

**T. C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM A.B.D.
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI YAZMA
BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ.**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
Ergün ÖZTÜRK**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Hayati AKYOL**

Ankara, 2007

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Ergün ÖZTÜRK'e ait "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi" adlı çalışma jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

(İmza)
Başkan..... Prof. Dr. Murat ÖZBAY
Akademik Unvan, Adı Soyadı

(İmza)
Üye..... Doç. Dr. Hayati AKYOL
Akademik Unvan, Adı Soyadı (Danışman)

(İmza)
Üye..... Doç. Dr. Ahmet Güneş
Akademik Unvan, Adı Soyadı

(İmza)
Üye..... Yard. Doç. Dr. Erol Güneşoğlu
Akademik Unvan, Adı Soyadı

(İmza)
Üye..... Yard. Doç. Dr. Kemal Koksaklı
Akademik Unvan, Adı Soyadı

ÖN SÖZ

Yazı dili, insanlarla olan ilişkilerimizde duygularımızı, isteklerimizi açıklamada ve gelecek nesillere kültür aktarımı için kullandığımız önemli bir unsurdur. Yazı, bireyin kişisel tarzını geliştirmede, estetik beğenisini oluşturmada ve kişiliğin olgunlaşmasında etkili olan bir süreçtir. İnsanlar ve medeniyetler için büyük öneme sahip olan yazı dili etkili bir şekilde kullanılmalıdır. Bunu sağlamanın başlıca yolu eğitimden geçmektedir. Yazı, öğretime, eğitim-öğretimin bütün aşamalarında gereken önemi vermelidir. Öğretmenler, öğrencilere yazma aşamalarını tam olarak kavratmalı, yazma becerilerini geliştirmeye dönük çalışmalara yeterince yer vermeli ve öğrencilerin daha iyi yazmaları için uygun ortamı hazırlayıp yöntem, teknik ve stratejileri onlara kazandırmalıdır. Yazmanın süreç içerisinde gelişeceği unutulmamalıdır.

Yazmanın temel koşulu, dili etkili ve doğru bir şekilde kullanmak, dil ve düşünce sınırlarını zorlamaktır. Yapılan araştırmalara göre, ilköğretim düzeyindeki çocuklardan bir konu hakkında yazı yazmaları istenildiğinde, genellikle düşüncelerini etkili ve güzel bir şekilde ifade edemedikleri görülmüştür. Bunun en önemli nedeni, öğretmenlerin, öğrencilerin yazılarının içeriğinden çok, şekilsel beklentilerinin daha fazla olmasıdır. Öğretmenlerin, öğrencilerin yazılarını şekilsel olarak (kâğıt düzeni, imlâ, cümle yapısı gibi) değerlendirmeleri, öğrencilerin yazıya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilir.

Yapılan araştırmalar, ilköğretim okullarının yazma becerisini kazandırmada kesinlikle yetersiz kaldıklarını ve mezun ettikleri öğrencilerin üçte ikisinin basit bir mektup bile yazamadığını ortaya koymaktadır. Bu araştırmalar, yazı yazmanın gönülsüz yapılan bir iş olduğunu ve bunun nedenlerinin sıkılganlık, alt beceriler için gerekli olan bilgi eksikliği, verilen konu başlığına öğrencinin ilgi duymaması, öğrencinin yazmada yeterince güdülenmemesi, yazı yazmayı kolaylaştırıcı yolların öğretilmemesinden kaynaklandığını göstermiştir. İlköğretim çağındaki çocuklarımıza yazıyı sevdirmek, yazmadan zevk almalarını, duygularını rahatlıkla kâğıda

dökmelerini sağlamak ve onların yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak, eğitim açısından oldukça önemlidir. Öğrencilerin, yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri, yazmadan zevk almaları, duygu ve düşüncelerini doğru olarak ifade edebilmeleri, yaratıcı yazma yöntem ve tekniklerinin eğitim ortamında uygulanmasıyla mümkün olacaktır.

İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi adlı bu araştırma ile yaratıcı yazma araştırmalarında ileri bir adım atılmak istenmiştir.

Çalışmanın birinci bölümünde, araştırmanın “Problem Durumu”, “Amaç”, “Önemi”, “Sınırlılıkları” ile araştırmanın konusuyla ilgili olarak daha önce yapılan çalışmaların bulunduğu “İlgili Araştırmalar” bölümlerine yer verilmiştir. İkinci bölümde, araştırmanın “Yöntem”i anlatılmaktadır. Bu amaçla, sırasıyla “Araştırma Modeli”, “Deney ve Kontrol Gurubu”, “Veri Toplama Araçları”, “Araştırmanın Uygulanması” ve “Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi” açıklanmıştır. Üçüncü bölümde, alt problemlere ilişkin “Bulgular ve Yorumlar” açıklanmış ve dördüncü bölümde araştırmadan elde edilen sonuç ve bu sonuçlara bağlı olarak önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın başından sonuna kadar bilgi birikimi ile bana daima yol gösteren, ilgi ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Hayati AKYOL’a, görüş ve önerileri ile araştırmanın şekillenmesindeki yardımlarından dolayı Prof. Dr. Murat ÖZBAY’a ve Yard. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL’a, Yard. Doç. Dr. Mustafa ALTUN’a, Dr. Hasan BAĞCI’ya toplanan yazıların değerlendirilmesindeki yardımlarından dolayı Arş. Gör. Mehmet Barış HORZUM’a, Arş. Gör. Seyit ATEŞ’e, Arş. Gör. Mustafa BEKTAŞ’a ve Arş. Gör. Hakan DÜNDAR’a, bana vakit ayıran eşim Sevilay ve oğullarım Hayri ve Vehbi’ye, manevi desteklerini her zaman hissettiğim, beni yetiştirip büyüten annem ve babama sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Ergün ÖZTÜRK
2007, ANKARA

ÖZET

İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI YAZMA BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Öztürk, Ergün

Doktora, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hayati AKYOL

Ağustos - 2007

Bu araştırmada, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yazmaya karşı düşüncelerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir.

Deneyssel desenli yapılan araştırmaya 2006–2007 öğretim yılının güz yarısında, Ankara ili Etimesgut ilçesi Hasan Şükran Saruhan İ.O. beşinci sınıfında yer alan toplam 40 öğrenci (20 deney-20 kontrol) katılmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alacak olan öğrencilerin seçimi için, okulda beşinci sınıfları oluşturan dört şubeye serbest yazma etkinliği yaptırılmıştır. Bu yazılar araştırmacı tarafından geliştirilen yaratıcı yazma ölçeğine göre (Rubric’le) değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler, araştırmacı ve üç ayrı alan uzmanı tarafından gerçekleştirilmiş, her bir öğrenci için alan uzmanları ve araştırmacının vermiş olduğu puanlar ön test puanı olarak alınmıştır. Dört sınıfın ön test yaratıcı yazma puanlarının denkliliğine tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Ön test sonuçlarında sınıflar arasında anlamlı bir fark bulunmadığından ön test değerleri birbirine en yakın olan iki sınıfta yer alan 40 öğrenci deney ve kontrol grubu olarak alınmıştır.

Bu araştırmada deney grubuyla, haftada iki ders saati olmak üzere on dört hafta boyunca yaratıcı yazma uygulaması yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda deney ve

kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma başarıları arasında yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucuna göre deney grubunun lehine anlamlı derecede fark olduğu ortaya çıkmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin yazmaya karşı olan düşüncelerinde kontrol grubuna göre olumlu yönde bir gelişme olduğu belirlenmiştir.

ABSTRACT

EVALUATING THE CREATIVE WRITING SKILLS OF THE 5TH GRADES OF PRIMARY EDUCATION

Öztürk, Ergün

Ph.D dissertation submitted to Department of Elementary Education,
Primary School Teaching Program

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Hayati AKYOL

August 2007

In this research, it was studied if the creative writing activities have effects on developing the students' writing skills and their opinions about writing or not.

In the research, which was done as an experimental study in the fall semester of 2006-2007 education year in Etimesgut district Hasan Şükran Saruhan Primary School in Ankara, 40 5th year students (20 experiment-20 control) participated. The students of these four classes were made done a free writing activity in order to choose the students for both control and experiment groups. These writings were evaluated with creative writing rubric, developed by the researcher. These evaluations were done by the researcher and three separate field experts and the scores given by the field experts and the researcher for each student were taken as the pre-test scores. The equivalence of the pre-test creative writing skills of the four classes were analyzed with the unilateral variance analysis. Due to the fact that there was no significant difference between the pre-test results of the classes, the 40 students participating in the two classes, the rates of which were closest to each other, were taken as the control and the experiment groups.

In this research with experiment group, creative writing application was done two lesson hours in a week and fourteen weeks in total. As a result of this study, according to the consequences of the anova done unilateral between the creative writing successes of the experiment and control group students, it was seen that there was a significant difference in favor of the experiment group. It was determined that there was a positive progress in the thoughts of the students in experiment group about writing compared to the control group.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	i
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x

I. BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Yazma Süreci	5
1.3. Serbest Yazma.....	7
1.4. Beyin ve Yazı Yazma İlişkisi.....	8
1.5. Yaratıcılık	13
1.6. Yaratıcı Yazı Yazmanın Ortaya Çıkması	14
1.6.1. Bilişsel Yazma Süreci ve Yaratıcı Yazı Yazma	16
1.7. Yaratıcı Yazma.....	21
1.7.1. Yaratıcı Yazmanın Nitelikleri	25
1.7.2. Yaratıcı Yazma Programı.....	27
1.7.2.1. Güven ve Tutum Yapılandırması	29
1.7.3. Yaratıcı Yazmayı Motive Etme Teknikleri	30
1.7.4 Yaratıcı Yazmayı Geliştirme Teknikleri.....	35
1.7.5. Yaratıcı Yazma İfadelerini Geliştirme	39
1.8. İlkokullarda Yaratıcı Yazma Öğretimi.....	41
1.8.1. Sınıf Stratejileri	43
1.8.2. Yaratıcı Yazmada Öğretmenin Rolü.....	45
1.8.3. Yaratıcı Yazmayı Değerlendirme	47
1.9. Metin Türleri	49
1.9.1. Hikâye Edici Metinler	50

1.9.2. Bilgi Verici Metinler	51
1.10. İlgili Araştırmalar	52
1.11. Problem Cümlesi	60
1.12. Alt Problemler	60
1.13. Araştırmanın Amacı	62
1.14. Araştırmanın Önemi	62
1.15. Varsayımlar	65
1.16. Sınırlılıklar	65
1.17. Tanımlar	65
II. BÖLÜM: YÖNTEM	67
2.1. Araştırma Modeli	67
2.2. Deney ve Kontrol Grubu	68
2.3. Veri Toplama Araçları	71
2.3.1. Rubric	71
2.3.2. Yazı Yazma Düşünce Anketi	72
2.4. Araştırmanın Uygulaması	72
2.5. Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi	124
III. BÖLÜM: BULGULAR ve YORUMLAR	125
3.1. Fikirlerin Orijinalliği Boyutuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar	125
3.2. Düşüncelerin Akıcılığı Boyutuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar	127
3.3. Düşüncelerin Esnekliği Boyutuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar	129
3.4. Kelime Seçimi Boyutuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar	131
3.5. Cümle Yapısı Boyutuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar	133
3.6. Organizasyon Boyutuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar	135
3.7. Üslup Boyutuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar	137
3.8. Gramerin Uygunluğu Boyutuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar	139
3.9. Yaratıcı Yazma Değişkenine Yönelik Bulgu ve Yorumlar	141
3.10. Yazma Düşünceleri Hakkında Bulgular	143

IV. BÖLÜM: TARTIŞMA	148
V. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER	153
4.1. Sonuçlar	153
4.2. Öneriler	156
KAYNAKÇA.....	159
EKLER.....	169
Ek: 1) Yaratıcı Yazma Ölçeği	169
Ek: 2) Yazı Yazma Düşünce Anketi	171
Ek: 3) Öğretmen Gözlem Formu	172
Ek: 4) Kontrol Grubu Örnek Yazı Çalışması	173
Ek: 5) Deney Grubu Öğrencileri Hikâye Edici Metin Örnekleri	175
Ek: 6) Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Örnekleri	178
Ek: 7) Deney Grubu Öğrencileri Bilgi Verici Metin Örnekleri	180
Ek: 8) Kontrol Grubu Öğrencileri Bilgi Verici Metin Örnekleri	182
Ek: 9) Araştırma İzni.....	184

ŞEKİLLER VE TABLOLAR LİSTESİ

Şekil 1. Flower ve Hayes'in Yazmada Süreç Modeli	18
Şekil 2. Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü.....	68
Şekil 3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Ön ve Son Test Puanları Arasındaki Değişim.....	143
Tablo 2.2.1. One Way ANOVA Testi Sonuçları.....	69
Tablo.2.2.2. Deney Ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma İle İlgili 8 Alt Boyuta Göre t-Testi Sonuçları	70
Tablo 3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Fikirlerin Orijinalliği Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	125
Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Fikirlerin Orijinalliği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	126
Tablo 3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Düşüncelerin Akıcılığı Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	127
Tablo 3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Düşüncelerin Akıcılığı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	128
Tablo 3.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Düşüncelerin Esnekliği Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	129
Tablo 3.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Düşüncelerin Esnekliği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	130
Tablo 3.7. Deney ve Kontrol Gruplarının Kelime Seçimi Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	131
Tablo 3.8. Deney ve Kontrol Gruplarının Kelime Seçimi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	132
Tablo 3.9. Deney ve Kontrol Gruplarının Cümle Yapısı Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	133
Tablo 3.10. Deney ve Kontrol Gruplarının Cümle Yapısı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	134
Tablo 3.11. Deney ve Kontrol Gruplarının Organizasyon Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	135

Tablo 3.12. Deney ve Kontrol Gruplarının Organizasyon Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	136
Tablo 3.13. Deney ve Kontrol Gruplarının Üslup Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	137
Tablo 3.14. Deney ve Kontrol Gruplarının Üslup Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	138
Tablo 3.15. Deney ve Kontrol Gruplarının Metinlerinde Dil Bilgisi Kurallarına Uygunluğu Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	139
Tablo 3.16. Deney ve Kontrol Gruplarının Metinlerinde Dil Bilgisi Kuralları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	140
Tablo 3.17. Deney ve Kontrol Grubuna Göre Yaratıcı Yazma Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	141
Tablo 3.18. Deney Gruplarının Ön Test ve Son Test Puanlarının İlişkin ANOVA Sonuçları	142
Tablo 3.19. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazmaktan Hoşlandıkları Metin Türleri	144
Tablo 3.20. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilere Yazı Yazmalarında Daha Fazla Yardımcı Olan İki Faktör	144
Tablo 3.21. Öğrencilerin Yazacakları Herhangi Bir Konu Hakkında Duygu ve Düşüncelerinizi İfade Etmeleri.....	146
Tablo 3.22. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tercih Edilen Yazı Yazma Konusu	146

I.BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve bazı tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsan toplumsal bir varlıktır. Bu özelliğinden dolayı onun yaşadığı toplumda varlığını sürdürmesi, ihtiyaçlarını gidermesi ve kendini geliştirmesinde içinde bulunduğu toplumla bir etkileşim sürecinde bulunması gerekmektedir. İnsanlar toplum hâlinde yaşamlarının doğal bir sonucu olarak yazılı ve sözlü iletişimde bulunmuşlar, bu sayede kendilerini ifade edebilmişlerdir. Bu iletişim süreci sözlü ve yazılı bir kültür aktarımı olarak günümüze kadar gelmektedir.

Yazı, yalnızca bir iletişim aracı olarak değil, insanın simgesel düşüncesinin ulaştığı bir dönüm noktası olarak da insanoğlunun kültürel değişim sürecinde uzun bir arayışın, denemenin ve birikimin sonucudur. Yazının tarihi, kültür tarihi gibi, tarih öncesi çağların derinliklerindedir (Zıllıoğlu, 1990). Yazı, icadından günümüze kadar çok değişik biçimler geçirse de iletişimde konuşmayla aynı önemi taşımaktadır. Her ne kadar yazma ve konuşma aynı öneme sahipse de konuşma ve yazma arasındaki en büyük ayrımı Wilkinson (1986: 12);

“Konuşmak su üzerine yazmaktır. Kelimelerimiz, renksiz yüzey üzerinde işaretsizdir ve hemen yok olur. Biz kelimelerle düşünmek istiyorsak, beyaz sayfa üzerine siyah noktalar yaparak konuşmalıyız. Bu konuşma ve yazma arasındaki önemli bir farktır. Yazı yazmak, düşüncelerimizi daha fazla dikkate almamıza, hislerimizi tahlil etmemize

yardım eder. Çünkü yazı yazmak iletişim biçimlerinden sadece biridir.” şeklinde ifade etmektedir.

Hayatın bütün aşamalarında konuşma ve yazı dili, insanlarla olan ilişkilerimizde duygularımızı, düşüncelerimizi, isteklerimizi açıklamada kullandığımız bir araçtır. Yazı aynı zamanda kültür aktarımı için de önemli bir unsurdur. Yaşam da bu kadar büyük bir öneme sahip olan yazı dilini etkili bir şekilde kullanmalıyız. Yazı dilini etkili kullanabilmek için yazma öğretimine, ilköğretimden başlayıp eğitim-öğretimin bütün aşamalarında gereken önemi vermeli, öğrencilerin daha iyi yazmaları için uygun ortamı hazırlayıp uygun yöntem, teknik ve stratejileri onlara kazandırmalıyız.

Yazılı iletişimi kurallarına uygun olarak gerçekleştirmenin gereği kendiliğinden ortaya çıkar. Kalıcılık gibi mükemmel bir niteliğin, kendinden beklenen büyük faydaları sağlaması için, onu olabildiğince kusursuz bir seviyede kullanmak üzere, özel bir gayret gösterilmesi gerekmektedir (Ağca, 2001).

Arseven’e (1992) göre yazı, “İnsanların duygularını, düşüncelerini başkalarına bildirmek için herhangi bir madde üzerine çizmek, kazımak veya yazmak suretiyle kullandıkları işaretlerdir”. Akyol’a (2000) göre yazma, “Duygu ve düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallarına uygun bir şekilde ve okunaklı olarak üretebilmektir”. Köksal (1999) ise yazmayı, “Bireylerin gördüklerini, duyduklarını, düşündüklerini ve yaşadıklarını belli kurallara uygun biçimde anlatmasıdır.” şeklinde tanımlamaktadır. Yazma eylemi okuma, düşünme ve konuşma etkinlikleriyle birlikte yürütülür. Okuduğu ya da duyduğu sözcüklerin gücünü kavrayamayan birey, istenilen düzeyde düşünme gücüne erişemez. Çünkü düşünmek; sözcükler arasında ilişki kurmaktır. Yazmak ise, düşünce üretmek ya da düşünceyi iletmektir.

Demirel (1999, s: 59) yazma hakkındaki düşüncelerini;

“Düşünceyi, duyguyu, olayı yazı ile anlatmaya yazma diyoruz. Yazma konuşma gibi bir anlatım yoludur. Ancak

ondan ayrı beceriler de gerektirir. Öğrencilerin bir konuda istenileni uygun bir biçimde yazması, onların konuşma ve düşünme yetilerine bağlıdır. Yazma becerisi, dört temel dil becerisi zincirinin son halkasıdır. Yazma becerisini mekanik bir süreç olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir”

Yazma becerisi bütün becerilerle etkileşim içindedir. Çünkü birinin gelişimi ötekinin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Sözelimi, okuduğunu anlama becerisindeki gelişme sözcük dağarcığını zenginleştirmekte; bu durum çocuğun yazma ve konuşma becerilerini de etkileyerek onun daha iyi yazabilmesini ve konuşabilmesini sağlamaktadır. Dilin beceri alanlarındaki bu gelişme ise, dinlediğini anlamayı ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Sever, 2004).

Güneş (2007) yazmayla ilgili olarak, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemi olduğunu, yazma sürecinin zihinde başladığını ve düşüncelerin yazıya dökülmesiyle tamamlandığını belirterek yazının en önemli işlevlerinin bilgi verme, bakış açısı oluşturma ve yetiştirme olduğunu vurgulamıştır.

Yazma, yirmi birinci yüzyıla girerken de kişisel ve toplumsal açılardan önemini korumaya devam etmektedir. Çocuğun yazma becerileri geliştikçe, bilgiyi aktarma, düşünceleri gözden geçirip düzenleme de daha etkili bir şekilde yapılmaktadır. Bu durum daha üst düzey yazmaların ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Akyol, 2006). Günümüzde öneminden hiçbir şey kaybetmeyen yazma becerisini, çocuklarımızın arzu ettiğimiz düzeyde geliştirmesini istiyorsak, eğitim politikalarında yazma becerisine yeteri kadar önemin verilmesi, öğretmenlerimizin donanımlı olması ve eğitim programlarımızın bu yönde hazırlanması bir zorunluluktur.

İlköğretim Türkçe Dersi Programında (2005: 22) yazma becerisi şöyle açıklanmıştır;

“Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Bunun için öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını iyi anlamaları ve beyinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma duyguların, düşüncelerin, isteklerin, tasarıların yazılı olarak ifade edilmesidir. Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazma, bilginin yanında becerileri de gerektirmektedir. Bu beceriler ise uygulama ile kazanılır. Yazma becerisi özellikle okuma becerisi ile doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları kullanarak kullanmalarına bağlıdır.”

Yazılı anlatım, belli bir amaç doğrultusunda metin oluşturma çabasıdır. Dilsel açıdan metin, birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan cümleler dizisidir (Günay, 2003: 35). Hiçbir metin, bir konuyla ilgili cümlelerin rastgele sıralanmasından ibaret değildir. Aksine bir metindeki cümleler, yazar tarafından bilinçli olarak belli bir mantık silsilesi içinde bir araya getirilmektedir. Bu noktada metnin nitelikleri, metin olanla metin olmayan arasındaki farklar, metnin oluşturulma aşamaları, bir metni oluşturan yapıların neler olduğu ve bunların nasıl değerlendirileceği gibi sorular ortaya çıkmaktadır. Bu soruların cevabını aramak sadece yazma eğitimi alanındaki çalışmaların konusu değildir. Bu sorular, özellikle 1970’li yıllardan sonra dil bilimcilerin ağırlıklı biçimde yöneldikleri metin dil bilim çalışmalarının merkezinde yer almaktadır (Coşkun, 2005).

Günümüz eğitim anlayışı sorgulayan, eleştiren, bilgiye ulaşmayı beceri hâline getirmiş, yapıcı, yaratıcı bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Türkçe dersleri, bireylerin düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilecekleri, duygularını akıcı bir üslupla anlatabilecekleri, yazmadan zevk alan ve kendisine yazmayı bir uğraş edinmiş çocukları yetiştirmeye dönük olarak planlanmalıdır. Bunu yapabilmenin en iyi yolunun yaratıcı yazma becerilerini çocuklarımıza kazandırmak olacağı unutulmamalıdır.

1.2. Yazma Süreci

Bin dokuz yüz yetmişli yılların başlarında yazı yazma büyük ölçüde sıkı kuralları olan ve ürün merkezli bir etkinliktir. Bu dönemde dil bilgisini doğru kullanma vurgulanmıştır. Metin düzeyinde bilgi verici, hikâye edici ve bazen de şiir öğretilirdi. Bin dokuz yüz yetmiş ve bin dokuz yüz seksenli yıllarda yazı yazma öğretimiyle ilgili olarak temel kavramlar değişmiş ve yazılı ürünün sonucuna odaklanmaya doğrudan karşı çıkmıştır. Bu duruma yazmayı öğrenmede süreç yaklaşımına çok hızlı bir şekilde destek verilmesi neden olmuştur (Paquette, 2002).

Yazma süreci, öğrencilerin yazmaya başlamadan önce düşünme, düşündüklerini yazıya aktarma ve yazıya son halini verme aşamalarının bütünüdür. James Britten ve Janet Emig öğrencilerin yazma süreçlerini inceleyen ilk araştırmacılar. Emig (1971) çalışmasında, on ikinci sınıf öğrencileriyle yazdıkları hakkında görüşmeler yapmış ve bir öğrenciyle yazma sürecini derinlemesine çalışmıştır. Aynı zamanda Britten ve meslektaşları 1975'te, İngiltere'de lise öğrencileri tarafından yazılan 2000 makaleyi irdeleyerek yazma türlerine göre öğrencilerin yazma süreçlerini incelemişlerdir. Birkaç yıl sonra Graves çocukların yazılarını inceleyerek yedi yaşındaki öğrencilerin de lise öğrencileri gibi yazmada çeşitli stratejiler kullandıklarını tespit etmiştir. Daha sonra yapılan çalışmalarda araştırmacılar, aşağıda verilen beş aşamalı yazma sürecini geliştirmişlerdir.

1. Ön Yazma:

- Konu seçmeyi
- Fikirleri bir araya getirip düzenlemeyi
- Hedef kitleyi tanımlamayı
- Yazma etkinliklerinin amaçlarını tanımlamayı
- Hedef kitle ve amaçlara uygun bir yazım biçim seçmeyi içerir.

2. Tasarlama:

- Kabaca bir tasarı yazmayı
- Okuyucuların dikkatlerini çekecek karakterler oluşturmayı

— Biçimden çok içeriği vurgulamayı kapsar.

3. Yeniden gözden geçirme:

- Yazılarını paylaşmayı
- Sınıf arkadaşlarının, kendi yazısı hakkındaki tartışmalara yapıcı bir şekilde katılmayı
- Hem öğretmenlerinin hem de sınıf arkadaşlarının tepki ve yorumlarını yansıtmak için kompozisyonlarında değişiklikler yapmayı
- İlk ve son tasarılar arasında sürekli değişiklikler yapmayı içerir.

4. Düzenleme:

- Kendi kompozisyonlarını tashih etmeyi
- Sınıf arkadaşlarının kompozisyonlarını tashih etmelerine yardım etmeyi
- Sahip oldukları mekaniksel hataları yoğun bir şekilde tanımlama ve düzeltmeyi içerir.

5. Yayınlama:

- Yazılarını uygun bir biçimde yayımlama ve
- Bitirdikleri yazılarını uygun bir hedef kitle ile paylaşmayı gerektirir

(Tompkins, 2000).

Yazı yazma bireysel, özel, yaratıcı ve her bir yazarın yaklaşım farklılıklarını etkileyen bir süreçtir. Ön yazma aşaması, yazmada harcanan zamanın yaklaşık olarak %80'ini kapsar ve kompozisyon sürecinin en önemli aşamasıdır (Personke ve Johnson, 1987).

Dayson (1995) yazmayı, bireylerin kendi başlarına yaptıkları bir etkinlikten ziyade sosyal bir etkinlik olarak ifade etmiştir. Yazar, yazma sürecinin bütün aşamalarında hedef kitleye büyük ölçüde önem verir ve iletişim biçimi olarak yazmanın kavramsal bir çerçevesini ortaya koyar. Öğrencilerin yazılarının geç değerlendirildiği ya da notlarının öğrencilere geç bildirildiği geleneksel sınıflarda öğrencilerin tepkisi etkili olarak görülmektedir. Öğretmenin yapmış olduğu bu gecikmeden dolayı öğrenci yazınlardaki dönüt, etkili bir şekilde öğretmen ve öğrenci arasında asla tartışılamamaktadır. Bunun sonucu olarak öğrencilerin bu dönütlerden yeterince faydalanarak yazımlarını geliştiremedikleri görülmektedir.

Dönüt, öğrencilerin performanslarını geliştirmelerini teşvik etmek için kullanılır (Akt:Sutherland ve Topping, 1999).

Dale'e (1993) göre yazmaya yeni başlayan çocuklar, yazma sürecinin herhangi bir basamağında planlama yapmayı başaramamaktadır. Ayrıca öğrenme eksikliği bulunan çocuklar, yazdıkları yazıları planlama basamağında yeterince zaman harcamamaktadır. Planlamadaki bu tür hataların giderilmesine gereksinim duyulduğu için yazı yazma sürecini yapılandırmak ve geliştirmek üzere gerekli yöntemler ortaya atılmıştır. Bir yazıyı tasarlama, yazmanın teknik açısından çok, fikirlerin iletilmesi ile ilgilidir (Akt:Sutherland ve Topping, 1999).

Eğitim-öğretim ortamında öğrencilere yazma sürecinin aşamaları kavratılmalıdır. Bu sayede öğrencilerin düşüncelerini ve iletmek istedikleri mesajlarını yazılarında etkili bir dil kullanarak ifade etmelerini sağlamış oluruz.

1.3. Serbest Yazma

Serbest yazma, yazıda üründen daha çok, süreci geliştirmeyi destekler. Yazı yazma, kendini keşfetmek ve öğrenmek için bir araçtır. Serbest yazı yazma yaratıcı yazı yazmanın bir biçimi olarak kabul edilebilir. Serbest yazı yazma, konu seçiminde uygulama kadar etkileyici ve ilginç bir yolla yazmak için gerekli uygulamaları ve güdüyü sağlar (Gomez ve Diğerleri, 1996). Serbest yazma yaklaşımının temel prensibi, öğrenciler ne kadar fazla yazarsa yazı yazma da o kadar başarılı olabileceklerdir. Burada nitelikten daha çok nicelik vurgulanmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencileri hata yapma endişesi olmaksızın yazı yazmaya karşı cesaretlendirir. Buradaki vurgu, biçimden daha çok akıcılık ve tatmin üzerinedir ve önemli olan, birinin sayfa üzerine düşüncelerini yansıtmasıdır. Öğrenciler yazmak istediklerini yazarlar ve yazı yazma onlar için hoş bir tecrübe olur (Byrne, 1991).

Serbest yazma çalışmalarında öğrencilerden duygu ve düşüncelerini kendi üsluplarına göre ve yazım kurallarına dikkat ederek yazmaları istenir (Demirel, 1999). Serbest yazma, kısa bir zaman dilimi içerisinde yoğun olarak durmaksızın ve

diğer insanların ne düşünecekleri hakkında endişe etmeksizin yapılır. Serbest yazmada, kullanılmayan pek çok ürünlerin ortaya konulmasına rağmen çok sayıda değerli bilgileri içeren bilinçaltındaki düşüncelerimizi gösteren, şaşırtıcı şekilde önemli olacak çeşitli ürünler de ortaya konulabilir (Miller, 2003).

Yaratıcı yazmayı destekleyen serbest yazma çalışmalarında zihinsel olarak tek bir etkinlik üzerinde yoğunlaşmamız gereklidir. Serbest yazmanın yazma sorununu çözen sihirli bir yapısı vardır. Yazmaya karşı engellerinizi siz farkında olmadan zamanla ortadan kaldırır. Serbest yazma aynı zamanda benzer ve mecaz ifadelerin üretimine ve ikna ediciliğinize de yardımcı olarak akılcı düşünmemizi sağlar (Küçük, 2007). Çocuklarımızın yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri, yaratıcılıklarını rahatlıkla kâğıt üzerine yansıtmaları, yazmadan zevk almaları için eğitim ortamında serbest yazma çalışmalarına yer vermemiz oldukça önemlidir.

1.4. Beyin ve Yazı Yazma İlişkisi

1960'lı yıllardan günümüze kadar yapılan çalışmalarla beyin yarı kürelerinin işlevleri hakkında daha geniş bilgilere ulaşılmıştır. Bu çalışmaların bir sonucu olarak beynin, her iki yarım küresinin yüksek bilişsel fonksiyonlar içerdiği belirlenmiştir. Fakat beynin her bir yarısının uzmanlık alanı, düşünme tarzları ve işlevleri tamamen farklıdır. Sağ yarım kürenin özellikleri; bütüncül, yaratıcı mecazi, sezgisel ve görsel/uzamsaldır. Sol yarım kürenin özellikleri; doğrusal, mantıksal ve çözümleyici olmasıdır. Sağ ve sol yarım küreler şüphesiz yazı yazmak için gereklidir. Yazı yazmaya başladığımızda sağ ve sol beyin arasında etkileşim sürekli (Reinholdine, 1988).

İlk araştırmalar, beynin sol yarım küresinin mantıksal, sağ yarım küresinin duygusal olduğunu ortaya koymuştur. Beynin sol tarafı, insan mizacındaki her şeyi ve dil işlemlerini, beynin sağ tarafı ise eş zamanlı bilgileri ve görsel şekillerle ilgili işlemleri yapmaktadır. Yaratıcılık teorisyenleri ve araştırmacıları, beynin her iki yarım küresi arasındaki farklılığı çok hızlı anlayarak sadece sağ beyin gerçeğini vurgulamamışlar, beynin her iki yarım küresine de önem vermişlerdir. Temel

varsayım; yaratıcı çalışmalarda, bireylerin sezgilerine daha fazla güvenmeleri, görselliği kavramaları, daha fazla duygusal olmaları ve tek bir detaydan daha çok dünyaya bütüncül olarak bakmalarıydı. Diğer bir ifadeyle sağ beyin fonksiyonlarının daha çok yaratıcı olduğu farz edilen bir düşünceydi. Geçmişteki yaratıcı bireylerin pek çoğunun sol elini kullanmaları (onların sağ beyinlerini güçlü kullanma yatkınlıkları yüzünden) bu düşünceye geçici olarak katkıda bulunmuştur. Fakat Katz, Hattie ve Fitzgerald sol elini kullananların aynı özelliklere sahip sağ elini kullananlardan daha fazla yaratıcı olmadıklarını tespit etmişlerdir (Brueggemann, 1989).

Sağ Beynin Özellikleri

1. Bütüncül: Bir düşünce ya da kavramı başlı başına üzerinde durmaksızın bir bütün olarak anlamak ve algılayabilmektir. Örneğin, öğrencinin ifadeye bütüncül tepkisi, satırlardaki çalışmayı parçalarına ayırmadan kapsamlı algılaması ve çalışmış olduğu temayı bir bütün sayfa etrafında geliştirebilmesidir.

2. Yaratıcı: Düşüncelerdeki yenilik ve fikirlerin olağan üstülüğüne sahip olmasıdır. Örneğin, bir kişi genel ya da karakterin orijinal doğası hakkında bazı sonuçlara varmak için orijinal çalışmaya farklı içerik yerleştirerek ana karakterin tartışıldığı bir tepki yaratmayı düşünebilir.

3. Mecazi: Konuşmada sözel figürleri, görselliği kullanma ve anlama kabiliyeti

4. Sezgisel: Sezinleme, hissetme, tamamlanmamış örnekler, görsel figürlerde anlayış sıçraması yapma

5. Görsel-Uzamsal: Parçaların bir araya gelmesiyle bütünü nasıl oluşturduğu ve bir şeyin diğer şeylerle olan ilişkisini görebilme.

Sol Beynin Özellikleri

1. Doğrusal düşünme: Bağlantılı fikirlerle düşünme, bir düşüncenin bir diğerini doğrudan takip etmesi. Örneğin, tartışılan bir çalışma hakkında özel bir sonuca ulaşmada olayların sırasının ya da bir deneme yazısındaki bir fikrin izlenerek açıklanabilmesi.

2. Mantıksal: Daha önceki işleme dayandırılan beklentilerden sonuç çıkarma kabiliyeti. Örneğin, bir öğrencinin öykü içerisinde var olan daha önceki olaylara dayanarak bir tahmin yapabilmesi.

3. Gerçekçi: Tanımlamalarda, betimlemelerde ve isimleri belirlemede kullanılır.

4. Mantıksal/Önerme: Mantığa dayalı sonuç ortaya koyma; bireyin bir durumu mantıksal bir düzen içerisinde takip edebilmesi

5. Analitik: Düşünceler içerisindeki bölümlerin ya da durumların dağılması, fikirleri ve durumları uygun olarak bir araya nasıl getireceğini görmesi. Örneğin, öğrencinin edebi bir analizde içerikten daha çok muhtemel tekniklere ve yapılara odaklanarak bunları paragraf paragraf, satır satır tartışacak bir tepki ifadesinde bulunması (Reinholdine, 1988).

Sağ ve sol yarım küreler arasındaki temel fark; sol yarım kürenin zamanla ilgili motifleri işlemesidir. Bunu da çok hızlı yapar. Bu nedenle düzenlenmiş düşüncelere ve bilgiyi bölümlere ayırmaya ihtiyaç duyar. Buna karşın sağ bölüm, birkaç bilgiyi aynı anda işleyip, karmaşık bütünlükleri algılayabilir. Sol yarım küre sistematik bilgi işlemesi dolayısıyla, aynı zamanda mantıklı düşünme ve dilin anlaşılır cümlelerle ayrılmasından da sorumludur. Sağ yarım küre yabancı, çelişkili, geleneksel olmayan şeyleri işlemekte üstündür ve bütün bu şeylere anlamlı şekiller vererek daha anlaşılır hâle getirmeye çalışır. Eğer beynimizin sadece sol yarım küresi olsaydı davranışlarımızın biçimi ve sonucu aynı olacak, insanlar anlaşılmanın sınırını aşan yeni fikirler geliştirmekte çok fazla zorlanacaklardı. Yazma organik değil mekanik bir işlem olacaktı (Durukafa, 1992).

Çoğu eğitim programları, bir yaratma süreci olarak yazı yazmanın beyin yarım kürelerinin fonksiyonlarıyla bağlantılı olduğu gerçeğini gözden kaçırmamalıdır. Yazı yazmadaki ilk varsayım aslında beynin sol yarım küresinin bir fonksiyonu olduğudur. Beynin sol yarım küresinin zarar görmesi ile bağlantılı bir dil bozukluğu olan afazi üzerindeki ilk araştırmaların çoğunda konuşma dilindeki kabiliyet bozulmasının, yazı dilinin de bozulmasına da neden olduğunu göstermiştir. Nebes, araştırmasında beynin her iki yarım küresinin bilişsel fonksiyonlarını

çalışmış, yazma çalışmalarındaki dil fonksiyonlarında sol beynin sağ beyni bastırdığını ve sağ beynin dili bildiğini ve anladığını ortaya koymasına rağmen genellikle bunu ifade edemediği ya da anlatamadığı sonucunu ortaya koymuştur (Brueggemann, 1989).

Zarar görmemiş beynin her iki yarı küresinin yazı yazmayla doğrudan ilişkisi üzerine çok az araştırma yapılmıştır. Benjamin Glassner, sol ya da sağ beyin aktivitelerinin her ikisinden birini yazı yazmada göz önüne alarak teorisyenlerin ötesine giden birkaç araştırmacıdan birisidir. 1982 yılındaki bir çalışmasında, 24 kolej öğrencisini yazı yazarken sağ ve sol beyin aktivitelerini belirlemede EEG beyin tarayıcısı kullanmıştır. Bu çalışmasında, öğrencilerden hafızalarında var olan ve daha önceden açık olarak belirtilen şeyi sadece açıklamaları amacıyla kapsamlı yazma yaptırmış ve bir süreci tanımlamalarını istemiştir. Öğrencilerden duygusal yazı yazmaları (reflexive composing) için kendilerini derinden etkileyen tecrübelerini hatırlamalarını ve bunu yazmalarını da istemiştir. Öğrencilerin kapsamlı yazmada daha çok beyinlerinin sol yarım kürelerini, duygusal yazı yazmada ise beynin sağ yarım küresini daha fazla kullandıklarını belirtmiştir. Glassner'in duygusal yazı yazmada eğitimsel tercihi sağ beyindir (Brueggemann, 1989).

Sadece beynin sol yarım küresinin yönlendirdiği yazma türü hepimizce bilindiği gibi, sıkıcı, hareketsiz, cansız ve donuktur. Beynin sağ yarım küresi dilsel ifadeleri kendi amacı için kullanır, imgeler, sesler oluşturur, mecazi anlatımı arar, tekrarlar, karşılaştırmalar ve çok anlamlılıklar sayesinde dille oynar. Bu sayede doğal yazma için cazip olan, çeşitli şiirsel yapılar oluşturur (Durukafa, 1992).

Gabriele Lusser Rico da Glassner'in fikirlerini benimsemiş ve duygusal kuramsal akımın en önde gidenlerindendir. Rico, ifade etme gücünü açığa çıkarma tekniklerinden sağ beyni kullanma üzerine odaklanmıştır. O, çocukların daha çok doğal, fazla meraklı, çok yaratıcı olmalarının nedenini çoğunlukla doğuştan sağ beyinlerini kullanmaları olarak açıklamıştır. Çocukların sağ beyinlerini kullanma eğilimleri aile, çevre, eğitim sisteminden kaynaklanan durumlardan etkilenmektedir. Öğrencilere daha çok bilişsel düzeyde eğitim ortamı sunulması beynin her iki yarım

küresini de etkili kullanmasını engellemektedir. Karmaşık bir iş olarak yazı yazmada beynin her iki yarım küresinin de kullanıldığı ve çeşitli düzeylerde düşünmenin gerekli olduğu bilinmektedir. Beyin üzerine yapılan pek çok deney, iki yarım kürenin fonksiyonlarının tamamen farklı olduğunu göstermiştir. Bu çalışmalar sonucunda, her iki yarım kürenin de birbirinden bağımsız görev yapabildiği ve bilgi işleme süreçlerinin farklı olduğu ortaya çıkmıştır (Brueggemann, 1989).

Rico, fikirsel organizasyonu; doğrusal olmayan beyin fırtınası sürecine benzeyen, düşünceleri bir araya getirmedeki serbestlik olarak tanımlamıştır. Yazarların doğal yolla yazı yazmaya başlaması bütünüyle bir fikirsel organizasyondur. Fikirsel organizasyon beynin sağ yarım küresinin algı çeşidini öğrenmek ve kullanmak isteyenler için temel bir yöntemdir. Bu yöntem, kavramsal düşüncelerimizi geri plana atarak hayallerimizle, benliğimizde saklı olan olayları mecazlar, imgeler ve duygularla ifade etmemizi sağlar. Fikirsel organizasyon, sürekli olmayan bir beyin fırtınası yöntemidir. Rico doğal yazı yazmayı, kişinin tattığı, dokunduğu, gördüğü, hissettiği, hakkında merak ettiği, keşfettiği, bildiği şeyleri kendisinin tanımlamış olduğu bir eylem olarak ifade etmiştir (Reinholdine, 1988).

Rico (1983) insan beyninin sağ ve sol yarımkürelerini mantıksal ve tasarımcı beyin olarak adlandırmıştır. Rico, eğer biri ifadelerindeki özgürlüğü ve orijinallliği serbest bırakmak isterse beynin her iki tarafının doğasını fark etmesinin gerekli olduğuna inanmıştır. Mantıksal beyin (Sign Mind) beynin sol yarım küresi; hataları düzeltici, ahlakî değerleri kontrol eden, ifade edilen söz dizimi içerisindeki düşünceleri düzenleme kapasitesine sahip, gerçeği mantıksal olarak betimleme, mantıksallığın oldukça fazla olduğu bir yer olarak tanımlamıştır. Tasarımcı beyin (Design Mind) beynin sağ yarım küresi; gerçek olmayan anlamların tasarlandığı, dili içeren, daima karmaşık imajlar içerisinde düşünür. Mantıksal beyin (Sign Mind), yazara, yazı yazmada gerekli olan yetenek sırasını, dili belirlemeyi ve açıklayıcı ifadelerin kolaylıkla anlaşılmasını sağlarken tasarımcı beyin (Design Mind) yazarın ifadelerinde; mecaz, modelleri yeniden oluşturma, ritim gibi dilin özelliklerini tasarlamasına imkân vermektedir (Reinholdine, 1988).

Borgert (1990), ilköğretim okullarındaki çocuklara, onlar için en iyi öğrenme tarzının ne olduğunu bilmeyen ya da çok az bilgi sahibi olan öğretmenler tarafından dersler verilmekte olduğunu belirtmiştir. Kuram ve uygulama arasındaki bu eksiklik sebebiyle pek çok öğrenci öğrenme sürecindeki tam potansiyellerini hiçbir zaman kullanamamaktadır. Yaratıcı bireylerin pek çoğu beyinlerinin her iki yarım küresini de iyi kullanma becerisine sahiptir. Günümüz eğitim ortamı sol beyin ağırlıklı anlayıştan uzaklaşarak sağ beyni de faaliyete geçirecek çalışmalara yer vermelidir.

Bu sayede daha çok yaratıcı düşünen bireylerin yetişmesini sağlanmış olur. Bunu sağlamanın bir yolu da eğitim ortamında yaratıcı yazma çalışmalarına gerekli olan yerin verilmesidir.

1.5. Yaratıcılık

Yaratıcılık üzerindeki ilk araştırmalar kişi ya da ürün üzerine odaklanmıştır. Günümüz düşünme sürecinde yaratıcılık; etkileşimsel çevre (Csikszentmihalyi, 1988, 1996), ürün (Amabile, 1983), süreç (Torrance, 1984), kişi (Gardner, 1993) üzerinde daha fazla odaklanmıştır. Bu değişkenler arasındaki etkileşim, yaratıcılığa olan bakışı daha az parçalara ayırmış ve daha fazla bütüncülleştirmiştir. Yaratıcılığın pek çok tanımı yapılmış olmasına rağmen bu tanımlarda yaratıcılıkla bağlantılı yaygın olan kelimeler; yenilik, farklılık ve orijinalliktir. Yaratma sürecinin temel unsurları, bir problemi çok hızlı çözebilmek için parçalar ya da kavramlar ve iki ya da daha fazla bağlantısız fikirler arasında ortak bağ ya da ilişki bulma kabiliyetidir (Fraser, 2006).

Brand'e göre yaratıcılık, parmak izi gibi kişiye özgü, doğal bir melekedir ve bazı insanlarda daha az, bazılarında biraz daha fazladır. Ayırt edicilik, özgünlük ve üretkenlik boyutunda yeni düşünceler ortaya koyma yeteneği şeklinde tanımlayabileceğimiz “yaratıcılık” genel olarak bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışların bir sentezi olup beynin sağ yarım küresini ilgilendiren biyo-genetik bir oluşum ve disiplinler arası bir terimdir (Akt: Küçük, 2007). Yaratıcılık orijinalliği, estetiği, bütünlüğü, öznelliği, kurgusallığı, yeniliklere açık olmayı, şüpheciliği ve entelektüel düşüncüyü gerektirir.

