojik Analiz Tekniğı Nitelik Listeleme Tekniğinin geliştirilmiş bir versiyonudur. Nitelik listelemeden farklı

olarak Morfolojik Sentez Tekniğinde sadece iki özellik kategorisi listelenir. Morfolojik Sentez Tekniği ile yaratıcı bileşimlerin yapılması hedeflenir.

Fritz Zwicky tarafından geliştirilen morfolojik sentez tekniği farklı nesnelerin düşüncelerin ya da imgelerin arasında transfer yapılarak ya da bu öğeleri birleştirerek yeni ürünler elde etmeye yarar. Birleştirilen öğelerin çoğu zaman öz kimliklerini bileşim içinde yitirmeleri nedeniyle morfolojik sentez tekniğinin kullanımı yapısal değişimleri ve yenilikleri de beraberinde getirir (Sak, 2014).

Starko (2009) morfolojik sentez tekniğini özellikle yeni tariflerin uygulanmasında etkin bir yöntem olarak tanımlar. Fen bilimlerinde farklı kimyasal karışımlarla elde edilecek yeni formüllerin, matematikte farklı geometrik şekillerin birleşmesiyle ortaya çıkacak kompleks şekillerin elde edilmesi için kullanılır (Starko, 2009).

Morfolojik analizde ele alınan karmaşık konular çok boyutluluk, ölçülebilirlik ve öznellik olmak üzere üç özelliğe sahiptir. Bu tekniğin uygulanması içinse izlenmesi gereken altı adım söz konusudur: Problemi Tanımlama, Boyut Tanımlama, Özellikler, Birleştirme, Değerlendirme ve Uygulama (Kanlı, 2019). Morfolojik sentez tekniğinde öncelikle özelliklerle ilgili ön inceleme yapılarak en az iki özellik belirlenir. Daha sonra özelliklere ilişkin bir tablo hazırlanarak tablonun her hücresindeki alternatif ayrı ayrı değerlendirilir. En son olarak da yaratıcı ürünün/fikrin on hali değerlendirilerek süreç sonlandırılır. Yeni bir ürün geliştirmek için kullanılan bir teknik olan Morfolojik Senteze örnek olarak metro ve otobüsün birleşiminden geliştirilen bir araç olan ‘metrobüs’ verilebilir.

1.2.5. Yaratıcı Drama Tekniği

Yaratıcı drama tekniği katılımcıların kendi duygu, düşünce ve fikirlerini önceden yazılmış bir metin olmaksızın, doğaçlama olarak canlandırmalarına dayanır. Yaratıcı drama bir sözcüğü, kavramı, davranışı, tümceyi, fikri, yaşantıyı veya bir olayı doğaçlama, rol oynama gibi tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanarak bir grup

çalışması içinde oyun ve oyunlar geliştirerek, eski bilişsel örüntüler yardımıyla yeniden yapılandırmaya yönelik etkinlikler sürecidir (San, 1991).

Yaratıcı drama grup özelliklerinden bağımsız olarak her türlü topluluğa uygulanabilecek, gelişimsel bir izleğe sahip grup etkinliğidir (Jennings, 2010). Birden fazla unsurun bileşiminden meydana gelen yaratıcı drama tiyatronun tüm olanaklarını kullanan bir yaratıcı düşünme yöntemidir. Yaratıcı drama etkinliklerinde mim, hareket, doğaçlama, kukla, maske ve müzik anlatım amacına uygun olarak kullanılabilir. Tiyatronun tüm olanaklarını kullansa da yaratıcı dramada amaç oyunculuk hüneri sergilemek ya da estetik bir mesaj vermek değildir. Yaratıcı dramada sonuçtan çok süreç önemlidir. Grup drama çalışmalarında bireylerin başta kendi bedenleri olmak üzere her türlü aracı kullanarak kendilerini özgürce ifade etmesi teşvik edilir.

Yaratıcı drama eğitim bilimleri alanında ele alınan şekliyle, farklı düşünme becerilerini geliştiren deneysel bir öğrenme metodolojisidir. Yaratıcı drama alanında yapılan meta-analiz çalışmaları tekniğin ilköğretim çağındaki öğrencilerin sözlü-yazılı iletişim, okuma, algılama ve drama becerilerine orta düzeyde, olumlu yönde etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Kardash & Wright, 1987).

Eğitimde yaratıcı dramanın kullanıldığı çalışmalar, katılımcıların farkındalık kazanarak bağımsız düşünmeyi öğrendiklerini, sosyal ve psikolojik duyarlılıkları ve temel iletişim becerilerinin arttığını, iş birliği özelliklerinin, etik ve estetik değerlerin geliştiğini, özgüvenin ve kişisel becerilerin olumlu yönde geliştiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte yaratıcı drama sayesinde, sanata karşı duyarlılığın arttığı, hata yapmaktan korkmadan yeni davranışlar sergilemeyi, kendini tanıma ve ifade etme özelliklerinin geliştiği, duyguların sağlıklı ve kontrollü boşalımının sağlandığı bilinmektedir (Tuluk, 2004).

Ayrıca sosyal bağlamda kullanıldığında yaratıcı drama, öğrenciye başkalarının ihtiyaçlarına karşı empatik olmanın yolunu gösterebilir ve sonuç olarak öğrenci daha iyi bir değer yargısı oluşturabilecek kapasiteye ulaşır. Loriea Annarella (1992) sezgiyi güçlendiren yaratıcı dramanın öğrencinin bilginin potansiyel gücünü somut eyleme dönüştürmesine yardımcı olduğunu savunur. Annarella'ya göre yaratıcı drama, akademik

öğrenmeye bütüncül bir yaklaşımdır. Tehdit edici olmayan sınıf alıştırmaları, sınıfta gerçek bir sürpriz ve eğlence hissi sağlayabilir ve öğrencilerin hayal güçlerinin kullanımının farkına varmalarına yardımcı olabilir (Annarella, 1992).

1.2.6. Zihin Haritalama Tekniği

Bu teknik hafıza, yaratıcılık, öğrenme ve her türlü beyin işlevine uygun görsel, grafik bir bütüncül düşünme aracıdır (Temel, 2018). Bu teknik İngiliz psikolog, matematikçi Tonny Buzan tarafından 1960'lı yılların sonunda geliştirilmiştir. Buzan, zihin haritalamanın beynin yapılandırılmamış işlevlerinin, bilgilerin daha etkili bir şekilde zihne kaydedilmesi için kullanılan bir hatırlama tekniği olduğunu belirtir (Buzan, Hızlı Okuma, 2018). Tekniğin yaratıcılık literatürde fikir haritası, beyin haritası, bellek haritası ve anlam haritası kavramlarıyla da kullanıldığı görülür. Mantık ve yaratıcı düşünmenin birleşimiyle işlerlik kazanan tekniğin dört karakteristik özelliği vardır. Konuya dikkat merkezi bir resimle sağlanır; konunun ana temaları, merkezdeki resimden çıkan dallarla yayılır; dallar, ilişkilendirilmiş çizgiler üzerine yazılan bir anahtar resim veya sözcüğü içerir; dallar arasında yapısal bir ilişki vardır (Buzan & Buzan, 1994).

Nast'ın (2006) tanıma göre ise zihin haritalama “anahtar kelimeler ve resimlerle düşünceleri organize etmenin bir yolu” dur. Nast Zihin Haritalamanın bilgi kümelerini bir yaprak kâğıt üzerine özetleme tekniği olduğunu ve aynı zamanda bir hatırlama aracı olarak da kullanıldığını savunur (Nast, 2006, s. 8). Zihin haritalama tekniği insan beyninin hem sağ hem sol lobunu kullanmaya odaklanarak kelimelerle ve görüntülerle aynı anda aktif olan bir düşünme stratejisini benimser.

Eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmalar, zihin haritalama tekniğiyle ilgili strateji eğitiminin verildiği deney grubunda öğrencilerin derse karşı ilgilerinin arttığını, derslerin daha zevkli ve eğlenceli hâle geldiğinin gözlemlendiğini aktarmaktadır (Aydın, 2010).

1.2.7. Yıldız Yağmuru

Bu teknik yeni fikirleri analiz etmek ve anlamak için beyin fırtınası yaparak yeni sorular üretilmesi prensibine dayanır. Yeni fikir ve yaklaşımlar karşısında sistematik sorular sorarak düşünce ürütmeyi amaçlayan teknikte cevaplardan çok sorular önemlidir. Grafik örgütleyici olarak bir yıldız şeması kullandığı için bu şekilde isimlendirilen teknik 5N 1K'nın farklı bir uygulamasını içerir. Uygulama esnasında 3 adım takip edilir (Kanlı, 2019).

- Üzerindeki köşelerinde kim, ne, niçin, ne zaman ve nasıl soruları olan bir çalışma kâğıdı hazırlanır. Yıldızın içine sorgulanacak olan ürün, fikir ya da problem yazılır.
- Her soru kelimesi ile başlayan farklı sorular üretmek için beyin fırtınası yapılır. Soru üretme aşamasında sorulara cevap verilmesi amaçlanmaz. Hedef olabildiğince çok ve farklı soru sorabilmektir.
- Üretilen sorular cevaplanmaya çalışıldıktan sonra ihtiyaç duyulursa seçilen bir alandaki cevaplar derinleştirilir ve onlarla ilgili yeni sorular sorulabilir.

1.2.8. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği, Maltalı psikolog Edward De Bono tarafından tasarlanmış alternatif bir düşünme tekniği, bir iletişim ve akıl yürütme yöntemidir. Oxford Üniversitesi'nden Bono'nun 1985 yılında kaleme aldığı *Six Thinking Hats* isimli kitap dilimize 1997 yılında çevrilmiştir (De Bono, 2015). Bilgi ve düşüncenin belirli bir sistem dâhilinde üretilmesini/ifade edilmesini sağlayan bu yöntemde altı şapka birbirinden farklı tutumları, davranış rollerini sembolize eder. Geleneksel düşünmenin alternatifi olarak ortaya atılan yöntem, bireylerin kalıplaşmış düşünce yapısından uzaklaşarak farklı bakış açıları kazanmalarını hedefler.

Karmaşık konular üzerine düşünmek için kullanılan bu teknik, grup çalışmalarının yanı sıra bireysel yaratıcılık çalışmalarında da uygulanır. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği grupların düşünme sürecini detaylı ve tutarlı bir şekilde planlamalarını ve böylelikle daha etkili bir şekilde beraberce düşünebilmelerini sağlar. Karmaşıklığı

düşüncenin en büyük düşmanı olarak tanımlayan Bono, Altı Şapkalı Düşünce Tekniğinin mümkün olduğu kadar basit ve sade kalmasından yanadır. Bono'ya göre bu teknik sayesinde düşünce ayrıştırılabilmektedir. Bilgi yaratıcılıktan, duygular akıldan bağımsız değerlendirilmekte ve böylelikle en doğru sonuca ulaşılabilir. Bu teknik ayrıca insanların alışıldık düşünme tarzının dışına çıkmasını sağlayarak ego ve performansı da birbirinden ayırtmaktadır. Karmaşık sorunlara çözüm üretebilmek için kullanılan bir grup düşünme yöntemi olan Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinde farklı renklerdeki düşünme şapkaları birbirinden farklı altı kritik görüşü, altı farklı davranış rolünü temsil eder. Genel hatlarıyla bu roller şu şekilde sıralanır: Beyaz Şapka bilgiyi, Kırmızı Şapka duyguları, Sarı Şapka iyimserliği, Siyah Şapka kötümserliği, Yeşil Şapka yaratıcılığı ve Mavi Şapka da kontrolü temsil eder (Sheth, 2012; Geissler, Edison & Wayland, 2012; Vernon & Hocking, 2014; De Bono, 2015). Bono'nun kitabından şapkaların düşünce açılarını ve içeriklerini aşağıdaki şekilde özetleyebiliriz.

Beyaz Şapka: Verilerle ve analitik görüşle ilgilenen bu şapka tarafsızlığın ve objektifliğin temsilcisidir. Her türlü bilginin ortaya serilmesini gerektiren bu süreçte amaç pratik olmaktır. Bu süreçte eldeki bilgiler objektif bir şekilde ortaya konarak eksik olanın bilgi olup olmadığının araştırılması sağlanır. Bu şapkayı takan katılımcıdan tarafsız bir gözlemcinin ya da bir bilim insanının objektifliği beklenir. Beyaz şapkayı takan katılımcı yorumda bulunmaz, fikir üretmez. Olguları sınıflandırarak odaklayıcı sorular sorar. Beyaz Şapka düşüncesini sorularla ifade edecek olursak şu kalıplara ulaşabiliriz: Elimizde ne var? Var olan bilgiler nelerdir? Daha başka hangi bilgiler gerekiyor? Eksik bilgiler nelerdir? Gerekli bilgiler nasıl elde edilir? Ne tür sorular sorulmalıdır?

Kırmızı Şapka: Bu şapka duygusal görüşü temsil eder. Bu şapka giyildiğinde içgüdüsel, duygusal ve önsezisel olmak gerekir. Probleme duygu, sezgi ve reaksiyon yoluyla yaklaşan kırmızı şapkalı katılımcı bilinçaltındaki duygusal tarafı açığa çıkartmaya çalışır. Kırmızı şapkayı takan katılımcının düşüncelerini savunma, gerekçe ya da kaynak gösterme gereksinimi yoktur. Bu bilgiler ışığında kırmızı şapkanın sorularını da şu şekilde belirleyebiliriz: Bu durum ne hissettirdi? Bu konu hakkında ne düşünüyorsun?

Siyah Şapka: Şeytanın avukatı olan bu şapka dikkatli ve şüphelidir. Probleme savunmacı bir açıdan yaklaşarak katılımcıya eleştirel bir bakış açısı kazandırır. Tehlikenin önceden sezilmesi amacını taşır. Genellikle olayların olumsuz taraflarının ortaya çıkması için kullanılır ve herhangi bir olumsuzluk gündeme geldiğinde hazırlıklı olmayı sağlar. Siyah şapka soruları ise En kötü ihtimalle ne olabilir? Bunun bize ne gibi zararları olabilir?

Sarı Şapka: Bu şapka tamamen olumlu ve iyimser görüşü temsil eder. Amaç bu yolla avantaj, yarar ve fırsatları ortaya çıkarmaktır. Sarı şapkalı katılımcı probleme pozitif bir açıdan yaklaşarak yapıcı sorular yöneltmeye çalışır. Mantıklı bir temele dayanan iyimserliği ön plana çıkarmayı amaçlar. Sarı şapka soruları da şunlar olabilir: Bunun faydası nedir? Bu durumun olumlu yönleri nelerdir? Hangi avantajları sağlıyor?

Yeşil Şapka: Bu yaratıcı şapka yeni fikirler ve perspektifler içindir. Bu şapkayı takan katılımcı probleme daha önce düşünülmemiş bir açıdan yaklaşmayı ve yaratıcı bir çözüm bulmayı amaçlar. Farklı düşünceler, yeni görüşler, yaratıcı fikirler ön plandadır. Bu aşamada fikirlerin mantıklı olmasından çok orijinal olması beklenir. Bu aşamanın üretkenlik aşaması olduğu söylenebilir. Bu şapkanın soruları: Daha başka ne olabilir? Bu sorun değişik yollarla nasıl çözümlenebilir?

Mavi Şapka: Mavi şapka organizasyon ve sentez yapan şapkadır. Gözden geçirir, özetler ve sonuçları temsil eder. Genel bir durum analizinin yapıldığı son aşamadır. Düşünce süreçleri ve fikirler toparlanır, bir düzene sokulur ve nihai bir sonuca varılır. Mavi şapka takan birinin soruları da şu şekilde formüle edilebilir: Hangi karara vardın? Ne düşünüyorsun? Bundan sonra ne yapmalıyız? Şu ana kadar neler başardık?

1.2.9. SCAMPER Tekniği (Fikir Kontrol Listesi)

Etkinlik temelli yapılandırılmış/yönlendirilmiş bir düşünme tekniği olan SCAMPER ilk olarak Alex Faickney Osborn tarafından 1953 yılında ortaya atılmıştır. 1971 yılında Hayal Gücünü Geliştirecek Oyunlar ve Aktiviteler üst başlığıyla yayınlanan SCAMPER kitabıyla Bob Eberle tekniği geliştirerek bugünkü şeklini kazandırmıştır (Eberle, 1996). Osborn bu tekniği “fikir tetikleyici sorular” olarak tanımlamıştır. Bu

soruların temelinde problemin meseleye farklı açılardan yaklaşılarak çözülmeye çalışılması fikri yatmaktadır. SCAMPER, yeni bir ürün tasarımında etkin olarak kullanılan bir tekniktir (Taşçılar & Özyaprak, 2019). Altı Şapkalı Düşünme Tekniğini geliştiren De Bono'nun değimiyle çok sayıda fikir üretmek amacıyla kullanılan aktif bir düşünme tekniğidir (De Bono, 1999). Altı Şapkalı Düşünme Tekniği gibi soruları temel alan teknik düşüncenin işleyişini basitleştirerek ele alınan sorunun doğal bir şekilde çözülmesine yardımcı olur. SCAMPER, yönlendirilmiş beyin fırtınası tekniği olarak da bilinir. Adını bir tür akrostiştin almaktadır. Alt alta yazıldığı zaman SCAMPER kelimesini veren akrostiştin açılımı şu şekildedir:

S: Substitute (Yer değiştirme): Bu harfin anlamı/amacı eldeki malzemeyi, fikri, kişiyi, mekânı, nesneyi daha iyi, yeterli, faydalı, farklı, işe yarar vb. olanla yer değiştirmektir. Burada amaç alternatif fikir ve nesnelere dikkat çekmektir. Örneğin bir elbise askısı yerine aynı işlevi görecekt farklı bir araç olarak ne kullanılabilir? Bir tel ya da tahta parçası, araba anteni, dal parçası vs... Bu harfin sorularını şu şekilde somutlaştırabiliriz: Başka kim ya da ne olabilir? Diğer içerik süreç, güç, malzeme ve yaklaşımlar ne olabilir?

C: Combine (Birleştirme): Bu harf farklı fikir ve birimleri birleştirerek yeni fikir, nesne ve anlam alanı oluşturmayı amaçlar. Temel hedef birimleri, fikirleri, yaklaşımları, amaçları birleştirerek yeni durumlar yaratmaktır. Örneğin bir makasla neyi birleştirirsek daha gelişmiş bir ürün elde ederiz? Hem düzelten hem kesen bir araç olarak makas ve tarak birleşebilir mi? Temel sorusu şudur: Hangi fikirleri/nesneleri birleştirebilirim?

A: Adapt (Uyarlama): Bu harf bir duruma uyum sağlama amacıyla eldeki nesnede eski fikirlerden yararlanarak değişiklik yapmayı içerir. Eski fikirleri güncel duruma uyarlayarak birtakım değişiklikler yapmayı amaçlar. Buzdolabı ve derin dondurucunun birleşmesi buna örnek olarak verilebilir. Bu harfin soruları ise şu şekildedir: Buna başka ne benzeyebilir? Neyi kopyalayabilirim? Daha önce yapılanlar yeni bir fikir verebilir mi?

M: Modify, Minify, Magnify (Değiştirme, küçültme, büyütme); Genel amaç eldeki malzemelerde, fikirlerde, kişilerde ve nesnelerde birtakım değişiklikler yapmaktır. Bu değişiklikler büyültme küçültme olabileceği gibi renk şekil eğlence gibi kavramları içerecek şekilde değişiklikler olabilir. Nesne fikir veya uygulama üzerindeki fiziki ya da düşünsel her türlü manipülasyonu içerir. Hızlandırmak, yavaşlatmak, komik hale getirmek, ters döndürmek vs. Örneğin kibrit büyüklüğünde bir makas nasıl olurdu? Ya da aksine iki kişi tarafından kullanılabilen bir makas daha işlevsel olur muydu? Bu harfin soruları ise şunlardır: Yeni boyut, şekil, doku, koku, hareket vs. neler olabilir? Bu nesne konuşabilse neler söylerdi? Nasıl büyültüp, arttırıp veya küçültüp azaltabilirim? Hafifleyip hızlandığında neler olur?

P: Put to other uses (Başka amaçlarla kullanma): Nesne, fikir ve araçların kullanım alanları dışında yeni kullanım alanlarıyla yeniden yorumlamayı içerir. Yazmak için kullanılan bir kalemin saçları toplamak için kullanılması buna bir örnektir. Yeni kullanım alanları neler olabilir? Değiştirilirse yeni kullanım alanları neler olabilir?

E: Eliminate (Yok etme, çıkarma); Eldeki nesne, ürün ya da uygulamadan bir şey çıkararak yeni bir nesne fikir veya araç yaratmak mantığına dayanır. Eldeki bütünün bir parçasını çıkarmayı içerdiği gibi, bütünün tamamını sistemdeki dolaşımdan çıkararak oluşacak sonucu da içerir. Varsayımsal düşünme üzerinden elemine etme sürecini içerir. Çatalın ikisi hariç tüm dişlerini çıkararak yeni bir ürün tasarlamak buna örnek olarak gösterilebilir. Hangi parça, fikir, bileşen, özellik çıkartılabilir? Bu nesne sistemden çıkarılsaydı ne olurdu? Ne değişirdi?

R: Reverse, Rearrange (Tersine çevirme ya da yeniden düzenleme); Bileşenler kendi içinde yeniden düzenlenebilir mi? Neden ve sonuçlar değiştirilebilir mi? Tersine çevirme ve yeniden düzenleme olarak iki başlık altında uygulanır. Tersine çevirme sürecinin temel mantığı eldeki nesnenin/malzemenin/fikrin/işleyişin herhangi bir parçasında ya da tamamında bir şeyleri tersine çevirerek yeni ve özgün bir bakış açısı kazanmaktır. Yeniden düzenleme sürecinde ise olay, olgu, nesnelerin var olan düzenlerini, sıralamalarını, örüntülerini yeniden düzenleyerek sonuçları tartışmak ya da yeni örüntü, sıralama veya düzen oluşturmak amaçlanır. Örneğin tekerlekli bir market

arabasının scooter olarak kullanılması bu maddeye iyi bir örnek oluşturabilir. Tersine çevirme soru örnekleri için şunlar kurgulanabilir: Elimizdeki bütünde baştaki parçayı sona, sondaki parçayı başa koysak ne olur? Her gün ilk yaptığımız şeyi sona yapsak ne değişir? Savunduğunuz şeyin tam tersini savunsaydınız varsayımlarınız nasıl değişirdi?

Yeniden Düzenleme soru örnekleri; Gezegenler yanımızda olsa neler olur? Okuduğunuz kitaptaki olaylar farklı bir sıralama ile gerçekleşseydi sizce kitabın sonu nasıl olurdu?

Probleme yöneltilen türlü sorularla fikir, ürün veya düşünce kademeli ve kategorik olarak geliştirilir. Doğru soru sorma ve elimizdeki nesneye/fikre farklı açılardan yaklaşmayı amaçlayan SCAMPER tekniği öğrencilere esnek bir düşünme fırsatı vererek soru sorma pratiği yapmalarını sağlar (Serrat, 2017). Öğrenciler için uygulaması basit ve eğlencelidir. Tıpkı şapkaların ifade ettiği anlamlar gibi harflerin ifade ettiği anlamlar üzerinden sorular türeterek meseleyi sistematik bir şekilde irdelemek amaçlanmaktadır. Tekniğin çok sayıda fikir üretmeyi sağlayan yapısı yaratıcılığın önemli bir boyutu olan akıcı düşünmeyi beraberinde getirmesi açısından oldukça önemlidir. Deneyim ve öğretilenlerin bir sonucu olarak ortaya çıkan genellemeler kimi zaman düşünce kanallarını tıkayarak bireyi problem karşısında çözümsüz konuma getirmektedir. SCAMPER gibi tekniklerin problemler karşısında genellemelerin yol açtığı çözümsüzlükten kurtulup esnek ve akıcı bir düşünce gerçekleştirmenin yolunu açtığı söylenebilir.

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği gibi SCAMPER Tekniği de probleme parçalı bir şekilde yaklaşarak meseleyi sorularla irdelemesi bakımından dramatik yazarlık eğitimi uygulanabilir görünmektedir. Çünkü dramatik yazarlık eğitiminde bir metin oluşturulurken genellikle aşamalı bir yol izlenir. Eğitim sırasında olay, mekân, kişi tasarımı derinleştirilerek dramatik karakter yaratma, ilginç ve inandırıcı olaylar dizisi kurgulama, diyalektik karşıtlıklardan oluşan çatışma tasarlama, etkileyici bir final tasarlama gibi detaylara inilir. Bu aşamalı ilerleyiş sırasında aşamalı bir yaratıcılık modelinin benimsenmesi faydalı olabilir. Ayrıca teknik soruların hedefe yönelik revize edilerek kullanılmasına imkân vermesi açısından da alana uyarlanabilir görünmektedir.

Olay, karakter ve zaman genel başlığından derinleşerek karakterin yönelişi, bu yönelişin olaylar dizisine etki edişi ve olayları finale taşımaktaki motivasyonu SCAMPER tekniğinin sorularıyla şekillendirilip oyunun geliştirilmesine katkıda bulunulabilir.

Yukarıdaki tekniklerden de görüleceği üzere yaratıcı düşünme farklı becerilerin kullanımı veya birleşimi sonucu gerçekleşen bir süreçtir. Yaratıcılık bu bağlamda bilgi, hayal gücü ve deneyimin bir araya gelerek oluşturduğu bir bakış açısıdır. Araştırmacılar gözlemlene, imgeleme, soyutlama, örüntülerin farkına varma, örüntü oluşturma analoji kurma, beden sezgisi, empati, boyutlu düşünme, modelleme, oyunlaştırma, dönüştürme ve sentezlemeden oluşan 13 farklı yaratıcı düşünme becerisi tanımlamıştır (Root-Bernstein & Root-Bernstein, 2013). Bazı araştırmacılar Torrance ve Guilford'un yaratıcılık alanındaki çalışmalarından hareketle akıcılık, esneklik, özgünlük ve zenginleştirme maddelerini de listeye eklemiştir (Davis & Rimm, 1998). Böylece ortaya 17 maddelik bir yaratıcı düşünme becerisi listesi çıkmıştır. Bu beceri listesi tekil düşünme yöntemleriyle günlük yaratıcılık için kullanılabileceği gibi çoğul düşünme yöntemleriyle daha ciddi karar anlarında da devreye girebilmektedir. Daha önce de değindiğimiz gibi aslında mesele düşünce süreci üzerine yaratılacak bir farkındalıktan kaynaklanmaktadır. Önemli olan yaratıcı düşünce sürecinin farkında olmak ve onu bilinçli bir şekilde yönlendirmeyi, geliştirmeyi ve manipüle etmeyi başarmaktır.

1.3. Dramatik Yazarlık

Gösteri Terimleri sözlüğünde dramatik, “dramla, yani oyun türü ile ilgili olan” olarak açıklanır. Yine sözlükte oyun türü ile kesin ilintisi olmadan, içinde gerilim, çatışma, zengin olaylar, karşıtlıklar bulunan herhangi bir yapıt ya da olay da “dramatik” olarak tanımlanır. Zaman ve konu bakımından gerilimli ve bölümlü yoğunluğu olan bir yapıt türü olarak da dramatik sözcüğü kullanılır (Taner, And, & Nutku, 1966, s. 29). Bir yaratıcı yazarlık türü olan dramatik yazarlık sahnelenmek, filme alınmak ya da seslendirilerek canlandırılmak üzere kaleme alınmış her türlü kurgusal içerik üretimini kapsar. Bu bağlamda bir tiyatro oyunu okunmak için değil canlandırılmak için yazılır ve Turgut Özakman'ın deyişiyle “seyirciyle buluşmadan tamamlanmış sayılmaz” (Özakman, 2017, s. 21). Hülya Nutku *Oyun Yazarlığı* adlı kitabında tiyatro yazarını

“göstermeyen canlandıran, dramatik malzemeyi, sahnenin olanaklarını tanıyan yazar” olarak tanımlar (Nutku H. , 2017, s. 27). Bu çalışmada dramatik yazarlık ifadesi, sadece tiyatro için dramatik yazarlık kapsamında ele alınmış, bu bağlamdaki yaratıcı yazarlık eğitimi incelenmiştir.

Turgut Özakman *Oyun ve Senaryo Yazma Tekniği* (2000) kitabında dramatik yazarlığı bir uzman yazarlık dalı olarak tanımlayarak yalnız yetenek ve istekle üstesinden gelinebilecek bir iş olmadığını vurgular. Özakman bir romancının kuralları istediği gibi belirleyebileceğini söyleyerek oyun yazarlığının doğası gereği başka etmenlerle (yönetmen, oyuncu) iş birliği içinde olması gerekliliğinden birçok kuralı zorunlu kıldığını savunur (Özakman, 2017, s. 11). Bu önerme tek başına dramatik yazarlık için geçerli olmakla birlikte diğer kurmaca türlerin teknikten yoksun olduğu vurgusuyla tartışma yaratmaktadır. Oğuz Arıcı *Kurmacanın İnşası* kitabında kurmaca işinin bir imal ve inşa etme süreci olduğunu belirterek dramatik edebiyat metinlerinin esinle, bilinç akışıyla ya da tekniğe dayanmayan herhangi bir şekilde ortaya çıkmasının mümkün olmadığını vurgular (Arıcı, 2020).

Belkıs yaratıcı yazarlığın Öykü- Roman Yazarlığı (Fiction Writing) ve Dramatik Yazarlık (Dramatic Writing) olarak iki ana başlık altında değerlendirilebileceğini belirtir. Tiyatro oyunu metinleri (play, text, drama), bale ya da opera metinleri (libretto), sinema filmi metinleri (scenario), televizyon ya da web dizi metinleri (tv series / web series) buradaki alt türlerdir. Belkıs’a göre tüm dramatik yazarlık türleri dramatik olanın özellikleri üzerinden temellenir ve bir standarttan söz edilemez, belirli bir sabit çerçeve beklenmez (Belkıs, 2017). Buradan hareketle kurmacanın tıpkı kurgu dışı türlerde olduğu gibi belirli teknik özellikler taşıdığını bu bağlamda belirli stratejiler ve sistemler çerçevesinde öğrenilebilir ve öğretilerilebilir olduğunu söylemek gerekir.

1. 4. Dramatik Yazarlık Eğitimi

Antik Yunan’dan günümüze uzanan süreçte dramatik yazarlık kendi içinde çeşitli gelişmeler gösterse de dramatik yazarlık eğitiminde sistemli bir programa ancak 1900’lerin başında rastlanır. Dramatik yazarlık dersleri ilk olarak 1905 yılında Harvard Üniversitesinde George Pierce Baker’ın “English 47” adlı workshop programıyla başlar.

Bunu 1908 yılında “Harvard Dramatic Clup”ın kurulması izler. 1912 yılında English 47 İngiliz tiyatrosu için oyun üreten bir tiyatro laboratuvarına dönüşür. Harvard Üniversitesindeki bu girişim Amerikan Tiyatrosuna yön veren önemli oyun yazarlarının yetişmesine katkıda bulunmuştur. Baker 1925’te programı Yale Üniversitesi’ne taşıyarak geliştirmiş ardından farklı üniversitelerde lisans ve lisansüstü düzeyde dramatik yazarlık eğitimi yaygınlaşmaya başlamıştır (Banham, 1995, s. 72).

Ülkemizde lisans düzeyinde dramatik yazarlık eğitimi Muhsin Ertuğrul’un üniversite çatısı altında verilecek tiyatro eğitiminin gereği üzerinde duran yazılarının etkisiyle 1958 yılında Prof. Dr. İrfan Şahinbaş’ın girişimleriyle, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi altında bir Tiyatro Enstitüsü kurulmasıyla başlamıştır. Enstitünün başkanı Prof. Dr. Bedrettin Tuncel, yardımcısı Prof. Dr. İrfan Şahinbaş olmuştur. Enstitünün ilk asistanları olarak önce Sevda Şener, çok kısa bir süre sonra Özdemir Nutku kadroya alınmış, enstitü 1962 ders yılı sonunda, bir enstitü kapsamı içinde ders verilemeyeceği gerekçesiyle kapatılmıştır. 1964 yılında Tiyatro Kürsüsü adı altında yeniden eğitime başlanarak, dört yıllık bir eğitim uygulanarak mezunlara üniversite diploması verilmeye başlanmış, kürsü başkanlığına Prof. Dr. Melahat Özgü getirilmiş, 1981 yılında yapılan yeni düzenlemeyle Tiyatro Bölümü adını almıştır. Bu bağlamda Türkiye’deki lisans düzeyinde dramatik yazarlık eğitimi 1964 yılında Ankara Üniversitesiyle başladığını söylenebilir. İkinci olarak 1976’da Ege Üniversitesi’nde Güzel Sanatlar Fakültesi altında başlayan dramatik yazarlık eğitimi 1981 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi bünyesine geçmiştir. Bugün Türkiye’deki üniversitelerin yedisinde aktif olarak dramatik yazarlık eğitimi sürdürülmektedir. Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Tiyatro Bölümü, Dramatik Yazarlık Anasanat Dalı (1964), Dokuz Eylül Üniversitesi, Sahne ve Görüntü Sanatları Bölümü, Dramatik Yazarlık ve Dramaturji Anasanat Dalı (1976), Atatürk Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Sahne Sanatları Bölümü, Dramatik Yazarlık Anasanat Dalı (1994), Süleyman Demirel Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Sahne Sanatları Bölümü, Dramatik Yazarlık Anasanat Dalı (1997) İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölümü, Dramaturji ve Dramatik Yazarlık Sanatı Anabilim Dalı (2009), Kocaeli Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Sahne Sanatları Bölümü, Dramatik

Yazarlık Anasanat Dalı (2004), Uludağ Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Sahne Sanatları Bölümü, Dramatik Yazarlık Anasanat Dalı (2007), Kafkas Üniversitesi (aktif değil), Yüzüncü Yıl Üniversitesi (aktif değil). Ardahan Üniversitesi (aktif değil), Düzce Üniversitesi (aktif değil) (Belkıs, Gümüş, Şaşmaz, & Alpan, 2019).

