

**T.C.
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**ALTINCI SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
YARATICI YAZMA BECERİLERİNİ
GELİŞTİRMEYE YÖNELİK
STRATEJİLERİN ETKİLİLİĞİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Aşlı DURU**

2014-NİĞDE

**T.C.
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**ALTINCI SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
YARATICI YAZMA BECERİLERİNİ
GELİŞTİRMEYE YÖNELİK
STRATEJİLERİN ETKİLİLİĞİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Aşlı DURU**

**Danışman
Doç.Dr. Kamil İŞERİ**

2014-NİĞDE

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Stratejilerin Etkililiğinin Değerlendirilmesi” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez yazım kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullanıldııkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım. 26/08/2014

ASLI DURU

ONAY SAYFASI

Doç. Dr. KAMİL İŞERİ danışmanlığında ASLI DURU tarafından hazırlanan "**Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Stratejilerin Etkinliğinin Değerlendirilmesi**" adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, TÜRKÇE EĞİTİMİ Anabilim Dalı TÜRKÇE EĞİTİMİ Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

26 / 08 / 2014

JÜRİ :

Danışman : **Doç. Dr. Kamil İŞERİ**

Üye : **Doç. Dr. Emre ÜNAL**

Üye : **Yrd. Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA**


.....

.....

.....

ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun Tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Doç. Dr. Kubilay YAZICI
Enstitü Müdürü

ÖZET

ALTINCI SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI YAZMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK STRATEJİLERİN ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Duru, Aslı

Yüksek Lisans, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Kamil İşeri

Ağustos, 2014

Türkçe derslerinde öğrenme-öğretme süreçlerinde gerçekleştirilen yazma uygulamaları, hem öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine hem de yazmayı zor bir beceri olarak algılamalarına neden olmaktadır. Ayrıca yazma becerisi yazma sürecinde yaşanan psikolojik, dil bilgisel ve bilişsel sorunlardan dolayı da öğrencilerin genellikle en çok zorlandıkları dil becerisi olmaktadır. Türkçe öğretimindeki yazma uygulamalarında yaşanan sorunların çözümünde, süreç merkezli bir yaklaşım olarak nitelendirilen yaratıcı yazma yaklaşımının bir seçenek olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu Ceyhan Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Remzi Oğuz Arık İlköğretim Okulunun 6. sınıf şubelerinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmada “Ön Test- Son Test Kontrol Gruplu” deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Smith (2005) ’te belirtilen stratejiler uygulanmış; veri toplama araçları olarak Maltepe (2006) tarafından geliştirilen “Yazılı Anlatım (Kompozisyon Yazma) Süreçlerini Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Değerlendirme Ölçeği”, ile İşeri ve Ünal (2010) tarafından geliştirilen “Yazma Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır.

Çalışmada, yaratıcı yazma yaklaşımının temel kavramları ana hatlarıyla tanıtılmış; yaratıcı yazma stratejileri uygulanarak 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerindeki yazma uygulamaları ve yazılı anlatım çalışmalarındaki yazma eğilimi ve yaratıcı yazmayı değerlendirme düzeylerindeki etkisine bakılmıştır. Yaratıcı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yazılı anlatım süreçlerini yaratıcı yazma yaklaşımı açısından değerlendirme düzeylerine geleneksel yöntemden daha çok etki sağladığı, yazma eğilimi açısından ise olumlu etki sağlamadığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Yazma, yaratıcılık, yaratıcı düşünme, yaratıcı yazma.

ABSTRACT

VALUATION OF EFFECTIVENESS OF STRATEGIES FOR IMPROVING CREATIVE WRITING SKILLS OF SIXTH GRADE STUDENTS

Duru, Aslı

Master of Art, Department of Turkish Education

Supervisor: Assoc. Dr. Kamil İseri

August, 2014

Writing activities performed in learning-teaching processes in Turkish courses cause students both develop negative attitudes and perceive writing as a difficult skill. Additionally, writing skill is one of the language skills students have the most difficulty due to the psychological, grammatical and cognitive problems faced by the students in writing process. It is thought that the creative writing approach, which is accepted as a process based approach, could be an option in solving problems faced in writing activities in Turkish courses.

The students studying at the 6th grades department of Remzi Oguz Arık Ceyhan Elementary School under the Directorate of National Education constitute the study group of the survey. In the study, the experimental research model with the “Pre Test – Post Test Control Group” has been used. The strategies stated by Smith (2005) are put into practice; “Yazılı Anlatım (Kompozisyon Yazma) Süreçlerini Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Değerlendirme Ölçeği” developed by Maltepe (2006) and “Yazma Eğilimi Ölçeği” developed by İseri and Ünal (2010) are used as data collection tools.

In the study, basic concepts of creative writing approach are presented with its outline; the effects on the levels of writing tendency and creative writing skills in the studies of written expression and writing practices at the Turkish Language lectures of the 6th grade students are examined by applying creative writing strategies. Creative writing strategies are found to be more effective than traditional methods for the evaluation levels of written explanation periods of students from a creative writing approach perspective. However, no positive effect has been found from a writing tendency perspective.

Key Words: Writing, creativity, creative thinking, creative writing.

ÖN SÖZ

Dil, insanın topluma uyum sağlamasında ve kendini ifade edebilmesinde temel unsurdur. Toplumsal bir varlık olan insan, kendini dil vasıtasıyla ifade etmektedir. Dilin bir boyutunu anlama oluştururken diğer boyutunu ise anlatma oluşturmaktadır ve anlatma boyutunda insan kendini yazılı veya sözlü bir biçimde ifade etmektedir.

Yazılı anlatımı gerçekleştirmek amacıyla kullanılan yazma becerisi, diğer becerilere göre daha zor gelişmekte ve kazanılması daha fazla zaman gerektirmektedir. Bu sebeple yazma becerisi, diğer dil becerilerine göre daha titiz bir çalışmayı gerektirmektedir. Bu bağlamda, çağın gerektirdiği bir biçimde insanların kendini doğru ve etkili ifade edebilmesinde yaratıcı yazma etkinlikleri önem kazanmaktadır.

Altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik stratejilerin etkililiğinin değerlendirildiği bu çalışmanın tamamlanmasında birçok kişinin katkısı ve desteği bulunmaktadır.

Araştırmamın her aşamasında ve yüksek lisans öğrenimim süresince akademik birikimiyle bana örnek olan, yaşadığım her türlü zorlukta desteğini ve emeğini esirgemeyen danışmanım, değerli hocam Sayın Doç. Dr. Kamil İŞERİ'ye teşekkürlerimi borç bilirim.

Araştırmam boyunca yardımını, ilgisini ve değerli zamanını esirgemeyen; çalışmamın her aşamasında bana ışık tutan değerli hocam Sayın Doç. Dr. Emre ÜNAL'a sonsuz teşekkür ederim.

Özgün fikirleriyle bana yol gösteren, yoluma ışık tutan değerli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA'ya; araştırma süresince görüş ve önerileriyle destek olan değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Tuğba ÇELİK, Yrd. Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ ve Yrd. Doç. Dr. Sercan DEMİRGÜNEŞ'e gönülden teşekkür ederim.

Varlıklarıyla bana güç veren, desteklerini daima üzerimde hissettiğim canım aileme sonsuz teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	iii
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
ÖN SÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	3
1.1.2. Alt Problem Cümleleri.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	5
BÖLÜM II	6
İLGİLİ ALAN YAZIN	6
2.1. Yazma	6
2.2. Yazma Becerisinin Önemi	15
2.3. Yaratıcılık	17
2.3.1. Yaratıcı Birey Özellikleri.....	21
2.3.2. Yaratıcı Düşünce.....	25
a) Analitik ve Yaratıcı Düşünme.....	27
b) Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme	27

2.3.3. Yaratıcılığın Engellenmesi.....	29
2.4. Yaratıcı Yazma	31
<i>Fikirler:</i>	34
<i>Organizasyon</i>	35
<i>Üslup</i>	35
<i>Kelime Seçimi</i>	35
<i>Akıcı Cümle</i>	35
<i>Mekaniklik</i>	35
1. Ön Hazırlık/ Beyin Fırtınası.....	36
2. Hazırlık Aşaması.....	36
3. Tasarım Hazırlama.....	36
4. Yazma Süreci	37
5. Öz Denetim	37
2.4.1. Yaratıcı Yazı Yazmanın Ortaya Çıkışı	39
2.4.2. Yaratıcı Yazma Yaklaşımında Değerlendirme	41
2. 5. İlgili Araştırmalar.....	44
BÖLÜM III	56
YÖNTEM	56
3.1. Araştırmanın Modeli.....	56
3.2. Çalışma Grubu	57
3.3. Veri Toplama Araçları	59
3.3.1. Yazılı Anlatım (Kompozisyon Yazma) Süreçlerini Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Değerlendirme Ölçeği.....	59
3.3.2. Yazma Eğilimi Ölçeği.....	61
3.4. Verilerin Analizi	62
3.5. Deneysel İşlemin Uygulama Basamakları	63
BÖLÜM IV	66

BULGULAR VE YORUM.....	66
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	66
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	68
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	69
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	70
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	71
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	72
BÖLÜM V	74
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	74
5.1. Sonuçlar	74
5.2. Öneriler	76
KAYNAKÇA.....	77
ÖZGEÇMİŞ	83
EKLER.....	84
Ek 1: Araştırma İzni.....	84
Ek 2: Valilik Oluru.....	85

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Deney Grubu ile Kontrol Grubu Yaratıcı Yazmayı Değerlendirme Düzeyleri Ön Testi Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	58
Tablo 2: Deney Grubu ile Kontrol Grubu Yazma Eğilimi Düzeyleri Ön Testi Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	59
Tablo 3: Deney Grubu ile Kontrol Grubu Yaratıcı Yazmayı Değerlendirme Düzeyleri Son Testi Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	67
Tablo 4: Deney Grubu Yaratıcı Yazmayı Değerlendirme Düzeyleri Ön Test ve Son Test Bağımlı Gruplar t Testi Bulguları	68
Tablo 5: Kontrol Grubu Yaratıcı Yazmayı Değerlendirme Düzeyleri Ön Test ve Son Test Bağımlı Gruplar t Testi Bulguları	69
Tablo 6: Deney Grubu ile Kontrol Grubu Yazma Eğilimi Düzeyleri Son Testi Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	70
Tablo 7: Deney Grubu Yazma Eğilimi Düzeyleri Ön Test ve Son Test Bağımlı Gruplar t Testi Bulguları	72
Tablo 8: Kontrol Grubu Yazma Eğilimi Düzeyleri Ön Test ve Son Test Bağımlı Gruplar t Testi Bulguları	72

KISALTMALAR LİSTESİ

- akt. : Aktaran
MEB : Millî Eğitim Bakanlığı
s : Sayfa
S : Sayı
vb. : ve benzeri
vd. : ve diğerleri

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İletişim, bilgi ve teknoloji çağı olarak adlandırılan günümüzde bilgiye ulaşmak kolaylaştığı için gördüğünü, okuduğunu, dinlediğini tam ve doğru olarak anlayan ve bunları tam ve doğru olarak anlatabilen, sorunlara çözüm üretebilen, özgün düşüncelere ve yaratıcılığa sahip bireyler yetiştirmek oldukça önemlidir. Demir (2011: 1)'e göre “yaratıcı bireyler; kalıp ve ilişkileri olağandışı görme, eşyaları veya fikirleri yeni şekillerle bir araya getirme, konuşmada benzetmeler kullanma, mantıklı bir görüş ayrılığı nedeniyle varsayımlara veya otoritelere meydan okuma, bağımsız karar verme ve bunu eyleme dönüştürme, bir fikirden diğerine kolaylıkla geçebilme, güçlü sezgi, yeni fikirlere ilgi duyma, tek başına düşünme ve çalışmaktan zevk alma gibi özellikleri yönüyle diğer insanlardan ayrılırlar.” Bu özellikler etkili iletişim kurma ve iletişim seviyesi yüksek bireyler olmada oldukça önemlidir. Ülkeler bu özelliklere sahip bireyler yetiştirmek amacıyla yaşadıkları çağın özelliklerine göre eğitim sistemlerini yeniden yapılandırma yoluna gitmiştir.

Bilgi ve teknoloji çağında öne çıkan yaklaşımlardan biri de yapılandırmacı yaklaşım olup bu yaklaşıma göre öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirecek ortamlara ihtiyacı vardır ve öğrencilere soru sorma, araştırma yapma, fikirlerini söyleme ve başkalarının fikirlerine saygı duyma gibi özellikler kazandırılması ancak bu ortamların sağlanması ile gerçekleştirilmektedir (Wilson, 1996; Akt. Demirbaş, 2005:1). Ayrıca bu özellikler, ana dili kullanımını da gerekli kılmaktadır. Ülkemizde ana dil öğretimi Türkçe derslerinde yapılıyor olup bu dersler dört temel dil becerisi olan okuma, dinleme, yazma ve konuşma üzerine yapılandırılmıştır. Tonyalı (2010:

2)'ya göre hem bilgi aktarımını hem de uygulama yapma etkinliğini içinde barındıran yazma becerisi, bilgiyi kazanıma dönüştürmek amacıyla sıkça yazı yazmayı gerektirmekte; bu yönüyle kazanılması uzun zaman almaktadır.

Demirel (2003) yazma becerisinin, diğer dil becerilerine göre daha ağır geliştiğini ve çok sayıda alıştırma yapmayı gerekli kıldığını belirtilirken Byrne (1988) öğrencilerin yazma becerisinde zorlanmalarının; yazma sürecinde yaşanan psikolojik, dil bilgisel ve bilişsel sorunlardan kaynaklandığını ileri sürmektedir (Akt. Maltepe, 2006: 4). Öğrencilerin yazmada güçlük çekmelerinin nedenlerinden biri de Türkçe derslerinde yazma etkinliklerinin sınırlılığdır. Genellikle ya bir metnin özetinin çıkarılması ya da çocuğa özgü olan yapılandırmayı ortadan kaldıran gelenekselleşmiş anlatım kalıplarına uyma zorunluluğu içeren yazma süreçleri öğrencilerin yazmaya yönelik isteklerini yitirmelerine neden olmaktadır.

Öğrencilerin konu üzerinde kendi bilgi, yaşantı, deneyim ve izlenimlerini anlatamadığı; uygulamaya dayanmayan bir yazma eğitiminden olumlu sonuçlar beklemek doğru olmamakla birlikte yeni ve özgün bir ürün ortaya koymak bireyde yaratıcı düşünme becerisi gerektirmektedir. Özbay (2002: 259)'a göre yazma eğitiminde amaç; bilineni tekrar etmek değil, yeni duygu, düşünce ve hayalleri dile getirmektir.

Kapar Kuvanç (2008:1)'a göre bireylerin kendi içindeki yaratıcı gücü keşfetmesini, başarılı olmasını, kendi olanaklarını, sınırlarını ve ilgi alanlarını görmesini, kendine güven duymasını sağlamak ve sadece bilişsel değil, duyuşsal becerilerinin de geliştirilmesi amacıyla özellikle seksenli yıllardan itibaren Avrupa ve Amerika'daki birçok okul ve üniversitede, yaratıcı yazma dersleri verilmeye başlandığı belirtilmekteyken ülkemizde henüz bu konu yeterince bilinmemektedir. Aslında, 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda yaratıcılığı ve yaratıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerle eğitime farklı bir boyut getirilmiştir (Demirbaş, 2005: 24). Ancak yaratıcı yazmanın, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (2006)'nda sadece anlamsal çağrışım etkinliği ile sınırlandırılması önemli bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Yaratıcı yazma etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin, yaratıcı yazmayı değerlendirme düzeylerine ve yazma eğilimlerine etkisi var mıdır?

1.1.2. Alt Problem Cümleleri

- 1) Yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulandığı (deney grubu) ve geleneksel öğretimin uygulandığı (kontrol grubu) öğrencilerin “yaratıcı yazmayı değerlendirme” son test düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2) Deney grubu öğrencilerinin “yaratıcı yazmayı değerlendirme” ön test ile son test düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3) Kontrol grubu öğrencilerinin “yaratıcı yazmayı değerlendirme” ön test ile son test düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “yazma eğilimi” son test düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 5) Deney grubu öğrencilerinin “yazma eğilimi” ön test ile son test düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 6) Kontrol grubu öğrencilerinin “yazma eğilimi” ön test ile son test düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkçe derslerindeki yazma becerilerinin geliştirilmesinde, yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik stratejilerin etkililiğini değerlendirmektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitimin her alanını etkilemekte ve özel eğitim yaklaşımlarında köklü değişiklikleri gerekli kılmaktadır. Bu nedenle ülkeler; ulusal ve evrensel değerleri tanıyan, bu değerlere katkı sağlayan, sorunlarla baş edebilen ve sorunlara kısa sürede yaratıcı çözümler getirebilen bireyler yetiştirmek amacıyla eğitim sistemlerini yeniden yapılandırmaktadırlar. Düşünen, sorgulayan, eleştiren, yaratıcı çözümler üretebilen, görüşlerini yazılı ve sözlü olarak en iyi biçimde dile getirebilen bireylere duyulan ihtiyaç; eğitim sistemlerinde hem çözümleyici düşünme yetisinin hem de düş gücünün geliştirilerek bireyin yaratıcılığının önünü açan yeni yöntem ve tekniklere yer verilmesini gerektirmektedir. Öğretmen merkezli, ezberci, öğrencileri düşünmekten alıkoyan, yaratıcılıklarını desteklemeyen, otoriter ve baskıcı bir eğitim sistemi günümüzde değerini yitirmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımla yaratıcılığın ve yaratıcı düşünmenin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

İnsanlarda, yaratıcılığın doğuştan geldiği, bu yüzden sonradan geliştirilemeyeceği fikrinde olan kişilerin gözden kaçırdığı en önemli nokta, yaratıcılığın eğitim ve çalışmayla geliştirilebileceğidir. Topbaş (1998)'a göre, Türkçe dersinin hem ana dil hem de sanat dersi olmasının dikkate alınmaması, öğrencilerin yaratıcı yeteneklerinin geliştirilmesine uygun programların olmayışı, ana dil becerilerinin öğretiminde yeterli uygulamalara yer verilmemesi sonucu öğrencilerin; düşünme, yaratıcılık, etkili iletişim kurma yetilerinin olumsuz olarak etkilenmesi Türkçe öğretimi alanyazınında üzerinde önemle durulan sorunlardandır (Akt. Kapar-Kuvaç, 2008: 3). Bu sorunların ortadan kalkması, öğrencilerin kendi yaşantı ve deneyimlerini, algılarını, gözlemlerini, hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını yansıtabilecekleri, ana dillerini en iyi biçimde kullanabilecekleri bir yazma eğitimi vermekle gerçekleştirilebilir.

Yaratıcı yazma ile ilgili çalışmaların netleşmesi yaratıcı yazma etkinliklerinin ders kitaplarında daha geniş yer bulmasını sağlayacaktır. Dahası, yaratıcılıkları küçük yaşlarda eğitilerek, geliştirilen bireylerin ülkemiz için daha yapıcı ve daha üretken olacakları düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1) Araştırma 2010-2011 eğitim öğretim yılı Adana ilinin Ceyhan ilçesi Remzi Oğuz Arık İlköğretim Okulu 6. sınıf öğrencilerinden seçilen 44 deney grubu öğrencisi, 39 kontrol grubu öğrencisi toplam 83 öğrenci ile sınırlıdır.
- 2) Araştırma verileri belirlenen öğrencilerden 11 haftalık (1 hafta ön test veri toplama araçlarının uygulanması- 9 hafta deney grubuna yaratıcı yazma stratejilerinin uygulanması- 1 hafta son test veri toplama araçlarının uygulanması) uygulama sürecinde elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- 3) Veri toplama araçları “Yazma Eğilimi Ölçeği” ve “Yazılı Anlatım (Kompozisyon Yazma) Süreçlerini Yaratıcı Yazma Açısından Değerlendirme Ölçeği” ile sınırlıdır.
- 4) Araştırma kuramsal çerçeve açısından ulaşılabilen alanyazın ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

- 1) Öğrencilerin yazılı anlatımlarına yönelik ölçümler, öğrencilerin gerçek durumlarını yansıtmaktadır.
- 2) Katılımcılar, veri toplama araçlarını içtenlikle cevaplamışlardır.
- 3) Araştırmanın kontrol edilemeyen değişkenleri (öğrencilerin bilgileri, sosyal yaşantıları, ekonomik düzeyleri) deney ve kontrol grubunu aynı düzeyde etkilemektedir.

BÖLÜM II

İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Yazma

Kavcar (1999: 152)'a göre “dil, kültürün temel ögesidir ve insanları birbirine yaklaştıran en güçlü araçtır. Ayrıca dil, bireyin kişilik gelişiminde de önemli bir rol oynadığından her bireyin onu doğru edinmesi ve kullanması gerekmektedir. İnsan ilk olarak ana dilinin seslerini edinir ve geliştikçe kendini o dille ifade eder.” Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 1975: 427; Özdemir, 1983: 19-20). Ana dili öğretiminin bireylere; doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma, düşünme güçlerini gerçekleştirerek onları yetkinleştirme ve toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları vardır (Sever, 2004: 5).

Bilgilerimizi, öğrenimimizi, başkalarının düşüncelerini dil yoluyla elde etmekteyiz. Kendi düşüncelerimiz de dil yoluyla oluşup olgunlaşmaktadır. Bu düşünceleri de yine dil yoluyla başkalarına ulaştırmaktayız. Çelebi (2006: 303)'de dil ile düşüncenin iç içe olduğu; düşüncenin ifade edilmesi için dile, ifade edilecek bir şey için de düşünceye ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir. Böylelikle sürekli olarak düşünce dili, dil de düşünceyi geliştirmektedir.

Kullanılan dil, anlatılmak istenen düşünceyi eksiksiz karşılayamıyorsa; bu, ya dilin düşünceyi anlatmaya yetecek oranda gelişmemiş olmasından ya da düşünceyi

anlatmaya yeterli olan dilin iyi kullanılmamış olmasından kaynaklanmaktadır (Binyazar, 1983: 61). Genel dilbilim ve Türkçe üzerinde yapılan çalışmalara bakıldığında Türkçenin, dünyanın ifade gücü en yüksek, anlatım yolları en çok olan dillerinden biri olduğu; dolayısıyla, güçlü bir kültür diline dönüştürülmesi en kolay dillerden olduğu belirtilmekte; Türkçenin dünyanın en zengin dillerinden biri olduğu Atatürk'ün “Yeter ki bu dil, bilinçle işlensin” sözleriyle desteklenmektedir. (Aksan, 2004: 186). Türkçenin ifade gücü yüksek bir dil olması, bu dili konuşan bireylerin de dili en iyi biçimde kullanmalarını gerektirmektedir.

“Dildeki sözcük sınırlılığı ya da zenginliği düşünce üretimine de yansımaktadır. Söylenilen her yeni sözcük kişinin olgular arasında kurduğu düşünsel bağıntıları ve bu bağıntıları nasıl kurduğunu açıklamaktadır. Düşünsel olarak arzulanan, söz diziminde dile getirilmektedir ve düşüncenin anlamsal yoğunluğu, anlamlandırma biçimi ve içeriğin zenginliği dilin olanaklarıyla sınırlıdır. Dil yalnızca eylemleri anlatmada değil duygu ve düşüncelerin de anlatımında kullanılan bir iletişim aracıdır.” (Günay, 2004: 21). İnsanın kendini ifade etmeye ihtiyacının karşılanmasına temel oluşturan dil öğretimi, anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi esasına dayanmaktadır.