Yaratıcılık yalnızca bireysel bir çalışma değildir. Diğer insanların başarısı ve fikirleri ile bizim etkileşimimiz sonucu ortaya çıkmaktadır. Yaratıcılık özellikle, farklı alanlarda uzmanlaşmış insanlar arasındaki düşünce akışının olduğu belirli şartlar altında en iyi bir şekilde gelişir (Grainger, Goouch ve Lambirth, 2005). Torrance yaratıcılığı, problemin veya bilgideki boşlukların hissedilmesi, düşünce veya hipotezlerin oluşturulması, geliştirilmesi ve verilerin iletilmesidir şeklinde tanımlamaktadır (Rıza, 1999). Parham yaratıcılığı “sorunlara yeni, özgün ve yararlı çözümler getirebilme, küçük ya da büyük tüm sorunlara ayrı ayrı ve uygun bir şekilde yaklaşabilme becerisi” olarak tanımlamaktadır (Parham, 1998: 279)

Sungur (1997) yaratıcılığı; “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 sonrada sonucu başkalarına iletmektir” şeklinde tanımlamaktadır. Barlet yaratıcılığı “ana yoldan ayrılma, deneye açık olma, kalıplardan kurtulma” olarak tanımlamaktadır (Akt: San, 1979: 18). Daniel Keatting ise yaratıcılığı “bilgi, iletişim yeteneği ve eleştirel analiz yeteneği” şeklinde genişleterek tanımlamaktadır (Kaplan, 1990: 128).

Bu tanımlarda görüldüğü üzere yaratıcılıkta bir süreç, bu sürecin gelişmesini destekleyecek bir çevre ve sonuç olarak bir ürün beklenmektedir. Bu ürün bir düşünce ya da yazılı bir çalışma olabilir.

1.6. Yaratıcı Yazı Yazmanın Ortaya Çıkması

Yaratıcı yazma, yazarların yazdıklarını tartıştıkları ve isteklerini karşılamak için bir grup yazar tarafından akademik bir girişim olarak düzenlenmemiştir. Yaratıcı yazı yazma, belirgin bir problemin açık bir çözümü olarak tasarlanmıştır. Yaratıcı yazı yazma edebiyat çalışmalarının bir reform çabası olarak 1880–1940 yılları arasındaki 60 yıllık bir süreçte ortaya çıkmıştır. Yaratıcı yazı yazma, metin çalışmaları ve uygulama teknikleri ile çalışma ve düşünme disiplinlerini birleştirme olarak yazım çalışmalarının düzenlemesine verilmiş olan bir isimdir. 19. yüzyıl

sonlarında ve 20.yüzyılın başlarında Harvard üniversitesindeki kompozisyonların yaratıcı yazıya örnek oluşturduğu kabul edilmektedir (Myers, 1993; Bishop,1994). Yaratıcı yazı yazma, kişisel ifadelerdeki fikirlerin iletilmesi ve kullanma becerisinin ayrılmasıyla şekillenmiştir. 1931’de English Journal’ın yaptığı ankette, 41 kolej ve üniversite programının bazı bölümlerinde yaratıcı yazma biçimlerinin uygulandığı ortaya konulmuştur. Fakat bu yıllarda kolejlerdeki yaratıcı yazmalar, yarım kompozisyonu ve birinin yaratıcı ifadelerini tamamlama gibi belirsiz ve amaçsız uğraşlardır (Myers, 1993).

19. yüzyıl başlarında Avrupa’da oldukça yaygın olan şairlerin eğitim modeli, bireysel yaratıcılığın önemini azaltmak ve diğer şairleri taklit etme düşüncesini ön plana çıkarmak eğiliminde olmuştur (Bishop,1994).

Yaratıcı yazı yazmayı tek bir edebi kurama bağlamak mümkün değildir. Her edebi akım kendi içinde yaratıcı eserlerini ortaya çıkarmış ve bu akımlar yaratıcı yazma çalışmalarını etkilemiştir. Fakat hümanizm akımını benimseyenlerle yaratıcı yazı yazma çalışmaları yapanlar arasında bir çatışmadan söz edilebilir.

Hümanist eğitimin amacı, şairleri değil, insanlığın ön plana çıktığı insanlar yetiştirmektir. Hümanizm şair yetiştirmenin karşısında değildi fakat hümanistik düzende kişi, daha mükemmel bir insan olmak için şair olur anlayışı vardı. Dil bilimcilerin araştırdıkları şey kesinlik, birbirine benzerlik, usul olduğu için hümanizm ideallerinin tamamını kabul etmemişlerdir. Yeni Hümanistlerden Foester, bireyin kendi fikrini yaratma düşüncesine kesinlikle karşı çıkmıştır. Foester’a göre, yazmayı öğrenme bireyin sadece kendi ifadelerini yazmayı öğrenmesi değil, yazma biçimlerinde bulunan kültürel değerleri kullanmak ve bunları özümsemeyi öğrenmektir (Myers, 1993).

Bunların dışında yaratıcı yazının değerlendirilme sürecinde; metin ve dil yapılarına odaklanan yapısalcılık (Structuralism) ve koloni sonrası (Post Colonial) kişilerin yapısını değerlendiren psikoanaliz (Psychoanalysis), toplum yapısına odaklanan fenimizm ve sömürge sonrası eleştiri (Postcolonial criticism) yaratıcı yazı

yazmayı etkilemiştir (Boulter, 2004). Poststrüktüalizm, öznellik ve yazı yazma arasındaki ilişki hakkında bizim düşüncelerimizi arıtmış ve değiştirmiştir. Psikoanalitik pedagoji, yazı yazma ve sosyal biliş bağlantılarını geliştirmede kişisel yazı yazmanın faydasını göstermiştir. Freud'un yaratıcı yazı yazma kuramı, yazarların tatmin olmak için hayallerinin bir bölümünü açığa çıkarırken bir bölümünü gizlemek zorunda oldukları utanma niteliğiyle bağdaştırmıştır (Haris, 2001).

Yazı yazmada süreç yaklaşımının unsurları bilişsel psikoloji araştırmalarında ortaya atılmış ve yaratıcı yazma becerilerini içine alan yazmada değişim sürecine neden olmuştur. Burada temel alınan bilişsel yazma süreci ve yaratıcı yazma bağlantısı olmuştur.

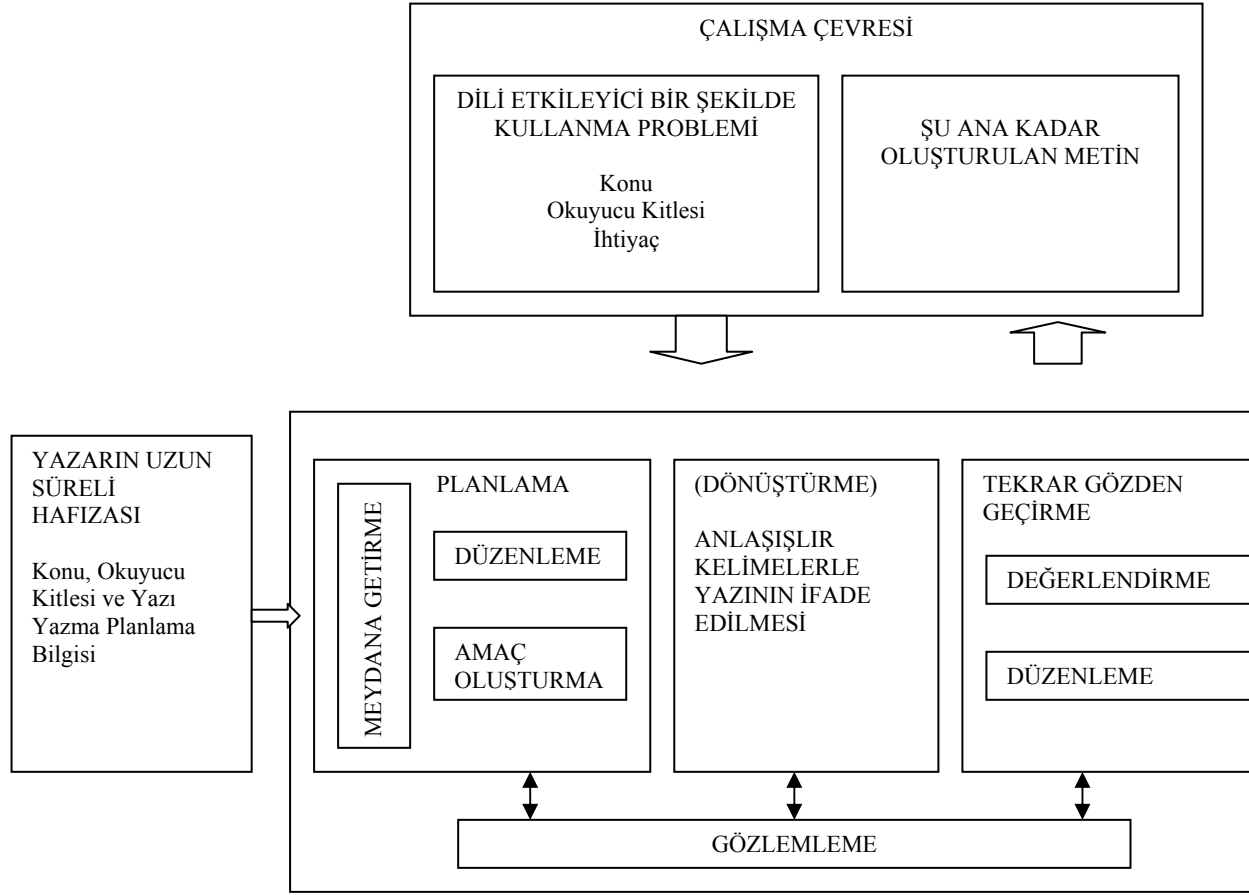
1.6.1. Bilişsel Yazma Süreci ve Yaratıcı Yazı Yazma

1970'lerden önceki araştırmacıların, öğrencileri yaratıcılığa teşvik etmenin yolları üzerine çok az dikkat çektiği görülmektedir. Parnes (1967), sınıflarında zamanın sadece %5'ini yaratıcılığı öğrenme tecrübelerinde teşvik etmek için kullanıldığını belirtmiştir. Eğitimde yaratıcılığı savunanlar, dil gelişimine göre yaratıcı yazmayı geliştirme stratejilerine odaklanmışlardır. Yazmayla ilgili o günlere ait bu görüş, doğru imla kuralları, söz dizimi ve dil bilgisinden daha çok yazmanın bilişsel bir süreç olmasını ifade etmektedir (Odell, 1980).

1970'li yılların başlarında yazı yazmada süreç yaklaşımının unsurları bilişsel psikoloji araştırmalarında ortaya atılmıştır. Janet Emig, durum çalışmaları araştırmalarının öncüsü ve yazı yazma araştırmaları konusunda büyük bir gelişmenin temsilcisidir (Grabe ve Kaplan, 1996). Süreç modelinin başlıca birimi temel zihinsel bir süreç olan fikirleri üretme sürecidir. Bu süreç, hiyerarşik bir yapıya sahiptir ve zihinsel faaliyetlerin her biri yazı yazma sürecinde az bir zamanda meydana gelebilir (Flower ve Hayes, 1981).

Bilişsel psikolojinin etkisiyle yazı yazmada süreç yaklaşımı, yaratıcı yazma becerilerini de kapsayacak biçimde yazmada değişim sürecine neden olmuştur. Lin (1998) yazmanın, yaratıcılığın bir görünümü olduğu ön sezişine dayanarak yaratıcılık ve yazı yazma arasında ayrılmaz bir halka olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle yazı yazma süreci, öğrencilerdeki yaratıcılığı geliştirmenin bir temel aracı gibi görülebilir. Bu düşüncenin doğuşu, yazma becerilerinin öğretiminde etkili bir yol açmıştır. Yazı yazma ve yaratıcılık arasındaki bağlantı 1980 yılında Flower ve Hayes tarafından tanımlanmıştır (Cheung, Tse ve Tsang, 2003). Onların görüşü, yazarın hafızası ve yazma çevresini kapsayan çok yönlü ilişki düzeyidir.

Flower ve Hayes'in Yazı Yazma Süreç Modeli'nde; yazı yazma süreci planlama, değiştirme ve yeniden incelemekten meydana gelmektedir. Düşünce üretme, organizasyon ve amaç oluşturma yazma için öğrencilerin hazırlanmasının alt süreci gibi görülebilir. Düşünce üretmenin işlevi, yazmayla ilgili unsurların hafızada yeniden düzenlenmesidir.



Şekil 1: Flower ve Hayes'in Yazmada Süreç Modeli (Flower ve Hayes, 1981: 370).

Yazı yazma süreci, yazılı bir metni üretmek için planlama, değiştirme ve tekrar gözden geçirme olmak üzere üç aşamadan oluşur. Bu üç aşama gözlemci olarak adlandırılan idarecinin denetiminde gerçekleştirilir. Planlama süreci; fikirlerin üretilmesi, bilgilerin organizasyonu ve amaç oluşturma olarak üç unsurdan meydana gelmektedir. Flower ve Hayes yazılı bir metni üretmede çalışma çevresinin önemini vurgulamışlardır.

Çalışma çevresi: Bu alanı oluşturan unsurlardan biri iyi konuşma ve yazı yazma problemidir (The Rhetorical Problem). Bu problem yazı yazma sürecinin ilk aşamalarında görülür. Bilişsel süreç teorisindeki bu problem çok karmaşıktır. Bu sadece birinin yazı yazmasına sebep olan hedef kitle (Audience) ve dilin güzel kullanılmasını değil, aynı zamanda yazarın yazıda kendi amaçlarını da içermektedir. Eğer bir yazarın güzel sözle ifade etme tasviri hatalı ya da tek kelimeyle az gelişmiş ise o zaman bu yazar problemi çözmede başarısız ya da probleme yanlış açıdan bakıyor anlamına gelmektedir. Yazı yazma ilerledikçe yazarın söyleyebileceği şeyler üzerine daha fazla sınırlamalar koyan yazma çevrelerine yeni unsurlar girer. Bir başlık bir sayfanın içeriğini sınırlandırır ve bir konu cümlesi bir paragrafı şekillendirir. Gelişen metinde her bir kelime belirlenir ve gelecekte olabilecek şeylerin seçimi sınırlanır. Bununla birlikte yazma sürecinde metni geliştirme çabalarının etkisi çok değişebilir.

Yazarın Ön Bilgileri (The Writer's Long-Term Memory): Yazarın kitaplar gibi kaynakların dışında düşüncesinde var olan, yazma planları ve problemi tasvir etme bilgisine ek olarak konu ve okuyucu kitlesi hakkındaki bilgilerinin de bir deposudur.

Planlama: Uzun süreli hafızadaki bilgilerle ilgili düzeltmeleri içeren fikir üretme faaliyetidir. Bazen bu bilgiler hafızada düzenlenir ve iyi geliştirilir. Yazarın hafızasında daha önce var olan fikirlerini, yapmış olduğu çalışmada dili etkili bir şekilde kullanamıyorsa planlamanın alt süreçlerinden olan Düzenleme devreye girer ve yazarın fikirlerini düzenlemesine, anlamlı yapılar oluşturmaya yardım eder. Düzenleme süreci, yaratıcı düşünmede ve keşfetmede önemli bir rol oynar.

Düzenleme süreci, yazara konuyla ilgili bölümleri tespit etmesinde ve yazmış olduğu konuyu geliştirmesinde ikinci derecedeki fikirleri araştırmasına yardım eder. Planlamanın bir diğer alt süreci olan amaç oluşturmada yazı yazmayla ilgili en önemli şey amaçların yazar tarafından yaratılma gerçeğidir. Bazı amaçlar ve planlar uzun süreli hafızada kelimelerle tasvir edilmiş olmasına rağmen yazarlar amaçlarının çoğunu yeni fikirlerinin düzenlenmesi ile benzer süreçlerde düzeltir, geliştirir, üretir. Bu süreç yazı boyunca devam eder.

Değiştirme: Bir yazıdaki fikirleri ileri sürme bu süreçte gerçekleşir.

Tekrar Gözden Geçirme: Değerlendirme ve düzenlemeyi içeren iki alt süreçten oluşmaktadır. Bu dönem sıklıkla değiştirme ve planlamada yeni bir döngüye yol açmaktadır. Düzenleme süreci, birisinin kendi planları ya da her bir metnin değerlendirilmesiyle harekete geçen plansız bir hareket olabilir.

Gözlemlemek (Monitor): Yazarların, ilerlemelerini ve içlerinde bulundukları süreci gözlemektir. Gözlemenin fonksiyonu, bir yazı yazma stratejisi tespit edildiğinde yazarın bu süreçten geleceğe doğru hareketini belirlemektir.

Bu yapıda yaratıcılık, bireysel olarak düşüncelerin üretilebildiği çoğu faktörleri yansıtır. Yaratıcılığın sonuç aşaması, düşünce üretmekle mümkün olan faktörlerin niteliklerinin yazıya yansımastır. Araştırmacılar, okuldaki çocukların yaratıcı yazma becerilerini ilerletmek için bilişsel bir çatının, söz dizimi, imla kurallarına göre yazma ve dil bilgisini açık bir şekilde vurgulayan geleneksel yöntemlerden daha üstün olduğu görüşünde hemfikirdir.

Öğrencilerdeki yaratıcı ifadeleri besleyen faktörler, bu alandaki araştırmacılarda oldukça fazla ilgi uyandırmıştır. Öğrenci öğretmen arasındaki ilişki ilk odak noktası olmuştur (Fryer, 1996; Morganett, 1991; Torrance ve Goff, 1989). Tse ve Lam (1992) yaratıcı yazma modelinde öğretmenin rolünü, öğrencileri aktif öğrenmeye teşvik ederek yaratıcılığı geliştirmek için ilgili sınıfta başlıca çevresel faktörleri oluşturmak olarak tanımlamışlardır. Öğretmenler yaratıcılığı ilerletme,

destekleme ve değerlendirme becerilerinin yetersizliği yüzünden öğrencilerindeki yaratıcılıklarını istemeyerek de olsa köreltebilir ve sınıfta yaratıcı problem çözme stratejisini kullanmada isteksiz olabilirler.

1.7. Yaratıcı Yazma

Yazma türleri, iki grup altında ele alınabilir. Bunlar, yaratıcı yazma ve pratik (işlevsel) yazmadır. 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 nitelendirilir (Burns ve Lowe, 1966).

Cramer’de (1979) yazıdaki yaratıcılığı “Kişisel deneyim ve tecrübelerinin bir ürünüdür. Düşünceler, kelimeler ve cümlelerle anlatmayı ifade etmek için kullanılır. Bireyin yaratıcı yazısı kendi ürettiği mektup, rapor, bir gözlem ya da açıklama yazısı olabilir” şeklinde açıklamıştır. Bruner (1962) yaratıcılığı “çıkarımda bulunma ve sözde güçlü olma, adaba uygun davranma, hükmedebilme ve özgürce ifade edebilme, doğru, gerekli ve paradoksal olma süreci” olarak tanımlar (Akt: Grant, 2000: 320).

Miell ve McDonald’a (2000) göre yaratıcı yazma, sadece karmaşık bir problemi çözme etkinliği değildir. Yaratıcı yazma, birinin emsalsiz ve yaratıcı fakat anlamlı tecrübelerini iyice düşünmek, keşfetmek ve ifade etmek için dil kullanımını gerektirir. Bu bakımdan dil kullanımı; paylaşma, araştırma ve tecrübelerin ifade edilmesine katılma ve tek başına çalışan bir kişinin meydana getiremeyeceği bir fikri birlikte çalışarak ortaya koyan öğrenciler arasındaki iletişim olarak tanımlanabilir (Akt: Wass, 2002). Yaratıcı yazmada normal değerleri zorlamaksızın alışılmışın dışına çıkmak, hayal gücünden yararlanarak herkesten farklı düşünceler ortaya koymak, özgürlüğü yakalayabilmek, akıcı ve hoşlanarak yazmak, yazmadan zevk almak, standartların dışına çıkmak gibi durumlar söz konusudur (Küçük, 2007). Turkle, Bair, Barnett, Pierce ve West (1994) Yaratıcı yazı yazma eğitimini, kendini ifade etme ve keşfetme süreci olarak yazı yazmanın öğretilmesi biçiminde tanımlamışlardır (Pardlow, 2003).

Yazıda yaratıcılığı geliştirme, yazı yazma öğretiminde çok zor değildir. Çocukların yazarlar gibi gelişmesinde ve kendilerine saygı duymalarında merkezi bir önem taşımaktadır. Yazı yazmayı ve yazıdaki yaratıcılığı geliştirmek için çocukların, biçim bilgisine, yazarlar gibi kendilerine olan güvenlerini geliştirmeye, cesaretlendirme ve destek ile kendi üsluplarını geliştirme fırsatlarına ve zamana ihtiyaçları vardır (Grainger, T.; Goouch, K.; Lambirth, A. 2005). Yaratıcı yazma ve yaratıcı düşüncede insanlar, ilgilendikleri şeylere yönelmeleri için teşvik edilir. Böylece öğrenciler, doğal olarak kişisel ilgilerini açıklamak isteyeceklerdir. Bu düşünce, yaratıcı yazmanın temelidir. Araştırma yazıları, yaratıcı yazma sürecinin başlangıcıdır ve uygulama gerektirir. Bu yazılar, düşünceyi harekete geçirmek ve bir problem üzerine düşünmeye odaklanmak için güçlü bir vasıta (Bean, 1996:98).

Yaratıcı yazma, düşüncelerdeki doğruluk ya da standartlaştırmadan daha çok, özgünlük ve hayal gücü tarafından karakterize edilmiştir. Ayrıca, bilgi iletmeden çok, dili kullanabilme yeteneğine sahip olmaya yardım etmenin bir yolu olarak da vardır. Yaratıcı yazma, kişisel bir ifade olduğu için standart bir biçimi izlemez (Brookes ve Marshall, 2004). Yaratıcı yazı yazmanın amacı, kendi ifadelerinin sanatsallığıdır. Çocuklar düşüncelerini, hislerini, hayallerini, deneyimlerini ve sahip oldukları ilişkileri paylaşırlar. Deneyimler, dil zevki, kelimelerdeki akış özgürlüğünün cesaretlendirilmesi her birinin bir araya getirdiği özelliklerdir. Yaratıcı yazma gözlem, algılama ve hayal gücü üzerine odaklanmıştır. Pek çok çocuk kendi çalışmaları hakkında iyi hislere sahiptir. Diğer arkadaşlarının kendi çalışmasını okumasını ister. Bunun bir sonucu olarak mantıklı ve anlaşılır yazmak ister (Chenfeld, 1978).

Yaratıcılık, bazı zamanlar karışıklık düşüncesi olurken, gerçekçi olmamayı da içerebilir. Yaratıcı yazmayla meşgul olan çocuklar, kendi zihinsel yeteneklerini yaratıcı yazma esnasında çeşitli okul etkinliklerinde daha fazla kullanmaktadırlar. Bir yaratıcı yazma programı, zihinsel ve yaratıcı öğrenme düzeylerini geliştirmeyi teşvik edebilir (Qandt, 1983).

Yaratıcı yazarlar, genellikle yazma arzusundadırlar. Bu yazarlar, hayallerinin ortaya çıkmasına ve özgürce dolaşmasına izin verirler. Merakları hiçbir zaman tatmin olmaz. Bu yazarlar olayları daima anlamak için araştırır ve sahip olduğu kelimelerde keşfettiklerini açıklamaya girişirler. Yaratıcı yazarlar, sürekli olarak araştıran kâşiflerdir. Onlar, en iyi şekilde anlamak için derinliklere inen birer madencidir. Yaratıcı yazarlar, yaşadıkları dünyanın farkındadırlar. Onlar çevrelerine ve hassas gözlemlere duyarlıdırlar. Bu kişiler, diğerlerine acıma duygusuna sahip ve etrafında olan olaylara ilgilidirler. Kişisel his ve kuvvetli sezgileri olduğu için empati kurabilirler. Bu yazarlar, yaratmak için bazen önceden var olan düşüncelerini yok ederler. Bazı zamanlar ise yeni bir şeyler üretmek için fikirlerini geçmiş kavramlar üzerine inşa ederler. Onlar mümkün olduğu kadar nesneldir, yarattıklarının değerlendirilmesinin önemini kabul eder ve yeni düşüncelere daima açıktırlar (Rubin, 2000). Yaratıcı yazarlar, yaratıcılığın zaman aldığını kabul ederler. Bu süre kişisel olarak değişebilir.

Gurrey, yaratıcı yazmayı harekete geçirmede temel kelime hazinesinin iki terimi olan “tecrübe” ve “motivasyon”u vurgulamaktadır. Buradaki tecrübe, çocukların sahip olduğu en son ve şu anda içinde bulunduğu deneyimdir. Motivasyon ise, öğrencilerin yazma inançlarını besleyen ve yazma için onlara destek sağlayan bir unsurdur. Yaratıcı yazmada önemli olan çocukların ifadelerinde kendilerini keşfetmeleridir (Akt; Wilkinson, 1986). Tchudi (1991) öğrenciler yazılarındaki yaratıcılıklarını, “kelimeleri bir araya getirerek ve kendi sahip oldukları tecrübeleri ile başarabilirler” şeklinde ifade etmektedir. Yaratıcı yazma, bir yazarın yazıda ifade edilmesi gereken yegâne fikrinin bir sonucudur. Etkileyici yazı, her bir yazarın deneyim, bilgi ve tutumlarına dayalı bireysel yaklaşımlarıyla problem çözme süreci olarak düşünülebilir (Andrissen, 1991). Yaratıcı yazma, psikolojik ve zihinsel bir süreçtir. Kişinin kendisine yabacılaşmasını önler. Kendine olan öz güvenini ve yazma cesaretini artırır (Küçük, 2007).

Gardner, yaratıcı yazmayı, bilimsel yeteneklerin benzer bir tavır içinde geliştiği gelişimsel bir süreç olarak ifade etmiştir. Scardamalia ve Paris’e göre, deneyimli

yazarlar kendi düşüncelerini, farklı soyutlamaların zihinsel gösterimleri arasında var olan etkileşimlerine dayandırarak geliştirirler. Bunlar;

- a) Amaç: Metinde bilgiyi sunma amacı,
- b) Ana fikir: Metinde okuyucuya verilmek istenen mesaj,
- c) Yapı: İçerik düzenlemesi,
- d) Metin içeriği,
- e) Belirli dil kullanımı.

Yazı yazmaya yeni başlayan yazarlar, yazılarına sadece metin içeriğini ve belirli bir dil kullanımını dâhil ederler. Deneyimsiz yazarlar bir problem çözerken, çeşitli yazımlar içinde var olan bilgiye ve yazı yazma kurallarının aktif ve bilinçli kullanımına gereksinim duydukları için yazdıklarını deneyimli yazarlarla görüşmeye ihtiyaç duyarlar (Medd, 2002).

İyi yazarlar, çevrelerindeki dünyayı genellikle iyi bir şekilde gözlemlerler. Onların dokunma, koklama, işitme, tatma ve görme hisleri duyarlı ve sezgileri kuvvetlidir. Çocukların bu alanlarda pek çok tecrübelerine ihtiyaçları vardır. Onlar, her bir hissin önemini ve iletişimde bu hislerin kendilerine nasıl yardım edeceğini fark etmelidirler.

Öğrencilerin daha duyarlı olmalarına, dikkatli gözlem yapmalarına ve betimleme kabiliyetlerinin gelişmesine yardım edecek bir takım etkinlikler vardır (Rubin, 2000). Bu etkinlikler şunlardır;

1) Çocuklar, yanlarında duran pek çok sayıdaki farklı çantanın içine ellerini sokarlar ve gözlerini kapatırlar. Her bir çanta farklı cisimler içerir (buz parçası, soğuk spagetti). Çocuklar bu farklı parçaların her birini tanımlarlar.

2) Her bir öğrenci grubuna bir madde içeren bir kutu verilir. Öğrenciler, işitme duyularını kullanarak bu maddelerin ne olduğunu bulmaya çalışırlar.

3) Sınıftaki bütün öğrencilerin gözleri kapalıyken sınıfa bir öğrenci gelir. Bu öğrenci sınıftan birini tanımlar. Sınıftaki çocuklar gözlerini açmadan bu öğrencinin kim olduğunu tanımaya çalışırlar.

4) Çocuklar, geçtikleri okul yolundaki bir binayı tanımlarlar. Daha sonra çocuklara yazılarında bu bina tanıtılır. Öğretmen, çocukların tam olarak binayı nasıl tanımlayacaklarını anlamaları için sınıfı bu binayı görmeye götürebilir.

5) Çocuklar, özel bir günde okul kafeteryasından gelen kokuyu tanımlarlar.

6) Öğrencilerden kalabalık bir kavşaktaki sesi tanımlamaları istenir.

7) Öğrenciler, yaklaşık beş yaşındayken yaşadıkları bir tatilin o zaman nasıl görüldüğünü ve bu tatilin bugün nasıl görüldüğünü karşılaştırarak ideallerindeki bir tatili tanımlarlar.

8) Öğrencilerden, bir topa nasıl bir kostüm giydirmekten hoşlandıklarını tanımlamaları istenir.

9) Çocuklar, sevdikleri bir televizyon programındaki karakteri tanımlarlar.

10) Öğretmen bir senaryo kurar ve çocuklar bu senaryoda bir kişiyi tanımlarlar.

1.7.1. Yaratıcı Yazmanın Nitelikleri

Kendini başkasının yerine koyarak düşünme, tecrübeler ve yazma fırsatlarına sahip olma yaratıcı yazıda bulunması gereken niteliklerdir. Düşünce, bir boşlukta oluşturulmaz. Çocukların, ilk elden bilgi ve tecrübeleri toplayabilecekleri çeşitli ve zengin edebî çevrelere ihtiyaçları vardır. İyi yazım, öğrencilere sadece insanların düşünce modelini vermez, aynı zamanda onları iyi yazmak için ihtiyaç duyduğu unsurlara daha da duyarlı kılar. Öğrencilerin yazmak için derin düşüncelere ve tasarımları için zamana ihtiyaçları vardır. Aynı zamanda öğrencilerin bir başkası

tarafından rahatsız edilmeyecek bir yazma mekânına ihtiyaçları vardır. Ayrıca öğrencilerin kendi içlerinde düşünebilecekleri ve diğer öğrencilerle düşüncelerini paylaşabilecekleri, psikolojik güven duyacakları bir sınıf ortamına da ihtiyaçları vardır (Rubin, 2000).

Bir yazının yaratıcı yazı olabilmesi için belirli niteliklere sahip olması gerekir. Spandel (2005) bu nitelikleri şu şekilde tanımlamıştır:

1- Fikirler: Fikirler yazma parçalarının esasıdır. Öğrenciler ilginç fikri seçerler, onu sınarlar, ana fikir ve ayrıntıları kullanarak geliştirirler.

2- Organizasyon: 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 ederler ve tasarılar yaparak planlarını izlerler.

3- Üslup: Yazarların ayırt edici stilleri üsluptur. Üslup bir yazma parçasındaki en önemli niteliktir. Culham (2003) üslûbu, “yazarın müziği, kelimelerde ortaya çıkar” şeklinde tanımlar. Öğrenciler tasarlama ve aşamaları gözden geçirme esnasında, kullandıkları kelimeler, oluşturdukları cümleler ve benimsedikleri tonlar yoluyla yazımlarındaki üslûbu tanımlarlar.

4- Kelime Seçimi: Dikkatli kelime seçimi, okurken yazıya açık anlam ve çekicilik katar. Öğrenciler canlı kelimeler, özel isim, sıfatlar ve fiiller seçmeyi, kelime resimleri yaratmayı, dilin ifade etme özelliklerini kullanmayı öğrenir. Öğrenciler, yazılarını tasarlayarak ve yeniden gözden geçirerek kelime seçimine odaklanırlar.

5- Akıcı cümle: Akıcı cümle, dilin ritmidir. Öğrenciler yazılarının uzunluğunu ve yapılarını çeşitlendirirler. Böylece yazılar doğal bir ritme sahip olur

ve doğal sesle okunması kolaydır. Öğrenciler yazılarını tasarlayarak, yeniden gözden geçirerek ve sergileyerek cümle akıcılığını geliştirirler.

6- Mekanikler: Mekanikler, doğru telâffuz etme, büyük harf kullanma, noktalama ve dil bilgisidir. Yazma sürecinin yayınlanma aşamasında, öğrenciler yazılarının ön okumalarını gerçekleştirirler, telâffuz ve yazılarının daha kolay okunması için imlâ hatalarını düzeltirler (Tompkins, 2006: 69).

İyi bir yazıda bulunması gereken bu niteliklere ilaveten yazar, yazılarını dürüstçe ve cesurca yazabilmelidir. Yazar bütün bu nitelikleri yazısında bulundurabildiği ölçüde yazısını geliştirebilir, yaratıcılığını ortaya koyabilir ve okuyucuyu daha fazla etkileyebilir. Ancak yazımlardaki nitelikler yazara, konuya, yazım teknikleri ve türlerine göre farklılıklar gösterebilir.

1.7.2 Yaratıcı Yazma Programı

Rico'ya göre “*yaratıcılık*”, ders programlarına ve uygulama sürecine geçirilirse ancak işlerlik kazanacak ve yazma eğitimine yeni bir boyut getirecektir. O, bunun gerçek anlamda uygulanabilmesi için beynin nasıl çalıştığının, bireyin dili nasıl öğrendiğinin ve her iki yarım kürenin işlevlerinin neler olduğunun bilinmesinin gerekliliğini ifade etmiştir (İnal, 2006).

Bir yaratıcı yazma programı, dört temel unsurdan oluşmalıdır. Bunlar; güven yapılandırma, yaratıcılığı motive etme, yazma tekniklerini öğretme ve yazım ifadelerini geliştirmedir. Bu dört alanın hepsi, bir yazma programının içinde sunulmalı fakat bunların hepsi aynı anda vurgulanmamalıdır. Aksine vurguda kesin bir sıralama yapılması mantıklıdır. Önerilen sıralama, konuşma dili zemini saptanmalı, öncelikle güven ve yaratıcılık daha sonra yavaş yavaş teknikler ve ifadeler vurgulanmalıdır. Yaratıcılığı teşvik eden bir yazma programının dört çeşit faydası vardır;

1- Çocukların zihinsel değerlerine sahip çıkmalarını sağlar,

- 2- Bir özellik olarak yaratıcılığı teşvik eder,
- 3- Yazmayla ilgili güven ve pozitif tutumların gelişimine yardım eder,
- 4- Etkili yazarları oluşturmada gerekli olan temeli sağlar (Quandt, 1983: 142).

Günümüz eğitim anlayışı içinde yazma programlarında bu unsurların bulundurulmasıyla öğrencilerin yaratıcı yazmaya teşvik edilmesine ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirmesine katkı sağlanacaktır.

Yaratıcı yazma etkinliklerinde, ilköğretim okullarındaki yazı programlarının başlıca odak noktası okuyucu ile iletişimden çok, öğrencilerin kendi ifadeleri merkezinde toplanmıştır. Hayali hikâyeler, şiirler ve kişisel algılarını içeren betimlemeler pek çok sınıf için belirlenmiştir. Yaratıcı yazma etkinlikleri, nasıl yazılacağının doğrudan öğretildiği sırada kullanılan etkinliklerin aynısı değildir. Öğrencilerin dil ve öğrenme yetersizlikleri yoksa farklı biçim ve stillerde yaratıcı yazma tecrübeleri edinmelerine fırsatlar verilebilmelidir (Birsh, 2000; 282).

Öğretmenler, öğrencilerin yazı yazma ufuklarını genişletmek için onları, türlerin tüm alanlarına ve yazı yazmanın her bir formunun özelliklerinin öğretilmesine dâhil etmelidir. Bazı durumlar ve profesyonel organizasyonlar öğretmenlerin ihtiyaç duydukları yazı yazmada sergilenen çoğu farklılıklar; yapı, tür ve teknikler program geliştirme standartlarının süreci kapsamındadır. Örneğin, New Jersey'nin(1995) K-4, 5-8 öğrenciler için geliştirdiği standartlar;

- 1- Düşüncelerinden, tecrübelerinden ve hissettiklerinden yola çıkarak yazma
 - 2- Yazı yazmada geniş tecrübelerini kullanma
 - 3- İkna etmek, eğlendirmek, zevk almak, öğrenmek, bilgilenmek, kaydetmek ve problem çözmek gibi çeşitli amaçlar için yazma
 - 4- Pek çok kaynaktaki bilgileri birleştirmek için yazma
 - 5- Mecazi dil kullanma
 - 6- Özel ayrıntıları içeren teknik materyaller yazma (Hennings, 2000, 332)
- olarak ifade edilmektedir

1.7.2.1 Güven ve Tutum Yapılandırması

Yaratıcı yazma, genellikle yazma hakkındaki olumlu tutumları yapılandırır. Bağımsız yazma gibi başarı ve tatmin olma, öğrencilere yazmadan hoşlanmaları için rehberlik eder. Sahip olduğumuz ilgi alanlarımızı gözden geçirdiğimizde, iyi yaptığımız ve hoşlandığımız pek çok etkinlikler buluruz. Yaratıcı yazı yazmada başarı sağlama ihtimali daha yüksek olduğunda, daha fazla pozitif durumlar yapılandırılır. Örneğin tutumlar, kişinin yaşamdaki bireysel yazma üretkenliği üzerinde geniş bir etkiye sahiptir. Yaratıcılığı desteklemek için yeni fikirleri denemek, değişiklikler yapmak ve uygulamak için öğrencilere zaman vermek gerekir.

Araştırmacılar ve öğretmenler, öğrencilerin kendilerinde var olan güven hislerini geliştirmede yaratıcı yazmayla çalışmaya ihtiyaçları olduğunu açıkça ortaya koymuşlardır. Yaratıcı yazı yazma sınıfları genellikle atölye atmosferinde oluşturulur. Öğrenciler burada yazarlar ve kendi yazdıkları hakkında konuşurlar. Yazı yazma süreci üründen daha önemlidir. Öğretmenler, zorlama yapmayan, tavsiyede bulunan birer arkadaş/yazardır (Freisinger, 1978).

Yaratıcı yazma ve güven ayrılmaz bir bütündür. Çünkü her ikisi de aynı yazım çevresinde gelişir. Güven ve yaratıcılık üzerindeki vurgular, yazma tekniklerinden ve ifadelerden önce gelmeyi gerektirir. Çünkü tekniklere ve ifadelere çok fazla dikkat çekmek, yaratıcılığı engeller ve güveni kırar. Güven ve yaratıcı yazma sonuçları daha önceden açıklandığı zaman, öğrenciler yazma tekniklerini ve yazıdaki ifade yeteneklerini daha kolay öğreneceklerdir (Quandt, 1983).

Öğrenciler, sınıfta yaratıcı yazma ortamı sunulduğunda kendilerini güvende hissedecek ve düşüncelerini rahatlıkla yazıya dökecektir. Öğretmenin yaratıcı yazmaya yönelik olumlu tutumu öğrencilerin yaratıcı yazma tutumlarını etkileyecek ve yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır.

1.7.3. Yaratıcı Yazmayı Motive Etme Teknikleri

Öğretmenler, öğrenciyi yazmaya motive etmek, ilgi, bilgi, psikoloji vs. bakımlarından hazır hâle getirmek amacıyla sınıfta “Yazma Öncesi Etkinlikler” olarak adlandırabileceğimiz bazı faaliyetlerde bulunmalıdır. Bu etkinliklerle öğrenciye yazması için konu değil ama sebep verilmiş olur (Güner, 2004). Motivasyon, yazma için çok önemlidir. Öğrenciler ilgilerini çeken bir konu hakkında yazıyorlarsa ve yazma yeteneklerine sahiplerse yazmaya çok isteklidirler (Wu, Chi Hang, 2005).

Bruning ve Horn (2000), yazma motivasyonunu geliştirmek için dört koşulun gerekli olduğunu belirtmiştir. Bu koşullar;

1. Öğrencilerin yazma inançlarını besleme,
2. Öğrencilerin güvenilir yazma amaçları ve bağlamları oluşturmalarını besleme,
3. Yazma için destekleyici bir bağlam sağlama,
4. Yazma için duygusal bir çevre yaratma biçiminde oluşmaktadır.

Yaratıcılığı uyaran iki serbestlik türü vardır. Düşünceleri ifade etme ve kelimelerle ifade etme serbestliği, yazarları geliştirmede belirli bir öneme sahiptir. Böylece yazarlar kendi kendilerine düşünme yeteneklerini kullanacaklar ve geliştireceklerdir.

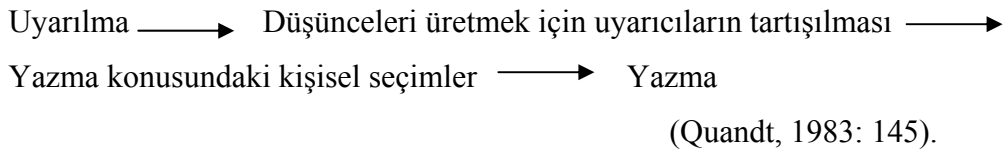
Düşünceleri İfade Etme Özgürlüğü;

Konuşma özgürlüğünü yasal olarak destekleyen bir toplumda, insanların diğer insanlara zararsız olduğu sürece, inandıkları şeyleri söyleme ve yazma hakkına sahip olmaları beklenir. Düşünceleri ifade özgürlüğü, temel insan hakkıdır.

Öğrencilerin düşüncelerini ifade etme özgürlüğü bağlamındaki en önemli madde, öğretmen eleştirisinin gizli olmasıdır. Eğer yaratıcılık teşvik edilecekse, çocuklar öğretmenin kendilerinden söylemelerini istediği şeye inandıklarını

yazmaktan ziyade, kendi kendilerine düşünmek için gerekli olan gerçek özgürlüğe sahip olduklarını hissetmelidirler.

Çocuklar, yaratıcı yazma için uyarılmaya ve motive edilmeye ihtiyaç duyarlar. Bunu yapmanın en iyi yolu sınıf ya da grup etkinliğidir. Uyarıcıların biçimi, her durumda çeşitlendirilmeli fakat genellikle öğrencilerin sahip olduğu önceki tecrübeleri hakkındaki bir tartışmayı içerecek şekilde oluşturulmalıdır. Yazmayı başlatma süreci şu şekilde olmalıdır:



Kelime Seçme Özgürlüğü;

Çeşitli konularda yazı yazabilen çocuklar, yazı yazma yeteneği az olan çocuklara göre daha fazla kelime hazinesine sahiptir. İyi tasarlanmış varsayımlar, eğitimcilerin öğrenciler üzerinde kelime güçleri (belli kelime kullanımını mecburi kılma) ile öğrencilerin yazımlarını geliştirme girişimlerini iyi tasarlamalarında onlara rehberlik eder. Kelime hazinesi testleri, kelime araştırmaları ve yazı uygulamaları gibi yöntemler genellikle bu amaçlar için kullanılır. Bu amaçlar genellikle etkili değildir ve bazen verimliliği engellemektedir.

Kelimeler, anlamlı cümleler içinde kullanıldığında öğrenilir. Kelimenin anlamları sadece, kelimeler bağlamın çeşitli yerlerinde ortaya çıkarsa ve bağlama açık anlam katarsa, hatırlanır. Kişinin yazısındaki kelime hazinesi, konuşma ve okuma gibi genellikle doğal ortamlardaki kelimelerin çok fazla anlamlı olarak sergilenmesinden meydana gelir.

Çocukların yazı yazarken belirli kelimeler kullanmalarını şart koşturmak ya da yazılarında bu kelimeleri kullanmalarını beklemek onlara yapılacak en büyük kötülük olacaktır. Öğrenciler sadece kelimeleri ezberlemeye mecbur edilirlse, muhtemelen daha sonra bu kelimeleri hatırlamazlar ve düşüncelerini ifade etme

özgürlüklerinin bazısını kaybederler. Çocuklar yaratıcı yazmayla meşgul edildikleri zaman, kendi seçtikleri kelimeleri kullanma özgürlüğüne sahip olmalıdır. Çocukların olgun bir dil ya da gelişim düzeylerine uygun olmayan bir kelime hazinesi kullanmaya teşvik edilmesi, sadece doğal olmayan yazma ile neticelenecektir. Bu nedenle onların küçük ve etkili bir kelime hazinesi kullanmaları, geniş etkisiz bir kelime hazinesi kullanmalarından daha iyidir. Öğretmen tarafından tanımlanmış bir kelime listesindeki kelimelerin kullanımının istenmesi, düşünceleri ifade etme özgürlüğünü engelleyecektir. Eğer yazma, yaratıcı olmayı ifade ediyorsa, öğrencinin hafızasında var olan kelimeler doğal bir şekilde kullanılmalıdır (Quandt, 1983).

Çeşitli motivasyon teknikleri, yaratıcı yazmayı harekete geçirmeye yardım eder. Bu motivasyon teknikleri;

- 1) Çok sayıdaki farklı hayvanın özelliklerine sahip kartonpiyerden yapılmış bir hayvanı gösterme. Öğrenciler bu yaratığın çok karmaşık olduğunu söylerler. Bu yaratığın ne olduğu ve nereden geldiği bilinmiyor. Belki de çocuklar buna bir isim bulabilir, nereden geldiğini, nasıl yaşadığını söyleyebilirler.
- 2) Öğrencilerin yazımlarındaki yaratıcı düşüncelerini harekete geçirmeleri için okudukları kitaplar hakkında onlara sorular sorma. Beşinci ve altıncı sınıf düzeyindeki çocuklar, gri insanlar tarafından bir yaşam alanı oluşturulmuş, güneş ışığından yoksun bir gri gezegeni ziyaret eden temel karakterleri bulunan bir romanı okuyabilirler. Bir insanın bu gri gezegene nasıl uyum sağlayacağı sorularak, bunu izleyen bir yazı yazması istenir.
- 3) Öğrencilere bir takım resimler gösterme ve bu resimler hakkında onlardan yaratıcı hikâyeler yazmalarını isteme. İlköğretim düzeyinde uyarıcı bir resim, öğretmen ve öğrencilerin birlikte bir hikâye yazmalarında bir deneyim olarak kullanılabilir.
- 4) Öğrencilerden, konuşabilen bir hayvana sahip olduklarını hayal etmeleri ve onlardan bu hayvan ile olan deneyimlerini anlatmaları istenir.