Türkiye’de lisans düzeyindeki dramatik yazarlık eğitim programlarının içeriğine bakıldığında uygulama derslerinin temelini dramatik yapının öğretilmesine dayandığı görülür. Dört yıllık lisans eğitimi süresince dramatik yapının öğelerinin ve birbirleriyle olan ilişkilerinin öğretilmesi farklı seviyelerde farklı yöntemlerle sürdürülmektedir. Burada dikkat çekici en önemli nokta dramatik yazarlık uygulama derslerinde eğiticinin kişisel bilgi ve deneyiminin temel kaynaklardan birisini oluşturmasıdır. Ülkemizdeki dramatik yazarlık eğitimi üniversite içi eğitimler ve akademi dışı eğitimler olarak iki ana grupta incelenebilir (Belkıs, 2017). Akademi dışı eğitimler arasında oyun yazarlarının ya da alan akademisyenlerinin düzenlediği atölye çalışmaları ve yazma seminerlerinin yanı sıra birer yazma rehberi olarak kaleme alınan alan yayınlarının da önemli yeri vardır. Dramatik Yazarlık eğitiminde örgün eğitim dışındaki yazma atölyeleri ve birer yazma rehberi olarak kaleme alınan kitaplar incelendiğinde dramatik metnin yapısı ve temel bileşenleri üzerine odaklanıldığı görülür (Baker, 1919; Greig, 2005; Similey, 2005; Egri, 2012; Campbell, 2013; Özakman, 2017; Vogler, 2017; Nutku, 2017; McKee, 2017, 2018; Arıcı, 2020; Belkıs 2020). Bu eserlerin yazarları alan akademisyenlerinden ve oyun yazarlarından oluştuğu için akademi dışı eğitimle akademi arasında bir görüş ayrılığından söz etmek mümkün değildir. Dramatik yapı öğelerinin öğretilmesi lisans eğitiminde de lisans dışı yazarlık eğitimlerinde de sıklıkla başvuru ortak bir metodolojidir. Bu eğitimlerin ve yayınların ortak noktası dramatik yazarlık eğitiminde biçimsel ilkeleri tecrübe aktarımı biçiminde sunarak öğrencinin bir yazma tekniği edinmesini amaçlamaktır.

Kendisi de kuşağının diğer temsilcileri gibi “alaylı” bir yazar olan Adalet Ağaoğlu Türkiye’deki dramatik yazarlık eğitimi ilk dönem çalışmalarının içinde yer almıştır. Ağaoğlu Ankara Üniversitesi DTCF Tiyatro Araştırmaları Enstitüsü’nün düzenlediği sempozyumdaki konuşmasında yazarlığın öğretilabilir bir uğraş olduğunu vurgular.

“Artık hepimiz biliyoruz, diğer yazım türlerinde olduğu gibi, özellikle çok matematiksel bir çalışmayı gerektiren tiyatro oyunları yazmanın belli teknikleri vardır elbette. Öğretilebilir ve öğrenilebilir olan bu teknikler, tiyatroyu geleneklerinin içinde sürdürme gelmiş batı dünyasının kurallarına koşut olarak, özellikle son yıllarda Tiyatro Araştırmaları Enstitüsü’nün değerli öğretim üyelerinin gittikçe yeni açılımlar kazanan inceleme kitaplarında, sınıflarında verdikleri derslerde de temel bilgiler olarak yer almakta” (Ağaoğlu, 1976, s. 66).

Ağaoğlu konuşmasının devamında oyun yazarlığının ilk temel kurallarını bir dizi teknik olarak ifade ederek şu şekilde özetler;

- “A. Sergileme ustalığı (romanda da böyledir)
- B. Kişileştirme
- C. Hazırlayıcı sözleri ve olayları düzenlemek
- D. Oyunun genel havasına uygun duygu ve düşünce birliğini sağlamak, buna uymayanları eleyebilmek. Uyum sağlamak, çatışma noktalarını bulmak, bunları ardarda ortaya çıkarmak ve seyirciyi yüksek noktaya hazırlamak. Ayrıca en yüksek noktayı, yani şu gerilim sonucu patlak verecek şeyi, belki de sürpriz denen o şeyi sona saklamak. Düşümleri iyi düşümler, çözümleri tam uygun zamanlarda ve doğru çözmek! Ve bütün bunların amaçlarını yani mümkün bir zaman parçası içinde, mümkün olduğu yerde, mümkün olanı istenen algılandırma ile tam bir denge içinde tutmak” (Ağaoğlu, 1976, s. 66).

Ağaoğlu konuşmasının devamında Özdemir Nutku’nun Tiyatro ve Yazar (1960) kitabında oyun yazarlığının sanatsal olduğu kadar teknik de bir süreç olduğunu söz konusu tekniklere detaylı bir şekilde incelediğini aktararak yine alanın ilk dönem araştırmacılarından Sevda Şener’in de oyun analizlerine yer verdiği eserlerinde bu temel kriterlerden yararlandığını ettiğini ifade eder. Bu ilkelerin ve kriterlerin varlığının kabulü oyun yazarlığının pedagojik boyutuna dikkat çekmek açısından önemlidir. Bu yaklaşımlar “oyun yazarlığı öğretilir mi?” tartışmalarının yapıldığı bir dönemde önemli bir dönüm noktası oluşturarak dramatik yazarlık eğitiminin akademideki varlığının önünü açmıştır. Diğer taraftan bu dönemin yaratıcılık alanında da aynı tartışmaların sürdüğü yıllar olduğunu belirtmek gerekir.

Hülya Nutku oyun yazarlığı eğitimi alanındaki bilgi ve deneyimini aktardığı alanındaki akademik çalışmalardan birisi olan *Oyun Yazarlığı* kitabında yazarlık eğitiminde temel düşüncenin öğrenciye bilimsel yetenek kazandırmak olduğunu söyler.

Bilimsel yetenek kazandırmakla öğrencinin oyun yazma tekniği, temel kavramlar ve yazım kurallarının yanı sıra tiyatro literatürü, türler, akımlar, yazarlara ilişkin bilgi ve birikimin sağlanmasının amaçlandığını aktarır (Nutku H. , 2017, s. 31). Bunun yanında dramatik yazarlık için belirli bir dünya görüşüne sahip olmak neredeyse bir ön koşuldur. Dramatik yapının gereklilikleri bağlamında bakıldığında belirli bir bilgi, birikim ve bakış açısının gerekliliği diğer kurgusal türlerde olmadığı kadar ön plana çıkar. Bu durum da dramatik yazarlık eğitiminde eğiticinin rolü kadar öğrencinin kişisel gelişiminin de belirleyici olduğunu gösterir.

Diğer taraftan sanat eğitiminin birçok alanında olduğu gibi Sahne Sanatları Dramatik Yazarlık eğitiminde de standardizasyon tartışmalı bir konudur. Sanatın doğası özgür, değişken ve esnek yaklaşımları benimser, bu nedenle de sanat eğitiminde tek ve biricik bir yaklaşımın geçerliliğinden bahsetmek oldukça güçtür. Yine de üniversite çatısı altındaki her türlü formasyonun rasyonel bir temele oturması gerektiği de tartışmasız bir gerçektir. Dram sanatındaki kuramsal birikimin temelini yükseldiği Aristoteles tarafından yazılan Poetika eserinde bile eserlerde bir standardizasyon belirleme çabası bu arayışa işaret eder. Daha sonraki tüm dram sanatı literatürü bu temelden hareketle klasik dram sanatının genel geçer kurallarını belirlemeye çalışmıştır. Bu kurallar kimi zaman uygulamacıların başucu rehberi sayılsa da kimi uygulamacılar tarafından görmezden gelinmiştir. Hatta birçok yeni tür ve akım ortaya çıkmasını yine bu klasik kuralların varlığına borçludur.

1.5. Literatür

Eğitim bilimleri alanındaki gelenekselden çağdaş yaklaşıma geçiş sürecinin yansımaları pek çok dalda olduğu gibi sanat eğitiminde de eğitim stratejilerinin yeniden gözden geçirilmesine neden olmuştur. Örneğin sanat eğitimi ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bir araştırma, sanat eğitimi alan lise son sınıf öğrencilerinin sanat eğitimi almayan öğrencilere oranla yaratıcılık tutumlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Dikici, 2006). Sanat eğitiminin öğrencilerin düşünme becerisine katkısını inceleyen başka bir araştırma, sanat eğitimi alan öğrencilerin özellikle orijinallik ve akıcılık boyutunda daha yetenekli olduklarını, sanat eğitiminin öğrencilerin yaratıcı

düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişiminde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir (Ülger, 2015). Ayrıca yaratıcılığı geliştirme tekniklerinin öğrenilmesinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini inceleyen bir başka araştırma yine büyük oranda olumlu sonuç vererek öğrencilerin akıcı ve esnek düşünerek, orijinal fikirler yarattıklarını ortaya koymuştur (Işık & Saygılı, 2015).

Lisans düzeyinde dramatik yazarlık eğitiminde alternatif kaynak ve teorileri devreye sokan bir eğitim modeli konusunda bugüne kadar yapılmış uygulamalı, deneysel bir akademik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Alanda yapılan literatür çalışması yaratıcılık ve yaratıcı düşünme teknikleri bağlamındaki çalışmaların sınırlı sayıda olduğunu göstermektedir. Melih Korukçu'nun 2013 yılında kaleme aldığı NLP tekniğinin oyun yazarlığı ve oyunculuk alanında kullanılmasına ilişkin çalışma bu konudaki nadir araştırmalardan birisidir. Çalışmaların eğitim bilimleri ve işletme alanlarında yoğunlaştığı görülürken sahne sanatları alanında alternatif eğitim stratejilerini devreye sokan bir çalışmaya rastlanılmaktadır. Yaratıcılık, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ve Dramatik Yazarlık Eğitimi İlişkisi başlıklı çalışma yaratıcı düşünme tekniklerinin dramatik yazarlık eğitiminde devreye sokulmasını öneren ilk deneysel çalışmadır (Belkıs & Gümüş 2019).

Dramatik yazarlık eğitiminin önemli bir bölümünü de alan uzmanları ve oyun yazarları tarafından kaleme alınmış başvuru kaynakları oluşturur. Bu eserlerin önemli bir bölümü teknik öğelerin detaylı şekilde açıklanmasını içerirken kişisel deneyimlerin aktarılması aracılığıyla yaratıcı yazarlığın sezgisel boyutunu içeren çalışmalar da mevcuttur. William Archer'ın *Play-Making A Manual of Craftsmanship* (1912) George Pierce Baker'ın *Dramatic Technique* (1919) ve Lajos Egri'nin *The Art Of Dramatic Writing* (1946) eserleri alandaki “nasıl yapılır” kaynaklarının öncüleridir. Bu eserlerin klasik sanatın ve dolayısıyla klasik dramın kurucu eseri olan Aristoteles'in *Poetika*'sından (tahmini İ.Ö 344) ve 19.yy'a damgasını vuran Eugene Scribe'in iyi kurulu oyun (*well-made play*) tekniğinden büyük oranda etkilendiği söylenebilir. Baker'ın *Dramatic Technique* kitabının amacını “tarihsel pratiğin ışığında sadece kalıcı olanı, teknikteki süreksiz olandan ayırmaya çalışmak” olarak tanımlaması ve deneyimin öğreticiliğini vurgulaması bu savı destekler niteliktedir (Baker, 1919, s. 4). Dramatik

yapının özelliklerinin ve birbiriyle olan ilişkilerinin aktarıldığı bu başvuru kitaplarında yazarlar W. Shakespeare'in, H.Ibsen'in, Moliere'in klasik oyunlarına atıf yaparak tezlerini savunur. Ana akım yazarlık eğilimini belirleyen bu eserler klasik yapılarıdaki konvansiyonlar hareketle geliştirilen teknikleri içerir.

Yine ana akım senaryo ve oyun yazarlığı rehber kitaplarının Joseph Campbell'ın *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu* (1949) kitabındaki teorilerden, analitik psikolojinin kurucusu Carl G. Jung'un semboller, mitler, arketipler ve kolektif bilinçaltı çalışmalarından büyük ölçüde etkilendikleri gözlenir. Ünlü Hollywood yazarı Christopher Vogler'ın *Yazarın Yolculuğu* (1992) kitabı Jung ve Campbell'in teorileri ışığında ana akım senaryo yazarlığın rotasını belirler (Vogler, 2017). Yeni yazarlar için kılavuz özelliği taşıyan bu başvuru eserlerinde klasik sanat kuramının temel ilkeleriyle çağdaş öykücülüğün ilişkilendirmeye çalışıldığı görülür. Bu bağlamda amatör yazarlar için bir tasarım aracı, pratik bir yazma kılavuzu olarak tanımlanan bu temel eserler yazma eylemini teknik bir boyutta çözümlemekle yetinir, alternatif yazma stratejilerine çoğunlukla yer vermez. Buna karşın yakın dönem yaratıcı yazarlık kılavuz kitaplarında oyun yazarlığının yaratıcı ilkelerinin yanında uygulamaya yönelik daha fazla pratik ipucuna, yaratıcılık ve motivasyon temelli uygulamaların ipuçlarına yer verdikleri görülür (Bown & Gawthorpe, 2013).

John Howard Lawson, *Theory and Technique of Playwriting* (1936) kitabının ilk bölümünde Aristoteles'ten Ibsen'e tiyatrodaki dramatik düşüncenin tarihini aktarır. Günümüz tiyatrosundaki çağdaş örneklerle dramatik yapıyı anlatan Lawson dramatik yapı bölümünde; çatışma yasası, dramatik eylem, doruk noktası açısından birlik, seçim süreci, sosyal çerçeve, dramatik kompozisyon bölümünde; süreklilik, sergi, ilerleme, zorunlu sahne, doruk, karakterizasyon, diyalog, izleyici başlıklarına yer verir (Lawson, 1960). Alandaki klasik bir dramatik yazım kılavuzu da Sam Smiley'in *Playwriting: The Structure of Action* (1971) kitabıdır. Smiley uzun yıllara dayanan kişisel yazarlık ve eğitmenlik deneyimini aktardığı eserinde dramatik malzemeyi yaratmak için gerekli ilkeleri Poetika'dan aldığı ilhamla belirleyip açıklayarak olay örgüsü, karakter, düşünce, dil, ahenk ve performans başlıklarına odaklanır. Klasik örneklerin yanında Tom Stoppard, Tony Kushner gibi çağdaş tiyatronun önemli isimlerinin oyunlarına da yer verir.

Smiley'in eserinin en önemli tarafı neredeyse bir reçete gibi detaylı ve kuralcı bir şekilde dizayn edilmiş özgün bir metodoloji, bir yazma stratejisi önermesidir (Smiley, 2005). Josep Kilinger (1993) Smiley'in kitabında anlattığı yapıyı oyun metni yazım sürecine uygulayarak kendi oyun yazım tekniğini geliştirdiği deneysel bir doktora tez araştırmasına imza atmıştır. İki farklı yöntemle oyun yazım sürecini deneyimleyerek farkları üzerinden yöntemlerin işlevselliğini sorgulayan Kilinger araştırmasının amacını “yazma sürecini izleyerek oyun yazarlığı için bir yöntem geliştirmek” olarak tanımlar (Kilinger, 1993, s. 4). Senaryo ve oyun yazarı olan Jeffry Hatcher *The Art and Craft of Playwriting* (1996) kitabında klasik ve çağdaş örneklerden hareketle her iyi oyunda bulunan 14 temel unsuru belirler. Tanınmış oyun yazarlarıyla yapılan röportajlar aracılığıyla kişisel bilgiler ve pratik tavsiyeler içeren kitapta bir tiyatro oyununun “ilgi çekici başlangıç” ve “tatmin edici bir son” arasında geliştiğini belirtir (Hatcher, 2000). Bunun dışında Robert Finch'in *How To Write a Play* (1948), Roger F. Bustfield'in *The Playwright's Art* (1958), Bernard Grebanier'in *Playwright; How To Write for the Theatre* (1965), Raymond Hull'un *How To Write a Play* (1983), Shelly Frome'nın *Playwriting: A Complete Guide to Creating Theater* (1990), Noel Greig'in *Playwrighting; A Practical Guide* (2005), Will Dunne'nin *The Dramatic Writer's Companion* (2009) dramatik sanatların teorik parametrelerini aktaran alandaki diğer önemli çalışmalardır.

Türkiye'de oyun yazarlığı rehber kitapları daha çok yukarıdaki klasik çeviri eserlerden oluşmaktadır. Bunun yanında Turgut Özakman, Özdemir Nutku, Sevda Şener, Murat Tuncay, Hülya Nutku gibi akademik tiyatro eğitimi alanındaki hocaların ders içeriklerini de oluşturan başvuru eserleri önemli bir alanyazın oluşturmaktadır (Nutku Ö., 1960; Özakman, 2017; Şener, 2014; Nutku H., 2017). Yakın dönemde alanyazına önemli bir katkı yapan Oğuz Arıcı'nın *Oyun Yazarlığına Giriş* alt başlıklı *Kurmacanın İnşası* (2020) eseri kurmacanın neliğinden yola çıkarak dramatik yapının öğelerini etimolojik ve düşünsel kökenleriyle ele alarak derinlemesine inceler, uygulama boyutunda nasıl işlendiklerini örneklerle açıklayarak uygulama alıştırmaları sunar. Arıcı'nın eseri oyun yazarlığı için gerekli yeteneğin keşfedilmesinin yanında pratik ipuçları aracılığıyla sistematik bir yazma yöntemi oluşturmayı hedefler (Arıcı, 2020). Özlem Belkıs'ın 2020 yılında yayınlanan *Tiyatro Yazarlığı* kitabı oyun yazarlığı, dramaturji ve eleştiri

başlıklarından oluşur. *Tiyatro Yazarlığı*'nda Belkıs her üç alanın tarihsel ve teorik gelişimlerini gözler önüne sererek kilometre taşlarına ve tarihsel kırılmalara yer verir. Bunun yanında çağdaş uygulamaları ve deneysel yaklaşımları aktaran eserin en dikkat çekici yönü bir oyun metni oluşturmak için özgün bir yöntem önerisi sunmasıdır. Bir Dünya Yaratmak-BDY adını verdiği yöntem oyun malzemesinin bulunmasından biçimlenmesine, oyun metninin yazılmasından düzenlenmesine kadarki tüm süreçleri kapsayan sistemli bir programı içerir. Belkıs 15 haftalık bir uygulama programı olan BDY aracılığıyla sadece bir oyun metninin inşaa etmekle yetinmez öğrenciye oyun malzemesine yaklaşımda bir bakış açısı kazandırmayı hedefler (Belkıs, 2020).

Akademi dışı dramatik yazarlık eğitiminde dikkat çekici atölyelerden biri Beliz Güçbilmez'in *Tersine Mühendislik* başlıklı yazma atölyesidir. Güçbilmez 'Evet herkes yazabilir' sloganıyla yola çıktığı atölye dizisi dört farklı modülden oluşmaktadır. İlki 'Tersine Mühendislik / Yazmak İçin Okumak' başlığını, ikinci modül 'Öyküler Nereden Geliyor?', üçüncü modül 'Artık Yazıyoruz', dördüncü ve son modül de 'Yeniden Yazıyoruz' başlığını taşımaktadır. Güçbilmez bu modüllerin hepsinde atölyeye özgü bir metot olan 'Manyetik Alan Metodu'nu kullanarak kurmacanın yapısını derinlemesine çözümleyerek bir yazma pratiği önerir. Zoom programı üzerinden çevrimiçi olarak gerçekleştirilen atölyeler katılımcıların kurmacanın yapısını ve işleyişini çözümleyerek alternatif yazma stratejileri belirlemesine yardımcı olur.

Dramatik yazarlık alanyazınında yaratıcılıkla genelde sahne sanatları, özelde dramatik yazarlık eğitimi arasındaki ilişkiyi irdeleyip alternatif uygulama modelleri arayışına giren deneysel uygulama içeren bir çalışma bulunmamaktadır. Paul Gardiner'in daha önceki çalışmalarının sonuçlarını da içeren *Teaching Playwriting Creativity in Practice* (2019) kitabındaki yaklaşımlar bu araştırmadakine yakın argümanlar içerse de Gardiner'in çalışma alanı, yöntemi ve amacı oldukça farklıdır (Gardiner, 2019). Dramatik yazarlık eğitiminde yaratıcı potansiyelin etkili bir şekilde kullanılması ve oyun yazım sürecinde karşılaşılan güçlükleri aşmak için SCAMPER ve AŞDT gibi yaratıcılık tekniklerinin kullanılmasına odaklanan bu araştırmada temel varsayım, yaratıcılığın sabit bir potansiyel olmadığı, geliştirilebileceği ve oyun yazımında bir problem çözme tekniği

olarak kullanılabileceğidir. Bu bağlamda literatürde yaratıcılık temelli bir oyun yazım metodolojisine kapılarını aralamaktadır.

Yaratıcılık literatürüne bakıldığında ise kavramın ölçme ve değerlendirmeye bağlı bir tanımlama süreci geçirdiği görülür. Yaratıcılığın ölçülmesine yönelik ilk bilimsel çalışmaları yapan J. P. Guilford'un II. Dünya savaşı sırasında ordu için geliştirdiği yaratıcılığı ölçmek için kullanılan test programı yaratıcılığı gizemli bir kavram olmaktan çıkarıp somut araçlarla ifade etmeye başlaması açısından büyük önem taşımaktadır. Guilford'un 1949 yılında Amerikan Psikologlar Birliği'nde yaptığı başkanlık konuşmasının yaratıcılık literatürü için bir milat oluşturduğu söylenebilir. Bu konuşmada yaratıcılığı "akıcı, esnek, detaylı ve orijinal fikirler üretme" olarak tanımlayan Guilford yaratıcılığın ortaya çıkmasında etkili olan yakınsak ve ıraksak düşünme stillerinden bahseder (Guilford, 1950). Peki bir fikrin orijinal, akıcı, esnek ve detaylı olduğunu gösteren şey nedir? Ya da birinin bu tür düşüncelere-yani yaratıcılığa-sahip olduğunu nasıl anlarız? Herhangi bir veriyi değerlendirmenin-ölçmenin en temel yolu başka verilerle karşılaştırmak kıyaslamaktır. Bu noktada yaratıcılığın tanımlanması sırasında kavramın ölçülmesine duyulan ihtiyacın somutlaştığını söyleyebiliriz.

Yaratıcılık üstüne sistematik olarak yapılan bilimsel çalışmaların temeli on dokuzuncu yüzyıl ortalarında İtalyan psikiyatr Cesare Lombroso ve İngiliz bilim insanı ve doğa bilimci Francis Galton'un kişisel çabalarıyla başlasa da yaratıcılığın tanımlanması ve araştırılması yönündeki ilk akademik çalışmalar Stanford Üniversitesi'nde Galton'un öğrencisi Lewis Terman önderliğinde gerçekleştirilmiştir. Terman'ın çalışmaları zekâ ve yaratıcılığın birbirinden farklı şeyler olduğunu ortaya koyması açısından çok önemliydi fakat 19. ve 20. yy'larda yaratıcılık çalışmaları bilim insanları için gözde bir çalışma sahası değildi. 1950'de Amerikan Psikologlar Derneği başkanı olan J. P. Guilford'un 1960'lara kadar süren çalışmaları psikologlar için bir kalk borusu niteliğindeydi (Andreasen, 2017). İlk olarak 1905 yılında, henüz insan zekâsının ölçümüyle ilgili hiçbir çalışma ortada yokken, Lewis Terman doktora çalışması sırasında zekânın ölçümüyle ilgili basit deneysel testler gerçekleştirdi (Terman L. , 1917). Diğer taraftan Paris'te 1910 yılında Alfred Binet'in gerçekleştirdiği zekâ testleri bugün geleneksel IQ hesaplamalarında kullanılan formülün ortaya çıkmasını sağlamıştır (Da

Costa, Zenasni, Nicolas, & Lubart, 2013). Doktorasını tamamlayan Terman Stanford'da öğrencileriyle birlikte Terman'ın testlerini İngilizceye çevirerek 1916 yılında *The Measurement of Intelligence* (Zekânın Ölçümü) (Terman L. M., 1916) adlı bir kitapta topladı. 1. Dünya savaşı patlak verince bilimsel çalışmalar sekteye uğrasa da Terman çalışmalarını ordunun ihtiyaçları doğrultusunda geliştirdi. Terman 1956 yılındaki ölümüne kadar zekanın ölçümüyle ilgili önemli çalışmalar yaptı. 1950 ve 60'larda Robert MacKinnon Terman'ın zekâ testlerinden yola çıkarak yaratıcılığı incelemiş, net sonuçlara varamasa da zekâ ve yaratıcılık arasındaki bağı sorgulamaya başlamıştır (Andreasen, 2017, s. 17). Diğer taraftan aynı yıllarda Joy Paul Guilford'un tüm psikologlara yaptığı çağrıyla birlikte başladığı deneyler yaratıcılık ve zekânın bağdaşık olmadığını ortaya koymuştur (Bycroft, 2009).

Gardner, yaptığı araştırmalar sonucunda yetişkinliğinde yaratıcı girişimlerde bulunan kişilerin erken çocukluk döneminde araştırmaya meraklı, geleneksel davranış kalıpları dışında hareket eden özgür bireyler olma eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur (Gardner, 1993). Gardner çalışmalarında sık sık değindiği yaratıcılık sermayesi "Capital Of Creativity" kavramıyla çocuklara erken dönemde çevrelerini özgürce ve rahat bir şekilde araştırıp keşfetme şansının verilmesinin ileride sergileyecekleri yaratıcılık potansiyelini belirlemekte çok önemli olduğuna dikkat çeker. Gardner bunu yetişkinlik döneminde mahsulü toplanacak bir yatırım olarak görür.

Alan J. Rowe *Yaratıcı Zekâ* kitabında Dr. Ken Robinson ve Alfie Kohn gibi bu alandaki önemli araştırmacıların çalışmalarına yer vererek eğitim sisteminde müfredatın yenilikçi bir şekilde yenilenmesi gerekliliğine dikkat çeker. Rowe çalışmalar üzerinden kalıpların dışında düşünmeyi ve kavramayı vurgularken standart yaklaşımların dezavantajlı çocuklar için eşitlik içermeyen sonuçlara yol açtığını belirtir. Standart eğitimi "özgürce akan bir derenin önüne set çekmeye" benzeten Thoreau'nun felsefesi Sokrat'ın düşüncelerinin bir güncellemesi niteliğindedir. Thoreau eğitimin kültürü basitçe nakletmek değil, var olan kültürü yaratıcı bir şekilde yeniden inşaa etmesi gerektiğini savunur (Rowe, 2007, s. 136). Thoreau'un ve Sokrat'ın düşünceleri eğitimde aktif bir zihin kullanımını öne çıkarmaktadır. Martin Taft, Leslie Hart, Mel Levine ve Gerald F. Wheler gibi araştırmacıların eğitim üzerine görüşleri de sezgi, yaratıcılık ve

bağlantı arama süreçlerini teşvik edilmesi gerekliliğine vurgu yaparak eleştirel akıl yürütmenin önemine odaklanır. Ayrıca eğitimde yaratıcılığın yeri teknolojinin kullanılması, alternatif okullar, sınav sistemi, eğitimdeki çevre etkisi ve uzaktan eğitim gibi başlıklarla araştırmalara konu olduğu gözlenir.

Yaratıcılık üstün zekâlı öğrencilerin eğitiminden ilköğretimin farklı seviyelerindeki öğrencilerin branş derslerindeki başarısına etkisine kadar eğitim bilimlerinin pek çok kademesinde çalışılmış bir konudur. Bu çalışmalar ışığında yaratıcılık literatürüne bakıldığında yaratıcı potansiyelin geliştirilmesine yönelik pek çok sistem karşımıza çıkar.

1.6. İlgili Terimler

Tiyatro teorisi, Batı tiyatrosunun kurucu metni olan Aristoteles'in *Poetika* eseri üzerinden yüzyıllar içinde güncellenerek inşa edilmiştir. Aristoteles öncesi İsostrates, Aristophanes ve Platon'un teoriye ilişkin yorumlarına rastlansa da bugün tiyatro alanındaki terimlerin kaynağı olarak Aristoteles'in *Poetika* eseri gösterilebilir (Carlson, 2007).

Bu epistemolojik tabloya rağmen tiyatro literatürüne bakıldığında alana ilişkin temel kavramların türlere, akımlara, ekollere hatta dönemlere göre farklı anlamlarda kullanıldığı görülür. Bu bağlamda dramatik yazarlık alanında ortak bir terminolojiden söz etmek oldukça güçtür. Dram sanatının uygulama üzerinden inşa edilen bir teoriye dayanması, temel kavramların uygulayıcılar ve teorisyenler tarafından zaman içinde farklı yorumlanması, sanat alanındaki kavramların günlük yaşamda abartılarak ya da çarpıtılarak kullanılması ve çeviri tercihleri, alandaki terimlerin farklı anlamlarda kullanılmasına yol açmış olabilir. Özellikle tema ve önerme gibi sinema ve tiyatro alanlarının ortak kullanım alanındaki kavramların bu iki disiplin tarafından farklı bağlamlarda ele alındıkları görülür. Diğer taraftan sahne sanatları alanında aynı terimlerin farklı kaynaklarda farklı açıklamalarına rastlanır. Bu nedenle temel dramatik öğelerin uygulanma sürecinin önemli bir bölümünü oluşturan bu araştırma çerçevesinde sözü edilen alan terimlerinin hangi bağlamda ele alındıklarının açıklamasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Yakın geçmişe kadar klasik dramaturji bir oyun metninin çözümlenme sürecinde Scribe'in "iyi kurulu oyun" yapısından miras ilk asal ve son asal düğüm noktaları ya da doruk nokta, zorunlu sahne gibi çok detaylı ve belirgin tanımlara başvurmaktaydı. Klasik dramın bir kurgulama hüneri olduğu düşüncesine dayanan bu tanımlamalar modern sonrası tiyatro uygulamalarıyla birlikte tarihe karışsa da birçok kavram çağdaş dramaturjide hala varlığını sürdürmektedir. İlgili terimlerin açıklanmasındaki amaç mesleki terminolojideki karışıklığa son vermek değil bu çalışma kapsamında hangi kavramla kastedilenin ne olduğunun ifade edilmesidir. Bu çalışma kapsamında özellikle ölçek geliştirme sürecinde sözü edilen alana ilişkin kavramlar aşağıda açıklanmıştır.

1.6.1. Dramatik

Dramatik en yalın anlamıyla drama özgü olan, canlandırılmak üzere tasarlanmış kurgular anlamına gelir. 18.yy'ın ikinci yarısından itibaren tragedy ve komedy dışındaki türleri ifade etmek için kullanılan dram sözcüğü günümüz tiyatro literatüründe "oyunmak için yazılmış metinler", "tekst", "piyes" anlamında kullanılmaktadır (Tuncay, 2010). Tiyatral tasarımın kimliğini inşaa eden üç temel özellikten birisi dramatik olanı içermesidir. Bu içeriği en etkili biçimde yansıtmak özel bir yapısının olması ve performe edilmek üzere tasarlanıp seyirci karşısında oynanarak tamamlanması da diğer unsurları oluşturur (Şener, 2011, s.14). Bu üç temel özellik dramatik kelimesinin çatısını oluşturur.

Bu çalışma kapsamında dramatik Aristoteles'in Poetika'sı ve Freytag Piramidi gibi alanın mihenk taşlarından hareketle "sahne oynanmak için yazılmış, diyalog ve monologların yanında sahne üzerindeki devinimle ilerleyen, belirli bir ilginçlik ve inandırıcılık dengesi çerçevesinde diyalektik karşıtlıkların çatışmasıyla gelişen ve sonuçlanan oyun metni" anlamında kullanılmıştır (Aristoteles, 1987).