Kavcar (1999: 152-160)'da, dille iletişimin bir yönünü anlamının diğer yönünü ise anlatmanın oluşturduğu ifade edilmekte; başarılı bir yazılı anlatım için gerekenler ise istek ve çaba, cümle bilgisi, noktalama ve yazım kuralları, okuma, plan yapma ve kontrol etme olarak özetlenmektedir. Ayrıca başarılı bir anlatımın temelini oluşturan dil eğitiminin amacının, “kişilerin düşünme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi” olduğu ifade edilmektedir.

Özdemir (1983: 26)'e göre ise ana dili dersinin amaçları şu şekildedir:

1. Okuduğunu, eksiksizce; yazarın iletisini, yitime uğratmadan anlayabilme.
2. Düşüncelerini, duygu, izlenim ve tasarımlarını belirli bir amaç doğrultusunda yazılaştırabilme.
3. Değişik konularda yapılan konuşmaları dinleyip ileti ve bilgi yitimine yol açmadan, eksiksizce, doğru bir biçimde algılayabilme.
4. Düşünce, duygu, tasarım ve izlenimlerini güzel, doğru, etkili bir biçimde söze dönüştürme.

Amacı çocuğa okuma, anlama, anladığını sözlü ya da yazılı olarak anlatabilme becerisi kazandırmak olan Türkçe eğitimi süreci; onun ana dili bilincini geliştirmeye yönelik olmalıdır. Çünkü dil, düşünme ve iletişim kurmanın temel aracıdır. Kavcar vd. (2007: 2) ana dili bilinci edinilmeden düşünce geliştirilmesi ve değiştirilmesinin mümkün olamayacağını; sağlam bir iletişim kurabilmek için ana dili bilincinin yanı sıra dile hâkim olmak, dili doğru ve güzel kullanma becerisine sahip olmak gerektiğini belirterek iletişim kanalını geliştirmenin, dilin tüm etkinlik alanlarını geliştirme ile doğru orantılı olduğunu ifade etmektedir. Sever (2004: 10) de bireyin ana dili ile doğru, açık ve etkili bir iletişim kurabilmesi için okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin bütünsellik içinde gelişmesi gerektiğini belirterek bir becerinin gelişiminin, diğer dil becerilerini de etkileyeceğini ifade etmektedir.

İletişimin anlatma yönünü oluşturan; eylem, duygu ve düşünceleri dil vasıtasıyla aktarırken kullandığınız becerilerden biri olan yazma edimi üzerine çok sayıda tanımlama yapılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) ve Güneş (2007: 159)'e göre yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir ve yazma sürecine, beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesi ile başlanmaktadır. Sever (2004: 24)'e göre yazma; duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmadır ve konuşma gibi başkaları ile iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur. Ancak yazma eyleminde, konuşmaktan farklı olarak bir defaya mahsus anlatma imkânı vardır.

Karakuş (2005: 125)'a göre duygu, düşünce ve hayallerin, istek ve arzuların, bilinen ve görülenlerin, okunan ve duyulanların kelimelerle kâğıt üzerine güzel ve etkili bir şekilde aktarılmasına yazma adı verilmektedir. Özbay (2009: 115)'a göre, insanın doğası gereği kendini dışa vurduğu davranışlardan birisi olan yazma; duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun birtakım sembollerle anlatılmasıdır. Arseven (1992)'e göre yazı, “insanların duygularını, düşüncelerini başkalarına bildirmek için herhangi bir madde üzerine çizmek, kazımak veya yazmak suretiyle kullandıkları işaretlerdir.” (Akt. Öztürk, 2007: 2). Günay (2007: 44)'a göre, “metin, belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür.” tanımından da anlaşılacağı gibi yazma metin üretme yollarından biridir.

Köksal (2001)'a göre yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç boyutu vardır ve bunlar şöyle açıklanabilir:

Bilişsel boyut: Edinilen bilgilerin, duyumların, görülenlerin ve okunanların sıraya konarak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanmasıdır.

Duyuşsal boyut: Anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği ve yazının okunaklılığıdır.

Devinişsel boyut: Yazma araçlarını kullanma ve yazmadaki kas hareketlerinin eşgüdümüdür. (Belet, 2005: 16; Akt. Tonyalı, 2010: 10).

Keçik ve Uzun (2004: 63)'a göre “verici dilsel bir beceri olan yazma, dilin alıcılığını sağlamak amacıyla yazı dizgesinin kullanılması şeklinde gerçekleşmektedir. Yazı, yazmanın aracıdır. Yazma, bir anlatma etkinliği iken; yazı, harf olarak adlandırılan özel işaretlerden oluşturulmuş dilden ayrı bir gösterge dizgesidir. Sözdeki bürün öğeleri, yazıda yazım kuralları ve noktalama işaretleri ile belirtilmektedir.” Bu kural ve işaretler, konuşma dilindeki özelliklerin yazı diline aktarımını sağlarken; yöresel ağız özelliklerindeki farklılıklar da yazıya aktarılmamış olunur. Konuşma dilinde mevcut olan farklılıkların yazı diline uygulanması mümkün değildir. Çünkü yazı dili, eğitim-öğretim sürecinin de temel aldığı standart/ölçünlü Türkçeye dayanmaktadır.

Yazmanın temel koşulu dile egemen olmak, dili enine boyuna yoğurmak ve dilin sınırlarını zorlayarak olanaklarını ortaya koymaktır (İpşiroğlu, 2006: 10). Kantemir (1995: 106)'e göre yazma işini yaparken tekniğini de bilmek; karşımızda bir okuyucu kitlesi olduğunu hesaplayarak iyi düşünmek, amacı tam tespit ettikten sonra, konuyu tam kavrayıp anlamak ve konuya ilişkin fikirleri, sistemli bir biçimde düzenlemek gerekir.

Dil eğitimi ile ilgilenen birçok uzmana göre dört temel dil becerisi içerisinde en zor gelişeni yazma becerisidir. “Yazma becerisi, konuşma becerisine göre daha geç edinilmekte ve gündelik hayatın içinde konuşmaya göre daha ağır kalmaktadır. Konuşma edimi, doğumdan sonra ortalama 6-9 ay içinde kazanılırken, yazma en erken 5-6 yaşların da öğrenilebilmektedir.” (Beyreli vd. 2006: 36). Vygotsky (1998: 144)'de de okul çocuğuna yazmanın, bazı dönemlerde konuşma ve yazma bakımından

“dil yaşları” arasında altı ya da sekiz yıllık bir fark olmasına yol açacak kadar zor geldiği belirtilmektedir.

Yazma becerisi eğitim ve planlı bir süreç gerektirirken konuşma edimi doğal bir süreç sonunda kazanılır. Bu eğitim de, ilköğretim birinci sınıftan itibaren verilmeye başlamaktadır. Özbay (2009: 116)’da yazma becerisinin en zor gelişen beceri olmasının yanında doğuştan getirilen bir yetenek değil, doğrudan doğruya eğitimle elde edilen bir beceri olduğu; iyi ve doğru yazmanın kabiliyete bağlı olmaksızın yazma zevk ve alışkanlığı ve yazma tekniğini anlamayı, kompozisyonun temel dil kurallarını öğrenmeyi gerektirdiği belirtilmektedir.

Falih Rıfki Atay, anlayabildiğimiz iyi metinler üzerinde çalışmalara alıştırılmadığımız için düşündüğümüzü ve duyduğumuzu yazı ile derli toplu anlatamadığımızı ifade etmekte; ders kitaplarının dönemin siyasi fikirlerinden etkilenerek yazılmasının, çoğu zaman kitabı nitelikli metinlerden alıkoyduğunu ve bunun sonucunda öğrencilerin bu metinlere ulaşmasının engellenmiş olduğunu ileri sürmektedir (Binyazar, 1983: 57). Ayrıca yazılı anlatım becerisi geliştirme sürecinde; ölçme-değerlendirme aşamasında test türü sınavlar kullanılması yüzünden öğrencilerin yazılı anlatımlarında önemli ve ciddi eksiklikler bulunmaktadır (Uçgun, 2008: 473).

Yazma işini yaptıran kişilerin de güzel ve doğru yazmanın farklı kavramlar olduğunun bilincinde olmaları; ancak öğrencilerin güzel ve doğru yazmalarını sağlama noktasında gereken özeni göstermeleri gerekmektedir (Uçgun, 2008: 473). Kavcar (1995)’da öğretmenin Türkçe öğretiminde yazılı anlatım becerisi kazandırmak için kullanabileceği etkinlikler şu şekilde özetlenmiştir:

- Görülen, yaşanan, incelenen olayların yazdırılması,
- Sınıfça konuşulan konunun yazdırılması,
- Derslerde varılan sonuçların yazdırılması,
- Mektup, kart, telgraf, dilekçe vb.’lerin yazdırılması,
- Tasvir ve portrelerin yazdırılması,
- Sınıf ve okul gazetesine yazılar yazdırılması... (Akt. Özbay, 2009: 124-125).

Göğüş (1978: 240-242)'e göre ise yazma eğitimi yönteminin temel ilkesi “yazdırmak”tır ve ilkeler on bir madde altında ele alınmıştır:

1. Öğrencileri iyi yazmaya alıştırmak için birkaç anlatım formülü öğretmek yarar sağlamamaktadır. Öğrenciler, konu üzerinde geçmiş yaşantı, izlenim ve birikimlerinden hareketle özgürce bildirmeye yöneltmelidir. Onlar, yazılarında belirecek asıl değer bu kişilik ve özellik olacağına inandırılmalıdır. Yazma, öğrenilmiş bilgilerin yenilenmesi değil, konuşma gibi düşünmeye dayalı bir süreçtir.
2. Yazma etkinliklerinde kişilerin kendi duygu, düşünce, yaşantı ve bilgi birikimlerinden yararlanarak yazabileceği konular seçilmelidir.
3. Dil bilgisi kuralları yazma etkinlikleri içinde, öğrenciler gerek duydukça verilmeli ve hemen uygulamasına geçilmelidir.
4. Yazma etkinlikleri için ders saati ayrılmalı; çeşitli alıştırmalar, denemeler, açıklamalar yapılmalı ve bunlarla ilgili bilgiler verilmelidir. Yazma derslerinde yapılacak birtakım etkinlikler vardır: Öğrencilere çeşitli cümle, paragraf alıştırmaları, denemeleri yaptırılır; tür ve biçim bilgileri verilir. Ödevler incelenerek, eleştirilir. Başarılı olanlar örnek teşkil etmesi amacıyla sınıfta okunur.
5. Yazma etkinlikleri uygulanırken, öğrencilerin sınıfları değil, düzeyleri dikkate alınmalıdır. Kimi konular bazı öğrencilere öğretilmemiş olabilir. Öğretmenin bunu iyi gözlemleyerek öğrencilerin eksiklerini kapatmalarına yardımcı olması gerekir.
6. Yazma, birkaç günde öğrenilecek bilgi olmadığı, çeşitli alıştırmalarla kazanılacak bir beceri olduğu için, yazmaya zaman ayırmak gerekir. Yazma çalışmalarında kolaydan zora, basitten karmaşığa gidilmelidir; örneğin mektup ve dilekçe yazmak basit birer yazma etkinliği iken, çeşitli kaynaklardan bilgi toplayarak makale yazma karmaşık bir yazma etkinliğidir. Her yazma türü için, yeterli beceri kazanılıncaya dek sınıf içi alıştırmalar yapılmalı, yeterli sayıda örnekler verilmelidir.
7. Sınıf içinde yapılan yazma çalışmaları ev ödevi verilerek tekrar ettirilmeli; yapılan ödevler öğretmence görülüp düzeltilerek değerlendirilmelidir.

8. Yazma etkinliği yapılırken, yazma ve konuşma etkinlikleri arasında ilgi kurulmalıdır. Örneğin, sınıfta konuşulmuş bir konu yazma konusu yapılarak, öğrencilerin hem konuyu iyi anlamaları sağlanmış hem de konuşma becerileri geliştirilmiş olunur. Öğrenci, daha iyi anladığı konu ile ilgili daha iyi bir yazı yazacaktır.
9. Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalı; geri öğrencilerin bilgi ve beceri eksiklerini giderecek önlemler alınırken, yazmaya istekli ve yetenekli öğrenciler yüreklendirilmelidir.
10. Sınıfta; yazarları isteklendirerek, çekingenleri yüreklendirerek, yazdıklarını birbirlerine okuma alışkanlığı kazandırılarak, yazma yarışmaları yapılarak, okulda gazete ve dergi çıkararak sınıf içinde yazmaya istekli bir hava oluşturulmalıdır.
11. Çocuğa, yazmanın yalnızca ana dili dersine özgü bir kavram olmadığı, başka dersler başta olmak üzere hayatının her alanında gerekli olacağı düşüncesi benimsetilmelidir.

Yazma eğitimi yöntemi ilkelerinde, yazıların bireyin kendi yaşamından hareketle oluşturulması, kendi düzeyine göre değerlendirilmesi ve değerlendirme aşamasında bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiği; yazmanın hayatın her alanında gereken bir beceri olduğunun öğretilmesi gerektiği belirtilerek yazmanın düşünmeye dayalı bir süreç olduğuna vurgulanmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (2006)'nda ise yazma eğitiminin amaç ve kazanımları (6, 7 ve 8. sınıflar) şu şekilde belirlenmiştir:

1. Yazma kurallarını uygulama

- Kâğıt ve sayfa düzenine dikkat eder.
- Düzgün, okunaklı ve işlek "bitişik eğik yazı"yla yazar.
- Elektronik ortamdaki yazışmalarda biçim ile ilgili kurallara uyar.
- Standart Türkçe ile yazar.
- Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.

- Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.
- Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.
- Yazısında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
- Yazısında amaç-sonuç ilişkileri kurar.
- Tekrara düşmeden yazar.
- Yazım ve noktalama kurallarına uyar.

1. Planlı yazma

- Yazma konusu hakkında araştırma yapar.
- Yazacaklarının taslağını oluşturur.
- Yazısını bir ana fikir etrafında planlar.
- Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler.
- Konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.
- Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.
- Yazdığı metni görsel materyallerle destekler.
- Yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapar.
Yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar.
- Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur.
- Dipnot, kaynakça, özet, içindekiler vb. kısımları uygun şekilde düzenler.
- Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır.

2. Farklı türlerde metinler yazma

- Olay yazıları yazar.
- Düşünce yazıları yazar.

- Bildirme yazıları yazar.

- Şiir yazar.

3. Kendi yazdıklarını değerlendirme

- Yazdıklarını biçim ve içerik yönünden değerlendirir.
- Yazdıklarını dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
- Yazdıklarını yazım ve noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirir.

4. Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı

- Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder.
- Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.
- İlgi alanına göre yazar.
- Şiir defteri tutar.
- Günlük tutar.
- Beğendiği sözleri, metinleri ve şiirleri derler.
- Okul dergisi ve gazetesi için yazılar hazırlar.
- Yazdıklarını başkalarıyla paylaşır ve onların değerlendirmelerini dikkate alır.
- Yazdıklarından arşiv oluşturur.
- Yazma yarışmalarına katılır.

5. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama

- Yazım kurallarını kavrayarak uygular.
- Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (2006)'nda yer alan yazma eğitimine ilişkin amaç ve kazanımlar incelendiğinde birinci amacın daha çok yazmanın mekanik yönüyle ilgili olduğu, ikinci amacın metin türleriyle, üçüncü amacın öğrencilerin kendi yazdıklarını değerlendirme, dördüncü amacın kendini yazılı olarak ifade etme ve son amacın yazım ve noktalama kurallarını uygulama

becerisiyle ilgili olduğu görülmektedir. 6, 7 ve 8. sınıfların yazma eğitimi, belirtilen amaç ve kazanımlara uygun olarak gerçekleştirilmektedir.

2.2. Yazma Becerisinin Önemi

Duygu, düşünce, görüş ve hayallerin sözle ifade edilmesi yeterli olmadığından, dil gelişiminde yazı da çok önemlidir. Özbay (2009: 115)'da "insanların birbiriyle iletişimini sağlayan dil denen sistemi belirleyen ikinci bir sistem; başka bir deyişle sözün resimleştirilmiş biçimi" olarak tanımlanan yazma becerisi, günlük hayatımızın hemen hemen her alanında karşımıza çıkmaktadır.

Günay (2004: 94-99)'a göre yazı, insanın bir durumu anlatmak için sert yüzeylere bir şeyler çizmeye başlamasıyla ortaya çıkmıştır ve ulusların, kendi kültürel miraslarını gelecek nesillere bırakmada, günlük resmi yazışmalarında kullandığı yazı dili, konuşma dilinin kalıcılığını sağlamaktadır. Özdemir ve Binyazar (1998: 15)'a göre çocukluk döneminde ağlama, bağırma, el yüz hareketleriyle ortaya çıkmaya başlayan anlatma isteği; sonradan dil aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bu, konuşma ve yazma olarak iki ana biçimde belirirken; insanoğlu varlığını belirlemek için bu iki ana biçimden birine başvurmaktadır (Akt. Özbay, 2009: 116). Bu anlatım biçimleri toplumsal bir varlık olan insanın çeşitli şekillerde kendini ifade etme zorunluluğundan doğmuştur.

İnsan kendini ifade ederken yazılı veya sözlü dil kullanır ve çoğu zaman, kendini yazıyla ifade etmesi birtakım özellikleri bakımından konuşmasından daha önemli olabilmektedir. Saussure (1998: 56)'e göre dil ve yazı birbirinden ayrı göstergeler dizgesi olmakla birlikte yazının varlık nedeni dili göstermektir ve yazılı sözcük, görüntüsü olduğu sesli sözcükle öylesine kaynaşmıştır ki sesli göstergenin görüntüsüne kendisinden daha çok önem verilmektedir.

Anlatma sürecinin temel taşlarından olan yazma, diğer anlatma becerisi olan konuşmaya göre bazı farklı özelliklere sahiptir. Yazmanın konuşmaya göre farklı özellikleri Özbay (2002: 252- 253)'da aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

1. Yazıda konuşmadaki ses, vurgu, jest ve mimikler mevcut değildir.
2. Konuşan da yazan gibi düşünür; sözüne giriş arar, düşüncelerini sıralar, kelimelerini seçer. Ancak, yazı kalıcıdır ve bu yüzden yazıda bunlar daha çok

önem kazanmaktadır.

3. Konuşmada, dinleyici konuşanın gayesini kavramaya çalışmakta olduğundan, kelimelerine ayrı ayrı dikkat harcamamakta; yazı da ise gereksiz bir kelime, bozuk bir cümle hemen göze çarpmaktadır.
4. Yazan kişi konuşana göre daha çok zamana sahip olduğu için yazacaklarını hatırlayıp toplama ve eksikliklerini çeşitli kaynaklardan arayarak tamamlama imkânına sahiptir. Bu bakımdan yazı, anında yapılandırılmış bir konuşmaya göre tam ve güvenilir bir yapı kazanmaktadır.
5. Konuşurken, dinleyicilerden alınan tepkilere göre konuşma akışının değiştirilebilmesi mümkünken, yazı da böyle bir durum söz konusu değildir. Yazı, yazılı anlatım kurallarına uygun, etkili ve amaca en iyi varacak cümleler kullanılmasını; yazıyı okuyacak kimsenin düşünce ya da duygularımızı tam yazarın istediği biçimde anlamasını sağlayıcı önlemlerin önceden alınması gerekmektedir. Çünkü yazı sonradan, yapılan yanlışları düzeltme, eksikleri tamamlama imkânı vermemektedir.
6. Yazma eylemi gerçekleştirilirken düşüncelerin kâğıda dökülmesi sırasında başlık, giriş, bölüm, paragraf gibi biçim ve düzenleme; yazının mektup, dilekçe, telgraf, makale, inceleme gibi türleri de kendine has biçim ve düzenleme gerektirmektedir.
7. Yazı yazarken karşımızda bir okuyucu olduğunu var sayarak iyi düşünmek, amacı tam tespit ettikten sonra, konuyu tam kavrayıp anlamak ve düşünceleri sistemli bir şekilde düzenlemek gerekmektedir.

Konuşmada metnin anlamı ses, vurgu, jest ve mimikler ile oluşturulurken, yazıda noktalama işaretleri ile sağlanmaya çalışılmaktadır. Noktalama ve yazım kurallarının yanı sıra vericinin alıcıya doğru iletiyi eksiksiz aktarabilmesi için yazma sürecinin tüm aşamalarını doğru bir şekilde işlememesi gerekmektedir. Yazının düzenlenmesi, amacına göre farklılık gösterdiğinden her yazı kendi amacına göre oluşturulmalıdır.

Güzel (2000: 90)'e göre, yazarlarımız yazmadaki amaçlarını ifade ederken bazıları rahatlamak, deli olmamak için, bazıları düşüncelerine çeki düzen vermek için, bazıları ise zevk için yazdıklarını söylemektedirler. (Akt. Yıldız vd., 2008: 204).

Yazmak, konuşmadan daha kalıcı bir etkileşim aracı olduğu için bazı kişiler, öldükten sonra yazılarıyla anılmak istemektedirler. Gündüz (2003: 15) yazmanın; gizlerin çözümlenmesi, yaşamın özünü kavramak için çıkılan yol, dünyada bir şeylerin değişmesi için gösterilen çaba olduğunu ifade etmektedir.

İnsanın kendini ifade edebilmesinin bir boyutunu oluşturan yazma, yazarın ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik farklı amaçlarla gerçekleşmektedir. Bunun sonucunda ortaya çıkan yazılı anlatım ürünlerinin de yazarların özgün düşüncelerine ve yaratıcılıklarına göre farklılık gösterebileceği düşünülmektedir.

2. 3. Yaratıcılık

Kendini düşünce eğitiminden geçirmiş insanın tüm etkinliklerin ayrımında olmasının yanı sıra insan çevresinde olup bitenlerin ayrımında olan bir varlıktır ve bütün bu eğitim yöntemlerinin amacı, çocuğun en dar çevreden en geniş çevreye değin olup bitenlerin ayrımında olmasıdır (Binyazar, 1983: 59). “Her birey ilgi çekmek, önemsenmek, ölümsüz olmak istemektedir. Herkes yaratıcı bir yetenekle dünyaya gelmekte, ancak herkese kendini anlatma fırsatı verilmemektedir. Eğer Balzac, O Henry, De Maupassant yazmayı öğrenmemiş olsalardı, belki bugün büyük bir yazar olamayacaklardı.” (Egri, 2004: 13). Onlar yaratıcılıklarını ortaya koyma fırsatı bulabildikleri ve herkesten farklı olan özelliklerini ortaya koyma imkânı yakaladıkları için bugün bu kadar ünlüdürler.

San (1985)’da “doğurmak, yaratmak, meydana getirmek” anlamında olan yaratıcılık kavramının Batı dillerinde karşılığının “kreativitaet, creativity” olduğu, Latince “creare” sözcüğünden geldiği belirtilmekte; Barlett yaratıcılığı “ana yoldan ayrılma, deneye açık olma, kalıplardan kurtulma” biçiminde, Read “önceden biçimi ve hiçbir yüzü olmayan bir şeyin varlık kazanması” olarak, Landau ise “Daha önce kurulmamış ilişkiler arasında ilişkileri kurabilme, böylece yeni bir düşünce şeması içinde, yeni yaşantılar, deneyimler, yeni fikirler ve yeni ürünler ortaya koyabilme becerisi” olarak tanımlamıştır (Akt. Yenilmez ve Yolcu, 2007: 96). Yaratıcılık, bir ihtiyaç ya da eksiklik hissedilmesi sonucunda var olanlardan yola çıkarak ‘yeni’nin ortaya konmasıdır.

Torrance'e göre yaratıcılık, sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonra da sonucu başkalarına iletmektir (Sungur, 1997: 13; Akt. Tonyalı, 2010: 37-38).