- 5) Öğrencilerden, oldukça uzun bir gelecekte bir evde yaşamalarını hayal etmelerini ve onlardan bu evin neye benzediğini söylemelerini isteme; ev mobilyaları, cihazları, mutfak aletleri gibi.
- 6) Öğrencilerden, denizin diplerinde yaşamayı hayal etmelerini ve onlardan bu maceralarını anlatmalarını isteme. Böyle fantastik bir macerayı açıklamak için çocuklar, Jules Verne'nin "Denizler Altında Yirmi Bin Fersah" romanını okuyabilirler.
- 7) Öğrencilerden, onları diğer gezegenlere götürebilen bir uzay gemisine sahip olduklarını hayal etmelerini ve onlardan bu deneyimlerini anlatmalarını isteme.
- 8) Çocuklardan, "burada sadece bir saat bekledi..." cümlesiyle başlayan hayali bir tema yazmalarını isteme.
- 9) "Ben Kimim?" Öğrencilerin hayat hikâyelerine ait sırları ortaya çıkarma.
- 10) Çocuklardan, bir makine olduklarını hayal etmelerini ve makinenin bakış açısından bir hikâye yazmalarını isteme.
- 11) Çocuklardan daha önce okumuş olduğu bir kitap için başka bir son yazmalarını isteme.
- 12) Çocukların bir televizyon komedi dizisindeki sevdikleri bir karakter için bir macera yazması.
- 13) Öğrencilere metal bir maymuncuk gösterilir. Onlara bu maymuncuğun çok garip ve korkutucu maceralar yaşadığı ve bu maymuncuğun başka hiçbir şeyin göremediği bazı şeyleri gördüğü söylenir. Öğrenciler bir macera yazarlar ve hiçbir şeyin asla göremediği bu şeyin ne olduğunun anlatırlar.

14) Öğrencilere içinde anlamsız kelimeler bulunan başlıklar verilir. Onlardan bu başlıklardan birini seçmeleri ve bunun hakkında bir hikâye yazmaları istenir.

15) Öğrenciler, aşağıdaki soruları cevaplamak için uzun hikâyeler yazabilirler.

- Aslanlar niçin kükreler?
- Develerin üzerinde niçin hörgüç vardır?
- Çimler niçin yeşildir?
- Yılanlar niçin tıslarlar?
- Dağlar niçin buzullara sahiptir?

16) Öğrenciler uzun hikâyeler için kendi sahip oldukları soruları oluştururlar.

17) Öğrenciler örneğin aşağıdaki konular hakkında eğlenceli hikâyeler yazarlar.

- Söndürülmekten nefret eden ışık,
- Kesesi olmayan bir kanguru,
- Yiyeceğe alerjisi olan buzdolabı,
- Yağmurdan korkan şemsiye,
- Miyavlayan köpek,
- Cik cik diyen aslan,
- Yüksekten korkan maymun.

18) Öğrenciler, bir kahraman biyografisi yazarlar.

19) Öğrenciler, sevdikleri hayvanlardan biri hakkında bilmece yazarlar.

20) Öğrenciler, aşağıdakilerden biri hakkında bir peri masalı yazarlar.

- Ceviz kabuğu içerisinde yaşayan bir kişi,
- Sihirli bir yelpaze,
- Denizde yaşayan insanlar.

21) Öğrenciler peri hikâyeleri için konular yaratırlar.

22) Öğrenciler aşağıdaki “ eğer ben...”ifadesini tamamlar ve bunlardan biri hakkında bir hikâye yazar.

- Eğer ayda yaşasaydım...,
- Eğer sihirli gücüm olsaydı...,
- Eğer ... olabilseydim...,
- Eğer uçabilseydim...

23) Çeşitli hayvanların parçalarıyla kendi özel hayvanınızı oluşturmak için hayalinizi kullanabilirsiniz. Hayvanlarınızı tanımlayın ve onun hakkında bazı eğlenceli şeyler söyleyin (Rubin, 2000).

Yaratıcı yazmada içsel motivasyonlar etkilidir. Yaratıcı yazarlar, yazılarını büyük bir zevkle yazarlar. Yazma çalışması yazarları tatmin etmektedir. Bu tatmin yazarların daha uzun ve detaylı yazmalarına yol açmaktadır. İçsel motivasyonun toplum tarafından desteklenmesi motivasyonun devamlılığını sağlar.

1.7.4. Yaratıcı Yazmayı Geliştirme Yöntemleri

Resimler, beyin fırtınası listeleri ve not defterleri ya da günlükler yaratıcı yazmada kullanılan etkili bir ön yazma stratejisidir.

Resimler

Magazin resimleri, fotoğraflar, slâytlar, resimler ve bilgisayarda öğretilen imajlar düşünceler için yararlı kaynaklardır. Filmler, yaratıcı yazma için düşünceler uyandırmada kullanılabilir. Öğrenciler, resimler ve belirli bir izleme noktasından kazandıkları deneyimler olan imgelerle kendilerini ortaya koyabilirler. Aynı zamanda öğrenciler, bir resim aldıktan sonra o resme bakarak daha önce neler olduğunu ve daha sonra neler olabileceğini hayal ederek bir resimden hikâye yaratabilirler (www.skwriter.com, 2006).

Görsel temelli materyaller (resim ve fotoğraflar) kelimeleri zenginleştirmede, fikir üretmede ve bireysel tepkileri artırmada kullanılabilir. Görseller öğrencilere yaratıcı olma şansı verir (Ithindi, 2004). Resim ve fotoğraflar yaratıcı yazı yazmanın

uyandırılmasında oldukça başarılıdırlar. Görseller ifadelerin ortaya çıkmasında yardımcı olurlar.

Resimler sayesinde çocukların görsel zekâlarını kullanarak yaratıcı yazmalarını geliştirmeleri sağlanır. Yaratıcı yazma çalışmalarında resimler, fotoğraflar ve karikatürler kullanılarak öğrencileri düşünmeye yönlendirebilir ve bu araçlar sayesinde geliştirdikleri düşüncelerini yazıya dökmelerini sağlayabiliriz.

Beyin Fırtınası

Yaratıcılığı ve verimliliği artırmak için eskiden beri kullanılan bir yol, planlanmamış tartışmalar için küçük grupların bir araya gelmesidir (Miller, 2003). Bu, yazma için çok sayıda düşünce üretmede kullanılan bir yöntemdir. Öğrenciler, akıllarına gelen fikirleri ne kadar basit ya da tuhaf olsa da yazarlar. Yüzeysel gözlemler genellikle bu listenin başındadır. Fakat öğrenciler, ortaya çıkmaya başlayan ilginç fikirleri yazmaya devam ederler. Beyin fırtınası, öğrencilerin yersiz fikirleri atabildiği, yeterince faydalı fikirleri listelediği bir listeyle sonuçlanır. Beyin fırtınası herhangi bir zamanda yapılabilir ve sonuçlanan liste, yaratıcı yazma projeleri için daha sonra kullanılır (www.sasklearning.gov.sk.ca, 2006).

Beyin fırtınası, yazı dilinin kelimelerini kendi kelimeleriyle doğrudan ifade etmek için çocukları harekete geçiren dinamik bir yoldur. Düşünce ve kelimeler, öğrencilerin yazacakları betimlemeler, hikâyeler ve bilgilendirici paragrafların bölümlerini oluşturacaktır. Yazı yazmak için fikirleri ortaya çıkarmada beyin fırtınasının başarısı, büyük ölçüde öğretmenin soru sorma kabiliyetine bağlıdır. (Hennings, 2000).

Beyin fırtınası, öğrencilerin parçalarına dâhil edecekleri ayrıntılara dikkat etmelerine yardım eder. Öğrenciler, yüksek sesle düşünmekten çok, beyin fırtınası sonucu yazarlar. Fikirlerin organizasyonu ve serbest yazma, beyin fırtınasının bir türüdür (Gunning, 2005). Beyin fırtınası, eleştirme ve değerlendirmelerin olmadığı ortamlarda yaratıcı ve özgün fikirlerin doğmasına yardımcı olur. Yaratıcılığın önemli ögesi olan hayale dayalı bir tekniktir. Bu nedenle sınıfta birçok etkinlikte

kullanılabilecek etkili bir yaratıcı yazmayı geliştirme tekniğidir. Beyin fırtınası ön yazma etkinliğine daha fazla odaklanmaktadır.

Zihin Haritası

Ön yazma aktivitesi sırasında ortaya çıkan taslaklar, resimler, semboller, karalamalar gibi kelime ve şekillerin bir araya gelmesidir. Düşüncelerin zengin olması için bu teknik kullanılmalıdır. Bu tekniğin temelindeki teoriye göre insan beynini farklı bölümler harekete geçirmektedir. Kelimeler, mantıklı düşünme ve çözümleme için beynin sorumlu olduğu bölümlerde meydana gelir. Karalama ve taslaklar beynin yaratıcılıktan sorumlu olduğu bölümlerinde ortaya çıkar (Kelly, William j.; Lawton, Deborah L. ,2004).

Kavram Ağı

Kavram ağı oluşturma çalışmasında boş bir kâğıdın ortasına belirlenen konu yazılır. Daha sonra öğrenci bu konu hakkında çağrışım yoluyla aklına gelen kelime ve kelime gruplarını kâğıdın farklı yerlerine yazar. Yazılan kelimeler ve kelime grupları arasında ilişkiler kurulur. Böylece öğrencinin konuyla ilgili olarak zihnindeki bilgi ve düşüncelerin ortaya çıkarılması amaçlanır. Bu çalışmayla öğrencilerin aşırı sorgulayıcı davranarak kendi yaratıcılıklarını engellememeleri, sezgilerine ve yaratıcılıklarına güvenmeleri sağlanmalıdır (Coşkun, 2007).

Sınıflandırma

Bu yöntem, kişinin bilgi birikimini önce kâğıda döküp sonra kümelendirmesine /sınıflandırmasına dayanır. Beyin fırtınası daha çok gruplar üzerinde uygulanırken, bu metot daha çok bireyseldir. Sınıflandırma yönteminde amaç, “beynimizdeki yaratıcı düşüncenin kâğıda yansıtılmasıdır. Beynin sağ yarısı, orijinallik, farklılık ve imaj arar. Yeniliklere açıktır. Peşin hükümlü değildir. Sağ yarı, yeniliklerin peşindeyken, sol yarı da plânlama peşindedir. Yazmaya başlamadan konuyu plânlamak düşüncüyü engellemektedir.” Bu yöntemin uygulanmasını şöyle formülleştirebiliriz:

1. Ana fikri düşün. Örneğin “dürüstlüğün önemi”.

2. O anda dürüstlikle ilgili olarak aklına gelenleri yaz.
3. Yan düşüncelerin çağrışımlarını yaz; onları kendi içinde gruplandır.
4. Yan düşünceleri anlam ve önem sırası bakımından numaralandır.
5. Numaralandırdığın düşünceleri ve onlara ait çağrışımları paragraflar hâlinde yazmaya çalış (Güner, 2004).

Not Defterleri ya da Günlükler

Yaratıcı yazma projelerinde daha sonra faydalı olabilecek bazı fikirleri kaydetmek amacıyla not defterleri ya da günlükler saklanmalıdır. Konu fikirleri, sürekli okul zamanı içinde meydana gelmeyeceği için öğrencilerin her zaman yanlarında küçük not defteri taşımaları istenmelidir. Eğer öğrenciler bu not defterlerini yanlarında taşırlarsa ve onlara not alırlarsa, bunlar yaratıcı yazma için ham materyallerle doldurulmuş olacaktır. Öğrenciler bu not defterlerine imajları, ibareleri, düşünceleri, hikâye çizgilerini deneyimler ve rastlantılar gibi şeyleri kaydedebilir. Öğrencilerin not defterlerine almaları gereken notlar için verilen öneriler;

- 1- Gözlemlenen şekilleri ve ayrıntıları kaydetme (kişiler, yerler, olaylar vb.),
- 2- Daha önceki ilginç konuşmaları kaydetme (yemek tabağı konuşması gibi),
- 3- Sizin ya da diğer insanların durumlar, olaylar, yeni hikâyeler v.s. verdiği tepkileri kaydetme,
- 4- Hikâye konuları için sizin ya da başkalarının günlük yaşantılarından kaynaklanan fikirleri kaydetme,
- 5- Çok sayıdaki duygusal deneyimlerini kaydetme (tatma, koklama, işitme vb),

6- Gazete ya da magazin makalelerini ya da fotoğraflarını kesme ve yapıştırma (www.skwriter.com. 2006).

Öğretmenler, Türkçe derslerinde bu yöntemleri kullanarak öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilir.

1.7.5. Yaratıcı Yazma İfadelerini Geliştirme

Çocukların yazılarının öğretmen tarafından kabul edilmesi, onların yazmaya yönelik tutumlarını cesaretlendirir. Çocuklar çoğu zaman, yazdıkları yazıların sayfalarını mükemmel şekilde düzeltme ya da yeniden yazma başarısına sahip olmayabilir. Bu süreçte öğretmen, çocukların yazdıklarını sergilemeden önce düzeltmelerine yardım etmelidir. Ayrıca öğretmen, çocuklar için gerekli olan noktalama ve büyük harf kullanma becerilerini sağlamaya devam edecektir (Rubin, 2000).

Çocuklar harfleri tam olarak doğru söylese de söylemese de her şeye rağmen bazı kelimeleri kullanmalarına izin verilmelidir. İlköğretim düzeyindeki öğretmenler, okul içerisinde yaptıkları etkinliklerle, öğrencilerin geri kalan yaşamlarında yazmaya yönelik tutumlarını etkileyeceği için çok büyük sorumluluğa sahiptir (Rubin, 2000). Öğrencilerdeki yaratıcı yazı ifadelerini geliştirmek için hikâye ve şiir yazma etkinlikleri düzenlenebilir.

Hikâye Yazma

Çok sayıdaki yaratıcı yazma öğreticisinin cevaplaması gereken en zor sorulardan biri, “hikâye nedir?” sorusudur. İlkokul öncesi çocuklara hikâye okunur, daha sonra bu hikâyeleri anlatması istenir. Bu noktada çocuklar, bir hikâyeye benzer yazıyla hikâyeye benzemeyen yazı arasındaki farkla ilgili sezgisel bir hisse sahip olabilirler. Fakat bu hikâye hissi her bir öğrenci için değişecek ve bazı şeylerin kendiliğinden meydana gelmesi beklenmeyecektir. Bir hikâyenin ne olduğu hissi, hikâyelerin sınıfımızda okunması esnasında ve hikâye sonrasındaki tartışmalarda pekiştirilir. Eğer öğrencilere bu tartışmalar esnasında yararlı bir şekilde yardımcı

olunarak yol gösterilirse, öğrenciler farklı yazı stilleri ve içeriğine sahip kitaplar arasındaki benzerlik ve farklılıkları görmeye ve genellikle hikâyeleri izleyen formlar ve yapılarıdaki bir fikri düzenlemeye başlayacaklardır.

Rensenbrink (1987) çocukların kişisel çevrelerini vurgulayan, yazı yazma sorumluluğu veren farklı bir yaklaşım sunar ve çocukların yazı yazma şevklerini korumalarında onlara yardımcı olacak bazı etkinlikler önerir.

Pek çok çocuk için en çok hoşlanılan hikâye yazma biçimlerinden biri, kendi hikâyelerinde oluşturdukları karakterlerde, kendileri için “görünmez arkadaşlar” yaratmalarına izin vermedir. Bununla birlikte, okuyucu ve karakterler arasındaki ilişkide bulunan yazar ile hayali bir kelimedede düz ve tek boyutlu olarak karşılaşılabilir.

Şiir Yazma

İlkokul öğrencilerinin kendi şiirlerini yaratmasıyla ilgili bir çalışma yapma düşüncesi, çok fazla şiir okuma ve yazma tecrübesine sahip olmayan bir öğretmen için çok korkutucu bir düşünce olabilmektedir. Özellikle de bu öğretmen, sadece kendi klâsik edebiyatını okuma tecrübesine sahipse bu düşünce daha da belirgin olarak görülmektedir.

Ruth H. Freeman, çocuklara yüksek sesle şiir okumanın, şiirin anlam ve biçimsel yapısını onlarla tartışmanın önemini vurgulamıştır. Araştırmacı yapmış olduğu bir çalışmada, çocukların dikkatini kafiye tekniklerine çekerek, öğrencilerin kısa kafiye şiirler yazmasını sağlamıştır. Öğrenciler üç dizelik kısa şiirler yazmışlardır. Bu şiirlerin birinci dizesinde bir kelime ile konuyu isimlendirmişler, ikinci dizesinde iki ya da üç kelime ile konuyu tanımlamışlar, üçüncü dizesinde konuyla bağlantılı olarak bir duyguyu vermişlerdir. Böylece öğrenciler duygularını şiirle ifade etmişlerdir.

Öğrenciler şiir çalışmalarından yaratıcı yazma düşüncesini almazlarsa, bu çalışmalar onlara şiirin değerli bir his olduğu, neye benzediği ve nasıl bir ses olduğu

ve öğrencilerin kendi şiirlerini yazmaları için var olan tekniklerin ne olduğu konularında bir fikir sağlamayacaktır (www.sasked.gov.sk.ca, 2006).

Öğrenciler şiir yazma çalışmalarında düşüncelerini, ilgilerini, duygularını istenilen ölçülerde ifade edemeyebilirler. Bu durumda, onlara karşı olumsuz bir tutum içine girilmemeli, öğrenciler şiir yazmaya devam etmeleri için motive edilerek yazmaya teşvik edilmelidir. Öğrencilerin yaratıcı şiir yazmalarını geliştirecek ve katkı sağlayacak en iyi yöntem, onlara ünlü şairlerden şiirler okumak ve bu şiirler hakkında tartışma yapmalarını sağlamak olacaktır.

1.8. İlkokullarda Yaratıcı Yazma Öğretimi

Çocukların çoğu, doğal bir yazma merakıyla ve kendilerini kelimeler içinde ifade etme ihtiyacı duyan bir yapıyla okula başlar. Bu, rastlantı değildir. Çocuklar okula gitmeden önce, herhangi bir şeyi belirlerken kalem, tebeşir ve pastel boyayla gazeteleri, kaldırım taşlarını, duvarları çizerler.

Yaratıcı Yazmanın Gerekliliği

Tompkins (1982), çocukların neden yazmaları gerektiğiyle ilgili yedi sebep ileri sürmüştür;

- 1- Eğlenmek için,
- 2- Sanatsal ifadelerini beslemek için,
- 3- Yazmanın önemini ve işlevlerini açıklamak için,
- 4- Hayal gücünü teşvik için,
- 5- Düşüncelerini açıklamak için,
- 6- Kendini tanımlamak üzere araştırma yapmak için,
- 7- Okuma ve yazmayı öğrenmek için.

Düşüncelerdeki bu zorlayıcı nedenlerle, ilköğretim sınıfı, günün önemli bir bölümünde yaratıcı yazma çalışmaları yapmaktadır. Yazmadaki bu sebeplerin, yaratıcı yazmayı sınıflandırabilen idareciler ve aileler için daha anlaşılır yapılabilmesi önemlidir. Yaratıcı yazma çalışmaları yapılırken çocuklara sahip

oldukları amaçları ve yazma yöntemlerini seçme fırsatları verildiğinde, gelişme çağındaki çocukların yaratıcı yazılarındaki bilişsel ve iletişimsel becerileri önemsenmeyebilir. Çocuk yazarlar, yazılarımızı ve sözel iletişimimizi oluşturan unsurlara aktif olarak katıldıklarında, bu unsurları aktif bir biçimde sorgulayarak bir sezgi gücüne ulaşırlar (Tompkins, 1982).

Kurgu ve düzyazı yazarları, yazılarında kendi yaşadıkları olaylarda yaptıkları sorgulamaya benzer bir sorgulama türünü gerçekleştirmelidir. Öğretmenler, iyi bir kurgunun mantıksal bir uyum içinde ve gerçeklere dayalı olmasının gerekliliğini vurgulamalıdır. Yaratıcı yazarlar, verdikleri ayrıntıların doğruluğuna ve kendi rüyalarına inanmamızı isterler. Canavar ve uzay yaratıkları içeren fantastik ya da bilim kurguya dayalı bütün hikâyelerin, çeşitli mantıksal kurallara uyması ve anlamlı olması gerekir. Örneğin; “Canavarlar ne yiyebilirler?”, “Uzay yaratıkları ne tür bir gezegenden geleceklerdir?” gibi. Bu tür sorular, entelektüel olan birçok yeni alanda fantastik ve bilim kurgu yazıları yazan öğrenci yazarların duygusal ilgilerinin görülmesine yol açar. Bunlar diğer yazı tipleri gibi kolaylıkla kabul edilemeyen alanlardır. Böylece, kendi dünyalarının anlayışları derinleştirilir.

Sınıf ortamında kendilerine kompozisyon yazmaları için fırsat verildiğinde, düşüncelerini akıcı olarak anlatabilmek için yazma tekniklerini kullanmada yeterli ustalığa henüz ulaşamayan çocukların birtakım sorularını cevaplayarak onlara yardımcı olmak için, bu çocukları diğer dil sanatlarına yöneltme yoluna başvurulabilir. Oftedal, yirmi beş tane dördüncü sınıf öğrencisiyle resim yazısı çalışması yapmıştır. Bu çalışmada, çocuklar düşüncelerini bir takım resimlerle skeçler yaparak yazmışlar ve bu resimleri hikâyeleri anlatmada bir rehber olarak kullanmışlardır. Oftedal, daha sonra bu hikâyelerin tamamen yazıya dökülmesi esnasında, bir takım hikâye faktörlerinin çok etkili olduğunu bulmuştur (Akt; Burns ve Lowe, 1966).

Gerek eğitimciler gerekse aileler çocukların yaratıcı yazılarının gelişimi için neler yapmaları gerektiğini bilmeli ve çocukları istekli olarak bu süreç içerisine dâhil

etmelidir. Öğrencilerin yazma çalışmalarında resimler kullanmaları, hikâyeyi oluşturan unsurları çocuklara kavratmalıdır.

1.8.1. Sınıf Stratejileri

Sınıf stratejileri, çocuğun yazı yazma hakkında anladıklarını uygulama faaliyetleri ve güçlü kişiselliğin her ikisinin de var olduğu bir yöntemi kapsar. Muhtemelen, bu bakış açılarının karşılıklı etkileşiminin en güzel örneği, yazma sınıfları için dergilerin çok başarılı tanıtımlar içinde bulunmasıdır. Dergiler, pek çok isimlerin yanı sıra pek çok formlara da girer. Bunlar; öğrenme defterleri, günlükler, düşünme kitapları ya da karalama desteleri gibi çeşitli şekillerde isimlendirilir.

Dergiler, tam anlamıyla özel kitaplar olarak ya da çocuklar, aileler ve öğretmenler için yazımlarını paylaştıkları yerler olarak kullanılır. Örneğin; özel öğrenme problemlerinin yansması, düşünceden gelen herhangi bir şey, tanınan belirli bir zaman ya da herhangi bir zaman için kullanma vb. gibi. Fakat çeşitli farklılıklara rağmen dergilerin kullanımı, çocukların yazma ile oynayabildikleri ve yeni biçimleri tecrübe edebildikleri, kabul edilen yazma müfredatlarının dışında onlar için gerekli bir yere ihtiyaç duyulması zannının paylaşılmasıdır. Dergiler, öğretmenlerin değerlendirme yapmadığı, özgür yazımlar ve kişisel ifadeler için kullanılan yazım alanları olarak görülmektedir. Dergiler, çocuklara yazmanın bilgi ve fikir iletişiminden daha fazlası olduğunu görmeleri için fırsatlar sağlar aynı zamanda, düşünce ve hislerin ortaya çıkmasına hizmet eder. Dergiler, hem öğretmenlerle diyaloglar için gizli bir alan hem de öğrenme hakkında kişisel ilgilerin ve ilerlemenin dile getirildiği ve bir ders hakkında değerlendirmenin yapılabildiği bir alan sağlayarak daha başka bir göreve de hizmet edebilir (Czerniewska, 1999).

Bir öğretmenin okuldaki yaratıcı yazma çalışmaları sırasında yapması ve öğrencilerden beklemesi gereken birtakım davranışlar bulunmaktadır. Bunlar;

1- Çocuklara, fikirler yaratmak için zaman, fikirleri genişletmek için stratejiler ve fikirleri konuşmak ve paylaşmak için fırsatlar sağlama,

- 2- Öğrencilerden, yazdıkları bütün yazım türlerinde fikirleri vurgulamalarını bekleme. Örneğin şiir, hikâye, eleştirel raporlar yazma. Öğretmenler ve öğrencilerin, eleştirel yazmanın bir yaratma çabası olduğunun ve bunun fikir oluşturmanın bir gerekliliği olduğunun farkına varması,
- 3- Gençleri, yazımlarını yeniden incelemeleri, kenara çekilip yeni bir gözle bakmaları için cesaretlendirme,
- 4- Öğrencileri fikir üretmek üzere akran gruplarıyla çalışmaları için teşvik etme,
- 5- Öğrencilere, meydana getirilen fikrin her şey hakkında olabileceğiyle ilgili tecrübeler kazanmaları için imkân sağlama (Grant, 2000: 321-322).

Bir öğretmenin okuldaki yaratıcı yazma çalışmaları sırasında yapmaması ve öğrencilerden beklememesi gereken birtakım davranışlar bulunmaktadır. Bunlar;

- 1- Öğrencilerden düşünmelerine fırsat tanımadan yazmalarını isteme (fikirler emredilen bir konuyu yapma değildir),
- 2- Öğretmenlerin dışarıdan değerlendirici rolünü oynaması,
- 3- Öğrencilerden, düşünceden çok biçimi vurgulamalarını isteme (biçimler fikirleri takip eder. Bir yazar yarattığı kahramanın değerini kavrarken biçimler düşüncelerden akar),
- 4- Öğrencileri, yaratma zevkinden uzaklaştırma.

Torrance sağlıklı bir sınıf iklimini; işbirlikçi çalışmanın olduğu, yardımlaşmanın, birlikte çalışma düzenlemesinin yapıldığı, birinin övdüğü, nezaketin olduğu, iletişime açık ve merakın teşvik edildiği bir ortam olarak ifade etmiştir. Bütün çocuklara başarılı deneyimler sağlamak için yaratıcı öğrenme ve fikirlerin zengin olabileceği bir sınıf ikliminin oluşması çok önemlidir (Chenfeld, 1978).

Öğrenciler düşüncelerini ifade ederken ne doğrudan doğruya yargılandıkları ne de engellendikleri bir sınıf ortamı olmalıdır. Öğrencilerle arkadaşça etkileşim oluşturulması, yaratıcılığın öğretilmesi için oldukça önemlidir. Petrowski yaratıcı öğrenme çevresinin yapılarını;

- a) Keşfetme ve seçmek için mümkün olan şansı sağlamak
- b) Çalışmaların destekleneceği bir ortam oluşturmak
- c) İleri sınıf yönetim stratejilerini uygulamak şeklinde ifade etmiştir (Hornig ve arkadaşları, 2005).

İlköğretim düzeyinde öğrencilerle yapılan yazma çalışmalarında Petrowski'nin ifade ettiği bu yaratıcı öğrenme çevresi yapıları dikkate alınmalıdır. Yaratıcı yazmanın gelişmesinde sınıf iklimi ve öğrenme çevresinin önemi öğretmenler tarafından bilinmeli ve yazma çalışmalarını bu doğrultuda düzenlemelidir.

1.8.2. Yaratıcı Yazmada Öğretmenin Rolü

Öğretmenler, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmeye katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin tutum ve anlayışları kadar öğretim tarzı da öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesini etkilemektedir. Çalışmaları tek bir yoldan yapmayı talep eden öğretmenler, yeni yollarla çalışan ya da beklediğinin ötesinde arzuları olan öğrencilerin yaratıcılıklarını engeller. Öğrencilerin çok farklı olmasını teşvik eden öğretmenler, çocukların yaratıcılıklarını cesaretlendirecektir. Çocuklar kendi aralarında araştırma yapabilmek için yeterli zamana sahip olduklarında, hakkında yazacakları yazıyla ilgili faydalı bilgilere de sahip olacaklardır. Öğretmen ne kadar yaratıcıysa, öğrencilerinin yaratıcı potansiyellerinin farkına varma şansları da o kadar büyüktür. Öğretmenlerin, öğrencilerin içindeki yaratıcılıklarına katkısı olmayabilir. Fakat çocukların risk almaları, hata yapmaları ve hissettiklerini özgürce ifade etmeleri için bir ortam sağlayabilir (Rubin, 2000).

Öğrencilerdeki yaratıcılığı geliştirmede öğretmen önemli bir role sahiptir. Öğretmenler ve eğitimciler, yaratıcılığı geliştirme eğilimlerini etkileyen faktörleri derinlemesine düşünmelidir. Öğrencilerden bir şeyi kalıbına göre yapmalarını isteme, gerçekçi olmaları ve hayal etmemelerini isteme, öğretmenlerin öğrenciler arasında karşılaştırma yapmaları ve merak cesaretlerini kırması çocukların yaratıcılıklarını engelleyen davranışlardır. Çocuklara, kendiliğinden yaptıkları şeyleri sürdürmeleri için yeterli zaman ayırma, tecrübelerini, çelişkilerini ifade etme, soru sorma özgürlüğünün verilmesi, elde ettikleri bilgileri ve materyalleri birleştirme ve düzenleme fırsatları sağlanması, çok çeşitli uygulamaların verilmesi çocukların yaratıcılıklarının gelişmesine yardımcı olabilir (Majid; Tan ve Soh, 2003).

Yaratıcı bir öğretmen, yeni deneyimlere açık, insanlara karşı sorumlu, dürüst, öğrencilerin başarısı için risk alan, yeni yollarla çalışmaya gönüllü, esnek, açık bir insandır. Yaratıcı öğretmen, her zaman aynı yollarla benzer içeriği öğretmekten mutlu olmaz. Torrance yaratıcı öğretmeni tanımlarken, görünüşte uzak olan şeyleri anlamlı şekilde bir araya getirme ve aralarındaki ilişkileri görebilecek kadar geniş bir vizyona sahip olan kişiler olarak tanımlamıştır (Chenfeld, 1978).

Öğretmen öğrencinin yazım sürecinde, rehberlik etmek ve destek vermekle yükümlüdür. Öğretmenin ilk önce yazım tekniği açısından öğrencisine model olması gerekir. Yani öğretmen öğrenciye nasıl yazacağını anlatmakla kalmaz, kendisi de yazar. Dolayısıyla, yaratıcı yazı uygulamalarını etkin şekilde yaptırmak isteyen bir öğretmenin kişisel olarak yazım deneyimine sahip olması gereklidir. Bu şekilde, kendi öğrendiği yazma becerilerini öğrencileriyle tam olarak paylaşabilmesi ve onları anlayabilmesi mümkün olabilir (Oral, 2003). Bir öğretmen çocukların yeni fikirleri keşfetmelerinde yardımcı olmanın yanında kendilerinde var olan düşünceleri de keşfetmelerinde yardımcı olmalıdır. Bir öğretmen çocukların yaratıcı yazmaları için; gözlerini kapatmaları ve sahip oldukları ile yazmalarını, derin nefes almalarını, bir görüntü ya da olayı dinlemelerini, hissettikleri şeyler hakkında düşünmelerini isteme, gelecekte olabilecek şeyler hakkında fikirlerini ifade etmelerini sağlayacak ortamlar sunmalıdır (<http://www.writing.com>, 20007).

Öğretmenler, ya öğrencilerin yazılarındaki yaratıcılığı harekete geçirecek ön planlamalara yardımcı olacak ya da yaratıcılığın günlük olaylarda kullanılmasını sağlayacak durumlar oluşturabilir. En iyi motivasyon içsel olmasına rağmen, dışsal uyarıcılar karmaşık ve bireysel uyandırılmayla kazanılabilir. Öğrenciler motive edildiklerinde yazma arzusu ve ruh durumu yaratılmış olabilir. Yaratıcı yazma uyarıcıları tiyatro oyunları, filmler, videokasetler, tartışmalar, edebiyat, çeşitli gazete ve dergi resimleri gibi şeylerden çıkabilir. Yaratıcı yazmayı harekete geçirici araçlar, öğrencilerin hayallerini harekete geçirmek için bir başlangıç noktası olarak etkilemede ve bir kısım çocuğun farkındalığını artırmada kullanılabilir. Öğretmenler, bütün öğrencilerin aynı tepkileri vermemesinde dikkatli olmalıdır. Bireysel olarak çocuklar farklı uyarıcılar tarafından harekete geçirilir. Örneğin, çeşitli teknikler ve araçlar mümkün olduğu kadar çok sayıdaki öğrencilerden gelen tepkileri teşvik etmede kullanılır (Rubin, 2000).

Yaratıcılığın geliştirilmesinde öğretmenin rolü çok önemli bir unsurdur. Yaklaşık her çocuk kendi kendine bazı düşünce yeteneklerine sahip olduğu için, öğretmenin rolü bu yaratıcılığı dışarı çıkarmalarına ya da kâğıda dökmelerine fırsat sağlamaktır. Yaratıcılık, sınıf içinde serbestlik ortamı kurularak desteklenir ve beslenir. Bu serbestlikler, çok fazla teknik yazmanın sınırlandırılması ve hata yapma korkusunun kaldırılmasıyla oluşturulabilir.

1.8.3. Yaratıcı Yazmayı Değerlendirme

Pek çok öğretmen, yaratıcı yazmayı değerlendirmenin imkânsız olduğu görüşündedir. Herhangi bir değerlendirme biçiminin, ister istemez öznel ve bu yüzden de adil olmadığını düşünürler. Bu düşünceyle bağlantılı olarak öğretmenler, bir öğrencinin çalışmalarının adil bir şekilde değerlendirilmemesi durumunda, gelişmeleri ve süreçleri doğru bir şekilde izleme yolunun olmadığını düşünürler (Cristopher,1995).

Bireylerin yaratıcı yazma yeteneklerini değerlendirme, genellikle kişinin yazmış olduğu yazısını kapsamlı olarak değerlendirme biçimidir. Yaratıcı yazmayı

değerlendirme, aynı zamanda yazarın nasıl yazdığını ortaya koymak için yazdığı ürünü bütün yönleriyle tamamen mantıklı bir biçimde incelemektir. Öğretmen yazarın teknik yeteneklerine dayandırılan yaratıcılık hakkındaki yargılardan kaçınmak için dikkatli olmalıdır. Yazmadaki yaratıcılığı değerlendirmede, somut kriter bulmak çok zor olduğu için imla, noktalama ve diğer teknik unsurlar tarafından etkilenebilen büyük bir yanılgı ortaya çıkabilir. Gerçekte eğer yazar yazısında kendi düşüncelerini kullanıyorsa, yazılan eserden değerlendirmeyi yapmak genelde mümkün değildir. Eğer yaratıcı yazma, yazarın kendi kendine düşündüğü zamanki yazıları olarak tanımlanıyorsa değerlendirme, çocuğun bunu yapma yeteneğine dayandırılmalıdır.

Yaratıcı yazmayı değerlendirmek için, öğretmenler yazarlarla konuşmaya ihtiyaç duyarlar. Bu en iyi şekilde, bireysel bir öğretmen öğrenci konferansı içinde gerçekleştirilir. Bu konferans aynı zamanda yazma yeteneğinin diğer yönlerini değerlendirmede de yararlı olabilir.

Geleneksel olarak bir yaratıcı yazı yazma dersinde öğrencilerin değerlendirilmesi, çalışmalarında kendini değerlendirme, akran değerlendirmesi ve öğretmen değerlendirmesi şeklinde olabilir.

Değerlendirme ile kıyaslamamanın ön planda olduğu okul sisteminde yaratıcı yazıyı değerlendirme not vermek, öğrenci yazılarını birbiriyle kıyaslamak ve fikirlerini yazıda iyi bir şekilde veremedikleri için suçlamak şeklinde olmamalıdır. Yaratıcı yazı yaklaşımında değerlendirme, ürünün yanında süreci de kapsamalıdır. Öğretmenin metinleri yalnızca yazı, noktalama ve dil bilgisindeki belli kurallara ve öğrencilerin fikirlerini ifade ediş şekillerine göre değerlendirmesi beklenemez. Yaratıcı yazıda önemli olan, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini, özgün ve akıcı fikirler ışığında cesurca ve dürüstçe aktarabilmeleridir (Oral, 2003; Maltepe, 2007).

Bir çocuğun yaratıcılığı, her zaman yazdıklarının değerlendirilmesine ihtiyaç duymaz. Amaç, gelişmeyi değerlendirmek, bir sonraki sınıfa belirlemek değildir. Her bir öğrenci beş ya da altı hafta boyunca öğretmen ile özel olarak beş altı dakika geçiriyorsa, gerekli olan değerlendirme tamamlanabilir.

Aşağıdaki sorular, çocukların yazılarında bağımsız olarak düşündükleri tanımlamaları ortaya çıkaracak sorular olabilir.

- 1- Sana bu sayfada yazdığın arka sahne tanımlamasını nasıl yaptığınla ilgili sorular soran bir TV habercisiyle görüştüğünü düşün. Ona ne söyledin?
- 2- Senin düşündüğün fakat bu sayfada yazmadığın diğer düşünceler nelerdir?
- 3- Bu sayfada, yazmada en çok zorlandığın bölüm nedir? Niçin? En kolay bölüm nedir? Niçin?
- 4- Bu ilginç bir dır (cümle, paragraf, düşünce vb) bunu nasıl cevaplandırırdın?
- 5- Eğer sana bu kâğıttan bir düşünceyi ya da olayı sınıfla paylaşmana izin verilseydi bu düşünce hangisi olabilirdi? Bu fikir ya da olayı nasıl düşündün? (Quandt, 1983: 163).

Otuz üç öğretmenin katılmış olduğu bir araştırmaya göre, bu öğretmenlerin % 18'nin yaratıcı yazmaya zaman ayırmadıkları görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, bu öğretmenlerin % 54'ünün öğrencilerin yaratıcı yazmalarını değerlendirdiği ortaya çıkmıştır. Bu değerlendirmeyi yaparken öğretmenlerin %67'si Ruprik, % 17'si öznal, % 11'i olumlu yorum ve % 5'i de işaret vererek değerlendirmiştir (Colantone, Cunningham ve Dreznes, 1998).

1.9. Metin Türleri

De Beaugrande ve Dressler (1981) geleneksel olarak oluşturulan üç metin türü (betimleyici, tartışmacı ve hikâye edici metin) üzerinde durmaktadır. Betimleyici metinler, nesne ve durumlardan oluşan metindeki kontrol merkezlerinin boşluklarına ait bilgileri zenginleştirmek için kullanılır. Bu tür metinlerde varlık veya durumların nitelikleri, durumları, örnekleri, özellikleri gibi kavramsal ilişkiler sık sık kullanılır (Özkara, 2007).

Yazar, açık olduğu evrenin verilerine göre algı alanlarını oluşturur. Yazarın algıladıkları doğrultusunda oluşturduğu verileri bir bildirim olarak üretime dönüştürmesi, bir iletişim olgusudur. Bu bildirimin sanatsal anlamdaki özelliği,

yapısı, anlatım biçimleri adı altında ele alınmaktadır. Sözlü ya da yazılı, duygu ve düşüncelerini iletmeye çalışan kişi metnin alıcısı üzerinde bazı etkiler bırakmak ister; iletisini bu istek, bu amaç doğrultusunda biçimlendirir (Karatay, 2007).

Anlatım üzerinde duranlar, anlatıcının okura yönelik amacını, buna bağlı olarak gelişen anlatım biçimlerini dört temel başlık altında toplarlar:

	Amaç	Biçim
1	<i>Bilgi vermek</i>	<i>Açıklayıcı anlatım</i>
2	<i>Düşüncesini kanıtlamak</i>	<i>Tartışmacı anlatım</i>
3	<i>İzlenim kazandırmak</i>	<i>Betimleyici anlatım</i>
4	<i>Olay içinde yaşamak</i>	<i>Öyküleyici anlatım</i>

Dört temel anlatım biçiminin sınırlarını kesin çizgilerle belirlemek olanaksızdır. Bir yazar, anlatım biçimlerinin tümünden yararlanabilir. Ancak, metnin yazılış amacı neyin ağırlığını taşıyorsa metnin anlatım biçimi de o açıdan adlandırılır.

1.9.1. Hikâye Edici Metinler.

Hikâye, belli bir fikre gönderme yapmak amacıyla, yaşanmış ya da yaşanması mümkün olan olayları olay, yer, zaman ve kişi düzleminde ele alan küçük anlatımlardır (Güneş, 2003). Hikâye etme; ya bir hikâye ya da olan bir olayı anlatmaktır. Linden ve Whimbey, “Hikâye edici yazıda yazar, genellikle kendi başından geçen ya da gördüğü bir olayı anlatır. Bu anlatımlarda olaylar aktarılırken bir zaman sıralaması, yani kronolojik bir sıralama takip edilir.” (Akt: Özkara, 2007).

Metin dil bilimi alanında çalışma yapan birçok bilim adamı tarafından farklı hikâye yapıları ortaya konmuştur. Hikâye şeması, bir hikâyenin bölümlerinin ve bu bölümler arasındaki ilişkilerin zihinsel olarak temsil edilmesidir. Hikâye yapısı ise

insan zihninde oluşan öykü şemasına göre bir hikâyenin temel unsurlarını ve bu unsurlar arasındaki ilişkiyi açıklayan kurallardır (Coşkun, 2007).

Bruner'e göre hikâye edici metinler hareketli zincirleme olaylardan, hissi olaylardan veya her ikisinin karışımından meydana gelebilir. Zincirleme olayları ele alan hikâyeler genelde üçüncü kişiler tarafından anlatılır. Hikâye bir dizi olaydan oluşur ve olaylar oluş sırasına göre anlatılır. Bu tür hikâyelerde ana karakterin psikolojik yapısı üzerinde fazla durulmaz. Anlaşılması da daha kolaydır (Akyol, 2006). Bu anlatım biçiminde işlenen fikir, olaylar içindedir ve her şey hareket halindedir ve hareket ögesiyle birbirine bağlanır. Öyküleme anlatım biçiminde temel öğeler; hareket, zaman, anlam, yer, kişiler ve anlatıcıdır (Kantemir, 1995). Hikâyelerin dayandığı olay veya durum belli bir yer ve zaman dilimi içinde geçmelidir. Olay veya durum değişince yer ve zaman da değişebilmektedir (Beyreli ve diğerleri, 2005).

1.9.2. Bilgi Verici Metinler

Hikâye etmeye dayalı metinlerin aksine bilgi vermeye dayalı metinler değişik yapılara sahiptir. Üzerinde anlaşılmış tek bir yapı olmamasına rağmen araştırmacılar bu tür metinleri dört ana başlık altında ele almışlardır: 1) Tanımlama 2) Kronolojik sıralama 3) Karşılaştırma ve kıyaslama 4) Sebep ve sonuç ilişkisi. Tanımlama türü metinlerde temel fikir bir dizi detay veya örnekle desteklenmektedir. Kronolojik sıralamada ana fikir detaylarla desteklenmektedir. Fakat bu detaylar mutlaka bir aşama içerisinde olmalıdır. Karşılaştırma ve kıyaslama türü metinlerde, iki veya daha fazla ana fikrin ve bu ana fikirleri destekleyen detayların (alt fikirlerin) birbirlerine benzerliklerini ve zıtlıklarını ortaya koyma söz konusudur. Sebep ve sonuç ilişkisini ele alan metinlerde de problemin oluşmasında etkili olan hususlar veya problemin etkileri üzerinde durulmaktadır (Akyol, 1999).

Bilgi verici metinler, okurun bilgi evrenini genişletmek amacıyla bir konuda bilgi verme, ele alınan düşünceyi tartışma ve sorgulama yoluyla okura yaşama geçirebileceği bilgiler edindirmeyi amaçlayan metinlerdir (Kuzu, 2004).

Bilgi vermeye dayalı metinler yapısal açıdan yüksek seviyeli metinler olarak da adlandırılmaktadır. Bu tür metinlerde ana fikir en önemli unsurdur. Daha sonra yardımcı fikirler (paragraf ana fikirleri) gelmektedir. Metnin akışı içerisinde en son olarak da çok küçük ve özel ayrıntılar gelmektedir. İşte hazırlanacak bilgi vermeye dayalı metinlerde bu üç noktaya (ana fikir, yardımcı fikirler ve detaylar) çok dikkat edilmesi gerekir (İnal, 2006).

1.10. İlgili Araştırmalar

Majid ve arkadaşları (2003), ilköğretimde beşinci sınıf düzeyindeki (10 ve 11 yaşlarındaki 60 öğrenci) çocukların SCAMPER ve internet kullanarak yaratıcı yazı yazmalarını geliştirmek üzere bir çalışma yapmışlardır. Yaratıcı yazma tatil programı bu çalışmanın amaçları için planlanmıştır. Bu çalışmaya öğrenciler gönüllü olarak katılmışlar ve bu çalışma dört hafta sürmüştür. Bu dört haftalık sürede öğrencilere kompozisyon yazma süreçlerinde onlara yardımcı olmak için SCAMPER ya da İnternet'i kullanma fırsatları verilmiştir. Katılımcılar; a) İnternet kullanan b) SCAMPER kullanan c) Kontrol grubu olmak üzere üç gruba random yöntemiyle bölünmüşlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre; yaratıcılığın unsurlarından olan akıcılık en yüksek değerde çıkmış, takiben esneklik ve orijinallik yer almıştır. Dil becerisi unsurlarında, en yüksek puan dil bilisinin doğruluğu, karmaşık cümleler ve kelime zenginliği şeklinde olmuştur. İnternet kullanan grubun akıcılık puanları kontrol ve SCAMPER kullanan gruba göre daha iyidir. Genellikle internet kullanan katılımcıların kompozisyon toplam puanları diğer iki gruba göre daha yüksek çıkmıştır. İnternet ve SCAMPER kullanımıyla öğrencilerin, dil becerilerini iyileştirmelerine ve düşünce üretmelerine oldukça hizmet ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Medd ve arkadaşları (2003) çalışmalarında, yaratıcı yazma üzerinde *Incubation'ı* (Kuluçka Dönemi) kolaylaştırmanın etkisini araştırmak üzere bir çalışma yapmışlardır. Dördüncü sınıf düzeyinde 50 öğrenci (39 kız, 11 erkek) beş gruba (1. Yazı yazmayla ilgili Incubation'u kolaylaştırma, 2. Yazı yazmayla ilgisiz

Incubation'u kolaylaştırma, 3. Yazı yazmayla ilgili kolaylaştırılmamış Incubation 4. Yazı yazmayla ilgisiz kolaylaştırılmamış incubation ve 5. bir kontrol grubu olmak üzere) grupların içine random yöntemiyle yerleştirilmiştir (4 deney 1 kontrol grubu). Uygulamanın sonucunda öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmalarında incubation'un öğrencilerin hikâye yazmalarında olumlu bir etkiye sahip olduğu bulunmuş ve öğrencilerin yazma sürecinde Incubation sürecinin sonunda yazılarında eklemeler ve değişiklikler yapmak istediklerini ifade ettikleri gözlemlenmiştir. .