Sanat tarihi boyunca akımlar ve yönelişler dramatik yapıya farklı açılardan yaklaşp çeşitli yorumlamalarla yeniden ele almıştır. Bu kavram başta bir şiir sanatı, sonra edebi bir alt tür ve nihayetinde başlı başına özgün bir sanat dalı anlamı kazanmıştır. Antik Yunandan klasik çağa kadar oyun yazarlığının başarısı dramatik şiir sanatındaki yazım ustalığıyla sınırlandırılmıştır. Sonraki süreçte her akım dramatik yapının belirli özelliklerini yeniden yorumlayarak tiyatro sanatının bugünkü çağdaş biçimini almasını

sağlamıştır. Olay dizisinin (plot) dramatik yapı içerisindeki önemi ve önceliği tiyatro tarihi boyunca akımların karakterini ortaya koymakta belirleyici olmuştur. Örneğin Bertolt Brecht Aristoteles'in dramatik anlayışı doğrultusunda geliştirdiği Epik tiyatrosunda organik bütünlüğü gözetilmiş olay dizisi kavramına karşı çıkmıştır. Brecht merak ögesini ön planda tutan geleneksel olay dizisine karşı çıkarak en büyük kırılmayı yaşatmıştır. Epik tiyatro olaylar dizisini belirli bir sıra gözeterek izlemek zorunda olmayan epizotlara bölmüş, her epizodun dramatik gelişimini kendi içinde tamamlamasını, yabancılaştırma efektleriyle seyircinin sahneyle bütünleşmesini engelleyerek duygusal boşalım yerine sorunların nedenleri üzerinde düşünmesini sağlayarak bilinçlenmesini amaçlamıştır. Antik Yunan'da tanrısal yazgı, Shakespeare estetiğinde üstün kişilerin tutkusu, gerçekçi tiyatrodaki toplum düzeninin koşullandırmalarının belirlediği seyirci ilgisinin oyunun sonuna koşullandıran klasik aksiyon düzeni karşı gerçekçi akımlarla yeniden yorumlanmış oyun metninin eski işlevini yitirdiği deneysel uygulamalara kadar büyük bir evrim geçirmiştir (Tuncay, 2010, s. 13-48).

Yine de son tahlilde tarihsel süreç boyunca dramatik olanın tiyatral anlatımın özünü oluşturmaya devam ettiği görülmektedir. Hatcher bugün birçok oyun yazarının dramatik yapı içerisinde karakterin önceliğine inansa da Aristoteles'in önceliğinin olay örgüsü ve aksiyon olduğunu belirtir. Aristoteles'ten günümüz tiyatrosuna miras kalan 6 temel dramatik öğeyi; öykü, karakter, eylem, düşünce, dil ve performans olarak tanımlar (Hatcher, 2000). Benzer bir değerlendirmeyi Egri (2012), Aristoteles'in "hepsinden önemlisi, insan değil; olayların, eylemin ve yaşamın örüntüsüdür" alıntısına yer vererek yapar. Egri ayrıca Aristoteles'in karakterin önemini yadsıyan yaklaşımının geçerliliğini sürdürdüğünü savunurken Lope De Vega, Lessing ve Cornielle'nin karşıt görüşlerine de yer verir, tiyatro kuramındaki dramatik öğelerin farklı yorumlanışları üzerinden gelişen evrimi gözler önüne serer (Egri, 2012, s. 2-5).

Dramatik bir eseri diğer yaratıcı türlerden ayıran şey yazım sürecinde sahnenin olanaklarının sürekli göz önünde bulundurulmasıdır. Zamanı, zamanın kullanımını, dili, dilin kullanımını, aksiyonun yönelişini ve gelişimini, yoğunluğu, karakterin özelliklerini belirleyen sahnede canlandırılmak üzere yazılmış olmasıdır. Bu nedenle dramatik

yazarlık bir mühendislik süreci olarak tanımlanır ve öğelerin belirli bir sistem dahilinde organize edilmesini gerektirir.

1.6.2. Önerme

Dramatik yazarlık terminolojisindeki en tartışmalı başlıkları, farklı kaynaklarda birbirlerinin yerine kullanıldıkları için tema, konu ve önerme başlıkları oluşturur. Turgut Özakman temayı kısaca “yazarın seyirciye iletmek istediği ana düşüncüyü belirten bir cümle” olarak tanımlarken Egri aynı tanıımı yapıp daha kapsayıcı olduğu ve yanlış anlaşılmanın önüne geçeceğine inandığı için tema yerine önerme kavramını kullanır (Özakman, 2017, s. 55; Egri, 2012, s. 10). Ferdinand Brunetiere oyunda mutlaka bulunması gereken amaç, John Howard Lawson oyunun temel düşüncesi ve sürecin başlangıcı, Brander Matthews oyunda bulunması gereken tema, George Pierce Baker oyun yazımında yol gösterici ana amaç derken oyunun merkezine yerleşmesi gereken ana öğe olarak önermeyi işaret etmektedirler (Brunetiere & Jones, 1914; Baker, 1919; Matthews, 1919; Lawson, 1960). Diğer taraftan Egri “her oyunun bir büyük önermesi olduğu gibi her karakterin birbiriyle çatışan kendi önermeleri” vardır derken önermenin oyun için basit bir başlık olmadığını tüm yapısına nüfuz ettiğini ima eder (Egri, 2012, s. 158). Oyunda görülen her şey, her çatışma, her eylem, yöneliş ve diyalog önermeden kaynaklanır, önermeye hizmet eder. Bu bağlamda önerme kavramını oyunu yazılmasına neden olan ana düşünce, tüm dramatik öğeleri bu düşünce bağlamında bir arada tutan rizomatik bağ olarak tanımlayabiliriz.

1.6.3. Konu, Tema, Yan Tema

Bazı kaynaklarda birbirinin yerine kullanıldıkları için önerme ve tema kavramını ayırtırmak gerekmektedir. Bu araştırma kapsamında önerme; oyunun ana düşüncesini ileten cümle, tema; eserde işlenen ana konu, konu eylem açısından içeriğin tanımlanması bağlamlarında kullanılmıştır.

Temayı anlatının kök saldıgı bir toprak olarak betimleyen Greig’in vurguladığı üzere tema oyunun “aslında neyle alakalı” olduğunu gösteren öğedir ve oyunun tüm dokusuna yayılmış olması gerekmektedir (Greig, 2005, s. 43). Bilindik bir örnekten yola

çıkarak somutlaştırmak gerekirse Romeo ve Juliet oyununun önermesi “Büyük aşk ölüme bile meydan okur”ken teması “aşk”tır. Ya da Othello oyununun teması kıskançlıkken önermesi “Kıskançlık yalnız sevileni değil seveni de mahveder” şeklinde formüle edilebilir. Yan tema ise ana temayla doğrudan ilişkili olmasa bile onun etki gücünü arttıran, dramatik tasarımın diğer öğelerinin gelişimine hizmet eden diğer tüm durum, olay ve eylemleri ifade etmek için kullanılır. Bir dramatik tasarımın konusunun eylem, önermesinin düşünce, temasının da soyut kavramlar açısından tanımlandığı söylenebilir. Baştaki örnek üzerinden somutlaştıracak olursak; Romeo ve Juliet’in teması “aşk”, konusu “Verona’daki iki gencin ailelerine meydan okuyarak kendi sonlarını getirmeleri”, önermesi ise “gerçek aşk ölüme bile meydan okur” olarak tanımlanabilir.

1.6.4. Çatışma

Belirli bir zaman dizgesi içinde giderek artan bir gerilimin doğal bir sonucu olan çatışma, kahramanın iç veya dış engellere karşı fiziksel ve / veya duygusal mücadelesidir (Zeem, Ruth, & Schilf , 2012). Sağlıklı bir çatışma için iki karşıt gücün mantıksal bir nedenle karşı karşıya gelmiş olması gerekmektedir. Arıcı, dramatik çatışmayı “*metnin derin yapısında oyunu yöneten, özellikle merkezi karakterlerin alt metninde bulunan ve bir analiz yoluyla okunabilecek bir güçler mücadelesi*” olarak tanımlarken (2020, s. 80) Tuncay çatışmanın “*aksiyonu, gerilimi, merakı, ilginçliği besleyen özelliğiyle; olaylar dizisinin estetik bir bütünlük içinde ilerlemesini ve bir sonuca ulaşmasını sağlayan işleviyle*” bir otomobil motorundaki bujilerin işlevine benzer bir görevi yerine getirdiğini savunur (Tuncay, 2010, s. 77).

Diğer taraftan dramanın özünün kriz olduğu dahası dramın bir kriz sanatı olduğunu savunan görüşlerin yanında çatışmanın biçimsel kurallarla sınırlandırılmaması gerektiği düşüncesi de mevcuttur (Archer, 1912). Dramatik tasarımın en önemli öğelerinden birisi olarak tanımlanan çatışmanın nihai sonucu, kahramanı kararlı bir eylemde bulunmaya ve onun üstesinden gelmeye zorlar. Lajos Egri çatışmanın karakterden doğduğunu ve şiddetini de oyunun kahramanı olan üç boyutlu bireyin istenç gücünün belirlediğini söyler (Egri, 2012, s. 153). Bu noktada çatışmanın etkisini ve

gücünü eksen karakterin fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik kurulumu ve onun tutkusunun sınırlarının belirlediği söylenebilir.

1.6.5. Evrensellik, Düşünsel ve Kültürel Boyut

Bir tiyatro oyununun felsefi ve düşünsel boyutlarla zenginleştirilmiş zamana ve mekâna göre değişmeyen yerel ve kültürel birtakım niteliklere sahip olması beklenir. Sahne ve seyirci arasındaki organik bağı oluşturan dramatik öz büyük oranda oyunun toplumsal ve düşünsel konumlandırılışıyla ilgilidir. Tuncay’a göre “dramatik olan” yatay ve dikey olmak üzere belirli bir büyüklüğe ve derinliğe oturtulmak durumundadır. Toplumsal boyut dramatik olanın yatay etki alanını oluştururken düşünsel boyut ise geçmişten geleceğe uzanan etkisi bağlamında dikey etki alanını oluşturur (Tuncay, 2010, s. 60-69).

Smiley’in “düşünce yörüngesi” olarak tanımladığı oyunun fikrinin yazarın zihninde başlayıp seyircinin zihninde başarılı bir şekilde tamamlanması süreci oyunun toplumsal ve düşünsel boyutunun bir ifadesidir (Smiley, 2005).

1.6.6. Olay Dizisi / Olay Örgüsü

Bu çalışmada olay dizisi terimiyle kastedilen belirli bir mantıksal düzlem çerçevesinde gelişen ve birbirine neden sonuç ilişkileriyle bağlı eylemler bütünüdür. Literatürde *plot* olarak adlandırılan olaylar dizisi bir anlamda dramatik malzemenin organize edilmesidir. Olay dizisini yapılandırılmış eylem, organize edilmiş aksiyon olarak tanımlayan Smiley onun “sahnelerin, olayların, açıklamaların ve diyalogların somut bir bütün olarak bir araya getirilmesinden oluşan bir eylem modeli” olduğunu söyler (Smiley, 2005, s. 73). Her olayın kendinden önce gelenin sonucu, sonra gelenin nedeni olarak gerçekleşmesi klasik anlatıların doğal tabiatıdır. Forster’ın meşhur örneğiyle açıklayacak olursak “Kral öldü sonra kraliçe öldü” ifadesi bir öyküken “Kral öldü ve sonra üzüntüsünden kraliçe öldü” ifadesi işin içine kattığı nedensellikten ötürü bir olay dizidir (Forster, 2016).

Olay örgüsü teriminin ilk kullanan Aristoteles'tir. Olay örgüsü (plot) olarak çevrilen 'mythos' sözcüğünü oyundaki olayların belirli bir neden sonuç ilişkisi içinde bir araya getirilerek bir kompozisyon oluşturulması olarak tanımlanmıştır (2020, s. 50). Aristoteles dramatik yapının en önemli ögesi olarak gördüğü olaylar örgüsünde belirli bir başı ortası ve sonu olması gerektiğini, eylemlerin zincirleme olarak geliştiğini ve birbirine yol açtıklarını savunur (Aristoteles, 1987). Özdemir Nutku da olay dizisinin neden-sonuç bağı ve mantıksal gelişim içinde belli bir yerde başlayan, gelişen sonra da sonuçlanan bir bütün olduğunu bu organik gelişmenin nerde başlayıp nerde biteceğine oyun yazarının karar vereceğini belirtir (Nutku Ö. , 1997, s. 170).

Dramatik kompozisyon, kurgulanmış bir gerçeklik ve mantıksal olasılıklara göre dizayn edilmiş eylemler bütünüdür. Bu bağlamda oyun yazarının, olayları gerçek yaşamda olduklarından daha yoğun ve sıkı bir ilişki içerisinde organize etmesi gerekir. Burada önemli olan birbiri ardına gelişen olayların belirli bir mantık çerçevesinde ilerlemesi ve tutarlı bir gelişim göstermesidir. Bu da ancak iyi yapılandırılmış bir olaylar dizisi sayesinde mümkündür.

1.6.7. Serim Düğüm Çözüm

Tüm sanatsal kurgular gerçeği yapılandırış tercihlerinden kaynaklanan farklı kompozisyonlara sahiptir. Edebi türlerde giriş gelişme sonuç olarak yapılandırılan kompozisyon, dramatik yapıda serim düğüm çözüm öğelerine dönüşür. Dramatik yapı karakterlerin koşulların ve olayların mantıksal ve nedensel ilişkilerinden ibarettir. Bu örgüyü sağlamak için belirli bir teknik düzenleme gerekmektedir ve bu her dramatik kurguda farklı şekilde yeniden inşaa edilir.

Nutku (2017), serimi dramatik dokunun hazırlandığı, ön öykünün oluşturulduğu, oyunla ilgili temel açıklamaların yapıldığı, mekânın ve kişilerin seyirciye tanıtıldığı giriş kısmı olarak tanımlar (s.148). Çatışmanın merkezi olan düğüm ise serimle gelişen konunun karmaşılaşmaya başladığı anda yaratılan sorun, çıkmazdır (s.154). Çözüm ise oyun boyunca atılan düğümlerin çözülmeye başladığı kesimdir (Nutku H. , 2017, s. 158)

Serim, düğüm, çözüm bölümleri her zaman net çizgilerle birbirinden ayrılmadığı gibi belirli bir biçimsel sınırlandırmaya tabi değildir. Her ne kadar Aristoteles Poetika eserinde serim bölümünün fazla uzatılmaması gerektiğini söyleyip asal çatışmaya en yakın yerden olayların başlaması gerektiğini savunsa da, bugün dramatik yapıda serimin tüm oyun boyunca devam etmesi gerektiği yaygın kabul gören bir görüştür. Düğüm ise her oyunda farklı büyüklük, sayı ve yerde yer alabilir, ayrıca çözülüş biçimleri de birbirinden farklı olabilir. Egri, doğum sancılarının krizleri barındırdığı söyleyerek doğumun kendisini düğüm/doruk nokta olarak tanımlar. Egri'ye göre sonuç ister yaşam olsun ister ölüm, çözüm olacaktır (Egri, 2012).

Bu araştırma kapsamında serim düğüm çözüm bölümlerinin oyunun yapısal bütünlüğü içerisindeki mevcudiyeti dikkate alınmıştır. Serime ilişkin bilgilerin sunulduğu bir giriş bölümü, dramatik yapının merkezini oluşturan, çatışmanın yoğunlaştığı, düğümlerin atıldığı, merak ögesinin tırmandığı orta bölüm ve atılan düğümlerin çözüldüğü, olayların açıklığa kavuştuğu son bölümün yapısal olarak incelenmesini sürecini kapsar.

1.6.8. İlginçlik & İnandırıcılık

Performans tarihinin en zorlu uğraşlarından birisi kuşkusuz seyir yerinin ilgi çekici olma ve ilgi çekici kalma uğraşıdır. Performansın kimliğini ören, etkileycilik gücünün kaynağı olan inandırıcılıkla dengelenmiş ilginçlik ögesidir.

Aristoteles rastlantıya dayanan olaylar arasında en olağan üstü olanın aynı zamanda amaçlı gibi görünenler olduğunu belirtir. Korku ve merhamet duyguları uyandırması amacıyla kaleme alınan tragedyalarda olayların beklenmedik biçimde gelişmesi, ortaya umulmadık bir durum çıkması gerekmektedir (Aristoteles, 1987). *“Fakat sürprizin bile salt rastlantısal olmayıp, gizli bir zorunluluk sonucu meydana gelmesi gerekir. Seyirci olayın umulmadık gelişimini hem şaşkınlıkla karşılamalı hem de bu gelişimi inandırıcı bulmalıdır”* (Şener, 2012, s. 35).

İlginçlik sahneye özgü bir etkileşim noktası, yaşam gerçeğindeki sıradanlıktan sahne üzerindeki kurgu gerçeği ayıran en önemli öğedir. Diğer taraftan yaşam gerçeğinde

ilginç sayılan her şeyin sahnede yeri olduğunu söylemek doğru değildir. Belirli bir amaç doğrultusunda sahneye davet edilen dramatik ilginçliğin; inandırıcılıkla dengelenmiş, estetik bir tasarımın işlevsel bir ögesine dönüşmeye uygun ve diğer dramatik öğelerle uyum içerisinde olacak şekilde kurgulanması gerekmektedir.

1.6.9. Olasılık, Zorunluluk

Aristoteles Poetika’da “oyun yazarının görevinin gerçekte olan şeyin değil aksine olabilir olan şeyi yani olasılık ve zorunluluk yasalarına göre olanaklı olan şeyi anlatmak” olduğunu savunur (Aristoteles, 1987, s. 30). Dram sanatının kurucu metni olan Poetika’da Aristoteles, karakter ögesine öyküden sonra ikinci derecede önem verse de her ikisinin de gerçeğe benzer, gerçeğin mükemmelleştirilmesi anlamında üstün, olasılık ve zorunluluk kuralına koşut olarak genel, tipik olana uygun ve tutarlı olması gerektiğine vurgu yapar (Şener, 2012, s. 39).

Aristoteles tarihçiyle oyun yazarını ayıran şeyin bu ayrım olduğunu söyleyerek olasılık ve zorunluluk yasalarını dramatik yapı içerisinde kilit bir yere yerleştirir. Bu ilke dram sanatının gerçeği taklit etmediğini, ona çok benzeyen ama birebir onun aynısı olmayan başka bir olası dünya yarattığının da kanıtıdır. Günlük hayatta gerçekleşen her olanaksız şeyin dramada yer alamayacağı gibi olasılık ve zorunluluk ilkeleriyle dengelenmiş gerçekler sahnede inandırıcılık boyutu kazanabilir.

1.6.10. Yoğunluk, İşlevsellik

“Dramatik olan yoğunlaştırılmış bir aksiyon tasarımıdır” (Tuncay, 2010, s. 83). Dramatik yoğunluk karakter kurulumundan, mekanların, oyun kişilerinin sayısına, diyalog düzeninden sahne geçişlerine kadar tüm tiyatral öğelerde ekonomik ve işlevsel olmayı gerektirir. Smiley dramın yaşam gerçeğinden seçilip yoğunlaştırılarak elde edilmesi gerektiğini savunurken eylemi yapılandırmanın bir oyun yazarının en zor ve gerekli uğraşı olduğunu söyler (Smiley, 2005).

Aristoteles’in Poetika’da yaptığı “başı sonu olan belirli bir aksiyonun taklidi” tanımı oyunun süresiyle birlikte yoğunluğuna işaret etmektedir. Birbiriyle işlevsel olarak

sıkı bir ilişki içinde olması beklenen her dramatik ögenin dramatik tasarım içerisinde vazgeçilmez bir görev üstlenmesi gerekir. Bu da dramatik tasarımın genel olarak gereksiz ayrıntılardan arındırılmış olmasıyla mümkündür.

1.6.11. Eksen Karakter

Bu çalışmada eksen karakter ana karakter, baş oyun kişisi, kahraman (protagonist) anlamında kullanılmaktadır. Genellikle hikâye bu eksen karakterin gözünden anlatılır ve hikâyenin sonunda kaybeden ya da kazanan odur. Lajos Egri eksen karakterin bir şeyi yalnızca istemekle yetinmemesi gerektiğini, istediğini her ne pahasına olursa olsun elde etmek amacıyla istemesi gerektiğini, gerekirse bu uğurda mahvolmasını ya da çevresindekileri mahvetmesi gerektiğini söyler (Egri, 2012, s. 123).

Olay örgüsünün önceliğine inanan Aristoteles karakterin dramatik yapıda olayların ilerlemesi için işlevsel bir varlığı olduğunu savunur. Ona göre karakter eylemlere yardımcıdır. Bunun yanında Sevdâ Şener, Aristoteles'in karakterde öyküdekine benzer "gerçeğe benzerlik, gerçeğin mükemmelleştirilmesi anlamında üstünlük, olasılık ve zorunluluk kuralına koşut olarak genel ve tipik olana uygunluk ve tutarlılık" öğeleri aradığını aktarır (Şener, 2012, s. 39). Karakterin tek başına var olamayacağını savunan Lawson da karakteri anlayabilmenin tek yolunun ortaya koyduğu eylemler ve onu sarmalayan sosyal çevre olduğunu ileri sürer. "Karakter, eyleme bağımlıdır, çünkü eylem, ne kadar sınırlı olursa olsun, herhangi bir bireyin eylemlerinden daha geniş olan ve bireysel eylemleri belirleyen "verili ilişkiler" toplamını temsil eder" (Lawson, 1960, s. 280).

Eksen karakter hikâye boyunca diğer öğelerle sürekli bir etkileşim içindedir; değişime uğrar, olayları etkiler ve çevresindeki olaylardan etkilenir, engellerle karşılaşır ve bu engelleri aşmak için mücadele eder. Hikâyenin sonunda kazanan ya da kaybeden oyun kişisidir. Hatcher dramatik yapıda karakterin ilgi uyandıran yapıda kurgulanması gerektiğine dikkat çekerek kimsenin tiyatroya durağan birini izlemeye gitmek istemeyeceğini söyler. En önemli ihtiyaçlara, en büyük sorunlara ve en büyük aksiyon potansiyeline sahip olması gerektiğini belirtir (Hatcher, 2000).

1.6.12. Dil, Diyalog

Oyunun dili, oyun metniyle başlayan reji oyunculuk ve sahne tasarımıyla devam eden tüm teatral öğelerin bir araya gelerek oluşturdukları estetik anlatım aracıdır. Çağdaş tiyatrodan anlatının kimliğini ören bu estetik kombinasyondur. Aristoteles'in *Poetika*'da 'lexis' olarak adlandırdığı, koro şarkılarının dışında kalan bölümler, oyun dilinin uyaklı bir şekilde düzenlenmesi dramatik yapı içerisinde dilin kullanımını kapsar. Horatius'un *Ars Poetika*'da sahne üzerinde konuşanın kimliğini yazarın kullandığı dilin belirlediğini ve biyolojik, sosyolojik ve psikolojik boyutlarıyla kişileştirmeyi doğrudan etkilediğini söylemesi de dilin dram sanatı içindeki önemini ortaya koyar. Murat Tuncay da oyun dilini seyirciyle iletişim kurmak; belli bir kişiyi, olayı, durumu sergilemek, çatışma ve krizleri vurgulamak, istenen mesajı saptanan yorum doğrultusunda aktarmak için kullanılan iletişim yöntemlerinin tümü biçiminde tanımlar (Tuncay, 2010, s. 113).

Sözlük anlamıyla karşılıklı konuşma olarak tanımlanan diyalog da dramatik yapı içerisinde serim bölümünde bilgi aktaran, aksiyonu ilerleten, çatışmayı kuran, karakterlerin yönelişlerini belirten yazarın düşüncelerini seyirciye aktarmadaki en önemli unsurlardan birisidir. Dramatik sanatlarda başlı başına bir uzmanlık alt alanı olan diyalog yoğunluk, inandırıcılık, işlevsellik gibi dramatik olanın tüm gerekliliklerini taşımakla beraber kendi estetik iç dengesi vardır.

McKee konvansiyonel dramatik yapının içinde konuşmanın tüm kullanış biçimlerini irdelediği *Diyalog* (2018) adlı kitabında hiçbir oyun kişinin laf olsun diye konuşmayacağını, oyun yazarının her konuşma satırının ardında bir arzu, niyet ve aksiyon gizlemesi gerektiğini söyler. Rolün benzersiz bir sesle kişiselleştirilmesi ve iç aksiyonun dışarıya doğru icra edilmesinden dolayı diyalogun karakterin başkalarına söyledikleri, kendilerine söyledikleri ve seyirciye söyledikleri olmak üzere üç farklı düzlemde gerçekleştiğini savunur (McKee, 2018, s.26). Egri'ye göre iyi diyalog titizlikle seçilmiş önermenin, gelişmeli çatışma yoluyla kanıtlanmasına kadar diyalektiğe uygun olarak değişip olgunlaşmasına izin verilen karakterlerin ürünüdür. Bir oyunda önermeyi kanıtlayan, karakteri açıklayan ve çatışmayı yürüten başlıca araç diyalogdur (Egri, 2012, s. 269-275).

1.6.13. Final

Olay dizisi boyunca atılmış tüm düğümlerin çözüldüğü, olayların açıklığa kavuşmasıyla seyircide tamamlanmışlık hissi yaratmayı sağlayacak olan oyunun son bölümüdür.

Özdemir Nutku çözüm bölümünün başarılı olabilmesi için belirgin, anlaşılır ve ilginç olması gerektiğini söyler. Nutku'ya göre “yazar, hiçbir ayrıntısıyla seyircisini sorular içinde bırakmamaya dikkat eder” seyirci, “bu nasıl oldu?” sorusunu sormamalıdır. Her şey inandırıcı, mantıksal bir yolda ve genel çizgileri içinde bütün seyircileri doyuracak biçimde çözüme ulaştırılmalıdır (Nutku Ö. , 1997, s. 180).

Klasik oyunlardaki final sekansları örnek gösterilerek oyunun en etkileyici bölümünün finali olması gerektiği söylenir. Konvansiyonel tiyatro düşüncesinde olaylar dizisinde serimle açılan çemberin ilginçlik ve merak unsuru yaratan düğümlerle ve diyalektik karşıtlıkların oluşturduğu çatışmayla geliştirilerek sonuçta kapanması, olayların nihayete erdirilmesi gerekmektedir.

2.BÖLÜM

YÖNTEM

2. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu araştırma nicel araştırma yöntemi ile deneysel araştırma türünde, tek denekli desen ile gerçekleştirilmiştir. Aşağıda araştırmanın türü, deseni, çalışma grubu, uygulama süreçleri, veri toplama ve analiz süreciyle ilgili bilgi sunulmuştur.

2.1. Araştırmanın Türü, Deseni

Yaratıcılık Teorileri ve Dramatik Yazarlık Eğitiminde Kullanılabilirliği başlıklı bu doktora çalışmasında yaratıcı düşünme becerisini geliştirme tekniklerinin dramatik yazarlık eğitimindeki etkileri incelenmiştir. Bu etkiyi incelemekte yöntem olarak Tek-Denekli Araştırma Deseni kullanılmıştır. Bu araştırma deseni, bağımsız değişkenin (araştırmacı tarafından uygulanacak yaratıcılığı geliştirmeye yönelik tekniklerin eğitimi) bağımlı değişken (oyun yazarlığında karşılaşılan güçlükler) üzerindeki etkisi, bir ya da birden fazla denekten standart koşullar altında yinelenen ölçümler alınarak ve her bir denegin kendi içinde değerlendirmesi yapılarak incelenmesi sürecini kapsar.

Tek-denekli araştırmalar nicel araştırma yaklaşımı esas alınarak geliştirilmiş olan deneysel araştırma türünde tanımlanan araştırmalardır. Deneysel araştırmalar arasında yer alması bağımsız değişkenin kontrolünün tamamen araştırmacıda olmasından kaynaklanmaktadır. Genellikle üç ila sekiz arası denekle çalışılan bu araştırma yöntemindeki tek-denek ifadesi her bir denek için tekil değerlendirmenin yapılmasından kaynaklanmaktadır (Tekin-İftar, 2018).

Tüm tek-denekli araştırma modellerinde bağımlı değişkenin sistematik ve yinelenen ölçümlerle (tekrarlı biçimde) uygulama öncesinde, sırasında ya da sonrasında ölçülmesi gerçekleştirilir. Tek-denekli araştırmalar genel olarak **başlama düzeyi evresi** ve **uygulama evresi** olarak iki deneysel evreden oluşur ve bu evrelerde doğrudan kayıt teknikleri kullanılarak sürekli veri toplanır. Bu veriler gözlenebilir ve ölçülebilir olmalıdır, toplanan verinin doğruluğundan emin olmak için ise güvenilirlik analizleri yapılır tek-denekli araştırmalarda her bir katılımcı için elde edilen veriler genellikle çizgi grafiği ile analiz edilir. Tek-denekli araştırmalar davranış değiştirme ya da öğretim uygulamalarının etkinliğini ortaya koymayı hedefleyen araştırmalardır (Tekin-İftar,

2018). Bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi Tek Denekli Deseni, yaratıcılık teorilerinin dramatik yazarlık eğitimine olan etkisini incelemek için uygun ve işlevsel bir yöntem olarak görünmektedir.

Tek-denekli araştırmalar deneysel kontrolü güçlü bir biçimde kurarak bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki işlevsel ilişkiyi ortaya koyabilen araştırmalardır. Çok fazla sayıda deneğe ulaşmanın zor olduğu durumlarda tercih edilen bir yöntemdir. Genellikle üzerinde çalışılan grubun, bireysel niteliklerinden kaynaklanan farklılıklar göstermesi durumunda tek-denekli araştırma desenine başvurulur. Çünkü bu desende her bir katılımcı için bireysel analizler yapılarak sonuca ulaşılır. Ayrıca grup deneysel araştırmalarında yeterli sayıda ve benzer özelliklerde katılımcıya ulaşılamaması durumlarında da yine tek-denekli araştırma deseni kullanılmaktadır (Kırcaali-İftar, 2018).

Tek-denekli araştırmalar özel eğitim, sosyal hizmetler, klinik psikoloji, psikiyatri, ilaç sanayi, psikolojik danışma gibi özel nitelikler taşıyan çalışma alanlarında sıklıkla kullanılan bir araştırma desenidir (Barlow & Hersen, 1973). Özellikle bir eğitim stratejisinin ya da yeni bir eğitim modelinin bir ya da birkaç denek üzerindeki etkisinin ayrı ayrı incelenmesi amacıyla tercih edilen bir yöntemdir (Gast, 2010). Özel eğitim alanında bu araştırma deseninin kullanıldığı araştırmaları inceleyen meta analiz çalışmaları tek-denekli araştırma deseninin spesifik alanlarda uzun süredir kullanıldığını ve büyük oranda anlamlı ve tutarlı sonuçlar ürettiğini göstermektedir (Salzberg, Strain, & Baer, 1987; Scruggs & Mastropieri, 1998).

Literatürde tek-denekli araştırma deseninin değişimlerin grafiklerle incelendiği bir zaman serisi çalışması olarak tanımlandığı da görülür. Bu araştırma deseninde araştırma süreci birden çok aşamadan oluşur. Yöntemin temel özellikleri tekrarlı ölçümlere dayanması, uzun süreli olması, başlama ve işlem aşamalarının olmasıdır. Bu desen bağımsız değişkenin etkisinin daha iyi ölçülebilmesini sağlaması yanında, veri toplama ve yorumlamayı da kolaylaştırır (Bailey, 2017).

Çalışma alanlarının yapılarından kaynaklanan kısıtlı örneklem gruplarının olması ve diğer özel nitelikleri tek-denekli araştırma deseninin uygulanmasını mümkün

kılar. Dramatik yazarlık alanı da gerek yapısal nitelikleri gerekse de araştırma evreninin kısıtlı olması nedeniyle tek-denekli araştırma deseninin uygulanabileceği bir yapıdadır.

2.2. Çalışma Grubu, Alanı

Bu araştırmanın çalışma grubu Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sahne Sanatları Bölümü Dramatik Yazarlık Ana Sanat Dalında eğitim gören, temel dramatik yapı bilgisine sahip, çalışmaya gönüllü olarak katılan, en az 2. Sınıf öğrencileri arasından seçkisiz atama yöntemiyle belirlenmiştir. Katılımcıların dramatik yazarlık eğitim sürecinde temel kavramlara hâkim ve alanda asgari bir bilgi birikimine sahip olmaları, ayrıca daha önce yazarlık derslerinde kısa ya da uzun oyun kurgu denemeleri yapmış olmaları beklenmektedir.

Bu çalışmanın deney grubunu Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sahne Sanatları Bölümü Dramatik Yazarlık Ana Sanat Dalında eğitim almakta olan 2. ve 3.sınıf öğrencileri arasından araştırmaya gönüllü katılan 6 erkek 5 kadın toplam 11 kişi oluşturmuştur. Araştırmanın iki aşamasını da tamamlayan 4 erkek 3 kadın toplam 7 öğrencinin verileri esas alınmıştır.

2.3. Bağımlı ve Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni, uygulanan yaratıcı düşünme becerisini geliştirme teknikleri eğitimi sonucunda azalması beklenen *katılımcının oyun yazım sürecinde kendi tespit ettiği zorludur*.

Dramatik yazarlık eğitimi alan katılımcıların oyun yazım süreçlerinde karşılaştıkları güçlükleri aşmaları amacıyla tanıtılan *yaratıcı düşünceyi geliştirme teknikleri* bu araştırmanın bağımsız değişkenini oluşturmaktadır.