Maltepe (2006: 32)'ye göre yaratıcılık, toplumun ve insanın gelişiminde önemli bir yer tutan, her bireyde var olan ve yaşamının her döneminde yer alan bir yetenek; günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar uzanan geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimi; var olandan yeni ve farklı bir şeyler çıkarma; yakın ve uzak çevreyi görebilme; yoğun bir farkındalık ve bilinç artışıdır.

Güleryüz (2006: 38) yaratıcılığı “bireyin öğrenme yaşantıları sonucunda öğrendiklerini, yeni öğrendiği bir konuyla yeni ve değişik bir şekilde ilişkilendirerek yeni karşılaştığı bir sorunu çözmesi; ortaya yeni ve özgün bir düşünce ya da ürün koyması etkinliği olarak açıklayabiliriz.” şeklinde ifade etmektedir.

Brand'e göre yaratıcılık, bazı insanlarda az, bazı insanlarda daha fazla olan, parmak izi gibi kişiye özgü doğal bir melekedir ve genel olarak bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışların bir sentezi olup beynin sağ yarım küresini ilgilendiren biyo-genetik bir oluşum ve disiplinler arası bir terim olan yaratıcılık; ayırt edicilik, özgünlük ve üretkenlik boyutunda yeni düşünceler ortaya koyma yeteneği şeklinde tanımlanmaktadır (Öztürk, 2007: 13).

Rıza (1999)'ya göre yaratıcılık çalışmaları, var olmayandan bir şey yaratma olarak algılanmakta ancak tam tersine var olan gerçeğin, düşüncenin, zihinsel yeteneğin ve becerilerin keşfedilmesi, seçilmesi, iletilmesi, analiz ve sentez edilmesidir (Ak, 2011: 20). Öztürk (2007: 13)'te yaratıcılık üzerindeki ilk araştırmaların kişi ya da ürün üzerine odaklandığı, günümüzde düşünme sürecinde yaratıcılık; etkileşimsel çevre (Csikszentmihalyi, 1988, 1996), ürün (Amabile, 1983), süreç (Torrance, 1984), kişi (Gardner, 1993) üzerinde daha fazla odaklandığı belirtilmekte ve “yenilik, farklılık, orijinallik” kelimelerinin yaratıcılıkla bağlantılı yaygın kelimeler olduğu ifade edilmektedir.

Oral (2008: 1-2)'a göre “yaratıcılık, üretimin ve hayal gücünün potansiyeli olmakla birlikte, bireyin yaşamında iki alanda önemli rol oynamaktadır. Bunlardan

biri, bireyin toplumun bir üyesi olarak geliştirdiği kimlik ve bu kimlikle toplumda edindiği yer, diğeri ise psikolojik açıdan eriştiği yeterlilik; yani kendini gerçekleştirmedi. Yaratıcılığın iç dünyamızla ilgili olan boyutu, yaşama zevkinin arttırılmasını, boşluktan yeni ve faydalı ürünler oluşturulabilme becerisini kapsamaktadır. Bu beceri toplumsal olmaktan öte, derin bir psikolojik fayda sağlamaktadır. Yaşama karşı küçük yaşta heyecanlı ve coşku dolu yetiştirilen bir çocuğun yaratıcılığının, dışarıdaki şartlar ne kadar zorlayıcı olursa olsun, aslında bireyin kendi iç dünyasının ne kadar özgür ve sınırsız olduğunu keşfetmesinin bir sonucu olduğunu söyleyebilmekteyiz. Her birey yaratıcılık potansiyeline sahiptir ancak bu potansiyel kişiden kişiye şekil ve miktar değiştirmektedir. Bazılarında daha az, bazılarında daha çoktur; bazılarının yaratıcılığı bilim alanında çıkmakta, bazılarınınki sanat, felsefe ya da daha farklı bir alanda ortaya çıkmaktadır.”

Yavuz (1994: 9)’a göre “insanlar arası ilişkilerde yer alan davranışlara “uyarma-yanıtlama” biçiminde genelleme yapılabilmekte, oysa bu genellemeye bir anlam verebilmek için diğeri bir genelleme anımsanırsa, o da sorun çıktığı zaman yaratıcılığa gereksinim duyulmaktadır. Her yerde birtakım sorunlar yaşanabilmektedir. Dolayısıyla yaratıcılık birkaç seçkin bireyin ayrıcalığı olmayıp gereksinme duyan her insanın başvuracağı oldukça önemli bir davranıştır.” Ancak Binyazar (1983: 58)’a göre “her şeyin giderek kalıba sokulduğu, insan yaratıcılığının bile bilgisayara bırakılmak istendiği bir çağda; insanoğlu, işin kolayına kaçmaya eğilim göstermekte ve değer yargıları da bu kolaylıkları yüceltici bir biçimde gelişmektedir.” Oysaki tüm duyuşsal ve düşünsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde var olan yaratıcılıkta zihnin tüm yetileri, düşünme süreçleri, imgelem, duygular etkileşim halinde olmakla birlikte yaratıcılık tüm zihinsel yetileri geliştirmede de önemli rol oynamaktadır (Yenilmez ve Yolcu, 2007: 96). Bu yönleriyle yaratıcılık insan yaşamında büyük önem arz etmektedir.

Sungur (1992)’a göre yaratıcılığın gerekleri bireysel, örgütsel ve toplumsal olmak üzere üç başlık altında ele alınmaktadır:

- a) Bireysel Gerekleri: Yaratıcı kişilik özellikleri bireysel gerekler için sayılabilecek özellikleri oluşturmaktadır. Bu kişiler akılcı düşüncelere sahip, sorunlara karşı duyarlı, özgün düşünceleri olan, düşüncelerinde esnek olan, girişimci ve hırslı kimselerdir.

- b) Örgütsel Gerekleri: Yöneticilerde bulunması gereken iki önemli yetenek; her günü yeniden yaratma ve hayal gücü ile bu gücün başkalarında da bulunduğuna ilişkin sezgi ve olgunluktur. Bu nedenle örgütlerin, iş görenlerinin düşünce üretme yeteneklerini ve yaratıcılıklarını desteklemeleri gerekmektedir. Bu tutumu yaşatmak da en üst düzey yöneticinin görevidir.
- c) Toplumsal Gerekleri: “Yapma”, “Yasak”, “Yapamazsın”larla dolu bir toplumun yaratıcılık için gerekli ortamı yok edeceğinden; toplum bireylere araştırma, kendini ifade etme, çalışma ve kendisi olma özgürlüğü tanınmalıdır (Akt. Demirbaş, 2005: 8).

Yaratıcılık günlük yaşamda son derece önemli olmakla birlikte geliştirilebilir niteliktedir ve yaratıcılık süreçleri her alanda aynıdır (Ün-Açıkgöz, 2008: 137). Bloom ve Sosniak (1981)’a göre yaratıcılığın temellerinin atıldığı yıllar özellikle okulöncesi eğitim ile ilkokul yıllarıdır ve bu hususta anne ve babaların, çocuklarla ilgilenen diğer yetişkinlerin, özellikle de öğretmenlerin dikkatli olmaları ve yaratıcı nesiller yetişmesine katkı sağlamaları gerekmektedir (Akt. Yenilmez ve Yolcu, 2007: 97). Ayrıca yaratıcılığın farklı biçimlerde ortaya çıkabileceği düşüncesinden hareketle öğretim etkinlikleri öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alınarak planlanmalıdır. Apak (2008: 59) bilgi düzeyi ve davranış açısından birbirinden farklı olan öğrenci kitlelerinin, içinde yaşadığı aile ve sosyal çevrenin de farklılıklar göstermesinin kaçınılmaz olduğunu bu sebeple hiçbir öğretim kuramının, modelinin, stratejisinin, yönteminin, tekniğinin en iyi olmadığını belirtmektedir.

Öğrenci ihtiyaçlarına yönelik olarak planlanan uygun öğretim etkinlikleri ile öğrencilerin içindeki yaratıcı gizil gücü bulmasına rehberlik edebilmek için öğretmenlerin ve ailelerin, her bireyin yaratıcı özelliklere sahip olduğunun bilincinde olmaları, onların bu özelliklerini ortaya çıkarmalarına fırsat vermeleri ve özgün ve yaratıcı olma konusunda iyi bir model oluşturabilmeleri gerekmektedir.

2.3.1. Yaratıcı Birey Özellikleri

Yaratıcılık her bireyde az veya çok bulunmakla birlikte ancak uygun koşullar ve düzenli çalışma ile ortaya çıkabilmektedir (İpşiroğlu, 2006: 10). Uygun koşulların mevcut olmadığı zaman ve durumlarda kişilerden yaratıcı olmaları beklenmemektedir. Demirbaş (2005: 5)'e göre kime ve kimlere yaratıcı deneceği, yaratıcılığı tanımlama veya yaratıcılıkla ilgili soruları yanıtlama kadar zordur. Yaratıcı bireyde; sabır, merak, buluş yapma yetisi, serüvenci düşünme, imgelerle düşünebilme, hayal kurucu, deneyci ve araştırmacı olma ve sentezci bir kişilik bulunması gerekmektedir

Yaratıcı insanlar; verilen süre içinde fikirleri akılcı olarak sıralayabilme, görsel veya sözel detaylandırabilme, meraklı olma, ayrıntıları görebilme, derin düşünebilme, çabuk kavrayabilme, denemeler yapmaya hevesli olma, güvenilir ve doğal olma, engel tanımama, bilinenlere bağlı kalmama, şaşırtıcı ve gizli yanıtlarla cezbedebilme, yargı ve fikirlerinde özgür olabilme, kolay çözümlerden hoşlanmama, yeni fikirlere açık olabilme, eleştirel olma, risk almaktan kaçınmama, düşüncelere meydan okuyabilme, paylaşmaya istekli olma, değişen gerçeklere çözüm bulabilme gerekirse uzun zaman çalışabilme, azimli olabilme, belirsizlikleri tolere edebilme, yalnız vakit geçirmeye de ihtiyaç duyabilme, mizahi duyguya sahip ve yeni deneyimlere açık olma, kolay uyum sağlama, alışılmış şeylerden kuşkulama, pratik çözümlere direnç gösterebilme özelliklerine sahip, özgün, esnek, canlı, sezgili ve dikkatli olmalıdır. Ayrıca çevreye ve diğer insanlara karşı daha uyumlu, kendine güvenen ve kendinden emin, güçlü bir esprî yeteneğine sahip, güçlü sosyal ilişkileri rahatlıkla kurup devam ettirebilen, başkalarının eleştiri ve önerilerini dinleyen, bağımsız, sezgi ve seçicilik yönü gelişmiş, duygularını açığa vurabilen, pek çok konu ile aynı anda ilgilenebilen, fazla enerji sahibi, başkalarından çok kendi ile rekabet eden, bireysellik duygusu gelişmiş, kendi iç dünyasından haberdar, olumlu bir benlik imajına sahip, genel fikir, çağrışım, sözcük ve ifadeleri akıcı ve sürükleyici bir şekilde ifade edebilen insanlardır. (Çellek, 2001; İşler ve Bilgin, 2002; Carin ve Sund, 1985; Probst, 1988; Dowling, 1985; Sungur, 2001; Akt. Demir, 2011: 14).

Yavuz (1994: 22-24)'a göre yaratıcı kişinin özellikleri şunlardır:

1. Başarılı insandır. "Başarı gereksinmesi betimleme testi"nde Stein ve arkadaşları aynı değişkeni ölçen McClelland'ın yansıtıcı yöntem Temaları Algılama Testinde yaratıcı kişi diğerinden daha yüksek puan elde etmektedir. Bu sonucun nedeni yaratıcı insanın başarısının yalnız hayale dönük değil, gerçeğe bağlı olmasıdır.
2. Düzen gereksinmesi ile güdülüdür (Baron, 1958).
3. Öğrenmeye meraklıdır (Maddi ve Berne, 1964).

4. Özkanıtlama gereksinimi içindedir. Önderdir ve kişisel girişimlerde bulunur. Baskın, saldırgan ve kendi kendine yeterlidir. Güçlü olma gereksinimi yüksektir (McClelland, 1962).
5. “Baskı” mekanizmasını geri iticidir. Daha az geleneklere bağlı, daha az biçimsel, daha az ketlenmiştir. Derbederliğe yakın bir umursamazlık gösterir. Bununla beraber MacKinnon (1959) yaratıcı kişinin bohem yaşamına, derbederliğe düşkünlüğünü saptayamamıştır.
6. Bağımsız ve özerktir (Blatt ve Stein, 1957).
7. Eleştirici olduğundan mutsuz ve tatmin edilmemiştir (Rossman, 1931).
8. Kendini disipline sokabilen, başladığı işi tamamına erdiren bir yapıya sahiptir. Güdülerinde süreklilik, iş yapma yeteneği ve sevgisi vardır. Yüksek üretim gücüne sahiptir (Bloom, 1956).
9. Bilgisi geniş, çeşitli ilgileri olan, çok yönlü bir kişidir (Barron, 1957).
10. Duygu ve heyecanlara açıktır. Ona göre duygu, düşünmeden daha önemli ve öznelidir. Canlı ve coşkuludur (Roe, 1946).
11. Yargıları ve değer eğilimleri estetiğe doğru kaymaktadır (Gouth, 1964).
12. “Kadınımsı ilgiler” diye tanımlanan konularda daha özgür olmakla birlikte, erkekçe saldırganlıktan yoksundur (Munsterberg and Mussen, 1953).
13. Sosyal toplantılara, ilişkilere düşkün değildir. İçe dönük olduğu kadar, sosyal değerler kendisini etkilemez ve kolay kolay insanlara yaklaşmaz (Bloom, 1956). Gouth (1961)’un sanayi alanında yaptığı bir araştırmaya göre ise sosyal duyarlılığın yaratıcılıkla bağlantısı olduğu saptanmıştır.
14. Duygusal yönden durulmamış, bununla beraber istikrarsızlığını etkili bir biçimde kullanabilen kişidir. Şöyle ki, psikolojik tanımlama yönünden pek çevreye uyumlu olmamakla beraber, sosyal yönden yararlı ve işinde kıvançlı görünmektedir (R.B. Cattell and Drevdahl, 1955).
15. Kendisini yaratıcı olarak görür. Kendini tanıtırken kullandığı terimler alt düzeydeki yaratıcı bireylere pek uymamaktadır. Örneğin MacKinnon (1962)’un yaratıcı mimarlar incelemesinde, üst düzeyde olan grup kendilerini daha çok “türeten, kararlı, bağımsız, bireysel, coşkulu, çalışkan, gayretli”

olarak tanımlarken; alt düzeyde olan grup kendilerini “sorumlu, içten, güvenilir, itimat edilir, açık ve seçik düşünebilen, hoşgörülü ve anlayışlı” olarak nitelendirmişlerdir.

16. Kendini daha az eleştirir. Olumsuz ve küçültücü sıfatlar kullanma eğilimi yoktur (Gough, 1961).
17. Önsezişlidir ve duygu sezgilidir (Gough, 1964).
18. Diğer kişileri etkileyebilmektedir (Gough, 1961).

Bir başka alan uzmanı da yaratıcı kişinin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır (Demirbaş, 2005: 5-6):

1. Hem dopdolu bir enerjiye sahip hem de sessiz ve rahattır.
2. Hem zeki hem de acemi ve tecrübesizdir.
3. Eğlence ve disiplini, sorumluluk ve sorumsuzluğu bir arada bulundurur.
4. Fanteziler, hayal kurma ve gerçekler arasındadır.
5. Kendi içindeki ve kendisinin dışındaki çelişkili yorumlar ya da anlayışlara karşı sürekli olarak kendisini korur.
6. Hem alçakgönüllü hem de gururludur.
7. Bir yandan sıradan bir kişinin katı ve kesin boyutunu, diğer yandan da tek ve özgün bir kişinin eğilimlerini gösterir.
8. İşinde hırslı ve ateşliyken, diğer yandan öznel düşünebilir.
9. Duyarlılığı ve açık görüşlülüğü ona acı verse bile bu yönünü açığa vurur.

Sungur (1997: 25-27) Torrance’ın oluşturduğu yaratıcılığa ilişkin kişilik özelliklerinden bazılarını şöyle sıralamaktadır:

1. Düzensizliğe, karışıklığa karşı tolerans,
2. Serüvenci,
3. Güçlü sevecenlik,
4. Başkalarının farkında,
5. Sürekli herhangi bir şeyle meşgul,

6. Gizemli olana ilgi,
7. Güç işlere el atma,
8. Dış dünyaya karşı çekingen,
9. Cesaretli,
10. Bilinçli ve köklü kurallara bağlılık,
11. Görgü kurallarına uymayan,
12. Sağlık kurallarına uymayan,
13. Mükemmelliğe karşı istek,
14. Kararlı,
15. Farklı değer hiyerarşisine sahip olan,
16. Gayri memnun,
17. Aşırı düzenlemeden rahatsız olan,
18. Coşkulu ve coşkusal duyarlık,
19. Enerjik,
20. Kolay beğenmeyip, hata bulan,
21. “Farklı” diye tanınmaktan korkmayan,
22. Güzelin, iyinin, alışılmışın dışında olduğunu bilen,
23. Merak ve yalnızlığı seven,
24. Bireysel, sezgili, çalışkan,
25. Duygularını bastıramayan,
26. Otoriteye ters gelen ve direnen,
27. Amaca giden ya da kararlı,
28. Dik kafalı, değişen mizaçlı, kolay ikna olmayan,
29. Görsel algısı güçlü, çeşitliliğe değer veren, riske girmekte istekli,
30. Bazen kendi dünyasına çekilmiş sessiz sakin,
31. Kolay kışkırtılabilir ve kızdırılabilir,

32. Düşünmeden harekete geçen,
33. Karmaşık bir kişiliği olan,
34. Kaygılı (Akt. Tonyalı, 2010: 44)

Semerci (2000: 38)'de yapılan bütün çalışmaların, yaratıcı insan özelliklerini betimlemek için yapılan çalışmaların yetersiz olduğu belirtilmekte; yapılan araştırmalar sonucu ortaya konan kişilik özelliklerinin, bireylerin yaratıcılıklarını kesin hatlarıyla betimlemek ya da formüle etmek amacıyla kullanılamayacağı ifade edilmektedir. (Akt. Kapar Kuvanç, 2008: 16).

Eğitimcilere, ailelere ve çocukların yetiştirilmesinden sorumlu herkese yaratıcı bireyler yetiştirme konusunda önemli görevler düşmektedir. Bu kişiler çocukları yaratıcı olma doğrultusunda yönlendirmeli ve yaratıcılıklarını desteklemelidirler. Bilgiyi sorgulamadan, eleştirmeden, düşünmeden kabul eden bireyler yalnızca birbirlerinin benzeri özellikler gösterir, bunun ötesine geçemezler. Oysaki geçmişten bugüne yaşananlar aynıdır, fakat kişilerin anlatımları hep birbirinden farklı olmuştur. Bu da her bireyin az ya da çok yaratıcı özelliği olduğunun göstergesidir. Yaratıcı davranış biçimlerini sergileyen bireylerin düşünceleri de yaratıcı düşünce olarak belirtilmektedir.

2.3.2. Yaratıcı Düşünce

Spock (2000: 5)'e göre yaratıcı düşünce; gözlem, bilgi, deneyim ve düşüncelerimizi yeni düşünce ve kavramlar üretecek biçimde ilişkilendirmektir ve bunu; doğuştan gelen yeteneklerimiz, yaşam biçimimiz, hayatı kavrayışımız, geçmişteki deneyimlerimiz, duruma uygun yöntem ve yaklaşımları kullanmamız ölçüsünde gerçekleştirebilmekteyiz.

Torrance (1988)'a göre yaratıcı düşünce, farklılıkları, problemleri, bilgideki boşlukları, eksik parçaları algılama sürecini tahmin etmek ve bu eksiklikler hakkında hipotezler hazırlamak; bu tahminleri ve hipotezleri test etmek ve geliştirmektir. Ayrıca yaratıcı düşünme, özgün fikir üretimi, fikirler arasındaki ilişkiyi görme, düşünce bileşenlerini geliştirerek yeni bileşimler elde etme, özetle bir tasarım ve

öngörü yaklaşımıdır (Aktamış ve Ergin, 2006: 79; Akt. Demir, 2011: 12). Yaratıcı düşünme süreci karmaşık işlemlerden oluşur ve bu süreç boyunca bilgi, beceri, özel alışkanlıklar, pratik ve teorik kavramlar aktif olarak yer alır (Bartzer, 2001); daha önce hiç olmamış veya hiç görülmemiş yeni şeylerin ortaya çıkarılması sağlanır; ayrıca icat, keşif, merak, hayal gücü, araştırma vb. ni içerir (Parnes ve Harding, 1962: 32; Akt. Demir, 2011: 12).

Yenilmez ve Yolcu (2007: 96)'ya göre özgür, hareketli ve üretken bir süreç olan ve çok yönlü bakarak seçenekli çözüm yolları bulmayı gerektiren yaratıcı düşünme; yenilikçi, buluşçu, eski sorunlara yeni çözümler arayan ve özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan bir düşünme biçimi olması nedeniyle bilgi çağında, bilgi üretme ortamında yaşam bulması ve geliştirilmesi gereken bir olgudur.

Erlendsson (1999)'a göre yaratıcı düşünmenin dört boyutu vardır:

1. Akıcılık: Probleme yönelik üretilen düşünce sayısı ve problem için birçok alternatif geliştirme becerisi,
2. Esneklik: Farklı kategorilere giren düşünce üretme yeteneği veya problem çözümünde yaklaşımları değiştirme,
3. Özgünlük: Özgün ve akıllı düşünceler yaratma yeteneği ya da yeni özel çözümler getirme becerisi,
4. Zenginleştirme: Düşünceyi tamamlayarak geliştirme, yanıtlar ekleyebilme ve ayrıntılara girebilme yeteneğinden oluşmaktadır (Akt. Yenilmez ve Yolcu, 2007: 97).

Yaratıcılık kavramının zekâ ile ilişkisi olduğuna inanan birçok psikoloğa göre genellikle yüksek zekâ bölümü olanlardan yaratıcı yetenekler beklenirken, düşük olanlarda bu yeteneğin olduğunu pek inanılmamaktadır (Yavuzer, 1994: 16). Yenilmez ve Yolcu (2007: 97)'da ise yaratıcılığın zekâ, yetenek, çevre, eğitim gibi etkenlerle de arttırılabileceği belirtilmekte buna karşın sistemin, yaratıcılığa yönelik, salt bilgi tekrarı olmayan, ezber değil de farklı çözümler üretebilen iraksak düşünceli bireylere ihtiyaç duyulmasına rağmen; yakınsak düşünen, yaratmayan, farklı ilişkilendirmeler kurmayan, derinlemesine düşünmeyen bireyler yetiştirdiği ifade edilmektedir.

Demirbaş (2005: 6-7) yaratıcı düşünmeyi iki farklı başlık altında ele almıştır:

a) Analitik ve Yaratıcı Düşünme

Analitik düşünme insanı tek bir yanıtı ya da uygulanabilirliği olan az sayıda çözüme ulaştırırken, yaratıcı düşünme insanı pek çok yanıtı, çözüme veya düşünceye götürmektedir. Ancak analitik düşünme biçimi fikirleri ve uygulamaları birleştirir ve ciddi bir ilerleme sağlanmak isteniyorsa yaratıcı düşünme ile desteklenebilmektedir. Bu iki farklı düşünme biçimi birbirlerinden farklı olmakla birlikte, biri diğerinin tamamlayıcısı olduğu için birbirlerine bağlıdırlar.

b) Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme

Eylem ve inanma için ölçütler belirlemek, düşünsel şüphecilik ve konu ile ilgili tüm bilgileri edinene kadar açıklamalardan şüphe etmek eleştirel düşünmenin nitelikleri ise; özgün çözümler, bilgiler ve düşünme süreçlerinin üretildiği tür ise yaratıcı düşünmedir.