Cheung, Tse, Tsang (2003), Çin'deki ilköğretim okullarında mevcut olan yazma öğretim uygulamalarını anlamayı ve öğretmenler üzerinde yaratıcı yazma uygulamalarının eğitim programlarının hazırlanmasındaki etkilerini araştırmayı amaçlamışlardır. Bu çalışmanın katılımcıları, dört ilköğretim dördüncü sınıf dil öğretmeni ve Çin dili konularında iki panel başkanından oluşmaktadır. Yaratıcı yazı yazma eğitim programının uygulanmasından bir yıl sonra katılımcılarla sekiz maddelik yarı yapılandırılmış bir anket kullanılarak görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler, dört öğretmen ve iki panel başkanıyla ayrı olarak yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin yazılarında karşılaştıkları güçlüklerle ilgili bulgularında; bir panel başkanı, öğrencilerin yeterince akıcı yazamadıklarını, kompozisyonda kullanacakları kelimeleri çok sınırladıklarını ve öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlarda pek çok kavramın tekrarlandığını belirtmiştir. Öğretmenlerden biri; öğrencilerin bilgiyi seçme kabiliyetlerinin çok zayıf olduğunu, materyallerin konuyla ilgili olmadığını ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen, öğrencilerin kendilerini ifade edecek kelimeleri kullanamadıklarını ve kavramların bir bütünlük içinde olmadığını söylemiştir. Diğer öğretmen ise; başlıca problemin kendilerini ifade etme kabiliyetinin öğrencilerde eksik olduğu, öğrencilerin yaratıcı yazı yazma hissine sahip olmadıkları belirtmiştir. Öğretmenler tarafından yaygın kullanılan öğretim yöntemleri ile ilgili bulgulara göre; görüşme yapılan öğretmenlerin hepsi de, konuyu tahtaya yazdıklarını, öğrencilerin yapacakları çalışmaların ana hatlarını açıkladıklarını ve kelimeleri de önceden hazırladıklarını söylemişleridir. Hazırlan eğitim programlarının etkisiyle ilgili bulgulara göre; eğitim programından bir yıl önce öğretmenler ve müdürlerin yaratıcı yazı yazma üzerinde fikirleri çok azdı. Hazırlanan programa katıldıktan sonra öğretmenler yaratıcı yazma hakkında daha

fazla fikir sahibi olduklarına inanmışlardır. Yaratıcı yazı yazma eğitim programından sonra öğretmenler, öğrencilere uygun olan çeşitli konularda daha fazla duyarlı olmuşlardır. Eğitim programları toplantılarında öğretmenler yaratıcılığı destekleyecek konuları tartışmışlar, öğrencilere kompozisyonları nasıl yazacaklarıyla ilgili zihin haritası gibi çeşitli stratejileri vermişlerdir. Öğretmenler, dersin başlangıcında yazmanın amaçlarını açıklamışlar, öğrencileri farklı yaratıcı yazı yazma stratejileri kullanmaya teşvik etmişlerdir

Vass de (2002) ilköğretim okullarında işbirlikçi yaratıcı yazma ve arkadaşlık üzerine bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, eşli yazmanın doğasını ve işbirlikçi yaratıcı yazma aktivitelerinde arkadaşlığın rolünü araştırmıştır. Bu araştırma projesinin ilk aşaması sosyo-kültürel teoriyle sürdürülmüş, arkadaş çiftlerinin faydalı etkileri ve yaratıcı yazma becerilerinin gelişmesinde bilgisayarın rolü çalışılmıştır. Uygulama sınırlandırıldığı için bir arkadaş çifti ve bir tanıdık çiftten oluşan sekiz dokuz yaşlarındaki 4 kız öğrenci, şiir yazma aktivitelerine katılmış ve iki hafta boyunca süren öğretim süresince çok sayıda durum gözlemlenmiştir. Bu dört öğrenci de orta yetenekte özelliklere sahiptir. Bu gözlemler, öğrencilerin okullarındaki okur-yazarlık sınıflarında ve devam eden sınıf etkinlikleri esnasında olmuştur. Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde, işbirlikçi yaratıcı yazmanın içeriği için geliştirilen “discourse analysis” nin bir fonksiyon modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, arkadaş çiftlerinin yazılı ürünlerinde “ortak düşünme” nin çok daha fazla yansıtıldığı, yaratıcı yazmanın içeriğindeki işbirliğinin yaratılmasında ve karşılıklı görevlerde ilerleme olduğu saptanmıştır (Vass, 2002).

Bartscher ve arkadaşları (2001) çalışmalarını, yazmada düşük başarı gösteren 4, 7 ve 8. sınıflardaki 40 öğrenci üzerinde yapmışlar ve öğrenciler için bir program tanımlamışlardır. Başarıdaki düşüklük akran etkileşimini, tutumları ve davranışları etkilediği için çözüm stratejileri olarak gazetecilik yapmak, kubaşık öğrenme ve yaratıcı yazmayı kapsayan bir uygulama yapmışlardır. Kubaşık öğrenme stratejisi arkadaş incelemeleri ve yazma gruplarında kullanılmıştır. Bu stratejilerden biri olan gazetecilik stratejisi birinci olarak yazma becerilerinin gelişmesinde bir gösterge olacak, ikincisi bu dergiler yazma becerilerinin iyileşmesinde bir araç olarak hizmet

edecektir. Son unsur olan yaratıcı yazma aktivitesi, öğrencileri yazmada harekete geçirecek ve yazmaya karşı ilgilerinin artmasında kullanılacaktır.

Araştırmanın sonuçları yazma Rubrikleri, uzmanlarla görüşmeler ve yazma kontrol listelerinden derlenen verilerle ölçülmüştür. Öğrencilerdeki yazma becerilerindeki gelişmeleri değerlendirmek için öğrencilerin yazmaya dâhil edildiği ön ve son test yapılmıştır. Ön ve son test arasındaki Rubrik puanlarında çok az bir gelişme olduğu görülmüştür. Öğrencilerle gazete yazma çalışmaları sonucunda yazılarında önemli oranda bir iyileşme olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yaratıcı yazma aktivitelerinde ise az bir ilerleme gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Bu da yaratıcılık aktivitesinin bir eğlence olarak ortaya çıktığını göstermiştir.

Sutherland ve Keith (1999) sekiz yaşlarındaki çocukların işbirlikli yaratıcı yazmalarıyla ilgili bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, sekiz yaşlarındaki çocukların yazılarında, yaratıcı yazmanın niteliği ve tutumları üzerine işbirlikçi yazmaya yönelik yapılandırılmış bir sürecin etkileri araştırılmıştır. Çalışmada, işbirlikçi yazma çalışmalarının yapıldığı sınıf deney, bireysel yazmanın yapıldığı sınıf ise kontrol grubunu oluşturmuştur. İşbirlikçi deneysel grubun olduğu sınıf, farklı kabiliyetlerdeki aynı işi yapan çiftler ile aynı kabiliyetlerdeki karşılıklı işi yapan kontrol grubundan oluşturulmuştur. Sekiz haftalık zaman diliminde uygulanan bu projeye katılan öğrenciler eğitime tabi tutulmuştur. Bütün gruplar 16 katılımcıdan oluşmuştur. Gruplar random yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışma için oluşturulan grupların ön test puanları arasında istatistiksel olarak önemli bir fark görülmemiştir. Normal uygulamalara uygun olarak her iki sınıfta, sekiz hafta boyunca, haftada aynı gün ve zamanda iki tane 40 dakikalık yazma oturumu programlanmıştır. Bireysel ve işbirlikçi yazma grubunu oluşturan yazarlar için ayrılan yazma zamanı, analizler, proje öncesi ve sonrası bireysel yazma niteliği ve proje esnasındaki işbirlikçi yazma şekilde tanımlanmıştır. Yazma parçasının bir haftalık zaman periyodu içinde yazılması hedeflenmiş ve bu başarılmıştır. Eğer çiftin biri okula gelmediyse, diğeri oturum için bireysel olarak yazmıştır. Bireysel yazmalardaki ön ve son testteki artış, zıt yeteneklerden oluşmuş deneysel grup için önemli bir istatistik olmuştur. Fakat bunlar kontrol grubu için önemli değildir. Bununla birlikte kontrol grubu kötüye

giderken benzer kabiliyetteki deney grubu ileriye doğru gitmiştir. Deney ve kontrol grupları arasındaki artış farkı önemlidir. Aynı zamanda benzer kabiliyet çiftlerinin işbirlikçi yazımları, çalışma öncesi bireysel yazımlarından önemli ölçüde yüksek puanla sonuçlanmıştır. Bu araştırmada yazar çiftlerinin her iki tipinde de bir yöntem kullanılmış ve bu yönteme karşı olumlu tutumlar göstermişlerdir. Bu çalışmada, her iki yazma çifti biçiminin de etkili olabileceği sonucuna varılmıştır.

Colantone, Cunningham ve Dreznes (1998), yaratıcı yazmanın iyileştirilmesi üzerine bir çalışma yapmışlardır. Bir yaratıcı yazma programı, sekiz haftalık zaman süresince, iki bölgede üç ayrı okulda uygulanmıştır. Birinci bölgenin çoğunluğunu, orta sınıftan beyaz öğrenciler oluşturuyordu. Diğer bölgenin çoğunluğunu, düşük sınıftan siyah öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubu, iki birinci sınıf ve bir dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Araştırma öncesinde bir öğrenci anketi yapılmış ve bu anketin sonucunda öğrenci tutumlarının zayıf ve ilgilerinin eksik olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen raporları incelendiğinde, öğretmenlerin yaratıcı yazma çalışmalarına yeterince zaman ayırmadıkları görülmüştür. Öğrencilere verilen ön ve son test anketleri, yaratıcı yazma stratejilerinin öğrenilmesinin, yeterli sürenin verilmesinin ve akıcılığın gelişmesinin bir ihtiyaç olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin yazma davranışlarını gözlemlemek için, sekiz haftalık bir zaman dilimi boyunca bir çek listesi kullanıldı. Araştırma literatüründen çözüm stratejileri edinilmiş ve bu sınıf deneyimleriyle birleştirilmiştir. Bu çalışma sırasında, yaratıcı yazmanın önemi üzerinde durulmuş ve bir dizi yaratıcı yazma stratejisi uygulanmıştır. Araştırmacı ek olarak günlük sözel dil, beyin fırtınası, yazma deneyimlerine katılma ve portfolyolardan yararlanmıştır. Son veriler öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinde bir artma göstermiştir. Öğrenciler, yaratıcı yazmayı anlamalarındaki artışla daha akıcı yazarlar olmuşlardır.

Taylor ve arkadaşları (1996) çalışmalarında, öğrencilerin yaratıcı yazı yazmaya karşı olan tutumları kadar övgü ve suçlamanın öğrencilerin ürettikleri konunun üzerinde nitelik ve niceliğe olan etkisini araştırılmıştır. Bu araştırma; “Konu bütünlüğünün niteliği, tamamlanan yazıların niceliği, yaratıcılıktaki sayı, yaratıcı yazmaya karşı olan tutumlarıyla ilgili olarak eleştiri ve ödül koşullarının çeşitliliği,

iki grupta çalışan öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmalarında önemli bir farklılık olmayacaktır.” hipotezi test edilmiştir. Araştırma, ilköğretim düzeyinde (54 erkek ve 51 kız) toplam 105 öğrenci üzerinde yapılmış olup, çalışmaya dâhil edildiklerini bilmeyen öğrenciler iki gruba ayrılmıştır. Gruplardan birinde, yazdıkları yazılarda düzeltme yapmaksızın öğrenciler övülmüş, diğer gruptaki öğrencilerin tamamının yazma çalışmaları düzeltilmek üzere eleştiriler yapılmıştır.

Araştırma, sınıf ortamında öğrencilerin yazdıkları yazılarda düzeltme yapılmaksızın övülmesinin öğrencilerin daha çok suçlandıkları sanısını desteklemektedir. Her iki grupta iyileşme eşit düzeydeyken çalışmalarında düzeltme yapılmayan fakat övülen grup fazla çalışarak anlamlı şeyler üretmiş, daha fazla uygun tutum sergilemiş, daha fazla motive olmuşlar ayrıca suçlamaya ve düzeltmeye maruz kalanlardan daha fazla bağımsız oldukları görülmüştür.

Mayer (1995) çalışmasında, yaratıcı yazı yazma esnasında grafik organizasyonunu kullanmayı öğrenen öğrenciler ile grafik organizasyonunu öğrenmeyen öğrenciler arasındaki test puanları arasında önemli bir fark olup olmayacağını araştırmıştır. Uygulamaya katılanlar New Jersey’de farklı okullardaki iki ve üçüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerden oluşmaktadır. Bu iki sınıfta aynı öğretmen tarafından haftanın belirli günleri ders verilmiştir. Deney grubu olarak seçilen sınıfa yaratıcı yazmalarında grafik organizasyonu ve çeşitli yöntemler, diğerinde grafik organizasyonu verilmeden çeşitli yöntemlerin kullanılması öğretilmiştir. Bu araştırma 13 haftalık bir çalışmayı içermekte olup öğrencilere pek çok yaratıcı yazma ödevi verilmiştir. Öğrenciler ön ve son test’e tabi tutulmuşlar ve sonuçlar grafik organizasyonunu kullanan öğrencilerin yaratıcı yazı yazmalarında iyileşmenin olduğunu göstermiştir.

Edmund (1958) yedinci sınıf öğrencilerinin ön tecrübeleri ve yaratıcı yazı yazma nitelikleri arasında bir ilişkinin var olup olmadığını, hikâyelerindeki toplam kelime sayısını ve her bir hikâyedeki toplam kelime sayısının tanımlayıcı kelime sayısına oranını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Yedinci sınıf öğrencilerinin hikâyeleri üç okuldan elde edilmiştir. Okullardan ikisi merkez biri

mahalle okuludur. Öğrenciler genel kabiliyetleri temel alınarak değil random yöntemiyle belirlenmiştir. Sınıflardan seçilen her bir öğrenci kendi seçmiş olduğu bir konu üzerine bir hikâye yazmıştır. Yazma süresi yaklaşık olarak 40-45 dakika sürmüştür. Öğrencilerin yaratıcı yazı yazma niteliklerini değerlendirmek için sınıflamalı ölçek kullanılmıştır. Öğrenciler, doğrudan tecrübe grubu (yazarın doğrudan içerisinde bulunduğu ve bütün çalışmalarında tecrübelerini yansıttığı) ve tecrübelerden kaynaklanan grup (ikincil kaynaklardan ortaya çıkan tecrübeler örneğin, televizyon ya da bir filminden gördüğünü yazılarına aktarması) olmak üzere iki gruba ayrılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre; yedinci sınıftaki öğrencilerin yaratıcı yazı yazmaları tecrübelerden kaynaklanan grupta nitelik olarak daha yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin kullandıkları kelime sayısı ve tanımlayıcı kelime sayısı doğrudan tecrübelerini yazma içine dâhil eden grupta az, tecrübelerden kaynaklanan grupta ise yüksek çıkmıştır.

Maltepe (2007) Türkçe derslerinde sürdürülen yazma uygulamalarıyla oluşturulan yazılı anlatım çalışmalarının (kompozisyon) yaratıcı yazı açısından niteliğinin belirlenmesi amacıyla Balıkesir ili merkez ilçelerine bağlı tüm resmi ilköğretim okullarının 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu toplam 266 öğrenci üzerinde bir çalışma yapmıştır. Araştırmada elde ettiği verileri nitel araştırma stratejisinde kullanılan doküman analizi yöntemi ile değerlendirmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin yazılarında düşünsel yaratıcılık açısından genellikle değişime kapalı ve aktarımcı bir düşünce yapısı sergiledikleri; özdeşim kurma ve farklılık açısından yeterli düzeyde olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dilsel yaratıcılık açısından ise genellikle öğrencilerin, yazılarında genel bir anlatım dili, tanım cümleleri, ders verici (öğütleyici) deyişler kullanarak anlatımda kalıplara bağlı kaldıkları ortaya çıkmıştır.

Ataman (2006) da yaratıcı yazma ve yaratıcı drama adı altında bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma, yaratıcı drama uygulamaları ile yazınsal değeri olan ürünler

ortaya çıkarmak ve öğrencilerde yazmaya karşı istek uyandırmak amacıyla yapılmıştır. Çalışmaya 9 ve 10 yaş grubundan 14 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar Bilkent Üniversitesi hazırlık okulu 4. sınıfta okuyan öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma yedi oturumda gerçekleştirilmiş ve her oturumda 75'er dakika süre uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğrenciler yaratıcı drama sürecinde canlandırma yaparken betimlemelere yer vermiş ve betimlemeleri yazılı ürüne yansıtmıştır. Öğrencilerden gelen yazılı ürünlerde yaş seviyesinin üstünde betimlemeler yapıldığı gözlenmiştir. Öğrenciler öykülerinde gerekli olan öykü öğelerine (yer, zaman vb.) ve çatışma anlarına yer vermiştir.

Oral (2003) da yayınladığı “Yine Yazı Yazıyoruz” adlı eserinde, Antalya’da özel bir okulun 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çeşitli konularda yazdıklarına yer vermiştir. Öğrencilerin yazılarının değerlendirilmesini, Kirby ve Liner tarafından oluşturulan ölçütler ve özel bir değerlendirme yöntemi kullanarak yapmıştır. Öğrenciler, yazılarında yaş ve gelişim özelliklerini, cinsel farklılıklarını, yaşadıkları çelişkilerini yansıtmışlardır. 11-15 yaş arası çocukların dünyayı algılama biçimleri ile, espi anlayışlarında oluşan değişikliklerin ve bilişsel şemaların farklılık gösterdiği noktaların yazılar okunduğunda ortaya çıktığını belirtmiştir. Çalışma sırasında, yaratıcı yazı etkinliklerine ilk kez başladığında, öğretmenlerin ve öğrencilerin bu işi bir angarya olarak gördükleri ve yazıları baştan savma yazdıkları gözlemlenmişti. Çalışmalar ilerledikçe ve konular değiştikçe yazı yazmanın bazı öğrenciler için bir tür psikolojik rahatlamaya dönüştüğü, çocukların sözel olarak aktarmakta zorlandıkları iç problemlerini yazılı olarak çok rahat ve esnek bir şekilde ortaya koyabildikleri gözlenmiştir.

Temizkan (2003) yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarını değerlendirmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Antakya merkezindeki 21 ilköğretim okulunda 7. sınıfları okutan 60 öğretmene uygulanan anket ve bunların içinden seçilen 28 öğretmenin öğrencilerine ait 400 adet kompozisyon kâğıdı incelenmiş ve sonuç olarak öğretmenlerin yaptıklarını söyledikleri uygulamaların genelde ideal uygulamalar olduğu fakat öğrencilerin kompozisyon kâğıtlarından elde edilen sonuçların istenen düzeyde olmadığı

belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak araştırmacı, öğretmenlerin yaptıklarını söyledikleri uygulamaları aslında yapmadıklarını ya da yetersiz yaptıklarını göstermiştir. İlköğretim düzeyinde yazılı anlatım becerilerinin iyi kazandırılmadığı takdirde bu yetersizliğin öğrencinin ileriki hayatında da etkili olacağı söylenebilir.

Özbay (1995) Ankara merkez ortaokullarındaki 3. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında toplam 515 öğrencinin yazılı anlatım beceri düzeyini tespit etmek amacıyla, öğrencilere bir yazılı anlatım bilgi testi uygulamış daha sonra da kompozisyon kâğıtlarını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin yazılı anlatım bilgi testi ortalaması % 64 olarak gerçekleşmiştir. Özbay, bu oranın sınıf geçme için yeterli olsa bile başarılı bir oran şeklinde görülemeyeceğini ileri sürmüştür. Kompozisyon kâğıtlarının incelenmesi sonucunda ise genel başarı oranının % 48 olduğu tespit edilmiştir. Genel sonuçlara göre öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki en önemli eksikliklerin noktalama işaretlerini kullanamama, imlâ kurallarına uymama, anlatılmak istenene uygun kelime bulamama, kurallara uygun cümle seçememe olduğu görülmüştür.

1.11. Problem Cümlesi

Yaratıcı yazma aşamalarının öğretilmesinin, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi nedir?

1.12. Alt Problemler

1. Yaratıcı yazma etkinlikleri, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerde orijinal (yaratıcı ve sıra dışı) fikirlere yer verme becerilerini geliştirmelerinde ne düzeyde etkilidir?

2. Yaratıcı yazma etkinlikleri, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılarında akıcılık becerilerinin geliştirilmesinde ne düzeyde etkilidir?

3. Yaratıcı yazma etkinlikleri, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerde düşüncelerin esnek (konuyla ilgili çeşitli düşünceler) olmasında ne düzeyde etkilidir?

4. Yaratıcı yazma etkinlikleri, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerde, kelime seçiminde (kelime anlamlarının zenginliği, kelimelerin uygun bir şekilde kullanılması, kelimelerin parçanın amacına uygunluğu, kelimelerin doğru kullanımı) ne düzeyde etkilidir?

5. Yaratıcı yazma etkinlikleri, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerde, cümle yapısını geliştirmede (cümlelerin iyi geliştirilmesi, farklı yapı ve uzunlukta cümle kullanılması) ne düzeyde etkilidir?

6. Yaratıcı yazma etkinlikleri, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerde, organizasyonu (giriş, gelişme, sonuç) düzenli bir şekilde yansıtmasında ne düzeyde etkili olacaktır?

7. Yaratıcı yazma etkinlikleri, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerde, kendi üsluplarını ortaya koymalarında ve duygularını iletmelerinde ne düzeyde etkilidir?

8. Yaratıcı yazma etkinlikleri, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerde, dil bilgisi kurallarına uygulamada ne düzeyde etkilidir?

9. Yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulandığı ilköğretim beşinci sınıf deney grubu öğrencileri ile yaratıcı yazma öğretim etkinliklerinin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

10. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol grubunun, uygulama öncesi ve sonrası yazı yazmaya karşı olan düşünceleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.13 Araştırmanın Amacı

Araştırmada, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yazmaya yönelik tutumlarında etkili olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

1.14. Araştırmanın Önemi

Yaratıcılığı ve kişiliği geliştirecek yöntemlerden biri de yaratıcı yazmadır. Normal zekâyâ sahip çoğu insan, verilen herhangi bir konuda iyi ve mantıklı bir kompozisyon yazabilir. Ama yaratıcı bir kompozisyonu her zaman ortaya çıkaramaz (Oral, 2003).

İlköğretim düzeyindeki çocuklar, çok çeşitli düşüncelere sahiptir. Çocuklar, yaratıcı olmaktan hoşlanırlar ve hikâyeye dinlemeyi severler. Çocuklar kelimelerle oynarlar ve onları söyleyip tekrar etmekten zevk alırlar. Öğretmenler, çocuklarda bulunan bu ifadeleri kaydetme fırsatından yararlanmalıdır. Çocuklar, yazdıkları metinlerin yayınlanmasını görmek ve dinlemekten hoşlanırlar. Eğer çocuklar uygun bir şekilde cesaretlendirilir ve teşvik edilirse, zihinlerinde canlandırdıkları hayalleri yazma becerilerini geliştirmelerine yardım edilmiş olur. Bununla birlikte pek çok sayıdaki kısıtlamalar (imlâ kurallarına göre yazma, el yazısını öğrenme) yaratıcı yazmayı caydırıcı unsurlar olabilir. Eğer bir öğretmen, çocukların kâğıt üzerine yazdığı yazıları her zaman düzeltir ve olumsuz eleştiriler yaparsa, çocukların düşüncelerini kâğıt üzerinde ifade etmelerini engelleyebilir (Rubin, 2000).

Buffon iyi yazı yazmayı, “İyi düşünmek, doğru duymak, uygun anlatmak, aynı zamanda düşün, ruh, beğeni sahibi olmaktır” şeklinde ifade etmektedir. Demek ki, iyi ve başarılı bir yazı yazabilmek için önce, doğru düşünme ve duyma, sonra da en iyi biçimde bunları anlatabilmek gerekir. Boileau “Yazmadan önce, düşünmeyi öğreniniz” der (Kantemir, 1995). Yazmanın temel koşulu, dili etkili ve doğru bir şekilde kullanmak, dil ve düşünce sınırlarını zorlamaktır. İlköğretim düzeyindeki

çocuklardan bir konu hakkında yazı yazmaları istenildiğinde, genellikle “Konu hakkında güzel fikirlere sahibim fakat bunları yazılı olarak ifade edemiyorum” şeklinde bir cevap verirler. Bu açıklamayı yapmalarındaki en önemli etken, öğretmenlerin, öğrencilerin yazılarının içeriğinden çok, şekilsel beklentilerinin daha fazla olmasıdır. Öğretmenlerin, öğrencilerin yazılarını şekilsel olarak (kâğıt düzeni, imlâ, cümle yapısı gibi) değerlendirmeleri, öğrencilerin yazıya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilir.

Öğrenciler, öğretmenleri ve arkadaşları tarafından düşüncelerinin eleştirilmesi, komik duruma düşme, değer verilmeme gibi endişelerinden dolayı eğitim ortamında genellikle düşüncelerini, orijinal fikirlerini rahatlıkla sözlü ve yazılı olarak ifade etmekten çekinirler. Bireylere yaratıcı fikirlerini sunabilecekleri bir ortam sunulduğunda, sözlü ve yazılı ifadelerinde büyük gelişmelerin olacağı unutulmamalıdır.

İnsanların çoğunda, yaratıcılığın doğuştan gelen bir yetenek olduğu ve bu yüzden öğretilmeyeceği fikri vardır. Bu görüşte olanların göremedikleri en önemli nokta, yaratıcılığın gelişmesi için eğitim ve çalışmanın gerekliliğidir. İyi yazabilme bir eğitim sorunudur. Çünkü yaratıcı yazmada başarı oranı, özgünlüğe (insanın kendi duygularını, yaşantılarını, kısaca kendini ifade etmesine), düşünme ve sorgulama yetilerinin gelişmiş olmasına, hayal gücüne, dikkat yoğunluğuna, özenli çalışma ve sürekliliğe, öz güvene, cesarete ve öz denetime bağlıdır ki bütün bunlar bir dereceye kadar öğretilbilir ve öğrenilebilir. Biz bugün yine de bunların eksikliğini duyuyorsak, bunun nedeni eğitimimizdeki boşluktur. Nitekim okullarımızda yapılan yazılı anlatım çalışmalarında kalıplarla düşünmek, düşünsel bir kurgu oluşturamamak ya da düşüncelerin soyut olması, yeterince canlılık kazanamaması gibi temel sorunlarla karşılaşyoruz (İbşiroğlu, 2006).

Çoğu eğitimci, bütün öğrencilerin yaratıcı potansiyellerinin olduğunda hem fikirlerdir. Yaratıcılık, her insanda en azından potansiyel olarak görülür. Yaratıcılık, bütün insanların zihinsel süreçlerinin doğal bir parçası olarak görülebilir. Yaratıcılık, kişiden kişiye tamamen farklı olabilir, fakat tamamen yaratıcı olmayan kişi yoktur.

Bundan dolayı eğitimciler yaratıcılığı geliştirmek için “yaratıcılık için gerekli olan özelliklerin, öğrenmeyi uygun bir şekilde teşvik etmeye yardım edebileceği” önerisine dayandığını kabul edebilirler. Çocukların yaratıcılık düzeyleri değişiktir. Onların yaratıcılık potansiyelleri cesaretlendirme, fırsatlar sunma ve eğitimle artırılabilir. Yaratıcı algı geliştirme faaliyetleri, çabaların sürekliliğine bağlıdır (Majid; Tan ve Soh, 2003). Konunun diğer bir boyutu da yazı yazma programlarında yaratıcılığın kullanılmasını içeren yöntemleri sergileyemediğimiz gerçeğidir. Eğer öğrencilere kendi eserlerinde verimli ve yaratıcı olma fırsatları verilirse yazı yazmak için daha net bir amaca sahip olacaklardır (Ithindi, 2004).

Hansen ve Hansen (2003), okulların yazma becerisini kazandırmada kesinlikle yetersiz kaldıklarını ve mezun ettikleri öğrencilerin üçte ikisinin basit bir mektup bile yazamadığını belirtmektedirler. Richards (2000), yazı yazmanın gönülsüz yapılan bir iş olduğunu ve bunun nedenlerinin sıkılganlık, alt beceriler için gerekli olan bilgi eksikliği, verilen konu başlığına öğrencinin ilgi duymaması, öğrencinin yazmada yeterince güdülenememesi, yazı yazmayı kolaylaştırıcı yolların öğretilmemesi olduğunu belirtmektedir (İnal, 2006). İlköğretim çağındaki çocuklarımıza yazıyı sevdirmek, yazmadan zevk almalarını, duygularını rahatlıkla kâğıda dökmelerini sağlamak, yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak eğitim açısından oldukça önemlidir. Öğrencilerin, yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri, yazmadan zevk almaları, duygu ve düşüncelerini doğru olarak ifade edebilmeleri yaratıcı yazma yöntem ve tekniklerinin eğitim ortamında uygulanmasıyla mümkün olacaktır.

Bu çalışmada, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi ve yazmaya karşı olan düşüncelerinin belirlenmesi planlanmaktadır. Bu çalışmanın, ilköğretim 5. sınıf düzeyinde ve Türkçe yazılı anlatım alanında uygulanacak bir araştırma olması, öğrencilere düşüncelerini yaratıcı yazma sürecine göre düzenlemelerinin öğretilmesi ve yaratıcı yazma etkinlikleriyle yaratıcı yazı yazma becerilerinin geliştirilmesi bakımından önemli olacağı düşünülmektedir.

1.15. Varsayımlar

1. Öğrencilerin, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına gerçek beceri ve duygularını yansıttıkları,

2. Araştırmanın kontrol edilemeyen değişkenlerinin (öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, sosyal, kültürel ve ekonomik yaşantıları) deney ve kontrol grubunu aynı düzeyde etkilediği varsayılmıştır.

3. Yaratıcı yazma etkinlikleri öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin gelişmesinde etkili olacaktır.

1.16. Sınırlılıklar

1. Araştırma,

a) Seçilmiş çalışma grubundaki ilköğretim 5. sınıf öğrencileri ile,

b) Seçilmiş çalışma grubundaki öğrencilerden toplanan veriler ile,

c) Araştırma konusu olan ilköğretim Türkçe dersinin yazma becerisi alanı ile,

2. Verilerin 2006-2007 öğretim yılında Ankara ili Etimesgut ilçesindeki bir devlet ilköğretim okulundan elde edilmiş olması ve on dört haftalık uygulamayla sınırlıdır.

1.17. Tanımlar

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 sına, daha sonra da sonucu başkalarına iletme (Sungur, 1997: 13).

Yaratıcı Yazma: Genellikle kişisel, hayali olan ve kişinin kendisinde var olanları ifade etmesi olarak nitelendirilir (Burns ve Lowe, 1966).

II. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, deney ve kontrol grubu, veri toplama araçları, uygulama, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma, gerçek deneysel modellerden ön test – son test kontrol gruplu modele uygun olarak planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Karasar’a (2005) göre bu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney diğeri ise kontrol grubudur. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçümler yapılır. Modelde ön testlerin bulunması ve denkleştirilmesi, son testlerdeki artışla birlikte yorumlanmasını kolaylaştırır. Ön test-son test kontrol gruplu desen (ÖSKD), sosyal bilimlerde yaygın kullanılan karışık bir desendir. Katılımcılar, deneysel işlemden önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler. ÖSKD, bir ilişkili desendir. Çünkü aynı kişiler bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçülürler. Bununla birlikte, farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle de bu desen, ilişkisizdir. Bundan dolayı ön test-son test kontrol gruplu desen bir karışık desendir (Büyüköztürk, 2001:21).

Bu araştırmada da ön test – son test kontrol gruplu modele uygun olarak iki faktör bulunmaktadır. Bunlardan *birincisi*, farklı deneysel işlem koşulları olan ve gruplar arası ölçümleri temel alan deney ve kontrol gruplarını içeren bağımsız değişkendir. Bağımsız değişkende; öğrencilere deney grubunda yaratıcı yazma etkinlikleri uygulanırken, kontrol grubunda ise normal öğretim sürecine devam edilmiştir. *İkinci faktör* ise yaratıcı yazma becerilerinin değişimini betimlemek

amacıyla yapılan ve tekrarlı ölçümler içeren ön test ve son testten oluşan ölçüm değişkenidir. Bu modelin simgesi aşağıdaki şekilde yer almaktadır.

Şekil 2.1 Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü

Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Desen

		ÖN TEST		SON TEST
G_D	R	O_1	X	O_3
G_K	R	O_2		O_4

Yukarıdaki şekilde; G_D deney grubunu, G_K kontrol grubunu; R, deneklerin gruplara yansız atandığını; O_1 ve O_3 , deney grubunun ön test ve son test ölçümlerini; O_2 ve O_4 , kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerini; X deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni) göstermektedir.

Araştırmada ayrıca diğer bir bağımlı değişken olarak öğrencilerin yazmayla ilgili düşüncelerine bakılmıştır.

2.2. Deney ve Kontrol Grubu

Araştırmaya 2006–2007 öğretim yılının güz yarısında, Ankara ili Etimesgut ilçesi Hasan Şükran Saruhan İlköğretim Okulu’nda beşinci sınıfında yer alan toplam 40 öğrenci katılmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alacak olan öğrencilerin seçimi için öncelikle adı geçen okulda yer alan dört sınıfın Türkçe derslerine araştırmacı, katılımcı gözlemci olarak katılmıştır. Bu süreçte araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen gözlem formuyla öğretmenlerin yaratıcı yazma etkinliklerine ne ölçüde yer verdikleri değerlendirilmiştir.

Öğretmen gözlem formu Ek-3’te yer almaktadır. İki haftalık gözlemden sonra öğretmenlerle Türkçe derslerinde kullandıkları yazma etkinlikleri ile ilgili görüşmeler yapılmıştır. Bu süreçte Türkçe derslerinde kullanılan yazma etkinlikleri hakkında bilgi toplanmıştır. Bu işlemlerden sonra bu dört sınıfta yer alan öğrencilere serbest yazma etkinliği yaptırılmıştır. Bu yazılar araştırmacı tarafından geliştirilen yaratıcı yazma Rubric’le değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler araştırmacı ve üç

ayrı alan uzmanı tarafından gerçekleştirilmiş, her bir öğrenci için verilen dört puan ön test puanı olarak alınmıştır.

Bu puanlar öğrencilerin yer aldığı sınıflarda denk olup olmadığına yönelik olarak karşılaştırılmıştır. Dört sınıfın ön test yaratıcı yazma becerilerinin denkliğine tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Tek yönlü varyans analizi ile elde edilen puanlar aşağıdaki Tablo 2.2.1. de yer almaktadır.

Tablo 2.2.1 Tek Yönlü ANOVA Test Sonuçları

	N	Ort.	SS		Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F.	p.
5A Sınıfı	20	60,20	28,03	Gruplar arası	48,700	3	16,233	,032	,992
5B Sınıfı	20	59,20	14,81						
5C Sınıfı	20	58,75	25,52	Gruplar içi	38363,100	76	504,778		
5D Sınıfı	20	58,05	19,05						
Toplam	80	59,05	22,05	Toplam	38411,800	79			

Ön test sonuçlarında sınıflar arasında anlamlı bir fark bulunmadığından ön test değerleri birbirine en yakın olan 5C ve 5D sınıfları bulunmuş, ancak bu sınıflardan D şubesi iki farklı şubeden gelen öğrencilerle yeni oluşturulmuş olduğu için bu iki sınıf tercih edilmemiştir. Araştırmada diğer iki beşinci sınıf olan 5A ve 5B sınıflarında yer alan 40 öğrenci uygulamaya alınmıştır. Bu öğrencilerin ön test puanlarının denk olup olmadığına t testi ile bakılmıştır ve t testi sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo.2.2.2 Deney Ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma İle İlgili 8 Alt Boyuta Göre t-Testi Sonuçları

	SINIF	N	Ort.	s	t	p
Orijinallik	Deney Grubu	20	7,90	3,67	1,274	,064
	Kontrol Grubu	20	6,75	1,68		
Düşüncelerin Akıcılığı	Deney Grubu	20	7,60	3,76	,623	,097
	Kontrol Grubu	20	7,00	2,10		
Düşüncelerin Esnekliği	Deney Grubu	20	7,70	3,89	,838	,089
	Kontrol Grubu	20	6,85	2,32		
Kelime Zenginliği	Deney Grubu	20	7,80	3,53	,443	,167
	Kontrol Grubu	20	7,40	1,96		
Cümle Yapısı	Deney Grubu	20	7,20	4,05	-,533	,276
	Kontrol Grubu	20	7,75	2,22		
Organizasyon	Deney Grubu	20	7,10	3,54	-1,050	,511
	Kontrol Grubu	20	8,15	2,74		
Üslup	Deney Grubu	20	7,25	3,43	,294	,829
	Kontrol Grubu	20	6,95	3,00		
Dil Bilgisinin Uygunluğu	Deney Grubu	20	7,65	3,15	-,779	,760
	Kontrol Grubu	20	8,35	2,50		

* sd= 38

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerde, orijinal, yaratıcı, sıra dışı fikirlere yer vermeleri ve fikirlerini ifade etme becerileriyle ilgili deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları metinlerdeki ön test sonuçları incelendiğinde ön test sonuçları arasında istatistikî olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Ancak, deney grubu öğrencilerinin yazdıkları metinlerdeki orijinallik puanları kontrol grubuna oranla biraz yüksek çıkmıştır. Bireysel farklılıklar, daha önceki yaşantılar ve kişisel özellikler dikkate alındığından böyle bir sonucun çıkması doğal olacaktır. Bu yönüyle iki grup arasında puan farkı bulunamamıştır.

Bu iki gruptan hangisinin deney hangisinin kontrol grubunda yer alacağı random olarak belirlenmiştir. Sonuçta araştırmada 20'si deney, 20'si kontrol grubu olmak üzere toplam 40 öğrenci yer almıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada başarı için ön test (son test için de bu test kullanılmıştır) olarak geliştirmiş bir Rubric ve öğrencilerin yazmayla ilgili düşüncelerini belirlemek için de Yazı Yazma Düşünce anketi kullanılmıştır.

2.3.1. Rubric

Araştırmada öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini değerlendirmek üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Yaratıcı Yazma Rubric”i (Ek:1) kullanılmıştır. Bu Rubric geliştirilmesi sırasında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde yaratıcı yazma düzeylerini belirlemek ve değerlendirmek için araştırmacı, E.P Torrance (1986, 1990), Stenberg(1995, 1998) ve Soh'un (1997) kompozisyon uygulamalarında kullandıkları yaratıcı dil puan ölçeği - İskoç 5-14 Ulusal Program Tüzüğü ve Ana Hatları ile literatürde bulunan yaratıcı yazma ölçeklerini incelemiştir. Bu ölçeklerde yer alan maddelere uygun olarak maddeler çıkarılarak elde edilen ölçek, uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonucunda elde edilen Rubric Ek-1'de sunulmuştur. Bu Rubric 8 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar sırasıyla Orijinallik, Düşüncelerin Akıcılığı, Düşüncelerin Esnekliği, Kelime Zenginliği, Cümle Yapısı, Organizasyon, Üslup ve Gramerin Doğruluğu boyutlarından oluşmaktadır. Bu Rubric'te her alt boyut bir puandan beş puana kadar alınabilir. Bir öğrenci Rubric'ten 8 ile 40 arasında puan alabilmektedir. Bu Rubric öğrencilerin yazmış olduğu serbest yazma metinlerini değerlendirmek için kullanılmıştır. Bu araç kullanılarak, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin düzeyleri hakkında deneysel işlemler öncesi ve sonrası veriler elde edilmiştir.

2.3.2.Yazı Yazma Düşünce Anketi

Araştırmada, öğrencilerin yazı yazma hakkındaki düşüncelerini belirlemek için Yazı Yazma Düşünce Anketi uygulanmıştır (Ek:2). Yazı Yazma Düşünce Anketi olarak Colantone ve arkadaşlarının 1998 yılında kullandıkları anket, araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiş ve uyarlanmış, yazı yazma düşünce ölçeği olarak bu araştırmada kullanılmıştır. Bu anketle öğrencilerin yazmaya karşı olan düşünceleri ve uygulama sonrası bu düşüncelerinde ne tür değişiklikler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

2.4. Araştırmanın Uygulaması

Bu araştırmada yapılmış çalışmalar 4 aşamadan oluşmaktadır. Bunlardan birincisi hazırlık aşaması, ikincisi deney ve kontrol grubunun belirlenmesi aşaması, üçüncüsü ise uygulama ve öğrenci yazılarının değerlendirilmesi aşamasıdır. Bu aşamalar öğrenci örnekleri de verilerek ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır.

1. Aşama: Araştırma kapsamında uygulama yapılan okuldaki bütün 5. sınıf şubelerine araştırmacı katılımcı gözlemci olarak Türkçe derslerine girmiş ve öğretmenlerin yaratıcı yazma yöntem ve tekniklerine ne ölçüde yer verdiklerini gözlemlemiştir. Yapılan bu gözlemler sonucunda; öğretmenlerin, hazırladıkları planlara bağlı kaldıkları, planlarında yazma çalışmalarıyla ilgili özel bir çalışma yapmadıkları görülmüştür. Bir hafta boyunca bütün sınıflarda yapılan gözlemler sonucunda ön yazmada oldukça etkili olan beyin fırtınası tekniğinin kullanılmadığı, düşünce kümelerinin oluşturulmadığı, yazma çalışmaları sırasında öğrencilerin beş duyu organına hitap edecek etkinliklere yer verilmediği belirlenmiştir.

Öğretmenler, yazma çalışmalarında öğrencilere sözel destek vererek orijinal düşüncelere yönlendirememektedirler. Öğrencilerin yazı yazma çalışmalarında yoğun olarak dil bilgisi kurallarına dikkat etmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrencilere konu ve metin türü seçme noktasında fırsatlar sunulmamakta, sadece

öğretmen kılavuzunda ne tür bir metin çalışması yapılması gerekiyorsa, o doğrultuda yazma çalışmaları yapmaktadırlar.

Ön yazma aşaması oldukça kısa tutulup, öğrencilere düşünmeleri için fazla fırsat verilmemektedir. Öğrenciler, yazacakları metinle ilgili olarak öğretmene soru sormamaktadır. Öğretmenler yazma etkinliklerinde öğrencilere yaratıcı yazmayı destekleyici unsurlardan olan resim, fotoğraf ve karikatür kullanımına yer vermemektedir. Öğrencilere grup yazma çalışmaları yaptırılmamaktadır. Öğrencilerin yazdıkları metinlerden iyi bulunanlar sınıf panosuna asılmaktadır.

Yapılan iki haftalık gözlem sonucunda yaratıcı yazmayı geliştirici etkinliklere gereği ölçüsünde yer verilmediği gözlenmiştir.

Yapılan görüşme sonucunda, öğretmenler planlarında ayrı olarak yaratıcı yazma çalışmalarına özel bir yer vermediklerini, öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuzundaki etkinliklere bağlı kaldıklarını ve öğrencilere yaptırmaları gereken etkinlikler arasında hikâye, öykü, şiir, serbest yazım çalışmaları varsa bunları yaptırdıklarını ifade etmişlerdir.

2. Aşama: Bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkeni nasıl etkilediğini tespit etmek için bir deney ve bir kontrol grubu belirlenmiştir. Grupları belirlemek amacıyla Hasan Şükran Saruhan İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerinden dört şubede; araştırmacı, öğrencilerin yazmak istedikleri konuları tahtaya yazmış ve bu konular sınıftaki öğrencilerin hepsinin ortak görüşüyle (gelecek, sevgi, macera, hayaller) dört konu başlığı olarak belirlenmiştir. Öğrenciler seçtikleri bu konulardan birinde yazma çalışması yapmışlar, metin tercihi öğrencilere bırakılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları metinler “Yaratıcı Yazma Ölçeği” kullanılarak araştırmacı ve üç uzman tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda puan ortalamaları birbirine yakın olan iki şube belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubu belirlenirken, öğretmenlerin araştırmaya olan istekliliği ve gönüllülüğü referans alınarak iki sınıftan hangisinin deney, hangisinin

kontrol grubu olacağına karar verilmiştir. Deney ve kontrol grubu belirlendikten sonra deney grubunun öğretmeniyle uygulamanın hangi günler ve haftada kaç saat olacağı görüşülmüş ve uygulama haftada iki saat olarak yürütülmüştür.

Kontrol grubuna araştırma sürecinde araştırmacı tarafından bir müdahalede bulunulmamıştır. Kontrol grubunda öğretmen merkezli eğitim uygulanmakta olup Türkçe dersleri programa bağlı kalınarak işlenmiştir.

Kontrol grubunun öğretmeni, öğretmen kılavuzuna bağlı kalmakta ve kılavuzun yönlendirmesiyle öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri yaptırmaktadır. Öğrencilerin yazma çalışmalarında öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin dışına çıkılmamıştır. Türkçe dersleri ve yazma çalışmaları sadece kitaplar çerçevesinde devam etmiştir. Kontrol grubunda öğretmen, yazma çalışmalarında öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik herhangi bir çalışma yapmamakta sadece kitaba bağlı kalmaktadır. Öğrencileri yazmaya karşı motive etme, yazma çevresini düzenleme, ön yazma sürecinde beyin fırtınası etkinliklerine yer vermemektedir. Öğrenciler, metin seçiminde serbest bırakılmamıştır. Yazma sürecinde öğrenciler serbest bırakılmış öğretmen yönlendirmede bulunmamakta ve yardım etmemiştir.