2.4. Ölçme Aracı (Dramatik Oyun Metni Yeterlik Ölçeği)

Bu çalışmada ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Dramatik Oyun Metni Yeterlik Ölçeği- DOMYÖ kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından katılımcının hazırladığı olay dizisine uygulanan ölçek, dramatik malzemenin temel dramatik yapı

kurallarına uygunluğunu değerlendirmeyi hedeflemektedir. Likert ölçek formunda geliştirilmiş bir tür kontrol listesi işlevi gören ölçekteki temel amaç çalışmanın sonucunda katılımcının bağımsız değişkenden ne derecede etkilendiğini ortaya koymaktır. Dramatik Yazarlık Yeterlik Ölçeğinin hazırlanmasındaki amaç bir yazma standardı oluşturmak değil alanda yapılacak akademik bir uygulamanın nitel verilerini nicel verilere dönüştürerek analiz etmektir.

Bu araştırma sürecinde katılımcıların başlama düzeyi evresiyle uygulama düzeyi evresi arasındaki değişimlerini nicel verilerle ifade etmek için bir kontrol listesine ihtiyaç duyulmuştur. Yapılan literatür taramasında Sahne Sanatları Dramatik Yazarlık alanında geliştirilmiş herhangi bir değerlendirme ölçeğine ya da ortak akademik bir kontrol listesine rastlanılmamıştır. Bunun yanında yine literatür taraması konuya ilişkin herhangi bir akademik araştırmanın olmadığını da göstermiştir. Diğer taraftan yaratıcılık literatürüne bakıldığında birçok farklı alanda yaratıcılığı ölçen çalışmalar dikkat çekicidir. Sayısal ya da sözel yaratıcılık, bilimsel, sanatsal ya da bilişsel yaratıcılık gibi birbirinden farklı alanlarda geliştirilmiş yaratıcılık ölçekleri görülmektedir (Kaufman, 2012). Fakat bu doktora çalışmasının amacı yaratıcılığı değil yaratıcılığı geliştirme yönteminin dramatik yazarlık alanındaki etkisini ölçmeye yönelik; bu nedenle araştırma verilerini değerlendirebilmek için ihtiyaç duyulan ölçeğin geliştirilmesi bir zorunluluk olmuş, nihayet bu çalışma kapsamında kullanmak üzere “Dramatik Oyun Metni Yeterlik Ölçeği” geliştirilmiştir.

Ölçek formunda geliştirilmiş bir kontrol listesi olarak nitelenebilecek DOMYÖ’nin amacı katılımcının tasarladığı kurgunun temel dramatik yapı özelliklerini ne oranda taşıdığını belirlemektir.

DOMYÖ’nin odak noktasını temel dramatik yapının sınanması oluşturmaktadır ve her satırda farklı bir dramatik öğeyi sınavan yargı cümlelerinin karşısında en yüksekten en düşüğe likert skala yerleştirilmiştir.

Ölçeğin geliştirilme sürecinde öncelikle dramatik bir oyun metninin temel niteliklerini kapsayacak ifadeler sıralanarak bir soru/ifade havuzu oluşturulmuştur. Bu soru havuzu oluşturulurken başta dram sanatının kurucu eseri olan Aristoteles’in

Poetika'sı olmak üzere birçok teorik kaynaktan faydalanılmıştır (Aristoteles, 1987; Taner, And, & Nutku, 1966; Nutku Ö. , 1998; Egri, 2012; Campbell, 2013; Nutku H. , 2017). Bunun yanında dramatik metnin yapısını, öğelerini ve uygulama kriterlerini aktaran uygulama ağırlıklı eserlere de başvurulmuştur (Gooch, 1998; Neipris, 2005; Similey & Bert, 2005; Greig, 2005; McKee, 2017; Özakman, 2017; Oker, 2017; McKee, 2018).

Bu ölçeğin hazırlanma sürecinde dramatik bir metni oluşturan temel öğeler *düşünsel* ve *yapısal* olarak iki başlık altında ele alınmıştır. Düşünsel tasarım başlığı altında tema, önerme, karşıtlık, çelişki, çatışma, ilginçlik, inandırıcılık, evrensellik gibi konular yer almaktadır. Yapısal tasarım başlığı altında ise serim-düğüm-çözüm, olay, aksiyon, kişileştirme, atmosfer ve mekân öğeleri yer almaktadır. Sonuçta ölçeğin maddeleri de dramatik metni oluşturan düşünsel ve yapısal özellikler göz önünde bulundurularak oluşturulmuş ve ilk olarak ortaya “Önerme, Tema, Yan Tema, Serim Düğüm Çözüm, Çatışma, İlginçlik-Inandırıcılık, Karakter, Yan Karakter, Olay Dizisi, Final” kavramlarından oluşan 10 maddelik temel bir izlek çıkarılmıştır. Oluşturulan ifadelerde likert derecelendirmede ters kodlama olmaması için olumsuz bir cümle / ifadenin kullanılmamasına özellikle dikkat edilmiştir.

Oluşturulan soru/ifade havuzundan belirlenen izlek çerçevesinde seçilen sorular/ifadeler, standart bir form oluşturularak alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve değerlendirmeye açılmış, böylece hazırlanan ölçeğin kapsam geçerliliği sorgulanmıştır. DÖMYÖ'nin kapsam geçerlilik indeksine ilişkin açıklamalar, izleyen başlıkta sunulmuştur.

Alan uzmanlarına sunularak kapsam geçerliliği sorgulanan ölçek gelen değerlendirmelerle yeniden ele alınmıştır. Bu noktada yeni maddelerin eklenmesi, mevcut maddelerin yeniden yapılandırılması ve bazı ifadelerin ölçekten tamamen çıkartılması önerileri değerlendirilmiştir. Örneğin özgünlük, zaman, mekân, atmosfer, dilin kullanımı ve diyalog düzeni gibi dramatik yapının diğer öğelerinin de birer madde olarak ölçeğe eklenmesi tartışılmıştır.

Dramatik Oyun Metni Yeterlik Ölçeğinin hazırlanması sürecinde uzmanların görüşleri –her ne kadar çalışmanın uygulama sürecinde katılımcılardan yazacakları içeriklerin klasik dramatik yapı çerçevesinde geliştirilmesi beklendiği belirtilmiş olsa da– diğer alternatif ve çağdaş türleri de kapsayacak bir ölçeğin tasarlanması yönünde olmuştur. Bu doğrultuda yeni eklenen maddeler olduğu gibi, bazı maddeler de bu yönde revize edilmiştir. Sonuç olarak ortaya daha kapsayıcı bir değerlendirme ölçeği çıkmıştır.

Burada altının çizilmesi gereken bir nokta da, uzman görüşlerinin doğrultusunda ölçeğe eklenen ‘dil kullanım’ ve ‘kişileştirme dil ilişkisi’ ile ilgili maddelerdir. Bu maddeler, katılımcının yazdığı bir oyun metnine değil, bir oyun metni taslağına uygulandığı için değerlendirme sürecinde sadece yazarın kurguladığı evreni ifade ediş biçimi, üslubu olarak ele alınmıştır. Böylelikle aslında oyun dilinin sadece diyalogdan ibaret olmadığı, yazarın hikayesini ifade biçimi olarak oyun yazılmadan çok önce de devrede olduğu teyit edilmiştir.

Tüm bu değerlendirmeler ışığında ölçek yeniden gözden geçirilerek revize edilmiş ve ortaya dramatik yapının temel niteliklerini içeren 21 maddeden oluşan kapsayıcı bir kontrol listesi çıkmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Dramatik Oyun Metni Yeterlik Ölçeği

DRAMATİK OYUN METNİ YETERLİK ÖLÇEĞİ		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılıyorum Ne katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
NO	DEĞERLENDİRME					
1	Bir önermeye sahiptir.					
2	Önermeyi destekleyen bir temaya sahiptir.					
3	Farklı fikirler ya da yan temalar içerir.					

4	Diyaletik karşıtlıklardan ve çelişkilerden beslenen dramatik bir çatışmaya sahiptir.					
5	Evrensel değerler çerçevesinde düşünsel boyuta sahiptir.					
6	Yerel kültürel bir bağlama sahiptir.					
7	Sıralamadan bağımsız olarak serim – düğüm – çözüm öğelerine sahiptir.					
8	İlginçlik-inandırıcılık dengesi sağlanmıştır.					
9	Olay dizisi gelişiminde neden sonuç ilişkileri açıklanabilir ve tutarlı bir yapıdadır.					
10	İşlevsiz ayrıntılardan arındırılmış bir yapıdadır.					
11	Dramatik aksiyonun gelişimine katkısı olan oyun kişilerine sahiptir.					
12	Eksen bir karakterden söz edilebilir.					
13	Kişileştirme türün isterine göre dramatik aksiyonun gelişiminde yardımcı ve etkili olacak şekilde kurgulanmıştır.					
14	Kişileştirme tasarımı / kurgusu (türün isterlerine uygun olarak) katmanlı ve güçlüdür.					
15	Kişileştirme dil ilişkisi doğru şekilde yapılandırılmıştır.					
16	Dil kullanımı türün ve sahnenin özelliklerine uygunluk gözetilerek kurgulanmıştır, akıcıdır.					
17	Semboller ve motiflerle zenginleştirilmiş bir yapıdadır.					
18	Yeni bir biçim denemesine gidilmiştir.					

19	Zaman ve mekân kullanımı türe uygun şekilde kurgulanmıştır.					
20	Sahnelenebilir / performe edilebilir / realize edilebilir bir yapıdadır.					
21	Etkileyici ve tatmin edici bir finalden söz edilebilir.					

Bu çalışma kapsamında herhangi bir bağlamda dramatik yazarlık alanında mutlak ve değişmez bir kalıp arayışında olunmadığını belirtmek gerekir. Dramatik Oyun Metni Yeterlik Ölçeği hazırlanmasındaki temel amaç katılımcı tarafından hazırlanan oyun tasarımı üzerine yapılacak değerlendirme aracılığıyla elde edilecek nitel veriyi nicel veriye dönüştürerek sonuçları bilimsel olarak analiz etmektir. Robert McKee'nin de dediği gibi hikâye kurallarla değil ilkelerle, formüllerle değil ölümsüz evrensel biçimlerle ilgilidir (McKee, 2017). Bu açıdan temel dramatik ilkeler ve klasik biçim özellikleri ölçeğin temel dayanağını oluşturmaktadır. Buradan hareketle bu ölçeğin ve içinde yer aldığı araştırmanın amacı bir tür yazma rehberi ya da yazarlık standardı yaratmak değil temel ilkeleri belirlemek koşuluyla dramatik yazarlık eğitiminde yaratıcı süreci manipüle ederek alternatif eğitim metodolojilerinin varlığına dikkat çekmektir.

2.4.1. Dramatik Oyun Metni Yeterlik Ölçeği-DOMYÖ Kapsam Geçerlilik İndeksi

Kapsam geçerliği, bir ölçme aracının ölçmek istediği kapsamı ne derece yansıttığını ifade eder. Kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksleri, uzman görüşlerine dayalı nitel çalışmaları, istatistiksel nicel çalışmalara dönüştürmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Yurdağül, 2005). Kapsam Geçerlilik İndeksi (KGI) tanımlanmış bir iş performans alanının fonksiyon kapasitesi ile üzerinde inceleme yapılan testte gözlemlenen performans arasında fark edilen örtüşmenin boyutlarını temsil eder (Yeşilyurt & Çapraz, 2018). Kapsam geçerliği indeksi bir ölçeğin başarı oranını uzmanların kendi aralarındaki uyuşmalarını ifade ederek belirtir.

Ölçeğin kapsam geçerliliği için izlenen yol ise şöyledir: Önce ölçek maddeleri hakkında görüşü alınabilecek uzmanların bir listesi oluşturulmuş, bu listeye sadece lisans ya da lisansüstü düzeyde dramatik yazarlık dersi veren akademisyenlerin dahil edilmesi, diğer kuramsal ve uygulamalı derslerin uzmanları, oyun yazarları ya da diğer sektör bileşenlerinin dahil edilmemesi hedeflenmiştir. Daha sonra üniversitelerin Güzel Sanatlar, Edebiyat ve Sanat-Tasarım Fakültelerine bağlı bölümlerin altındaki ana sanat ve bilim dallarında dramatik yazarlık dersleri veren eğiticiler belirlenerek dramatik yazarlık uzman havuzu oluşturulmuştur. Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sahne Sanatları Bölümü, çalışmanın yapıldığı okul olduğu için etik nedenlerden dolayı kapsam dışı bırakılmıştır. Devlet ve vakıf üniversitelerinden toplam 18 öğretim üyesi belirlenmiştir.

Dramatik oyun metinlerinde yansız ve rasyonel bir değerlendirme yapabilmek amacıyla hazırlanan DÖMYÖ, 1'i tez danışmanı, 1'i Doktora tez izleme jürisi üyesi, 1'i aynı alanda doktorant, 2'si aynı alanda akademisyen olan toplam 5 uzmanın görüşüne sunulmuştur. 14 maddelik yeterli ölçeğinin her bir maddesini birbirinden habersiz 5 uzman ayrı ayrı değerlendirmiştir. 14 madde olarak tasarlanan ölçek, uzman görüşleri sonrasında 21 maddeye çıkarılmış, ölçeğin kapsam geçerliliği 14 madde baz alınarak gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerlilik oranlarının hesaplanmasında "Aynen Kullanılmalı" 3, "Düzeltilmeli" 2 ve "Atılmalı" 1 olacak şekilde puanlanmıştır.

Aşağıdaki tabloda 5 alan uzmanının Dramatik Oyun Metni Yeterlik Ölçeğine ilişkin görüşlerini gösteren içerik geçerliliği tablosu bulunmaktadır.

Tablo 2. Dramatik Oyun Metni Yeterlik Ölçeği İçerik Geçerliliği (n=5*)

MADDELER	Uzman I	Uzman II	Uzman III	Uzman IV	Uzman V	TOPLAM
1-Bir önermeye sahiptir.	3	3	3	3	3	100%
2-Önermeyi destekleyen bir temaya sahiptir.	3	3	3	3	3	100%
3-Yan temalarla beslenen bir yapıdadır.	1	3	3	3	3	78%

4-Gereksiz ayrıntılardan arındırılmış yoğun bir yapıdadır.	3	3	3	3	3	100%
5-Toplumsal ve düşünsel boyuta sahiptir.	1	3	3	3	3	78%
6-Evrensel değerler çerçevesinde düşünsel boyuta sahiptir.	1	3	3	3	2	72%
7-Düşünsel boyutu yerel kültürel bir bağlama sahiptir.	1	3	3	3	3	78%
8-Temel bir serim-düğüm-çözüm izleğine sahiptir.	2	2	3	3	3	78%
9-Diyalektik karşıtlıklardan ve çelişkilerden beslenen dramatik bir çatışmaya sahiptir.	1	2	3	3	3	72%
10-İlginçlik-inandırıcılık dengesi sağlanmıştır.	1	3	3	3	3	78%
11-Değişim dönüşüm yaşayan eksen bir karakterden söz edilebilir.	1	2	3	2	3	66%
12-Dramatik aksiyonun gelişimine katkısı olan oyun kişilerine sahiptir.	2	3	3	3	3	84%
13-Olay dizisi gelişiminde neden sonuç ilişkileri tutarlı bir görünümde dir.	3	3	3	3	3	100%
14-Etkileyici ve tatmin edici bir finalden söz edilebilir.	3	3	3	3	3	100%
TOPLAM	61,90%	92,80%	100%	97,60%	97,60%	
KGİ Değeri						84,50%

KGİ: Kapsam Geçerlilik İndeksi

* n: Uzman Sayısı

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi Dramatik Oyun Metni Yeterlik Ölçeği kapsam geçerliliği %84,5 olarak hesaplanmıştır. Alan uzmanlarının görüşlerine göre ölçeğin içerik geçerliliği şu şekilde sıralanmaktadır: Uzman I %61,9 oranında, Uzman II %92,8 oranında, Uzman 3 maddelerinin tamamına tam puan vererek %100 oranında, Uzman IV ve Uzman V %97,6 oranında olumlu görüş geçerlik bildirmiştir. Buna göre

uzmanlar %89,9 oranında ortaklaşmış ve ölçeğin kapsam geçerlik indeksini %84,5 olarak belirlemişlerdir.

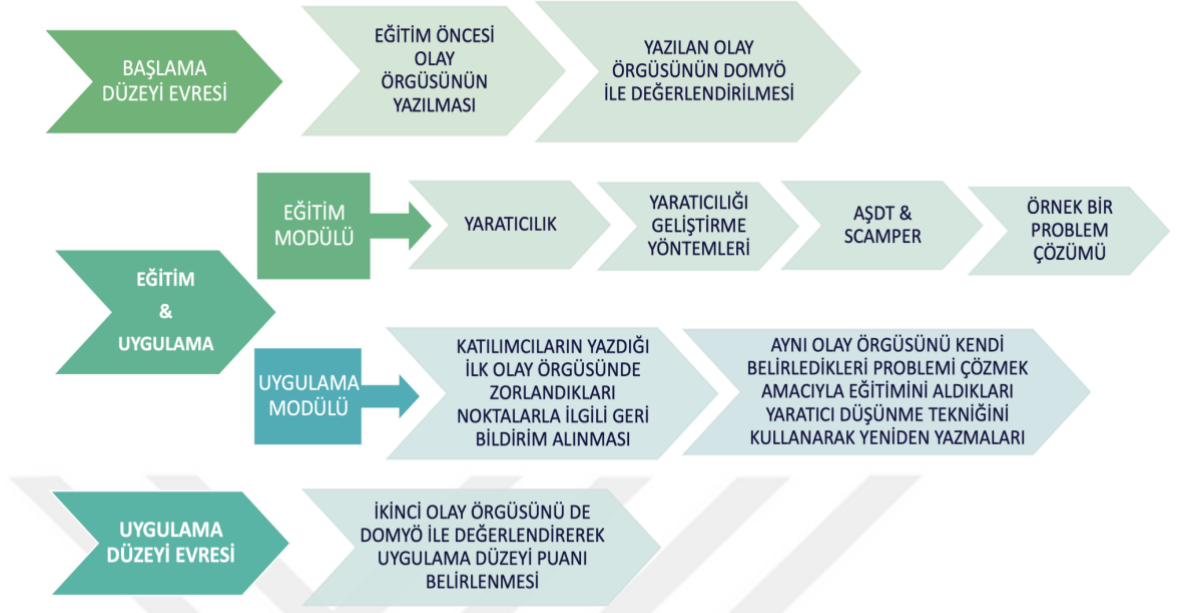
Tablo 2'deki veriler 1., 2., 4., 13. ve 14. maddelerin uzmanların hepsinden tam puan aldığını göstermektedir. Uzmanlar ayrıca 12. maddede %84 oranında, 3.,5.,7.,8.,10. maddelerde %78 oranında, 6. ve 9. maddelerde %72 oranında, 11. maddede ise %66 oranında uyuşma sergilemişlerdir.

2.5. Deneysel Uygulama ve Veri Toplama

Tek Denekli Desen yöntemiyle çalışılan araştırmalarda deneysel uygulamanın **başlama düzeyi evresi** ile **uygulama evresi** olarak iki aşamada planlanması önerilir (Tekin-İftar, 2018, s. 17). Bu araştırmada, önerilen bu iki evreye ek olarak bağımlı değişkenin (yaratıcı düşünce yöntemlerinin) uygulamaya eklendiği bir **eğitim ve örnekleme evresi**, ilk ve son evre arasına yerleştirilerek araştırma üç evrede planlanmıştır.

Bu araştırmada ayrıca Tek-denekli araştırma deseninin A-B modeli kullanılmıştır. Öğretim modeli olarak da bilinen A-B modeli tüm tek-denekli araştırma desenlerine kaynaklık eden, yarı deneysel uygulamalarda kullanılan en temel araştırma modelidir. A-B modelinde amaç başlama düzeyi evresinde toplanan veriler ile uygulama sırasında toplanan verilerin karşılaştırılmasıdır (Tekin-İftar, 2018, s. 157). Belirtilen modeldeki A başlama düzeyi evresini, B ise uygulama evresini ifade etmektedir.

Bu araştırmadaki **başlama düzeyi evresi** katılımcıların yaratıcı düşünmeyi geliştirme yöntemleri eğitimi verilmeden önceki düzeyinin belirlenmesi sürecine; **uygulama evresi** ise eğitim verildikten sonra bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin izlendiği sürece işaret etmektedir. Bu iki uygulama evresi arasındaki evre ise **eğitim ve örnekleme evresi** olarak adlandırılmıştır. Araştırmamızın deneysel uygulama planı **Şekil 1**'de şematik olarak sunulmuştur.



Şekil 1. Deneysel Uygulama Planı

Burada belirtmek gerekir ki uygulama süresince verileri kirletmemek ve sonuçları etkilememek amacıyla katılımcılara başlama ve uygulama düzeylerinde dramatik malzemeye ilgili herhangi bir yönlendirmede bulunulmamıştır. Yine aynı nedenle her iki düzeyde de katılımcılara çalışmanın içeriğine dair hiçbir bilgilendirme yapılmamıştır.

2.5.1. Başlama Düzeyi Evresi

Tek-denekli araştırmalarda olduğu gibi bu tezin deneysel uygulamasında da başlama düzeyi evresi, kontrol grubunun işlevini üstlenmektedir. Bu nedenle bu evrede katılımcılardan bir olay dizisi yazmaları istenmiştir. Çalışmanın bu ilk aşamasında katılımcılara herhangi bir yönlendirme yapılmamış, çalışmanın içeriğine dair bilgi verilmemiş özgün bir uzun oyun tasarımı oluşturmaları istenmiştir. Böylece katılımcıların başlangıç noktasında nasıl bir düzeyde olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır.

Olay dizisinde katılımcının yaratıcı sürecine müdahale etmemek ve randomizasyonu sağlamak için bir ile doksan dokuz arasında dört adet sayı belirlemesi

istenmiştir. Daha sonra Olay Örgüsü Alıştırma Havuzundan¹ her bir sayıya karşılık gelen sözcük tespit edilmiştir (Arıcı, 2020, s. 192). Böylelikle her katılımcının oyun öyküsünü kurgulamak için kullanacağı 4 ana dramatik öge (karakter/figür, durum/olay/eylem, mekân ve nesne) rastgele belirlenmiştir. Her katılımcıdan kendi belirlediği sayıya karşılık gelen dramatik ögeyi kullanarak bir uzun oyun öyküsü yazması istenmiştir. Örneğin Katılımcı 3, karakter/figür başlığında 21 numarayı (Gizli Ajan), Durum/Eylem/Olay başlığında 35 numarayı (Yasak bir şey yapmak), Mekân başlığında 87 numarayı (İtfaiye Binası), Nesne başlığında 90 numarayı (Cep Telefonu) seçmiştir. Katılımcı 6 ise, karakter/figür başlığında 28 numarayı (Profesör), Durum/Eylem/Olay başlığında 92 numarayı (Terk Etmek), Mekân başlığında 12 numarayı (Zindan), Nesne başlığında 3 numarayı (Saatli Bomba) seçmiştir.

Daha sonra katılımcılardan olay örgüsü yazım sürecinde en çok zorlandıkları noktayı tespit etmeleri istenmiştir. Buradaki amaç, genelde sanatın özelde dramatik yazarlığın kişiye özgü niteliklerden kaynaklanacak sapmaları ortadan kaldırmaktır. Katılımcının oyun yazım sürecinde en çok zorlandığı aşamayı kendisine tespit ettirerek söz konusu bağımsız değişkeni bu noktada uygulaması beklenerek daha verimli bir sonuç elde etmek amaçlanmıştır. Bu oturumun sonunda katılımcı geri bildirimleri alınmış ve genel yaratıcılık sunumuyla gün tamamlanmıştır.

Başlama Düzeyi Evresine, 17 Nisan 2021 Cumartesi günü 11 katılımcıyla başlanmış, başlama düzeyi evresini oluşturmak için tüm katılımcılarla birlikte, yukarıda örneklendiği gibi, rastgele dört ana dramatik öge belirlenmiştir. Katılımcılara belirli bir zaman tanınarak bu öğeleri kullanarak bir ‘uzun oyun olay dizisi’ yazmaları istenmiş, 60 dakika sonra yeniden buluşulmuştur.

Bu evrenin sonunda katılımcıların tasarladığı oyun dizisi DOMYÖ ile değerlendirilerek her katılımcı için bir puan belirlenmiştir.

¹ Oğuz Arıcı’nın Kurmacanın *İnşası Oyun Yazarlığına Giriş* (2020) kitabındaki 24 numaralı alıştırma için tasarlanan tablo.

2.5.2. Eğitim ve Örnekleme Evresi

Araştırmanın ikinci evresi, iki modül olarak tasarlanmıştır. İlk modül eğitim, ikinci modül örnek uygulama süreçlerini içermektedir. Eğitim modülünde katılımcılara yaratıcılık kavramına ilişkin temel kuram ve yaklaşımlar anlatılarak yaratıcılığı geliştirme yöntemleri tanıtılmıştır. Daha sonra katılımcılar eşit ve rastgele iki gruba ayrılarak beyin fırtınası temelli iki yaratıcı düşünme tekniği olan Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ve SCAMPER tekniklerinin eğitimleri verilmiştir. Her gruba bu tekniklerden sadece birisi anlatılmıştır. Bu evrede ikinci adım, bilgi aldıkları yaratıcılık teknikleriyle ilgili örnek problem, çözüm uygulamaları olmuştur. Bu örnek uygulamada, tekniğin dramatik malzemeye nasıl uygulanabileceği de açıklanarak tartışılmıştır.

18 Nisan Pazar günü, katılımcılar rasgele iki gruba ayrılmış, ilk gruba saat 10:30'da Altı Şapkalı Düşünme Tekniği eğitimi verilip teknikle ilgili örnek bir uygulama yapılmıştır. Daha sonra bu gruptan ilk olay dizilerinde belirledikleri problemi çözmeyi hedefleyerek tekniği kullanmaları istenmiş, ikinci olay dizisini yazmak üzere toplantı sonlandırılmıştır. 14:30'da ikinci grupla buluşulmuş SCAMPER tekniği eğitimi verilerek örnek bir problem çözme uygulaması yapılmıştır. İkinci grup da yine belirledikleri problemi çözmek üzere ikinci bir olay dizisi yazmak üzere ayrılmıştır.

2.5.3. Uygulama Evresi

Uygulama aşamasında katılımcılardan başlama düzeyi evresinde yazdıkları olay örgülerini, bu evrede belirledikleri problemi çözmek amacıyla eğitimini aldıkları yaratıcı düşünme tekniğini (SCAMPER veya Altı Şapkalı Düşünme Tekniği) uygulayarak yeniden yazmaları istenmiştir.

Çalışmaya katılmaya gönüllü olan 11 katılımcıdan 7'si her iki olay dizisini de tamamlayarak araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuş; çeşitli nedenlerle 4 katılımcı ikinci olay dizilerini göndermemiş, bu 4 katılımcı araştırma dışı tutularak 7 katılımcının verileri incelenmek üzere ayrıştırılmıştır.

Aşağıdaki listede her iki olay dizisini de yazan katılımcılar koyu olarak gösterilmiştir. Sadece ilk olay dizisini yazan katılımcıların verileri araştırmaya dahil edilmemiştir. Böylelikle araştırma kapsamında 3 ikinci sınıf, 4 üçüncü sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 7 katılımcının verileri baz alınmıştır.

Tablo 3. Katılımcı Bilgileri

Katılımcı	Sınıf	Yaratıcılık Tekniği
Katılımcı 1	(2.Sınıf)	AŞDT
Katılımcı 2	(2.Sınıf)	AŞDT
Katılımcı 3	(3.Sınıf)	SCAMPER
Katılımcı 4	(2.Sınıf)	AŞDT
Katılımcı 5	(2.Sınıf)	SCAMPER
Katılımcı 6	(2.Sınıf)	SCAMPER
Katılımcı 7	(3.Sınıf)	SCAMPER
Katılımcı 8	(3.Sınıf)	AŞDT
Katılımcı 9	(3.Sınıf)	SCAMPER
Katılımcı 10	(3.Sınıf)	SCAMPER
Katılımcı 11	(2.Sınıf)	AŞDT

2.6. Verilerin Analizi

Araştırmada, uygulama ve uygulamanın ölçülmesiyle elde edilen veriler, karşılaştırma yoluyla incelenerek DOMYÖ ile puanlanarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın verilerini analize hazırlamak için, katılımcıların gönderdikleri metinlere ortak biçimsel format uygulanmış, böylece standart bir görünüm sağlanmıştır.

Uygulamaya katılan 11 katılımcının isimleri anonimleştirilerek K1'den K11'e kadar numaralandırılmıştır. Katılımcı 1, Katılımcı 4, Katılımcı 7 ve Katılımcı 11 başlama düzeyleri verilerini tamamlamalarına rağmen uygulama düzeyi verilerini tamamlamadıkları için değerlendirmenin dışında tutulmuşlardır.

Veriler hem Araştırmacı 1 (doktorant), hem de Araştırmacı 2 (tez danışmanı) tarafından bağımsız şekilde analiz edilmiş, bu iki analizin karşılaştırılmasıyla da iç tutarlılık kontrol edilmiştir.

Katılımcıların görsel olarak standartlaştırılmış ve anonimleştirilmiş metinleri (başlama düzeyi ve uygulama düzeyi) ile katılımcı sayısı kadar DOMYÖ (dramatik oyun metni yeterlik ölçeği) dağıtılmıştır. Uygulamaların değerlendirilmesinde Araştırmacı 1'in değerlendirmesi baz alınmış iç tutarlılığı sağlamak ve gerekli durumlarda doğrulamak için Araştırmacı 2'nin değerlendirmesinden faydalanılmıştır.

Araştırmada elde edilen ölçek puanları SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 26.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel yöntemler (sayı, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Katılımcı sayısının 30'un altında olması nedeni ile çalışmada non-parametrik testler uygulanmıştır.

Ayrıca niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki bağımlı ölçüm arasındaki fark Wilcoxon analiziyle yapılmıştır. Wilcoxon Testi; iki bağımlı örnek arasındaki farkın anlamlılık testini ifade eder.

Puanlayıcılar arası uyuma bakmak için ise Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı analizi yapılmıştır. Sınıf içi Korelasyon Katsayısı (SKK) değerlendirici güvenilirliğinin sınanması için kullanılan bir araçtır. SKK 0.01 ve 1.0 değerleri arasında değişkenlik göstermektedir. Puanlayıcılar tarafından verilen puanlar arasında çok az değişkenlik varsa kullanılan ölçüm araçlarının tutarlı ve güvenilir olduğu kabul edilir.

Grafiksel analiz tek-denekli araştırma verilerinin temel analiz metodudur. Tek-denekli araştırma desenlerinde çizgi, sütun ve yığılımlı grafik olmak üzere üç temel grafik metodu vardır (Kırcaali-İftar, 2018). Bu araştırma deseninde veriler istatistiksel analizden ziyade görsel olarak analiz edilir. Verilerin grafiksel analizinde, grafiğe her birey için uygun veriyi yansıtır. Grafikte dikey eksen araştırılan davranışın sayısını veya yüzdesini ifade eder. Yatay eksen ise gözlemin yapıldığı gün veya seans miktarını ifade eder. Bu grafik birden fazla katılımcının verisini veya bir katılımcının birden çok

değişkenini gösterir (Creswell, 2017, s. 404). “Tek-denekli araştırma desenlerinde başlama durumu ve deneysel işleme ilişkin gözlemler için çizgi grafiklerini kullanınız. Grafikte yatay eksenle birim zaman, dikey eksenle ise hedef davranış gösterilir. Her veri noktası grafikte ayrı ayrı işaretlenerek sonrasında bu noktalar çizgilerle birleştirilir” (Creswell, 2017, s. 178). Bu araştırma kapsamında da verilerin analizinde çizgi grafiği kullanılmaktadır.

2.7. Araştırmacı Notları

Bu araştırmada öncelikle ölçeğin tasarlanması, uzman görüşüne sunulması, yeniden düzenlenerek son halinin verilmesi, uygulamanın tasarlanması, eğitiminin gerçekleştirilmesi, uygulamanın gerçekleştirilmesi süreçleri planlandığı gibi gerçekleştirilmiştir. Bu süreçlerde gözlemlenen ayrıntılar kayda geçirilerek deneyimlerden araştırmanın izlenceleri doğrultusunda çıkarımlar yapabilmek adına karşılaşılan problemler not edilmiştir.

Bu araştırma küresel pandemi koşulları altında yapıldığı için uygulama süreci çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplandığı dönemde katılımcılar iki eğitim öğretim dönemi boyunca çeşitli online eğitim platformlarında online iletişimi deneyimlemiş, çevrimiçi işleyişe dair fikir sahibiydiler. Bilgisayardan derse bağlanma, ders içi uygulamaları bağlantıyı sonlandırarak ya da sessize alarak gerçekleştirme pratiklerine hakimdiler. Katılımcıların çevrimiçi sürece hâkim olmaları araştırmanın uygulama boyutunda hiçbir sorun yaratmamış aksine bu durum onlara kendi evlerinde ve okula göre daha konforlu bir ortamda yaratıcılıklarını ortaya koyma fırsatı tanımıştır.

Katılımcıların oyun yazım sürecinde farklı yazma alışkanlıkları olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin başlama ve uygulama evrelerinde bazı katılımcılar malzemeyi kafalarında tasarladıktan sonra yazmak üzere yalnız kalmak isterken bazı katılımcılar bağlantıda kalıp yazarak düşünmeyi tercih etmişlerdir.