Kapar Kuvanç (2008: 7-13)'ta belirtilen yaratıcı düşünme modelleri şunlardır:

Wallas Modeli: Graham Wallas (1926) tarafından ortaya atılan aşamalı yaratıcılık modellerinden Wallas Modeli'nde yaratıcılık; hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama basamaklarından oluşan bir süreçtir. Hazırlık aşamasında çözüm için bilgiler toplayan birey; kuluçka aşamasında çözüm getirilecek sorunu, bilinci dışında bırakır. Aydınlanma aşamasında beyin, soruna bir çözüm bulurken doğrulama aşamasında da birey, bulduğu çözümün uygulanabilirliğini sınar (Özden, 2003: 115).

Hermann Modeli: Hermann'a göre yaratıcı problem çözme, beynin tüm bölümlerinin ortak bir fonksiyonudur ve beynin bunun için altı farklı özelliğe sahip olması gerekmektedir. Hermann, bu altı özelliği meslek dalları ile özdeşleştirmiştir. Mühendis, fikirler geliştirerek en iyi çözümleri üretirken yargıç, en iyi ve en doğru olan fikri seçer. Kaşif, problemi netleştirir. Dedektif, problemi tüm açılardan ele alır. Sanatçı, alternatif çözüm önerilerinde bulunur. Prodüktör ise çözümün uygulanması için denemeler ve planlamalar yapar.

Parnes Modeli: Parnes tarafından 1981’de ortaya konan Parnes Modeli; gerçeği bulma, problemi bulma, fikir bulma, çözüm bulma ve kabul bulma basamaklarından oluşmaktadır. Gerçeği bulma aşamasında, problem hakkında bilinenler listelenir ve “kim, ne, ne zaman, nasıl, niçin” soruları sorulur. Problemi bulma aşamasında, asıl problem ve alt problemler tespit edilir ve fikir bulma aşamasında tespit edilen problemlerin her biri için beyin fırtınası yoluyla özgürce düşünceler üretilir. Çözüm bulma aşamasında ise belirlenen fikirlerin değerlendirileceği kriterler oluşturulur. Kabul bulma aşamasında, sorunun çözümü belirlenerek stratejik planlama yapılır (Özden, 1997: 115).

Gow Modeli: Üstündağ (2005: 11)’in aktardığına göre Gow yaratıcılığın dört düzeyi olduğunu belirtmektedir. Birinci düzeyde birey, dolambaçlı düşünceler arasından inandıklarına ve yarattıklarına karar verirken ikinci düzeyde bireyin, yaratıcı teknikler, çözümler, alıştırmalar gibi zihinsel hazırlıklar ve düşüncelerden sonuç çıkarması söz konusudur. Üçüncü düzey, bilinçsizce ve birdenbire gelişen özgür düşünce ve teknikleri; dördüncü düzey ise ne düşünüldüğünü bilmeden en güç deneyimleri anlar duruma gelmeyi içermektedir (Üstündağ, 2005: 11-12).

Rossmann Modeli: 1931’de ortaya çıkan bu modelde; bir ihtiyaç veya zorluğu görme, ihtiyacı belirleme, elde edilen bilgilerin incelenmesi, çözümlerin formülüle edilmesi, çözümlerin avantaj ve dezavantajlarının değerlendirilmesi, yeni bir fikrin doğuşu, keşif, en fazla umut veren çözümü ve seçimi yapma söz konusudur.

Osborn Modeli: 1953’te ortaya çıkan bu model, yönlendirme; problemi gösterme, hazırlık; uygun veriyi toplama; analiz; konu ile ilgili materyali dağıtmak, düşünce; düşüncelerle alternatifleri yığmak, kuluçka; aydınlanmaya izin verme, davet etme, sentez; parçaları bir araya koyma, değerlendirme; sonuç düşünceleri değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır.

Isaksen ve Treffinger Modeli: 1985’te ortaya konan bu model; hedefi bulma, gerçeği bulma, problemi bulma, düşünceyi bulma, çözümü bulma, kabulü bulma aşamalarından oluşmaktadır.

Eleştiriciler, 1916’da Chassell’in yayınından sonra yaratıcılık özelliklerine uygulanabilecek ölçekler ve testler geliştirmişlerdir ve ölçüm yöntemini uygulayanların başında Guilfort yer almaktadır (Yavuzer, 1989: 14; Akt. Özdemir,

2010: 31). Torrance Yaratıcı Düşünme Testi temel alınarak günümüzde pek çok farklı test kullanılmaktadır (Özdemir, 2010: 31). Farklı test ve ölçeklerle ölçülebilen yaratıcılığın ve yaratıcı düşünmenin, zekâ düzeyi ile ilişkilendirilmesine rağmen geliştirilebilir olduğu düşünülürken her bireyde var olan yaratıcılık potansiyelinin desteklenmesi ve uygun ortamların sağlanması ile yaratıcı düşüncelerin zenginleştirilebileceği düşünülmektedir.

2.3.3. Yaratıcılığın Engellenmesi

Çağdaş ülkelerde yaratıcılığın gelişiminin engellenmesine yönelik bazı eleştiriler vardır. Doğan (2005)'a göre, eğitim sistemlerinin öğrencilere potansiyellerini geliştirme ve ülke kalkınmasında etkin rol alabilme yönünde fayda sağlayabilmesi, öğretimin içerik ve yöntemlerinin eleştirel düşünme, bilimsel düşünme, ilişkisel düşünme, akıl yürütme ve yaratıcı düşünme gibi becerileri kazandıracak şekilde yeniden düzenlenmesi ile sağlanabilecektir (Akt. Yenilmez ve Yolcu, 2007: 97). Eğitim sistemi, yeni şeyler yapabilen ve aklını çeşitli biçimlerde kullanabilen bireyler yetiştirmeyi amaçladığı için eğitimde özgür ve eleştirel düşünme yaratıcılığının etkin kılınması gerekmektedir.

Sungur (1997), evde ve okulda öğrencinin yaratıcılığının önündeki engelleri aşağıdaki biçimde belirtmektedir:

1. Çocukları sürekli gözetim altında bulundurma, izlendiklerini fark ettirme,
2. Çocukların yaptıklarını iyi ya da kötü olarak sürekli yorumlama veya iyi kötü anlamlarında değerlendirme,
3. Çocukları denetim altına alma,
4. Aşırı övme veya tersine aşırı yerme,
5. Çocukları birbiri ile karşılaştırma, onları rekabete zorlama,
6. Çocukların deneyip yanılarak öğrenmelerine izin vermeme,
7. Çocukların fikirlerini almadan, katı ve değişmeyen seçimler sunma,
8. Çocukların yapmak istediklerine sürekli sınırlar koyma,

9. Çocukların yapması gerekenleri onların yerine yapma,
10. Sorumluluk vermekten kaçınma,
11. Çocuklara neyi, nasıl yapacaklarını gösteren kesin, değişmez reçeteler sunma (Akt. Yenilmez ve Yolcu, 2007: 99).

"Yaratıcılığı engelleyen etmenler arasında Stein (1974) "savunmaya geçme" ve "özgüven" üzerinde durmaktadır. Bowers (1967) da aynı fikri savunmakta, "savunmaya geçme" kişinin kabul edemeyeceği düşünce ve duyguların yarattığı kaygıdan kaçınmayı öngörmektedir. Yaratıcı olmayan kişi daha çok kategorilere, geleneklere dayanmakta ve bilinç ötesinden çok bilinçli düşünce yolunda işini sürdürmektedir. Bu durumda bilinçaltı bastırmacı savunmaları kaldırmak gerekmektedir." (Akt. Yavuz, 1994. 25).

Küçük (2007: 19) "özellikle olayları bütünsel açıdan değerlendiren, görsel hafızayı şekillendiren, şekilleri, yerleri ve uzaklıkları algılama kapasitesi hızlı, sezgi, his ve ruhsal niteliklerin ağır bastığı, müzikal yeteneklerin şekillendiği, yaratıcılık merkezi ve hayal gücünün yanında vizyon merkezi özelliğine sahip sağ beyin fonksiyonları maalesef ihmal edilmekte ve eğitim yönünden gereği gibi değerlendirilmemektedir." diyerek ülkemizdeki eğitim sisteminin öğrencilerin yaratıcılıklarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir.

Sungur (1997: 182)'a göre eğitim uygulamaları beynin sadece sol yarı küresini geliştirmeye yönelik olduğundan öğrencilerin yaratıcılıklarını engellemektedir (Tonyalı, 2010: 45). Ancak eğitim sisteminin sağ beyni de geliştirecek şekilde oluşturulması ile yaratıcılığın engellenmesinin önüne geçilebilir.

Spock (2005: 66-67) yaratıcılığı engelleyen faktörlere şu örnekleri vermiştir:

- Olayları çok dar bir sınıra hapsederek farklı bakış açısı ve boyutları görememek veya bunun tam tersine konuyu çok geniş sınırlar içinde değerlendirerek dikkati toplayamamak.
- Sadece mantıksal düşünceye dayanan eğitim sistemi.
- Çabuk yargılama veya sonuca gitme eğilimi, belirsizlik veya düzensizliğe tahammül edememek.
- Aşırı baskı ve bunun tam tersine disipline olamamak, baskı ve özdisiplini birbirine karıştırmak.
- Aşırı ciddiyet. Hayal gücü, mizah, oyun veya hobileri küçümsemek.

- “Bilimsellik” adına sezgi veya öngörüü küçümsemek.
- Özgüven eksikliği, farklılığı göze alamama, sosyal uyum kaygıları ve korku.
- Tek taraflı uzmanlaşma, iş veya yaşam biçimi.
- Olayları veya kavramları zihinde canlandıramamak, dilin yanlış kullanımı veya sadece dile dayanarak temel duyguları ihmal etmek.
- Farklılığa tahammül edemeyen bir aile, iş veya sosyal ortam.
- Dikkati dağıtan veya iç karartan fiziksel ortamlar.

Yenilmez ve Yolcu (2007: 98)’ya göre “yaratıcı problem çözme, yaratıcı düşünme zaman alıcı bir etkinlik olduğu için öğretmen, öğrencilerin üzerinde zaman baskısı yaratmamalı, aceleci olmamalıdır. Çocukların analitik düşünmesini ve alternatif çözümler üretmesini hızdan daha ön planda tutmalıdır. Öğretmen problem çözme konusunda tek bir yöntem belirlememeli, aksine açık fikirli, değişik eğilimleri, yaklaşımları kabul eden bir model olmalıdır. Öğretmenin öğrencinin cesaretini kırması, tutarsız davranması, aşırı eleştiri, güvensizlik, dogmatik ve katı olma, sınıf içi tartışma ve konuşma olanağı tanımama, öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamadaki yetersizlik ve motivasyonsuzluk gibi nedenler öğrenci yaratıcılığını etkileyen faktörlerdir.” Öğretmen, öğrencilerin özgürce denemeler yapmalarını desteklenmeli, buna uygun ortamlar oluşturulmalıdır. Bu faktörlerin dikkate alınmadığı bir ortamda öğrencilerden verimli olmaları beklenmemektedir.

2.4. Yaratıcı Yazma

Yaratıcı yazma yaklaşımı, öğrencilerin farklı yollarla duyuşsal ve bilişsel olarak yazmaya hazır duruma getirildiği; her öğrenciye uygun, bireysel ve iş birliğine dayalı, farklı ve zevkli yazma etkinliklerinin uygulandığı, oluşturulan metinlerin paylaşımına da önem verilen ve ürünün yanında sürecin de tümel olarak değerlendirildiği; tüm yazma süreçlerinde yaratıcılığın desteklendiği süreç merkezli bir yazma yaklaşımıdır (Maltepe, 2006: 15).

Yaratıcı yazı, kişinin bir konudaki duygu ve düşüncelerini hayal gücünü kullanarak özgürce kâğıda dökmesi demektir (Oral, 2008: 8). Gülerüz (2006:126)’e göre ise yaratıcı yazma, var olan bilgileri, kavramaları, olayları bellekteki sesleri, görüntüleri, hayalleri yeniden kurgulayarak, birbirleriyle ilişkilendirerek ortaya yeni

bir beste, şiir, öykü, deneme ya da roman koyma etkinliğidir. Aşlıoğlu (1993:146)'na göre yaratıcı yazma, dış dünyadan elde edilen izlenimlerin farklı bir sunumla ortaya konmasına dayanmaktadır. Werder (2000)'e göre psikolojik ve zihinsel bir süreç olan yaratıcı yazma; kişinin kendisine yabancılaşmasını önlemekte, kendine olan güvenini ve yazma cesaretini arttırmakta, öğrenme merakını harekete geçirdiği gibi aynı zamanda çeşitli metotlar kullanmaya sevk etmektedir. Hayal gücünü arttırmanın yanında tarih bilincini de güçlendirir. Bunun dışında ifade gücünü zenginleştirirken bir yandan da edebi zevki geliştirir ve özgünlüğün yolunu açar (Akt. Küçük, 2007: 44).

Burns ve Lowe (1966)'e göre yazma çalışmaları, yaratıcı yazma ve pratik (işlevsel) yazma olarak iki grupta ele alınmaktadır. Yaratıcı yazma, genellikle kişisel, hayalî olan ve kişinin kendisinde var olanları ifade etmesi olarak nitelendirilirken, pratik (işlevsel) yazma ise, yararlı gerçekçi, nesnel, bilgilendirici olma ve kişinin dışında var olanları ifade etme olarak nitelendirilmektedir (Akt. Öztürk, 2007: 21).

Türkiye'de henüz yeteri kadar önemsenmemesine rağmen, gelişmiş ülkelerde üzerinde önemle durulan konulardan biri olan yaratıcı yazma uygulamalarında öğrencilerin belli konularda kendi duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeleri ve yaratıcı yazma etkinlikleri öğrencileri neşelendirdiği ve kişiliklerini güçlendirdiği kadar, onların düşünme, soyutlama, sentezleme ve yorumlama gibi üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmeleri sağlamaktadır (Demirbaş, 2005: 10). Yaratıcılığın ve yazma becerisinin geliştirilmesi için eğitime renk getiren bu tür etkinliklere eğitim sistemimizde yer vermek gerekmektedir.

Yaratıcı yazma etkinliği yaptırılmasının gerekliliğini Tompkins (1982) şu nedenlere bağlamaktadır: Çocukları eğlendirmek, çocukların sanatsal ifadelerini geliştirmek, yazmanın değerini ve işlevini keşfetmek, çocukların hayal gücünü geliştirmek, öğrencilerin açık fikirli olmalarını sağlamak, çocukların kendilerini tanımalarını sağlamak ve okumayı yazmayı öğretmek. (Akt. Maltepe, 2006: 36)

İpşiroğlu (2006: 11)'na göre yaratıcı yazmanın temel amaçları ana çizgileri ile şunlardır:

1. Duyu algılarını geliştirerek düş gücünü harekete geçirme, duyma, duyumsama, düşünme, sezme, gözlemlene yetilerinin bütünlüğünü sağlama. Düşünme ve

algılamanın, akıl ve duyguların karşılıklı bir alışveriş içinde birbirini tamamlamasına yol açma.

2. Düşünceleri, yaşantıları, gözlemleri kurgusal bir bütünlük içinde temellendirerek dile getirebilme.
3. Alımlama, gözleme, düşünme, sorgulama, yorumlama, eleştirme yetilerini geliştirme.
4. Kafamızdaki kalıpları, ön yargıları ve tıkanma noktalarını kırarak kendi dilimizi bulabilme, özgün olanı, bana özgü olanı, biricik olanı dile getirebilme. Ben'i bulgulama.

Böttcher (1999)'e göre ise yaratıcı yazma yöntemleri aşağıdaki amaçları gerçekleştirmek için kullanılmaktadır:

Yazma Sürecini İçselleştirme: Yaratıcı yazma yöntemleri; merak ve beklenti uyandırarak, hayal gücünü işe koşarak, geniş çağrışımlara olanak tanıyarak öğrencilerin yazma kaygısını, korkusunu ve yazmaya başlama konusundaki sıkıntılarını ortadan kaldırır. Ayrıca bu yöntemler yazmaya hazırlayıcı ve konu bulmayı kolaylaştırıcı özellikleriyle yazma sürecinde öğrencilere rehberlik eder. Böylelikle yazma isteği duyan öğrencilerin yazma sürecini içselleştirmeleri kolaylaşmış olur.

Yazma Sürecinin Her Bir Aşamasında Alıştırma Olanığı Sağlama: Yazma sürecinin planlama, yazım ve gözden geçirip düzeltme gibi aşamaları öğrenciler için kendiliğinden oluşabilecek durumlar değildir, alıştırma yapmayı gerektirir. Yaratıcı yazma yöntemleri yazma sürecinin her aşamasında alıştırma yapmayı sağlayacak uygulamaları içerir.

Bütün Alanlarda Kullanılabilir Olma: Yaratıcı yazma, kökeni dil derslerine dayanmış olmasına rağmen sanat, müzik, matematik, sosyal bilimler, tarih vb. derslerde de etkili olarak kullanılabilir. Özellikle müzik ile yaratıcı yazma; dile gelmeyen duyguları, fantezileri, çağrışımları, bireysel özellikleri açığa çıkarma konusunda ortak özelliklere sahiptirler.

Bütüncül Öğrenmeyi Sağlama: Bütüncül öğrenme, bütün duyularla öğrenmeyi ifade eder. Burada öğrenme bilinçsizce yapılır; bu yüzden etkilidir. Yaratıcı yazma

yöntemleri de; öğrencilerin bütün duyularıyla dış dünyayı algılamalarına, kendi iç dünyalarını açığa çıkarmalarına olanak tanıyarak bütüncül öğrenmeyi sağlar.

İşbirlikli Çalışmayı Kolaylaştırma: Grup içinde gerçekleşen değişik yaratıcı yazma yöntemleri, öğrencilere kendi düşüncelerini geliştirme ve birbirlerinden yeni fikirler öğrenme olanağı sağlayarak yazılarını birlikte geliştirme fırsatları sunar. Yazılan metinlerin grup içinde karşılıklı olarak okunması, dinlemeyi ve dinletmeyi özendirerek hoş bir çalışma ikliminin oluşmasını sağlar. İşbirliğine dayanan yaratıcı yazma yöntemleri hem metinlerin oluşturulma sürecini hem de oluşturulan metinlerin sunumunu paylaşmayı içerir.

Bütün Öğrencilere Farklı Öğrenme Olanakları Sunma: Yaratıcı metinlerin oluşturulmasında hiçbir zaman kararlaştırılmış nicel ölçütler merkeze alınmaz. Her öğrencinin kendi yazma sürecini ve ürününü seçme ve kullanma şansı vardır. Böylece başarısız ve deneyimsiz öğrenciler başarılı ve deneyimli öğrencilerle aynı ölçüde yazmaya özendirilir. Yaratıcı yazmada önemli olan öğrenci gereksinimlerine uygun görevlerin şekillendirilmesidir. Yaratıcı yazma yöntemleri, başarısız öğrencilerin bile yaratıcı yazmalarına olanak sağlayacak niteliktedir.

Yazınsal Türlerde Yazmaya Geçiş Sağlama: Yaratıcı yazma yöntemlerinde örnek yazınsal metinler üzerinde tamamlama, indirgeme, dönüştürme çalışmaları yaptırılarak; farklı türlerde yazılar yazdırılarak öğrencilerin yeni ifade biçimlerini oluşturması ve farklı bakış açılarını görmesi sağlanır. Böylece öğrencilerin yazınsal türde metinler oluşturması kolaylaşır. (Akt. Maltepe, 2006: 38-40).

Küçük (2007: 11)'e göre yaratıcı yazmada normal değerleri zorlamaksızın alışılmışın dışına çıkmak, hayal gücünden istifade ederek herkesten farklı düşünceler ortaya koymak, özgürlüğü yakalayabilmek, akıcı ve hoşlanarak yazmak, yazmadan zevk almak, standartların dışına çıkmak gibi durumlar söz konusudur.

Kişinin özgün olabilmesine ve kendini özgürce ifade edebilmesine olanak sağlayan yaratıcı yazmanın, birtakım niteliklere sahip olması gerekmektedir. Spandel (2005)'e göre, bir yazının yaratıcı yazma olabilmesi için sahip olması gereken nitelikler şunlardır:

Fikirler: Öğrenciler yazma parçalarının esası olan ilginç fikirleri seçerler, onu sunarlar, ana fikir ve ayrıntıları kullanarak geliştirirler.

Organizasyon: Yazmanın iskeletidir. Öğrenciler yazılarının başında okuyucuyu metne bağlar, amaçları tanımlar, mantıklı fikirler sunar, fikirler arasında geçiş sağlar ve önemli soruları cevaplandırarak tatmin edici bir sonla yazımı bitirirler. Öğrenciler ön yazma boyunca yazılarını organize edip tasarılar yaparak planlarını izlerler.

Üslup: Bir yazma parçasındaki en önemli niteliktir. Yazarların ayırt edici stilleri üsluptur. Öğrenciler, tasarlama ve aşamaları gözden geçirme sırasında, kullandıkları kelimeler, oluşturdukları cümleler ve benimsedikleri tonlar aracılığıyla yazımlarındaki üslubu tanımlarlar.

Kelime Seçimi: Okurken yazıya açık anlam ve çekicilik katmak adına dikkatli kelime seçmek önemlidir. Öğrenciler özel isim, canlı kelimeler, sıfatlar ve fiiller seçmeyi, kelime resimleri yaratmayı, dilin ifade etme özelliklerini kullanmayı öğrenir.

Akıcı Cümle: Öğrenciler yazılarının uzunluğunu ve yapılarını çeşitlendirirler. Böylece doğal bir ritme sahip olan bir yazının, doğal sesle okunması da kolaydır.

Mekaniklik: Mekanikler, doğru telâffuz etme, büyük harf kullanma, noktalama ve dil bilgisidir (Akt. Öztürk, 2007: 26-27).

“İyi bir yazıda bulunması gereken bu niteliklerin yanı sıra yazar, yazılarını dürüstçe ve cesurca yazabilmelidir. Yazar bu nitelikleri bulundurduğu oranda yazısını geliştirebilecek, yaratıcılığını ortaya koyabilecek ve okuyucuyu daha fazla etkileyebilecektir. Yazımlardaki nitelikler, yazara, konuya, yazım türleri ve tekniklerine göre farklılık gösterebilmektedir.” (Akt. Öztürk, 2007: 27). Resmî bir makama iletilmek üzere yazılan bir yazı ile ders esnasında tutulan notlardan aynı nitelikte olmaları beklenmemektedir.

“Yaratıcılığı ve kişiliği geliştirici bir yöntem olan yaratıcı yazma konusunda iki farklı algılamadan söz edilmektedir. Birisi roman, hikâye ve tiyatro gibi hayalden kurgulanarak ya da yaşanmış olaylardan esinlenilerek yazılan edebiyat metni; diğeri ise okul, ev gibi her alanda karşılaşılan engelleri aşmayı, oyunla yazmayı, düşünceleri sıralayarak bir metin kurmayı da kapsayan ve edebiyat metni olmaktan uzak eğitici ve eğlendirici metin kurmayı temel almaktadır. Hayal gücünden yola çıkarak, mevcut metinler farklı kalıplara sokulabilmekte ya da onlardan yararlanarak farklı metinler yaratılabilmektedir.” (Yıldız, 2008: 248). Yeni metinler oluşturulurken sınırlama

olmaksızın öğrenciye hissettiklerini etkili bir biçimde ifade etme imkânı tanıyan yaratıcı yazma, çeşitli aşamalardan oluşmaktadır.