Kontrol grubu öğretmenin Türkçe dersinde öğrencilerle Türkçe programının birinci teması olan Birey ve Toplum’da “Yeni Çantalar da Eski” adlı okuma parçası kapsamında öğrencilerle yapılan yazma çalışması gözlenmiştir. Parçanın okunmasına geçilmeden önce öğretmen, öğrencilerden çalışma kitabında bulunan ikinci etkinlik kapsamında metinde yer alan görsellerden ve metin başlığından yararlanarak metnin içeriğini tahmin etmelerini ve bunları not etmelerini istemiştir.

1

YENİ ÇANTALAR DA ESKİ

HAZIRLIK



1. ETKİNLİK : Kelimelerin anlamlarını arkadaşlarınızla konuşarak yazınız.

imrenmek: Görmek, görmek, görmek...
almak, vermek, yemek, istemek, düşünmek

karne: öğrenilme, verilen, işinde
netlikten bahseden bir belge

yalvarmak: Birinden kendini gücünü
güçünü, birşey istemek
N. yaz, etmele-

çanta: Para, eşya, evrak taşı-
mak için kullanılan kap.

Aşağıdaki boşluklara, yukardaki kelimelerden anlamca uygun olanlarını
yerleştiriniz.

Müdür, evraklarını toparlayıp çantanın...nın içine koydu.

Babama bisiklet aldirmek için günlerce ...yalvar... dim.

Arkadaşımın inci gibi yazısına çok ...imrendim...

Öyle bir ...karne... getirdim ki babam gözlerine inanmadı.

2. ETKİNLİK : Metnin içeriğini tahmin ederek aşağıdaki noktalı yerlere yazınız.

Çantaların ne işe yaradığı, sevdikleri, nasıl kullandıkları
neler yaşadıkları ile ilgili bilgi verebilir.
Bununla ilgili bir olayı anlatabilir.
Çantadan hareketle bir mesaj verebilir.

Öğrencilere bu etkinlikte sadece metnin içeriğini tahmin etmeye dönük bir çalışma yapılmış ve öğrenciler görsellerden hareketle metnin olabilecek içeriğini yazmaya çalışmışlardır. Burada öğretmen, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini harekete geçirerek resimde gördüklerinden daha önce neler olmuş olabileceği ve sonrasında neler olabileceğini düşündürmemiş ve bu konu hakkında bir yaratıcı

yazma çalışması yaptırmamıştır. Aslında bu tür etkinlikler öğrencilerin yaratıcı düşünme ve yazma yeteneklerini ortaya çıkarmalarında oldukça yardımcı olacaktır. Öğrenci çalışma kitabındaki aynı parça kapsamında yer alan 5. etkinlikte metne göre hikâye haritasını tamamlamalarını sağlayacak bir etkinlik yaptırılmıştır.

5. ETKİNLİK : Hikâye haritasını tamamlayınız.

Ana karakter: *Öğrenci*
 İkinci karakterler: *Hayat*
 Olay: *Öğrenci*
 Yer: *Okul, aile ve çevre*
 Zaman: *Öğretim*
 Hikâyenin Adı: **YENİ ÇANTALAR DA ESKİ**
 Ana fikir: *Öğrenci*

6. ETKİNLİK: Hikâye kahramanı ile Seyfettin'in benzer ve farklı yönlerini karşılaştırarak yazınız.

HİKÂYE KAHRAMANI	SEYFETTİN
benzer yönü - <i>Öğrenci</i>	benzer yönü - <i>Öğrenci</i>
farklı - <i>Yararlanmaz</i>	farklı - <i>Yararlanmaz</i>
- <i>2. sınıf</i>	- <i>2. sınıf</i>
- <i>Düzenli</i>	- <i>Düzenli</i>

7. ETKİNLİK : Aşağıdaki kelimeleri farklı anlamlarıyla cümlede kullanınız.

Kara	Uzaktan kara görüldü.
Kara	Mustafa'nın kara gözleri ışıltı ışıltı.
Yan	Yan komşumuz bize geldi.
Yan	Ali'nin eli yandı.
Yüz	Babam anneme yüz lira verdi.
Yüz	İlhami'nin yüzü güldü.

19

Öğretmen bu etkinlikte sadece okuma parçasıyla sınırlı kalmıştır. Öğrencilerden yaratıcı güçlerini kullanarak kendi yazacakları hikâyeye ilgili bir hikâye haritası oluşturmalarını istememiştir. Bu tür etkinlikler, öğrencilere bir hikâyede bulunması gereken unsurların neler olduğunu öğretmede ve kendi yaratıcı hikâyelerini yazmada oldukça etkili olacaktır. Bu parçayla ilgili yaptırılan diğer etkinlikler incelendiğinde öğrencilerin yaratıcı yazmalarını geliştirmeye dönük yeterli çalışma yapılmadığı görülmüştür.

Deney Grubu Öğrencilerinin Yazmış Oldukları Metin Örnekleri

Örnek 1.

... KALBİM 'ERDEM' DEVANİ

Şaban şarabın şarabın ocağıyla yataktan fırladım. Aşağı inip, elime yuvarımı
yıkaduktan sonra kahvaltıyı hazırladım. Aceleyle üst kente çıkıp esimi uyandırdım.
"Uykun var." diye hamurdenarak kalktı. 3 tane de kızım var. Hepsinin tek tek uyandırılması
gerekir.

En büyükleri Selin sarışın, mavi gözleriydi. Uzun saçları omuzlarına değiyordu.
Gülce; meri gibi beyaz dişleri parlak, gömresi kalıncıydı yanğında. Cerrahiyi. Medfeti alanında bir çok
başarı elde etmiş, ve meclisine henüz yeni başlamıştı.

Ortaokulları olan Hayat henüz üniversiteye gidiyordu. Konuşmasına gerek yoktu kahverengi gözlerindeki
minimli bakışları ne demek istediğini anlatmasına yetirdi. Üzre birimi olarak ben en çok benzeriyordum. Kahverengi
gözlükleri ortadan çıkıp iki tane ördü. Suskun ve dingin bir kişiliği vardı. Nadiren kaba kaba atardı.

Ve en küçükleri Kerime. En düzenli ve en meraklıydı. Lise 3'e gidiyordu. Kızıl saçlı, eli güçlü ve
beyaz tenliydi. O'da benim gibi okumaya meraklıydı.

Ben de 50 yaşına gelmişim. Hala memnun bir şekilde işime devam ediyordum. Kimyapertlik çok zevkli ve
tam bana geliyordu. Ayrıca ben bir kaç buluşta insanlara yardım etmeye çalıştım ve işe de yaradım... Herkes
uyandırmıştı. Arlece sofraya oturup kahvaltımızı yaptık. Esim siyah gözlerini yummuş, arkasına dayanmış, düşünmüştü.
O'nu zorda olsa uyandırıp işime gönderdim. Kızlarımda birer birer gittiler. Kızlarımda ve ben başlangıçta
kalmıştık. Kütüphanelere girdim. Odanın bir bölümünde çocukluğumdan beri okuduğum kitaplar vardı.
Oda da gözle gördüyordum ki gözime eski, yıpranmış bir kâğıt parçası çarptı. Elime alıp baktım. Bu 40 yıl
kadar önce çok sevdiğim Türkçe öğretmenin verdiği: "Gelecek 40 yıl sonraki Hayatım" dökümü.

ŞADİNE DİLŞAN AKER

5-A 84

Hacı-Şekran Sarıhan İlk Öğretim Okulu

Örnek 2:

40 Sene Sonra
40 sene sonra her şey gelişecek evler, arabalar bütün her şey değişecek. Hiçbir şey eskisi gibi olmayacak çerre dostu arabalar gelişecek. Ev eşyaları değişecek her şey kendisi çalışacak veya robotlar tarafından yapılacaktır. Her yerde yürüyen yer kilimaisi banyoları çok küçük belki bisikletler bile değişir pedaller geri çevrildiğinde geri gidecek dengesi kendisi kuracak hiç kimse düşmeyecek. Arabalar hızlanacak konfor artacak araba kendi başına söylediğin yere gidecek hız kilidi olacak kaza olmayacak.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazmış Oldukları Metin Örnekleri:

Örnek 1:

Selin KOC

5/C 690

MACERA

9 gün çok yorgundum. Çünkü çok geç yatmıştım. Yeni bir güne başlıyordum. En önce kahvaltımı yaptım. Sonra babam annem ve ben adalet parkına gittik. Tahi buraya kardeşlerim de geldi. Adalet parkında çok güzel oynuyorduk. Kardeşim Ali adalet parkındaki seklere içine düştü. Hemen gidip onu kurtardık. Ali asker kıyafeti giymişti. Sırttan çıkınca suyla yıkamı olmuştuk. Saçına bile gelmişti, su. Hemen eve geldik. Kardeşlerim ve ben derslerimizi çalıştık. Annem dersini babam da televizyon izliyordu. Telefon geldi, babam telefona baktı. Babamın arkadaşları arıyorlarsa. Benaber hanıkalar diyanına gidelim dervis. Biz de hırslı-lamp gittik. Onları geniş de bulduk. Benaber oyun yerine gittik. Kardeşim ben, babam kardeşim, babamın arkadaşları ve hanımı havadaki oyuncak uçaklara bindik. Biz hafif olduğumuzdan havaya kalkıyorduk. Annem kenarda oturuyordu. Sonra hıslı trene bindik. Çok hıslı gidiyordu. Cıvıltı atıyorduk. Ondan indikten sonra hanıkalar diyanını yürüyüş alanında yürüyüş yaptık, sonra ise arabalarımıza binip eve gittik. Eve gidince hikayemi okudum çok süren macera lı bir gün olmuştuk.

Örnek 2:

Merak

Bence merak insanın ana Organıdır. Her gün hatta her saat devam eden merak insanı doğruya götürür. Hatırlıyorumda ben 4 yaşındayken 5 N 1K kavramını bilmiyordum. Sormahtan utanmışım bile oldum. Sonunda 4 yaşında değil 4'de giderken öğrendim. Ne, neden, niçin, nasıl, nerebe ve kim olduğunu biliyorum. Küçükken merak benim peşimi hiç bırakmadı. Yine bir gün 4 yaşındayken Abilerim neden okula gidiyor diye sormam bizim ailemizi güldürdü. Anlamadım. Dedem bana asıkladı. Okula birşey öğrenmek için olduğunu öğrendim. Şimdi ben de okula gidiyorum. Birgünde tatiller gidiyorduk. Abime şöyle dedim. Abi bu ağrıları neden her yere kayıyorlar. O şöyle dedi. Sağlığımız için ben çok şaşırımdım. Ağası yemiyoruz ki Abim= Büyüyünce öğrenirsin dedi.

3. Aşama: Bu aşamada deneysel işlemlere başlanmıştır;

Birinci Hafta: Deney grubu öğrencilerine birinci ders saati içinde haftada iki gün yapılacak etkinlikler hakkında açıklamalarda bulunulmuş ve öğrencilerden gelen sorulara cevaplar verilmiştir. Yaratıcı yazı yazma çalışmalarında uygulayacağımız çalışma planının genel mantığı “Yazı yazma, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini ve sanatsal yönlerini açığa çıkarmada seçme çeşitliliği sağlar. Öğrenciler yaratıcı yazma çalışmaları ile yazmanın farklı türlerini nasıl üreteceklerini, yazma becerilerini nasıl zenginleştireceklerini öğrenirler. Öğrenciler, yazma amacı kadar düşündükleri şey hakkındaki bilgilerini de geliştirecekler. Bu amaçla beşinci sınıf öğrencileri, eğlenmeyi keşfedecekler ve yaratıcı yazı yazma uygulamalarına dâhil olacaklardır. Öğrencilerin, yazmanın kuralları ve katı yapısıyla cesaretleri kırılmayacaktır. En önemlisi öğrencilerden düşünme ve yazı yazmadan korkmaları istenmeyecek bunun yerine onlardan, yazma konularında beyin fırtınası sürecinden hoşlanmaları ve rahatlık hissetmeleri, fikirler geliştirmeleri, sayfada çoğu düşüncelerini ifade etmeleri, öğrenmeye katılanlarla bir düzen içinde tecrübelerini ve düşüncelerini paylaşmaları ve düzeltmelerle yazılarını iyileştirmelerinin isteneceği” açıklanmıştır. Yaratıcı yazma çalışmalarında yapmamız gerekenler ve kesinlikle uyulması gereken kurallardan olan;

- Konuşurken ve yazarken dili doğru ve dil bilgisi kurallarına uygun olarak kullanma.
- Hislerinde, düşüncelerinde, ifadelerinde ve yaratıcılığında dil kullanma hoşnutluğu ve özgüveni gösterme,
- Arkadaşlarını destekleme ve teşvik etmek için farklı stratejiler kullanma,
- Fikir ayrılıklarını, problemleri çözmek ve birliktelik inşa etmek için farklı stratejiler kullanma,
- Sınıfta ihtiyaç duyulacak bütün materyallerin getirilmesi,
- Bütün insanlara kibar ve saygılı olma,
- Okulun bütün kurallarına uyma,

- Arkadaşları, fikirlerini ifade ederken dinlemek ve ne olursa olsun söylenen fikri eleştirmemek, dalga geçmemek.

Gibi maddeler üzerinde öğrencilerle konuşulmuş ve bu maddelere uyulacağı konusunda ortak karar alınmıştır. Öğrencileri kaygılarından uzaklaştırmak, onlarla yakınlaşmak, olumlu bir sınıf atmosferi oluşturmak ve eğlenceli olduğu kadar onların yaratıcılıklarını, ifade etme becerilerini ortaya çıkarmak için değişik öğrenciler seçilmiştir. Bu öğrencilerin, gözleri bağlanmış ve sınıfa getirilen bazı materyallerin ne olduğunu tanımlamaları istenmiştir. Dersin sonlarına doğru öğrencilere gelecek hafta yapacaklarımız hakkında bilgiler verilmiş ve ders tamamlanmıştır.

İkinci Hafta: Deney grubu öğrencilerine birinci ders saatinde beyin fırtınası etkinliğinin ne olduğu ve beyin fırtınası yaparken nelere dikkat etmemiz gerektiği hakkında bilgiler verildi. Beyin fırtınası etkinliğinin öğrencilerin yapacakları ön yazma çalışmalarında oldukça faydalı olacağı ifade edildi. Öğrencilerle birlikte seçtiğimiz “Arkadaşlık” konusu hakkında beyin fırtınası çalışması yapıldı. Ders saatinde uygulanan etkinlik;

Etkinlik 1

Amaç: Yazması düşünülen bir konu üzerinde fikirler üretme ve üretilen bu fikirleri yazıda kullanabilme,

Uygulama:

1. Öğrencilere arkadaşlık hakkında düşünmeleri için biraz süre verilir.
2. Öğrenciler, bu konu hakkında akıllarına gelen düşünceleri söyler.

“Araştırmacı, öğrencilerin hislerini yansıtmaları ve düşüncelerini açığa çıkarmaları için devreye girerek aşağıda belirtilen noktalarda

- *Bizim arkadaşlıkta yaptığımız şeyler nelerdir?*
- *Bizim arkadaşlığı tanımlamak için kullanabileceğimiz kelimeler nelerdir?*
- *Bizim arkadaşlıkta yaptığımız eylemler nelerdir?*
- *Arkadaşlarımıza karşı neler hissederiz, nasıl tepkiler gösteririz?*

• *Arkadaş için eş ve zıt anlamlı kelimeler nelerdir?*” gibi konularda öğrencilere yönlendirici sorularla beyin fırtınası yapılmıştır.

3. Öğrencilerden biri, söylenen bu düşünceleri tahtaya yazdı.
4. Hiçbir fikir eleştirilmedi, söylenen bütün fikirler yazıldı.
5. Öğrencilere zaman noktasında bir sınırlama getirilmedi.
6. Öğrencilerle tahtada yazılan fikirlerden benzer olanlar silindi
7. Öğrencilerle birlikte konumuzla alakalı olan düşünceler belirlendi
8. Yapılan beyin fırtınası sonucunda elde edilen düşünceler üzerinde konuşmak üzere öğrencilerden bir kaç tane tahtaya kaldırılarak arkadaşlık konusu hakkında düşüncelerini anlatmaları istendi.

Üçüncü Hafta: Öğrencilere düşünce kümelerinin nasıl oluşturulduğu hakkında ön bilgi verildi. Öğrencilere örnek düşünce kümesi araştırmacı tarafından oluşturuldu. Bu düşünce kümesinin oluşturulma aşamasında öğrenciler sorularla yönlendirilerek “Kış” hakkında örnek düşünce kümesi çalışması yapıldı. İkinci derste öğrencilerden kendi seçtikleri bir konunun temel kavramı üzerinde düşünce kümesi oluşturmaları istendi. Bu derste uygulanan etkinlikler aşağıdaki gibidir:

Etkinlik 2

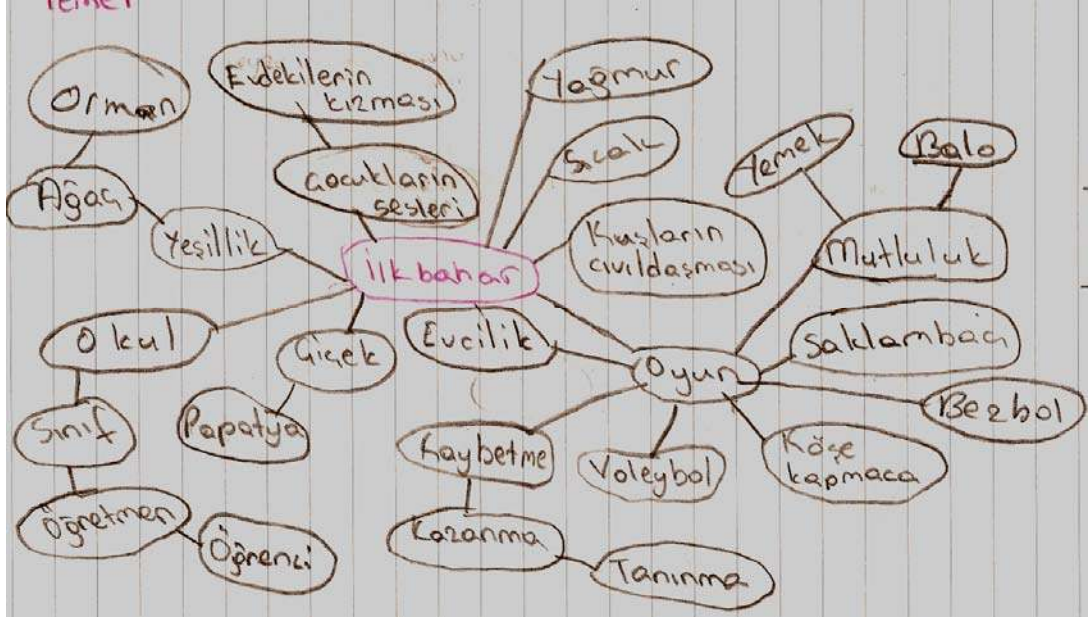
Amaç: Beynimizdeki yaratıcı düşüncenin kâğıda yansıtılması ve öğrencinin konuyla ilgili olarak zihnindeki bilgi ve düşüncelerin ortaya çıkarılmasıdır.

Uygulama:

- Düşünce kümeleri oluşturmanın yaratıcı yazı yazmadaki önemi vurgulandı.
- Örnek bir düşünce kümesi araştırmacı tarafından öğrencilerin de katılımıyla tahtada oluşturuldu.
- Öğrencilerden gelen sorular cevaplandırıldı ve onların dikkat etmeleri gereken noktalar vurgulandı.
- Öğrencilerden kendi belirledikleri çalışmaları yapmaları istendi.

Örnek 1 incelendiğinde, öğrencinin belirlemiş olduğu konuyla ilgili olarak oluşturduğu düşünce kümesinin mantıklı bir şekilde geliştirdiği görülmektedir. Öğrenci, konuyla ilgili olarak düşüncelerini gerekli bağlantılar kurarak kâğıda uygun bir şekilde yansıtmıştır.

Örnek 2:



Örnek 2 incelendiğinde öğrencinin düşünmüş olduğu konu hakkındaki düşünce kümesi genel hatlarıyla mantıklı ilerlemektedir.

Dördüncü Hafta: Öğrencilerle ikinci ve üçüncü hafta yaptığımız beyin fırtınası ve düşünce kümeleri oluşturma etkinliğini kullanarak öğrencilerin yaşantılarında meydana gelen önemli ve ilginç olan olaylardan biri hakkında serbest yazma çalışmaları yapılmıştır.

Etkinlik 3

Amaç: Seçilen konu hakkında beyin fırtınası ve düşünce kümeleri oluşturarak yaratıcı bir metin yazabilme.

Uygulama:

- Öğrencilerden, yaşantılarında meydana gelen önemli ve ilginç olan olaylardan beşer tane yazmaları istendi.
- Bu önemli ve ilginç olaylardan birini seçmeleri ve seçtikleri konuyla ilgili beyin fırtınası ve düşünce kümeleri oluşturmaları istendi.
- Öğrencilerden yapmış oldukları beyin fırtınası ve düşünce kümelerinden faydalanarak, düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir yazı yazmaları istendi.
- Öğrencilerin yazmış oldukları yazılardan bazıları sınıfla paylaşıldı ve öğrenciler yazılan konu hakkında fikirlerini ifade ettiler.

Öğrencilerin Yazmış Oldukları Örnekler

Örnek 1.

Yaşantımda meydana gelen önemli ve ilginç 5 şey:

Önemliler=

- 1-) 4 Ocak Perşembe 2027 günü buz pateni kursuna başladım.
- 2-) 1. sınıfta başladığım ilk hafta içerisinde okumayı tek başıma edktim.
- 3-) İlk defa 2. sınıfta kâğıtla işleme yaptım.
- 4-) 5. sınıf ilk dönem 2. Ay Ergün Öğretmen ile "Yaratıcı Yazma" dersine başladık.
- 5-) 2. sınıfın 2. haftası en iyi arkadaşım ve tek dostum Aycahan'la çalıştım.

İlginciler=

- 1-) Birinci sınıfta okulun ilk günü öğlemedim hâlde 2. sınıfta okula başladığım ilk gün öğlemeden okumaya döndüm.
- 2-) 2. 3. ve 4. sınıflarda 2'şer 2'şer aldığım balıklarım öldü.

3-) Okuldan gelirken mışık, sarı bir kedi peşime takıldı.

4-) Cıvıvımın yemek yemekten karnı patladı ve öldü.

5-) Kardeşim 5 yaşında ilk defa gusuk taktı.

Beyin Fırtınası

Seçtiğim Madde = Önemli - 1.

Buz Pateni

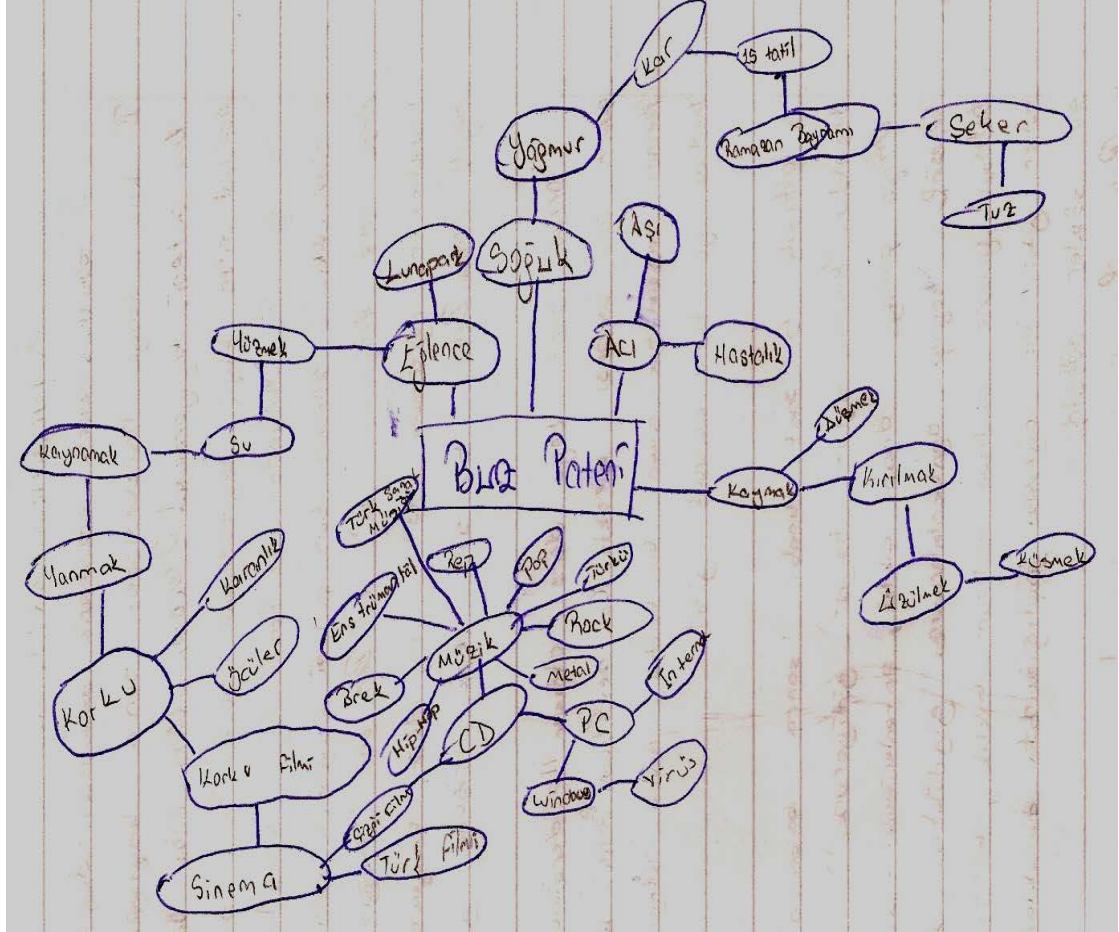
1-) Buz pateni mutluluk verici ve eğlenceli olsa bile yanlışlıklar yapılması hâlinde insanı çok zehirleyebilir.

2-) Buz pateni beni hayatımda en çok mutlu eden şeylerden biridir.

3-) Kardeşime buz pateni öğrenmesinde yardımcı olmak benim için bu işin eğlenceli taraflarındandır.

4-) Eğitim cilmeden kaymaya girmek çok zakkındır.

Düşünce kümesinin oluşturulması



BUZ PATENİ

İYİ GORDUM!!

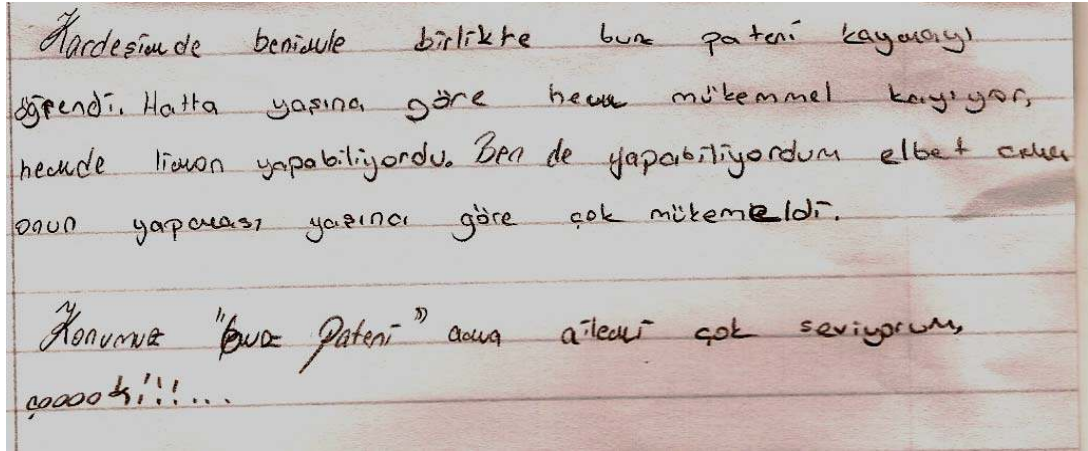
O anı sözlerle anlatmak mümkün değil. Bir kere denge hareketinden sonra kayıyordum, buz pateni kayıyordum! Hocam bana daha önce normal paten kayıp kaymadığımı sordu. Ben ona "Yaş boyu hiç durmadan kaydım" diye karşılık verdim ona. "O zaman buz pateni kayarak işin dense pek ihtiyacın yok" dedi. Ben ona "Ağırık hareketler öğrenmek istiyorum, düz kaymak değil!" dedim. Belki bu söz çok hasırna gitti.

Yarın saat boyu ders aldım ilk dersim... sonra beni serbest bıraktı. Çok zevkliydi. Sanki uçar gibiydim. Patende kaymıştım ama bu kadar zevkli değildi. Belki ya tıpkı uçmak gibi!

Yaklaşık 5 saat kadar sonra babamın sesi duyuldu. "Kızım, oğlum hazır gidiyoruz" dedi.

Okula gittiğimizde dışarı çıktık, patenlerimizi paten kışsesi koyup ayakkabılarımızı giydikten sonra babamın yanına uşaşa uşaşa baktık, birşey isten gibi. Ve ağızımızı açtıktan sonra dudaklarımızdan şu sözler çıktı =

— Baba Bowling'e gidelim!...



Örnek 1 incelendiğinde öğrenci kendi yaşantısında olan en ilginç ve en önemli olayları yazdığı, beyin fırtınası ve düşünce kümesini seçmiş olduğu metnin uygun olarak oluşturduğu görülmektedir. Öğrencinin üslubunu kâğıda iyi bir şekilde yansıttığı ve düşüncelerini rahatlıkla ifade ettiği ve oldukça akıcı bir dil kullandığı görülmektedir. Metinde diyaloga yer vermesi ve düşüncelerindeki esnekliği de etkili bir şekilde yansıtması olumlu bir gelişmedir.

Beşinci Hafta: Yaratıcı bir yazı yazabilmek için iyi bir gözlemci olmalıdır. İnsanları, çevreyi, varlıkları, olayları, bir bütün olarak hayatı tanımak için gözlem şarttır. Gözlem beş duyu organıyla dış dünyadan algıladığımız duyumların bütünü oluşturur. Bu sürece duygularımızı kattığımızda yaratıcı bir ürün çıkarmamız mümkün olabilecektir. Bu etkinlik hakkında öğrencilere gerekli olan açıklamalar araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Etkinlik 4

Amaç: Yaratıcı yazı yazmada beş duyu organından faydalanmayı kavrama ve bunu yazılarımıza yansıtabilme.

Uygulama:

- Öğrencilerden, gruplar halinde pencerenin önüne getirilip onlardan dışarıyı gözlemlmeleri istendi.

- Öğrenciler belirli bir süre pencereden dışarı gözlem yapmışlar ve gözlemlerini defterlerine yazmışlardır.
- Öğrencilere gözlem yaparken sadece gördükleri nesneleri değil aynı zamanda nesnelerin renklerini, seslerini, gördüklerinin gerisinde neler olabileceğini de dikkate almalarının önemli olduğu hatırlatıldı.
- Öğrenciler gözlem sonuçlarını yazıya aktardılar.

Öğrencilerin Yaptıkları Gözlemlerden Örnekler

Örnek 1.

PENCEREDEN
BAKARKEN

Dışarıyı seyrederken, ilk ağaçlara bakmıştım. Onların yapraklarının sınırlıkları ve yeşillikleri çok dikkatimi çekti. Bunu nasıl bir uyumdu? Özellikle o üç kuş çok güzel cıvıldıyorlardı. Daldan dala atlıyorlardı. Karada pembe bir apartman vardı. Rengini güzel uydurmuşlardı. Pencerenin binde "satılık" levhası vardı. Yoldan geçen insanlar, arabalar ve cıvıldaayan kuşlar! Herşey çok güzeldi. Dışarıyı bolaran hiçbirşey yoktu. Hele o gördüğüm ağaç, neden yaprakları en üst tarafın duruyordu? Ama bitkilerin her yanını göp doluydu.

Örnek 2.

Ağaçların yaprakları sararmıştı. Hafif rüzgâr esiyor ve ağaçların yaprakları sallanıyordu. Bir ev vardı yeni boyanmış. Rengi diğerlerinden daha aaktı. Bir teyzeye vardı, Esatmanını giymiş spor yapıyordu. Böcekler ve karıncalar toprağın üstünde değil, yuvalarını açılmışlardı. Hava soğuktu. Binaların arkasından biraz güneş görülebiliyordu. Birkaç çocuk okulun bahçesinde oyun oynuyordu. Önümüzdeki binada, bir balkonda sarmaşıklar vardı. Kuşlar uçuşuyordu. İğde ağaçları vardı.

Örnek 1’de öğrencinin yapmış olduğu gözleme duygularını da katarak daha akıcı bir yazı yazdığı görülmektedir. Öğrencinin yazısında “...doğayı bozan hiçbir şey yoktu... Ama bitkilerin her yanı çöp doluydu” cümlesiyle çelişkili bir ifade kullanmış olduğu görülmektedir. Öğrenci yazısında daha dikkatli olsaydı etkili ve üslup olarak daha güzel bir yazı ortaya çıkacaktı. Örnek 2’de öğrencinin, gözlemlerini betimsel olarak açıkladığı görülmektedir.

Altıncı Hafta: Sözcük türeterek öykü yazma çalışması yapıldı. Öğrencilerden bağımsız sözcükleri belirli bir yapıda kullanarak akıcı, yaratıcı bir öykü yazmaları beklenmektedir. Farklı sözcükler metin oluşturmada öğrencileri düşünmeye ve hayal etmeye sevk edecek ve öğrenciler mantıklı bir kurgu oluşturma sürecine gireceklerdir. Birinci derste sözcüklerin belirlenmesi çalışması yapılmış, ikinci derste bu sözcüklerin metin içerisinde kullanıldığı yazma çalışması yapılmıştır.

Etkinlik 5

Amaç: Öğrencileri, birbirinden bağımsız sözcüklerden hareketle bir öykü oluşturmak için düşünmeye sevk etme ve akıcı bir yazılı ürün meydana getirebilmelerini sağlama.

Uygulama:

- Anahtar sözcük olarak “yurt dışı” araştırmacı tarafından öğrencilere verilmiştir.
- Öğrenciler bu sözcükten akıllarına gelen farklı sözcükleri üretmişlerdir.
- Öğrencilerle birlikte türetilen sözcüklerden beş tanesi (Bayrak, Araba, Çiçek, İnsan, Yurt Dışı) seçildi.
- Seçilen bu sözcüklerden hareketle bir öykü yazılmasına geçildi.
- Öykülerini tamamlayan öğrenciler sınıfta arkadaşlarıyla yazılarını paylaştılar ve tamamlayamayan öğrencilerden bir sonraki hafta öykülerini tamamlayıp getirmeleri istenmiştir.

Örnek 1.

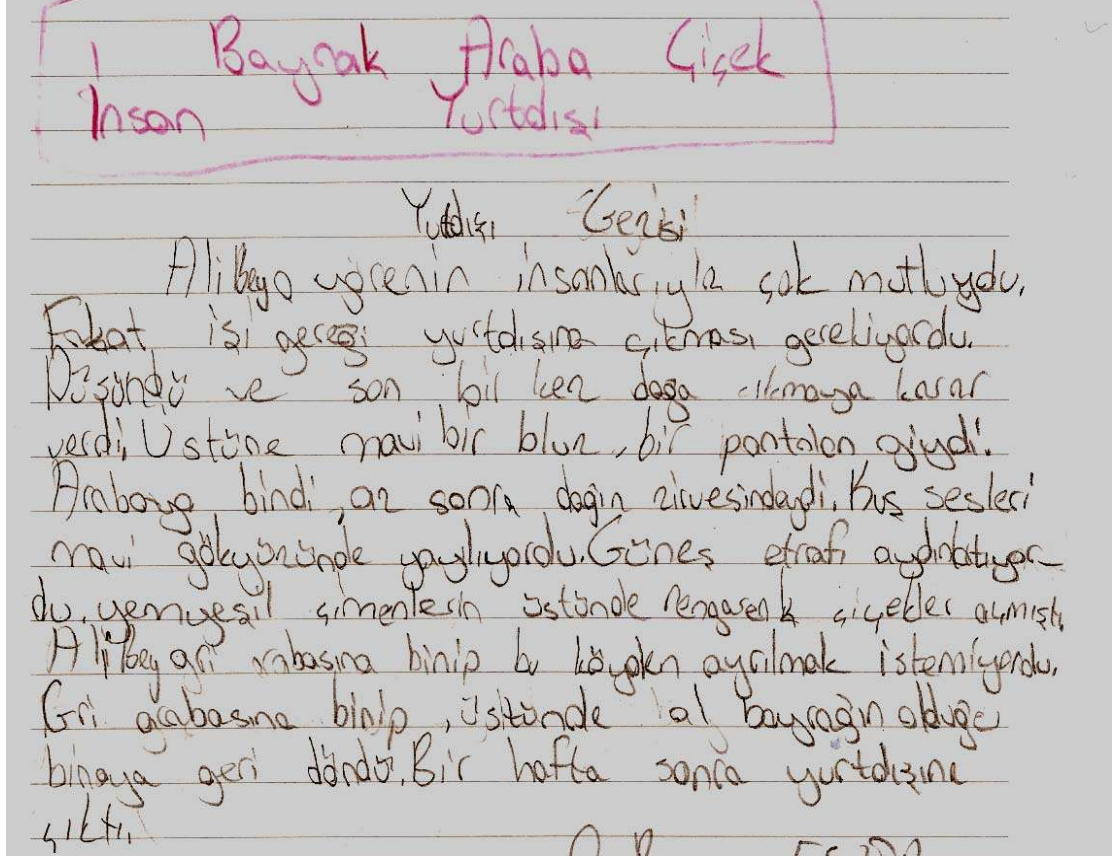
~~Bayrak - Ağak - Çek - İnsan - Yurt dışı~~
SUNUM =

Bir çocuk, öğretmenine yurtdışından seçtiği bir ülkeyi anlatacakmış. Çek Azerbaycan'ı seçmiş ve anlatmaya başlamış;

- Öğretmenim, Azerbaycan Türk Asıllı bir ülkedir, Türkiyenin en doğusundan uzakta 35 dk, araba ile 1,5 saatte gidilir. Azerbaycanlılar çiçeği çok severler. Eğer onlara çiçek verirseniz; size insan gibi yani güzel davranırlar. Ayrıca Azerbaycanlılar bayraklarına çok sadıktırlar, Bayraklarına zarar verene kötü davranırlar ve ne ceza varsa veriler.

Otur yavrum, 5 pekiyi demiş öğretmenleri Selda Hanım.

Örnek 2.



Her iki örnekte geliştirilen öykünün tutarlı bir şekilde ifade edildiği görülmektedir. Metinler akıcı bir dille yazılmış ve bütünlük sağlanmıştır. Sözcüklerin, oluşturulan öykü içerisinde doğru bir şekilde kullanıldığı görülmektedir.

Yedinci Hafta: Öğrencilere diyalog yazma çalışmasının yapılması ve bu çalışmanın sınıfta paylaşılması. Öğrencilerin metinde diyaloga yer vermesi, düşüncelerindeki esnekliği etkili bir şekilde yansıtmalarına yardımcı olacaktır.

Etkinlik 6

Amaç: Öğrencilere kendi metinlerini üretme sürecine aktif olarak dâhil olma şansı verme ve yaratıcı yazmalarında öğrencilere yardımcı olma.

Uygulama:

- Diyalog yazma hakkında öğrenciler araştırmacı tarafından bilgilendirilmiş ve öğrencilerden gelen sorulara cevap verilmiştir.
- Öğrencilere bir senaryo verilir; *“Ahmet ve Ayşe’nin tanımadıkları bir kimseyle karşılaşmaları ve o kişiyle aralarında geçen beklenmedik durum...”* bu senaryo hakkında bir diyalog yazmaları istenmiştir.
- İki karakter arasındaki konuşmanın en az üç kez değişeceği öğrencilere vurgulanmıştır.
- Tamamlanan diyaloglar sınıfta diğer öğrencilerle paylaşılmıştır.
- Düzeltilmesi gereken diyaloglar araştırmacı tarafından öğrencilere ifade edilmiş fakat diğer öğrencilerin eleştirisine başvurulmamıştır.

Örnek 1.

AHMET İLE AYSE'NİN

BABINDAN GEÇENLER

Ahmet ile Ayşe kardeşlerdi. Anneleri onları dünyaya getirdiği anda ölmüş ve babaları bir ay sonra başka bir bayanla evlenmişti (Ahmet ile Ayşe ikizlerdi). Babaları onlarla hiç ilgilenmiyordu. Oysa Ahmet ile Ayşe daha altı yaşındalardı...

Bir gün iki kardeş birlikte dolasmaya çıkmışlar. Yolda giderlerken önlerine 18-19 yaşlarında bir delikanlı çıkmıştı. İki kardeşe seker uzatıyordu. Ahmet ile Ayşe babalarından hiç tanımadığı kişilerle konuşmalarını veya konuşmamalarını söylememişti. Ayşe:

- Ahmet, seker almalı mıyız?
- Bilmiyorum. İnsanlara güvenmemiz gerekir, alalım bence.
- Emin misin? Bize zarar vermez, dinmi?
- Alalım, alalım ne olacak ki...

İki kardeş uzatılan sekeri alıp yerler ve yarım saat sonra bayılırlar. Gena onları alır ve 80 km uzaklıkta ki bir kente götürür. Ahmet ile Ayşe uyandıklarında elleri ve kollarının bağlı olduklarını fark ederler. Ayşe:

- Ben sana o kadar demiştim almayalım diye...
- Şimdi beni suçlamayı bırak!.. Nasıl kurtulacağımızı düşün.
- Hepsi babam yüzünden hepsi!!!

Örnek 2.

AHMET ile AYŞE

- Ayşe, Nasılsın?

- İyiyim, Ahmet.

- Nerden geliyorsun Ayşe?

- Okuldan, ya sen?

- Ben de top oynuyordum.

- Xodınız mı?

- Evet, hem de fazla.

- Hadi sahile doğru yürüyalım, Ahmet.

- Ben de tam onu diyecaktım, hadi gidelim Ayşe.

- Sahile doğru yürürken yabancı bir adam gördük.

- Ayşe!

- Efendim Ahmet.

- Bu adam bana hiç tanıdık gelmedi?

- Bana da.

- Hiç görmedim bu adamı.

- Acaba adını sorsak mı?

- Ne olursa olsun ben soruyorum. Yoksa satk yaağım.

- Hadi, önden bayonlar Ayşe.

- Tamam tamam soruyorum, ve en sonunda adını sordu.

- Pardon adınız ne?

- Yabancı yabancı bir dreyisle:

- What, dedi.

- Ahmet bu adam yabancı dlkeden gelmiş.

- İngilizce biliyor musun, Ahmet.

- Biraz.

- O zaman adını sor

- Tamam

- Sordüğında adam ona güldü ve arabasına binip gitti.

Her iki örnekte de öğrencilerin verilen senaryoya uygun olarak diyaloglarını tamamladıkları görülmektedir. Diyaloglar akıcı dille devam etmekte olup başarılı birer örnek teşkil etmektedir.

Sekizinci Hafta: Görsel materyallerden karikatürü kullanarak yazma çalışmalarının yapılması. Yaratıcı yazmayı harekete geçirici araçlardan olan karikatürler, öğrencilerin hayallerini harekete geçirmek için bir başlangıç noktası olarak etkilemede ve çocukların yazmaya karşı olan ilgilerini artırmada kullanılır. Bu materyaller kelimeleri zenginleştirmede, fikir üretmede ve bireysel tepkileri artırmada kullanılabilir. Görseller öğrencilere yaratıcı olma şansı verir. Çizgi roman veya karikatür çizimlerinden yaratıcı yazma çalışmalarında yararlanılabilir. Bu sayede çocuğa özgür bir yaratma ortamı sağlamış ve çağrışım yeteneğini serbest bırakmış oluruz.

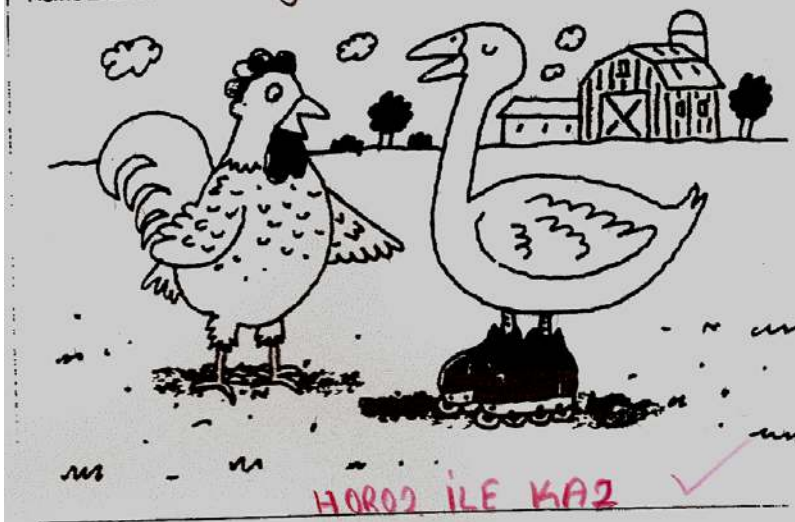
Etkinlik 7

Amaç: Görsel temelli materyallerden karikatürleri kullanarak öğrencilerin kelimelerini zenginleştirmek, fikir üretmelerini sağlamak ve bireysel tepkileri artırmak.

Uygulama:

- Öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan karikatürün dağıtılması,
- Öğrencilerin bu karikatüre bakarak neler olabileceğinin düşünülmesinin istenmesi,
- Karikatüre bakarak daha önce neler olduğunu ve daha sonra neler olabileceğini hayal etmeleri öğrencilerden isteme,
- İncelemiş oldukları karikatür hakkında öğrencilerden bir öykü yazmalarını isteme,
- Yazılan metinlerin arkadaşlarıyla değiştirilip yazım hatalarının bulunması,
- Tamamlanan yazıların sınıfta öğrencilerle paylaşılması,

Örnek 1.