Yine uygulama sürecinde bazı katılımcıların başlama ve uygulama düzelerinde ürettikleri metinler arasında çok küçük değişiklikler yaparak yazdıkları ilk malzemeye sadık kaldıkları gözlenmiştir. Genel olarak yazdığı malzemeye revizyon yaparken tutucu

davranan katılımcılar yaratıcı düşünme tekniklerinden minimum derecede faydalandığı gözlemlenmiştir.

60 dakika gibi kısıtlı bir sürede çalışmalarını tamamlamaları beklenen katılımcıların üzerinde zaman bir baskı oluşturmamış, çoğu verilen süreden daha kısa sürede çalışmayı tamamlamıştır. Buna rağmen oyunun tasarlanması sürecinde farklı kaynaklardan beslenmeye, belirli konularda derinlemesine araştırma yapmaya ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların çoğunluğunun verilen dramatik öğeleri tasarımlarının içinde işlevsel olarak kullandıkları gözlemlenmiştir. Katılımcılar tarafından karakter/figür, durum/eylem/olay ve mekân dramatik tasarımın içinde işlevsel ve özgün şekilde kullanılırken ‘nesne’ öğesinin çoğunlukla dramatik gelişime katkı sunacak şekilde kullanılmadığı gözlemlenmiştir.

3.BÖLÜM
BULGULAR

3. BÖLÜM BULGULAR

Bu bölümünde uygulama verileri ışığında araştırmanın bulguları aktararak verilerin analizine, değerlendirmelere yer verilmiştir.

Araştırmanın bulguları verilmeden önce verilerin değerlendirilmesinde kullanılan Dramatik Oyun Metni Yeterlik Ölçeği'nin (DOMYÖ) güvenilirliğini göstermek üzere aynı değerlendirme formunu kullanan iki araştırmacı arasındaki tutarlılık incelenmiştir.

Tablolarda görülen puanlar, katılımcıların DOMYÖ maddelerinden aldıkları ortalama puanları ifade etmektedir.

3.1. Araştırmacılar Arası Uyum

Bu araştırmada toplanan veriler çalışmayı yürüten Araştırmacı 1 (doktorant) dışında Araştırmacı 2 (tez danışmanı) tarafından aynı ölçek kullanılarak bağımsız şekilde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda birbirinden farklı puanlar ortaya çıksa da iki araştırmacı arasında başlama ve uygulama düzeylerinde oransal olarak birbirine yakın sonuçlar gözlenmiştir.

Tablo 4. Araştırmacılar Arası Uyum

KATILIMCILAR	ARAŞTIRMACI I		ARAŞTIRMACI II	
	Başlama Düzeyi	Uygulama Düzeyi	Başlama Düzeyi	Uygulama Düzeyi
K-2	64	81	70	82
K-3	73	100	72	91
K-5	40	52	58	63
K-6	27	37	38	66
K-8	69	94	78	87
K-9	81	105	74	89
K-10	53	53	40	46

Tablo 4'te görüldüğü gibi Katılımcı 2 (K-2), başlama düzeyinde 1. Araştırmacı'dan 64, 2. Araştırmacı'dan 70 puan almıştır. Aynı katılımcının uygulama düzeyi puanları da 1. Araştırmacı'da 81, 2. Araştırmacı'da 82 olarak tespit edilmiştir. Verileri DOMYÖ ile değerlendiren iki araştırmacı da K-2'nin gelişim gösterdiği yönünde görüş bildirmiştir.

DOMYÖ ile yapılan değerlendirmede 1.Araştırmacı K-3 için başlama düzeyinde 73 puan, 2. Araştırmacı 72 puan vermiştir. Aynı katılımcının uygulama düzeyi verileri 1.Araştırmacı'da 100, 2. Araştırmacı'da 91 puandır. K-3 için iki araştırmacı da başlama ve uygulama düzeyi evrelerinde istatistiksel olarak artış gösterdiği yönünde değerlendirmede bulunmuştur.

Aynı yöntemle 1.Araştırmacı K-5 için başlama düzeyinde 40 puan, 2. Araştırmacı 58 puan vermiştir. K-5'in uygulama düzeyi puanları ise 1.Araştırmacı'da 52, 2.Araştırmacı'da 63 puandır. K-5'in araştırma verileri başlama ve uygulama düzeyleri arasında oransal olarak tutarlı bir yükseliş göstermektedir.

K-6 1.Araştırmacı'dan başlama düzeyinde 27 puan, uygulama düzeyinde ise 38 puan almıştır. 2.Araştırmacının K-6 için puanı ise başlama düzeyinde 37, uygulama düzeyinde 66 puandır. Yine iki araştırmacı farklı oranlarda da olsa K-6'nın başlama ve uygulama düzeyleri arasında artan bir yükseliş grafiği sergilediğini tespit etmiştir.

K-8 için 1.Araştırmacı'nın başlama düzeyi puanı 69, 2.Araştırmacı'nın başlama düzeyi puanı 78'dir. K-8'in uygulama düzeyindeki puan dağılımı ise 1.Araştırmacı'da 94, 2.Araştırmacı'da 87 puandır. Diğer katılımcılarda olduğu gibi iki araştırmacı da K-8'in başlama ve uygulama düzeyleri arasında gelişim gösterdiğini teyit etmiştir.

K-9 başlama düzeyinde 1.Araştırmacı'dan 81, 2.Araştırmacı'dan 74 puan almıştır. Aynı katılımcının uygulama düzeyi puanları 1. Araştırmacı'da 105 puan, 2.Araştırmacı'da 89 puandır. Her iki araştırmacıdan da yüksek puanlar alan K-9, başlama ve uygulama düzeyi evrelerinde dikkat çekici bir gelişim göstermiştir.

K-10 için 1. Araştırmacı başlama ve uygulama düzeylerinde aynı puanı vermiştir. Buna karşın 2. Araştırmacı başlama düzeyinde 40 olan puanını uygulama düzeyi evresinde 6 puan arttırarak 46 puan olarak belirlemiştir.

Ölçme değerlendirme eğitim bilimlerinin, tutarlılık ve güvenilirlik de ölçme değerlendirme uygulamaların en önemli bileşenlerindendir. Performansa dayalı durum belirleme çalışmalarında güvenilirlik puanlayıcı içi ya da puanlayıcılar arası güvenirliliğin belirlenmesiyle sağlanmaktadır (Bilgen & Doğan, 2017). Puanlayıcı içi uyum bir puanlayıcının birden fazla puanlamasının arasındaki uyuma, puanlayıcılar arası uyum ise birden fazla puanlayıcının birbiriyle olan uyumlarına bakılmasıdır. Puanlayıcılar ya da diğer bir değişle araştırmacılar arası uyum iki ya da daha fazla değerlendirmecinin arasındaki uyum ve tutarlılık derecesi olarak tanımlanır (Cohen, Swerdlik, & Phillips, 1996). Bu araştırmada araştırmacılar arası uyum için sınıf içi korelasyon katsayısına bakılmıştır (Tablo 5).

Gözlemciler arası uyumu anlamak için sınıf içi korelasyon katsayısına (SKK) bakıldığında, başlama düzeyi evresiyle uygulama düzeyi evresi puanları arasında uyum olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Sınıf İçi Korelasyon Katsayı

	SKK	<i>p-Değeri</i>²
Başlama Düzeyi Puan Ortalaması	0.81	<0.05
Uygulama Düzeyi Puan Ortalaması	0.77	

SKK: Sınıf içi Korelasyon Katsayısı

Bu tür çalışmalarda Sınıf İçi Korelasyon katsayısına bakmak puanlayıcılar arası güvenirliliği sağlamak açısından önemlidir. İki değerlendirmecinin aynı performansa yakın

² p-değeri bir karşılaştırmada ‘istatistiksel anlamlı fark vardır’ kararı verileceği zaman yapılacak olası hata miktarını gösterir.

puanları verip vermediği korelasyon ölçen tutarlılık tahminleriyle anlaşılmaktadır (Jonsson & Svingby, 2007).

Katılımcıların gerçekleştirdikleri uygulamalardan toplanan veriler 21 maddelik DOMYÖ aracılığıyla değerlendirilerek nitel veriler nicel verilere dönüştürülmüştür. Böylelikle başlama ve uygulama düzeyleri arasındaki değişim gözlemlenmiştir. Yani bütün değerlendiriciler ya aynı ya da çok yakın puanlar vermişlerse sınıf içi korelasyon katsayısı değeri yüksek, yani +1'e yakın olacaktır. Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere bu araştırmada araştırmacılar tarafından verilen başlama düzeyi puan ortalaması için SKK değeri 0.81, uygulama düzeyi puan ortalaması için SKK değeri 0.77'dir. Hem başlama düzeyi puanları hem de uygulama düzeyi puanları açısından bakıldığında araştırmacılar arasında uyum olduğu görülmüştür ($p < 0.05$).

3.2. Uygulama Bulgularının Genel Görünümü

Araştırmaya gönüllü olan katılımcıların verileri başlama ve uygulama düzeylerinde Dramatik Oyun Metni Yeterlik Ölçeğiyle (DOMYÖ) ayrı ayrı değerlendirildikten sonra araştırmacılar arası uyuma bakmak amacıyla bağımsız araştırmacı değerlendirmesine tabi tutulmuştur. Sınıf içi korelasyon katsayısına bakarak iki araştırmacının verdiği puanlar arasında uyum sağlandığı gözlenmiştir. Bu araştırmada 1. Araştırmacının verileri baz alınmış analiz kısmında 2. Araştırmacının sonuçlarına da atıfta bulunulmuştur. Araştırma verileri 1. Araştırmacı tarafından DOMYÖ'yle değerlendirildikten sonra ortaya çıkan puan tablosu aşağıdaki gibidir.

Tablo 6. Katılımcı Puanları

KATILIMCILAR	BAŞLAMA	UYGULAMA	FARK
	DÜZEYİ	DÜZEYİ	
K – 2	65	81	16
K – 3	73	100	27
K – 5	40	52	12
K – 6	26	37	11
K – 8	69	94	25

K – 9	81	105	24
K – 10	53	53	0

Tabloya göre araştırmayı tamamlayan 7 katılımcıdan 6'sı başlama ve uygulama düzeyleri arasında olumlu bir gelişim göstermiştir. Sadece Katılımcı 10 her iki düzeyde de aynı puanı alarak, olumlu ya da olumsuz bir değişim göstermemiştir.

Bu tabloya bakarak araştırmada kullanılan yaratıcı düşünme tekniklerinin, katılımcıların oyun yazım sürecinde karşılaştıkları güçlükleri aşmalarında etkin rol oynayarak, olumlu katkıda bulunduğu söylenebilir.

Tablo 7. Katılımcıların BD ve UD Evreleri Arası Puan Analizi

	n	Ort±SD	z	p-Değeri
Başlama Düzeyi Puan Ortalaması	7	58.14 ±19.23	-2.20	<0.05
Uygulama Düzeyi Puan Ortalaması	7	74.57±27.01		

n: örneklem sayısı, Ort+SD: Ortalama ± Standart Sapma, z: Wilcoxon Testi³

Tablo 7’de görüldüğü gibi katılımcıların başlama düzeyi puan ortalaması 58.14 ±19.23 iken uygulama düzeyi puan ortalaması 74.57±27.01’dir. Bu iki ortalama arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0.05$). Araştırmada kullanılan AŞDT ve SCAMPER tekniklerinin dramatik oyun metni yeterlik puanına etkili olduğu bulunmuştur.

3.2.1. Katılımcılara Göre Uygulama Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde uygulama verileri katılımcılara göre ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Katılımcıların başlama ve uygulama düzeylerinde DOMYÖ’nden elde ettikleri sonuçlar, formun maddelerine göre sıralanarak her bir katılımcıda ayrı ayrı görünecek şekilde tablolar aracılığıyla ifade edilmiştir. Bu tablolar sayesinde

³ Wilcoxon Testi; İki bağımlı örnek arasındaki farkın anlamlılık testini ifade eder.

katılımcıların hangi maddede kaç puan aldıkları detaylı olarak ifade edilmiş, gelişim gösterdiği noktalar spesifik olarak belirlenmiştir.

Tablo 8 Katılımcı 2 DOMYÖ Sonuçları

KATILIMCI 2	Başlama Düzeyi	Uygulama Düzeyi
1 Önerme	2	4
2 Tema	2	4
3 Yan Tema	1	4
4 Çatışma	4	5
5 Düşünsel Boyut	4	5
6 Yerel, Kültürel Bağlam	3	3
7 Serim – Düğüm – Çözüm	5	5
8 İlginçlik – İnadcılık	3	4
9 Neden – Sonuç	4	4
10 Yoğunluk	4	1
11 İşlevsel Oyun Kişileri	4	4
12 Eksen Karakter	5	5
13 Kişileştirme Aksiyon İlişkisi	4	4
14 Güçlü, Katmanlı Kişileştirme	3	4
15 Kişileştirme Dil İlişkisi	3	4
16 Dil	4	4
17 Semboller Motifler	4	5
18 Yeni Biçem Denemesi	1	1
19 Zaman – Mekân	1	4
20 Sahnelenebilirlik	3	3
21 Final	1	4
TOPLAM	65	81

Tablo 8’de görüldüğü üzere katılımcı 2 uygulamanın başlama düzeyinde yazdığı oyun malzemesiyle 65 puan alırken uygulama düzeyinde Altı Şapkalı Düşünme

Tekniğini kullanarak aynı malzemeyi yeniden yazdığında puanını 16 birim geliştirerek 81 puana taşımıştır. Katılımcı 2'nin verileri ayrıntılı olarak incelendiğinde başlama düzeyi evresinde 4 maddede en düşük puanı aldığı fakat uygulama düzeyi evresinde bu 4 maddeden sadece 1 tanesinin değerinin değişmediği diğer 3 maddede anlamlı bir gelişme olduğu gözlenmiştir. Gelişim gösteren maddeler incelendiğinde gelişimlerin; 3- “Farklı fikirler ve yan temalar içerir”, 19- “Zaman ve mekân kullanımı türe uygun şekilde kurgulanmıştır”, 21- Madde “Etkileyici ve tatmin edici bir finalden söz edilebilir” maddelerinde olduğu görülür. Bu durum bize katılımcının yaratıcı düşünme tekniğinden faydalanarak oyunun düşünsel boyutunu ve tematik derinliğini geliştirdiğini, olay örgüsünün gelişimine uygun yeni mekanlar tasarlayarak oyunun geçtiği uzamı derinleştirdiğini ve oyun malzemesini tüm düğümlerin çözüldüğü, tamamlanmışlık hissi yaratacak şekilde bir finale kavuşturduğunu göstermektedir.

Tablo 9. Katılımcı 3 DOMYÖ Sonuçları

KATILIMCI 3		Başlama Düzeyi	Uygulama Düzeyi
1	Önerme	4	5
2	Tema	4	5
3	Yan Tema	2	5
4	Çatışma	4	5
5	Düşünsel Boyut	4	5
6	Yerel, Kültürel Bağlam	2	3
7	Serim – Düğüm – Çözüm	4	5
8	İlginçlik – İnadırcılık	2	5
9	Neden – Sonuç	4	5
10	Yoğunluk	4	5
11	İşlevsel Oyun Kişileri	4	5
12	Eksen Karakter	4	5
13	Kişileştirme Aksiyon İlişkisi	4	5
14	Güçlü, Katmanlı Kişileştirme	3	5
15	Kişileştirme Dil İlişkisi	4	5

16	Dil	3	4
17	Semboller Motifler	4	5
18	Yeni Biçem Denemesi	1	4
19	Zaman – Mekân	4	5
20	Sahnelenebilirlik	4	4
21	Final	4	5
TOPLAM		73	100

Uygulama düzeyinde SCAMPER tekniğini kullanan Katılımcı 3, puanını toplamda 27 puan geliştirerek 73'ten 100'e taşımıştır. Başlama ve uygulama düzeyleri arasındaki en yüksek farkı yaratarak malzemesini en çok geliştiren Katılımcı 3'tür. Başlama düzeyinde de yüksek puan elde eden Katılımcı 3, düşük puan aldığı 4 maddeyi ve geçer puan aldığı 2 maddeyi uygulama düzeyi evresinde radikal şekilde geliştirerek bu maddelerin 5'inde tam puan almıştır. 3- "Farklı fikirler ya da yan temalar içerir" maddesinde 2 olan puanını 5'e, 6- "Yerel kültürel bir bağlama sahiptir" maddesinde 2 olan puanını 3'e, 8- "İlginçlik İnandırıcılık dengesi sağlanmıştır" maddesinde 2 olan puanını 5'e yükseltmiştir. Son olarak Katılımcı 3, 18- "Yeni bir biçim denemesine gidilmiştir" maddesinden başlama düzeyinde sadece 1 puan alırken uygulama düzeyi evresinde bu maddedeki puanını 4'e yükseltmiştir. Bu tabloya göre Katılımcı 3, SCAMPER tekniğiyle malzemesini farklı fikirler ve yan temalarla zenginleştirmiş, ilginçlik ve inandırıcılık dengesine oturarak daha izlenebilir kılmıştır. Ayrıca uygulama düzeyinde yaptığı değişikliklerle yeni bir biçim denemesine giderek katmanlı ve güçlü bir malzeme yaratmayı başarmıştır.

Tablo 10. Katılımcı 5 DÖMYÖ Sonuçları

KATILIMCI 5		Başlama Düzeyi	Uygulama Düzeyi
1	Önerme	2	2
2	Tema	2	2
3	Yan Tema	2	4
4	Çatışma	2	2

5	Düşünsel Boyut	2	2
6	Yerel, Kültürel Bağlam	2	2
7	Serim – Düğüm – Çözüm	3	4
8	İlginçlik – İnandırıcılık	2	3
9	Neden – Sonuç	2	2
10	Yoğunluk	2	2
11	İşlevsel Oyun Kişileri	2	3
12	Eksen Karakter	2	4
13	Kişileştirme Aksiyon İlişkisi	2	2
14	Güçlü, Katmanlı Kişileştirme	2	2
15	Kişileştirme Dil İlişkisi	2	2
16	Dil	2	2
17	Semboller Motifler	3	3
18	Yeni Biçem Denemesi	1	1
19	Zaman – Mekân	1	4
20	Sahnelenebilirlik	1	1
21	Final	1	3
TOPLAM		40	52

Katılımcı 5 başlama düzeyinde 40 puan alırken uygulama düzeyinde 52 puan alarak SCAMPER tekniğini kullanarak 12 puan oranında geliştirmiştir. 3- “Farklı fikirler ya da yan temalar içerir” maddesinde başlama düzeyinde 2 olan puanını uygulama düzeyi evresinde 4’e, 7- “Sıralamadan bağımsız olarak serim-düğüm-çözüm öğelerine sahiptir” maddesinde başlama düzeyinde 3 olan puanını uygulama düzeyinde 4’e, 8- “İlginçlik İnandırıcılık dengesi sağlanmıştır” maddesinde başlama düzeyinde 2 olan puanını uygulama düzeyinde 3’e, 11- “Dramatik aksiyonun gelişimine katkısı olan oyun kişilerine sahiptir” maddesinde başlama düzeyinde 2 olan puanını uygulama düzeyi evresinde 3’e, 12- “Eksen bir karakterden söz edilebilir” maddesinde başlama düzeyinde 2 olan puanını uygulama düzeyi evresinde 4’e, 19- “Zaman ve mekân kullanımı türe uygun şekilde kurgulanmıştır” maddesinde başlama evresinde 1 olan puanını uygulama düzeyi evresinde 4’e, 21- “Etkileyici ve tatmin edici bir finalden söz edilebilir” maddesinde

başlama düzeyinde 1 olan puanını uygulama düzeyi evresinde 3'e yükseltmiştir. Buna göre Katılımcı 5, toplam 7 maddede puanını geliştirerek başlama düzeyinde kaleme aldığından daha derinlikli fikirler ve zengin yan temalar içeren, nedensel bağlarla dramatik bir gelişim çizgisi gösteren ilginçlik ve inandırıcılık dengeleri sağlanmış, zaman ve mekânın doğru kurgulandığı, dramatik aksiyonun gelişimine katkısı olan karakterlerin yanında eksen bir karakterin de olduğu etkileyici ve tatmin edici bir finalle nihayetlenen bir malzeme tasarlamayı başarmıştır.

Tablo 11. Katılımcı 6 DÖMYÖ Sonuçları

KATILIMCI 6		Başlama Düzeyi	Uygulama Düzeyi
1	Önerme	1	4
2	Tema	1	4
3	Yan Tema	1	1
4	Çatışma	1	1
5	Düşünsel Boyut	1	1
6	Yerel, Kültürel Bağlam	1	1
7	Serim – Düğüm – Çözüm	3	4
8	İlginçlik – İnandırıcılık	1	1
9	Neden – Sonuç	1	1
10	Yoğunluk	1	1
11	İşlevsel Oyun Kişileri	1	1
12	Eksen Karakter	4	4
13	Kişileştirme Aksiyon İlişkisi	1	1
14	Güçlü, Katmanlı Kişileştirme	1	1
15	Kişileştirme Dil İlişkisi	1	1
16	Dil	1	1
17	Semboller Motifler	1	1
18	Yeni Biçim Denemesi	1	1
19	Zaman – Mekân	1	1
20	Sahnelenebilirlik	1	1

21 Final	1	5
TOPLAM	26	37

Katılımcı 6 SCAMPER tekniğini kullanarak başlama düzeyinde 26 olan puanını uygulama düzeyinde 37'ye yükseltmiştir. Katılımcı 6'nın gelişim gösterdiği maddeler şu şekilde sıralanabilir; 1- “Bir önermeye sahiptir”, 2- “Önermeyi destekleyen bir temaya sahiptir”, 3- “Sıralamadan bağımsız olarak serim-düğüm-çözüm öğelerine sahiptir”, 21- “Etkileyici ve tatmin edici bir finalden söz edilebilir”. Katılımcı diğer maddelerde başlama ve uygulama evrelerinde aynı puanları alarak somut bir gelişim göstermediği gözlemlenmiştir. Bu tabloya göre SCAMPER tekniğini kullanan Katılımcı 6'nın yazdığı dramatik malzemede başlama düzeyi evresine göre önerme, tema, dramatik gelişim ve final başlıklarında gelişim gösterdiği gözlemlenmiştir.

Tablo 12. Katılımcı 8 DÖMYÖ Sonuçları

KATILIMCI 8		Başlama Düzeyi	Uygulama Düzeyi
1	Önerme	4	5
2	Tema	4	5
3	Yan Tema	4	5
4	Çatışma	2	4
5	Düşünsel Boyut	4	4
6	Yerel, Kültürel Bağlam	4	4
7	Serim – Düğüm – Çözüm	4	5
8	İlginçlik – İnandırıcılık	2	5
9	Neden – Sonuç	2	5
10	Yoğunluk	2	5
11	İşlevsel Oyun Kişileri	4	4
12	Eksen Karakter	4	4
13	Kişileştirme Aksiyon İlişkisi	4	4
14	Güçlü, Katmanlı Kişileştirme	4	4
15	Kişileştirme Dil İlişkisi	3	4

16	Dil	2	4
17	Semboller Motifler	4	4
18	Yeni Biçem Denemesi	4	5
19	Zaman – Mekân	4	5
20	Sahnelenebilirlik	2	4
21	Final	2	5
TOPLAM		69	94

Altı Şapkalı Düşünme Tekniğini kullanan Katılımcı 8, 69 olan başlama düzeyi puanını uygulama düzeyi evresinde 94'e yükselmiştir. Katılımcı 8, 1., 2., 3., 7., 15., 18. ve 19. maddelerde puanını 1'er puan, 8., 9., 10., 21. maddelerde 3'er puan arttırmıştır. Buna Katılımcı 8'in Altı Şapkalı Düşünme Tekniği aracılığıyla ikinci turda yeniden yazdığı dramatik malzeme ilkinde göre; ilginçlik ve inandırıcılık dengesi üzerine oturtulmuş, birbirini mantıksal neden sonuç ilişkileriyle takip eden neden sonuç ilişkileriyle gelişen, işlevsiz ayrıntılardan arındırılmış, diyalektik karşıtlıklardan beslenen bir çatışmaya ve daha akıcı bir kurguya sahip, sahnelenmeye daha uygun ve oyun finali açısından daha başarılı bir yapıdadır.

Tablo 13. Katılımcı 9 DÖMYÖ Sonuçları

KATILIMCI 9		Başlama Düzeyi	Uygulama Düzeyi
1	Önerme	4	5
2	Tema	4	5
3	Yan Tema	4	5
4	Çatışma	4	5
5	Düşünsel Boyut	4	5
6	Yerel, Kültürel Bağlam	4	5
7	Serim – Düğüm – Çözüm	4	5
8	İlginçlik – İnandırıcılık	4	5
9	Neden – Sonuç	4	5
10	Yoğunluk	4	5

11	İşlevsel Oyun Kişileri	4	5
12	Eksen Karakter	4	5
13	Kişileştirme Aksiyon İlişkisi	4	5
14	Güçlü, Katmanlı Kişileştirme	4	5
15	Kişileştirme Dil İlişkisi	4	5
16	Dil	4	5
17	Semboller Motifler	4	5
18	Yeni Biçem Denemesi	4	5
19	Zaman – Mekân	4	5
20	Sahnelenebilirlik	4	5
21	Final	1	5
TOPLAM		81	105

Katılımcı 9 SCAMPER tekniğini kullanarak başlama düzeyinde 81 olan toplam puanını 24 birim geliştirerek uygulama düzeyinde 105 puana yükseltmiştir. Uygulama düzeyi puanı en yüksek katılımcı olan Katılımcı 9'un verileri incelendiğinde tüm maddelerde istikrarlı şekilde 1 puan artış gösterirken son maddede 4 puanlık büyük bir artış gösterdiği görülmektedir. Bu da Katılımcı 9'un SCAMPER tekniğinden faydalanarak oyun malzemesini kademeli olarak geliştirmenin yanında özellikle oyunun finalini geliştirdiğini göstermektedir.

Tablo 14. Katılımcı 10 DOMYÖ Sonuçları

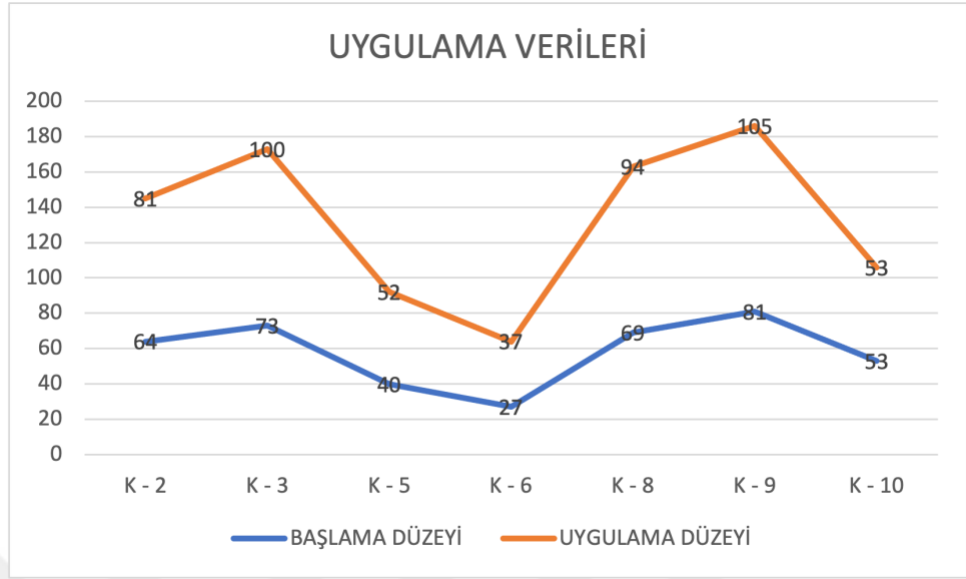
KATILIMCI 10		Başlama Düzeyi	Uygulama Düzeyi
1	Önerme	1	1
2	Tema	1	1
3	Yan Tema	2	2
4	Çatışma	2	2
5	Düşünsel Boyut	2	2
6	Yerel, Kültürel Bağlam	3	3
7	Serim – Düğüm – Çözüm	4	4

8	İlginçlik – İnadcırlık	3	3
9	Neden – Sonuç	3	3
10	Yoğunluk	1	1
11	İşlevsel Oyun Kişileri	4	4
12	Eksen Karakter	4	4
13	Kişileştirme Aksiyon İlişkisi	2	2
14	Güçlü, Katmanlı Kişileştirme	2	2
15	Kişileştirme Dil İlişkisi	3	3
16	Dil	3	3
17	Semboller Motifler	4	4
18	Yeni Biçem Denemesi	2	2
19	Zaman – Mekân	4	4
20	Sahnelenebilirlik	2	2
21	Final	1	1
TOPLAM		53	53

Tüm katılımcılar arasında sadece Katılımcı 10'un başlama ve uygulama düzeylerinde bir puan değişikliği gerçekleşmediği gözlenmektedir. Bu durum Katılımcı 10'un tekniği kullanmakta çekingen davrandığını gösterdiği kadar, ilk yazdığı versiyonun başarısına/geçerliliğine olan sarsılmaz inancının revizyon yaparak malzemeyi geliştirmesi önünde engel oluşturduğunun da bir göstergesidir. Bunun yanında araştırmacılar arasında uyum çalışmasında Araştırmacı II'nin değerlendirmesine göre Katılımcı 10 başlama düzeyinde 40 olan puanını uygulama düzeyi evresinde 46'ya çıkarmıştır.

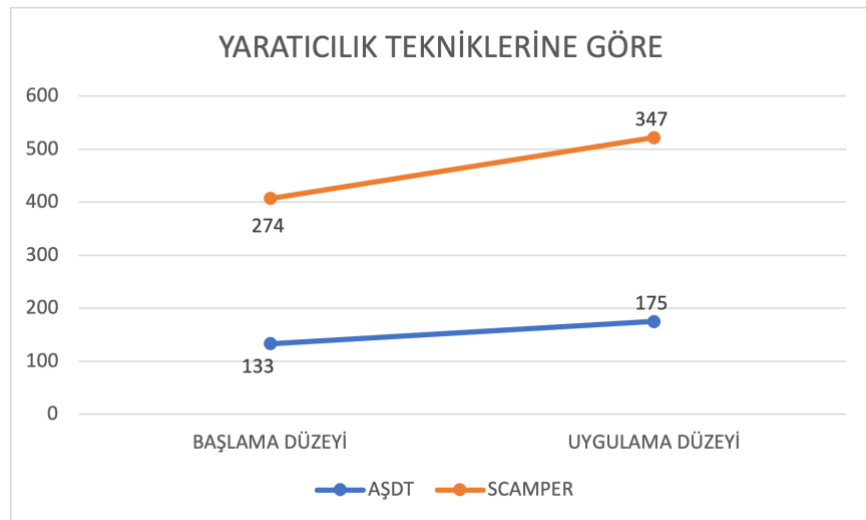
3.2.2. Grafiks el Analiz

Uygulama verileri araştırmanın yöntemine uygun olarak çizgi grafiğine uyarlandığında ortaya aşağıdaki grafik çıkmaktadır.



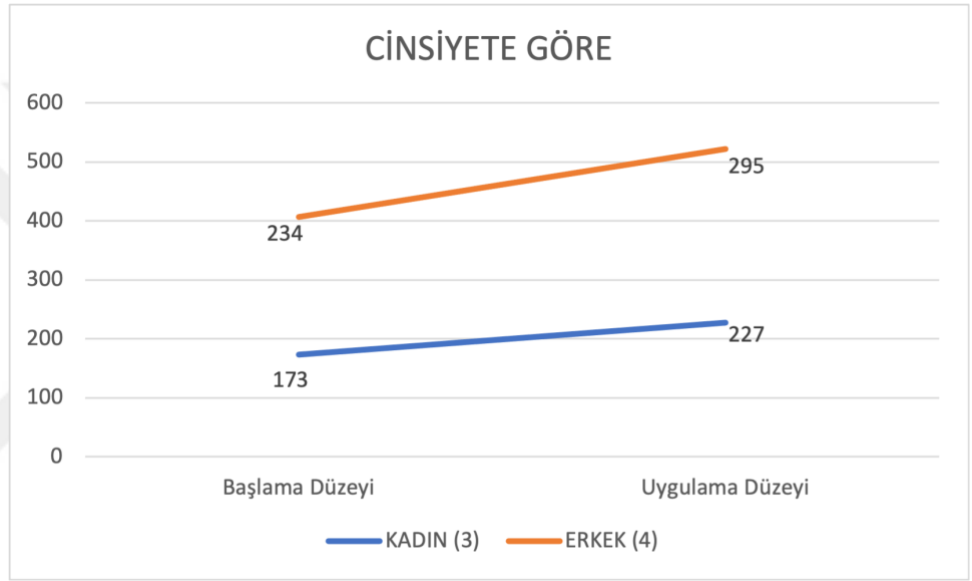
Grafik 1. Uygulama Verileri

Grafik 1’de de görüldüğü gibi katılımcılardan 6’sı başlama düzeyleriyle uygulama düzeyleri arasında 8 ile 27 birim arasında değişen oranlarda yükseliş göstermiştir. Sadece Katılımcı 10’un verilerinin stabil kaldığı gözlenmiştir. Burada Katılımcı 10’un verilerinin araştırmacılar arasında uyum çalışmasında Araştırmacı II tarafından 6 birim gelişme gösterdiğini de belirtmek gerekir.