Kıbrıs (2008: 360-365)'a göre yaratıcı yazma aşamaları beş aşama olarak belirlenmiştir.

1. Ön Hazırlık/ Beyin Fırtınası

Salkım (Clustering) oluşturma yöntemi beyin fırtınası yoluyla birçok çağrışımın elde edildiği, zihnimizden yıldırım hızıyla gelen çağrışımların beynimizin imgesel düşünme gücünü devindirdiği bir yöntemdir. Bu düşünce ve çağrışımlar, beynimizin yaşantımız boyunca elde ettiğimiz duygu ve düşünce birikimlerinin düzensiz bir biçimde bulunduğu, beynimizin sağ yarım küresinin etkin olarak kullanılması ile ortaya çıkmaktadır. Kompozisyon eğitimi bu düzensiz durumda bulunan duygu ve düşüncelerin düzenli olarak dışa vurulmasında etkili olacaktır.

2. Hazırlık Aşaması (Araştırma, ayıklama, seçme, gözden geçirme)

Bu aşamada, beyin fırtınası vasıtasıyla sağ beyne özgürce toplanan çağrışımlar; kavramlarla düşünen sol beynin de yapacağı yardımla ayıklanma, seçilme, gereksiz olanları eleme, eksik olanları tamamlama işlemlerinden geçirilir. Çağrışımların veya bilgi birikiminin yetersiz bulunduğu durumlarda kapsamlı bir araştırmayla bilgi birikimi oluşturma çabasına girmemiz gerekebilmektedir. Konunun değişik yönleriyle ilgili yeni salkımlar, ana salkıma eklenir ve böylece yazan kişi açısından “Neden bu konuyu seçtim?”, “Ne söylemek istiyorum?”, “Salkımlardan hangisi benim için öncelik taşıyor?”, “Düşüncelerimi hangi açıdan destekliyor?”, “Yazarken bakış açım ne olacak?” gibi sorulara da yanıt aranarak yazma işi iyice somutlaştırılmış olur.

3. Tasarım Hazırlama (Düzenleme)

Bu aşamada, seçilmiş, ayıklanmış düşünce, imge ve kavramlar; yazma amacımıza ve bakış açımıza göre yargı bildiren birer cümle hâline getirilir. Bu cümleler sol beynin dizgeci özelliği yardımıyla bir bütünlük içinde, sebep sonuç ilişkileri de göz önüne alınarak sıralanır. Giriş, gelişme ve sonuç bölümünün özellikleri de düzenlendikten sonra yazılacak yazının kurgulanması yapılmış olunur. Ardından kompozisyon yazmaya geçilebilir. Ancak bu ve bundan sonraki aşamalarda tasarımla ilgili yeni eklemeler, çıkarmalar ya yapılabilir.

4. Yazma Süreci (Yoğurma ve Biçimlendirme)

Eldeki veri ve birikimler üçüncü aşamadaki sıralamaya göre yazmaya başlanır. Bu süreçte hem çağrışımsal düşünme hem de çözümleyici düşünme yeteneklerinin uyum içinde çalışması önemlidir. Başlangıç yapabilmemiz düşünsel bir tasarının oluşmasına bağlı olmakla birlikte, tasarıma bağlı kalınarak bazı değişiklikler de yapılabilir. Yazma amacı, bakış açısı, konu dışına çıkmamak, paragraflar arasında düzenli bir ilişki bulunması bu aşamada dikkat edilmesi gereken konulardır. Öğretmen konu sınırlaması yapmamakla birlikte, öğrencilerin beceremediklerinden çok iyi ve güzel yaptıkları yanlarını görmelidir.

5. Öz Denetim (Eleştirme)

Bu aşama, yazdıklarımızı yeniden gözden geçirme ve değerlendirme aşamasıdır. Yine beynin analitik düşünme yeteneğini barındıran sol beyinden yardım alınarak; yazılanların yazım ve noktalama yönünden kusursuzluğu, cümlelerin anlatım bozukluklarından arındırılması gibi konularda öz denetimin yapılması ortaya çıkan ürünün dil bilgisi yönünden hatasız olması için gereklidir. Öz denetimi yapmak için, yazma sürecinin heyecanını üzerimizden atmış olmamız gerekmektedir. Bu, sınıf içi ödevlerde birkaç dakika, ev ödevlerinde birkaç saat, daha uzun süreli ödevlerde birkaç gün olabilmektedir. Önemli olan yazmak istediklerimizi sıcak bir biçimde hatırlıyor olmamızdır. Çünkü bu etkiden kurtulamamışsak, yazdıklarımızı önümüzdeki kâğıtta olduğu gibi değil, yazmak istediğimiz gibi görebiliriz. Bu durumda eleştirel bir gözle değerlendirebilmemiz mümkün değildir.

Düşünmek, gözlemlemek, düşünceyi zihinde yapılandırmak ve düşündüklerini uygun bir ifadeyle dile getirebilmek için belirli bir süreç gerektiren yaratıcı yazmanın konusunu ve yazılı anlatım türünü öğretmen verebileceği gibi öğrenciler de istedikleri konuları seçerek belirlenen konu boş, beyaz bir kâğıdın ortasına yazabilmektedirler (Özbay, 2009: 130). Yaratıcı yazı etkinliklerinde kâğıt ve kalem dışında özel nesnelere ihtiyaç olmakla birlikte kullanılacak en önemli kaynaklar, yazıya ayrılan geniş zaman, çocukların kendi geçmiş yaşantıları, hayal güçleri ve beş duyarıdır (Oral, 2008: 28). Öğrencilerin konu seçiminde özgür bırakılması da yaratıcı yazma sürecinin otoriter bir süreç olmadığını ortaya koymaktadır.

Oral (2008: 14)'a göre yaratıcı yazma aşağıdaki tekniklerle de ilgili olmak zorundadır:

- a. *Dinleyiciyi Hissetmek*: Okuyucuyla bağlantı kurabilmek, okuyucunun ihtiyaçlarını karşılayabilmek, okuyucuyu anlamla bütünleştirebilmek.
- b. *Detaylara Yer Vermek*: Somut, görsel, seçici, okuyucuyu etkileyen kelimeleri seçmek.
- c. *Tempoyu ve Uyumu Yakalamak*: Kelimelerle bir çeşit şarkı yaratmak, özel çaba harcamadan ses uyumu yaratabilmek.
- d. *Biçimin Amaca Uygun Olması*: Yazının sayfada duruş şekli, baskıda görünüşün amaç ya da amaçlara uygun olması.
- e. *Dil Bilgisi Kurallarına Uymak*: Heceleme, vurgulama gibi temel kuralları yansıtma, kontrol etme.” (Akt. Yılmaz, 2008: 249).

Bilişim çağında yaşanan bazı gelişmeler, dil eğitimi olumsuz etkilemektedir. Ataman (2009: 101)'a göre teknolojik oyunların çocukları okumaktan alıkoyması, edebi değeri olan ürünler ortaya çıkarmaya çalışan öğrencilerin bulunmaması, kısa telefon mesajları ya da elektronik postalarda kullanılan yazılarda dil kuralları yeterince önemsenmemesi, yaşamsal önemi olan sınavlarımızı bile çoktan seçmeli sınav sistemi ile değerlendiriyor olmamız, ilköğretim birinci ve ikinci devresindeki yazma süreçlerinde yazılanların verilen bir atasözüne dair kompozisyonlardan öteye geçemiyor olması gibi olumsuz faktörlerin yanında teknolojinin olumsuz etkisi daha masum kalmaktadır. Yaratıcı yazma süreci bu olumsuz faktörleri ortadan kaldırmak üzere yapılandırılmalıdır.

Yazmaya karşı oluşan olumsuz tutumun yaratıcı yazma uygulamalarına geçişle olumlu yönde değişeceği düşünülmektedir. Ataman (2009: 101)'a göre “yazma sürecinde değiştirilmesi gereken ilk aşama, öğrencilere severek yazmak isteyecekleri konular sunmak; böylelikle öğrencilerin kendi yaşantıları, gözlemleri, düşleri, kurgusal dünyaları ve merakları sürece katılmalarını sağlamaktır.” Öğrenciler istekleri dışında bir konu hakkında yazarken, yazma eylemine aynı istekle başlamayacaktır. Yazma süreci, öğrencinin yaratıcılığını desteklemeli; öğrenci ve öğretmeni geliştirir özellikte ve hızlı değişimlere karşı kendini korur nitelikte olmalıdır.

Alanyazında yazma ve yaratıcı yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler önerilmektedir (Smith, 2005; Yılmaz, 2006; Oral, 2008; Demir, 2011). Önerilen etkinliklere bakıldığında etkinliklerin temel ve ortak özelliklerinin öğrencilerin yazma kaygılarını gidermek, onların özgüvenlerini sağlamak, yazma performanslarını artırmak olduğu görülmektedir. Bu etkinlikler etkinlik temelli eğitim anlayışının öğretim kurumlarında benimsenmesi ve programların bu anlayış çerçevesinde düzenlenmesi her alanda farklı etkinliklerin ortaya konulması ve uygulanmasını bir zorunluluk haline getirmiştir. Bu anlamda Smith (2005)'te önerilen etkinliklerin eğitim öğretim ortamlarında uygulanarak etkililiğinin ve kullanılabilirliğinin ortaya konması açısından önemli bir durum sunmaktadır. Smith (2005)'te, yaratıcı yazmayı geliştirmeye yönelik üç strateji ve 9 etkinlik önerilmiştir. Dile dayalı stratejilerden ilki sözcük çağrışımları, ikincisi öbek işleme ve üçüncüsü ise sözcük havuzlarıdır. Sözcük çağrışımları stratejisi; sessel çağrışımlar, anlamsal çağrışımlar, çağrışımsızlık, değişim- ilerlemeli çağrışımlar ve karma çağrışımlar olmak üzere; öbek işleme stratejisi; öbek değiştirimi, değiştirim ve öbek ekleme/çıkarma olarak düzenlenmiştir. Sözcük havuzları stratejisinde ise tek bir etkinlik vardır. Bu stratejilerden anlamsal çağrışımlar, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ilköğretim okullarında okutulması onaylanan Türkçe ders kitaplarındaki yaratıcı yazma yönteminde kullanılmaktadır. Ancak farklı yaratıcı yazma etkinliklerinin kullanılmasının öğrencilerin yaratıcılıklarını daha da geliştirebileceği, daha zengin bir yaratıcı yazma süreci oluşturabileceği ve Smith'in yaratıcı yazma etkinliklerinin bu amaca yönelik katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

2.4.1. Yaratıcı Yazı Yazmanın Ortaya Çıkışı

Düşünen, sorgulayan, eleştiren, sorunlara çözüm üreten, görüşlerini, düşüncelerini özgün bir biçimde yazılı ve sözlü bir biçimde ifade edebilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada yaratıcılığın ve hayal gücünün geliştirilmesi önem arz etmektedir. İpşiroğlu (2006: 9) seksenli yıllardan itibaren batı ülkelerinde yapılan yaratıcı drama, yaratıcı yazma gibi yaratıcı yöntemlerle yapılan çalışmaların her alanda uygulanmakta olduğunu belirterek demokratik sivil örgütlerin de desteği ile

yeni öğretim modelleri geliştirilmeye başlandığını; öğretmenleri ve öğrencileri hedef alan doğrudan uygulamaya yönelik kitaplar ortaya çıktığını ifade etmektedir.

Metin çalışmaları ve uygulama teknikleri ile çalışma ve düşünme disiplinlerini birleştirme olarak yazım çalışmalarının düzenlenmesine verilmiş olan bir isim olan yaratıcı yazı yazma, edebiyat çalışmalarının bir reform çabası olarak 1880-1940 yılları arasındaki 60 yıllık bir süreçte ortaya çıkmıştır (Öztürk, 2007: 14). Ataman (2011: 26)'a göre yaratıcı yazma, 60 yıllık bir zaman aralığında şimdiki akademik edebiyat çalışmalarına bir karşı duruş olarak ortaya çıkmıştır ve edebiyatın içeriği ile kanununu birleştirerek şekle sokmak için verilen herhangi bir çabanın adına verilebilmektedir.

Myers (1993)'ta 19. yüzyıl sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında Harvard Üniversitesi'ndeki kompozisyonların yaratıcı yazıya örnek oluşturduğu kabul edilmektedir (Akt. Öztürk, 2007: 15). “Yaratıcı yazmayı tek bir kurama bağlamak doğru değildir. Çünkü her edebi akım kendi içinde yaratıcı eserler ortaya çıkarmış ve bu akımlar yaratıcı yazma çalışmalarını etkilemiştir. Boulter (2004)'e göre, yaratıcı yazının değerlendirme sürecinde; metin ve dil yapılarına odaklanan yapısalılık (Structuralism) ve koloni sonrası (Post Colonial) kişilerin yapısını değerlendiren psikoanaliz (Psychoanalysis), toplum yapısına odaklanan feminizm ve sömürge sonrası eleştiri (Postcolonial criticism) yaratıcı yazmayı etkilemiştir.” (Akt. Öztürk, 2007: 15).

Ungan (2007)'a göre hayal gücü yaratmaya, gelecekle ilgili yorum yapmaya ve kendini diğerlerinin yerine koymaya olanak verir. Bu nedenle yaratıcı yazma bir hayal gücü ürünüdür. Yaratıcı yazma programının odağının anlam ve düşünceler olması gerekir. Yaratıcı yazmanın öğrencilerle ilgisi, kendi düşüncelerinin doğrudan ya da dolaylı olarak eşsiz ifadesi ve keşfidir.” (Akt. Ak, 2011: 25).

Aktarmacılık ve ezberciliğin tersi olan üreticilik ve yaratıcılığın çağdaş eğitim anlayışının temelini oluşturması nedeniyle Amerika ve Avrupa'nın çeşitli ülkelerinde yüksek öğretim çapında yaratıcı yazma dersleri verilmektedir ve bu derslerin verilmesindeki amaç, yazar yetiştirmek değil, insanların kendi içindeki yaratıcı gizil gücü bulmasını sağlamaktır. (İpşiroğlu, 2007: 22). Yaratıcı yazma çalışmaları; insanın kendini keşfetmesini, kendi olanaklarını, sınırlarını ve ilgi alanlarını görmesini, kendine güvenmesini ve dolayısı ile başarılı olmasını sağlamaktadır

(İpşiroğlu, 2006: 9). 1975'ten beri dŸnyada 52 Ÿniversite, lisans ŸstŸ programlarına yaratıcı yazmayı almış, 700 Ÿniversite ise lisans programlarında yaratıcı yazmayı Ÿğretmektedir (Mcgurl, 2009; Akt. Ak, 2011: 25). Ÿlkemizde de yaratıcı yazmaya gereken Ÿnemin verilmesi ve Ÿđretim programlarının buna yŸnelik olarak yapılandırılması gerekmektedir.

2005 TŸrkçe Dersi Ÿđretim Programı ve Kılavuzu'nda yaratıcı yazma amaç ve uygulama olarak tanıtılmakta, sekiz tane Ÿrnek yazma etkinliğinde de bir yŸntem olarak açıkça yer almaktadır. Programda, yaratıcı yazmanın amacı “Ÿđrencilerin yazma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmektir.” olarak belirtilmektedir. YŸntemin uygulanışı ise “bu yŸntemde konuyu ve yazılı anlatım tŸrŸnŸ Ÿđretmen verebileceği gibi Ÿđrenciler de istedikleri konuyu seçerek yazma çalışması yapabilirler. Daha çok hikāye, şiir ve roman tŸrlerinde kullanılan yaratıcı yazma çalışmalarında, belirlenen konu boş, beyaz bir kāđıdın ortasına yazılır. Çağrışım yoluyla bilinçaltında olan konuyla ilgili her şey, o konu etrafındaki boş kısımlara yazılır. Bilinaltından çıkan sŸzcŸkler alt alta sıralanır ve sŸzcŸkler arasında bağlantı kurulur. Herhangi bir noktaya gelindiğinde konunun hangi yŸnde ele alınacağına karar verilir. Ÿđrenciler yaşadıklarından, dŸřŸndŸklerinden ve hayal ettiklerinden hareketle yazarlar.” şeklinde belirtilmektedir (Demir, 2011: 52).

Cumhuriyetin ilanından gŸnŸmŸze ilköğretim II. kademedede TŸrkçe Ÿđretimine yŸnelik programlara bakıldığında 1924 İkinci Kademe TŸrkçe Programı'ndan itibaren açık ya da ŸrtŸk bir biçimde yaratıcılığa yer verilmiş ancak yaratıcı yazma bir yazma yŸntemi olarak ilk defa 2005 TŸrkçe Dersi Ÿđretim Programı ve Kılavuzu'nda verilmiştir.

2.4.2. Yaratıcı Yazma Yaklaşımında Değerlendirme

Yaratıcı yazmada başarı oranı; ŸzgŸnlŸđe, dŸřŸnme ve sorgulama yetilerinin gelişmiş olmasına, hayal gŸcŸne, dikkat yoğunluğuna, Ÿzenli alışma ve sŸrekliliđe, ŸzgŸvene, cesarete ve Ÿz denetime bağlı olarak değerlebilmekte ve bunlar ancak bir dereceye kadar Ÿđretilbilmekte ve Ÿđrenilebilmektedir (İpşiroğlu, 2006: 10). Bu

durum yaratıcılığı geliştirilmeye çalışılan bireylerin gelişim süreçlerinin gözlenerek değerlendirilmesini gerektirmektedir.

Ürünün yanında sürecin de değerlendirilmesini gerektiren tümel değerlendirmede; öğrenci başarısı tek bir açıdan değerlendirilmemekte, öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimlerini etkili bir şekilde değerlendirmeye olanak sağlanmaktadır (Maltepe, 2006: 44). Sharples (1999)'e göre yazma sürecinde öğrencilerin günden güne neyi daha iyi yaptığını göz önünde bulundurmanın yanında, görevden göreve neyi farklı yaptıklarının da dikkate alınması gerekmektedir (Akt. Maltepe, 2006: 45).

Oral (2008: 22)'a göre yaratıcı yazma sürecinin değerlendirilmesinde öğrencilerin yazma etkinliklerinde gösterdiği çaba, istek ve sabır ile kendini geliştirme isteği önemli ölçütler olmakla birlikte öğrencilerin paylaşım sürecine katılma durumları ve diğer grup üyelerinin eserlerindeki duygu ve düşünceleri saygıyla kabul etmeleri de ölçüt olarak kullanılabilir.

Oral (2008: 10) yaratıcı yazmada öğretmenin, sürecin yanında ürünü de değerlendirdiğini ancak metinlerin yalnızca yazım, noktalama ve dil bilgisindeki belli kurallara ve düşüncelerin mantıklı bir şekilde dizilip dizilmediğine göre değerlendirmesinin doğru olmayacağını belirterek öğrencilerin duygu ve düşüncelerini özgün ve akıcı fikirler ışığında cesur ve dürüstçe aktarabilmelerinin önemine dikkat çekmektedir.

Yaratıcı yazıların öğretmenler tarafından değerlendirilmesinde yazma konusu ve türüne göre farklılaşabilecek ölçütler dikkate alınarak öğrenci yazılarının daha ayrıntılı ve yaratıcı öğeleri belirleyecek şekilde incelenip değerlendirilmesini sağlayacak olan nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılabilir. Ayrıca öğretmen, yazıları öğrencilere dağıtıp incelemeleri sonucunda elde ettiği yaratıcı yazmaya ilişkin bulguları öğrencilerle paylaşabilir (Maltepe, 2006: 48). Christie, Enz ve Vulkelich (2003)'e göre öğretmenler tarafından yaratıcı yazıların değerlendirilmesinde öğrencilerin taslaklarını, bitmiş ürünlerini, öykü planlarını, öykü karakterlerine ilişkin bilgileri, kavram haritalarını, çağrışım yoluyla sözcük yazma, cümle ve paragraf yazma vb. çalışmalarını içeren gelişim dosyaları kendi öğretimsel kararları için gerekli olan bilgiye ulaşmalarını sağlamaktadır. Yaratıcı yazıların değerlendirilmesinde öğretmenlerin

kullanabilecekleri önemli araçlardan bir diğeri de puanlama yönergeleri (rubrics)dir (Maltepe, 2006: 51).

Tümel değerlendirme yaklaşımının bir gereği olarak yaratıcı yazma yaklaşımında öğretmen ve öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi söz konusudur. Yaratıcı yazmada öğretmen, öğrencilere bilişsel ve duyuşsal açıdan destek olmakta, onlara yol göstermekte, yazma etkinliklerine kendisi de katılarak onlara örnek olmaktadır (Maltepe, 2006: 61). Bu nedenle öğretmenin, yazma süreci boyunca rol ve sorumluluklarını ne derecede yerine getirebildiğini görebilmesi için kendisini de değerlendirmesi gerektiği belirtilmektedir (Ak, 2011: 43).

Türkçe programında hem öğretmen değerlendirmesinde hem de öğrencinin kendi yazdıklarını değerlendirmesinde değerlendirme ölçütlerine yer verilerek yalnızca öğretmenin değil, öğrencinin kendisinin ve arkadaşlarının bu süreçte katılması amaçlanmıştır. Bu tutum öğrencilerin eleştirme, değerlendirme ve yorumlama becerilerinin geliştirilmesine de yardımcı olacaktır (Korkmaz ve diğerleri, 2008: 137; Akt. Özdemir, 2010: 62)

Yaratıcı yazma yaklaşımında öğrenciler, yazma sürecinin her aşamasında etkin bir rol üstlenerek, taslak yazma çalışmaları yaparak, oluşturduğu yazıları gözden geçirip düzelterek yazma becerisindeki kendi gelişim sürecine odaklanır ve bu durumda öğrencilerin de, etkinlikteki rol ve sorumluluklarına ve yazıların niteliklerine yönelik dönütler alabilmesi için süreç içinde kendilerini değerlendirmesi gerekir. Öğrencinin kendini değerlendirmesi için özdeğerlendirme ölçekleri ve öğrenciler için hazırlanmış puanlama yönergeleri kullanılabilir (Chenfeld, 1978; Cristie, Enz ve Vukelich, 2003; Akt. Maltepe, 2006: 62).

“Gülyüz (2006: 143)’e göre yaratıcı yazıları değerlendirmede şu noktalara dikkat edilmelidir:

- Yaratıcı yazıları değerlendirmede çok esnek bir tutum izlenmelidir. Aşırı yapılanmış “olmadı, yeniden yaz, hiç yakışmadı, senden hiç böyle bir yazı beklemezdim” gibi cümleler kullanılmamalıdır.
- Yaratıcı yazmada, sürekli bir güdülemeye dönük “oluyor”, “harika”, “ilginç”, “hiç düşünemeyeceğim bir yaklaşım” diyerek “şu cümle” ya da “şu bölümü yeniden düşünebilir misin?”, “bunun bitişiyle başlangıç arasındaki ilişki sence

tutarlı mı?” diyerek öğrenciyi kendi ağzından yeniden hesaplaşmaya, ona verilen pozitif enerjiyle çalışmaya yöneltmek gerekir.

- Yaratıcı yazma çalışmaları, grupça da ele alınarak değerlendirilebilir. Her öğrenci, yazıya kendi olsa bu konuyu nasıl sürdüreceğini söyler ve yazıya katkı verir. Gerekirse belli tartışmalardan sonra, yeni bir yazı denemesi yapmaları istenebilir.
- Öğrencinin yaratıcı yazma çalışmalarında ilişki kurulacak nesnelere, olaylara dönük ipuçları verilebilir. İlişkiler sonucunda ortaya çıkan ürün ya da düşüncenin yeni olup olmadığı birlikte sorgulanarak, değerlendirilir.