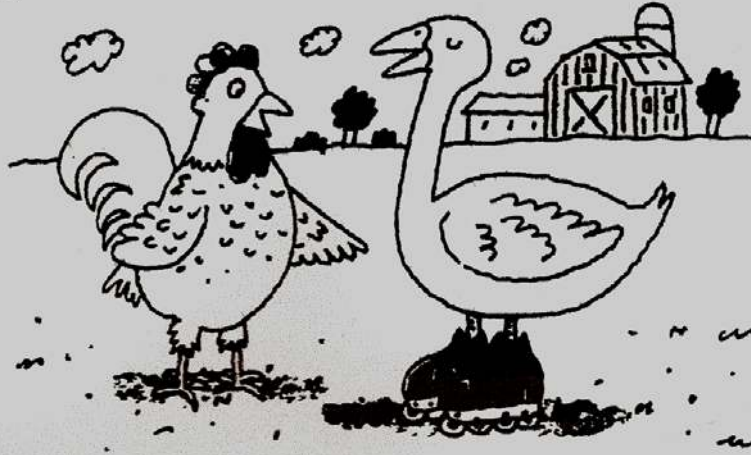
Horoza ile kaz özgürlüğü seven iki arkadaştı.
 Birgün yolda giderken, biri fakir biri zengin
 iki adam gelip kaz ile horoza yol kenarında
 ilerlerken gördüler ve beğendiler. Fakir olan
 horoza, zengin olan ise kazı alıp evlerine götürdü!

İki arkadaş birbirlerinden ayrıldıkları için çok
 üzüldüler. Ama ellerinden birşey gelmiyordu.
 Aradan bir kaç gün geçmiş iki arkadaş hâlâ
 özgün olan günlerini ve birbirlerini unutamamışlardı.
 En sonunda kaamayı başarıp her zamanki bustukları,
 yere gidip buluştular. Birbirlerine sarılıp koklaştılar,
 çok mutluydular. O arada horoz kazın ayağında
 bir sentlik hissetti. Kazın ayağına bakınca çok şaşındı.
 Kaza bunun nedenini sorunca, kazın cevabı çok değişik
 oldu;

— Daha cabuk kaçabileyim diye girdim."

Kaz paylaşmayı sevdiğinden ayağındaki patentlerden
 birisini horoza verdi. Bu maceradan sonra
 iki arkadaş birbirlerinden asla ayrılmayacaklarına
 yemin ederek, mutlu bir yaşam sürdürdüler.

Örnek 2.



Tavuk ve Kaz
 Bir gün bir tavuk çiftlikteyken canı sıkılmış ve dışarı çıkmış.
 Kazın dışarda hızlı hızlı gittiğini görmüş. Ona doğru yaklaşıp ken
 ağağın daki patenleri görmüş. "Beninde keşke olsaydı" diye düşünmüş.
 Oarada kazın yanına gelmiş. Kaz tavuğa:
 - Bak benim çok güzel ve beni hızlandıracak patenlerim var.
 Hem de beni hiç yormuyor...

Tavuk da paten istemiş. Ama sadece onun olsun istiyormuş. Bunun
 için patenleri bırakması için tavuk şöyle demiş:

- Sana üzücü bir haberim var.
- Neymiş üzücü haberin?
- Bugün sahiplerini ziyaret ettim söyledikleri şuydu: "Bu bizim kaz
çok hareketli oldu. Galiba hastalandı. Yarın keselim yiyeelim" dedi
 lerini duydum.

Tavuk böyle diğince, kaz hemen patenleri bırakmış. Böyle olunca
 tavuk hemen patenleri almış. Kaz bunun üstüne söyle demiş:

- Beni kandırdın. Ver patenlerimi, demiş ama tavuk vermemiş.

Göster geçmiş artık tavuk hiç patenlerini alıncadan gidiyormuş.
 Ardından bir gün sahipleri sadece gezdiğinden tavuğun bir işe
 Yaramadığından kesip yemişler. Böylece paten yine kaza kalmış.
 Ama kaz tavuğun kesildiğini görünce pateni almamış.

Öğrenci örnekleri incelendiği zaman; her iki örnekte de karikatürde olayın öncesi, olay anı ve olay sonrasında ifade edildiğini görmekteyiz. Öğrenciler, kurguları oluşturmuşlar ve metni bir bütünlük içinde tamamlamışlardır. Örneklerde görüldüğü gibi yazılan öyküler arkadaşlarıyla birlikte incelenmiş ve yazım hataları belirlenmiştir.

Dokuzuncu Hafta: Verilen bir resimden hareketle bir metin oluşturma. Resimler veya fotoğraflar gerçek hayattaki eşyaları temsil ederler. Tanım ve tasvirin yetersiz kaldığı durumlarda resimlerden ve fotoğraflardan yararlanmak iyi bir yoldur. Yaratıcı yazma çalışmalarında resimler, fotoğraflar ve karikatürler kullanılarak öğrencileri düşünmeye yönlendirebilir ve bu araçlar sayesinde öğrencilerin geliştirdikleri düşüncelerini yazıya dökmelerini sağlayabiliriz. Öğrenciler, resimler ve belirli bir izleme noktasından kazandıkları deneyimler olan imgelerle kendilerini yansıtabilirler.

Etkinlik 8

Amaç: Resimler yoluyla çocukların görsel zekâlarını kullanarak düşüncelerini ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirmelerini sağlamak.

Uygulama

- Öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan resimlerin dağıtılması,
- Öğrencilerin bu resimlere bakarak neler olabileceğinin düşünülmesinin istenmesi,
- Resme bakarak daha önce neler olduğunu ve daha sonra neler olabileceğini hayal etmelerini öğrencilerden isteme,
- İncelemiş oldukları resim hakkında öğrencilerden bir kompozisyon yazmalarını isteme,
- Yazılan metinlerin arkadaşlarıyla değiştirilip yazım hatalarının bulunması.

Örnek 1.



DEĞİŞEN HAYAT

Burası önceden çok sakin ve mutlu insanların yaşadığı köydü. Taki deprem olana kadar. Bellide kelebekler uçup oyun oynuyor ve buranın yok olmasını hiç düşünüyordu... Belki de bir çocuk aş bir kediyi kavralttı için aldığı ekmekten bölüp bölüp yedirdiyordu, belki de bir tavuk civcivlerine nasıl bacak bulacağını öğretiyordu, belki de yastı bir meze minik bir fidanı, ögütler veriyordu, belki de bir çocuk gelecek ile ilgili hayal kuruyordu, belki de zengin birisi ortığıyla ne yapacağını konuşuyordu. Ama bu depremden önceydi...

Ya deprem sonrası ve depremden sonra?

Deprem sonrası herkes işini - yaptığını bıraktı. Ne kelebekler uçuyor, ne kuskun yitirdi. Yastı ekse, küçük fidanı ögüt vermez, çocuk aş kediyi ekmeğe, zengin adam ortığıyla konuşmaz, kelebekler oyun oynamayı bıraktı... Her yer salkınyordu. Herkes - herkesi korkuyla bir yere sıkladı, sığınır. Ama ne çare...

Depremden sonraya kalanlar sadece restidekiler...

Bir çocuk, bir kase kanyon ve taşlar...

Örnek 2.



Mutlu bir günde insanların çoğu zengindi. Çok az kişi fakirdi. Herkes mutlu idi. Bu mutlu olan günlerden birinde de bir deprem oldu. Herşey yıkıldı. Herkes anında dışarı fırladı. Ama çok geçti çoğu kişi ölmüştü. Ailelerden bazıları topluca can vermişti orada, bazıları ise topluca değil ya anne yababa gıda çocukları kurtulmuştu. Kurtulmuşlar çok üzgün de. Bazı kişiler ölmüştü ama hayvanları kurtulmuştu. Depremden yaklaşık 16 saat sonra yardım gelmişti. Bazıları sevinçli bazıları hala üzgün ama yine de hayata sarılmışlardı. Bazıları hayvanlarını satmıştı. Bazılarında çeşitli yerlerden iş bulup ev tuttu ve mutlu göşimlerine devam ettiler.

Örnek 1 incelendiğinde öğrencinin resimden hareketle yaptığı tasvirin oldukça uygun olduğu görülmektedir. Öğrenci gerek üslubunu, gerekse düşüncelerini kâğıda oldukça uygun yansıtmıştır. Her iki örnekte de olay öncesi, olay anı ve olay sonrası anlatılmıştır. İki örnek de oldukça başarılıdır.

Onuncu Hafta: Öykü karakterleri oluşturma çalışması. Bu yöntem oldukça eğlenceli ve son derece faydalıdır. Birinci ders saatinde öğrencilerle örnek karakter oluşturma çalışmasının yapılması ve öğrencilerin yazacakları öykülerde kullanacakları bir karakter çizelgesini oluşturmaları öğrencilerden istenmiştir. İkinci ders saatinde öğrenciler oluşturdıkları karakterle ilgili metin yazmışlardır.

Etkinlik: 9

Amaç: Yazılan öykülerde özgün karakterler oluşturma ve yaratıcı bir metin yazma sürecinde bu özellikleri kullanmak.

Uygulama

- Öğrencilerle tahtada örnek uygulamanın yapılması,
- Öğrenciler kâğıtlarını beş bölüme ayırır ve bölümlerin sırayla; cinsiyet, fiziksel görünüş, kişilik, meslek, sevdiği uğraşların yazılması,
- Öğrencilerin bu bölümleri kendi tercihlerine göre doldurmaları,
- Öğrenciler bu tablodan öykülerinde kullanacakları karakterlerin kişilik özelliklerini seçerler,
- Öğrencilere düşüncelerini düzenlemeleri ve yazmaları için en az bir saat sürenin verilmesi,
- Bitirilen öykünün sınıfta paylaşılması,
- Bazı öykülerin sınıf panosuna asılması.

Örnek 1 -A. Öyküde Kullanılacak Karakter

Cinsiyet	Fiziksel özellik	Kisilik	Meslek	Sevdiği işler
Erkek	Sarımsın	Hırsız	Doktor	Balık tutmak
Kadın	Esmer	Savagılı	Öğretmen	Mala yapmak
	Yakışıklı	Sımarık	avukat	bilgisayar oynamak
	4irkin	Tarann	Savcı	halkkabarlık yapmak
	Kel	Gekingen	esnaf	
	Gelik gözü	arimli	görevli	
	gözlüklü	hırsız	be kvi	Voleybol oynamak
	dislek	başarılı	halkkabar	Göp toplamak
		postak	güvenlik	
		Hembel	palyaco	
			polis	
			Milli piyancı	
			Kapıcı	
			Hırsız	
			Futbolcu	

Örnek 1-B. Oluşturulan Karakterle İlgili Bir Öykünün Yazılması

-AFRIKALI JAPON-

Bende her insan gibi sıradan olmak istedim. Çünkü herkes bana Afrikalı Japon diyor. Herkese anlatıyorum. Şizde beni görseniz aynı lakabı kafarsınız. Gekik gözlü zenci biri olur hiç. İşte bu beni ilginç yapıyor. İnsanlardan o kadar çekiniyorum ki yazın kafamda sapka, üzerinde mont, ellerimde eldiven, yüzümde maske... İş adamı olmama rağmen hiçte medeni değil. Artık insanlara o kadar kızar olmuştum ki iş yerimde herkesi kovar olmuştum. İnsanları o kadar kovar olmuştum ki işlerim kötü gitmeye başladı. En sonunda işyerime bir mektup geldi. Bu mektubun uzak akrabalarımın biri yazmış sandım. Birde ne göreyim, işyerimin haciz mektubu. Mektupta işyerinizi direkt boşaltın, yazıyordu. Şok oldum. İşyerime veda edip, orayı terk ettim. Kendime yeni bir sayfa açtım. Artık insanlara ilginç görünmemek için Milli Piyancı oludum. Şizde ilginç değilmi? Ama bana göre ideal bir meslek. Çünkü insanlar beni ilginç bulmuyordu. Yüzümü boyadığımı sanıp onlara sıradan bir palyoca sanıyorlardı. İşlerim iyi gidiyordu fakat aldığım asgari ücret bana yetmiyordu. Çünkü biraz lüks takılıyordum. Şansım çok fazlaydı. Milli Piyango idaresi benim yerime başka birini almıştı. İsten çıktım. Garesiz dolasırken bir gösteri merkezinde palyoca aranılıyordu. Bu tam bana göre idi. Üstelik maaşımı iyi veriyorlardı. Bu iş hayatımdaki en iyi meslektive işe girdim. Gittikçe işlerim çok daha iyi gitti. Artık insanlardan utanmıyordum. Ayrıca hakkabazlığım da iyiydi. Palyocoluktan sonra dünyanın ünlü bir hakkabaz oldum. Her gün turnelere gidiyordum.

Örnek 2-A. Öyküde Kullanılacak Karakter ve Özellikleri

Cinsiyet	Fiziksel Görünüş	Kişilik	Meslek	Sevdiği Uğraşlar
Kadın	Güzel	Duygusal	Öğretmen	Litap Okumak
Erkek	Girkin	Koşaklı	Doğru	Gazete "
	Tembel	Kızgın	Çöpe	Sigara içmek
	Gatışkan	Psikopat	Manken	Dans etmek
	Şişman	Uyskanc	Hakim	Oyun oynamak
	Zayıf		Polis	Oyun oynamak
	Cel		Pilot	Bisiklet sürmek
	Esmer		Kaplan	Denizde yüzmek
	Sarı		Söfö	
	Nalamaz		Luyuncu	
	Gözü		Hemşire	
	İkel		Dancer	
	Uzun			
	Lisel			
	Dişli			

Örnek 1-B. Oluşturulan Karakterle İlgili Bir Öykünün Yazılması

Doğum Günü

Kısa boylu, esmer bir kadın hızlı adımlarla yürüyordu. Arkadaşının doğumunun vardı ve o çok geç kalmıştı. Hastalarıyla çok uzun süre ilgilenmesi yüzünden kendi işlerine her zaman az zaman ayırabiliyordu. Acelesizce hediyeye almaya çıktı. Önce ilk mağazaya girdi. Kırmızı, yeşil, mavi, sarı, pembe renklerinde pantolonlar, sarı, beyaz, siyah, turuncu renklerde tişörtler vardı ama hiç birini beğenmedi. Ondan çıkıp daha küçük bir dükkandan içeriye girdi. Ondan yeşil, büyük şapka gözüne takıldı. Sonra arkadaşının şapka takmadığını hatırladı. Ondan çıktı, suatları dükkânına girdi. Ayakkabıda bir mavi küçük çanta beğendi. Titiz olarak hediyeye seçerken de anlaşılıyordu. Her çok düşünür zor karar verildi. Çantayı güzel pembe parlak bir kağıtla hediyeye paketi yaptırdı.

Sarı Taksiyi tutup, arkadaşının evinin yolunu söyledi. Gözlerini kırıp biraz şınladı.

Soför= Geldik, dedi.

Doktor= Tesekkür ederim, bircum ne kadar?

Soför= 2 TL

Arkadaşının evi beş katlı ve 5. katta oturuyordu. Evin dışından müzik sesleri geliyordu. Merdivenleri koşarak çıktı.

Arkadaşları ona girdikçe dediler, çünkü kocaman burnu ve yarıklarında kıllar vardı.

Has geldin girdik diye güldüler. Hiç alırmadan içeri girdi. Mavi koltuklar, duvarları açık mavi ve yeşilin karışımıydı. Süs eşyaları, oyuncak aralalar, kılıç ve boş kutular vardı.

Maşanın üstünde pembe pasta beyaz kreması çok güzel görünüyor. Ayrıca simit ve poğaç da vardı. En küçük parçası girdikçe verilerdi.

Liseden beri arkadaşları. Arkadaşları evlenmişti. Gökün kocası burnu yüzünden kimseyle evlenememişti. O da kalıp en çok istediği okulu kazandı. Arkadaşları onu iustanıyor. Başkalarıyla değil kendilerini geliştirmek için çaba göstersele. Bu gün onlarda yüksek tahsil okumuş durlardı diye düşünür...

Her iki örnekte öykü için seçilen karakterler kişilik özellikleri ile öyküde yansıtılmıştır. Her iki örnek de oldukça yaratıcı birer çalışmadır.

On Birinci Hafta: Yarım kalan bir öykünün tamamlanma çalışması. Araştırmacı, çalışma hakkında öğrencilere neler yapacaklarını açıkladı ve öğrencilerden gelen sorulara cevap verdi. Araştırmacı, en heyecanlı yerinde yarım bırakılan öyküyü öğrencilere dağıttı ve öykünün devamını kendi düşüncelerine göre sonlandırmalarını istedi.

Etkinlik: 10 Yarım bırakılan bir öykünün tamamlanması

Amaç: Yarım bırakılan bir öyküden hareketle öğrencileri düşünmeye yöneltmek ve akıcı bir metin bütünlüğü oluşturmalarını sağlamak

Uygulama

- Önceden hazırlanan öykü öğrencilere dağıtılır.
- Öğrencilerden öyküyü okumaları ve devamını tamamlamaları söylenir.
- Tamamlanan öykülerden bir kaç sınıfça paylaşılır. Birkaç örnek panoya asılır.

“ Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde ormanlardan birinde bir papağan yaşarmış. Beyaz renkli, ibibiği benekli, alımlı, çalımli bir papağanmış. Günlerden bir gün gök kuşağı görmüş, sevinmiş. “Gidip renklerini ödünç alayım, dönüp rengârenk tüylerimle, arkadaşlarıma atmalıyım.” diye düşünmüş.

Uçmuş da uçmuş. Irmaklar geçmiş dağlar aşmış. Ama o gittikçe gökkuşağı ondan uzaklaşmış.

“Ne olur?” diye yalvarmış nefes nefese; “birazcık dur. Sana yetişip renklerinden renk alayım”

Yine uçmuş. Dağlar aşmış ırmaklar geçmiş. Kimi üşümüş, kimi sıcaktan terlemiş. Saatlerce sürmüş yolculuk. Sonunda hâlsiz düşmüş uyumuş. Uyandığında ne görsün?...

Örnek 1.

Gökkuşağı ve Papağan

Uyandığında ne görsün:-

Gök kuşağı tam yanında duruyordu.

Gök Kuşağı:-

Ben tam gidiyordum senin sesin yankılandı.

Bende geriye dönüp senin için geldim.

Papağan:-

Aaa! gözlerime inanamıyorum demek benim için geriye döndün. Renginden biraz verebilir misin ne olur?

Gök kuşağı:- Tabi verebilirim ama niye istiyorsun?

Papağan:-

Benim rengim sadece beyaz oysa arkadaşlarımla rengarenk benimle dalga geçiyorlar.

Gök kuşağı ona 7 renkten de verip papağanı sevindirmiş. Papağanda arkadaşlarına göstermiş. Papağanda oyunlarına abrak mutlu mutlu yaşamışlar.

Örnek 2.

Devamı

Papağan uyandığında gökkuşağının kaybolduğunu görmüş ve buna çok üzülmüş. Çünkü gökkuşağından renk alıp kendi tüylerini renklendircekti ama gökkuşağı kaybolduğu için gökkuşağından renk alamamış. Alamadığı için de mutlu olamamış. Evine dönmeye karar vermiş. Az gitmiş, uz gitmiş, dere tepe düz gitmiş. Ama evini bulamamış ve kaybolduğunu anlamış. Artık umudunu kesmiş. Yorulmuş ve uyumaya karar vermiş. Uyumuş ve sabah olmuş. O zaman da yağmur yağmış ve sonunda yine gökkuşağı çıkmış. Papağan, gökkuşağının çıktığına çok sevinmiş. Ama ulaşamayacağını anlamış. Gökkuşağı papağana:

- Bana ulaşabilirsen benden renk alabilirsin. demiş.

Papağan:

- Sen ulaşamayacağımı biliyorum. Ama yine de sağol. demiş ve gitmiş.

Örnekler incelendiğinde öykünün iki farklı sonla bittiğini görmekteyiz. Öğrenciler yazılarında akıcı bir dil kullanmışlar ve düşüncelerini kâğıda uygun biçimde yansıtmışlardır.

Onikinci Hafta: Öğrencilerle çalışmaların genel bir değerlendirmesi yapıldı. Öğrencilerin gazete haberlerini değiştirilerek komik bir haber haline dönüştürülmesi çalışması yapıldı. Bu çalışma ile öğrenciler, metne farklı bir boyut getirerek yaratıcılıklarının ortaya çıkaracaklardır.

Etkinlik 11. Gazete haberlerinin eğlenceli bir haber haline dönüştürülmesi.

Amaç: Öğrencileri düşünmeye sevk etmek ve yazılarına bu düşüncelerini yansıtma olanağı sağlamak.

Uygulama

- Öğrenciler getirmiş oldukları gazete haberlerini okurlar.
- Öğrencilere, bu gazete haberini komik bir haber haline nasıl getireceklerini düşünmeleri için belirli bir süre verilmesi,
- Değiştirilen haberlerin sınıfça paylaşılması,

Örnek 1.

Salı günlerini seviyorum!

Salı günleri Mecliste grupları olan partiler toplantı yaparlar. Parti liderleri sırasıyla televizyona çıkar. Muhalefet genelde iktidarı suçlar, iktidar da onlara cevap verir.

Bilhassa muhalefet liderlerinin performansları, ünlü talkshowcuları aratmaz. Vitcut dilleri, seçtikleri cümleler, ses tonları gerçekten seyretilmeye değer.

İktidarda olmak kolay değil! Gözler daima üzerinizdedir. Bazen her adımınızın hatalı olduğunu zannederler. Ne yaparsanız kimseye yaranamıyor, başaramıyor izlenimine kapılırsınız.

Bu hissiyata kapıldığınız noktada muhalefet başını sallamış demektir. Onların tek gayesi "İktidarı ele geçirmeye çalışmaktır. Yapıcılık namına bir adım atmazlar.

Her şeyi eleştirir, kayıplar için bir fikir ortaya koymazlar.

Mesela Kıbrıs hakkında hepsi konuşuyor. Gerçekleri saptırarak, çözümsüzlüğü oya tahvil etmek istiyorlar.

Halbuki hakikat farklı!

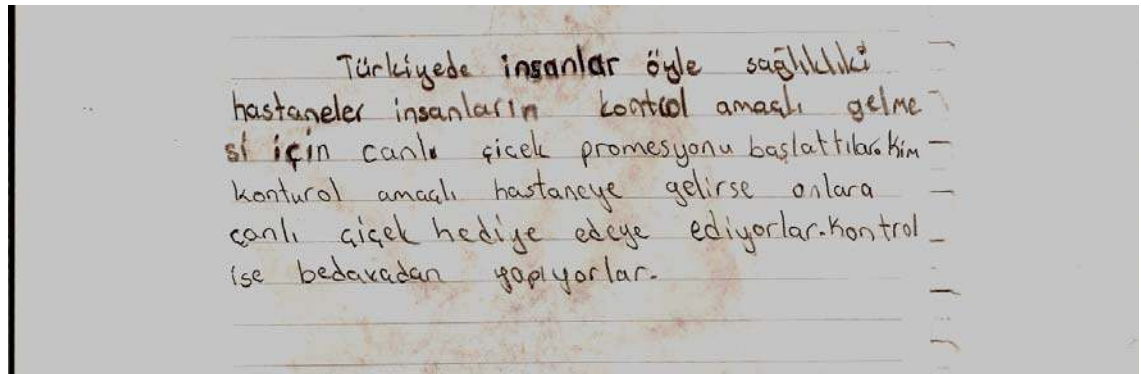
Başbakan rakamlarla Kıbrıs gerçeğini gözler önüne serdi. Hükümetin Kıbrıs için attığı adımları

SALI GÜNLERİNİ SEVİYORMUŞ! HA HA HA!

Salı günü TBMM'de bir parti yapılmış. Neden mi? halay çekmek için. Parti liderleri sıra ile bir halay söyler onları oynatırlarmış. Başbakan ortaya çıkmış. Ya şu Kıbrıs'a bakın nasıl da gelişip yeni halaylar buluyorlar. Şu eğitimi, kavgayı bir yere atın. Halay sözleri bulmaya çalışın, bir 2

ülkeler arasında son sıralardayız. Biraz daha gayret olsa geleceğiz şu devletleri. Avrupa Birliği'ne giremedik ama onlar gibi olmaya çalışın. Boksanlar Avrupa Birliği'ne ne kadar çok halay buluyorlar. Haydi başlayın halaya lay lay lay ha ha ha

Örnek 2.



Her iki örnekte öğrenciler haberleri değiştirmişler ve kendi ifadeleri ile farklı bir bakış açısı katmışlardır.

On Üçüncü Hafta: Öğrencilerden “Eğer bir havyan olsaydınız hangi hayvan olmak isterdiniz?” konusuyla ilgili yazı yazmaları istendi. Bu, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri, üsluplarını yazıya aktarabilmeleri açısından yararlı bir etkinliktir.

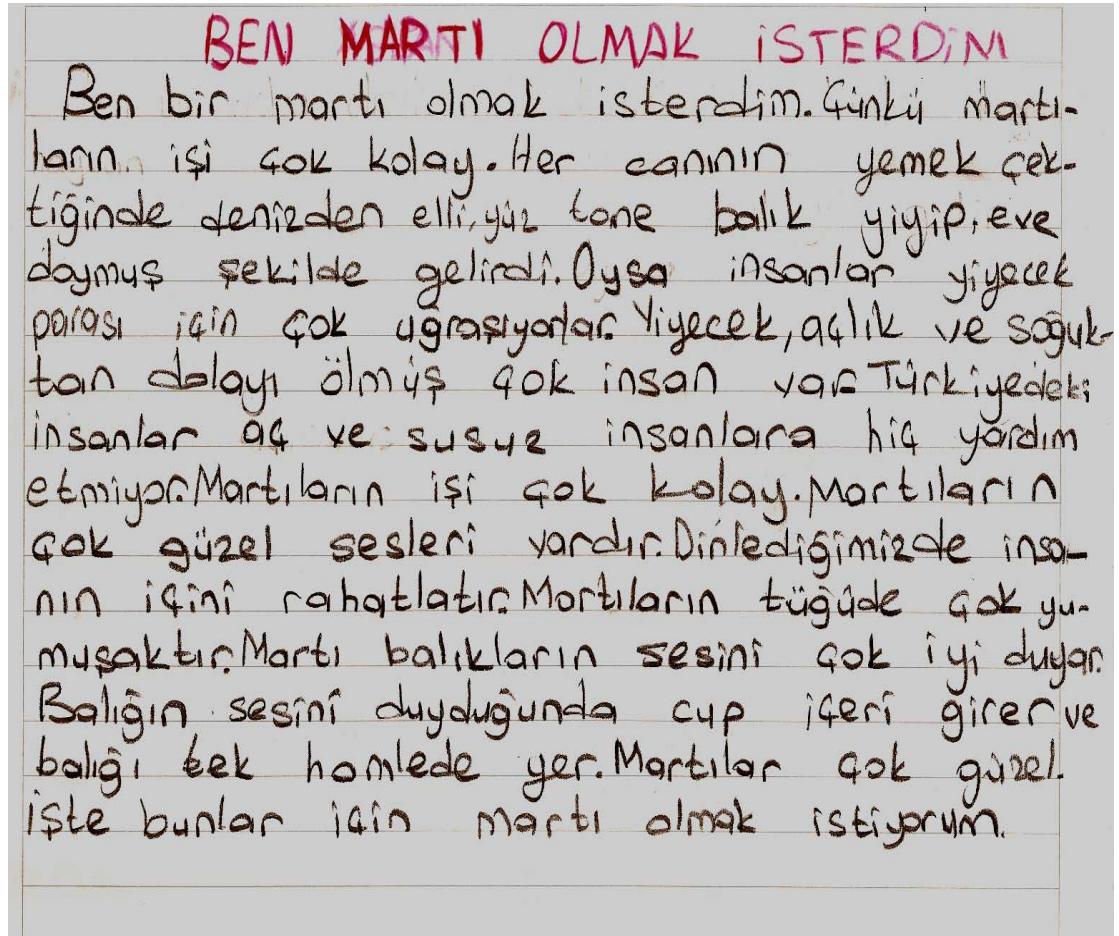
Etkinlik: Olmak istediği hayvan hakkında yazı yazma.

Amaç: Öğrencilerin yazılarında üsluplarını yansıtmaları, kendilerini ifade edebilmeleri ve yazılarında cesurca ifadeler kullanmaları.

Uygulama

- Öğrenciler olmak istedikleri hayvanı belirler,
- Öğrencilerden neden bu hayvanı olmak istedikleri ile ilgili yazı yazmaları istenir,
- Yazılanların sınıfla paylaşılması.

Örnek 1.



Örnek 2

"Mustang" cinsi süslü bir at olmak istirdim. Çünkü atlar güzel hayvanlar. Yumuşacık tüyleri, genç kızlarla aynı olan benim en sevdiğim hayvandır.

Evil olmak istemiyordum. Çünkü; bir insanın esareti altında, onun emirlerine uymak zorunda ve kırbaçlanan bir at olmak at olmaktan bir zevk vermez ki bana... Özgür olmak atlar!

Eğer bir sahibim olsaydı yumuşak kulpü, atları seven ve onları iyi gösteren zengin, geniş elbiseler alanlara sahip olan bir insanın atı olmak istirdim. Bu paragrafı açık lığa kavuşturmak gerekirse:

Sevilmek istirdim. Çünkü; atlarında düğmeleri ve sevgiye, saygıya ihtiyacı vardır.

Geniş alanlara sahip olmasını istirdim. Çünkü; bir sahibim olsa bile üzerinde birisi olmadan koşmak zorlaşır.

Arsalarında lezzetli gençler olsun istirdim. Çünkü; keyfin yerinde olsun, midem boş kalmayın, her dolu olsun...

Aslında "Mustang"leri esaret altında tutmak zor...

Bahçedeki geniş boş alanlara alışmış bir kere.

Şu da var benim normal insanı yemek sevmem.

At olsaydı değişirdi belki bu durum ama yine de sevmem.

At olunca hem paraya ihtiyacı olurdu hem de ekonomi.

Yaşadığım sürenin lideni olmak istirdim. Özgür ruhlu bir liden. Serüven beni sevmesini istirdim.

Nehirlerde duraklayıp bir güzel yandıktan sonra güneşte parlayan süslü tüylerimi seyrederken bir yandanda yandaki lezzetli otlardan yandım.

Sonuç vahşi hayvanlardan korunmak için ağaçlar üzerinde çift denemesi yaptıktan sonra sahlayıp yüksek bir sesle kışkırdıktan sonra serüven hareketi geçirdim. Ve yine var elin güzel doğa.

Örnek 1’de öğrenci yaşamın zorluklarından kaçarak daha rahat bir yaşam tarzını kendi ifadeleriyle ve açık yüreklilikle anlatmıştır. Örnek 2’de öğrenci akıcı bir dil ve etkili bir üslup kullanarak güzel bir ürün ortaya koymuştur.

Ondördüncü Hafta: Bir grup içerisinde yaratıcı metin yazma. Öğrencilerdeki yazma gelişiminin en etkili olduğu yöntemlerden biri işbirlikli yazma çalışmalarıdır. Öğrenciler gruplara ayrıldıklarında seçtikleri bir konu hakkında yazmaları istense de gruplar “İnsan Hakları” konusunda yazmak istemişler, bu durumda araştırmacı müdahale etmemiştir. Bu çalışmalarla öğrenciler kendilerine olan güvenlerini artırır ve yazı yazmada sorumluluk alırlar.

Etkinlik: Grup içerisinde yaratıcı bir metin yazma.

Amaç: Öğrencilerin başka birinin bakış açısından hareketle kendi düşüncelerini de katarak yaratıcı bir metin oluşturabilmesi.

Uygulama

- Öğrenciler dörderli gruplara ayrılırlar,
- Her bir öğrenci “İnsan Hakları” konusunda kendi kâğıdına yazmaya başlar,
- Öğrencilere her üç dakikada bir kâğıtlarını çevirmeleri için işaret verilir,
- Öğrenciler sadece son satırları görünecek şekilde kâğıtlarını katlarlar,
- Gruptaki öğrenciler kâğıtları aralarında değiştirir ve bir sonraki öğrenci elindeki bütün ile yazmaya devam eder,
- Bu döngü, gruptaki dört öğrencinin dört kâğıt üzerine de yazmasına kadar devam eder,
- Her bir grup dört üründen birini sınıf ile paylaşır,
- Çalışmalardan bazıları sınıf panosuna asılır.

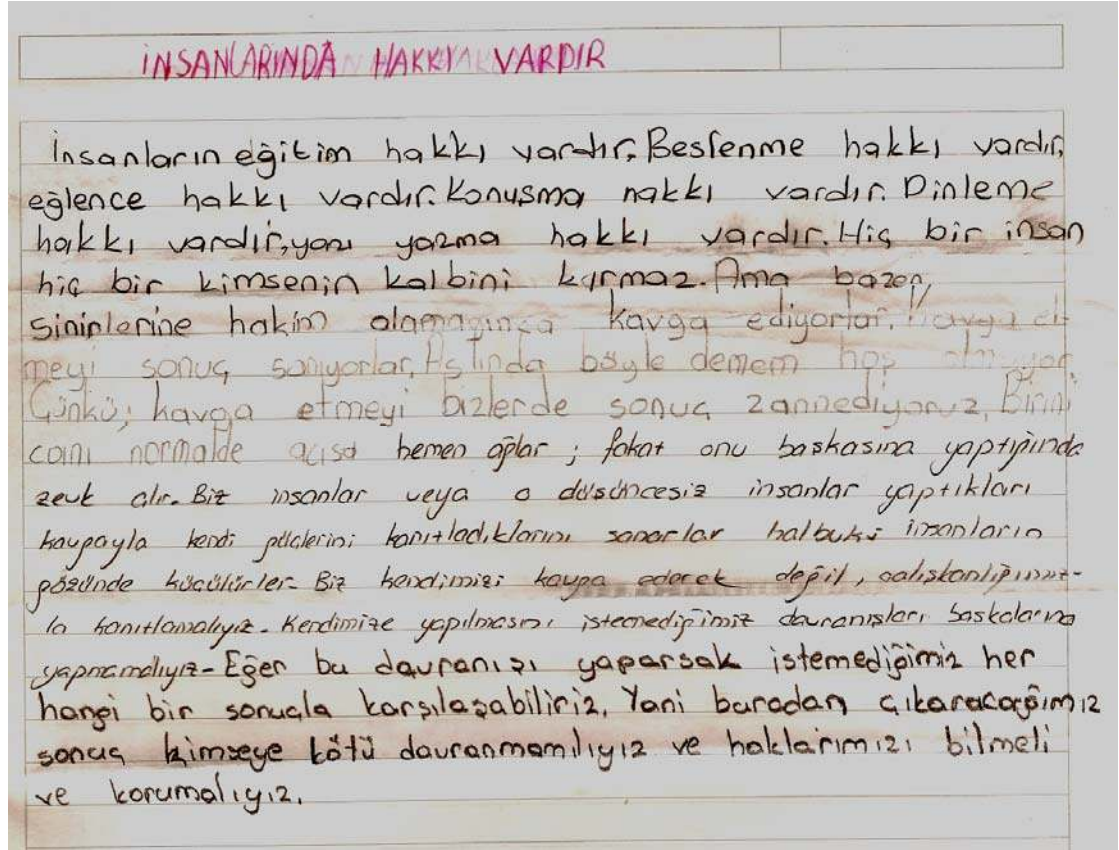
Örnek 1.

En Güzel Şey İnsan Haklarıdır.

Senin , benim , onun , bunun , ağacın vs. bütün canlıların sayısız hakkı vardır. Çocuksan çocuk hakları , gencesen genç hakları yaşlıysan yaşlı hakların vardır.

Ben bir çocuğum. Dolayısıyla çocuk haklarım vardır. Bunlardan bazıları; yemek yemek, barınmak, eğlenmek vb. gibi haklarım vardır. Bu haklarımı iyi yerde kullanmalıyım. Ve başkasının haklarına saygı göstermeliyim. Eğer başkasının haklarına saygı göstermezsem onlarda benim hakkıma saygı göstermez. Bu da benim aklıma olur. Ve bunun azasını çıkarırım. Onun için bir insanın kalbini kırmamalıyız yada insan öldürmemeliyiz yoksa vicdan azabı çekeriz. Bu da bizi çok üzgün yapar. Her insan çalışır ve eğitim görün, herkesin eğitim görme hakkı vardır. Hiç kimsenin dersi bilmeye hakkı yoktur, bu da öğrencilere saygısızlık olur. Öğrencilerin de saygı görme hakkı vardır. Bunun için kendimiz saygı görmek istiyorsak kendimiz de diğerlerinin hakkına saygı gösterelim.

Örnek 2.



Grupların oluşturdukları yazı oldukça akıcı devam etmektedir. Her iki örnekte ortaya konulan çalışma başarılıdır. Düşünce akışında bir kopukluk bulunmamaktadır.

4. Aşama Yaratıcı yazma yöntem ve teknikleri ile ilgili öğretim tamamlandıktan sonra her iki gruptan da bir ders saati içinde öğrencilerin ön testte yazdıkları konularla ilgili metin yazmaları istenmiştir. Yazılarını tamamladıktan sonra “Yazı Yazma Düşünce Anketi” verilerek öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası yazı yazmaya karşı olan düşüncelerindeki değişikliklere bakılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları metinler “Yaratıcı Yazı Yazma Rubriği” kullanılarak araştırmacı ve üç uzman tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme, öğrencilerin son test puanlarını oluşturmuştur.

Örnek 1. Deney Grubu Öğrencilerinin Yazmış Oldukları Son Test Örneği

NEDEN?
 Hızlı koşmak istiyorum. Koşamıyorum. Neden? İyi bir
 san olmak istiyorum. Olamıyorum. Neden? Küçüklerime örnek
 olmak istiyorum. Olamıyorum. Neden? Disarı çıkmamak istiyorum,
 sıkıyorum. Neden? Kendimi bazı şeylere karşı tutmak istiyorum,
 olmuyor, olmuyor, olmuyor. Neden?

Çünkü her seferinde biri beni teşfik ediyor. O yap-
 mayacağım şeyi kafamda canlandırıyorum. Hemen kendimi tu-
 amadan yapıyorum. Birşey yaparken o yapmayacağım
 şeyi düşünüyorum. İçimden bir tuf olsa bassam herşey
 patlasa diye düşünüyorum. Kendimi sıkıyorum sıkıyorum sıkıyorum
 sonunda dayanamıyorum. Ben tam bir iradesizim. Yapılması
 kolay olunca içimden yapasım geliyor. Örneğin: "A" demiyceksin
 diyorlar nedenini sormadan "A" diyorum. Aslında demiyceksin
 demezler söylemem. Veya, giginirken bakmamalarını istiyorum,
 "İşim bitti" deyince hepsi dönüp bana bakıyor. Sanki deme-
 sem hepsi bana bakacak.

Bu son örnek bir şey yapma diyince insanların
 aklında "niye yapmıyorum?" fikrini uyandırıyor. Bi şeyten mu-
 rum olan insanlar bir an önce kavuşmak istiyor. Ve neden
 bakınca rahatlıyorlar.

Örnek 2.

BEN BİR DOKTORUM!..

Ben şu anda 61 yaşındayım. 6 tane torunum var ve hepsi de hemen hemen 5-6 yaşında. Torunlarımı çok seviyorum; fakat şu sesleri yedim... Ben yaşlı, sinirli, huysuz bir anneannemim. 6 tane torunum ve 3 tane golum var. Hepsini de çok seviyorum. Benim bir de kocam var. Birbirimize çok iyi geçiniyoruz; arada da tartıştığımız oluyor, ne yalan söyleyim. İlk evlendiğimiz zaman işleri çok hali yapıyordum, benden çay istese 20 dk yapar, getirirdim; fakat şimdi benden bir bardak çay istese mutfağa gitmem 20 dk sürüyor.

Ben 25 yaşında evlendim. Evlenmeden önce Tıp Fakültesini kazanmış, dokumamı bitirmiş ve doktor idim. Evlendiğim zaman ise eşim çalışmaya izin vermemişti. O zamandan beri ben sinirli, huysuz biri idim; ama elden ne gelir. Artık yaşlanmış 61 yaşında biriyim. Evimde torunları ile yaşayan bir anneannemim; ama mutsuz da değilim. Bu yaşama kadar o kadar çok güzel şeyler gördüm ki... Teknoloji çok gelişti, ayrıca insanlar küresel ısınmayı engellemek için fabrikaları kapattı ve daha çok yeşillik diktiler. Şimdi insanlar çok mutlu ve yaşamlarını güzel bir şekilde devam ettiriyorlar.

Örnek 1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazmış Oldukları Son Test Örneği

6/2 317 GELECEKTE NE OLACAK?

Gelecekte hayatın nasıl olacağını düşün-
biliyorum. Gelecekte teknoloji dahada gelişecek.
Yeni seuler çıkacak. Belki uçam arabaları, yürü-
yen köprüler, uzaktan kumandalı kapılar
olacak. Tabi bende gittikçe büyüyeceğim.
İnsanlar dahada gelişecek ve ülkemiz diğer
ülkelerden dahada yüksek konumda olacak.
Bakıldığında başarılı olan öğrenciler gelecekte
büyük buluşlar yapabilecek. Bende gelecekte
polis olmayı planlıyorum. Sizin de bildiğiniz
gibi her gün gasp, hırsızlık, büyüculük, sokak
kavgaları gelecekte ben bunların hepsinin
dahada azalacağına inanıyorum. Yeni
yeniliklerin azalacağına kötülüklerin
azalacağına inanıyorum. Tabi küresel
ısınma olmasa. Evet birazda küresel
ısınmadan bahsedelim. Güneş gelecekte
buzulları eritmesse yukarıdaki söyledik-
lerim olabilir. Eğer güneş buzulları
eritirse yukarıdakilerin hiç biri olmaz
ve teknolojiye yararlanamayız. Hırsızlık
ve gasp olaylarında iyice artar.

Örnek 2.

MERAK EDİYORUM

Ben küçüklüğümü o kadar çok merak ediyordum ki hiç anlatamam benim küçükleken çok güzel yanaklarım varmış. En büyük merakımda araba sürmekmiş. Fotoğraf çekmeyi çok merak ediyordum. Canlı bir hayvanın nasıl olduğunu merak ediyordum. Şimdi ise büyüyünce uçan otomobilleri merak ediyorum. Güneşi merak ediyorum. Çünkü güneş gördüğümüz gibi küçük değil. Yalnızca kadar gitsek çok büyük oluyorda ondan çok merak ediyorum. Dünyada ki bütün buluş insanlarını merak ediyorum. Uçakları çok merak ediyorum. Çünkü hayatımda hiç uçağa binemedim. Buz pateni sürmeyi çok merak ediyorum. Gelecekte bayumun ne kadar uzayacağını merak ediyorum. Kus olmayı merak ediyorum. Ağaa olmayı merak ediyorum. Masal kahramanı olmayı çok merak ediyorum. Konuşan saatleri merak ediyorum. Çünkü saat başı veya bizim bakmamıza gerek kalmaz.

Uygulama kapsamında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son testte yazmış oldukları metinler alan uzmanı ve araştırmacı tarafından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda deney grubu öğrencilerinin %70'i hikâye edici metin, %30'u bilgi verici metin yazmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin %50'si hikâye edici metin,

%50'si bilgi verici metin yazmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazmış oldukları hikâye edici metinler incelendiğinde, hikâye edici metinde bulunması gereken unsurları tam olarak karşılamadığı (problemini çözme teşebbüsü, sahne tasviri ve olayların akışı), bir takım eksikliklerin olduğu görülmektedir. Bu durum, hikâye edici metin çalışmalarının yeterince yapılmadığı ve gerekli bilgilerin öğrencilere verilmediği şeklinde yorumlanabilir.

2.5. Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi

Araştırmada, yaratıcı yazma becerileri ve yazı yazma düşüncesi olmak üzere iki bağımlı değişkene ilişkin veri toplanmıştır. Bu verilerden yaratıcı yazma becerileri deneysel işlemler öncesi ve sonrası olmak üzere iki ölçüm elde edilmiştir. Bu iki ilişkili ölçüm deney ve kontrol grubunda karşılaştırılacağı için tek faktörde ilişkili ölçümler için ANOVA testi uygulanmıştır.

Bunun yanında öğrencilerin yazı yazmak hakkındaki düşüncelerini belirlemek için uygulanan anket, deney öncesi ve sonrası ölçümlerde kullanılarak veriler elde edilmiştir. Bu veriler açık uçlu ve çoklu seçmeli sorulardan elde edildiği için yüzde ve frekansla değerlendirilmiştir.

III. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Fikirlerin Orijinalliği Boyutuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Uygulama kapsamında yer alan öğrencilerin yaratıcı yazma becerilenin fikirlerin orijinalliği boyutunda elde ettikleri deney öncesi ve deney sonrası puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 3.1’de yer almaktadır.

Tablo 3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Fikirlerin Orijinalliği Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İlişkili Ölçümler	Ön test Puanları			Son test Puanları		
Grup	N	$\bar{x}$	S	n	$\bar{x}$	S
Deney Grubu	20	7,90	3,66	20	13,85	4,15
Kontrol Grubu	20	6,75	1,68	20	9,00	3,44
Toplam	40	7,32	2,87	40	11,43	4,50

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön test ve son test fikirlerin orijinalliği puanlarının tablosu incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ortalama puanları arasında çok büyük farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu nedenle deneysel işlemlere katılmadan önce öğrencilerin fikirlerin orijinalliği bakımından ortalama puanları birbirine denk gruplarda yer aldıkları bulunmuştur. Öğrencilerin son test puanları incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda da fikirlerin orijinalliği yönünden başlangıç düzeyine göre artış meydana geldiği görülmektedir. Bu artışlarda, en fazla artışın deney grubunda olduğu bulunmuştur. Bunun yanında kontrol grubundaki artışın ise çok az olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, fikirlerin orijinallliği bakımından uygulama öncesinden uygulama sonrasına gözlenen değişmelerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek faktörde ilişkili ölçümler içeren iki faktörlü ANOVA testi sonuçlarına bakılarak anlaşılabilir.