Grafik 2. Yaratıcılık Tekniğine Göre

7 Katılımcıdan 5'i SCAMPER, 2'si AŞDT'ni kullanmıştır. Scamper tekniğini kullanan 5 katılımcı başlama düzeylerinde 274 olan toplam puanlarını uygulama düzeyi evresinde 347'ye, AŞDT'ni kullanan 2 katılımcı da başlama düzeyinde 133 olan puanlarını uygulama düzeyi evresinde 175'e yükseltmiştir. Katılımcı sayıları eşit olmadığı için teknikler arası bir başarı değerlendirmesi yapmak mümkün olmasa da her iki yaratıcı düşünme tekniğinin de oyun yazım sürecinde karşılaşılan sorunları aşmakta etkili olduğu söylenebilir.



Grafik 3. Cinsiyete Göre

Araştırmaya gönüllü olan katılımcıların 7'sinden 3'ü kadın 4'ü erkektir. Kadın katılımcılar başlama düzeyinde ulaştıkları 173 olan puanı, uygulama düzeyinde 54 puan geliştirerek 227'ye yükseltmiştir. Erkek katılımcılar ise başlama düzeyinde 234 olan puanlarını uygulama düzeylerinde 61 puan yükselterek 295'e yükseltmiştir. Bu durum kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı bir farkın olmadığına işaret etmektedir.

Tüm bu verilere genel olarak bakılacak olursa, katılımcıların en çok “etkileyici ve tatmin edici bir finalden söz edilebilir”, “Zaman ve mekân kullanımı türe uygun şekilde kurgulanmıştır”, “ilginçlik-inandırıcılık dengesi sağlanmıştır” maddelerinde gelişim gösterdikleri görülmektedir. Bu verilere bakarak katılımcıların uygulama düzeyi evresinde dramatik malzemelerini daha etkileyici bir finalle bitirmeyi başardıklarını

göstermenin yanında zaman ve mekân kurgusu geliştirilmiş, ilginçlik inandırıcılık dengesi üzerine oturtulmuş bir dramatik malzeme tasarladıklarını da göstermektedir.

Grafiklerde de görüldüğü gibi düşük frekanslarda fark aralığı daha düşük olurken yüksek frekanslarda fark aralığı daha yüksektir. Yani başlama düzeyi evresinde yüksek puan alan katılımcılar, yaratıcı düşünme tekniklerini kullandıkları uygulama düzeyi evresinde puanlarını diğerlerine göre daha yükseğe taşımaktadır. Örneğin başlama düzeyi evresinde en yüksek puanı alan K-9 (81) uygulama düzeyi evresinde de en yüksek puanı (105) almıştır. Yine başlama düzeyinde 72 puan alan K-3 uygulama düzeyinde puanını 28 puan geliştirerek 100 puana taşımıştır. Başlama düzeyinde 69 puan alan K-8 uygulama düzeyinde puanını 25 puan arttırarak 94 puana yükseltmiştir. Buna karşın başlama düzeyi evresinde en düşük puanı alan K-6 (27) uygulama düzeyinde puanını sadece 10 puan yükselterek 37 puana taşıyabilmiştir. Yine düşük başlama düzeyi puanına sahip olan K-5 (40) uygulama düzeyinde puanını sadece 12 puan geliştirerek 52 puana çıkarabilmiştir. Bu tabloya bakarak dramatik yapıya hâkim katılımcının teknikten daha fazla verim elde ederken gelişim sürecindeki katılımcıların tekniği kullanarak görece daha az mesafe kat ettiği söylenebilir. Bu durum dramatik yazarlık eğitiminde katılımcılara yaratıcı düşünme tekniklerinin nasıl uygulanması gerektiği konusunda yol gösterecek daha çok uygulama yapılması gerektiğini göstermektedir.

Yaratıcı düşünme tekniklerinin aslında birer problem çözme tekniği olduğu varsayımı üzerine hareket eden bu araştırmada tekniğin işlerliği açısından belirli bir noktaya uygulanması önem arz etmektedir. Bu nedenle katılımcılara başlama düzeyi evresinden sonra dramatik malzemeyi tasarlarırken en çok zorlandıkları noktalar sorulmuş, böylelikle uygulama düzeyi evresinde tekniği uygulayacakları problem tespit edilmeye çalışılmıştır. Katılımcılar malzemeyi tasarlarırken sıkıntı yaşadıkları bölümleri kendi ifadeleriyle şu şekilde belirlemişlerdir:

Katılımcı 2 ‘finalin istediği gibi olmadığını ve öykünün geri planda kaldığını’ ifade etmiştir. Bu ifadeler ışığında Katılımcı 2’nin DOPYÖ sonuçlarına bakıldığında 3.maddede yer alan ‘farklı fikirler ya da yan temalar içerir’ başlığında başlama düzeyinde puanı 1 iken uygulama düzeyinde puanını 4’e yükselttiği görülür. Bu durum da geri

planda kaldığını düşündüğü öykünün yan tema ve farklı düşüncelerle geliştirdiğini göstermektedir. Yine Katılımcı 2'nin DOMYÖ'nde 'etkileyici ve tatmin edici bir finalden söz edilebilir' başlıklı 21. Maddede puanını 1'den 4'e yükselttiği görülmektedir. Bu durum da katılımcının başlama düzeyinde tatmin olmadığı ifade ettiği oyun finalini, AŞDT aracılığıyla geliştirdiğini göstermektedir.

Katılımcı 3 'dramatik malzemeyi kavramsal ve çağrışımsal olarak nereye oturtacağından emin olamadığını' söylemiştir. Katılımcı 3'ün DOMYÖ sonuçlarına bakıldığında, oyun malzemesini özellikle farklı fikirler ve yan temalarla, ilginçlik ve inandırıcılık dengesi bağlamında geliştirerek, kişileştirme tasarımını türün isterine uygun şekilde güçlü ve katmanlı olarak uyguladığını, farklı bir biçim denemesine giderek malzemesini geliştirdiği görülmektedir. Bu tablo da başlama düzeyinde tespit ettiği problemi SCAMPER tekniğini kullanarak aştığını göstermektedir. DOMYÖ sonuçlarına göre Katılımcı 3 dramatik malzemeyi kavramsal ve düşünsel boyutlarıyla geliştirmiştir.

Katılımcı 5 'karakter yaratmakta ve karakterin gelişimine hizmet edecek olaylar bulmakta zorlanarak oyunun gelişiminden memnun olmadığını' iletmiştir. Katılımcı 5'in DOMYÖ'nde karakter kavramıyla ilişkili maddelere bakıldığında 11- 'Dramatik aksiyonun gelişimine katkısı olan oyun kişilerine sahiptir' maddesinde puanını 2'den 3'e, 12-'Eksen bir karakterden söz edilebilir' maddesinde puanını 2'den 4'e yükseltmiştir. Katılımcı 5 en çok gelişimi 19- 'Zaman ve mekân kullanımı türe uygun şekilde kurgulanmıştır' başlığında göstermiştir (BD 1, UD 4). Bu durum da uygulama düzeyinde SCAMPER tekniğini kullanan Katılımcı 5'in oyun malzemesini hem dramatik karakterler bağlamında hem de bu karakterlerin olay örgüsüne etki edecek biçimde devinime geçmesi bağlamında geliştirdiğini göstermektedir.

Katılımcı 6 'oyunun serim ve final sekansları dışında kalan orta bölümündeki gelişimden memnun olmadığını, dramatik süreci iyi işletemediğini, sahnede canlandırılmaya uygun bir malzeme tasarlamakta zorlandığını' ifade etmiştir. DOMYÖ puanları Katılımcı 6'nın önerme ve tema başlıklarında 3'er puan geliştirdiğini, fakat en büyük gelişimi oyunun etkileyici ve tatmin edici bir finalle sonlandırılması başlığında

gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu tablodan da oyunun dramatik sürecinin uygulama düzeyinde başlama düzeyinden daha iyi işletildiğini göstermektedir.

Katılımcı 8 ‘oyun malzemesinde derinleşmeyi sağlayamadığını, çoğunlukla sığ kaldığını ve kimi yerlerde didaktik olduğunu’ ifade etmiştir. Oyunun başlama düzeyinde didaktik kaldığını ifade eden Katılımcı 8’in 16- ‘Dil kullanımı türün ve sahnenin özelliklerine uygunluk gözetilerek kurgulanmıştır, akıcıdır’ maddesinde puanını 2’den 4’e taşıyıp AŞDT kullanarak uygulama düzeyinde bu durumu aştığını göstermektedir. Ayrıca ‘ilginçlik inandırıcılık dengesi sağlanmıştır’, ‘olay dizisi gelişiminde neden sonuç ilişkileri açıklanabilir ve tutarlı bir yapıdadır’, ‘işlevsiz ayrıntılardan arındırılmış bir yapıdadır’ maddelerinde de 3’er puan gelişim gösterdiği için oyunda derinleşmeyi sağladığı söylenebilir. Ayrıca sonuçlar Katılımcı 8’in uygulama düzeyinde başlama düzeyine kıyasla dramatik çatışması daha kuvvetli, sahnelenmeye daha uygun ve tatmin edici bir finalle nihayetlenen bir malzeme inşaa ettiğini göstermektedir.

Katılımcı 9 uygulama sürecinde zaman kısıtlamasının onu etkilediğini ve ‘malzeme için gerekli araştırmayı yapamadığını, bunun da kurguya olumsuz yansıdığını’ ifade etmiştir. DOMYÖ sonuçlarına göre 20 maddede sonucunu 1 puan arttıran Katılımcı 9 21. Maddede puanını 1’den 5’e yükseltmiş, uygulama düzeyinde oyununa daha etkileyici ve tatmin edici bir final kurgulamayı başarmıştır. Bu durum da Katılımcı 9’un SCAMPER tekniğini kullanarak başlama düzeyi puanını geliştirdiğini göstermektedir.

Katılımcı 10 oyun malzemesinin ‘düşünsel tarafının yüzeysel kaldığını ve inandırıcılık konusunda problem yaşadığını’ ifade etmiştir. Teknikten verimli şekilde yararlanamayan tek katılımcı olan Katılımcı 10 başlama ve uygulama düzeylerinde malzemesine müdahale etmekte temkinli yaklaş, her iki düzeyde birbirine çok yakın malzemeler ortaya koymuştur. Bu veriler ışığında söylenebilecek bir diğer nokta da başlama ve uygulama düzeyleri arasında değişim göstermeyen katılımcının durumuna ilişkindir. Bu öğrencilerin sınıf içi değerlendirmelerden sonra yeniden yazımlarda oyun malzemesini geliştirmeye teşvik edilmesi, farklı uygulama yöntemlerini kullanmak konusunda cesaretlendirilmesi gerekmektedir.

Kısaca bu araştırma çerçevesinde yapılan uygulamanın bulgularına çok yönlü olarak yaklaşılmış, bir bütün olarak değerlendirildiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- SCAMPER ve AŞDT'nin oyun yazım sürecinde karşılaşılan güçlüklerin aşılmasında istatistiksel olarak olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir.
- Dramatik yapıya görece hâkim katılımcılar ilgili tekniklerden daha fazla verim elde etmişlerdir.
- Katılımcıların düşük puan aldıkları maddeler ile problem olarak tespit ettikleri noktalar örtüşmektedir. Tekniği, belirledikleri probleme uyguladıklarında ilgili maddelerin puanında artış görülmüştür.
- Tekniği uygulamakta çekingen davranan katılımcıların başlama ve uygulama düzeyleri arasında büyük farklılıklar olmadığı, ikinci yazımda neredeyse ilkiyle aynı hataları tekrarladıkları görülmüştür.
- AŞDT ve SCAMPER tekniklerinin her ikisi de oyun yazım sürecinde karşılaşılan sorunları aşmakta aynı oranda etkili görünmektedir.
- Katılımcıların başarı oranlarına bakıldığında cinsiyetleri bağlamında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
- Katılımcıların yaratıcılık tekniklerini bir problem çözme aracı olarak kullanmalarının, yaratıcı düşünme süreci üzerine de bir farkındalık oluşturduğu görülmüştür.
- Uygulamada kullanılan yaratıcı düşünme tekniklerinin katılımcıların bireysel problem çözme becerilerini geliştirdiği görülmüştür.
- Yaratıcı düşünme tekniklerinin oyun yazım sürecinde bir problem çözme tekniği olarak kullanılmasının yaratıcılığın bileşenlerinden ikisi olan motivasyon ve yoğunlaşmayı beraberinde getirdiği gözlenmiştir.

4.BÖLÜM

AŞDT VE SCAMPER YARATICI DÜŞÜNME TEKNİKLERİNİN DRAMATİK YAZARLIK EĞİTİMİNDE KULLANILMASINA DAİR ÖNERİLER

4. BÖLÜM

AŞDT VE SCAMPER YARATICI DÜŞÜNME TEKNİKLERİNİN DRAMATİK YAZARLIK EĞİTİMİNDE KULLANILMASINA DAİR ÖNERİLER

Dramatik yazarlık eğitimi, sanat eğitiminin diğer dalları gibi belirli bir ölçme değerlendirme ve standardizasyon süreçlerini gerektiren akademi çatısı altında dahi çoğunlukla usta çırak ilişkisi biçiminde ilerleyen bir disiplindir. Bu durum dramatik yazarlık mesleğinin ‘zanaat’ (craft) yönünün de en az sanatsal (art) boyutu kadar önemli olmasından kaynaklanmaktadır. Eğiticinin kişisel deneyim, bilgi ve becerilerinin belirleyici olduğu bu yöntem, çoğunlukla çağdaş akademik eğitimin gereklilikleriyle çelişmektedir. Tabiatı gereği usta çırak ilişkisi biçiminde yürütülen dramatik yazarlık eğitiminin uluslararası standartlara taşınması için akademi çatısı altında bir takım ölçme ve değerlendirme kriterlerine ihtiyaç vardır. Bu nedenle akademik düzeyde verilen dramatik yazarlık derslerinin yürütülmesi sürecinde bir takım sürdürülebilir, planlı, açıklanabilir metot ve stratejilerin benimsenmesi gerekmektedir.

Bu araştırma çerçevesinde işlerliği sınanan, yaratıcı düşünme tekniklerinden yola çıkarak geliştirilmiş problem çözme teknikleri bu stratejilerden biri olarak düşünülebilir. Oyun yazım sürecinde karşılaşılan güçlüklerin yaratıcı düşünme teknikleriyle aşılması prensibine dayanan bu strateji, düşünce prosesini sadeleştirmek için kullanılan soruların bir tiyatro oyununun tasarım aşamasında kullanılması yaklaşımına dayanmaktadır. Deneysel uygulama çalışmasıyla ulaşılan bulguların da gösterdiği gibi bu stratejiden gerek bir oyun fikrinin oluşum aşamasında, gerekse de bulunan bir fikrin işlenmesi sürecinde etkili şekilde faydalanılabilir. Bu bölümde AŞDT ve SCAMPER yaratıcı düşünme tekniklerinin, dramatik yazarlık eğitiminde kullanımına örnek olacak şekilde orijinal sorular türetilmiştir. Bu tekniklerden faydalanacak kişiler, bu soru kalıplarını kullanabileceği gibi, tekniğin gerektirdiği yeni soruları kullanım amacına uygun olarak türetebilir. Yaratıcı düşünme teknikleri esnek yapıları gereği, kullanıldıkları alandan bağımsız olarak, kullanıcıya sınırsız olanak tanımaktadır.

Burada yöntem bir dramatik metni oluşturan öğelerin ayrıştırılıp doğru sorular aracılığıyla geliştirilmesi, derinleştirilmesi ve tekrar bir araya getirilmesidir. Bu yazma

stratejisinde amaç dramatik öğeleri bir tür yapıbozuma uğratarak, her bir unsuru yaratıcı düşünme tekniklerinden türetilen sorularla irdelemek ve her öğe için ayrı bir düşünme alanı oluşturmak, böylelikle belirli odaklara yoğunlaşmayı sağlamaktır. Daha sonra, bir tür montaj bandında çalışır gibi, sorularla ayrıştırılmış her bir öğe birbiriyle dramatik bir ahenk oluşturacak şekilde yeniden bir araya getirilir. Böylelikle oyun fikri geliştirilmiş ya da karşılaşılan problem üzerine spesifik olarak düşünme şansı yaratılmış olur.

Temel olarak bu strateji karakter, zaman, dil/diyalog, düşünce, olay/eylem ve mekân gibi temel dramatik öğelere karşılık gelecek soruların belirlenmesi ve bu soruların yanıtlarıyla inşa edilen dramatik bir evrenin tasarlanması süreçlerini içermektedir.

- Kim?	Karakter- Kişileştirme
- Nerede?	Mekân
- Ne zaman?	Zaman
- Ne oluyor?	Olay- Dramatik Aksiyon
- Nasıl oluyor?	Tür- Biçim- Dil
- Nasıl bitiyor? Nereye varıyor?	Final- Sonuç

Yaratıcı düşünme tekniklerinden faydalanmanın oyun yazarına farklı bakış açıları kazandırarak çok yönlü düşünme, olayları sadeleştirerek her seferinde tek bir noktaya odaklanma fırsatı verdiği, yapılan araştırma ile de ortaya konmuştur. Beyin fırtınası temelli tekniklerden olan Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ve SCAMPER Tekniği de düşünme sürecini sadeleştiren yapıları gereği oyun yazarlığı sürecinde kullanılmaya uygun tekniklerdir.

4.1. Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin Dramatik Yazarlık Eğitime Uygulanması

Edward De Bono bu teknikte düşünme faaliyetini sadeleştirmek için süreci başlıklara ayırmayı önerir. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği yaygınlığını ve başarısını sadeliğine ve her alanda uygulanabilme esnekliğine borçludur (Bono 2015, s.191). Bono'nun karşılaşılan problemi başlıklara ayırıp, sadeleştirerek çözme amacıyla tasarladığı bu teknik, oyun yazımında karşılaşılan güçlükleri aşmakta kullanılacağı gibi

yaratıcı süreci manipüle etmek için de etkin biçimde kullanılabilir. Ayrıca oyun tasarımındaki yaratıcı süreci dramatik yapının öğelerine koşturarak bölümlere ayırarak Bono'nun hedeflediği türden bir yoğunlaşma, sadeleştirme ve üretkenlik sağlanabilir.

Yaratıcı düşünme tekniklerinden yola çıkarak geliştirilen bu strateji Aristoteles'ten günümüze klasik dramatik yapının temellerini oluşturan öğelerin AŞDT'nde kullanılan sorularla bir tür yapıbozuma uğratılması prensibine dayanmaktadır.

Altı Şapkalı Düşünme Tekniğini bir oyun yazma stratejisi olarak kullanırken eğitmenin bir moderatör olarak Mavi Şapkayı takarak düşünme sürecini yönlendirmesi önerilir. Çünkü daha önce detaylı şekilde açıkladığımız gibi mavi şapka diğer şapkaların ne zaman takılıp, hangi soruları soracağını belirleyerek, düşünce akışının belirli bir düzen içinde akışını yönlendirir (Bono 2015, s.183,184). Bunun yanında Bono'nun da belirttiği gibi Mavi Şapka sadece toplantı başkanına (eğitmene) değil, toplantıdaki herkese (tüm öğrencilere) aittir. Bu anlamda Mavi Şapkanın her katılımcı tarafından toplantı başında takılı olduğunu diğer şapkaların sırayla mavi şapkanın üzerine takıldığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Tekniğin dramatik yazarlık eğitiminde uygulama prensibine gelince bu konuda belirli bir protokol olmadığını belirtmek gerekir. Fakat yaratıcı düşünme tekniklerinin temelde birer problem çözme tekniği olduğu düşünülürse AŞDT'nin oyun yazım sürecinde karşılaşılan spesifik problemleri aşmakta kullanılması akla daha yatkın görünmektedir. Çünkü literatür bölümünde aktardığımız gibi söz konusu yaratıcı düşünme teknikleri aynı zamanda pratik birer problem çözme araçlarıdır. Ayrıca yapılan araştırmalar her öğrencinin oyun yazım sürecinde farklı noktalarda tıkanıldığını göstermektedir (Belkıs & Gümüş, 2020). Bu nedenle söz konusu tekniği dramatik yazarlık öğrencilerinin çalışmalarının tamamına değil aşmakta zorlandığı belirli noktalara uygulaması sonuç odaklı bir yaklaşım olacaktır.

Bir oyunun tasarım sürecinde AŞDT dramatik yapının tümünde rahatlıkla uygulanabilecek bir potansiyele sahiptir. Oyun malzemesi bulmaktan karakter ve çatışma yaratacak karşıtlıkların tasarlamaya, kriz anları yaratıp karakterleri bu anlardan inandırıcı şekilde çıkmasından oyuna tatmin edici bir final bulmaya kadar her aşamada bu teknikten

faaydalanılabılır. Ayrıca Őapkalardı soruları dramatik malzemeyi geliştirme hedefiyle sorulduğunda teknik ilginç ve tutarlı malzeme kurulumuna da yardımı olacaktır. Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinde her Şapkanın ifade ettiği anlama dramatik izlek doğrultusunda aşağıdaki Şekilde yeniden yapılandırılabilir.

Beyaz Şapka: Bu Şapka ana karaktere, dramatik olaya/duruma ilişkin tüm verilerin toplanması sürecinde kullanılabilir. Karakterin ruhsal ya da fiziksel hastalık gibi özel bir durum varsa detaylı bilgi toplanması için infografik bir tablo çıkarmayı sağlayacaktır. Oyunda görülecek tarihsel arka planın oluşturulması, ekonomik tablonun etkisinin belirlenmesi, sosyolojik altyapının tasarlanması süreçlerinde bu Şapkanın sorularından faydalanılabilir. Genel olarak oyunun üzerine inşaa edileceği evrenin olgularının tasarlanması sürecini kapsadığı düşünülebilir.

Sarı Şapka: Sarı Şapka taŐıdıėı anlam bakımından mevcut durumunun/malzemenin dramatik malzemeye en etkili Şekilde dönüşümünü sağlamak için kullanılabilir. Burada çatışma uçlarının nasıl sivriltebileceği düşünülebilir. Elimizdeki malzemenin dramatik çatışmayı besleyecek karşıtlıklara dönüştürmek için kullanılabilir. Gerek yazar olarak takıldığında gerekse de karakter aÇısından sarı Şapka ile bakıldığında malzemenin gelişimi için fırsat sunar. Özellikle dramatik duruma olumlu aÇılardan yaklaşarak nasıl sonuçlar doğuracağını ön görmek için kullanılabilir.

Kırmızı Şapka: Kırmızı Şapka özellikle karakter yaratımı ve geliştirilmesi aşamalarında kullanılabilir. Yazarın karakterle ve karakterin içinde bulunduğu durumla özdeşlik kurarak malzemeye yön vermesi için olanak yaratır. Yazar bakış aŐısını, yazarın ön yargılarını bir kenara bırakarak malzemeye içeriden, karakterin gözünden bakma olanağı sağlar... Kırmızı Şapkanın sağladığı fırsatlar tamamen duygulara yönelik bir yoğunlaşma sürecini kapsar.

Yeşil Şapka: Yeşil Şapkanın alternatifleri devreye sokan yaratıcı fikirleri çağırıldığını belirtmiŐtik. Bu aÇıdan oyun kurgusunda ikincil olayları kurgularken faydalanılabilir. Ana olayları besleyen yan olaylar ve ana kahramanın yanındakilerin hikâyesi bu aşamada kurgulanabilir. Bunun yanında yan karakterlerin tasarımı da yeşil Şapkanın sağladığı sorularla kurgulanabilir.

Siyah Şapka: Siyah şapka süreci çatışmanın yaratılması ve derinleştirilmesi için sınırsız olanaklar sunar. Karakteri zor duruma nasıl sokabiliriz? Sorusuyla dramatik krizi derinleştirip karakteri boyutlandırabiliriz. Yazar siyah şapka sorularıyla karakter açısından işlerin içinden çıkılmaz bir hale gelmesini sağlayıp bu yolla izlenebilirliğin artmasına katkıda bulunabilir.

Mavi Şapka: Tüm bu düşünme sürecinin toparlanıp gözden geçirilerek sahne gerçekliğine uygun olarak yeniden ele alınması sürecini kapsar. Mavi Şapka başından beri yazarın düşünce sürecini kontrol etmesini sağlar.

Yaratıcı düşünme tekniklerinden biri olan AŞDT, oyun yazım sürecinde öğrencinin efektif bir şekilde kullanabileceği bir problem çözme tekniğidir. Bu araştırma çerçevesinde, tekniğin dramatik yazarlık eğitiminde müfredatın içine yerleştirilerek planlı bir şekilde kullanılmasıyla atölye çalışmalarında etkili bir yazma stratejisine dönüştüğü gözlemlenmiştir. Aynı şekilde oyun yazarlığına uyarlayarak, etkin şekilde kullanıldığında bir yazma stratejisine dönüşen yaratıcı düşünme tekniği de SCAMPER'dir.

4.2. SCAMPER Tekniğinin Dramatik Yazarlık Eğitimine Uygulanması

SCAMPER tekniği akıcı ve esnek düşünmeye imkân sağlayan yapısı sayesinde oyun yazım sürecinde öğrencinin karşılaştığı problemleri aşmak için kullanabileceği etkili ve sistemli bir yaratıcı düşünme tekniğidir. Teknik, her harfin karşılık geldiği durum/düşünce kalıbı aracılığıyla, tespit edilen soruna sistemli bir şekilde yaklaşmayı ve bu şekilde düşünce sürecinde motivasyon, yoğunlaşmayı ve konsantrasyonu sağlamaktadır. Teknik oyun yazarlığında aşağıdaki maddelerde türetilen örneklerde olduğu gibi kullanılabilir.

Substitute (Yerine Koyma): Mevcut malzemenin daha işlevsel kullanılması sürecini kapsar. Bu başlıkta dramatik malzemeyi düşünce, mekân, karakter, nesne ve zaman açısından en etkili şekilde kullanılabilir. Bu maddede dramatik yapıyı kıskırtacak şu sorular üretilebilir:

- Bu oyun başka nerede geçebilir?

- Olaylar başka hangi zamanda gerçekleşebilir?
- Bu başka bir kurgu tür olsaydı neler değişirdi?
- Ana karakter başkası olsa ne değişirdi?
- Başka hangi yan karakterler dramatik gelişime katkı sunar?

Combine (Birleştirme): Bu başlıkta bilinen birden fazla şeyi bir araya getirerek yeni ve özgün bir fikir yaratılması amaçlanmaktadır. Dramatik yapıyı oluşturan tüm öğelerde kullanılabilir görünmektedir. Bu madde için dramatik öğelere şu soruların yöneltmesi önerilebilir:

- Hangi karakter özellikleri/tipler bir araya gelip yeni bir karakter yaratabilir?
- Hangi mekanların birleşmesinden yeni bir mekân yaratılabilir?
- Hangi durumlar bir araya gelip yeni bir durum oluşturabilir?

Adapt/Adjust (Adaptasyon/Uyarlama): Bu aşamada farklı bir duruma uyum sağlamak amacıyla eldeki fikir, malzeme ve durumdan nasıl faydalanılacağına dair fikir yürütülür. Mevcut olay/malzeme/durum/nesneyle ilişkisiz farklı fikirleri birleştirerek yeni bir durum yaratmak için kullanılabilir. Müdahale edilecek dramatik öğe işlevi dışında nasıl çeşitlenip zenginleştirilmesi önerilir. Karakter, mekân, durum, zaman öğeleri üzerinden sorular çeşitlendirilebilir. Bu maddenin soruları şu şekilde örneklenebilir:

- Ana karakter kadın/erkek olsaydı ne olurdu?
- Çatışmanın etkisini arttırmak için başka hangi karşıtlıklara ihtiyaç var?
- Başka oyunlarda benzer durumlar nasıl geliyordu?

Modify/Minify/Magnify (Modifiye Etmek/Küçültmek/Büyütmek): Mevcut fikir üzerinden yapılacak olan her türlü fiziksel ve niteliksel değişiklik sürecini kapsar. Bu başlık var olan malzemeyi büyütmek, küçültmek, ağırlaştırmak, hafifletmek, rengini değiştirmek aracılığıyla alternatif fikir ve içerikleri devreye sokulması hedeflenir. Dramatik öğelerde yapılacak bu tür niteliksel ve fiziksel değişiklik fikirleri sayesinde yeni

olasılıklarla metin zenginleştirilebilir. Bu madde için dramatik malzemeye yöneltilecek sorular şunlar olabilir:

- Olaylar daha büyük bir evde, çiftlikte geçseydi ne değişirdi?
- Olaylar tek göz odada geçse nasıl olurdu?
- Ana karakter tekerlekli sandalyede olsaydı ne olurdu? Ana karakter bir cüce olsa ne olurdu?

Put The Other Uses (Başka yerlerde kullanma): Bu aşamada eldeki malzeme her zamanki kullanıldığı amacının dışında başka bir amaç doğrultusunda kullanılır. Dramatik malzeme içerisinde aksiyona yön veren bir araç/nesne varsa bunun farklı kullanım olasılıklarının düşünülmesi malzemenin geliştirilmesine olanak tanıyabilir. Bunun yanında karakterin yönelişlerinin farklılaşması alternatifler üzerine düşünme fırsatı verebilir. Bu maddede dramatik yapıyı harekete geçirecek şu sorular üretilebilir:

- Ana karakterin başka amaçları olsa ne olurdu?
- Bu hikâyede başka kimler olabilir?
- Olaylar başka hangi zamanda gerçekleşebilir?

Eliminate (Elemek): Bu maddede mevcut durumun/fikrin bir kısmını ya da tamamını değiştirerek alternatif bir fikir/durum yaratmak amaçlanır. Bu sayede eksikler tamamlanıp fazlalıklar atılarak dramatik malzemedeki bir sadeleşme, yoğunlaşma sağlanabilir. Bu madde için dramatik malzemeye yöneltilecek sorular şunlar olabilir:

- Hangi bölümler atılıp hangi bölümler eklenebilir?
- Asla çıkarılamayacak bölüm/yer/öge nedir neden?
- Rastgele bir bölüm/öge çıkarılsa ne olur?

Reverse/Rearrange (Tersine çevirme/Yeniden düzenleme): Bu aşama mevcut durumun yeniden düzenlenmesi ve sonucun değerlendirilmesi sürecini kapsar. Oyun kurgusunu yeniden düzenlenmesi daha işlevsel olasılıkları düşünme fırsatı verebilir. Bu madde için dramatik malzemeye yöneltilecek sorular şunlar olabilir:

- Oyun finaldeki durumdan başlasa nasıl olur?
- İlk sahnenin finali oyunun finali olabilir mi?
- Oyun farklı bir yerden başlasa ne olur?

Beyin fırtınası temelli iki teknik olan SCAMPER ve Altı Şapkalı Düşünme Teknikleri probleme parçalar halinde yaklaşarak düşünce sürecinin organize edilmesini amaçlar. Bu nedenle uzun ve meşakkatli bir süreç olan oyun yazım sürecinde dikkat ve motivasyonu arttırmak için uygulanabilecek kullanışlı iki tekniktir. Düşüncenin organize edilmesi farklı başlıklar altında değerlendirilerek konuya farklı bakış açılarıyla yaklaşılması oyun yazım sürecinin doğal akışıyla birebir örtüşmektedir. Bu araştırma çerçevesinde kullanılan SCAMPER ve AŞDT gibi tekniklerin alametifarikası da budur.

Gerek usta çırak ilişkisi çerçevesinde gerekse de akademi çatısı altında olsun sanat eğitimi sürecindeki her öğrenci, kendi özgün malzemesi çerçevesinde faydalanabileceği bir tekniğe ihtiyaç duyar. Yaratıcı düşünme tekniklerinin esnek yapısı sanat eğitiminin doğasındaki bu ‘biriciklik’ (kendine has) olma durumuyla örtüşmektedir. Tüm yaratıcı düşünme teknikleri yaratıcılığın doğası gereği katı kurallara bağlı olmayan uygulamada her türlü esnekliği tanıyan tekniklerdir, bu anlamda yukarıdaki kullanım biçimleri de kesin birer formül değil, sadece birer örnek modeldir. Her uygulamada tekniğin soruları kullanıcının amaçları doğrultusunda farklı şekillerde çeşitlendirilebilir, geliştirilip yeniden ele alınabilir.