Oral (2008: 21)’a göre yazma becerileri değerlendirilirken öğrencilerin yazılarını birbiri ile kıyaslamama, kişiyi değil oluşturmuş olduğu metni değerlendirme, metni değerlendirirken olumsuz sıfatlar kullanmama, her öğrencinin bireysel gelişim sürecinin gösterdiğini farklılıkları kapsayan bir değerlendirme yapma, sürecin değerlendirilmesine de önem verme gibi öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken etmenler bulunmaktadır.

Süreç temelli yazma modeli çerçevesinde öğrencilerin süreç içerisinde ortaya koyduğu işler ve süreç içerisindeki gelişimleri öğretmen tarafından incelenmeli, öğrenciye geliştirme geri bildirimler verilmelidir. Bunun yanında öğrencilerin ortaya koyduğu ürünler de incelenerek öğrenciye geri bildirimler sunulmalı böylelikle öğrencilerin yaratıcı yazma gelişimleri desteklenmelidir. Öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesinin yanında öğretmenler ve öğrencilerin kendilerini de değerlendirmeleri süreç içerisindeki düzeylerini görebilmeleri açısından önem arz etmektedir.

2. 5. İlgili Araştırmalar

Demirbaş (2005)’ın “Biyolojide Öğretimde Yaratıcı Yazma Uygulamaları” adlı yüksek lisans tezi; yaratıcı yazma etkinlikleri ile zenginleştirilen Biyoloji dersinin, farklı yaratıcılık düzeyindeki öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine, derse yönelik tutum ve akademik başarı düzeylerine etkilerini incelemek amacıyla 2004-2005 eğitim öğretim yılında orta öğretim düzeyinde Balıkesir ili merkez ilçesinin bir

devlet okulunda öğrenim gören 9. sınıflardan rastgele seçilen iki sınıfın öğrencilerine uygulanmıştır. Öğrencilerin Biyoloji dersine karşı tutumlarını ölçmek için “Biyoloji Tutum Ölçeği”, yaratıcılık düzeylerini belirlemek içinse “İraksak Hissettirme Alıştırması”, “İraksak Hissetme Ölçeği” ve “Williams Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda yaratıcı yazma etkinlikleriyle zenginleştirilen Biyoloji dersine karşı öğrencilerin tutumunda bir fark ortaya çıkmazken Edebiyat derslerinde olumlu bir değişimin olduğu ortaya çıkmıştır.

Serin (2005) “Yaratıcı Dramayla Kurgulanmış Yaratıcı Yazma Çalışmalarına İlişkin Bir Model Önerisi” adlı yüksek lisans tezinde, ana dili öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarında uygulanmak üzere, yaratıcı drama ve yaratıcı yazmayla ilgili eğitim durumları oluşturmuştur. Yaratıcı dramayla kurgulanmış yaratıcı yazma çalışmalarına ilişkin bir model önerisi geliştirileceğinden evren ve örneklem belirtilmemiş; verilere tarama yoluyla ulaşılmıştır. Yapılan çalışmada, yaratıcı dramayla kurgulanmış yaratıcı yazma çalışmaları örnek eğitim durumlarıyla somutlaştırılmış ve bu eğitim durumları bir model önerisi olarak sunulmuştur. Çalışmanın sonucunda, geleneksel yazma çalışmalarının yaratıcı dramayla bütünleştirilmiş yaratıcı yazma çalışmalarına dönüştürülebileceği, bu modelin Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin amaçlarına ulaşılması bakımından verimli olabileceği belirlenmiştir.

Maltepe (2006)’nın “Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi” adlı doktora tezi, Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarını ve öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını (kompozisyonları) yaratıcı yazma yaklaşımının özellikleri açısından değerlendirmek amacıyla 2004-2005 eğitim öğretim yılında Balıkesir ili merkez ilçesine bağlı tüm resmi ilköğretim okullarının Türkçe öğretmenleri ile bu okulların 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada betimsel nitelikli genel tarama modeli ile doküman analizi yöntemi birlikte kullanılmış, Türkçe derslerindeki yazılı anlatım süreçlerini değerlendirmek içinse “Yazılı Anlatım (Kompozisyon Yazma) Süreçlerini Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Değerlendirme Ölçeği” ve “Yazılı Anlatım Becerisini (Kompozisyon Yazmayı) Açığa Çıkaran Açık Uçlu Uyarıcı (Kompozisyon Konusu)” kullanılmıştır. Nicel sonuç olarak; yazma süreci oluşumlarının daha etkili işlediği, Türkçe derslerindeki uygulamaların öğrencileri

yaratıcı yazmaya yöneltecek yazmaya hazırlık süreci ile yazılanları değerlendirme ve sunma süreçlerini içermediği, öğretmenin gerçekleştirmeyi hedeflediği öğretim süreçleri ile öğrencilerin öğrenme ve beceri geliştirme süreçlerinin birbirinden kopuk ilerlediği ortaya konmuştur. Nitel sonuç olarak ise düşünsel yaratıcılık açısından öğrencilerin özdeşim kurma ve farklılık açısından yeterli düzeyde olmadıkları, genel olarak değişime kapalı ve aktarmacı bir düşünce yapısı sergiledikleri, yazılarında genel bir anlatım dili, tanım cümleleri, ders verici deyişlere yer vererek anlatımda kalıplara bağlı kaldıkları ortaya konmuştur.

Ataman (2006) “Yaratıcı Drama ve Yaratıcı Yazma” adlı çalışmayı, yaratıcı drama uygulamaları ile yazınsal değeri olan ürünler ortaya çıkarmak ve öğrencileri yazmaya karşı güdülemek amacıyla yapmış; araştırmaya Bilkent Üniversitesi Hazırlık Okulu 4. sınıfından 9-10 yaş grubu 10’u kız 14 öğrenci katılmıştır. İkinci sınıftan itibaren iki haftada bir ders saatlik yaratıcı drama dersi almış olan katılımcılarla her biri 75’er dakikalık yedi oturum yaratıcı drama uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Çalışma konusu olarak her öğrencinin bavulla ilgili bir yaşantısı olduğu düşüncesinden hareketle “bavul” sözcüğünden yola çıkılmış ve uygulama boyunca (7 hafta) canlandırma, karikatür çizme, yazınsal ürünler ortaya koyma gibi birbirinden farklı etkinlikler yürütülmüştür. Öğrencilerin klasik yazma çalışmaları dışına çıkarak, yaratıcı drama sürecinde girdikleri kurgusal dünyadan da yararlanılarak, yaratıcı yazma çalışmaları yapılmış; çalışmalarda öğrencilerden gelen ürünlerin, hedeflenen kazanımlara ulaştığı gözlenmiş ve öğrencilerin severek yazı yazdıkları belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda, Yaratıcı Drama yöntemi kullanılarak yapılan Türkçe derslerinin, yazınsal değeri olan ürünler çıkarılmasında ve öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarına istekle katılmasında yarar sağladığı belirlenmiştir.

Öztürk (2007)’ün “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı doktora tezinde, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yazmaya karşı düşüncelerinde etkili olup olmadığını incelemek amacıyla deneysel desenli bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın, 2006-2007 öğretim yılının güz yarıyılında, Ankara ili Etimesgut ilçesi Hasan Şükran Saruhan İlköğretim Okulu beşinci sınıf öğrencileri olan toplam 40 öğrenci (20 deney-20 kontrol) üzerinde uygulanmıştır. Öğrencilerin yazmayla ilgili düşüncelerini belirlemek için “Yazı Yazma Düşünce Anketi”

kullanılmıştır. Dört şubeye serbest yazma etkinliği yaptırılmış ve bu yazılar araştırmacı tarafından geliştirilen yaratıcı yazma ölçeği (rubric) ile araştırmacı ve üç ayı alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Sonuçlara göre ön test değerleri birbirine en yakın olan iki sınıf deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubuyla on dört hafta boyunca haftada iki saat olmak üzere yaratıcı yazma uygulamaları yapılmış ve çalışmanın sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma başarıları arasında deney grubunun lehine anlamlı derecede fark olduğu ve deney grubundaki öğrencilerin yazmaya karşı olan düşüncelerinde kontrol grubuna göre olumlu bir gelişme olduğu ortaya konmuştur.

Yenilmez ve Yolcu (2007)'nin "Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı" adlı çalışması, öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı ile bununla ilişkili olabilecek demografik değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Eskişehir'in Sivrihisar ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler arasından rastlantısal olarak seçilen 49 öğretmen ile yürütülmüştür. Veri toplama aşamasında, araştırmacılar tarafından hazırlanan "Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı" anketi ile demografik bilgi formu kullanılarak, öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısına bakılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin derslerdeki tutum ve davranışlarının öğrencilerde yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı; mezun olunan kuruma göre farklılık göstermiş ancak cinsiyet, kıdem ve branş değişkenleri açısından anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır.

Kapar Kuvanç (2008)'in "Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarına ve Türkçe Dersindeki Başarılarına Etkisi" adlı yüksek lisans tezi, yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum ve akademik başarıları üzerindeki etkililiğini belirlemek amacıyla 2007-2008 öğretim yılı ikinci döneminde İzmir Buca Hüseyin Avni Ateşoğlu İlköğretim Okulu'na devam eden 34 deney, 34 kontrol grubunda olmak üzere 68 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma deneme modellerinden kontrollü ön test-son test modele göre gerçekleştirilmiş, veri toplama aracı olarak geliştirilen Türkçe Dersi Başarı Testi, Türkçe Dersi Tutum Ölçeği ve yaratıcı yazma etkinlik yapıları kullanılmıştır. Türkçe dersi başarılarını ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını geliştirmek amacıyla

deney grubundaki öğrencilere on dört hafta boyunca haftada iki ders saati olmak üzere yaratıcı yazma uygulamaları yapılmış, veriler Türkçe Dersi Başarı Testi ve Türkçe Dersi Tutum Ölçeği'nin ön test ve son test olarak uygulanması ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin Türkçe Dersi Tutum Ölçeği'nden aldıkları son test puanları ile geleneksel yazma öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark çıkmıştır. Buna göre yaratıcı yazma tekniklerinin uygulanmasının öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumlu tutumlarını arttırdığı görülmüştür. Ancak Türkçe Dersi Başarı Testi'nden aldıkları son test başarı puanlarına bakıldığında deney grubunda uygulanan yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin başarılarını kabul edilebilir düzeyde etkilemediği ve başarılarını kabul edilebilir düzeyde arttırmada etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonunda, yaratıcı yazma çalışması uygulamasının yapıldığı deney grubu öğrencilerinin sözcük kullanımının arttığı, kontrol grubunun sözcük kullanımında fazla bir artış kaydedilmediği görülmüştür.

Susar Kırmızı (2008)'nin "Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Tutum ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerindeki Etkisi" adlı çalışması, Türkçe öğretiminde Yaratıcı Drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla yapılmış; araştırmada ön test- son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırma, 2005-2006 eğitim öğretim yılında İzmir Buca'da bir ilköğretim okulunda 4. Sınıf Türkçe dersinde 75 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna Yaratıcı Drama yöntemi uygulanırken kontrol grubuna ise Türkçe Dersi Öğretim Programı uygulanmıştır. Verilerin elde edilmesinde "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okumaya tutuma ilişkin olarak deney ve kontrol grubu arasında önemli bir fark bulunmamış; okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının geliştirilmesinde ise Yaratıcı Drama yöntemine dayalı öğretimin, Türkçe Dersi Öğretim Programına göre yapılan öğretimden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aktaş (2009)'ın "Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcı Yazmanın Başarıya ve Yazılı Anlatıma Etkisi" adlı çalışması, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin oluşturduğu Avrupa Dil Gelişim Dosyası Projesi A2 (temel kullanıcı- ara ya da temel

gereksinim) düzeyi yazılı anlatım becerisinin İtalyanca yaratıcı yazma programı çerçevesinde yapılan çalışmalarla gelişimini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. İzmir Ekonomi Üniversitesinde öğrenim gören İtalyanca A2 düzeyindeki lisans öğrencilerinin katılımıyla gerçekleşen bu araştırmanın verileri, nicel açıdan ön test ve son test olarak “Avrupa Dil Gelişim Dosyası A2 Düzeyi Yazılı Anlatım Öz Değerlendirme Ölçeği” ve “Yaratıcı Yazma Açısından Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Değerlendirme Ölçeği”; nitel açıdan ise ALTE onaylı Perugia Üniversitesi CELI 1- A2 düzeyi yazma ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Yaratıcı yazma yaklaşımı programının uygulanmasından sonra, hedefe yönlendirme konusunda güdüleyici bir role sahip olan öz değerlendirme açısından öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal farkındalığa sahip oldukları, kendi sorumluluklarını alarak öğrenme sürecinin bir parçası haline geldikleri ve yaratıcı yazma yaklaşımı programının öğrencilerin yazma becerilerinin duyuşsal, bilişsel açıdan geliştirilmesinde önemli bir role sahip olduğu ve öğrencilerin yazma becerilerinin A2 düzeyine uygunluk seviyesini olumlu yönde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

İşeri ve Demirgüneş (2009)’in “Yaratıcı Yazmada Çağrışımlar ve Hiyerarşik Yapılanışları” adlı çalışma, Smith (2005)’te belirtilen çağrışımlara dayalı yaratıcı yazma etkinliklerinin sınıf düzeylerine göre (6,7 ve 8. sınıf) farklılıklarının olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın sonunda sözcük çağrışımı stratejisinin anlamsal çağrışımlar, sessel çağrışımlar ve değişim-ilerlemeli çağrışımlar etkinliklerinde sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark olduğu görülmüş, yaratıcı yazmanın sadece Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ilköğretim okullarında okutulması onaylanan Türkçe ders kitaplarındaki yaratıcı yazma yönteminde kullanılan anlamsal çağrışım etkinliği ile sınırlandırılmaması gerektiği sonucu elde edilmiştir.

Beydemir (2010)’in “İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara, Yaratıcı Yazma ve Yazma Erişisine Etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışması; ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişimine etkisini tespit etmek amacıyla 2009-2010 eğitim öğretim yılı içerisinde Denizli ili merkez ilçede bulunan orta sosyo ekonomik düzeyde bir ilköğretim okulunun beşinci sınıflarında bulunan 53 öğrenci ile

yürütülmüştür. On bir hafta boyunca haftada iki ders saati olmak üzere deney grubuna yaratıcı yazma yaklaşımı, kontrol grubuna Türkçe Öğretim Programı uygulanmıştır. Verilerin elde edilmesinde Susar Kırmızı ve Beydemir tarafından geliştirilen “Yaratıcı Yazmadan Elde Edilen Ürünleri Değerlendirme Ölçeği”, Susar (2009) tarafından geliştirilen “Yaratıcı Yazma Tutum Ölçeği”, Uysal (2009) tarafından geliştirilen “Yazma Becerisi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; yaratıcı yazma yaklaşımına dayalı yapılan çalışmaların öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği, yaratıcı yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazma erişimlerinde kontrol grubuna göre artış olduğu, deney grubu yaratıcı yazma erişimlerinin kontrol grubu yazma erişimlerine göre arttığı ve deney grubunun yaratıcı yazma ürünlerinde kontrol grubunun yaratıcı yazma ürünlerine göre yaratıcı unsurlara daha fazla yer verildiği görülmüştür.

Tonyalı (2010)’nın “Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi” adlı yüksek lisans tezi, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yaratıcılık seviyelerinin artmasında etkili olup olmadığı incelemek amacıyla ortaya konmuştur. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmış, veri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Yaratıcı Yazma Değerlendirme Ölçeği” ve “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi” uygulanmıştır. Araştırma, 2008-2009 öğretim yılının bahar yarıyılında Düzce ili merkez ilçesi Yeşiltepe ve Bilgi İlköğretim Okulu altıncı sınıfında yer alan toplam 40 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alacak öğrencilerin belirlenmesi için okulda altıncı sınıfları oluşturan beş şubeye serbest yazma etkinliği yaptırılmış ve değerlendirmeye bu öğrencilerin yılsonu not ortalamaları da katılmıştır. Araştırma öncesinde yazılı anlatım becerileri bakımından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı orta konmuş ve deney grubuna on iki hafta boyunca haftada iki-üç ders saati olmak üzere yaratıcı yazma uygulamaları yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda her iki grubun da yaratıcı yazma becerilerinde artış görülmüş; bu artışın deney grubunda daha yüksek olmasına rağmen iki grup arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Ancak Torrance Yaratıcı Düşünce Testi’nden elde edilen sonuçlara bakıldığında, ön test ve son test değerleri arasında anlamlı bir farkın olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuca göre yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin sözel yaratıcılık becerilerine olumlu katkı yaptığı belirlenmiştir.

Özdemir (2010)'in “Üstün Yetenekli Öğrencilerde Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Düzeyleri İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Örneği” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında zekâ düzeylerine göre oluşturulmuş iki farklı grup yaratıcı yazma becerileri düzeyleri açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmaya, 2009-2010 eğitim öğretim yılında tam günlük heterojen eğitim gruplarının uygulandığı T.C. Beyazıt İlköğretim Okulu 6, 7, 8. sınıf düzeyindeki 49 üstün, 33 normal öğrenci; normal ikili eğitimin uygulandığı T.C. Bayrampaşa Ahmet Haşim İlköğretim Okulundan 6, 7, 8. sınıf düzeyindeki 41 normal öğrenci ve tamamlayıcı eğitim hizmeti veren İstanbul Bilim Sanat merkezine devam eden 24 üstün olmak üzere toplam 147 öğrenci katılmıştır. Bäumer'e ait “Siyah Çadır” adlı resim uyaran olarak kullanılmış ve öğrencilerden hikâye yazmaları istenmiştir. Çözümleyici puanlama yönergesine göre öğrencilerin yazdıkları metinler, dış yapı özelliği olarak, biçim ve yazım noktalama kuralları; dil ve anlatım olarak sözcük, cümle, paragraf ve anlatım; düzenleme özellikleri olarak başlık, serim, düğüm, çözüm özellikleri bakımından değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda, normal öğrencilerin üstün yetenekli öğrencilere göre biçim ve paragraf konusunda daha başarılı olduğu; üstün yetenekli öğrencilerin ise yazım kuralları, sözcük, cümle, anlatım, başlık, serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Normal öğrencilerde başarının orta ve iyi seviyede yoğunlaştığı görülürken, üstün yetenekli öğrencilerde dağılımın uçlara doğru kaydığı ve bireysel performansların öne çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Maden ve Durukan (2010)'ın “İstasyon Tekniğinin Yaratıcı Yazma Becerisi Kazandırmaya ve Derse Karşı Tutuma Etkisi” adlı araştırması, istasyon tekniğinin ilköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ve Türkçe dersine karşı tutumları üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla yapılmış; araştırmada ön test- son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırma, haftada üç ders saati olmak üzere iki hafta sürmüştür ve araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 öğretim yılında Erzurum il merkezinde bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 8. sınıf öğrencisi 47 kişi oluşturmaktadır. Verilerin elde edilmesinde, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu” ve MEB tarafından geliştirilen Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, istasyon tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ve Türkçe

dersine karşı tutumları üzerinde, istasyon tekniğinin geleneksel yöntemden daha etkili olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Demir (2011)'in “İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Algısı ve Başarı Amaç Yönelimi Türleri İlişkisinin Değerlendirilmesi” adlı doktora tezi, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algılarının öğrenme amaç yönelimleri ve performans amaç yönelimleri arasındaki ilişkiyi; ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algılarının öğrenme ve performans amaç yönelimleriyle ilişkisini ortaya çıkarmak; öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ve yazma özyeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla “ilişkisel taramam modeli” kullanılarak ortaya konmuştur. 2010-2011 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle) öğrenim gören ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri araştırmanın evrenini oluştururken evrenin tamamına ulaşamadığı için alt, orta ve üst sosyo ekonomik çevrelerde (Mamak, Yenimahalle, Çankaya) öğrenim gören 518 ilköğretim 8. Sınıf öğrencisi örneklem olarak alınmıştır. Veri toplamak amacıyla “Yazma Özyeterlik Ölçeği” ve “Başarı Amaç Yönelimi Ölçeği” Türkçeye uyarlanmış, öğrencilerin yaratıcı yazma başarılarını belirlemek için aynı öğrencilere üç ay arayla iki yazılı anlatım çalışması yaptırılmıştır. Bu yazılı anlatım çalışmaları “Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılarak değerlendirilmiştir. Yazı yazarken konunun serbest bırakıldığı durumlarda öğrencilerin, daha yaratıcı yazılar oluşturdukları, konunun belirlendiği durumda ise yaratıcılıklarının sınırlandığı ve genel olarak orta düzeyde yazma becerisine sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile cinsiyet, anne ve babanın öğrenim durumu ve mesleği, evde internet bağlantısı olup olmama durumu, eve gazete alınma sıklığı, okul öncesi eğitim alma durumu, günlük tutup tutmama, sinema ve tiyatroya gitme sıklığı, yazmaya başlamadan önce yazılacakları hayal edip etmeme, önceki dönem Türkçe dersi karne notu gibi değişkenler arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algıları arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu; yaratıcı yazma becerileriyle performans amaç yönelimleri ve öğrenme amaç yönelimleri arasında olumlu yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuç, yazma özyeterliği yüksek olan öğrencilerin genellikle yaratıcı yazma becerilerinin de iyi düzeyde olduğu;

öğrencilerin performans ya da öğrenme amaç yönelimine sahip olmalarının, onların yaratıcı yazma becerilerinde etkili olmadığını ifade etmektedir. Öğrencilerin yazma özyeterlikleri ile cinsiyet, anne ve babanın öğrenim durumu ve mesleği, evde internet bağlantısı olup olmama durumu, eve gazete alınma sıklığı, okul öncesi eğitim alma durumu, sinema ve tiyatroya gitme sıklığı, önceki dönem Türkçe dersi karne notu gibi değişkenler arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algılarıyla performans amaç yönelimleri ve öğrenme amaç yönelimleri arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiş; öğrencilerin performans ya da öğrenme amaç yönelimine sahip olmalarının, onların yazma özyeterliklerini aynı düzeyde arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akdal (2011)'in "Metinler Arası Okuma Yaklaşımının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi" adlı yüksek lisans tezinde, yaratıcı yazma becerilerinin gelişmesinde metinler arası okuma yaklaşımının etkili olup olmadığını tespit etmek amacıyla ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerine Türkçe dersinde metinler arası okuma yaklaşımı uygulanmıştır. Çalışma grubunu Kırşehir Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Akpınar İlköğretim Okulunun beşinci sınıf şubelerinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmada "Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu" deneysel araştırma modeli kullanılmış; veri toplama aracı olarak ise Öztürk (2007) tarafından geliştirilen "Yaratıcı Yazma Rubriği" kullanılmıştır. Bu rubrik "Fikirlerin Orijinalliği, Düşüncelerin Akıcılığı, Düşüncelerin Esnekliği, Kelime Zenginliği, Cümle Yapısı, Organizasyon, Yazı Tarzı ve Dil Bilgisi" olmak üzere sekiz alt boyuttan oluşmaktadır ve araştırmanın sonucunda metinler arası okuma yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre sekiz alt boyutta da daha fazla gelişme gösterdiği sonucu elde edilmiştir.