Tablo 3.2 Deney ve Kontrol Gruplarının Fikirlerin Orijinallliği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin İki Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p.
Deneklerarası	815,750	39			
Grup (Deney/Kontrol)	180,000	1	180,000	10,759	,002
Hata	635,750	38			
Denekleriçi	633,000	40			
Ölçüm (Ön test/Son test)	336,200	1	336,200	55,947	,000
Grup*Ölçüm	68,450	1	68,450	11,391	,002
Hata	228,350	38	6,009		
Toplam	1448,750	79			

İki faktörlü ANOVA testi ile ulaşılan sonuçların yer aldığı tablo 3.2’de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin fikirlerin orijinallliği bakımından deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermiştir. Yani deney ve kontrol grubunda yer alma ile ön testten son teste değişimin fikirlerin orijinallliği üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(1,38)}=11,39$, $p.<.05$]. Bu bulgu deney grubu ve kontrol grubunda yer almanın, öğrencilerin fikirlerin orijinallliği becerilerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin Fikirlerin orijinallliği ortalama puanlarında deneysel işlemler öncesine göre daha fazla kazanç elde eden deney grubu ($\bar{x}=13,85$), kontrol grubuna ($\bar{x}=9,00$) göre, yaratıcı yazma becerileri geliştirmede daha etkili olduğu anlaşılmıştır.

Bu bulgu, deney grubunda uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin fikirlerin orijinallliği becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı gelişim sağladığını göstermektedir.

3.2. Düşüncelerin Akıcılığı Boyutuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Çalışmada yer alan öğrencilerin yazdıkları metinlerde, düşüncelerin akıcılığı boyutunda elde ettikleri deney öncesi ve deney sonrası puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 3.5'te yer almaktadır.

Tablo 3.3 Deney ve Kontrol Gruplarının Düşüncelerin Akıcılığı Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İlişkili Ölçümler	Ön test Puanları			Son test Puanları		
Grup	N	$\bar{x}$	S	n	$\bar{x}$	S
Deney Grubu	20	7,60	3,761	20	13,40	3,831
Kontrol Grubu	20	7,00	2,103	20	7,65	2,498
Toplam	40	7,30	3,023	40	10,52	4,320

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön ve son test düşüncelerin akıcılığı puanlarının tablosu incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ortalama puanları arasında çok büyük farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu nedenle deneysel işlemlere katılmadan önce öğrencilerin düşüncelerin akıcılığı bakımından ortalama puanları birbirine denk gruplarda yer aldıkları bulunmuştur. Öğrencilerin son test puanları incelendiğinde deney ve kontrol grubunda da düşüncelerin akıcılığı yönünden başlangıç düzeyine göre artış meydana geldiği görülmektedir. Bu artışlarda, en fazla artışın deney grubunda olduğu bulunmuştur. Bunun yanında kontrol grubundaki artışın ise çok az olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, düşüncelerin akıcılığı bakımından uygulama öncesinden uygulama sonrasına gözlenen değişimlerinin

istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek faktörde ilişkili ölçümler içeren iki faktörlü ANOVA testi sonuçlarına bakılarak anlaşılabilir.

Tablo 3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Düşüncelerin Akıcılığı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p.
Deneklerarası	766,887	39			
Grup (Deney/Kontrol)	201,612	1	201,612	13,553	,001
Hata	565,275	38	14,876		
Denekleriçi	525,499	40			
Ölçüm (Ön test/Son test)	208,012	1	208,012	42,756	,000
Grup*Ölçüm	132,612	1	132,612	27,258	,000
Hata	184,875	38	4,865		
Toplam	1292,386	79			

İki faktörlü ANOVA testi ile ulaşılan sonuçların yer aldığı tablo da deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin düşüncelerin akıcılığı bakımından deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermiştir. Yani deney ve kontrol grubunda yer alma ile ön testten son teste değişimin düşünce akıcılığı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(1,38)}=27,58$, $p<.05$]. Bu bulgu deney grubu ve kontrol grubunda yer almanın, öğrencilerin yazdıkları metinlerdeki düşünce akıcılığı becerilerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin yazılarında düşünce akıcılığı beceri ortalama puanlarında deneysel işlemler öncesine göre daha fazla kazanç elde eden deney grubu ($\bar{x}=13,40$), kontrol grubuna ($\bar{x}=7,65$) göre, yaratıcı yazma becerileri geliştirmede daha etkili olduğu anlaşılmıştır.

Bu bulgu, deney grubunda uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılarında düşünce akıcılığı becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı gelişim sağladığını göstermektedir.

3.3. Düşüncelerin Esnekliği Boyutuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Çalışmada yer alan öğrencilerin yazdıkları metinlerde, düşüncelerin esnekliği boyutunda elde ettikleri deney öncesi ve deney sonrası puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 3.6’da yer almaktadır.

Tablo 3.5 Deney ve Kontrol Gruplarının Düşüncelerin Esnekliği Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İlişkili Ölçümler	Ön test Puanları			Son test Puanları		
Grup	N	$\bar{x}$	S	n	$\bar{x}$	S
Deney Grubu	20	7,70	3,895	20	12,65	4,095
Kontrol Grubu	20	6,85	2,323	20	7,10	2,713
Toplam	40	7,28	3,194	40	9,87	4,433

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön ve son test sonuçlarına göre yazdıkları metinlerdeki düşüncelerin esnekliği puanlarının tablosu incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ortalama puanları arasında çok büyük farklılık bulunmadığı görülmektedir (Deney Grubu $\bar{x}=7,70$ Kontrol Grubu. $\bar{x}=6,85$). Bu nedenle deneysel işlemlere katılmadan önce öğrencilerin düşünce esnekliği bakımından ortalama puanları birbirine denk gruplarda yer aldıkları bulunmuştur. Son test puanları incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılarında düşünce esnekliği yönünden başlangıç düzeyine göre artışın olduğu görülmektedir. Bu artışlarda, en fazla artışın deney grubunda olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında kontrol grubundaki artışın ise çok az olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, yazılarında düşünce esnekliği bakımından uygulama öncesinden uygulama sonrasına gözlenen değişimlerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek faktörde ilişkili ölçümler içeren iki faktörlü ANOVA testi sonuçlarına bakılarak anlaşılabilir.

Tablo 3.6 Deney ve Kontrol Gruplarının Düşüncelerin Esnekliği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p.
Deneklerarası	813,550	39			
Grup (Deney/Kontrol)	204,800	1	204,800	12,784	,001
Hata	608,750	38	16,020		
Denekleriçi	486,000	40			
Ölçüm (Ön test/Son test)	135,200	1	135,200	21,375	,000
Grup*Ölçüm	110,450	1	110,450	17,462	,000
Hata	240,350	38	6,325		
Toplam	1299,550	79			

İki faktörlü ANOVA testi ile ulaşılan sonuçların yer aldığı tablo 3.6’da deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazılarında düşünce esnekliği bakımından deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermiştir. Yani deney ve kontrol grubunda yer alma ile ön testten son teste değişimin yazılardaki düşünce esnekliği üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(1,38)} = 17,46$, $p < .05$]. Bu bulgu, deney grubu ve kontrol grubunda yer almanın, öğrencilerin yazdıkları metinlerdeki düşünce esnekliği becerilerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin yazılarında düşünce esnekliği beceri ortalama puanlarında deneysel işlemler öncesine göre daha fazla kazanç elde eden deney grubu ($\bar{x} = 12,65$), kontrol grubuna ($\bar{x} = 7,10$) göre, yaratıcı yazma becerileri geliştirmede daha etkili olduğu anlaşılmıştır.

Bu bulgu, deney grubunda uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılarında düşünce esnekliği becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı gelişim sağladığını göstermektedir.

3.4. Kelime Seçimi Boyutuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Çalışmada yer alan öğrencilerin yazdıkları metinlerde, kelime seçimi boyutunda elde ettikleri deney öncesi ve deney sonrası puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 3.7’de yer almaktadır.

Tablo 3.7 Deney ve Kontrol Gruplarının Kelime Seçimi Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İlişkili Ölçümler	Ön test Puanları			Son test Puanları		
Grup	N	$\bar{x}$	S	n	$\bar{x}$	S
Deney Grubu	20	7,80	3,533	20	13,35	4,221
Kontrol Grubu	20	7,40	1,957	20	8,25	3,782
Toplam	40	7,60	2,827	40	10,80	4,724

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön ve son test sonuçlarına göre yazdıkları metinlerdeki kelime seçimleri puanlarının tablosu incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ortalama puanları arasında çok büyük farklılık bulunmadığı görülmektedir (Deney Grubu $\bar{x}=7,80$ Kontrol Grubu. $\bar{x}=7,40$). Bu nedenle deneysel işlemlere katılmadan önce öğrencilerin yazılarındaki kelime seçimi bakımından ortalama puanları birbirine denk gruplarda yer aldıkları bulunmuştur. Son test puanları incelendiğinde ise deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılarında kelime seçimi yönünden başlangıç düzeyine göre artış meydana geldiği görülmektedir. Bu artışlarda, en fazla artışın deney grubunda olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında kontrol grubundaki artışın ise çok az olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, yazılarında kelime seçimi bakımından uygulama öncesinden uygulama sonrasına gözlenen değişmelerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek faktörde ilişkili ölçümler içeren iki faktörlü ANOVA testi sonuçlarına bakılarak anlaşılabilir.

Tablo 3.8 Deney ve Kontrol Gruplarının Kelime Seçimi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p.
Deneklerarası	814,800	39			
Grup (Deney/Kontrol)	151,250	1	151,250	8,662	,006
Hata	663,550	38	17,462		
Denekleriçi	572,000	40			
Ölçüm (Ön test/Son test)	204,800	1	204,800	30,311	,000
Grup*Ölçüm	110,450	1	110,450	16,347	,000
Hata	256,750	38	6,757		
Toplam	1386,800	79			

İki faktörlü ANOVA testi ile ulaşılan sonuçların yer aldığı tablo 3,8’de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazılarında kelime seçimi bakımından deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermiştir. Yani deney ve kontrol grubunda yer alma ile ön testten son teste değişimin yazılardaki kelime seçimi üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(1,38)} = 16,34$, $p < .05$]. Bu bulgu, deney grubu ve kontrol grubunda yer almanın, öğrencilerin yazdıkları metinlerdeki kelime seçimi becerilerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin yazılarında kelime seçimi beceri ortalama puanlarında deneysel işlemler öncesine göre daha fazla kazanç elde eden deney grubu ($\bar{x} = 13,35$), kontrol grubuna ($\bar{x} = 8,25$) göre, yaratıcı yazma becerileri geliştirmede daha etkili olduğu anlaşılmıştır.

Bu bulgu, deney grubunda uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılarında kelime seçimi becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı gelişim sağladığını göstermektedir.

3.5. Cümle Yapısı Boyutuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada yer alan öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin cümle yapısı alt boyutunda elde ettikleri deney öncesi ve deney sonrası puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 3.1’de yer almaktadır.

Tablo 3.9 Deney ve Kontrol Gruplarının Cümle Yapısı Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İlişkili Ölçümler	Ön test Puanları			Son test Puanları		
Grup	N	$\bar{x}$	S	n	$\bar{x}$	S
Deney Grubu	20	7,20	4,047	20	13,40	3,378
Kontrol Grubu	20	7,75	2,221	20	8,50	3,285
Toplam	40	7,48	3,234	40	10,95	4,120

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön ve son test cümle yapısı puanlarının yer aldığı Tablo 3.9 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ortalama puanları arasında çok büyük farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu nedenle deneysel işlemlere katılmadan önce öğrencilerin cümle yapısı bakımından ortalama puanları birbirine denk gruplarda yer aldıkları bulunmuştur. Öğrencilerin son test puanları incelendiğinde deney ve kontrol grubunda da cümle yapısı yönünden başlangıç düzeyine göre artış meydana geldiği görülmektedir. Bu artışlarda, en fazla artışın deney grubunda olduğu bulunmuştur. Bunun yanında kontrol grubundaki artışın ise çok az olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, cümle yapısı bakımından uygulama öncesinden uygulama sonrasına gözlenen değişmelerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek faktörde ilişkili ölçümler içeren iki faktörlü ANOVA testi sonuçlarına bakılarak anlaşılabilir.

Tablo 3.10 Deney ve Kontrol Gruplarının Cümle Yapısı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	Frekans	p.
Deneklerarası	700,888	39			
Grup (Deney/Kontrol)	94,613	1	94,613	5,930	,020
Hata	606,275	38	15,955		
Denekleriçi	609,501	40			
Ölçüm (Ön test/Son test)	241,513	1	241,513	41,626	,000
Grup*Ölçüm	148,513	1	148,513	25,597	,000
Hata	220,475	38	5,802		
Toplam	1310,389	79			

İki faktörlü ANOVA testi ile ulaşılan sonuçların yer aldığı tablo 3.10’da deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cümle yapısı bakımından deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermiştir. Yani deney ve kontrol grubunda yer alma ile ön testten son teste değişimin cümle yapısı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(1,38)}=25,59$, $p<.05$]. Bu bulgu deney grubu ve kontrol grubunda yer almanın, öğrencilerin cümle yapısı becerilerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin cümle yapısı beceri ortalama puanlarında deneysel işlemler öncesine göre daha fazla kazanç elde eden deney grubunun ($\bar{x}=13,40$), kontrol grubuna ($\bar{x}=8,50$) göre, yaratıcı yazma becerileri geliştirmede daha etkili olduğu anlaşılmıştır.

Bu bulgu, deney grubunda uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin cümle yapısı becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı gelişim sağladığını göstermektedir.

3.6. Organizasyon Boyutuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Araştırmadaki öğrencilerin yazdıkları metinlerde, organizasyon boyutunda elde ettikleri deney öncesi ve deney sonrası puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 3.11’de yer almaktadır

Tablo 3.11. Deney ve Kontrol Gruplarının Organizasyon Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İlişkili Ölçümler	Ön test Puanları			Son test Puanları		
Grup	N	$\bar{x}$	S	n	$\bar{x}$	S
Deney Grubu	20	7,10	3,538	20	14,15	3,675
Kontrol Grubu	20	8,15	2,739	20	6,50	2,259
Toplam	40	7,63	3,168	40	10,33	4,906

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön ve son test sonuçlarına göre yazdıkları metinlerdeki organizasyon puanlarının tablosu incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ortalama puanları arasında çok büyük farklılık bulunmadığı görülmektedir (Deney Grubu $\bar{x}=7,10$ Kontrol Grubu. $\bar{x}=8,15$). Bu nedenle deneysel işlemlere katılmadan önce öğrencilerin yazılarındaki organizasyon bakımından ortalama puanları birbirine denk gruplarda yer aldıkları bulunmuştur. Son test puanları incelendiğinde ise deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılarında organizasyon yönünden başlangıç düzeyine göre artış meydana geldiği görülmektedir. En fazla artışın deney grubunda olduğu bulunmuştur. Bunun yanında kontrol grubundaki artışın ise çok az olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, yazılarında organizasyon bakımından uygulama öncesinden uygulama sonrasına gözlenen değişimlerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek faktörde ilişkili ölçümler içeren iki faktörlü ANOVA testi sonuçlarına bakılarak anlaşılabilir.

Tablo 3.12. Deney ve Kontrol Gruplarının Organizasyon Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p.
Deneklerarası	728,950	39			
Grup (Deney/Kontrol)	217,800	1	217,800	16,192	,000
Hata	511,150	38	13,451		
Denekleriçi	747,000	40			
Ölçüm (Ön test/Son test)	145,800	1	145,800	24,873	,000
Grup*Ölçüm	378,450	1	378,450	64,562	,000
Hata	222,750	38	5,862		
Toplam	1475,950	79			

İki faktörlü ANOVA testi ile ulaşılan sonuçların yer aldığı tablo 3.12’de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazılarında organizasyon bakımından deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermiştir. Yani deney ve kontrol grubunda yer alma ile ön testten son teste değişimin öğrencilerin yazılardaki organizasyon üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(1,38)} = 64,56$, $p < .05$]. Bu bulgu deney grubu ve kontrol grubunda yer almanın, öğrencilerin yazdıkları metinlerdeki organizasyon becerilerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin yazılarında organizasyon beceri ortalama puanlarında deneysel işlemler öncesine göre daha fazla kazanç elde eden deney grubunun ($\bar{x}=14,15$), kontrol grubuna ($\bar{x}=6,50$) göre yaratıcı yazma becerileri geliştirmede daha etkili olduğu anlaşılmıştır.

Bu bulgu, deney grubunda uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılarında organizasyon becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı gelişim sağladığını göstermektedir.

3.7. Yazı Tarzı Boyutuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Çalışmada yer alan öğrencilerin yazdıkları metinlerde, üslup boyutunda elde ettikleri deney öncesi ve deney sonrası puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 3.13’de yer almaktadır.

Tablo 3.13 Deney ve Kontrol Gruplarının Yazı Tarzı Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İlişkili Ölçümler	Ön test Puanları			Son test Puanları		
Grup	N	$\bar{x}$	S	n	$\bar{x}$	S
Deney Grubu	20	7,25	3,432	20	14,60	3,218
Kontrol Grubu	20	6,95	3,000	20	7,70	2,774
Toplam	40	7,10	3,185	40	11,15	4,583

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön ve son test sonuçlarına göre yazdıkları metinlerdeki yazı tarzı puanlarının tablosu incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ortalama puanları arasında çok büyük farklılık bulunmadığı görülmektedir (Deney Grubu $\bar{x}=7,25$ Kontrol Grubu. $\bar{x}=6,95$). Bu nedenle deneysel işlemlere katılmadan önce öğrencilerin yazılarındaki yazı tarzı bakımından ortalama puanları birbirine denk gruplarda yer aldıkları bulunmuştur. Son test puanları incelendiğinde ise deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılarında yazı tarzı yönünden başlangıç düzeyine göre artış meydana geldiği görülmektedir. Bu artışlarda, en fazla artışın deney grubunda olduğu bulunmuştur. Bunun yanında kontrol grubundaki artışın ise çok az olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, yazılarında tarz bakımından uygulama öncesinden uygulama sonrasına gözlenen değişmelerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek faktörde ilişkili ölçümler içeren iki faktörlü ANOVA testi sonuçlarına bakılarak anlaşılabilir.

Tablo 3.14 Deney ve Kontrol Gruplarının Yazı Tarzı Ön test ve Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p.
Deneklerarası	825,750	39			
Grup (Deney/Kontrol)	259,200	1	259,200	17,385	,000
Hata	566,550	38	14,909		
Denekleriçi	717,000	40			
Ölçüm (Ön test/Son test)	328,050	1	328,050	72,836	,000
Grup*Ölçüm	217,800	1	217,800	48,358	,000
Hata	171,150	38	4,504		
Toplam	1542,750	79			

İki faktörlü ANOVA testi ile ulaşılan sonuçların yer aldığı tablo 3.14’de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazılarında tarz bakımından deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermiştir. Yani deney ve kontrol grubunda yer alma ile ön testten son teste değişimin öğrencilerin yazılardaki üslup üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(1,38)} = 48.35$, $p < .05$]. Bu bulgu deney grubu ve kontrol grubunda yer almanın, öğrencilerin yazdıkları metinlerdeki yazı tarzı becerilerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin metinlerinde yazı tarzı beceri ortalama puanlarında deneysel işlemler öncesine göre daha fazla kazanç elde eden deney grubunun ($\bar{x} = 14,15$) kontrol grubuna ($\bar{x} = 6,50$) göre yaratıcı yazma becerileri geliştirmede daha etkili olduğu anlaşılmıştır.

Bu bulgu, deney grubunda uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin metinlerinde yazı tarzı becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı gelişim sağladığını göstermektedir.

3.8. Dil Bilgisi Kurallarına Uygunluğu Boyutuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada yer alan öğrencilerin yazdıkları metinlerde, dil bilgisi kurallarına uygunluğu boyutunda elde ettikleri deney öncesi ve deney sonrası puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 3.15'te yer almaktadır

Tablo 3.15 Deney ve Kontrol Grupları Metinlerinin Dil Bilgisi Kurallarına Uygunluğu Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İlişkili Ölçümler	Ön test Puanları			Son test Puanları		
Grup	N	$\bar{x}$	S	n	$\bar{x}$	S
Deney Grubu	20	7,65	3,150	20	13,25	3,864
Kontrol Grubu	20	8,35	2,498	20	9,70	3,496
Toplam	40	8,00	2,828	40	11,48	4,057

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön ve son test sonuçlarına göre yazdıkları metinlerdeki dil bilgisi kurallarına uyma puanlarının tablosu incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ortalama puanları arasında çok büyük farklılık bulunmadığı görülmektedir (Deney Grubu $\bar{x}=7,65$ Kontrol Grubu $\bar{x}=8,35$). Bu nedenle deneysel işlemlere katılmadan önce öğrencilerin yazılarındaki dil bilgisi kurallarına uyma bakımından ortalama puanları birbirine denk gruplarda yer aldıkları bulunmuştur. Son test puanları incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılarında dil bilgisi kurallarına uyma yönünden başlangıç düzeyine göre artış meydana geldiği görülmektedir. Bu artışlarda, en fazla artışın deney grubunda olduğu bulunmuştur. Bunun yanında kontrol grubundaki artışın ise çok az olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, yazılarında dil bilgisi kurallarına uyma bakımından uygulama öncesinden uygulama sonrasına gözlenen değişimlerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek faktörde ilişkili ölçümler içeren iki faktörlü ANOVA testi sonuçlarına bakılarak anlaşılabilir.

Tablo 3.16 Deney ve Kontrol Gruplarının Dilbilgisi Kurallarını Uygulama Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p.
Deneklerarası	626,987	39			
Grup (Deney/Kontrol)	40,612	1	40,612	2,632	,113
Hata	586,375	38	15,431		
Denekleriçi	568,500	40			
Ölçüm (Ön test/Son test)	241,513	1	241,513	38,777	,000
Grup*Ölçüm	90,312	1	90,312	14,500	,000
Hata	236,675	38	6,228		
Toplam	1195,487	79			

İki faktörlü ANOVA testi ile ulaşılan sonuçların yer aldığı tablo 3.16’da deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazılarında dil bilgisi kurallarına uyma bakımından deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermiştir. Yani deney ve kontrol grubunda yer alma ile ön testten son teste değişimin öğrencilerin yazılardaki dil bilgisi kurallarına uyma üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(1,38)} = 14,50$, $p < .05$]. Bu bulgu deney grubu ve kontrol grubunda yer almanın, öğrencilerin yazdıkları metinlerdeki gramer becerilerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin yazılarında dil bilgisi kurallarına uyma beceri ortalama puanlarında deneysel işlemler öncesine göre daha fazla kazanç elde eden deney grubunun ($\bar{x} = 13,25$) kontrol grubuna ($\bar{x} = 9,70$) göre yaratıcı yazma becerileri geliştirmede daha etkili olduğu anlaşılmıştır.

Bu bulgu, deney grubunda uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılarında dil bilgisi kurallarına uyma becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı gelişim sağladığını göstermektedir.

3.9. Yaratıcı Yazma Değişkenine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada yaratıcı yazma değişkeni iki temel ölçüm yapılarak bu ölçümlerden elde edilen puanlar üzerinden değerlendirilmiştir. Ölçümler, ön test ve son testten oluşmaktadır. Ön test, deneysel işlem koşulları öncesi uygulanan ve öğrencilerin deneysel işlemler öncesi yaratıcı yazma becerilerini tespit edilip birbirine eş gruplar sağlamak amacıyla yapılan ölçümdür. Son test ise öğrencilerin deneysel işlem koşullarına katıldıktan sonra işlem koşullarının etkisini görmek amacıyla yaratıcı yazma becerileriyle ilgili yapılan ölçümdür.

Yaratıcı yazma değişkeni iki ilişkili ölçüm, öğrencilerin deneysel işlemlere katılımları iki ilişkisiz grup içerdiği için grupların yaratıcı yazma becerilerine yönelik tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA testi yapılmıştır. ANOVA sonucunda, deney ve kontrol grubundan elde edilen yaratıcı yazma puanlarının ortalama ve standart sapma değerlerini gösteren bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.17 Deney ve Kontrol Grubuna Göre Yaratıcı Yazma Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İlişkili Ölçümler	Ön test Puanları			Son test Puanları		
Grup	N	$\bar{x}$	S	n	$\bar{x}$	S
Deney Grubu	20	60,20	28,02	20	108,65	29,08
Kontrol Grubu	20	59,20	14,81	20	64,40	20,19
Toplam	40	59,70	22,13	40	86,53	33,35

Farklı deneysel işlem grubunda yer alan öğrencilerin ön ve son test yaratıcı yazma puanlarının çizelgesi incelendiğinde ön test puanlarında deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ortalama puanları arasında çok büyük farklılık bulunmadığı görülmektedir. Deneysel işlemlerden önce elde edilen puanlar birbirine eşit değildir ama değerler birbirine oldukça yakındır. Bu nedenle deneysel işlemlere katılmadan önce öğrencilerin ortalamaları birbirine denk gruplarda yer almalarının

sağlandığı ortaya çıkmış ve yaratıcı yazma ilgili uygulanan testlerde öğrencilerin ön bilgi düzeylerinin ortalamalarına anlamlı düzeyde etki etmeyeceği sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin son test puanları incelendiğinde deney ve kontrol grubunda da yaratıcı yazma yönünden başlangıç düzeyine göre artış meydana geldiği görülmektedir. Bu artışta, en fazla artışın deney grubunda olduğu bulunmuştur.

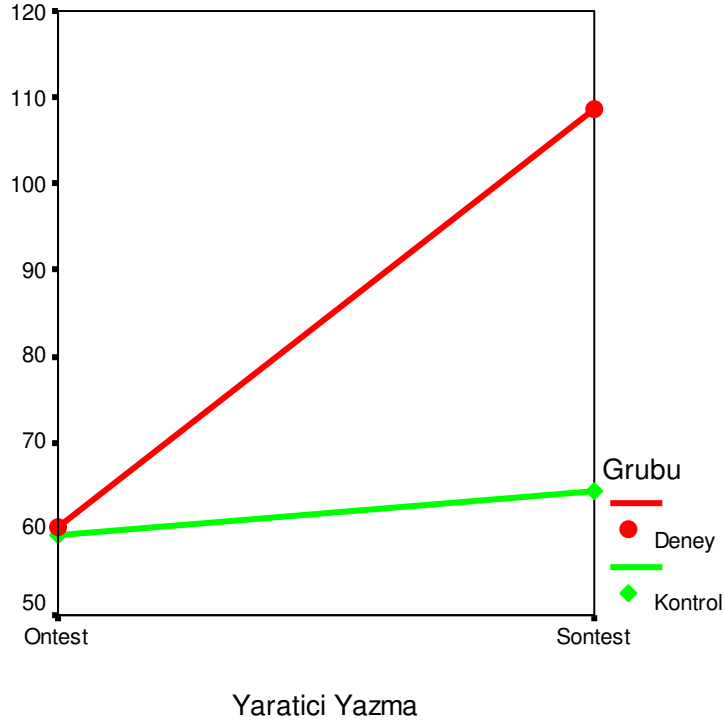
Deney ve kontrol grubunda öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin uygulama öncesinden uygulama sonrasına gözlenen değişimlerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği iki faktörlü ANOVA testi sonuçlarına bakılarak anlaşılabilir.

Tablo 3.18 Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Puanlarının İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p.
Deneklerarası	42905,48	39			
Grup (Deney/Kontrol)	10237,81	1	10237,81	11,90	,00
Hata	32667,67	38	859,67		
Denekleriçi	33988,49	40			
Ölçüm (Ön test/Son test)	14391,61	1	14391,61	53,38	,00
Grup*Ölçüm	9352,81	1	9352,81	34,69	,00
Hata	10244,07	38	269,58		
Toplam	76893,97	79			

İki faktörlü ANOVA testi ile ulaşılan sonuçların yer aldığı Deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerde, kontrol grubuna göre ön test ve son test puanları arasında manidar bir fark olduğu görülmüştür $[F_{(1,38)}=34,69, p.<.05]$. Bu bulgu deney grubu ve kontrol grubuna katılmanın, öğrencilerin yaratıcı yazma becerisini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin yaratıcı yazma beceri ortalama puanlarında deney öncesine göre daha fazla kazanç elde eden deney grubunun ($\bar{x}$ =

108,65) kontrol grubuna ($\bar{x} = 64,40$) göre yaratıcı yazma becerileri geliştirmede daha etkili olduğu anlaşılmıştır.



Şekil 3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Ön ve Son Test Puanları Arasındaki Değişim.

3.10. Yazı Yazma Düşüncesine Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, yazı yazmaya karşı olan düşünce değişkeni uygulama öncesi ve uygulama sonrası iki temel ölçüm yapılarak bu ölçümlerden elde edilen veriler yüzde olarak ifade edilmiş ve değerlendirme bunun üzerinden yapılmıştır.

Uygulama öncesi ve sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazmaktan hoşlandıkları metin türleri Tablo3.19 da sunulmuştur.

Tablo 3.19. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazmaktan Hoşlandıkları Metin Türleri

Kontrol Grubu		Hikâye Edici Metin	Bilgi Verici Metin	Şiir
		%55	%40	%5
	Uygulama Sonrası	%60	%40	
Deney Grubu	Uygulama Öncesi	%50	%25	%25
	Uygulama Sonrası	%75	%20	%5

Kontrol grubu öğrencilerinin %55’i hikâye edici metinleri, %40’ı bilgi verici metinleri, %5’i şiir yazmaktan hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Uygulama sonrası ise öğrencilerin %60’ı hikâye edici metinleri %40’ı bilgi verici metinleri yazmaktan hoşlandıklarını ifade etmişlerdir. Uygulamanın başlangıcından sonuna kadar geçen sürede kontrol grubu öğrencilerinin yazmaktan hoşlandıkları metin türünde fazla bir değişiklik söz konusu değildir.

Uygulama öncesi deney grubu öğrencilerinin; %50 si hikâye edici metinleri, %25 i bilgi verici metinleri, %25 i şiir yazmaktan hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Uygulama sonrası deney grubu öğrencilerinin %75’i hikâye edici metin yazmaktan, %20 si bilgilendirici metin yazmaktan %5’i ise şiir yazmaktan hoşlandıklarını ifade etmişlerdir. Deney grubundaki öğrenciler uygulama öncesinden uygulama sonrasına hikâye edici metin yazma yönünde bir artış görülmektedir.

Tablo 3.20. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilere Yazı Yazmalarında Daha Fazla Yardımcı Olan İki Faktör

Kontrol Grubu	Fazla zaman Fazla uygulama	Fazla zaman Öğretmen örnekleri	Fazla uygulama Öğretmen örnek	Fazla uygulama Öğrenci örnek
Uygulama Öncesi	%55	%25	%15	%5
Uygulama Sonrası	%55	%30	%5	%10
Deney Grubu				
	Uygulama Ö.	%35	%50	%5
Uygulama S.	%40	%40	%10	%5 ve %5 diğer

Uygulama öncesi kontrol grubu öğrencilerinin, yazı yazarken kendilerine daha fazla yardımcı olan iki faktörün neler olduğu konusunda düşünceleri ise şöyledir. Öğrencilerden %55'i daha fazla zaman ve daha fazla uygulamanın, %25'i daha fazla zaman ve daha fazla öğretmen örneklerinin, %15'i daha fazla uygulama ve daha fazla öğretmen örneklerinin, %5'i daha fazla uygulama ve daha fazla öğrenci örneklerinin yazı yazarken kendilerine daha fazla yardımcı olacağını belirtmişlerdir. Araştırma sonunda ise kontrol grubu öğrencilerin %55'i daha fazla zaman ve daha fazla uygulamanın, %30'i daha fazla zaman ve daha fazla öğretmen örneklerinin, %10'u daha fazla uygulama ve daha fazla öğrenci örneklerinin, %5'i daha fazla uygulama ve daha fazla öğretmen örneklerinin yazı yazmalarında kendilerinde yardımcı olacağını ifade etmişlerdir. Burada görüldüğü gibi öğrencilerde uygulama öncesi ve uygulama sonrası değişimin çok farklı olmadığı görülmektedir.

Uygulama öncesi deney grubu öğrencilerinin, yazı yazarken kendilerine daha fazla yardımcı olan iki faktörün neler olduğu konusunda düşünceleri ise şöyledir: Öğrencilerden %35'i daha fazla zaman ve daha fazla uygulamanın, %50'i daha fazla zaman ve daha fazla öğretmen örneklerinin, %10'u daha fazla zaman daha fazla öğrenci örneklerinin, %5'i daha fazla uygulama ve daha fazla öğretmen örneklerinin yazı yazarken kendilerine daha fazla yardımcı olacağını belirtmişlerdir. Uygulama sonrası öğrencilerin %40'ı daha fazla zaman ve daha fazla uygulamaya, %40'ı daha fazla zaman ve öğretmen örneklerinin, %10'u daha fazla uygulama ve öğretmen örneklerinin, %5'i uygulama ve öğrenci örneklerinin, %5'i daha fazla zaman ve öğrenci örneklerinin yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin %90'ı yazı yazmalarında daha fazla zamanın verilmesinin gerektiğini, %85'i daha fazla uygulamanın yazı yazmalarında kendilerine yardımcı olacağı düşüncesinde olduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 3.21. Öğrencilerin Yazacakları Herhangi Bir Konu Hakkında, Duygu ve Düşüncelerinizi İfade Etmeleri

Kontrol Gurubu	Çok Kolay	Kolay	Zor	Çok Zor
Uygulama öncesi	%25	%50	%20	%5
Uygulama sonrası	%25	%50	%25	
Deney Gurubu				
Uygula öncesi	%20	%30	%30	%20
Uygulama sonrası	%25	%65	%10	

Kontrol grubu öğrencilerin yazacakları herhangi bir konu hakkında, duygu ve düşüncelerini ifade etmelerinin kolay veya zorluğuyla ilgili görüşleri: Öğrencilerin %5'i çok zor, %20'i zor, %25'i kolay ve %50'si ise biraz zorlandıklarını belirtmişlerdir. Uygulama sonrası ise; öğrencilerden %25'i çok kolay, %25'i zor, %50'si ise düşüncelerini ve duygularını yazıda kolay yansıttıklarını ifade etmişlerdir.

Deney grubu öğrencileri yazacakları herhangi bir konu hakkında, duygu ve düşüncelerini ifade etmelerinin kolay veya zorluğuyla ilgili görüşleri: Uygulama öncesi öğrencilerin %20'si çok zor, %30'i zor, %30'i kolay ve %20'si ise çok kolay olarak bulmuşken uygulama sonrası; %25'i çok kolay, %65'i kolay, %10'u ise zor bulunduğunu belirtmiştir.

Tablo 3.22. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tercih Edilen Yazı Yazma Konusu

Kontrol Grubu	Kendi belirlediği bir konuda yazma	Öğretmenin belirlediği bir konuda yazma
Uygulama öncesi	%90	%10
Uygulama sonrası	%95	%5
Deney Grubu		
Uygula öncesi	%45	%55
Uygulama sonrası	%85	%15

Kontrol grubu öğrencilerden %90'ı kendi belirlediği bir konuda yazı yazmayı tercih ederken %10'u öğretmenin belirlediği konuda yazmayı tercih etmektedir. Uygulama sonrası ise; öğrencilerden %95'i kendi belirlediği konuda, %5'i öğretmenin belirlediği konuda yazmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Uygulama öncesi deney grubu öğrencilerinin %45'i kendi belirlediği bir konuda yazı yazmayı tercih ederken, %55'i öğretmenin belirlediği konuda yazmayı tercih etmektedir. Uygulama sonrası öğrencilerin %85'i belirlediği bir konuda yazı yazmayı tercih ederken %15'i öğretmenin belirlediği konuda yazmayı tercih ettiğini ifade etmiştir.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bir Süreli Yayında Yazma Hakkındaki Düşüncelerine Ait Bulgular

Kontrol grubu öğrencilerinin bir süreli yayında (okul gazetesi, sınıf gazetesi, okul dergisi vs.) yazı yazmanın hoşlarına gidip gitmeyeceği konusundaki düşünceleri, %80'i hoşuna gideceğini, %20'si ise bundan hoşlanmayacağını ifade etmiştir. Uygulama sonrası; öğrencilerden %90'ı bir süreli yayında yazı yazmanın hoşlarına gideceği, %10'unun ise gitmeyeceği yönünde görüş bildirmiştir.

Deney grubu öğrencilerinden bir süreli yayında (okul gazetesi, sınıf gazetesi, okul dergisi vs.) yazı yazmanın hoşlarına gidip gitmeyeceği konusundaki düşünceleri ise: %90'ı hoşuna gideceğini, %10'si ise bundan hoşlanmayacağını ifade etmiştir. Uygulama sonrası da aynı oranda bulunmuştur.

IV. BÖLÜM

TARTIŞMA

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin alt boyutlarına ilişkin bulgular ilgili bölümde ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulguları alandaki çalışmalarla tartışmak mümkündür.

Araştırmanın birinci alt problemi; “Yaratıcı yazma etkinlikleri, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerde orijinal (yaratıcı ve sıra dışı) fikirlere yer verme becerilerini geliştirmelerinde ne düzeyde etkilidir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu amaçla öğrencilerden elde edilen verilerden deney ve kontrol gruplarının yazdıkları metinlerde “orijinallik” ön test ve son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$F_{(1,38)}=11,39$, $p.<.05$]. Elde edilen bu bulgulardan sonra yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerde orijinal fikirlere yer vermelerinde etkili olduğu söylenebilir. Deney grubu öğrencileriyle yapılan yazma çalışmalarında, öğrencilerin fikirleri desteklenmiş, fikirlerinin arkadaşlarıyla paylaşacakları bir ortam sağlanmış, fikirleri eleştirilmemiş ve yazılarında düşündüklerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir ortam yaratılmıştır. Uygulama sırasında öğrencilere bu ortamın sağlanması, Rubin’in (2000) “Öğrencilerin yaratıcı yazı yazabilmeleri için kendi içlerinde düşünebilecekleri ve diğer öğrencilerle düşüncelerini paylaşabilecekleri, psikolojik güven duyacakları bir sınıf ortamına da ihtiyaçları vardır.” görüşünü doğrulamaktadır. Grant’ın (2000) “Çocuklara, fikirler yaratmak için zaman, fikirleri genişletmek için stratejiler ve fikirleri konuşmak ve paylaşmak için fırsatlar sağlama, öğrencileri fikir üretmek üzere akran gruplarıyla çalışmaları için teşvik etme onların yaratıcı yazmalarında olumlu etki sağlayacaktır.” görüşü, uygulamada yapılan çalışmalarla örtüşmektedir. Beyin fırtınası, yazma için çok sayıda düşünce üretmede kullanılan bir yöntemdir. (Miller, 2003). Beyin fırtınası, eleştirme ve değerlendirmelerin olmadığı ortamlarda yaratıcı ve özgün fikirlerin doğmasına yardımcı olur. Yaratıcılığın önemli ögesi olan hayale dayalı bir tekniktir. Bu nedenle sınıfta birçok etkinlikte kullanılabilecek etkili bir yaratıcı yazmayı geliştirme tekniğidir (Gunning, 2005). Düşüncelerin zengin olması için zihin haritası tekniği kullanılmalıdır (Kelly, William, Lawton, Deborah,

2004). Deney grubu öğrencileriyle yapılan beyin fırtınası ve zihin haritası uygulamaları, öğrencilerin metinlerinde orijinal fikirleri yansıtma ve ön test-son test puanları arasında anlamlı fark çıkmış, bu durum ifade edilen görüşleri desteklemektedir.

Araştırmada doğruluğu test edilmeye çalışılan 2. alt problem “Yaratıcı yazma etkinlikleri, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılarında akıcılık becerilerinin geliştirilmesinde ne düzeyde etkilidir?” ve 3. alt problem “Yaratıcı yazma etkinlikleri, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerde düşüncelerin esnek (konuyla ilgili çeşitli düşünceler) olmasında ne düzeyde etkilidir?” şeklindedir. Bu amaçla öğrencilerden elde edilen verilere ilişkin istatistiksel işlemlerden sonra deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve deney sonrası yazdıkları metinlerde akıcılık puanlarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$F_{(1,38)}=27,58$, $p.<.05$]. Öğrencilerin yazdıkları metinlerde düşüncelerin esnekliği ön test ve son test puanlarının [$F_{(1,38)}= 17,46$, $p.<.05$] anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulguya göre yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerin daha akıcı ve esnek olmasında etkili olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencileriyle çok sayıda serbest yazma çalışmaları yapılmıştır. Literatürde ifade edildiği gibi; serbest yazma yaklaşımının temel prensibi, öğrenciler ne kadar fazla yazarsa yazı yazma da o kadar başarılı olabileceklerdir. Burada nitelikten daha çok nicelik vurgulanmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencileri hata yapma endişesi olmaksızın yazı yazmaya karşı cesaretlendirir. Buradaki vurgu, biçimden daha çok akıcılık ve tatmin üzerinedir ve önemli olan birinin sayfa üzerine düşüncelerini yansıtmasıdır. Öğrenciler yazmak istediklerini yazarlar ve yazı yazma hoş bir tecrübe olur (Byrne, 1991). Öğrencilerle yapılan serbest yazma çalışmaları ve öğrencilerin ön test-son test puanları arasındaki anlamlı farkın bulunması Byrne’nin görüşleriyle örtüşmektedir. Görsel temelli materyaller (resim ve fotoğraflar) kelimeleri zenginleştirmede, fikir üretmede ve bireysel tepkileri artırmada kullanılabilir. Görseller öğrencilere yaratıcı olma şansı verir (Ithindi, 2004). Bu görüş de araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın 4. alt problemi olan “Yaratıcı yazma etkinlikleri, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerde, kelime seçiminde (kelime anlamlarının

zenginliği, kelimelerin uygun bir şekilde kullanılması, kelimelerin parçanın amacına uygunluğu, kelimelerin doğru kullanımı) ne düzeyde etkilidir?” şeklindedir. Bu amaçla öğrencilerden elde edilen verilere ilişkin istatistiksel işlemlerden sonra deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve deney sonrası yazdıkları metinlerdeki kelime seçimi [$F_{(1,38)}=27,58$, $p.<.05$] anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Deney grubuyla yapılan, bir öykünün tamamlanması, kavram ağı çalışmaları, düşünce kümelerinin oluşturulması, beyin fırtınası etkinliği, yazılacak konuyla ilgili görsel materyallere yer verilmesi, yazılarında kendi kelimelerini rahatlıkla kullanabilmesi için yapılan serbest yazma çalışmalarının ve yazdıkları metinleri tekrar gözden geçirmeleri ve arkadaşlarının görüşlerini almalarının öğrencinin yazacağı metinde kelime seçimini etkilediği düşünülmektedir. Çocuklar yaratıcı yazmayla meşgul edildikleri zaman, kendi seçtikleri kelimeleri kullanma özgürlüğüne sahip olmalıdır. Çocukların olgun bir dil ya da gelişim düzeylerine uygun olmayan bir kelime hazinesi kullanmaya teşvik edilmesi, sadece doğal olmayan yazma ile neticelenecektir. “Eğer yazma yaratıcı olmayı ifade ediyorsa, öğrencinin hafızasında var olan kelimeler öğrenciler tarafından doğal bir şekilde kullanılmalıdır.” (Quandt, 1983) görüşüyle de yapılan çalışmanın sonucu paralellik göstermektedir.