Yaratıcı düşünme teknikleriyle geliştirilen bu dramatik yazarlık stratejisini, kurmaca yazarlığın sınırsız olanaklarına dikkat çeken bir tür temrin olduğunu düşünmek gerekir. Bu nedenle buradaki strateji bir yazma formülünden çok bir yaratıcı düşünme egzersizidir. Bu egzersiz oyun yazım sürecinde karşılaşılan güçlükleri aşmakta yardımcı bir yöntem olduğu kadar, yaratıcısının zihnindeki özel alanda, onun tecrübesine ve bakış açısına koşut olarak gelişen, her uygulamada uygulayıcıya göre farklılıklar gösteren esnek bir yaratıcı kurmaca egzersizidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, dramatik yazarlık eğitiminde öğrencilerin oyun yazım sürecinde karşılaştıkları problemleri aşmakta yaratıcılık teorileri temelli tekniklerin etkileri incelenmiştir. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar, araştırmanın denenceleri doğrultusunda incelendiğinde, yaratıcı düşüncüyü geliştirme tekniklerinin öğrencilerin oyun yazım sürecinde karşılaştıkları güçlükleri aşmakta etkili bir problem çözme yöntemi olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre öğrenciler oyun yazarken birbirinden farklı noktalarda ve farklı derecelerde zorluklar yaşamaktadır. Bu bulgu, Belkıs ve Gümüş'ün (2020) çalışmasıyla da uyum göstermiştir. Dolayısıyla sorunun çözümü için uygulanması gereken tekniğin de spesifik noktalara odaklanacak esneklik ve işlevsellikte olması gerekmektedir. SCAMPER ve Altı Şapkalı Düşünme Tekniği probleme sorular aracılığıyla yaklaşarak her seferinde problemi bir açıdan değerlendirmektedir. Bu nedenle dramatik yazarlık eğitiminde karşılaşılan güçlüklerin üstesinden gelmekte bu iki tekniğin diğer yaratıcı problem çözme tekniklerinden daha etkili sonuç verdiği görülmektedir.

Bu bağlamda sahne sanatları alanında eğitimin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi süreçlerinde, sanatsal üretimin bir bileşeni olarak kabul edilen yaratıcılık kavramından daha çok faydalanılması gerekmektedir. Yaratıcı düşünme tekniklerinden dramatik yazarlık alanında ders içi/ders dışı egzersizlerde birer yazarlık temrini olarak ya da alternatif eğitim modelleri tasarlama sürecinde işlevsel bir araç olarak kullanılması mümkündür. Fakat bunun için öncelikle eğiticinin yaratıcılığın ne olduğuyla ilgili derinlemesine çalışmalar yapması ve öğrencilere kavramın işlevsel olarak nasıl kullanılacağına dair temel becerileri kazandırması gerekmektedir.

Yaratıcılık alanındaki çalışmalarıyla bilinen İnci San yaratıcılığın gerçekleşmesi için gerekli koşulları sıralarken yaratıcı süreç hakkında bilgi sahibi olmak gerektiğini vurgular. San bu sürecin bileşenlerini, oluşum aşamalarını beynin yapısı ve işleviyle birlikte kavramanın yaratıcılığı kavramak için elzem olduğunu savunur (San, 2002). Yaratıcılık alanında yapılan araştırmalar da öğrencilerin yaratıcı potansiyellerinin bu beceriyi ortaya koyabilecekleri çevre ve uygun eğitimle birlikte gelişebileceğini ortaya

koymaktadır. Dramatik yazarlık eğitiminde de yaratıcılığın etkili şekilde kullanılması için yaratıcılığın yapısı ve işleyişiyle ilgili bilgi sahibi olunması, kavramın eğitim öğretim süreçlerine dahil edilmesi büyük önem taşımaktadır. Kavrama ilişkin derinlikli bilgi sahibi olunması yaratıcı düşünme tekniklerinin sadece birer problem çözme aracı olarak değil, sınıf içi çalışmalarda birer egzersiz, eğlenceli birer yazarlık temrini olarak da kullanılmasını sağlayacaktır. Ayrıca kavrama ilişkin önyargılar ve yanlış inanışlar öğrencinin yaratıcı sürece dahil olmasını engellediği gibi eğitimcinin kavrama ilişkin fikirleri sınıf içi etkinliklerin kalitesini de doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle yaratıcılık kavramının tüm bileşenleri ve boyutlarıyla kavranması, uygulamada daha etkili bir biçimde kullanılması açısından önem taşımaktadır.

Yaratıcılık çalışmalarıyla ilgili alanyazın incelendiğinde araştırmacıların kavramı yaratıcı kişi, yaratıcı süreç, yaratıcı ürün ve yaratıcı çevre olmak üzere dört ana başlıkta ele aldıkları görülmektedir. Bu başlıklardan hareketle yaratıcılık, bir sorunu çözmek için motive olmuş, kendini ifade etmesini teşvik edecek koşullar içinde bulunan kişilerin belirli bir aktif zihinsel sürecin sonunda somut bir sonuç (ürün ya da fikir) ortaya koyması olarak tanımlanabilir.

Literatürdeki yaratıcılık üzerine yapılan tartışmalarınsa dört başlık altında kümelendiği söylenebilir. Bunlardan ilki yaratıcılığın zekâ ile ilişkisidir. Yapılan araştırmalar yaratıcılık için belirli bir IQ seviyesinin gerekli ama yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Yaratıcılığın gerçekleşmesi için temel bir zekâ seviyesinin gerekli olduğu fakat yüksek IQ'nun da yüksek yaratıcılık anlamına gelmediği, yaratıcılığın zekayı kullanan ama bunun ötesinde bir kavram olduğu söylenebilir. Literatürde bu durum eşik değer hipoteziyle açıklanır. Yaratıcılığın ölçülmesi ve güvenilirlik/geçerlilik sorunu kavrama ilişkin tartışma başlıklardan bir diğeridir. Bizim alanımızı da etkileyen bu tartışma yaratıcılık kuramının oluşum süreci boyunca kendine taraftar bulmuştur. Yaratıcılığın genel bir beceri mi yoksa alana özgü bir yaklaşım mı olduğu konusunda farklı görüşler mevcuttur. Ayrıca yaratıcılığın ölçüm araçlarının araştırmacılara göre farklılaştığı özellikle bazı araştırmacıların testlerin bilgi vermekte yetersiz kaldığı, kişilik envanteri gibi araçlarla desteklenmesi gerektiğini vurgulamasıyla belirginleşmiştir. Yaratıcılık çalışmalarındaki bir başka önemli başlık da yaratıcılığın öğretimdeki başarıya

etkisi üzerinedir. Yaratıcılık araştırmalarının birçoğu kavramının eğitimde işlevsel bir şekilde kullanılmasına dairdir. Farklı disiplinlerin yaratıcılığı bu bağlamda ele alarak yaratıcı düşünme becerilerinin alanlarındaki etkisini incelemiştir. Yaratıcılığın çeşitli yöntem ve yaklaşımlarla geliştirilmesini de yaratıcılık alanındaki çalışmaların yoğunlaştığı bir başka başlıktır. Yaratıcılığı geliştirmek ve yaratıcı düşünmeyi öğretmek için geliştirilen stratejiler farklı disiplinlerde kendine geniş bir kullanım alanı bulmaktadır.

Kurgusal bir metnin tasarım aşamasında yaratıcı düşünce farklı biçimlerde sürekli olarak etkin rol oynamaktadır. Muhtemelen bir oyun yazarı oyun metninin üretim sürecinde sezgisel olarak yaratıcılık modellerini veya bileşenlerini birer araç olarak kullanmaktadır. Örneğin Gestalt ve Wallas'ın yaratıcılık kavramına yaklaşımları bir oyun metninin tasarım aşamalarını ifade etmek için de kullanılabilir. Literatürde yaygın kabul görmüş bu görüşlere göre yaratıcılık hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama aşamalarından oluşmaktadır. Hazırlık; üzerinde çalışılan konuya ilişkin tüm bilgileri derleyip toplamayı, kuluçka; bir süre bu konudan uzaklaşarak gevşeyip düşünceyi olgunlaşmaya bırakmayı, aydınlanma; bir anda gelen parlamayı, Arşimetsel bir 'evreka' anını, doğrulama ise uygulamaya geçmeden hemen önce düşünceyi eleştirel gözle yeniden gözden geçirmeyi ifade eder. Pek çok bilimsel ve endüstriyel keşfin yanında uzun süren araştırmaların ve sanatsal üretimlerin Wallas'ın yaratıcılık metoduyla gerçekleştiği varsayılır. Bir oyun yazarı da üzerine yazacak bir oyun fikri bulduktan sonra, bu fikri karışıklık yaratacak çelişkilerle donattığı işlevsel karakterlerin dramatik durumlar altında devinime geçmesini sağlar. Bu kurgunun inşa sürecinde Wallas'ın yaratıcılık modeline benzer aşamalı bir gelişim söz konusudur. Bu nedenle oyun yazarının hikâyesini kurgularken sezgisel olarak geçirdiği aşamaların adını koyup, belirli başlıklar altında sistemli olarak çalışılması şüphesiz verimliliği arttıracaktır. Dramatik yazarlık eğitiminde bir çalışma prensibi olarak yaratıcılık modellerinin planlı şekilde kullanılması öğrencinin kariyer gelişimine olumlu katkıda bulunup ona sistemli bir yazma disiplini kazandıracaktır.

Ayrıca Torrance ve Safter'in (1990) yaratıcı düşünme öğretimi için önerdiği Kuluçka Modeli, hem rasyonel hem de iç görü, sezgi ve aydınlanma süreçlerini bir araya

getirdiği için sanat eğitimi müfredatına yaratıcılığın uygulanmasında faydalanılabilecek ideal bir metottur. Beklentileri yükseltme, beklentilerin derinleşmesi ve ötesine geçilmesi olmak üzere 3 bölümden oluşan metotta öğrenciler hem konu içerik bilgilerini hem de yaratıcılıklarını geliştirirler (Torrance & Safter, 1990). Yaratıcı düşünmeyi öğretme tekniklerinden biri olan kuluçka modeli düşünceyi sürece yayarak değerlendirmeyi hedeflemesi bakımından diğer öğretim modelleriyle benzeşmektedir. Bu modelde ayırt edici olan her aşamanın öğrencilerin hem içerik bilgilerini hem de yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla tasarlanmış olmasıdır. Bu bağlamda içeriğin yaratıcılıktan bağımsız olmadığı genelde sanat, özelde dramatik yazarlık eğitiminde işlevsel olarak kullanılabilir bir modeldir. Ayrıca bu izlekte bir eğitim modelinin dramatik yazarlık eğitim müfredatına uygulanması yaratıcılık için gerekli olan motivasyonun sağlanmasına da yardımcı olacaktır.

Yaratıcılık alanında yapılan araştırmalar içsel ve dışsal her türlü motivasyonla yaratıcılık arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçları da öğrencilerin yaratıcı potansiyellerini ortaya koyabilecekleri etkinliklerin eğitim müfredatına dahil edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Motivasyon genelde eğitim özelde sanat eğitiminde yaratıcılığın ortaya çıkması için en önemli etkenlerden biridir. Öğrencilerin yaratıcı potansiyellerini ortaya koyacakları türden bir motivasyonun sağlanması ancak yaratıcılık kavramına sistemli bir programlı bir yaklaşılması halinde gerçekleştirilebilir. Özellikle uygulama derslerinde eğiticinin motivasyonu sağlanmak için gerekli fiziksel koşulları oluşturması, eğlenceli sınıf içi egzersizler tasarlaması, çağdaş eğitim uygulamalarına yer vermesi gerekmektedir.

Yaratıcılık alanındaki araştırmalar kavramın tek boyutlu ele alınıp sadece kuramsal ve felsefî olarak aktarılmasının topluma pratik bir faydasının olmadığını gösterir. Özellikle erken dönem yaratıcılık araştırmalarının birçoğu kavramı teorik çerçevede aktarırken bugün yaratıcılık kavramını uygulama boyutunda ele alıp değerlendiren çalışmalar daha fazla dikkat çekmektedir. Bu nedenle 1940’lardan önceki yaratıcılık çalışmalarının kavramın gelişimi ve yaygınlaşması için pek etkili olmadığı düşünülür. 1940’larda Alex Osborn’un sistematik yaklaşımlarıyla yaratıcı potansiyelin geliştirmesine yönelik fikirler uygulama boyutunda yeniden hayat bulmuştur. Oyun

yazarlığında da literatürün büyük bölümünü benzer şekilde dram teorisi üzerine inşaa edilmiş ‘nasıl yapılır’ rehberleri oluşturmaktadır. Bu bağlamda dramatik yazarlık atölye derslerinde yaratıcılık kavramının birer yaratıcı düşünme alıştırması, pratik düşünme egzersizi ve problem çözme yaklaşımı olarak ele alınması kuramsal olarak aktarılmasından daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Öğrencinin dört yıllık lisans eğitimi süresince dramatik yapının neliğinin yanında edindiği teknik ve teorik bilgiyi nasıl kullanacağını öğretmesinde de yaratıcılık temelli teknikler etkili birer araçtır. Özellikle düşünce sürecini sadeleştirip belirli bir noktaya odaklanmayı sağlayan beyin fırtınası temelli teknikler yazarlık derslerinde kullanılmaya uygun eğlenceli ve efektif araçlardır. Bu araştırma çerçevesinde dramatik metnin tasarım sürecinde karşılaşılan problemleri çözmek için kullanılan bu teknikler var olan bir metnin geliştirilmesinde yeni bir karakter, olay ya da durum yaratılmasında kullanılabilir. Ayrıca bu tekniklerden yola çıkarak geliştirilecek egzersizler sadece oyun yazım sürecinde değil dramaturgi çalışmalarında da işlevsel olarak kullanılabilir. Bir metnin çözümlenmesinde yaratıcı düşünme tekniklerinden faydalanılarak oluşturulacak soru havuzunun kullanılması derinlemesine bir analiz yapma fırsatı sağlayacaktır. Bu bakımdan dramatik yazarlık dersleri dışında kalan metin analizi, sahne uygulaması, oyun inceleme, uygulamalı dramaturgisi gibi diğer alan derslerinde de yaratıcı düşünme tekniklerinden etkili şekilde faydalanılabilir.

Bu araştırmanın bulguları, yaratıcılığı geliştirme tekniklerinin dramatik yazarlık eğitimi alan öğrencilerin oyun yazım süreçlerinde karşılaştıkları güçlükleri aşmalarında yardımcı olabildiğini göstermektedir. Bu durum eğitimin iyileştirilmesi, geliştirilmesi ve çağdaş bir müfredatın oluşturulması süreçlerine katkıda bulunmanın yanında öğrencinin bireysel gelişimine doğrudan etki etmek gibi çok daha somut bir fayda sağlamaktadır. Ayrıca bu araştırma sonucunda yaratıcı yazarlık eğitiminde, yaratıcı düşünme tekniklerinin uygulanmasıyla, düşünce süreci üzerine bir farkındalık yaratıp verimliliği arttırmak mümkün olduğu görülmüştür. Lisans eğitim süresince dramatik yapının tüm bileşenlerini ayrıntılarıyla öğrenen öğrencilerin, uygulama sürecinde ihtiyaç duydukları yazma stratejisi bu çalışmada yaratıcılık merkezli düşünme teknikleriyle oluşturulmuştur. Bu çalışmada, farklı disiplinlerin bir verimlilik istasyonu olarak kullandığı yaratıcı

düşünme tekniklerinin dramatik yazarlık eğitimi için de pratik ve kullanışlı bir yöntem olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada yaratıcılık tekniklerinden SCAMPER ve AŞDT kullanılmıştır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda farklı yaratıcı düşünme tekniklerinden hareketle geliştirilecek metotların genelde sanat özelde dramatik yazarlık eğitiminde öğrencilerin uygulama süreçlerini kolaylaştıracak şekilde nasıl kullanılabileceği incelenebilir. Sinektik Teknik, Morfolojik Sentez Tekniği, Yaratıcı Drama Tekniği, Özellikler Listeleme Tekniği, Zihin Haritası Yöntemi, Gözlem Laboratuvarı Tekniği, Yıldız Yağmuru Tekniği, Fikir Değerlendirme Tekniği, Fikir Listesi Oluşturma Tekniği gibi diğer yaratıcı düşünme teknikleri de en az SCAMPER ve AŞDT kadar etkili birer problem çözme ve yaratıcı potansiyeli ortaya çıkarma araçlarıdır.

Bu araştırmanın kapsamı dışında kalan akademi dışı sanatsal eğitime odaklanan çalışmalar alana büyük katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte akademi çatısı altında deneyimlenen alternatif metotlar akademi dışı üretimi doğrudan etkileyerek teori ve uygulama arasındaki bağın güçlenmesine yardımcı olacaktır. Oyun yazarlığını meslek olarak icra eden profesyonellerle yapılacak olan yeni araştırmalar yine alanın gelişimine büyük katkı sağlayacaktır. Veri sahasının genişleterek farklı bakış açılarının bu tür araştırmalara dâhil edilmesi yazarlık serüveninde tikanıp bir çıkış arayan tüm yazar adayları için yol gösterici olacaktır.

Pandemi koşullarında çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen bu araştırmanın yinelemeli ölçümleri yakın zaman aralıklarıyla gerçekleştirilmiştir. Bundan sonraki araştırmaların yüz yüze atölyelerde, daha fazla katılımcıyla ve yinelemeli ölçümlerin daha geniş zaman aralıklarıyla gerçekleştirilebileceği şekilde planlanması önerilir. Ayrıca bu araştırmada, yarı-deneysel araştırma yöntemlerinden tek denekli araştırma deseni gereği her katılımcı kendi kontrol grubunu oluşturmuş ve sınırlı sayıda katılımcıya ulaşılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda deney ve kontrol gruplarının farklı katılımcılardan oluştuğu deneysel uygulamalı yöntemler denenebilir. Böylelikle bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi farklı katılımcıların oluşturacağı kontrol

ve deney grupları üzerinde etkili bir şekilde gözlenebilir. Daha fazla katılımcıya ulaşılması bireysel farklılıklardan kaynaklanacak hata payını da en aza indirecektir.

Eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmalar eğiticinin yaratıcılık kavramına ilişkin görüşlerinin olumlu yönde değişmesinin öğrencilerin yaratıcı etkinliklerdeki rolünü doğrudan belirlediğini göstermektedir. Sanat eğitiminde de eğiticinin yaratıcılık kavramına ilişkin görüşleri, öğrencinin yaratıcı sürece ne derece dahil olacağını belirlemektedir. Ayrıca eğiticinin kavrama ilişkin yaklaşımı, öğrencinin eğitim sürecinde karşılaştığı temel problemleri çözme becerisini doğrudan etkilemektedir. Atölye yöneticisinin yaratıcılık kavramının tanımına, oluşumuna ve işleyiş süreçlerine hâkim olması atölye sürecinde söz konusu tekniklerin daha etkili kullanılmasını sağlayacaktır. Bu bağlamda tasarlanacak nitel araştırmalar sahanın daha net görülmesini sağlamakla kalmayacak, konuya ilişkin önyargıları ortadan kaldırarak eğitim öğretimin kalitesini doğrudan etkileyecektir.

Bu araştırma çerçevesinde yaratıcı düşünme tekniklerinden dramatik yazarlık eğitimi alan öğrencilerin dramatik malzemeyi tasarlama aşamasında faydalanılmıştır. Bundan sonraki çalışmaların sinema bölümlerinin senaryo derslerinde ve sahne tasarımı, oyunculuk gibi diğer ana sanat dallarında da uygulanması yaratıcılık kavramının sanat eğitimi alanında daha etkili kullanılmasını sağlayacaktır. Bunun yanında dramatik yazarlık dersleri dışında metin çözümleme, dramaturgi, oyun inceleme gibi diğer alan derslerinde de yaratıcılık temrinlerinden etkili şekilde faydalanabileceğini belirtmek gerekir. Bu bağlamda tasarlanacak araştırmalar literatürü genişleterek kavramın daha iyi algılanmasını sağlayacaktır.

Dramatik yazarlık gibi uygulama ağırlıklı, öğrenciyle birebir çalışılan atölyeler çerçevesinde gelişen eğitim modellerinde alternatif, deneysel eğitim modüllerinin devreye sokulması eğitimin iyileştirilip geliştirilmesi için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle alanda benzer uygulamalı deneysel araştırmaların yapılması eğitimin çağdaş standartlara oturması için elzemdir. Ayrıca disiplinler arası araştırmaların teorik ve pratik olarak sanat eğitimine entegrasyonu sanat eğitiminde çağdaş standartların yaratılması bakımından da önemlidir.

Son olarak bu araştırma aracılığıyla farklı disiplinlerin araçları kullanılarak dramatik yazarlık eğitiminde alternatif öğrenme yaklaşımlarının ve farklı eğitim stratejilerinin devreye sokulması deneyimlenmiş ve olumlu sonuç alındığı gözlenmiştir. Uygulama alanında deneySELLİĞİN öne çıktığı bu dönemde, dramatik yazarlık eğitiminin içe kapanmak yerine alternatif stratejileri akademiden içeriye davet etmesi gerekmektedir. Çünkü dijital dünyanın ihtiyaçlarını karşılayacak çağdaş eğitim stratejileri, ancak farklı disiplinlerin araçlarını cesaretle kullanarak oluşturulabilir.



KAYNAKÇA

Kitaplar:

- ABRAMS, H. M., & Harpham, G. G. (2015). *A Glossary Of Literary Terms*. Delhi: Cengage Learning India Private Limited.
- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2006). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Biliş Yayıncılık.
- AMABILE, T. M. (1998). *How to kill creativity*. Boston: MA: Harvard Business School Publishing.
- ANDREASEN, N. C. (2017). *Yaratıcı Beyin Dehanın Nörobilimi*. Ankara: Akılçelen Kitaplar.
- ANNARELLA, L. A. (1992). *Creative Drama in the Classroom*. Eric.
- ARCHER, W. (1912). *Play-Making: A Manual of Craftsmanship*. Cambridge: The University Press.
- ARICI, O. (2020). *Kurmacanın İnşası; Oyun Yazarlığına Giriş*. İstanbul: Habitus Kitap.
- ARISTOTELES. (1987). *Poetika; Şiir Sanatı Üzerine*. (İ. Tunalı, Çev.) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ATAMAN, A. (1993). *Yaratıcılık ve Eğitim*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- BAILEY, J. s. (2017). *Research Methods in Applied Behavior Analysis*. (M. R. Burch, Dü.) Londra: Routledge; 2nd Edition.
- BAKER, G. P. (1919). *Dramatic Technique*. Boston & New York: Houghton Mifflin Company.
- BANHAM, M. (1995). *The Cambridge Guide To Theatre*. Cambridge: Cambridge ; New York : Cambridge University Press.

- BELKIS, Ö. (2020). *Tiyatro Yazarlığı Oyun Yazarlığı-Dramaturgi-Eleştiri*. İstanbul: Mitos Boyut TEM Yapım Yayıncılık.
- BLOOR, M., & Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods : a vocabulary of research concepts*. London: Sage.
- BODEN, M. A. (2004). *The Creative Minds: Myths and Mechanisms*. London & New York: Routledge.
- BOWN, L., & Gawthorpe, A. (2013). *Write a Play and Get It Performed: A Teach Yourself Creative Writing Guide*. McGraw-Hill Education.
- BRUNETIERE, F., & Jones, H. A. (1914). *Law of Drama*. Creative Media Partners.
- BUZAN, T. (2018). *Hızlı Okuma*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- BUZAN, T., & Buzan, B. (1994). *The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential*. Plume.
- CAMPBELL, J. (2013). *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu*. (S. Gürses, Çev.) İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.
- CARLSON, M. (2007). *Tiyatro Teorileri Yunanlılardan Bugüne Tarihsel ve Eleştirel Bir İnceleme*. (B. Y. Eren Buğlalılar, Çev.) Ankara: De Ki Yayınları.
- COHEN, R. R., Swerdlik, M. E., & Phillips, S. M. (1996). *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement*. California: Mayfield Publishing Co.
- CRAFT, A. (2010). *Creativity and Education Futures: Learning in a Digital Age*. Sterling: Trentham Books.
- CRAMOND, B., Karnes, F., & Stephens, K. (2005). *Fostering Creativity in Gifted Students (Practical Strategies in Gifted Education)*. Texas: Prufrock Press.

- CRAWFORD, R. P. (2012). *The Techniques Of Creative Thinking: How To Use Your Ideas To Achieve Success*. Literary Licensing, LLC.
- CRESWELL, J. W. (2017). *Araştırma Deseni; Nitel Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (Cilt 3.Baskı). (S. B. Demir, Dü.) Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- CRESWELL, J. W. (2017). *Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*. İstanbul: EDAM Yayıncılık.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Collins.
- DAVIS, G. A., & Rimm, S. B. (1998). *Education of the Gifted and Talented*. Boston: Allyn and Bacon.
- DAVIS, G. A., & Scott, J. (1971). *Training Creative Thinking*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- DE BONO, E. (2015). *6 Şapkalı Düşünme Tekniği*. (E. Tuzcular, Çev.) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- DEMİREL, Ö. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- EBERLE, B. (1996). *SCAMPER: Creative Games And Activities For Imagination Development*. Texas: Prufrock Press Inc.
- EBERLE, B., & Stanish, B. (1996). *CPS For Kids A Resource Book for Teaching Creative Problem-Solving To Children*. New York: Routledge.
- EDMONSON, D. R. (2005). Likert Scales; A History. *12th Conference on Historical Analysis & Research in Marketing (CHARM)* (s. 127-133). Florida: University Of South Florida.
- EGRI, L. (2012). *Piyas Yazma Sanatı*. (S. Taşer, Çev.) İstanbul: Agora Kitablığı.

- EREZ, S., & Erez, Y. (2017). *Yaratıcılık: Aklımızın Sınırlarını aşmak*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- FORSTER, E. M. (2016). *Roman Sanatı*. (Ü. Aytür, Çev.) İstanbul: Milenyum Yayınları.
- GARDINER, P. (2019). *Teaching Playwriting Creativity in Practice*. London: Methuen Drama Bloomsbury Publishing.
- GARDNER, H. (1993). *Creating Minds*. New York: Basic Book.
- GAST, D. L. (2010). *Single Subject Research Methodology in Behavioral Science*. New York: Routledge.
- GLOECKNER, G. W., Love, C., & Mallette, D. (1995). Alternative Teaching Strategies for the 1990s. *Annual Meeting of the American Vocational Association*. Denver.
- GOOCH, S. (1998). *Oyun Yazmak*. (F. Ofloğlu, Çev.) İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- GORDON, W. J. (1961). *Synectics: The development of creative capacity*. Harper.
- GREIG, N. (2005). *Playwriting, A Practical Guide*. London: Routledge.
- HATCHER, J. (2000). *The Art and Craft of Playwriting*. Ohio/Blue Ash: Writer's Digest Books.
- İFTAR, G. K., & Tekin, E. (1997). *Tek Denekli Araştırma Yöntemleri*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- JENNINGS, S. (2010). *Creative Drama In Groupwork*. London: Routledge.
- JOYCE, B., Weil, M., & Showers, B. (1992). *Models Of Teaching*. Boston: Allyn & Bacon.
- LAWSON, J. H. (1960). *Theory and Technique of Playwriting*. New York: Hill and Wang.

- LOCKE, L. F., SPIRDUSO, W. W., & SILVERMAN, S. J. (2014). *Proposal That Work; A Guide For Planning Dissertation And Grant Proposals*. California: Sage Publication.
- LOWENFELD, V. (1957). *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan.
- MARRAN, J., & ROGAN, D. (1966). *Synectics: An Explanation of the Process and Some Comments on its Application in the Secondary School*. Washington: ERIC Clearinghouse.
- MARTINELLO, M., & Cook, G. (1999). *Interdisciplinary Inquiry in Teaching and Learning*. Pearson.
- MATTHEWS, B. (1919). *The Principles of Playmaking*. New York: Charles Scribner's Sons.
- MAYER, R. E. (1992). *Thinking problem solving cognition*. New York: W.H. Freeman and Company.
- MCALEER, F. F. (2007). *A thinking strategy for tomorrow's gifted leaders: Six thinking hats* (Cilt 2). Gifted Edication Press Quarterly.
- MCINTYRE, P. (2012). *Creativity and Cultural Production*. New York: Palgrave Macmillan.
- MCKEE, R. (2017). *Hikaye; Senaryo Yazımının Özü, Yapısı, Yöntemi ve İlkeleri*. (O. Düz, Çev.) İstanbul: İstanbul MEdya Akademisi Yayınları.
- MCKEE, R. (2018). *Diyalog; Sayfa, Sahne ve Perde İçin Sözlü Aksiyon Sanatı*. (A. Yazar, Çev.) İstanbul: İstanbul Medya Akademisi.
- NAST, J. (2006). *Idea Mapping*. New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- NEIPRIS, J. (2005). *To be a Playwright*. Taylor & Francis.
- NIERENBERG, G. (1986). *The Art of Creative Thinking*. Cornerstone Library.

- NUTKU, H. (2017). *Oyun Yazarlığı*. İstanbul: Eksik Parça Yayınları.
- NUTKU, Ö. (1960). *Tiyatro ve Yazar*. İstanbul: Gim Yayınları.
- NUTKU, Ö. (1997). *Dram Sanatı*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- NUTKU, Ö. (1998). *Gösterim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- OKER, C. (2017). *Genç Yazarlar İçin Hikaye Anlatıcılığı Kılavuzu*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- OSBORN, A. F. (1948). *Your Creative Power*. New York: Charles Scribner's.
- OSBORN, A. F. (1957). *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem solving*. New York: Charles Scribner's Sons.
- ÖZAKMAN, T. (2017). *Oyun ve Senaryo Yazma Tekniği*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- READ, H. (1948). *Education Through Art*. Oxford: Panthenon.
- ROOT-BERNSTEIN, R. S., & ROOT-BERNSTEIN, M. (2013). *Sparks of Genius: The 13 Thinking Tools of the World's Most Creative People*. Boston: Mariner Books .
- ROUQUETTE, M. L. (2007). *Yaratıcılık*. (İ. Yerguz, Çev.) Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- ROWE, A. J. (2007). *Yaratıcı Zeka*. (Ş. Gülmen, Çev.) İstanbul: Prestij Yayınevi.
- SAK, U. (2014). *Yaratıcılık Gelişimi ve Geliştirilmesi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- SAN, İ. (2010). *Sanat Eğitim Kuramları*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- SAWYER, K. (2006). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. New York: Oxford.
- ŞİMŞEK, H., & Yıldırım, A. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

- SMILEY, S. (2005). *Playwriting: The Structure of Action, Revised and Expanded Edition*. (N. Bert, Dü.) New Heaven: Yale University Press.
- STARKO, A. J. (2009). *Creativity in the Classroom*. New York: Routledge.
- ŞENER, S. (2011). *Yaşamın Kırılma Noktasında Dram Sanatı*. Ankara: Dost Kitabevi.
- ŞENER, S. (2012). *Dünden Bugüne Tiyatro Düşüncesi*. Ankara: Dost Kitabevi.
- ŞENER, S. (2014). *Tiyatroda Yaşam-Oyun İlişkisi*. Ankara: Dost Kitabevi.
- TANER, H., And, M., & Nutku, Ö. (1966). *Gösteri Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- TERMAN, L. M. (1916). *The measurement of intelligence: An explanation of and a complete guide for the use of the Stanford revision and extension of the Binet-Simon intelligence scale*. Boston: Houghton Mifflin.
- TEZBAŞARAN, A. (1996). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Klavuzu*. Türk Psikologlar Derneği.
- TORRANCE, E. P. (1966). *Torrance Test of Creative Thinking, Verbal Tests Forms A And B*. Princeton : Personnel Press.
- TORRANCE, P. E., & Safter, T. H. (1990). *The Incubation Model of Teaching: Getting Beyond the Aha!* Bearly Ltd.
- TUNCAY, M. (2010). *Sahneye Bakmak-1*. İstanbul: Mitos Boyut Yayınevi.
- VOGLER, C. (2017). *Yazarın Yolculuğu; Senaryo ve Öykü Yazımının Sırları*. (K. Şahin, Çev.) İstanbul: Okuyan Us Yayıncılık.
- WALLAS, G. (1926). *The Art of Thought*. New York: Harcourt, Brace & World.
- WEISBERG, R. W. (1993). *Creativity: Beyond the Myth of Genius*. New York: W. H. Freeman and Company.

ZEEM, K., Ruth, D., & Schilf, M. (2012). *Encyclopedia of Screenwriting*. The Script Lab.

Makaleler:

AĞAOĞLU, A. (1976). Oyun Yazarının Eğitimi. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*(7), 65-75.

AKPINAR, B., & Gezer, B. (2010). Öğrenen Merkezli Yeni Eğitim Yaklaşımlarının Öğrenme-Öğretme Stratejilerine Yansıması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(14), 1-12.

ALPAN, E. D., Belkıs, Ö., Şaşmaz, H., Gümüş, Y. E., & Salman, Y. S. (2021). Türkiye Üniversitelerinde Dramatik Yazarlık Eğitimi: Nitel Bir Durum Çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAEBD)*, 357-373.

ARICI, O., Özbudak, A. S., Celkan, E. N., Metin, M., & Yılmaz, Ş. (2014). Türkiye'de Oyun Yazarlığında Yeni Eğilimler Belirlemek. *Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölüm Dergisi*, 2(25), 1-34.

ASLAN, A. E. (2001). Kavram Boyutunda Yaratıcılık. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(16), 15-21.

ASLAN, E. (2001). Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Türkçe Versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(14), 19-40.

AYDIN, G. (2010). Zihin Haritalama Tekniğinin Dinlenen Anlamaya ve Kalıcılığa Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 47-62.

BARLOW, D. H., & Hersen, M. (1973). Single-Case Experimental Designs Uses in Applied Clinical Research. *Archives Of General Psychiatry*, 3(29), 319-325.

BASADUR, M., Graen, G. B., & Green, S. G. (1982). Training in creative problem solving: Effects on ideation and problem finding and solving in an industrial

research organization. *Organizational Behavior and Human Performance*, 1(30), 41-70.