Ak (2011)'in "Yaratıcı Yazma Tekniklerinin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Yazılı Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkisi" adlı yüksek lisans tezinde yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi incelenmiş ve yazılı anlatıma yönelik tutumlar belirlenmiştir. 2010-2011 öğretim yılı birinci dönemde İzmir ili, Bornova ilçesi Özel Ege İlköğretim Okulu 5-B ve 5-D sınıflarında

uygulanan bu çalışmada ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel grubunda 23, kontrol grubunda 23 olmak üzere toplam 46 öğrenci ile çalışılmış; veri toplama aracı olarak araştırmacının geliştirdiği “Yazılı Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği”, yaratıcı yazma etkinlikleri ve yazılı anlatımları değerlendirmek içinse Kırmızı (2008) tarafından geliştirilen “Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri Formu” kullanılmıştır. Deneysel ve kontrol gruplarına serbest yazma ön testi ile yazılı anlatıma yönelik tutum ölçeği uygulanmış; yaratıcı yazma uygulamaları süresince deneysel grubunda mevcut Türkçe programındaki yazma çalışmalarının yanı sıra yaratıcı yazma etkinlikleri uygulanmış, kontrol grubunda ise mevcut Türkçe programına dayalı yazma çalışmalarına devam edilmiştir. Deneysel ve kontrol gruplarına uygulama sonunda serbest yazma ve yazılı anlatıma yönelik tutum ölçeği tekrar uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre deneysel grubu öğrencilerinin serbest yazma ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık çıkmış; kontrol grubu öğrencilerinin serbest yazma ön test puan ortalaması ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca deneysel grubu öğrencilerinin serbest yazma son test puan ortalamaları ile kontrol grubu öğrencilerinin serbest yazma son test puan ortalamaları arasında deneysel grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Deneysel grubu öğrencilerinin yazılı anlatıma yönelik tutum ölçeği ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık çıkmasına karşın kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatıma yönelik tutum ölçeği ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Deneysel grubu öğrencilerinin yazılı anlatıma yönelik tutum ölçeği son testi ile kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatıma yönelik tutum ölçeği son testi arasında deneysel grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Akkaya (2011)’nin “İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi” adlı çalışması, yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkililiğini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Araştırmada ön test- son test kontrol gruplu deneysel deseni kullanılmış, araştırmaya 2009-2010 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde İzmir Buca’da bir ilköğretim okulunun iki şubesinden toplam 82 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” ve yaratıcı yazma etkinliği yapıları kullanılmıştır. Sekiz hafta boyunca deneysel grubuna haftada iki saat

yaratıcı yazma teknikleriyle yazma çalışması yaptırılmış, kontrol grubunda ise Türkçe ders programındaki yazma çalışmalarına devam edilmiştir. Araştırma sonucunda, yaratıcı yazma yaklaşımına dayalı yapılan çalışmaların, ğrencilerinde Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği bilgisine ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik stratejilerin etkililiğini değerlendirmek amacıyla gerçek deneysel modellerden ön test- son test kontrol gruplu modele uygun olarak yapılmıştır. Karasar (2012: 97)'a göre bu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunmaktadır. Bunlardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak kullanılmakta ve her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılmaktadır. Modelde öntestlerin bulunması, grupların deney öncesindeki denklik durumlarının bilinmesine ve sontest sonuçlarının buna göre yorumlanmasına yardımcı olmaktadır.

Araştırmanın başında, deney ve kontrol gruplarına ön test sonuçlarına yönelik bağımsız t testi yapılarak grupların denkliği belirlenmiş; deney ve kontrol grubunun son testleri arasındaki ilişkiyi ve grupların kendi içinde ön test ve son testleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla da araştırmanın sonunda her iki gruba da Maltepe (2006)'nin geliştirdiği “Yazılı Anlatım (Kompozisyon Yazma) Süreçlerini Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Değerlendirme Ölçeği” ve İşeri ve Ünal (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yazma Eğilimi Ölçeği” uygulanmıştır.

Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel (2011: 196)'e göre araştırmacının uygulamasının etkili olup olmadığı veya etkileri arasında fark olup olmadığının belirlenmesi için deney grubu bağımlı değişken üzerinde etkisi test edilecek olan işlemi (yeni bir ders materyali, farklı bir öğretim yöntemi ya da bir eğitim programı gibi bir uygulama) alırken kontrol grubu ya hiçbir işlem almaz ya da

deney grubundan farklı bir uygulama alır. Bu araştırmada da, deney grubunda öğrencilere yaratıcı yazma etkinlikleri uygulanırken kontrol grubunda normal öğretim sürecine devam edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Karasar (2012: 110)'a göre çalışma evreni, araştırmacının doğrudan veya gözleyerek ya da seçilmiş bir küme üzerinde yapılan gözlemlerden yararlanarak, hakkında görüş bildireceği evrendir. Örneklem ise belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir.

Büyüköztürk vd. (2011) örneklem seçme yoluna gidilmesinin; çok daha az insanın ve maddi kaynakların kullanılması ve bilgiye çok daha kısa sürede ulaşılması bakımından araştırmacılar için olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada da evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından örneklem seçme yoluna gidilmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini Ceyhan Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim okullarında okuyan altıncı sınıf öğrencileri, örneklemine ise Ceyhan Remzi Oğuz Arık İlköğretim Okulu altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmaya 2010-2011 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında, 44 deney grubu öğrencisi ve 39 kontrol grubu öğrencisi olmak üzere toplam 83 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan grupların denkliğini saptamak amacıyla yapılan bağımsız t testi sonuçları aşağıda verilmiştir:

Deney ve kontrol grubunun yaratıcı yazma becerilerine ait, Yazılı Anlatım (Kompozisyon Yazma) Süreçlerini Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Değerlendirme Ölçeği'nin Yazmaya Hazırlık, Yazma Süreci ve Yazılanları Sunma ve Değerlendirme alt ölçeklerine göre ön test puanlarının bağımsız t testi sonuçları Tablo (1)'de verilmiştir.

Tablo 1: Deney Grubu ile Kontrol Grubu Yaratıcı Yazmayı Değerlendirme Düzeyleri Ön Testi Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Ön Test	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Yazmaya Hazırlık	Deney Grubu	44	65.57	14.84	81	1.490	.140
	Kontrol Grubu	39	60.54	15.9			
Yazma Süreci	Deney Grubu	44	89.45	14.48	81	1.963	.053
	Kontrol Grubu	39	83.05	15.22			
Yazılanları Sunma ve Değerlendirme	Deney Grubu	44	82.23	17.54	81	1.357	.176
	Kontrol Grubu	39	77.21	15.98			

Tablo (1)'e göre grupların Yazmaya Hazırlık alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları deney grubunda $\bar{X} = 65.57$; kontrol grubunda $\bar{X} = 60.54$ olarak bulunmuştur. Yapılan t anlamlılık testi sonuçlarına göre ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t_{(81)} = 1.490$; $p > .05$). Aynı tablodaki diğer sonuçlara göre grupların Yazma Süreci alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları deney grubunda $\bar{X} = 89.45$; kontrol grubunda $\bar{X} = 83.05$ olarak bulunmuştur. Yapılan t anlamlılık testi sonuçlarına göre iki grubun ön test ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t_{(81)} = 1.963$; $p > .05$). Diğer taraftan tablo (1)'de grupların Yazılanları Sunma ve Değerlendirme alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları deney grubunda $\bar{X} = 82.23$; kontrol grubunda $\bar{X} = 77.21$ olarak bulunmuştur. Yapılan t anlamlılık testi sonuçlarına göre her iki grubun ön test ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t_{(81)} = 1.357$; $p > .05$). Sonuç olarak Tablo (1)'de araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında araştırmada kullanılan ölçeğin her üç alt boyutunda da yazılı anlatım süreçlerini yaratıcı yazma yaklaşımı açısından değerlendirme düzeyleri arasında farklılık çıkmamıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Yazma Eğilimi Ölçeği sonucu elde edilen ön test puanlarının bağımsız t testi sonuçları Tablo (2)'de verilmiştir.

Tablo 2: Deney Grubu ile Kontrol Grubu Yazma Eğilimi Düzeyleri Ön Testi Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Ön Test	N	\bar{X}	Ss	T	P
Deney Grubu	44	74.11	16.7	-.989	.325
Kontrol Grubu	39	77.67	15.89		

Tablo (2)'de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma eğilimine ilişkin ön test sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre deney grubunda yer alan öğrencilerin yazma eğilimi ön test ortalamaları $\bar{X}=74.11$; kontrol grubu öğrencileri yazma eğilimi ön test ortalamaları $\bar{X}=77.67$ olarak bulunmuştur. Ortalamalar arası farkın anlamlılığını test etmek için yapılan t anlamlılık testi sonuçlarına göre her iki grubun yazma eğilimi ön test ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t_{(81)} = -.989$; $p>.05$).

Tablo (1) ve (2) incelendiğinde her iki grupta yer alan öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum da deneysel işlem öncesinde her iki grubun da birbirine denk olduğu anlamına gelebilmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada deney grubu öğrencilerine Smith (2005)'te belirtilen yaratıcı yazma stratejileri uygulanmış olup deneysel işlem öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarına ilişkin sonuçlar Yazılı Anlatım (Kompozisyon Yazma) Süreçlerini Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Değerlendirme Ölçeği ve Yazma Eğimi Ölçeği ile elde edilmiştir.

3.3.1. Yazılı Anlatım (Kompozisyon Yazma) Süreçlerini Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Değerlendirme Ölçeği

Maltepe (2006) tarafından Türkçe derslerindeki yazılı anlatım süreçlerini yaratıcı yazma yaklaşımı açısından değerlendirmek amacıyla geliştirilen bu ölçme aracı, yaratıcı yazma süreçleri açısından Türkçe derslerindeki yazma becerisini geliştirmeye yönelik uygulamaları hem Türkçe öğretmenlerinin hem de yazma

uygulamalarına katılan öğrencilerin değerlendirebilmelerine uygun olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde öncelikle ilgili alanyazın incelenerek yaratıcı yazma yaklaşımında gerçekleşen süreç oluşumları belirlenmiştir. Yapılan inceleme, yazma süreçlerindeki çalışmaların; yazma eylemi öncesinde, yazma eylemi sırasında ve yazma eylemi sonrasında olmak üzere üç boyutta gerçekleştiğini göstermiştir. Türkçe derslerindeki yazılı anlatım süreçlerini yaratıcı yazma açısından değerlendirebilmek için oluşturulacak ölçeğin bu üç boyutu da kapsamı gerektiği düşüncesi ile taslakta üç temel alt ölçek hazırlanmıştır. Bunlara; “Yazmaya Hazırlık”, “Yazma Süreci” ve “Yazılanları Sunma ve Değerlendirme” adları verilmiştir. Tüm süreçleri kapsayan ve alanyazınla tamamen örtüşen toplam 183 madde ile geniş bir madde havuzu oluşturulmuştur. Araştırmacı, maddelerde bütünleştirmeler, ayrıştırmalar ve elemeler yaparak toplam madde sayısını 135’e düşürmüştü; 15 maddenin de birden çok alt ölçekte yer alabildiğini ve diğer ölçeklerden yeterince ayrılmadığını belirleyerek toplam madde sayısını 120’ye düşürmüştür. Her bir alt ölçekte sıralanan maddeler; Türkçe Öğretimi alanındaki uzmanların, eğitim bilimcilerin, ölçme ve değerlendirme uzmanlarının, Türkçe öğretimi gerçekleştiren öğretmenlerin, Türkçe Eğitimi Bölümü 4. sınıf öğrencilerinin görüşlerine sunulmuş ve taslak ölçme aracından 20 madde daha elenmiştir. Maddelerin anlaşılabilirliğinin test edilmesi amacıyla 9 öğrenciyle odak grup görüşmesi yapılmış, bazı maddeler hedef kitleye uygun hale getirilmiş ancak işlemediği görülerek 10 madde daha elenmiştir. Ölçeğin görünüş geçerliliğini sağlamaya yönelik çalışmalar tamamlandıktan sonra 90 deneme ölçeği maddesi; “Yazmaya Hazırlık” alt ölçeğine 31 madde, “Yazma Süreci” alt ölçeğine 30 madde, “Yazılanları Değerlendirme ve Sunma” alt ölçeğine 29 madde olmak üzere dağıtılmış ve ölçek deneme uygulamasına hazır hale getirilmiştir. Maddeler, bireylerin madde ile ölçülmek istenen yaratıcı yazma özelliğinin Türkçe derslerindeki yaratıcı yazma uygulamalarında ne sıklıkla gerçekleştiğini yansıtabilecek şekilde derecelendirilmiş; taslak ölçek, “Her Zaman”, “Çoğu Zaman”, “Bazen”, “Nadiren” ve “Hiçbir Zaman” biçiminde 5’li Likert tipi ölçek formu halinde düzenlenmiştir. 3 öğretmen ve 280 6, 7 ve 8. sınıf öğrencisinden elde edilen verilerle ölçek geliştirme çalışması yapılmış; ölçekte yer alan maddelere verilen tepkiler “Hiçbir Zaman” seçeneği için “1”, “Nadiren” seçeneği için “2”, “Bazen” seçeneği için “3”, “Çoğu Zaman” seçeneği için “4”, “Her Zaman” seçeneği için “5” puan verilerek sayısallaştırılmıştır ve bilgisayar ortamına aktararak analize alınmıştır. Yapılan

incelemelerde “Yazılı Anlatım (Kompozisyon Yazma) Süreçlerini Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Değerlendirme Ölçeği”nin iç tutarlık anlamındaki güvenilirliğinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmış; “Yazmaya Hazırlık” ile “Yazma Süreci” ve “Yazılanları Değerlendirme ve Sunma” arasında, “Yazma Süreci” ile “Yazılanları Değerlendirme ve Sunma” arasında 01. Anlamlılık düzeyinde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bu ilişki, her bir alt ölçeğin birbiri ile ilgili tek bir özelliği ölçtüğü ve alt ölçeklerinden birlikte kullanılabilmesi şeklinde yorumlanabilmektedir. Sonuç olarak, geliştirilen “Yazılı Anlatım (Kompozisyon Yazma) Süreçlerini Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Değerlendirme Ölçeği”nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve asıl uygulamada kullanılabilir psikolojik özelliklere sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçek, deneysel işlem öncesinde ve sonrasında grupların yazılı anlatım süreçlerini yaratıcı yazma yaklaşımı açısından değerlendirme düzeylerinin nasıl değişim gösterdiğini ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır.

3.3.2. Yazma Eğilimi Ölçeği

Piazza ve Siebert (2008) tarafından geliştirilen, İşeri ve Ünal (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek; izin alındıktan sonra üç çevirmen tarafından Türkçeye çevrilmiş, Türkçe versiyonu da farklı üç çevirmen tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Ölçeğin bağlamsal olarak ve maddelerin tek tek anlamının düzey açısından anlaşılabilirliği sorgulanmış; daha sonra 4, 5 ve 6. sınıf öğrencilerinden 30’ar kişiden ölçeği okumaları istenmiş ve anlamadıkları maddeler üzerinde kaynak metnin anlamına uygun biçimde düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan çalışmalarla ölçeğin elde edilen maddelerle geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazma Eğilimi Ölçeği, uygulanan yaratıcı yazma stratejilerinin öğrencilerin yazma eğilimlerine etkisini ortaya koymak amacıyla ön test ve son test aşamasında her iki grupta da kullanılmıştır.

3.4.Verilerin Analizi

Araştırmanın uygulanması 2010-2011 eğitim öğretim yılında Ceyhan Remzi Oğuz Arık İlköğretim Okulu altıncı sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama çalışmasına 44 öğrenci deney- 39 öğrenci kontrol grubunda olmak üzere toplam 83 öğrenci katılmıştır. Deney ve kontrol gruplarını belirlemek amacıyla altıncı sınıflardan ortalamaları birbirine en yakın olan iki sınıf belirlenmiştir. Uygulamanın başladığı ilk gün “Yazılı Anlatım (Kompozisyon Yazma) Süreçlerini Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak grupların yazılı anlatım süreçlerinin yaratıcı yazma yaklaşımı açısından değerlendirilme düzeyleri arasındaki denklige bakılmış, anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grubunun yazma eğilimi ilişkilerinin denkligine bakmak amacıyla da ön test aşamasında “Yazma Eğilimi Ölçeği” kullanılmış ve iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Deney grubunda yaratıcı yazma çalışmaları haftada 1 ders saati olmak üzere 9 hafta devam etmiştir. Bu süre boyunca kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamış ve bu sınıfta Türkçe dersleri programa uygun olarak işlenmeye devam edilmiştir. Yaratıcı yazma stratejilerinin uygulanmasından sonra öğrencilere yeniden “Yazılı Anlatım (Kompozisyon Yazma) Süreçlerini Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Değerlendirme Ölçeği” uygulanarak deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem sonrası ve iki grubun kendi içinde ön test ve son test sonrası yazılı anlatım süreçlerini yaratıcı yazma yaklaşımı açısından değerlendirme düzeyleri karşılaştırılmıştır. “Yazma Eğilimi Ölçeği” de son test aşamasında deney ve kontrol gruplarına yeniden uygulanarak yaratıcı yazma stratejilerinin uygulanmasının ardından deney grubun ön test ve son test, kontrol grubunun ön test ve son test yazma eğilimi ilişkisi ile deney ve kontrol grubunun son test yazma eğilimi ilişkisine bakılmıştır. Veriler bağımlı ve bağımsız t testi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

3.5. Deneysel İşlemin Uygulama Basamakları

Smith (2005)'in deney grubuna 9 hafta boyunca uygulanan yaratıcı yazma stratejileri şunlardır:

1. Sözcük Çağrışımları

Etkinlik -1

Etkinlik Adı: Sessel Çağrışımlar

Uygulama: Rastgele seçilen “yemek” sözcüğü anahtar sözcük olarak verilmek üzere belirlenmiştir. Öğrencilerden bu sözcükle sessel olarak bağlantılı sözcükler türetmeleri istenmektedir.

Etkinlik-2

Etkinlik Adı: Anlamsal çağrışımlar

Uygulama: Öğrencilere “yemek” sözcüğü verilerek bu sözcüğün zihinlerinde çağrıştırdığı yeni sözcükler türetmeleri istenmiştir. Bu etkinlikte türetilen sözcüklerin, anahtar sözcükle anlamsal olarak bağlantılı olmaları gerekmektedir.

Etkinlik-3

Etkinlik Adı: Çağrışımsızlık

Uygulama: Bu etkinlikte öğrencilere “yemek” sözcüğü verilerek onlardan anahtar sözcük olan birinci sözcük aynı kalmak kaydıyla sözcük grupları oluşturmaları istenmektedir. Birinci sözcük ikinci sözcükle doğrudan bağlantılı olmamalı, bu iki sözcük genel olarak birbirini çağrıştırmamalıdır.

Etkinlik-4

Etkinlik Adı: Değişim-İlerlemeli Çağrışımlar

Uygulama: Bu etkinlikte öğrencilerden yemek sözcüğü ile söz grubu oluşturmaları, daha sonra oluşan sözcük grubunun ikinci sözcüğüyle başlayan yeni bir sözcük grubu

oluşturmaları, yeni oluşan sözcük grubunun ikinci sözcüğüyle başlayan yeni bir sözcük üretme biçiminde devam ettirmeleri istenmektedir.

Etkinlik-5

Etkinlik Adı: Karma Çağrışımlar

Uygulama: Bu etkinlikte çağrışım, çağrışımsızlık ve değişim-ilerlemeli çağrışımlar karma olarak kullanılabilir. Verilen anahtar sözcüğe atıfta bulunmaya devam edilebileceği ve bu sözcük çağrışım için temel olarak kullanılabilir gibi çağrışım için yeni üretilen bir sözcük de kullanılabilir.

2. Öbek İşleme

Öğrencilere verilen anahtar söz öbeğinden yola çıkılarak bundan birçok başka öbek oluşturulabilir. Yeni üretilen söz öbeği, anahtar söz öbeğinin içinden bir sözcüğe sahip olabilir. Ancak bu zorunlu değildir. Önemli olan, söz öbeklerinin kısa ve az sözcükten oluşmasıdır. Bu etkinlikte sözcüklerin sırası değiştirilebilmekte, bir sözcük diğerinin yerine geçirilebilmekte, sözcük ekleme veya çıkarma yapılabilmektedir.

Etkinlik-6

Etkinlik Adı: Öbek Değiştirimi

Uygulama: Bu etkinlikte sözcük öbekleri ya da kısa cümle içindeki sözcükler anlamsal dönüşümle değiştirilmektedir.

Etkinlik-7

Etkinlik Adı: Değiştirim

Uygulama: Bu etkinlikte öbek, bir sözcüğün yerine başka bir sözcük koyarak değiştirilmektedir. Bu, değiştirilen sözcüğün yerine eş anlamlısını koymak değildir. Söz öbeğinde değişmeyen sözcükler aynı kalırken buna uygun yeni sözcük üretme etkinliği süreç odaklı olması nedeniyle öğrencilerin yaratıcılıklarını desteklemektedir.

Etkinlik-8

Etkinlik Adı: Öbek Ekleme/Çıkarma

Uygulama: Bu etkinlikte sözcük öbeğinden sözcük ekleme veya çıkarma yoluyla yeni sözcük öbekleri oluşturulması istenmektedir.

3. Sözcük Havuzları

Etkinlik-9

Etkinlik Adı: Sözcük Havuzu

Uygulama: Bu etkinlikte öğrencilerden 15- 20 sözcük türeterek bir sözcük havuzu oluşturmaları ve bu sözcüklerden olağandışı ve çarpıcı kombinasyonlar oluşturmaları istenmektedir. Sözcüklerin anlamsal olarak bağlantılı olması gerekmekle birlikte canlı ve güçlü sözcükler türetmek gerekmektedir.

Stratejilerin her basamağında öğrencilerden, türettikleri sözcük veya sözcük öbeklerini kullanarak yeni bir metin oluşturmaları istenmiştir. Oluşturulan metinler çalışmamızda belirtilen Yazılı Anlatım (Kompozisyon Yazma) Süreçlerini Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Değerlendirme Ölçeği ve Yazma Eğimi Ölçeği ile değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde yöntem bölümünde belirtilen araçlarla toplanan verilerin analizlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “*Yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulandığı (deney grubu) ve geleneksel öğretimin uygulandığı (kontrol grubu) öğrencilerin “yaratıcı yazmayı değerlendirme” son test düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” biçiminde oluşturulmuştur.

Bu soruya yanıt aramak için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazmayı değerlendirme ölçeğine göre aldıkları son test puanları bağımsız gruplar t testiyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda yer alan Tablo (3)’te gösterilmektedir:

Tablo 3: Deney Grubu ile Kontrol Grubu Yaratıcı Yazmayı Değerlendirme Düzeyleri Son Testi Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Alt Ölçek	Son Test	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Yazmaya Hazırlık	Deney Grubu	44	69.51	16.46	81	3.874	.000
	Kontrol Grubu	39	56.38	14.33			
Yazma Süreci	Deney Grubu	44	95.29	12.86	81	6.316	.000
	Kontrol Grubu	39	75.10	16.23			
Yazılanları Sunma ve Değerlendirme	Deney Grubu	44	87.61	14.72	81	4.664	.000
	Kontrol Grubu	39	71.69	16.39			

Tablo (3)'e göre grupların Yazmaya Hazırlık alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları deney grubunda $\bar{X} = 69.51$; kontrol grubunda $\bar{X} = 56.38$ olarak bulunmuştur. Yapılan t anlamlılık testi sonuçlarına göre ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($t_{(81)} = 3.874$; $p > .05$). Aynı tablodaki diğer sonuçlara göre grupların Yazma Süreci alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları deney grubunda $\bar{X} = 95.3$; kontrol grubunda $\bar{X} = 75.1$ olarak bulunmuştur. Yapılan t anlamlılık testi sonuçlarına göre iki grubun son test ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($t_{(81)} = 6.316$; $p > .05$). Diğer taraftan Tablo (3)'te grupların Yazılanları Sunma ve Değerlendirme alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları deney grubunda $\bar{X} = 87.61$; kontrol grubunda $\bar{X} = 71.69$ olarak bulunmuştur. Yapılan t anlamlılık testi sonuçlarına göre her iki grubun son test ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($t_{(81)} = 4.664$; $p > .05$). Sonuç olarak Tablo (3)'te araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında yaratıcı yazmaya ilişkin başarı düzeyleri arasında araştırmada kullanılan ölçeğin her üç alt boyutunda da farklılık çıkmıştır. Bu sonuç yaratıcı yazmaya dayalı hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin yazılı anlatım süreçlerini yaratıcı yazma yaklaşımı açısından değerlendirme becerilerini olumlu yönde desteklediğini göstermektedir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Deney grubu öğrencilerinin “yaratıcı yazmayı değerlendirme” ön test ile son test düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur.