Bir diğer 5. alt problem olan “Yaratıcı yazma etkinlikleri, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerde, cümle yapısını geliştirmede (cümlelerin iyi geliştirilmesi, farklı yapı ve uzunlukta cümle kullanılması) ne düzeyde etkilidir?” şeklindedir. Öğrencilerden elde edilen verilere ilişkin istatistiksel işlemlerden sonra deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve deney sonrası yazdıkları metinlerdeki cümle yapısını geliştirme [$F_{(1,38)}=25,59$, $p.<.05$] anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerle, derslerde yazma konusuyla ilgili farklı yazarların yazılarını getirip öğrencilere dağıtması ve bunların okunması yapılmış, öğrencilerin yazılarını arkadaşlarıyla birlikte değerlendirme çalışmaları ve düşünce kümeleri oluşturulmuştur. Bu çalışmaların öğrencilerin cümle yapısı becerilerini geliştirmede önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi “Yaratıcı yazma etkinlikleri, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerde, organizasyonu (giriş, gelişme, sonuç) düzenli bir şekilde yansıtma ve ne düzeyde etkili olacaktır?” şeklindedir. Bu amaçla öğrencilerden elde edilen verilerden deney ve kontrol gruplarının yazdıkları metinlerde ön test ve son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$F_{(1,38)} = 64,56$, $p < .05$]. Diğer bir alt problem olan “Yaratıcı yazma etkinlikleri, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerde, dil bilgisi kurallarına uygulamada ne düzeyde etkilidir?” şeklindedir. Öğrencilerden elde edilen verilerden deney ve kontrol gruplarının yazdıkları metinlerde ön test ve son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$F_{(1,38)} = 14,50$, $p < .05$]. Elde edilen bu bulgulardan sonra yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerde organizasyonu düzenli bir şekilde yansıtma ve dil bilgisi kurallarını uygulamada etkili olduğu söylenebilir. Deney grubu öğrencilerinin seçtikleri bazı metinlerin sınıfa getirilip öğrencilerle bunların tartışılmasının, öğrenci yazılarının arkadaşlarınca değerlendirilmesinin ve grup yazma çalışmalarının bu boyutların gelişiminde etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın alt problemlerinden biri “Yaratıcı yazma etkinlikleri, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerde, kendi üsluplarını ortaya koymalarında ve duygularını iletmelerinde ne düzeyde etkilidir?” şeklindedir. Bu amaçla öğrencilerden elde edilen verilerden deney ve kontrol gruplarının yaratıcı yazma ön test ve son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$F_{(1,38)} = 48,35$, $p < .05$]. Elde edilen bu bulgulardan sonra yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerde kendi üsluplarını yansıtma ve etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerle konuşma dilini metinlerde kullanma çalışması yapılması ve son test puanlarının yüksek çıkması literatürde ifade edilen “Eğer biz çocukların üsluplarını ve yazılarındaki canlılığı geliştirmek istiyorsak, yaşayan dilimize önemli derecede dikkat göstermeliyiz. Bunu sağlamanın bir yolu da, çocukların yazılı ürünlerini artırmak, yazı içerisindeki esnekliği desteklemek ve yazı yazma hakkındaki bilgilerin öğretilmesi ile mümkündür (Grainger, T.; Goouch, K.; Lambirth, A. 2005)” ifadesiyle örtüşmektedir. Diyalog yazma aktivitesiyle öğrencilerin kendi metinlerini üretme sürecine daha aktif olarak dâhil olma şansı

bulur ve bu yaratıcı yazmalarında öğrencilere yardımcı olabilir (Ithindi, 2004). Bu görüş araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi “Yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulandığı ilköğretim beşinci sınıf deney grubu öğrencileri ile yaratıcı yazma öğretim etkinliklerinin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu amaçla öğrencilerden elde edilen verilerden deney ve kontrol gruplarının yazdıkları metinlerin yaratıcı yazı yazma ön test ve son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$F_{(1,38)}=34,69$, $p.<.05$]. Elde edilen bu bulgu, deney grubu öğrencileriyle yapılan on dört haftalık çalışmadaki yaratıcı yazı yazma etkinlikleri öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmiş olduğudur. Colantone, Cunningham ve Dreznes (1998), ilköğretim düzeyinde yaratıcı yazmanın iyileştirilmesi üzerine bir çalışma yapmışlardır. Son veriler öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinde bir artma göstermiştir. Bu sonuç araştırmamızın sonucuyla örtüşmektedir. Uygulama süresinde hiçbir öğrenci yapmış olduğu çalışma ve söylemiş olduğu fikirden dolayı eleştirilmemiş, öğrenciler desteklenmiştir. Bu çabanın da öğrencilerin yaratıcı yazmalarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Çünkü Taylor ve arkadaşları (1996) çalışmalarında, öğrencilerin yaratıcı yazı yazmaya karşı olan tutumları kadar övgü ve suçlamanın da öğrencilerin ürettikleri konunun üzerinde nitelik ve niceliğe olan etkisini araştırmışlardır. Araştırma, sınıf ortamında öğrencilerin yazdıkları yazılarda düzeltme yapılmaksızın övülmesi öğrencilerin daha çok suçlandıkları sanısını desteklemektedir. Her iki grupta iyileşme eşit düzeydeyken çalışmalarında düzeltme yapılmayan, fakat övülen grup fazla çalışarak anlamlı şeyler üretmiş, daha fazla uygun tutum sergilemiş, daha fazla motive olmuş ve suçlamaya ve düzeltmeye maruz kalanlardan daha fazla bağımsız hareket etmişlerdir. Bu da bizim görüşümüzü desteklemektedir.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bağlı olarak ulaşılan genel sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5. 1. SONUÇLAR

1. Araştırmada deney grubunda bulunan öğrencilere uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerde fikirlerin orijinalliğini geliştirmede kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı gelişim sağladığı görülmüştür.

2. Deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerde, düşünce akıcılığı becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre ön test ve son test puanları arasında manidar bir fark olduğu tespit edilmiştir.

3. Deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerde, düşünce esnekliği becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

4. Araştırmada deney grubunda bulunan öğrencilere uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerde kelime seçimini geliştirmede kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı gelişim sağladığı görülmüştür.

5. Deney grubunda bulunan öğrencilere uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerde, cümle yapısı becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

6. Araştırmada deney grubunda bulunan öğrencilere uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinler değerlendirildiğinde, organizasyon becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı gelişim sağladığı görülmüştür.

7. Deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerde, yazı tarzı becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre ön test ve son test puanları arasında manidar bir fark olduğu görülmüştür.

8. Deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerde, dil bilgisi becerilerini geliştirmede kontrol grubuna göre ön test ve son test puanları arasında manidar bir fark olduğu görülmüştür.

9. Yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulandığı ilköğretim beşinci sınıf deney grubu öğrencileri ile yaratıcı yazma öğretim etkinliklerinin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

10. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerinin çoğunluğu hikâye edici metinleri yazmaktan hoşlandıklarını ifade etmişlerdir. Her iki grubun ön testte yazdıkları metinler incelendiği zaman hikâye edici metnin özelliklerini yansıtamadıkları, metinlerin genellikle bilgilendirici metin türünü yansıttığı görülmüştür.

Kontrol grubundaki öğrencilerin büyük oranda yazmada zamana ihtiyaç duydukları, fazla uygulama yapmak istedikleri ortaya çıkmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin %50'si uygulama öncesi yazmayı zor olarak görürken uygulama sonrası bu oran değişmemiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası hemen hemen hepsi kendi belirlediği konuda yazmaktan hoşlandıklarını ifade etmişlerdir. Bir süreli yayında yazma konusundaki fikirlerinde bir değişme olmayıp öğrencilerin büyük çoğunluğu burada yazmaktan hoşlanacağını ifade etmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi %50'si hikâye edici metin yazmaktan, %25'i bilgilendirici metin yazmaktan hoşlanırken uygulama sonrası öğrencilerden %75'i hikâye edici metin yazmadan hoşlandıklarını ifade etmişlerdir. Deney grubu öğrencileri yazı yazarken kendilerine yardımcı olan iki faktörün, daha fazla zaman ve daha fazla öğretmen örneklerinin olduğunu, uygulama sonrası ise öğrencilerin büyük çoğunluğu daha fazla zaman ve uygulama olduğunu belirtmişlerdir.

Deney grubu öğrencilerinin yarısı yazmayı zor bulurken uygulama sonrası hemen hemen hepsi yazmayı kolay bulmuşlardır. Buradan da öğrencilerin yazmaya karşı olan korkularını yendikleri ve zevk alarak yazdıkları sonucu çıkarılabilir. Öğrencilerin uygulama öncesi yarısı öğretmenin belirlediği konuda yazmak istemelerine rağmen uygulama sonrası öğrencilerin büyük bir çoğunluğu kendi belirlediği konuda yazmaktan hoşlanmışlar ve bu konudaki düşüncelerinde büyük bir değişme görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu uygulama öncesi ve sonrası aynı oranda bir süreli yayında yazmaktan hoşlandıklarını belirtmiş olup bu düşüncelerinde bir değişme olmamıştır.

5.2 ÖNERİLER

Yaratıcı yazma yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmedeki etkisinin incelendiği bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Yaratıcı yazma etkinliklerinin yapılması, güven ortamının sağlanması, öğrencilerin yazdıkları metinlerde orijinal fikir geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin yazdıkları metinlerde fikirlerin orijinalliğini geliştirmek için öğretmenlerin, yapacakları yazma çalışmalarında öğrencilerin fikirlerini desteklemeleri, fikirleri eleştirmemeleri, yazılarında düşündüklerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir ortam sağlamaları önemlidir.

2. Yaratıcı yazma etkinliklerinin sınıf ortamında uygulanması öğrenci yazılarının uzunluğunu ve yapılarını çeşitlendirmekte olup düşünce akıcılığını geliştirmektedir. Bu çalışmalarla öğrencilerin yazdıkları metinlerde düşünceler birbiriyle bağlantılı ve konuyla ilgili olacağından öğretmenlerin Türkçe derslerinde yaratıcı yazma etkinliklerine yer vermeleri önerilmektedir.

3. Yaratıcı yazma çalışmaları, öğrencilerin yazdıkları metinlerde düşünce esnekliklerini geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur. Öğretmenler de öğrencilerin yazılarında düşünce esnekliği becerilerini geliştirmek için yazı çalışmalarında beyin fırtınası yaptırması, zihin haritası, düşünce kümelerinin oluşturulması, gözlemler vb. yöntem ve teknikleri sınıf ortamında kullanmalıdır.

4. Araştırmada öğrencilere uygulanan yaratıcı yazma etkinlikleri öğrencilerin yazdıkları metinlerde kelime seçimini geliştirmede etkili olmuştur. Derste yapılacak, bir öykünün tamamlanması, kavram ağı çalışmaları, düşünce kümelerinin oluşturulması, beyin fırtınası etkinliği, yazılacak konuyla ilgili görsel materyallere yer verilmesi

öğrencinin yazacağı metinde kelime seçimini etkileyeceği için öğretmenlere bu tür çalışmalara yer vermeleri önerilmektedir.

5. Deney grubunda bulunan öğrencilere uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerde, cümle yapısı becerilerini geliştirmede yararlı olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin derslerde yazma konusuyla ilgili farklı yazarların yazılarını getirip öğrencilere dağıtması ve bunların okunması, öğrencilerin yazılarını arkadaşlarıyla birlikte değerlendirme çalışmaları yapmaları ve düşünce kümeleri oluşturmaları öğrencilerin cümle yapısı becerilerini olumlu yönde etkileyeceğinden bu tür etkinliklere yer vermeleri gerekmektedir.

6. Öğrencilerin yazdıkları metinler değerlendirildiğinde uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin, organizasyon becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Bu bağlamda bazı metinlerin sınıfa getirilip öğrencilerle bunların tartışılması, öğrenci yazılarının arkadaşlarınca değerlendirilmesi ve grup yazma çalışmaları etkili olacağı için bu tür etkinliklere öğretmenlerin yer vermeleri önerilmektedir.

7. Deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerde, yazı tarzı becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Türkçe derslerinde yazı çalışmaları yapılırken, öğrencilerin üsluplarını geliştirmek için diyalog yazma çalışmaları, gazetede bir haberi değiştirerek daha eğlenceli bir hâle getirme çalışmaları ve yaşayan dilimize gerekli önemi verecek çalışmalar yapmaları çok faydalı olacaktır.

8. Öğrencilere uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerde, dil bilgisi becerilerini geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur. Bunun için öğrencilere dil bilgisi hatalarının öğretmen tarafından doğrudan söylenmesi yerine öğrencinin kendisinin ve gruptaki arkadaşıyla birlikte bulmasının sağlanması öğretmenlere önerilmektedir.

9. İlköğretim çağındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde etkili olan yaratıcı yazma yöntem ve tekniklerinin öğretmenler tarafından sınıflarda uygulanabilmesi için öğretmen yetiştiren kurumlar Türkçe Öğretimi derslerinde yaratıcı yazma etkinliklerine yer vermelidir. Millî Eğitim Bakanlığı, mesleğe devam eden öğretmenlere hizmet içi eğitim kursları düzenleyerek mevcut öğretmenleri bu konuda yetiştirmelidir.

10. Araştırmada kız ve erkek öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri karşılaştırılmamıştır. Araştırmacılar, kız ve erkek öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin karşılaştırılmasına dönük bir çalışma yapabilirler.

11. Araştırma devlet okulunda öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Özel okullarda öğrenim gören öğrencilerle devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin karşılaştırılması ile ilgili bir çalışma yapılabilir.

12. Araştırma sınıf genelinde yapılmıştır. Fakat daha az sayıda kişiye grup hâlinde kubaşık bir çalışma ortamının sunulmasıyla yapılmasının daha etkili olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- AĞCA, H. (2001). **Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe'nin Kullanımı**. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- AKYOL, H. (1999). Bilgi Vermeye Dayalı Metinler ve Öğretimi. **Çağdaş Eğitim**. 53, 7-13.
- AKYOL, H. (2006). **Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- AKYOL, H. (2000). Yazı Öğretimi. **Milli Eğitim Dergisi**. 146, 37-48.
- ARSEVEN, C. (1992). Yazı. **Sanat Ansiklopedisi V**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 141.
- ATAMAN, M. (2006). Yaratıcı Yazma Ve Yaratıcı Drama. **Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi**, Ankara.
- BAĞCI, H. (2007). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BARTSCHER, M. A.; LAWLER, K. E.; ARMANDO J. and SCHINAULT, K. S. (2001). **Improving Student's Writing Ability Through Journals and Creative Writing Exercises**. Report-Research.
- BEAN, J. (1998). **Engaging Ideas**, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- BEYRELİ, L., ÇETİNDAG, Z. ve CELEPOĞLU, A. (2005). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: PegemA Yayınları.

- BIRSH, J. R. (2000). **Multisensory Teaching of Basic Language Skills**. London: Paul. H. Brookes Publishing.
- BISHOP, W. (1994). **Crossing the Lines: On Creative Composition and Composing Creative Writing. Colors of a Diferent Horse: Rethinking Creative Writing Theory and Pedagogy**. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- BOULTER, A. (2004). Creative Writing and Literary Theory, “**International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing**” Vol. 1, No. 2.
- BORGERT, M. L. (1990) “Effectiveness of Right Brain Stimulation on Children and Their Creativity in Writing”. Ph.D Thesis. Union Institute.
- BRUEGGEMANN. B. J. (1989). “Whole Brains, Half Brains, and Writing”. **Rhetoric Review**, Vol.8, No.1 (pp127-136).
- BROOKES, I and DUNCAN, M.. (2004). **Good Writing Guide**. New York: Harap Publishers Ltd.
- BURNS, P. C. and ALBERTA L. L. (1966). **The Language Arts In Childhood Education**. Chicago: Rand M. Nally Company.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2001). **Deneyisel Desenler Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- BRUNING, R. and HORN, C. (2000). Developing motivation to write, **Educational Psychologist**, 35 (1), 25-37.
- BYRNE, D. (1991). **Teaching Writing Skills**. Hong Kong: Longman.

- CHENFELD, M. B. (1978). **Teaching Language, Arts Creatively**. Toronto: HBJ Publishers.
- CHEUNG, W. M.; TSE, S. K. and TSANG, H. WH. (2003). Creative Writing Practice in Primary Schools: A case Study in Hong Kong. **The Korean Journal of Thinking & Problem Solving**, 13 (2), 55-65.
- COLANTONE, L.; CUNNINGHAM, W. M. and DREZNES, J. (1998). **Improving Creative Writing**. MA Thesis. Saint Xavier University.
- COSKUN, E. (2005). İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- COŞKUN, E. (2007). **Yazma Becerisi: İlköğretimde Türkçe Öğretimi**. Kırkkılıç, A.; Akyol, H. (Ed.). Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- CRAMER, L. R. (2004). **The Language Arts** “ A Balanced Approach to Teaching, Reading, Writing, Listening, Talking and Thinking” New York: Pearson Education.
- CZERNIEWSKA, P. (1999). **Learning About Writing**, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
- DEMİREL, Ö. (1999). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- DURUKAFA, G. (1992). Cluster Metodu -Yaratıcı Kompozisyon. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 8, Sayı 3, Sayfa 83-114.

- EDMUND, N. R. (1958). A Study of the Relationship Between Prior Experiences and the Quality of Creative Writing Done by Seventh-Grade Pupils. **Journal of Educational Research**, 51:7 p.481.
- FLOWER, L. and JOHN R. H. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. **College Composition and Communication**, Vol. 32, No. 4. (Dec., 1981), pp. 365-387.
- FRASER, D. (2006). "The Creative Potential of Metaphorical Writing in the Literacy Classroom", **English Teaching: Practice and Critique**, Volume 5, Number 2 pp.93-108.
- FREISINGER, R. R. (1978). Creative Writing and Creative Composition. **College English**, Vol. 40, No. 3. pp283-287.
- GARDNER, H. (1999). **Intelligence Reframed : Multiple Intelligences for The 21st Century**. New York: NY.
- GOMEZ, R.; PARKER, R. and GOMEZ, L. (1996). "Process Versus Product Writing With Limited English Proficient Students", **The Bilingual Research Journal**, Vol. 20, No. 2, pp. 209-233.
- GRABE, W. and KAPLAN, R. B.(1996). **Theory & Practice of Writing: an Applied Linguistic Perspective**. New York: Longman Pearson Education.
- GRAINGER, T., GOOCH, K. and LAMBIRTH, A. (2005). **Creativity and Writing: Developing Voice and Verve in the Classroom**. New York: Routledge Falmer Publisher.
- GUNNING, T. G. (2005). **Creating Literacy Instruction for All Students**. New York: Allyn and Bacon Publishers.

GÜNEŞ, F. (2007). **Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

GÜNEŞ, S. (2003). **Anlatım Bilgisi**. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlük Matbaası.

GÜNER, G. (2004). Türkçe Kompozisyon Öğretiminde (İlköğretim II. Basamağı) Yazma Öncesinde Yapılabilecek Bazı Etkinlikler, **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Sayı : 17 (225-230 s.)

HARIS, J. (2001). Re-Writing the Subject: Psychoanalytic Approaches to Creative Writing and Composition Pedagogy. **College English**, Vol. 64, No. 2. pp. 175-204.

HENSON, S. E. (2005). Talent Development and Creative Writing Process: A Study of High-Ability and Gifted Teenagers, Ph.D Thesis, The Faculty of The School of Education The College of William&Mary.

HENNINGS, D. G. (2000). **Communication in Action** “Teaching Literature-Based Language Arts”. Boston: Houghton Mifflin Company.

HORNG, J. S., HONG, J. C. and CHANLIN, L. J. (2005). “Creative Teachers and Creative Teaching Strategies”. **International Journal of Consumer Studies**, 29. 4, pp352-358.

ITHINDI, E. T. (2004). Motivating Creative Writing. **Reform Forum**. January.

İBRİŞOĞLU, Z. (2006). **Yaratıcı Yazma**. İstanbul: Morpa.

İNAL, S. (2006). İngilizce Yazılı Anlatım Dersinin Sorunları Üzerine Bir İnceleme, **Journal of Language and Linguistic Studies**, Vol.2, No.2, October.

- KANTEMİR, E. (1995). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Engin Yayınevi.
- KAPLAN, P. (1990). **Educational Psychology for Tomorrows Teacher**. New York: West Publishing Company.
- KARASAR, N. (2001). **Araştırmada Rapor Hazırlama**. (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KARATAY, H. (2007). İlköğretim Türkçe Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KELLY, W. J. and LAWTON, D. L. (2004). **Discovery an Introduction to Writing**. New York: Pearson Longman.
- KÖKSAL, K. (1999). **Okuma Yazmanın Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- KUZU, T. S. (2004). Etkileşimsel Model'e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 1, 55-77.
- KÜÇÜK, S. (2007). **Yazılı Anlatım ve Yaratıcılık**. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.
- MAJID, D. A; TAN, A. G. and SOH, K. C. (2003). Enhancing Children's Creativity: An Exploratory Study on Using The Internet and SCAMPER as Creative Writing Tools. **The Korean Journal of Thinking & Problem Solving**, 13(2), 67-81.
- MALTEPE, S. (2007). "Yaratıcı Yazı Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerinde Oluşturulan Yazılı Anlatım Ürünlerinin Değerlendirilmesi" **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, Sayı: 26, ss: 143-154.

- MEDD, E; HILLS, B. and HOUTZ, J. C. (2003). The Effects of Facilitated Incubation on Fourth Graders' Creative Writing. **Educational Research Quarterly**, Vol. 26.2.
- MEDD, E. L. (2002). **The Effect Of Facilitated Incubation On Fourth Graders' Creative Writing** , New York.
- MEYER, D. J. (1995). The Effects of Graphic Organizers on the Creative Writing of Third Grade Students. MA Thesis. Kean College of New Jersey.
- MYERS, D.G. (1993). The Rise of Creative Writing, **Journal of Ideas**, Vol.54, No. 2. pp. 277-297.
- MILLER, R. K. (2003). **Motives for Writing. Fourth Edition**, Boston: Mc Graw Hill.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). **İlköğretim Türkçe Dersi Programı, 1-5. Sınıflar İçin**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- ODELL, L. (1980). Teaching Writing by Teaching the Process of Discovery: An Interdisciplinary Enterprise. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), **Cognitive Process in Writing** (pp. 139-154). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- ORAL, G. (2003). **Yine Yazı Yazıyoruz**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- ÖZBAY, M. (2004). **Türkçe öğretimi Bibliyografyası**, Ankara: PegemA Yayıncılık.

- ÖZBAY, M. (1995). Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Enstitüsü.
- ÖZKARA, Y (2007). 6+1 Analitik Yazma Ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- QUANDT, J. I. (1983). **Language Arts For The Child**, Prentice. Hall, Englewood Cliffs, N J.
- PAQUETTE, K. R. (2002). Cross-Age Tutoring Writing Program: Investigation of Academic Achievements and Attitudes Among Elementary Students. Ph.D Thesis. College Wilmington.
- PARDLOW, D. K. (2003). Flight to Flatland: A Descriptive Study of Using Creative Writing Pedagogy to Improve The Teaching of First-Year English Composition. Ph.D Thesis. Indiana University of Pennsylvania.
- PARHAM, A. C. (1998). **Studying The Behavior of People 2E United States of America**. Ohio: South-Western Publish Co. Cincinnati.
- PERSONKE, C. R. and JOHNSON, D. D. (1987). **Language Arts Instruction and The Beginning Teacher**. New Jersey: "A Practical Guide", Prentice-Hall.
- REINHOLDINE, B. P. (1998). The Influence of Brain Hemisphericity on The Composing Process of Twelfth Graders. Ph.D Thesis. University of Old Dominion.
- RIZA, E. T. (1999). **Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri**. İzmir: Anadolu Matbaası.
- RICO, G. L. (1983). **Writing the Natural Way**. Los Angeles: J. P. Teacher, Inc.

- RUBIN, D. (2000). **Teaching Elementary Language Arts**, “A Balanced Approach”. Boston: A Pearson Education Company.
- SAN, İ. (1979). **Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık**. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- SEVER, S. (2004). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SUNGUR, N. (1997). **Yaratıcı Düşünce**. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- SUTHERLAND, J. A. and TOPPING K. J. (1999). “*Collaborative Creative Writing in Eight-Years-Old: Comparing Cross-Ability Fixed Role And Same-Ability Reciprocal Role Pairing*”, Journal Of Research in Reading, Volume: 22, Issue:2 P: 154-179.
- TAYLOR, W. F. and HOET, K. C. (1966). The Effect of Praise Upon the Quality and Quantity of Creative Writing. **The Journal of Educational Research**, V: 60, N: 2.
- TCHUDI, S. N. and TCHUDI, S. J. (1991). **The English Teacher’s Handbook: Ideas and Resource for Teaching English**. Boynton. Cook Publishers.
- TOMPKINS, E. G. (2006). **Literacy for the 21 st Century** “A Balanced Approach”. Ohio: Pearson Education.
- TOMPKINS, E. G. (2000). **Teaching writing** “Balancing Process and Product”. New Jersey: Prentice-Hall.
- WASS, E. (2002). “*Friendship and Collaborative Creative Writing on The Primary Classroom*”, Journal of Computer Assisted Learning, V: 18, p: 102-110

WILKINSON, A. (1986). **The Quality of Writing**, Philadelphia: Open University Pres.

WU, C. H.; YIM C; HOI M. I. and CATHERINE M.C. (2005). “**Age Differences in Creativity:Task Structure and Knowledge Base**”, Creativity Research Journal, Vol. 17, No. 4, 321–326.

ZILLIOĞLU, M. (1990). “*Yazıya Doğru*” Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 3, Sayı: 2.

www.sasklearning.gov.sk.ca/docs/cw20/teach.html, 2006,“ **Principles for Teaching Creative Writing**”

www.eric.ed.gov, “**Teaching Creative Writing In The Elementary School**”,Essex Cristopher,1995.

www.writing.com. **Creative Writing: A Partial Solution to a Growing Problem**, 2007.

www.skwriter.com. 2006.

Ek: 1) Yaratıcı Yazma Ölçeği

Fikirlerin Orijinallliği

1	2	3	4	5
Fikirlerdeki orijinallik çok az. Fikirler çok basit ve tahmin edilebilir. Tekrarlanan çok fikir mevcut	Orijinallik tatmin edici bir düzeyde gösterilmiş Birkaç benzersiz düşünce gösterilmiş. Fikirler açıklanmış, tanımlanmış ve bağlantılı			Fikirler çok iyi geliştirilmiş, Orijinallik çok kuvvetli, Bazı zamanlar sıradan fikirler sıra dışı yollarla ifade edilmiş, Yazı benzersiz

Düşüncelerin Akıcılığı

1	2	3	4	5
Düşünceler çok sınırlı İçerik sınırlandırıldığı için geliştirilememiş	Düşünceler tatmin edici İçerik oldukça geliştirilmiş Düşünceler birbiriyle bağlantılı ve konuyla ilgili			İfadeler çok akıcı Düşünceler arasındaki bağlantı çok İçerik oldukça iyi geliştirilmiş

Düşüncelerin Esnekliği

1	2	3	4	5
Düşünceler çok sınırlandırılmış İçerik emsallerine çok benziyor Kapsam dar	Sunulan düşüncelerde biraz esneklikler gösterilmiş, Emsallerinden oldukça farklı Kapsam geniş			Çok esnek ve konuyla bağlantılı Çeşitli düşünceler rahatlıkla sunulmuş

Kelime Zenginliği(seçimi)

1	2	3	4	5
Kelime anlamları çok sınırlandırılmış Kullanılan kelimeler oldukça yaygın Kelimeler metin içerisinde yanlış kullanılmış	Kelime anlamları oldukça zengin Bazı kelimeler yaygın kullanılmış Çoğu kelimeler metin içerisinde doğru kullanılmış			Kelime anlamları oldukça zengin Cümleler orijinal v çok ilginç Kelimeler uygun bir şekilde kullanılmış Kelimeler parçanın amacına uygun

Cümle Yapısı

1	2	3	4	5
Cümle yapıları çok basit Cümleler oldukça kısa Cümleler kompleks değil Bütün cümleler aynı şekilde başlıyor.	Cümle yapıları daha çok geliştirilmiş Kompleks cümle oluşumları gösterilmiş Farklı tip ve uzunlukta cümleler kullanılmış			Cümleler iyi geliştirilmiş Kompleks cümleler oldukça yüksek seviyede Cümle uzunluğu ve sitili etkileyici

Organizasyon (Yazını giriş, gelişme ve sonucu)

1	2	3	4	5
Düzensiz Ana fikir açık değil dağınık Giriş gelişme ve sonuç açık değil İlişki üstün körü düzenli değil	Etkili bir şekilde cezp ediyor Anahtar fikirler vurgulanıyor Anlam mantıklı fikirlerle destekleniyor Sonuç yazıyı kapsıyor.			Cümlelerin girişi dikkat çekiyor ve okuyucuyu şaşırtıyor Fikir akışı düz, değişiklikler ani Sonuç okuyucuyu tatmin ediyor Detaylara iyi yer verilmiş , metin içerisinde yer, zaman, kişiyi vermeleri doğru bir şekilde yapılmış

Yazı Tarzı

1	2	3	4	5
Yazı tarzı sözlük ya da ansiklopediye benziyor Kişilik ya da ses yok	Okuyucu metin yazarı hakkında bazı şeyler öğreniyor Bazı duygular bağlantılı Üzüntü, mizah, ton bağlantısı yaratılmış.			Metin, yazarın kişiliğini ortaya çıkartıyor. Duygular çok güzel ifade edilmiş

Dil Bilgisi Kurallarına Uygunluğu

1	2	3	4	5
Gramer çok zayıf Noktalama, kelimenin doğru yazımı, cümlelerin söz diziminde pek çok hata var	Gramer hataları makul düzeyde Paragraf yerinde fakat gerektiği kadar uygun değil Kelimelerin doğru yazımı, cümlelerin söz diziminde ve imlânın ıvileştirilmesine ihtivac			Gramer bakımından doğru Çok az gramer hataları var Parağraflama hissi güzel Biçim uygun

Ek: 2) Yazı Yazmaya Karşı Düşünce Anketi

1. Hangi konularda yazmaktan hoşlanırsınız?
2. Hangi konular üzerinde yazmaktan hoşlanmazsınız?
3. Aşağıdaki maddelerden hangi ikisi yazı yazarken size daha fazla yardımcı olmaktadır.

a) daha fazla zaman	c) daha fazla öğrenci örnekleri
b) daha fazla uygulama	d) daha fazla öğretmen örnekleri
4. Yazacağınız herhangi bir konu hakkında, duygu ve düşüncelerinizi ifade etmek sizce kolay mı zor mu? (Çizgi üzerinde x ile işaretleyerek)

(1) Çok kolay (2) Kolay (3) Zor (4) Çok zor
5. Aşağıdakilerden hangisinde yazı yazmayı daha çok tercih edersiniz?
 - a) Belirlediğim bir konuda yazı yazma
 - b) Öğretmeninizin belirlediği bir konuda yazı yazma
6. Bir süreli yayında (okul gazetesi, sınıf gazetesi, okul dergisi vs.) yazı yazmak hoşunuza gider mi?

Ek: 3) İlköğretim Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Yaptıkları Yazma Çalışmaları Gözlem Formu

1- Öğretmen planındaki hazırlık aşamasına bağlı kalıyor.

4- Her zaman 3- Genellikle 2- Bazı zamanlar 1- Hiç

2- Öğretmen planındaki yazma aşamasına bağlı kalıyor.

4- Her zaman 3- Genellikle 2- Bazı zamanlar 1- Hiç

3- Yazma aşamasında, öğretmen:

a) Sözel desteğiyle öğrencileri orijinal düşünmeye teşvik ediyor.

4- Her zaman 3- Genellikle 2- Bazı zamanlar 1- Hiç

b) Mekanik hataları belirtmekten sakınıyor.

4- Her zaman 3- Genellikle 2- Bazı zamanlar 1- Hiç

c) Öğrencileri soru sormaya teşvik ediyor.

4- Her zaman 3- Genellikle 2- Bazı zamanlar 1- Hiç

4- Zaman sınırlaması yapmıyor

4- Her zaman 3- Genellikle 2- Bazı zamanlar 1- Hiç

5- Öğrencilerle yazılacak konu hakkında beyin fırtınası yaptırıyor.

4- Her zaman 3- Genellikle 2- Bazı zamanlar 1- Hiç

6- Yazma çalışmalarını desteklemek amacıyla görsel öğelere (resim, fotoğraf, karikatür) yer veriyor

4- Her zaman 3- Genellikle 2- Bazı zamanlar 1- Hiç

7- Öğrencilere yazacakları konu hakkında düşünceleri için fırsat veriyor

4- Her zaman 3- Genellikle 2- Bazı zamanlar 1- Hiç

8- Öğrencileri gruplara ayırarak yazma çalışması yaptırıyor

4- Her zaman 3- Genellikle 2- Bazı zamanlar 1- Hiç

9- Öğrencilerin yazılarından iyi olanları sınıf veya okul gazetesinde yayınlıyor

4- Her zaman 3- Genellikle 2- Bazı zamanlar 1- Hiç

Ek: 4) Kontrol Grubu Örnek Yazı Çalışması

1

YENİ ÇANTALAR DA ESKİ

HAZIRLIK



1. ETKİNLİK : Kelimelerin anlamlarını arkadaşlarınızla konuşarak yazınız.

imrenmek: Görmek, görmek, görmek...
alma veya yeme isteği duymak

karne: öğrenilen verilen işinde
notların bulunduğu belge

yalvarmak: Birinden kendini acındırarak
birşey istemek
N'yez etmek

çanta: Para, eşya, evrak taşı-
mak için kullanılan kap.

Aşağıdaki boşluklara, yukardaki kelimelerden anlamca uygun olanlarını yerleştiriniz.

Müdür, evraklarını toparlayıp çantanın...nın içine koydu.

Babama bisiklet aldirmek için günlerce yalvar... dim.

Arkadaşımın inci gibi yazısına çok imrendim.

Öyle bir karne... getirdim ki babam gözlerine inanmadı.

2. ETKİNLİK : Metnin içeriğini tahmin ederek aşağıdaki noktalı yerlere yazınız.

Çantaların ne iş yaradığı, özellikleri, nasıl kullanıldığını
bilgiye ihtiyacı ile ilgili bilgi verebilir.
Bununla ilgili bir olay anlatabilir.
Çantadan hareketle bir mesaj verebilir.

5. ETKİNLİK : Hikâye haritasını tamamlayınız.



6. ETKİNLİK: Hikâye kahramanı ile Seyfettin'in benzer ve farklı yönlerini karşılaştırarak yazınız.



HİKÂYE KAHRAMANI

benzer yönü - öğrenci
farklı - zengin
- düzenli



SEYFETTİN

benzer yönü - öğrenci
farklı - fakir
- dağınık

7. ETKİNLİK : Aşağıdaki kelimeleri farklı anlamlarıyla cümlede kullanınız.

- Kara:** Uzaktan kara göründü.
- Kara:** Mustafa'nın kara gözleri ışıltı ışıltıydı.
- Yan:** Yan komşumuz bize geldi.
- Yan:** Ali'nin eli yandı.
- Yüz:** Babam anneme yüz lira verdi.
- Yüz:** İlhami'nin yüzü güldü.

Ek: 5) Deney Grubu Öğrencileri Hikâye Edici Metin Örnekleri

Örnek 1

ZEHRA'NIN GELECEĞİ

Zehra o günlerde çok seksiz gözüküyor hıa konuşmuyordu. Ailesi, öğretmenleri onu böyle görünce soruyorlar, fakat Zehra herhangi bir cevap vermiyordu.

Birgün Zehra odasına kapanmış yine her zamanki gibi oflayıp puf larken, dış kapının zili çaldı. Zehra'nın arkadaşları Zehra'yı açtırmaya yanı sıra onu biraz olsun sevlendirmeye gelmişlerdi. Zehra'yı zorla dışarı çıkarmayı başarmışlardı. Parka gidip oynadılar. Fakat Zehra hıa gülmiyordu. Eve geldiklerinde Zehra, annesi ile babasını kibar bir şekilde konuştuklarını gördü. Sonra Zehra da onların yanına gidip, ne konuştuklarını sordu. Annesi:

— Kızım bizi senin bu durumunu öğrenebilmek için seni bir psikoloğa götürmeye karar verdik." dedi.

Daha sonra babası da;

— Yarına randevu aldık." cevabı ile olayı kesinleştirdiğini belirtti.

O gün, annesi ile babası Zehra'yı psikoloğa götürdü. Doktor Zehra'nın bir şeyinin olmadığını sadece gelişme aşısında olduğunu ve de bu durumun kısa sürede sona ereceğini belirtti.

Pazartesi günü okula çok neşeli bir şekilde gitti. Eve geldiğinde de çok neşeliydi. Onu böyle gören anne ile baba evde büyük bir parti verdiler ve partinin en güzel kızı Zehra'ydı.

Örnek 2

Yaptığım İcat

Aylardır bu icatı yapmaya çalışıyorum. 21 yaşına kadar bilmediğimi olmak için çalıştım. Ama bu ay bu icatı yapacağım.

Bu icatı yapınca herkes beni tanıyacak, daha dağcısu bu icatı tanıyacak. Çünkü bu icat artık olmasında eşsiz olan bir eserdir. Herkese de bazı kişileri deliriden olan tabii ki aynı tekrar düzeltip delilikleri kapatıcak. Kapatıcıyı açarsanız çocuklar geldi.

- Sen miydin Furkan?

- Evet. Gecen gün, yapacağın icatla ilgili bir sorunu söylemiştin ya o sorunu gördüm.

- Teşekkürler.

- Al. Bu kağıtta sorunun çözümü var.

Evet. Şimdi hemen icatın sorunun çözümü. Bu videoyu sökeyim. Suraya bir de bu videoyu 21m. Acaba kende bu bir şey varmı? Bu sorunu ne? Eyyah yapılmış sorunuş duymuştum.

- Baba ya beş dakikadır kapıyı çalıyoruz neden açmıyorsun?

- Bilal, oğlum yaptığım icatın sorunu vardı ya işte o sorunun çözümü buldum. Onda ilgililerden 21l serisi duymuştum. Ne nereye gördün mü?

- Abimi götiren bir arkadaşıyla konuşurken gördüm.

- Tamam. Abim gelince kapıyı açarsın.

İşte buldum! Bu demir parçası tam olur. Telefon çalıyor.

- Alo.

- Özürlüleriz yanlış numara.

Neyse ben icatı tamamlayayım. Linemi telefon çalıyor?

- Alo.

- Cemil bey lami görüşüyorum?

- Tanlış numara kapatın.

Yine yanlış numara. Ben en iyisi icatı tamamlayayım.

- Bilal!

- Eferdim baba.

- Zil çalıyor kapıyı açsana.

- Tamam baba.

Sonunda icatımı yapacağım.

- Babal
- Efendim.
- Furkan anca gelmiş.
- Tamam.
- Furkanın yanına geldim.
- Efendim Furkan,
- İcatı yaptın mı diye soracaktım.
- Yok şimdi yapacağım
- Yapmadıysan işi.
- Neden?
- Günlük iş yapmışım. A) doğrusu.
- Teşekkürler.
- Sonunda oğün o icatı yapıp çokünü biricildim. Ardından başka icatlar yapmaya başladım.

Ek: 6) Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hikâye edici Metin Örnekleri

Örnek. 1

BİLGİSAYAR

Bir zaman Ali diye bir çocuk kendisine bilgisayar alınmasını çok istiyormuş. Ama babası "Sen hiç ders çalışmıyorsun, test görmüyorsun" demiş. Ali'de "Ama baba karnemi iyi getirirsem bilgi sayar alacaksın demi" demiş. Halbuki babası ona dürüst olduğu için ve ödevlerini zamanında yaptığı için Ali'ye bilgisayar alıcağını söylemiş. Ali'nin babası son zamanlarda tuhaf davranıyormuş. Ali'nin ve annesinin çok dikkatini çekmiş. Özellikle Ali'nin dikkatini çekmiş. Ali bunu merak etmeye başlamış. Ve karnesi günü gelmiş. Ali'nin tüm dersleri 5 gelmiş. Babası "Nasıl olur. Bu çocuk hiç ders çalışmıyor" demiş. Ali'de babasına "Baba senin bana o sözü dediğin günden beri ders çalışıyordum" demiş. **Ve babası Ali'ye bilgisayarı hediye etmiş.** Ali çok sevinmiş.

Kontrol Gurubu Örnek 2.

Hayvan sergisi

Ben genellikle ev kuşlarını severim. Çünkü ben 5 yaşındayken 2 tane kuşumuz vardı. Ben o kuşları çok severdim ve hergün kuşuma yeni hareketler öğreliyordum onunla hep oynardım o benim başıma veya omzuma konarlardı haliya indiği zaman kuşlarımı kovalardım. Birgün şımarık adındaki kuşum pencere açıkken kaçmıştı o gün hava yağışlıydı kuşuma birşey olacak diye ağlamıştım. Ağlarken gözüm pencere-deydi birde baktım ki şımarık pencereden içeri girdi. O an havalara uştum. Bir gün yemek yerken babam salondan içeriye ayağında terlikle içeri girdi. Kuşlarım yerdeydi babam kuşları göremediğinden ilk önce şımarığı sonrada diğer kuşumun üstünden terlikle geçti. Annem hemen kuşlarımın önüne maydonozlu su koydu çünkü kuşlarım maydonozlu suyu çok severdi. Ama ikiside maydonozlu suyu içmedi aradan 1 saat geçti ve kuşlarım öldü. Babama çok kızmıştım. Eh ne yapalım olmuş bitmiş.

Ek: 7) Deney Grubu Öğrencilerinin Bilgi Verici Metin Örnekleri

Örnek 1

Teknoloji ve Merak

Şimdi çocuğum çok istediğim şeyler var çok hayalim var. Ama büyüyeceğim biliyorum. Büyüdüğümde mühendis olmayı planlıyorum. Çok eğlenmek icatlar yapmak istiyorum. Büyüdüğümde hatta yaşlandığımda torunlarım, çocuklarım olacak. Biraz gençken çocuklarımla oynayaacağım. Yaşlandığımda torunlarımla icatlar derken yeni makinalar olacak en hızlı şekilde ve en güvenli şekilde seri üretim olacak ama ben kendim yapacağım bunların hepsini uğraşarak, eğlenerek yapacağım her şeyi. O kablolar, çipler çok terletecek beni ama bana. Ben yapacağım şeyleri buldum. Şimdide ben icat yapmak istiyorum ama gerekli malzemeyi bulamıyorum. Ben şimdi bir şey yapamıyorum ama büyüyeceğim yapacağım. Ha bide şimdi sevdiğim hobilerim farklı şimdi ancak bilgisayar oynamayı bir az da İngilizce dersi yapmayı seviyorum. Neden diye sorarsanız çok eğlenmeli oluyor.

Ama büyüdüğümde her şey değişecek. Şimdi çok mutluyum inşallah büyüdüğümde de mutlu olurum.

Deney Grubu Örnek 2

Aile Sevgisinin Yaşamımızdaki Yeri....!

Aile toplumun temelidir. Aile insanın en güvendiği evidir. Aile sevginin kaynağıdır. Sevginin olmadığı yerde mutluluk olmaz. Mutluluk olmazsa sevgi olmaz. Sevgi geleceğin temelidir. Aile olmasa toplum olmaz. Toplum olmasa sevgi, huzur ve saygı olmaz. Aile olmasa vatanımız olmaz.

Vatanımızın temeli ailenin elindedir. Eğer aile olmasa vatanımız gelişmez. Ve diğer ülkelerde yenik düşer. Teknoloji gelişmez. Vatanımız teknolojiye, gelişmelerden geri kalır. Aile olmasa bunların olmayacağı, sevgi olmayacağı, mutluluk, huzur olmayacağı.

Eğer aile var ama sevgi ve mutluluk yoksa o yaşam sürmez. Çocuklar bu durumdan etkilenir. Eğer okula gidiyorsa eğitimleri, gelişir. Geleceğin mühendisleri artık göçü olabilir. Ailenin mutluluğu çocuklarda etkiler. Ailede sevgi önemlidir. Her şekilde

Ek: 8) Kontrol Grubu Öğrencileri Bilgi Verici Metin Örnekleri

Örnek 1

NERAK ETTİKLERİM

Biliyor musunuz hayatıta o kadar çok merak ettiğim şeyler var ki. Hepsini araştırmak geliyor içimden. En çok da sevdiğim şeyleri merak ediyorum. Mesela uzay hakkında. Sıze uzay sonsuz mu? Bence sonsuz. Sonra vücudumuz. Onun dışenti çalışmasını çok merak ediyorum. Mesela doğa-
dan sıze bir örnek vereyim. Acaba maymunlar niçin bize benzeyen? Aslında bunları öğrenmek için araştırma yapmamız
için oluyor. Merak aslında insandan insana daşıyor. Herkes farklı şeyleri merak ediyor. Sıze bir şey söyleyimi? Aslında Allah bizi bu dünyada sanki araştır-
ma yapmamız için göndermiş. Bizde araştırma yaparak önem-
li şeyleri keşfediyoruz. Gökyüzü neden mavî, niçin yıldızlar bize
çok uzak? Dünya neden yuvarlak? Ağaçlar niçin köklerini
eminim ki hepinizin aklı buna benzer sorularla dolu.
Bence merak etmek
güzel!!!

Kontrol Gurubu Örnek 2

25 yıl sonra kendi yaşantımda bir süre değişiklik olabilir. Belki mesleğimi elime alarak yaşantıma devam edeceğim. Belki evlenip çocuklarım olacak. Onlarda evlenip bana torunlar yapacaklar. Onları elimden bir daha his bırakmayacağım. Kendi hayatımı yaşamaya kendimi öläüp biçmeye başlayacağım. Torunlarım bana soru sormalarında onları herşeyi anlatma gereksinimimde olacağım. Onlarda benimle konum, canımı taşıyacaklar. Onlara herşeyi olup biteni anlatacağım. Onlarla oyun oynayıp gülüp sohbet edeceğim. Yeni büyüklükte yapamadığım herşeyi yapacağım. Tatillere gideceğim, parklarda çocuk gibi oynayacağım. Belki arkadaşlarımla bir araya gelerek geçmiş günlerden bahsedeceğiz.



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

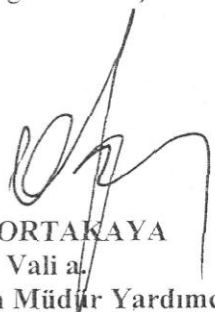
BÖLÜM : Kültür
SAYI : B.08.4.MEM.4.06.00.11-070/ 2777 / 8762
KONU : Araştırma
(Ergin ÖZTÜRK)

13.09.2006

Etimesgut KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı doktora programı öğrencisi **Ergün ÖZTÜRK**'ün, Doç.Dr. Hayati AKYOL'un danışmanlığında yürüttüğü "İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi" isimli tezi ile ilgili uygulamalarını, İlimiz Gülen Muharrem Pakoğlu İlköğretim Okulu, Anıttepe İlköğretim Okulu, Ağa Ceylan İlköğretim Okulu ve Hasan Şükran Saruhan İlköğretim Okulu'nda yapılabilmesine ilişkin Bakanlığımız, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 04.08.2006 tarih ve 1043/3754 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Bakanlık emri gereğince işlem yapılmasını rica ederim.


Erol ORTAKAYA
Vali a.
Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

EKLERİ:1- Bakanlık Emri
2-Anket Örneği (2 Sayfa-12 Soru)

DAĞITIM:
Gereği:
Çankaya ve Etimesgut Kaym.

19 09 6

DANISMA
444 0 632
H A T T I

EĞİTİM
%100
DESTEK

Milli Eğitim Müdürlüğü Kültür Bölümü
06500- Beşevler/ANKARA

212 46 42 - 413 37 04- 212 66 40/184 Fax: 0 (312) 212 78 20

ankaramem@meh.gov.tr

kultur06@meh.gov.tr

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi-Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.F.G.D.0.33.05.311-1043/3754
Konu : Araştırma İzni

04/08/2006

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : 21.08.2006 tarih ve B.30.2.GÜN.0.F8.00.00/6320 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı doktora öğrencisi Ergün ÖZTÜRK'ün "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketlerin, Ankara ili Gülen Muharrem Pakoğlu İlköğretim Okulu, Anıttepe İlköğretim Okulu, Ağa Ceylan İlköğretim Okulu ve Hasan Şükran Saruhan İlköğretim Okulunda uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (2 sayfa - 12 sorudan oluşan) anketin belirtilen ilköğretim okullarında uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Cevdet CENGİZ

Bakan a.

Müsteşar Yardımcısı

EKLER :

EK-1: Anket Örneği (1 Adet-2 Sayfa)



Salim ARSLAN
Enstitü Sekreteri



DANISMA
444 0 632

G.M.E. Bulvarı No: 109
06570 Maltepe / ANKARA

Tel : (0312) 230 36 44

Faks : (0312) 231 62 05

e-posta: enarged@meb.gov.tr