BAŞ, Ş., & Kaptan, A. Y. (2021). Sanatsal Yaratım Sürecinde SCAMPER Tekniğinin Kullanılması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(3), 1126-1149.

BELKIS, Ö. (2010). Oyun Yazarlığımız Üzerine Dağınık Düşünceler. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 1(29), 203-216.

BELKIS, Ö. (2017). Dramatik Yazarlık Eğitiminde Yeni Eğilimler. *II Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu, 18-20 Mayıs 2017*, (s. 461).

BELKIS, Ö., & Gümüş, Y. E. (2020). Examining usability of the six thinking hats technique in playwriting education: Turkey as a case study. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(10), 147-168.

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

BELKIS, Ö., Gümüş, Y. E., Şaşmaz, H., & Alpan, E. D. (2019). *Türkiye ve Amerika'da Dramatik Yazarlık Eğitim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi* (Cilt 18). Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.

BELKIS, Ö., Şaşmaz, H., Gümüş, Y. E., & Alpan, E. D. (2019). *Türkiye'deki Dramatik Yazarlık Eğitimi Programlarının Karşılıklı Olarak İncelenmesi* (Cilt 12). Isparta: Art-e SDÜ GSF Sanat Dergisi.

BELKIS, Ö., Şaşmaz, H., Gümüş, Y. E., & Alpan, E. D. (2019). *Türkiye'deki Dramatik Yazarlık Eğitimi Programlarının Karşılıklı Olarak İncelenmesi* (Cilt 12). Isparta: Art-e SDÜ GSF Sanat Dergisi.

BİLGİN, Ö. B., & Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar Arası Güvenirlilik Belirleme Tekniklerinin Karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(8), 63-78.

- BİRKİYE, S. K. (2009). İkibinli Yıllarda Türk Oyun Yazarlığı. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 45-61.
- BYCROFT, M. (2009). The Birth of a Movement: Joy Paul Guilford and Creativity Research in American Psychology, 1950-70. *23rd International Congress of History of Science and Technology*. Budapeşte.
- ÇELLEK, T. (2003). Sanat ve Bilim Eğitiminde Yaratıcılık. *Pivolka*, 2(8), 3-11.
- ÇELLEK, T. (2012). Eğitimde Yaratıcılığın Yaşamı. *Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Tasarım Dergisi*, 1(3), 31-37.
- DEMİRCİ, C. (2003). Etkin Öğrenme Yaklaşımının Erişkiye Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38-47.
- DİKİCİ, A. (2006). Sanat Eğitimi ve Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri. *Eğitim Ve Bilim Dergisi*, 31(139), 3-9.
- EKİCİ, E., Ekici, F. T., & Kara, İ. (2012). Öğretmenlere Yönelik Bilişim Teknolojileri Öz-yeterlik Algısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması (Cilt I). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- FASKO, D. (2010). Education and Creativity. *Creativity Research Journal*, 317-327.
- GARDINER, P. (2016). Playwriting Pedagogy And The Myth Of Intrinsic Creativity. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 2(21), 247-262.
- GÖKTEPELİLER, Ö., & Aksoy, Ş. (2022). Sanat Eğitiminde Sinestezi ve Yaratıcılık. *Journal Of Arts*, 5(1), 9-19.
- GUILFORD, J. P. (1950). Creativty. *American Psychologist*, 444-454.
- GÜMÜŞ, Y. E., & Belkıs, Ö. (2021). Sahne Sanatları Öğrencilerinin Yaratıcılık Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Konservatoryum - Conservatorium*, 8(2), 1-23.

- GÜRGEN, E. T. (2006). Müzik Eğitiminde Yaratıcılığı Geliştiren Yöntem ve Yaklaşımlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 81-93.
- IŞIK, A. D., & Saygılı, G. (2015). Yaratıcılığı Geliştirme Tekniklerinin Öğrenilmesinin Yaratıcı Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 133-139.
- JONSSON, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Resarch Review*, 2(2), 130-144.
- KAPLAN, A. Ö., & Ercan, S. (2011). Yaratıcı Düşünme Tekniklerinden Sinektik Uygulamasına Örnek Bir Araştırma Çocuğun Gözünde Yaratıcılık. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2).
- KARABOĞA, K. (2009). Türkiye'de Tarih Yazımı ve Oyun Yazarlığına Yansımaları. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 2(28), 7-18.
- KARAKOÇ, F. Y., & DÖNMEZ, L. (2014). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Temel İlkeler. Antalya: Tıp Eğitimi Dünyası.
- KARDASH, C., & Wright, L. (1987). Does Creative Drama Benefit Elementary School Students: A Meta-Analysis. *Youth Theatre Journal*, 1(3), 11-18.
- KAUFMAN, J. C. (2012). Counting the muses: development of the Kaufman domains of creativity scale (K-DOCS). *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 4(6), 298-308.
- MAGES, W. K. (2020). Educational Drama and Theatre Pedagogy: An Integral Part of Training English-as-a-Foreign-Language Teachers. *Scenario*, 1(14), 12-24.
- MAHMUTYAZICIOĞLU, M., & Marçalı, S. B. (2021). Türkiye'de Oyun Yazarlığında Yeni Eğilimler. *Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturgi Dergisi*(32), 189-202.
- ONUR, B. (1994). Türk Eğitim Sisteminin Özellikleri. *Göç ve Kültür Dönüşümünün Psikolojisi ve Patolojisi Türk-Alman Psikayitri Kongresi*, (s. 9-17). Antalya.

- OXLEY, N. L., & DZINDOLET, M. T. (1999). The Effects of Facilitators on the Performance of Brainstorming Groups. *Group Facilitation*, 1(14).
- ÖZERBAŞ, M. A. (2011). Yaratıcı Düşünme Öğrenme Ortamının Akademik Başarı ve Bilgilerin Kalıcılığa Etkisi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 3(31), 675-705.
- ÖZKÖK, A. (2005). Disiplinlerarası Yaklaşım Dayalı Yaratıcı Problem Çözme Öğretim Programının Yaratıcı Problem Çözme Becerisine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 159-167.
- ÖZYAPRAK, M. (2016). Yaratıcı Düşünme Eğitimi SCAMPER Örneği. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 1(3), 67-81.
- PHUNTSHO, U., & WANGDI, D. (2020). The Effect of Using Six Thinking Hats Strategy on the Development of Writing Skills and Creativity of Seventh Grade EFL Students. *I-manager's Journal on English Language Teaching*, 10(2), 27-35.
- SALZBERG, C. L., Strain, P. S., & Baer, D. M. (1987). "Meta-analysis for single-subject research: When does it clarify, when does it obscure?. *Remedial and Special Education*, 8(2), 43-48.
- SAN, İ. (1985). *Sanat ve Yaratıcılık Eğitimi Olarak Tiyatro* (Cilt 1). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi.
- SAN, İ. (1991). Eğitimde Yaratıcı Drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi dergisi*, 573-582.
- SARI, Y. I., Sumarmi, Utomo, H. D., & Astina, I. K. (2020). The Effect of Problem Based Learning on Problem Solving and Scientific Writing Skills. *International Journal of Instruction*, 11-26.
- SCRUGGS, T. E., & MASTROPIERI, M. A. (1998). Summarizing Single-Subject Research: Issues and Applications. *Behavior Modification*, 22(3), 221-242.

- SCRUGGS, T. E., MASTROPIERI, M. A., & Casto, G. (1987, Mart 1). The Quantitative Synthesis of Single-Subject Research: Methodology and Validation. *Remedial and Special Education*, 2(8), 24-33.
- TEKİN İFTAR, E. (2000). *Karşılaştırmalı Tek Denekli Araştırma Modelleri* (Cilt 2). Özel Eğitim Dergisi.
- TERMAN, L. (1917). The Intelligence Quotient of Francis Galton In Childhood. *american Journal Of Psychology*, 209-215.
- TREFFINGER, D. J. (1986). Research on Creativity. *Research on Creativity*, 1(30), 15-19.
- TORRANCE, E. P. (1968). Examples and Rationales of Test Tasks for Assessing Creative Abilities. *Journal of Creative Behavior*, 165-178.
- TREFFİNGER, D. J. (1986). Research on creaticity. *Gifted Child Quarterly*, 1(30), 15-19.
- TULUK, N. (2004). Yaratıcı Drama. *Pivolka*, 3(15), 10-12.
- TURAN, İ., & ŞİMŞEK, Ü. (2015). *Eğitim Araştırmalarında Likert Ölçeği ve Likert-Tipi Soruların Kullanımı ve Analizi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- ULAŞ, H. A., Tedik, G., & Sevim, O. (2014). İlkokul 4.Sınıfta Uygulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerine Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*(52), 331-350.
- URBAN, K. K. (1991). On the development of creativity in children. *Creativity Research Journal* , 177-191.
- ÜLGER, K. (2015). Sanat Eğitiminin Düşünme Becerileri Üzerine Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 135-147.

- VASIMALAIRAJA, M. (2016). A Study On Lateral Thinking And Academic Achievement Of High School Students. *Research and Reflections on Education*, 3(14), 23-30.
- WAKS, S. (1997). Lateral Thinking and Technology Education. *Journal of Science Education and Technology*, 4(6).
- WATERS, S. (2013). How to Describe an Apple: A Brief Survey of the Literature on Playwriting. *Contemporary Theatre Review*, 2(23), 137-145.
- YEŞİLYURT, S., & Çapraz, C. (2018). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kullanılan Kapsam Geçerliliği İçin Bir Yol Haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(20), 251-264.
- YURDAGÜL, H. (2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerlilik İndekslerinin Kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (s. 771-774). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi .

Kitap İçi Bölüm:

- DA COSTA, P., ZENASNI, F., NICOLAS, S., & LUBART, T. (2013). Alfred Binet: A Creative Life in Measurement and Pedagogy. A century of contributions to gifted education: Illuminating Lives. A. Robinson, & J. Jolly içinde, *A Century of Contributions to Gifted Education, Illuminating Lives* (s. 23-40). New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- KANLI, E. (2019). Yaratıcı Düşünme Teknikleri ve Eğitimi. E. Kanlı içinde, *Yaratıcılık; Alan Uygulaması* (s. 33-63). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- KILCAN, B. (2019). Eğitim Bilimlerinde Metaforların Veri Toplama Aracı Olarak Kullanılması, Bir Örnek Uygulama. B. Kılcan içinde, *Metafor ve Eğitimde Metaforik Çalışmalar İçin Bir Uygulama Rehberi* (s. 89-108). Ankara: Pagem Akademi .

- KIRCAALİ-İFTAR, G. (2018). Tek-Denekli Araştırmaların Tarihçesi. E. Tekin-İftar içinde, *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek-Denekli Araştırmalar* (s. 2-14). Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÖNCÜ, E. Ç. (2014). *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi*. Ankara: Pagem Akademi.
- SAN, İ. (2002). Yaratıcı düşünme ve tümel öğrenme. *Eğitimde Zeka ve Yaratıcılık* (s. 16-29). içinde Ankara: Ankara MEB Basımevi.
- SERRAT, O. (2017). The SCAMPER Technique. In: *Knowledge Solutions*. (s. 311-314). içinde Singapore: Springer.
- STERNBERG, R. J., & LUBART, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. R. J. Sternberg, & R. J. Sternberg (Dü.) içinde, *Handbook of creativity* (s. 3-15). Cambridge, UK and New York: Cambridge University Press.
- TAŞÇILAR, M. L., & Özyaprak, M. (2019). Özdüzenleyici Öğrenme ve Yaratıcılık. E. Kanlı içinde, *Yaratıcılık ve Alan Uygulaması* (s. 213-246). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- TEKİN-İFTAR, E. (2018). A-B Modelleri. E. Tekin-İftar içinde, *Eğitim Ve Davranış Bilimlerinde Tek Denekli Araştırmalar* (s. 155-180). Ankara: Anı Yayıncılık.
- TEKİN-İFTAR, E. (2018). Tek Denekli Araştırmalar ve Temel Kavramlar. E. Tekin-İftar içinde, *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek-Denekli Araştırmalar* (s. 15-41). Ankara: Anı Yayıncılık.
- TORRANCE, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. R. J. Sternberg içinde, *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (s. 43-75). Cambridge University Press.

Basılmamış Kaynaklar:

ARTU, M. (2010). Türk Tiyatrosunda Oyun Yazarlığının Gelişimine Yönelik Girişimler Üzerine Bir İnceleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Sahne Sanatları Bölümü Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi .

AYKAÇ, M. Y. (2008). Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Dramanın Yöntem Olarak Kullanılmasının Öğrenci Başarısına Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yaratıcı Drama Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı.

CEMGİL, S. (2006). Eğitim Standartlarının Oluşturulmasında ve Geliştirilmesinde Yaratıcı Problem Çözme Teorisi (TRIZ). *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ekonometri Bölümü Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

KILINGER, J. (1993, December). A methodology for playwriting. *A Dissertation In Fine Arts*. Texas: Submitted to the Graduate Faculty of Texas Tech University.

KORUKÇU, M. M. (2003) Zihin Etkin Kullanma Yöntemi (NLP)'nin Yaratıcı Sanat Olarak Tiyatro Alanına Dramatik Yazarlık Ve Oyunculuk Bağlamında Uygulanması, *Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Sahne Sanatları Bölümü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

ÖNOL, M. (2013). Yaratıcı problem çözme etkinliklerinin bilimsel süreç becerilerine ve başarıya etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

İnternet Kaynakları:

SHAKIAN, B. J., LANGLEY, C., LUO, Q., ZHANG, Y. (2021) 'Male' Vs 'Female' Brains: Having A Mix Of Both Is Common And Offers Big Advantages – New Research, Erişim Linki: <https://theconversation.com/male-vs-female-brains-having-a-mix-of-both-is-common-and-offers-big-advantages-new-research-153242> Erişim Tarihi: 20.05.2022

EK-1: Bilgilendirilmiş Onam Formu



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ GÜZEL SANATLAR FAKÜLTESİ BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi Yunus Emre Gümüş tarafından yürütülen “Yaratıcılık Teorileri Ve Dramatik Yazarlık Eğitiminde Kullanılabilirliği” başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sormaktan çekinmeyiniz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkında sahipsiniz. **Bu çağrıyı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Sizden istenen uygulama çalışmalarını dilediğiniz gibi yapabilirsiniz, burada aradığımız bir doğru, tek bir yol yoktur; sizin çalışma ve yazma deneyiminiz önemlidir. Bu araştırmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

EK-2: Araştırma Katılım Daveti

Değerli katılımcı,

Sizi dramatik yazarlık eğitimi alanında yapılacak olan yarı-deneysel ‘Dramatik Yazarlık Eğitiminde Yaratıcılık Teorilerinin Kullanılabilirliği’ başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın bir parçası olup bize destek vermeniz alanımızdaki uygulama odaklı deneysel akademik araştırmaların önünü açmak açısından çok kıymetlidir. Bu uygulamanın mesleki deneyiminize katkı sağlayacağını umuyoruz. Desteğiniz ve katılımızı için teşekkürler.

Arş. Gör. Yunus Emre GÜMÜŞ

EK-3: Uzman Görüşü için Davet

Sayın Hocam,

Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Sahne Sanatları Bölümü'nde yürütülen "Yaratıcılık Teorileri ve Dramatik Yazarlık Eğitiminde Kullanılabilirliği" başlıklı doktora tezi kapsamında yarı deneysel bir uygulama planlanmaktadır. Çalışmada kullanılmak üzere katılımcının yazacağı sinopsis ya da olay dizisinin dramatik yapı kurallarına uygunluğunun ve yeterliliğinin değerlendirilmesi amacıyla bir ölçek geliştirmekteyiz. Ölçek maddeleri önerme, tema, yan tema, serim düğüm çözüm, çatışma, ilginçlik-inandırıcılık, toplumsal ve düşünsel boyut, kişileştirme (karakter, yan karakter), olay dizisi, final olmak üzere dramatik yapıya ait 14 temel noktadan hareketle belirlenmiştir. Sizden ricamız, madde havuzundaki ifadeleri incelemeniz, değerlendirmeniz ve görüşlerinizi paylaşmanız.

Desteğiniz için şimdiden teşekkür eder iyi çalışmalar dileriz.

Saygılarımızla.

Arş. Gör. Yunus Emre Gümüş

Doç. Dr. Özlem Belkıs (Danışman)

EK-4: Etik Kurul İzinleri

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ

03 Eylül 2020

Sayı : 87347630/42104268/3759
Konu : Etik Kurul İzni Hak.

GÜZEL SANATLAR ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi :27.08.2020 tarihli ve 61217437/300-559 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınıza istinaden Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 31.08.2020 tarihli toplantısında alınan 7 sayılı karar ile Enstitünüz Sahne Sanatları Anasanat Dalı doktora programı öğrencisi Yunus Emre GÜMÜŞ'ün yürütücüsü olduğu "Yaratıcılık Teorileri ve Dramatik Yazarlık Eğitiminde Kullanılabilirliği" konulu doktora tezinde uygulayacağı anketin etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Nükhet KOCAR
Rektör

88741

1



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Çok İvedi

Sayı : E-87347630-640.99-31779

19/03/2021

Konu : Tez Uygulaması hakkında.

GÜZEL SANATLAR FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Üniversitemiz Güzel Sanatlar Enstitüsü Sahne Sanatları Anasanat Dalı Doktora Programı öğrencisi Yunus Emre GÜMÜŞ "Yaratıcılık Teorileri ve Dramatik Yazarlık Eğitiminde Kullanılabilirliği" "adlı tez çalışması kapsamında Biriminizde tez uygulaması yapmak istemektedir.

Kendisine gerekli iznin verilmesi hususunda bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Nükhet HOTAR
Rektör

Ek:

- 1- Tez Uygulama Dosyası
- 2- Etik Kurulu Kararı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrakınızı <http://dogrulama.deu.edu.tr> linkinden E6CFED4XE kodu ile doğrulayabilirsiniz.

Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü
Adres: Cumhuriyet Bulvarı No:144 35210 Alsancak / İZMİR

Bilgi için İrtibat:
Merve ÇORUK
Dahili:



EK-5: Dramatik Oyun Metni Yeterlik Ölçeği- DOMYÖ

DRAMATİK OYUN METNİ YETERLİK ÖLÇEĞİ		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılıyorum Ne katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
NO	DEĞERLENDİRME					
1	Bir önermeye sahiptir.					
2	Önermeyi destekleyen bir temaya sahiptir.					
3	Farklı fikirler ya da yan temalar içerir.					
4	Diyalektik karşıtlıklardan ve çelişkilerden beslenen dramatik bir çatışmaya sahiptir.					
5	Evrensel değerler çerçevesinde düşünsel boyuta sahiptir.					
6	Yerel kültürel bir bağlama sahiptir.					
7	Sıralamadan bağımsız olarak serim – düğüm – çözüm öğelerine sahiptir.					
8	İlginçlik-inandırıcılık dengesi sağlanmıştır.					
9	Olay dizisi gelişiminde neden sonuç ilişkileri açıklanabilir ve tutarlı bir yapıdadır.					
10	İşlevsiz ayrıntılardan arındırılmış bir yapıdadır.					
11	Dramatik aksiyonun gelişimine katkısı olan oyun kişilerine sahiptir.					
12	Eksen bir karakterden söz edilebilir.					

13	Kişileştirme türün isterine göre dramatik aksiyonun gelişiminde yardımcı ve etkili olacak şekilde kurgulanmıştır.					
14	Kişileştirme tasarımı / kurgusu (türün isterlerine uygun olarak) katmanlı ve güçlüdür.					
15	Kişileştirme dil ilişkisi doğru şekilde yapılandırılmıştır.					
16	Dil kullanımı türün ve sahnenin özelliklerine uygunluk gözetilerek kurgulanmıştır, akıcıdır.					
17	Semboller ve motiflerle zenginleştirilmiş bir yapıdadır.					
18	Yeni bir biçem denemesine gidilmiştir.					
19	Zaman ve mekân kullanımı türe uygun şekilde kurgulanmıştır.					
20	Sahnelenebilir / performe edilebilir / realize edilebilir bir yapıdadır.					
21	Etkileyici ve tatmin edici bir finalden söz edilebilir.					

EK-6: Olay Örgüsü Alıştırma Havuzu (Arıcı, 2020, s. 188).

Alıştırma 24 Olay Örgüsü Alıştırma Havuzu

No	Karakterler/Figürler	Durum/Eylem/Olay	Mekanlar	Nesneler
1	Konuşkan Kukla	Savaş	Berber/Kuaför	Kedi
2	Ressam	Aldatma	Kumsal	Bebek Evi
3	Dağcı	Garip Bir Işık Görünür	Köy	Saatli Bomba
4	Altın Arayıcı	Bir Canavar Tehditi	Şelale	Tahta Merdiven
5	Cerrah	Köprüden Atlamak	Spor Salonu	Şişe
6	Konuşan Kedi	İstemedenden Yapmak	Ay Işığı Manzarası	Tabanca
7	Mafya Babası	Hayvanlar İnsanlara Karşı	Ortaçağ Şatosu	Sahilde Ayak İzi
8	Okul Müdürü	Mahsur Kalmak	Hayalet Kasaba	Kilitli Kutu
9	Balıkçı	Açlık ve Sususluk	Terkedilmiş Ev	Palyaço
10	Zengin Adam	Temizlik Sorunu	Okul	Tırnak
11	Tinerici Çocuk	Hırs	Evin Salonu	Tahta Kapı
12	Dolandırıcı	Son Çare	Zindan	Fotoğraf Makinası
13	Dev Adam	Geçmişe Açılan Kapı	Cennet	Şarap
14	Ölmeyen Adam	Siyasetçi	Metro İstasyonu	Kova
15	Korsan	Çok Uzun Boylu Olma	Deniz Feneri	Gemi
16	Şövalye	İssız Adada Kaybolma	Uçak	Baykuş
17	Cüce	Asansörde Kalmak	Yanmış Ev	Demiryolu
18	Futbolcu	Çok Zayıflama	Nehir Kıyısı	Balıkçı Teknesi
19	Seyyar Satıcı	Yaratığa Dönüşmek	Saray	Duvarda El İzi
20	Öğretmen	Kıskançlık	Mayın Tarlası	Konuşan Ağaç
21	Gizli Ajan	Gemi Kazası	Havaalanı	Keçi

22	Hırsız	Adalet	Kulübe	Dinozor İskeleti
23	Mucit	Lanet	Çöl	Oyuncak Ayı
24	Avukat	Tuzağa Düşmek	Tarla	Pramit
25	Gezgin	İntikam	Patika	Urgan
26	Çoban	Yasak Bir Yere Girmek	Kanalizasyon Hattı	Heykel
27	Huysuz Çocuk	Bir Suçu Paylaşma	Banka	Taş
28	Profesör	Dünya Yok Olacak	Park (Bank)	Nazar Boncuğu
29	Bodyguard	Mumya Canlanıyor	Orman	Hamburger
30	Kaçak	Gizli Bir Kulüp Üyesi Olmak	Şehir Çöplüğü	Maymun
31	Cimri	Estetik Operasyon Yapma	Futbol Sahası	Ayna
32	Prences	Yardım Çağırısı	Maden Ocağı	Bumerang
33	Yazar	Afet	Tren İstasyonu	Apartman
34	Dev Yılan	Bir Canavarla Karşılaşma	Balinın Midesi	Şemsiye
35	Hayalet	Yasak Bir Şey Yapmak	Kahvehane	Bozulmuş Araba
36	Dedektif	Mahkeme	Mağara	Fare Kapanı
37	Kabadayı	Evlilik	Labirent	Teyp Kaydı
38	Savaş Kahramanı (Gazi)	Fırtına	Kutuplar	Oyuncak Bebek
39	Deniz Feneri Bekçisi	Hayatın Son İki Günü	Hastahane	Bıçak
40	Hacker	Tuzak	Otobüs	Çekiç
41	Aşık	Kayı ve Yas	Saat Kulesi	Kılıç
42	Hamile	Odadaki Fil	Lokanta	Zehir
43	İsyankar	Kaçış	Perili Ev	Gaz Lambası
44	Hain	Popüler Olmak	Köprü	Mürekkep Lekesi
45	İyilik Sever	İhanet Etme	Kilise	Battaniye
46	Yaşlı Bilge	Son Tren Kaçtı	Ofis	Fildişi

47	Gizemli Misafir	Tanrıların Savaşı	Sahil Kasabası	Koltuk
48	Hayalperest	Resim Canlanıyor	Benzin İstasyonu	Zıpkın
49	Gardiyan	Tren Soygunu	Mahsen	UFO
50	Kabile Reisi	Hayatta Kalma Mücadelesi	Kuyu	Ağaç
51	Keşiş	İsyân	İssız Ada	Çatal
52	Kardan Adam	Bir Hırsızın İzini Sürme	Tünel	Dinamit
53	Tren Kondüktör	Tekneyle Yolculuk	Sinema Salonu	Fare
54	Köle	Hafıza Kaybı	Sığınak	Pasta
55	Gece Bekçisi	Dönüş Yolunu Kaybetme	Eczane	Totem Direği
56	Polis	Yarı Yarıya Şans	Havuz	Akbaba
57	Asker	Vahşi Bir Hayvanla Karşılaşma	Antik Kent	Yağmur
58	Sarhoş	Dünyayı Ürkütücü Bir His Kaplıyor	Hapishane	Tren
59	Gazeteci (kadın)	Yarış	Cami	El Feneri
60	Dublör	Sel	Laboratuvar	CD
61	Kör Dilenci	Kendini Kanıtlama	Uzay İstasyonu	Taze Fasülye
62	Dünyanın En Yaşlı Kadını	Cinayeti Çözmek	Umumi Tuvalet	Gizli Formül
63	Mumya	Mezar Hırsızlığı	Vapur	Ayakkabı
64	Kamyon Şoförü	Kuyruklu Yıldız Dünyaya Çarpıyor	Mezarlık	Mücevher
65	İnek Öğrenci	Cenaze Töreni	Antik Kent Kalıntıları	Puro
66	Nöbet Tutan Asker	Sivri Sineklerin Yarattığı Sorun	Vahişi Yaşam Parkı	Yüzücü
67	Gazeteci	Ormanda Kaybolma	Otoban	Kırık Cam Parçaları
68	Sirk Cambazı	Boğulma	İnternet Kafe	Denizaltı
69	Toprak Ağası	Gömülü Hazine Bulmak	Plaza	Yüzük
70	Şakacı	Bilinmeyen Bir Yere Seyehat	Lunapark	Tüfek

71	Yağcı/dalkavuk	Kendi geçmişini araştırmak	Market	Köprü
72	Geveze	Birbirine benzeme yüzünden karışıklık	Sirk	Basketbol Topu
73	Hödük	Aşk	Otopark	Tekerlek
74	Gamsız	Araba Yarışı	Bar	Bıçak
75	Siyasetçi	Rekabet	AVM	Fırtına
76	Maceracı	Korkunç Bir Kabus	Pazar	Karınca
77	Fabrikatör	İntikam	Tiyatro	Anahtar
78	Açgözlü	Gizli Bir Geçit Bulmak	Sınır Bölgesi	Kurşun Kalem
79	Evsiz	Çocuk Kaçırma	Otel	Termos
80	Asabi	Oburluk	Çadır Kampı	Kar Maskesi
81	Bahtsız Adam	Bir Günlüğüne Başka Birinin hayatını Yaşama	Karavan	Televizyon
82	İşgüzar	İkna Etmek	Genelev	Tekerlekli Sandalye
83	Dalgın	Öldürmek	Pavyon	Radio
84	Asosyal	Saklamak	Bakkal	Belge
85	Batıl İnanç	Uyarmak	Fırın	Tapu
86	Müşkülpesent	Hatırlamak	Tuhafiye	Miras
87	Şüpheli	Kavga Etmek	İtfaiye Binası	Ödül
88	Dedikoducu	Taciz Etmek	Belediye	Çakmak
89	Sanatçı	Fedakarlık Etmek	Bir Kır Yolu	Meşale
90	Hizmetçi	Bağışlamak/Affetmek	Gölkenarı	Cep Telefonu
91	Sıradan Vatandaş	Cezalandırmak	Tamirhane	Otobüs Bileti
92	Havali	Terketmek	Asansör	Piyango Bileti
93	Hodbin	Yasaklamak	Kütüphane	Tarak
94	Korkak	Hırsızlık Yapmak	Pansiyon	Makas
95	Patron	Savınmak	Şehir Meydanı	Ceket

96	Satıcı	Kütüye Kullanmak	Müze	Şapka
97	İftiracı	Saklanmak	Sahaf Dükkanı	Eldiven
98	Aptal	Birleşmek	Müzik Aletleri Dükkanı	Sigara
99	Tacizci	Bulmaca Çözmek	Fabrika	Para



ÖZGEÇMİŞ- YUNUS EMRE GÜMÜŞ

İlk, orta ve lise eğitimini memleketi Gaziantep'te tamamladı. 2004 yılında Ege Üniversitesi Yiyecek İçecek İşletmeciliği bölümünden mezun olup, Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sahne Sanatları Bölümü Dramatik Yazarlık ve Dramaturgi Ana Sanat Dalı'nda öğrenimine devam etti. Öğrenciliği sürecinde çeşitli sinema-tv projelerinde Oyuncu Koçu, Kast Asistanı olarak görev aldı. 2008 yılında "Suç Şiddet ve Anti kahraman Olguları ve Tiyatrodaki Yansıması" teziyle Güzel Sanatlar Fakültesinden mezun oldu.

2008–2009 sezonunda Van Devlet Tiyatrosu'nda sahnelenen Lope De Vega'nın müzikli oyunu Çılgın Dünya'nın şarkı sözlerini yazdı. 2010 yılında TRT-1 ekranlarında yayınlanan Küstüm Çiçeği, 2011 yılında Sırat ve Canan, 2012 yılında Hayat Devam Ediyor dizilerinin senaryo ekiplerinde görev aldı. Entrikalı Dolap Komedyası oyunu 2012-2015 sezonları arasında Van Devlet Tiyatrosu, 2015-2016 sezonunda Bursa Devlet Tiyatrosu, 2018-2019 sezonunda Diyarbakır Devlet Tiyatrosu tarafından sahnelendi.

2013 yılına kadar İstanbul'da yaşayan yazar, çeşitli TV projelerinde öykü, tretman, proje geliştirici, skeç ve senaryo yazarı olarak görev aldı. 2013 yılında Kafkas Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sahne Sanatları Bölümü Oyunculuk Ana Sanat Dalı'na Araştırma Görevlisi olarak atandıktan sonra Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sahne Sanatları Bölümü'nde Araştırma Görevlisi olarak görevlendirildi. 2014 yılında Merve Dalgıç'la hayatını birleştirdi. 2016 yılında Aren isimli oğlu dünyaya geldi. 2017 yılında “Güncel Tarihsel Oyunlar Bağlamında Gezi Oyunları” başlıklı Yüksek Lisans teziyle Güzel Sanatlar Enstitüsü Sahne Sanatları Bölümünden mezun olup 2018 yılında aynı bölümde “Yaratıcılık Teorileri” ve “Dramatik Yazarlık Eğitimi” üzerine doktora çalışmalarına başladı.

2016-2017 sezonunda Kadınlar Filler Ve Saireler oyunu Özen Yula yönetiminde Beşiktaş Kültür Merkezi'nde Vahide Perçim, Açelya Topaloğlu ve Yasemin Conka kadrosuyla sahnelendi. Engin Alkan'ın yönettiği Üçü Bir Arada- Erkekler Futbol ve Dahası oyunu 2018 tiyatro sezonunda İstanbul Halk Sahnesi'nde Cem Davran, Celil Nalçakan ve Onur Özaydın kadrosuyla seyirciyle buluştu. Aynı sezon 11.

Savaş Dinçel Tiyatro Ödülleri'nde “En İyi Oyun Yazarı” Ödülüne layık görüldü. Erkekler Futbol ve Dahası oyunu Üçü Bir Arada adıyla 2021 tiyatro sezonu itibarıyla Cem Davran'ın kurduğu Davran Tiyatrosu'nda seyirciyle buluşmaya devam etti. 2022 sezonunda Lale Mansur ve Gizem Aldemir'in oynadığı Cinayet Kadınları adlı oyunu Acı Kaybımız adıyla Proje No:2 tarafından sahnelendi. 2022 yılında Armağan Çağlayan'ın tek kişilik müzikli gösterisi Anlatacaklarım Var'ın metin yazarlığını yaptı.

Farklı yaş grupları için temel Yaratıcı Yazarlık Atölyelerinin yanı sıra profesyonel Oyun Yazarlığı ve Hikâye Anlatıcılığı atölyeleri düzenleyen yazarın diğer oyunları şunlardır:

Bardakçı Baba (2006), Entrikalı Dolap Komedyası (2007), Zorba (2008), Bahtışen ve Dulları (2010), Eylül Anneleri (2011), Kadınlar Filler Ve Saireler (2013), Muhteris Sükûnet (2014), Temaşa Devam Etmeli (Komik-i Meşhur Dümbüllü-2014), Direklerarası İkibinonaltı (2016), Üçü Bir Arada-Erkekler Futbol ve Dahası (2016), Cinayet Kadınları (2017), Kafamdaki Kurbağa (2018), Oyun Makinası (2019), Parola Hamlet (Ortak Yazım 2019), Acayip Şeyler (2020).