Bu soruya yanıt aramak için deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazmayı değerlendirme ölçeğine göre aldıkları ön test ve son test puanları bağımlı gruplar t testiyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda yer alan Tablo (4)’te gösterilmektedir:

Tablo 4: Deney Grubu Yaratıcı Yazmayı Değerlendirme Düzeyleri Ön Test ve Son Test Bağımlı Gruplar t Testi Bulguları

Alt Ölçek	Deney	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Yazmaya Hazırlık	Ön test	44	65.57	14.84	43	-1.196	.238
	Son test	44	69.59	16.46			
Yazma Süreci	Ön test	44	89.45	14.48	43	-2.066	.045
	Son test	44	95.29	12.86			
Yazılanları Sunma ve Değerlendirme	Ön test	44	82.23	17.54	43	-1.749	.087
	Son test	44	87.61	14.72			

Tablo (4)’e göre deney grubu öğrencilerinin Yazmaya Hazırlık alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ön testte $\bar{X} = 65.57$; son testte $\bar{X} = 69.59$ olarak bulunmuştur. Yapılan t anlamlılık testi sonuçlarına göre ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($t_{(81)} = -1.196$; $p > .05$).

Yazma Süreci alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ön testte $\bar{X} = 89.45$; son testte $\bar{X} = 95.29$ olarak bulunmuştur. Yapılan t anlamlılık testi sonuçlarına göre deney grubun ön test ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t_{(81)} = -2.066$; $p < .05$).

Yazılanları Sunma ve Değerlendirme alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ise ön testte $\bar{X} = 82.23$; son testte $\bar{X} = 87.61$ olarak bulunmuştur. Yapılan t anlamlılık testi sonuçlarına göre grubun ön test ve son test ortalamaları

arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($t_{(81)} = -1.749$; $p > .05$). Sonuç olarak Tablo (4)'te araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test ortalamaları arasında ölçeğin Yazmaya Hazırlık ve Yazılanları Sunma ve Değerlendirme alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülürken Yazma Süreci alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Maltepe (2006)'de "Yazma Süreci" oluşumlarının daha etkili işlediği, yazmaya hazırlık süreci ile yazılanları değerlendirme ve sunma süreçlerini içermediği; öğretmenin gerçekleştirmeyi hedeflediği öğretim süreçleri ile öğrencilerin öğrenme ve beceri geliştirme süreçlerinin birbirinden kopuk ilerlediği sonucuna ulaşılmıştır. Tonyalı (2010)'da yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazma becerilerine geleneksel yazılı anlatım çalışmalarına oranla katkı sağladığı ve bu katkının özellikle öğrencilerin sözel yaratıcılık becerilerine yönelik olduğu belirtilmektedir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "*Kontrol grubu öğrencilerinin "yaratıcı yazmayı değerlendirme" ön test ile son test düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?*" biçiminde oluşturulmuştur.

Bu soruya yanıt aramak için kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazmayı değerlendirme ölçeğine göre aldıkları ön test ve son test puanları bağımlı gruplar t testiyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda yer alan Tablo (5)'te gösterilmektedir:

Tablo 5: Kontrol Grubu Yaratıcı Yazmayı Değerlendirme Düzeyleri Ön Test ve Son Test Bağımlı Gruplar t Testi Bulguları

Alt Ölçek	Kontrol	N	\bar{X}	ss	Sd	t	P
Yazmaya Hazırlık	Ön test	39	60.54	15.90	38	1.248	.220
	Son test	39	56.38	14.33			
Yazma Süreci	Ön test	39	83.05	15.22	38	2.262	.029
	Son test	39	75.10	16.23			
Yazılanları Sunma ve Değerlendirme	Ön test	39	77.21	15.98	38	1.535	.133
	Son test	39	71.69	16.39			

Tablo (5)'e göre kontrol grubu öğrencilerinin Yazmaya Hazırlık alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ön testte $\bar{X} = 60.54$; son testte $\bar{X} = 56.38$ olarak

bulunmuştur. Yapılan t anlamlılık testi sonuçlarına göre ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($t_{(81)}= 1.248$; $p>.05$).

Yazma Süreci alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ön testte $\bar{X}=83.05$; son testte $\bar{X}=75.10$ olarak bulunmuştur. Yapılan t anlamlılık testi sonuçlarına göre deney grubun ön test ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t_{(81)}= 2.262$; $p<.05$).

Yazılanları Sunma ve Değerlendirme alt ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ise ön testte $\bar{X}= 77.21$; son testte $\bar{X}= 71.69$ olarak bulunmuştur. Yapılan t anlamlılık testi sonuçlarına göre grubun ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($t_{(81)}= 1.535$; $p>.05$). Sonuç olarak Tablo (5)'te araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test ortalamaları arasında ölçeğin Yazmaya Hazırlık ve Yazılanları Sunma ve Değerlendirme alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmazken Yazma Süreci alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “*Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “yazma eğilimi” son test düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” biçiminde oluşturulmuştur.

Bu soruya yanıt aramak için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma eğilimi ölçeğine göre aldıkları son test puanları bağımsız gruplar t testiyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda yer alan Tablo (6)'da gösterilmektedir:

Tablo 6: Deney Grubu ile Kontrol Grubu Yazma Eğilimi Düzeyleri Son Testi Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Son Test	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Deney Grubu	44	71.36	22.93			
Kontrol Grubu	39	72.64	16.94	81	-.286	.772

Tablo (6)'ya göre deney grubunda yer alan öğrencilerin yazma eğilimi ön test ortalamaları $\bar{X} = 71.36$; kontrol grubu öğrencileri yazma eğilimi ön test ortalamaları $\bar{X} = 72.64$ olarak bulunmuştur.

Ortalamalar arası farkın anlamlılığını test etmek için yapılan t anlamlılık testi sonuçlarına göre her iki grubun yazma eğilimi son test ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t_{(81)} = -.286$; $p > .05$). Avcı (2013)'da da yazma eğilim düzeyleri denk olan deney ve kontrol gruplarına yaratıcı yazma etkinlikleri uygulandıktan sonra bu iki grubun yazma eğilimi düzeyleri arasında fark oluşmadığı ortaya konmuştur. Ancak deney grubunun yazma eğilimi düzeyinin yaratıcı yazma uygulamaları sonrasında arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo (6)'dan elde edilen sonuçlara karşın Öztürk (2007)'te yaratıcı yazma etkinlikleri uygulanan deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre yazmaya karşı düşüncelerinde olumlu yönde bir gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kapar Kuvanç (2008)'ta yaratıcı yazma teknikleri ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını artırmada geleneksel öğretimdeki yazma çalışmalarından daha etkili olmuştur. Beydemir (2010)'de yaratıcı yazma yaklaşımına dayalı yapılan çalışmalarla öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ak (2011)'de yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin serbest yazma becerilerini ve yazılı anlatıma yönelik tutumlarını olumlu olarak etkilediği belirtilirken Akkaya (2011)'de da yaratıcı yazma yaklaşımına dayalı yapılan çalışmaların öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Baş ve Şahin (2012)'de öğrencilerin yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “*Deney grubu öğrencilerinin “yazma eğilimi” ön test ile son test düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” biçiminde oluşturulmuştur.

Bu soruya yanıt aramak için deney grubu öğrencilerinin yazma eğilimi ölçeğine göre aldıkları ön test ve son test puanları bağımlı gruplar t testiyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda yer alan Tablo (7)'de gösterilmektedir:

Tablo 7: Deney Grubu Yazma Eğilimi Düzeyleri Ön Test ve Son Test Bağımlı Gruplar t Testi Bulguları

Deney	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Ön Test	44	74.11	16.70	43	.696	.490
Son Test	44	71.36	22.93			

Tablo (7)'ye göre deney grubu öğrencilerinin yazma eğilimi ön test ortalamaları $\bar{X} = 74.11$; son test ortalamaları $\bar{X} = 71.36$ olarak bulunmuştur. Ortalamalar arası farkın anlamlılığını test etmek için yapılan t anlamlılık testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin yazma eğilimi ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t_{(81)} = .696$; $p > .05$).

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “*Kontrol grubu öğrencilerinin “yazma eğilimi” ön test ile son test düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” biçiminde oluşturulmuştur.

Bu soruya yanıt aramak için kontrol grubu öğrencilerinin yazma eğilimi ölçeğine göre aldıkları ön test ve son test puanları bağımlı gruplar t testiyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda yer alan Tablo (8)'de gösterilmektedir:

Tablo 8: Kontrol Grubu Yazma Eğilimi Düzeyleri Ön Test ve Son Test Bağımlı Gruplar t Testi Bulguları

Kontrol	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Ön Test	39	77.67	15.85	38	1.379	.176
Son Test	39	72.64	16.94			

Tablo (8)'de kontrol grubu öğrencilerinin yazma eğilimine ilişkin ön test ve son test sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin yazma

eğilimi ön test ortalamaları $\bar{X} = 77.67$; son test ortalamaları $\bar{X} = 72.64$ olarak bulunmuştur. Ortalamalar arası farkın anlamlılığını test etmek için yapılan t anlamlılık testi sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin yazma eğilimi ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t_{(81)} = 1.379$; $p > .05$).

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışma kapsamında ulaşılan bulgulardan hareketle araştırmanın sonuç ve önerilerine yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Yaratıcı yazma etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma etkinliklerini değerlendirme ve yazma eğilim düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, ön test, son test kontrol gruplu desende yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan deney grubu öğrencilerine 9 hafta süresince yaratıcı yazma etkinlikleri uygulanmış, öte yandan kontrol grubu öğrencilerine de öğretmen tarafından tasarlanan geleneksel eğitim verilmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, çalışma grubunda yer alan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazmayı değerlendirme son test düzeyleri arasında ölçeğin tümünde anlamlı bir fark bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları açısından bakıldığında, “Yazmaya Hazırlık”, “Yazma Süreci” ve “Yazılanları Sunma ve Değerlendirme” alt boyutlarının tümünde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgular, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılı anlatım süreçlerini yaratıcı yazma yaklaşımı açısından değerlendirme düzeylerine geleneksel eğitimden daha fazla katkıları olduğunu göstermektedir.

Öte yandan, deney grubu öğrencilerinin ön test, son test puanları arasındaki t testi sonuçları ise Yazmaya Hazırlık boyutunda öğrencilerin ön test ortalamalarının $\bar{X}=65.57$; son test ortalamalarının $\bar{X}=69.59$; Yazma Süreci alt boyutunda ön test ortalamalarının $\bar{X}=89.45$; son test ortalamalarının $\bar{X}=95.29$ ve son olarak

Yazılanları Sunma ve Değerlendirme alt boyutu ön test ortalamalarının $\bar{X} = 82.23$; son test ortalamalarının $\bar{X} = 87.61$ olduğunu göstermiştir. Üç alt boyut açısından son test lehine bir gelişim söz konusudur. Fakat bu gelişim Yazmaya Hazırlık ve Yazılanları Sunma ve Değerlendirme alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bulunmazken, yalnızca Yazma Süreci alt boyutu açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Özellikle uygulama süresinin kısıtlı olması bu durumun temel nedeni olarak düşünülmektedir. Geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının son testte düştüğü, hatta Yazma Süreci alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu dikkat çekmektedir. Geleneksel eğitimin öğrencilerin yazma istek ve güdülerine olumsuz etkisine bir kanıt olarak düşünülebilir. Geleneksel yazma etkinlikleri öğrencilerin yazılı anlatım süreçlerini yaratıcı yazma açısından değerlendirme düzeylerine olumlu katkıları olmadığını açıkça göstermiştir.

Araştırmanın diğer bir boyutunda öğrencilerin yazma eğilimi düzeyleri sorgulanmıştır. Yapılan inceleme sonucunda, çalışma grubunda yer alan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma eğilimi son test düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca, hem deney grubu hem kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test ortalamaları kendi içinde incelenmiş ve uygulama sonrası ortalamalarının düştüğü bulgulanmıştır. Bu durum her ne kadar istatistiksel olarak anlamlı çıkmamış olsa da beklenen gelişimin sağlanamadığı görülmüştür. Öğrencilerin eğitimin ilk basamaklarından itibaren yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmesi yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama sürecinde zorluklar doğurmuştur. Bu yüzden ilkokulun ilk basamaklarından itibaren mekanik ve geleneksel etkinlikler yerine öğrencilerin hayat güçlerini harekete geçirecek, yazarken keyif almalarını sağlayacak etkinlikler yaptırılmalıdır.

Sonuç olarak, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin genel olarak yazılı anlatım süreçlerini yaratıcı yazma yaklaşımı açısından değerlendirme düzeylerine geleneksel yöntemden daha etkili olduğu, yazma eğilim açısından ise beklenen olumlu etkiyi sağlamadığı görülmüştür.

5.2. Öneriler

1. Yaratıcı yazma düzeylerini belirlemeye yönelik farklı yaş düzeylerine uygun test ve ölçekler zenginleştirilerek yaratıcı yazmanın her aşamasında öğrencilere yaratıcı yazma düzeylerini değerlendirme olanağı verilebilir. Böylelikle öğrencilerin hem yaratıcı yazma sürecine etkin katılımlarının sağlanabileceği hem de yaratıcı yazma becerilerine yönelik farkındalıklarının canlı tutulabileceği düşünülmektedir.
2. Öğretmenin yaratıcı yazma etkinliklerini planlarken öğrencilerinin bireysel özelliklerini ve onların kararlarını dikkate alması her öğrencisini sürece katması açısından etkili olabilir.
3. Sınıfların kalabalık oluşu, ders süresinin yeterli olmayışı gibi nedenlerle öğretmenler daha çok mekanik etkinliklere yönelmektedir. Bu çalışmanın uygulama süreci de etkinliklerin etkili ve amacına uygun olarak yürütülmesi için daha fazla sürenin gerekli olduğunu göstermiştir. Bu yüzden, yaratıcı yazma, öğretim sürecinin her kademesinde yer almalı; fakat Türkçe dersinin içinde değil, ayrı bir ders olarak okutulmalıdır. Bu durumun, öğrencinin yazmaya daha fazla zaman ayırabilmesine zemin hazırlayacağı böylece yazma eğilim düzeylerinde beklenen olası olumlu etkiyi sağlayabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Ak, E. (2011). *Yaratıcı Yazma Tekniklerinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Yazılı Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akdal, D. (2011). *Metinler Arası Okuma Yaklaşımının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Akkaya, N. (2011). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Türkçe Dersine Yönelik Tutumuna Etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 311-319.
- Aksan, D. (1975). Anadili. *Türk Dili*, 285, 423- 434.
- Aksan, D. (2004). Türkçenin Anlatım Gücü ve Anlatım Yolları. *Dilbilim ve Türkçe Yazıları*, Ankara: Multilingual Yayınevi.
- Aktaş, M. (2009). Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcı Yazmanın Başarıya ve Yazılı Anlatıma Etkisi. *Dil Dergisi*, 145, 7-27.
- Apak, F. (2008). Türkçenin Estetikbilim ve Yaratıcı Yazma Işığında Öğretimi. *I. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*, 57-76, KKTC: Doğu Akdeniz Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü.
- Aşılıoğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe Öğretimi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ataman, M. (2006). Yaratıcı Yazma ve Yaratıcı Drama. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı*, 115-123, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Ataman, M. (2009). *Türkçe Derslerinde Kullanılabilecek Yaratıcı Etkinlikler ve Yaratıcı Yazma Örnekleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ataman, M. (2011). *Yaratıcı Yazma İçin Yaratıcı Drama*. Ankara: Pegem Akademi.

- Avcı, A. S. (2013). *Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimleri ve Yazma Kaygılarına Etkisi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Baş, G. ve Şahin C. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları ve Yazma Eğilimleri ile Türkçe Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Turkish Studies*. 7, (3), 555- 572.
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara, Yaratıcı Yazma ve Yazma Erişisine Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Beyreli, L. Çetindağ, Z, Celepoğlu, A. (2006). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Binyazar, A. (1983). Ana Dili Öğretiminde Yazınsal Alanlara Açılım. *Türk Dili Dergisi*, 379-380, 57-72.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E. K, Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 285- 307.
- Demir, T. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri ile Yazma Özyeterlik Algısı ve Başarı Amaç Yönelimi Türleri İlişkisinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirbaş, A. (2005). *Biyoloji Öğretiminde Yaratıcı Yazma Uygulamaları*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Egri, L. (2004). *Piyas Yazma Sanatı Yaratıcı Yazma Dersleri*. Çev.: Suat Taşer, İstanbul: Papirus Yayınevi.

- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Günay, D. (2004). *Dil ve İletişim*. İstanbul: Multilingual Yayınevi.
- Günay, D. (2007). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınevi.
- Gündüz, S. (2003). *Öykü ve Roman Yazma Sanatı*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İşeri, K ve Demirgüneş S. (2009). Yaratıcı Yazmada Çağrışımlar ve Hiyerarşik Yapılanışları. *II Uluslararası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Kurultayı Bildirileri*, Ürgüp: Ankara Üniversitesi.
- İşeri, K. ve Ünal E. (2010). Yazma Eğilimi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 104-117.
- İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Yazınsal Metinlerin İşlevi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- İpşiroğlu, Z. (2007). Türkçe Öğretiminde Yaratıcılık Almanya'daki Yeni Öğretmenler: Göçmen Kökenli Üçüncü Kuşak. *Dil Dergisi*, 135, 21-26.
- Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kapar-Kuvaç, E. B. (2008). *Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarına ve Türkçe Dersindeki Başarılarına Etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karakuş, İ. (2005). *Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Can Reklamevi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve Eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.

- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Aksoy, Ö. (2007). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Keçik, İ. ve Uzun, L. (2004). *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kıbrıs, İ. (2008). Yaratıcı yazma (Creative Writing) Salkım Oluşturma/ Cluster Yöntemi. *Türkçe Öğretimi İlke-Yöntem-Teknikler*, 360-380, Derl.: Attilâ Tazebay ve Süleyman Çelenk, Ankara: Maya Akademi.
- Küçük, S. (2007). *Yazılı Anlatım ve Yaratıcılık*. Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2010). İstasyon Tekniğinin Yaratıcı Yazma Becerisi Kazandırmaya ve Derse Karşı Tutuma Etkisi. *Tubar*, 28, 299-312.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6-8. Sınıflar), Ankara: MEB Yayınları.
- Oral, G. (2008). *Yine Yazı Yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öz, F. (2006). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2002). Yazılı Anlatım Becerisinin Geliştirilmesi. *Türkçe Öğretimi Yazıları*, 251-267, Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (1983). Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi. *Türk Dili Dergisi, Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 379-380, 18-30.
- Özdemir, Ö. (2010). *Üstün Yetenekli Öğrencilerde Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Düzeyleri İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Örneği*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saussure, F. (1998). *Genel Dilbilim Dersleri*. Çev.: Berke Vardar, İstanbul: Multilingual Yayınevi.
- Serin, A. (2005). *Yaratıcı Dramayla Kurgulanmış Yaratıcı Yazma Çalışmalarına İlişkin Bir Model Önerisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Smith, H. (2005). *The Writing Experiment: Strategies for innovate creative writing*. Australia: Allen&Unwin.
- Spock, D. (2000). *Yaratıcı Düşünme Gücü*. Çev.: Emel Yıldız, İstanbul: Gölge Yayıncılık.
- Susar-Kırmızı, F. (2008). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Tutum ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerindeki Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 95-109.
- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Uçgun, D. (2008). Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Öğretmen Faktörü. *I. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*, 467-474, KKTC: Doğu Akdeniz Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü.
- Ün-Açıkgöz (2008). *Aktif Öğrenme*. İstanbul: Biliş Yayınları.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve Dil*. Çev.: S. Koray, İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Yavuz, H. S. (1994). *Yaratıcılık*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.

- Yıldız C., Okur A., Arı G. ve Yılmaz Y. (2008). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, Y. (2008). Yazma Öğretimi. *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Derl.: Cemal Yıldız, Ankara: Öncü Basımevi.
- Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 96-105.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı / Soyadı : ASLI DURU

Doğum Yeri ve Tarihi: Ceyhan/ 1987

Medeni Hali : Bekar

İletişim Bilgileri : dureasli@hotmail.com

05052454521

EĞİTİM

2000- 2004 Ceyhan Halil Çiftçi Anadolu Lisesi

2004- 2008 Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

2009- 2014 Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

YABANCI DİL

ÜDS : 61.250 (İngilizce)

EKLER

Ek 1: Araştırma İzni

T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

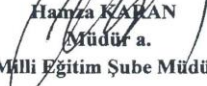
SAYI : B.08.04.MEM.4.01.00.05 - 19304
KONU: Araştırma İzni (Anket)

NİĞDE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
NİĞDE

İLGİ: 27.04.2011 tarih ve 687 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Aslı DURU' nun Yrd. Doç. Dr. Kamil İŞERİ danışmanlığında "İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin incelenmesi" isimli çalışmasını yaratıcı yazma etkinlikleri ile eğitim gören Müdürlüğümüze bağlı Ceyhan ilçesindeki Ceyhan Remzi Oğuz Arık İlköğretim Okulu 6. Sınıf Öğrencilerine uygulayabilmesi ile ilgili Valilik Makamından alınan 06.05.2011 tarih ve 19214 sayılı olur ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi arz ederim.


Hamza KARAN
Müdür a.
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

EKLER :
EK 1- Valilik Oluru (1 Adet)

Ek 2: Valilik Oluru

T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.01.00.11.040/19214
Konu : Tez Çalışması


06/05/2011

VALİLİK MAKAMINA
ADANA

Niğde Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 27.04.2011 tarih ve 687 sayılı yazılarında, Üniversiteleri Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı **Yüksek Lisans öğrencisi Ash DURU**' nun, danışmanı Yrd. Doç. Dr. Kamil İŞERİ danışmanlığında "**İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Stratejilerin Etkinliğinin Değerlendirilmesi**" konulu tez çalışmasını İlimiz Ceyhan İlçesi dahilindeki Remzi Oğuz Anık İlköğretim okulu 6. sınıf öğrencilerine uygulanması izin istemleri ile ilgili yazıları ve anket soruları ilişikte sunulmuştur.

Söz konusu öğrencinin yukarıda belirtilen konudaki tez çalışmasının, İlimiz Ceyhan İlçesi Remzi Oğuz Anık İlköğretim okulu 6. sınıf öğrencilerine uygulanmasında sakınca bulunmadığı ile ilgili "İl Araştırma Değerlendirme Komisyonu" nun 03.05.2011 tarihli inceleme yazıları doğrultusunda, ilgili okul müdürlüğünün gözetim ve denetiminde, eğitim ve öğretimin aksatılmadan uygulanması, Müdürlüğümüz Kültür Hizmetleri Şubesinde uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


HANZİ KARAN
Müdür a.
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
...../05/2011

Abdulfatih BÜYÜKPHRAT
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü