

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

YARATICI YAZMA UYGULAMALARININ İLKOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI YAZMA BECERİLERİNE
ETKİSİ

Yağmur DÖNMEZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2024

©2024-Yağmur DÖNMEZ

T.C.
KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

YARATICI YAZMA UYGULAMALARININ İLKOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI YAZMA BECERİLERİNE
ETKİSİ

THE EFFECT OF CREATIVE WRITING PRACTICES ON
THE CREATIVE WRITING SKILLS OF PRIMARY
SCHOOL STUDENTS

Hazırlayan
Yağmur DÖNMEZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

KIRŞEHİR-2024

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Yağmur DÖNMEZ tarafından hazırlanan “*Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlkokul Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi*” adlı tez çalışması 08.02.2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman(İmza)

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

Üye.....(İmza)

Doç. Dr. Özgür BABAYİĞİT

Üye.....(İmza)

Doç. Dr. Gül ÖZÜDOĞRU

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2024

(İmza)

Prof. Dr. Cemalettin İPEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../2024

Yağmur DÖNMEZ

İmza

ÖZET

YARATICI YAZMA UYGULAMALARININ İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YARATICI YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Yağmur DÖNMEZ

Danışman: Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

2024 – XVII+93

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

Doç. Dr. Özgür BABAYİĞİT

Doç. Dr. Gül ÖZÜDOĞRU

Bu araştırma, ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde uygulanacak yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden deneme desenlerinden ön test- son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Çalışmanın evreni Kırşehir il merkezindeki 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmanın örnekleme ise Kırşehir il merkezinde amaçsal örnekleme yöntemiyle belirlenen 2 deney ve 1 kontrol grubundaki toplam 76 öğrenciden oluşmaktadır. Bu gruplardan hangisinin deney 1, hangisinin deney 2 ve hangisinin kontrol grubu olacağı kura ile belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan “hikâye haritası” ve “hikâye tamamlama” teknikleri ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Veriler deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler tarafından ön test ve son test olarak yazılan hikâyelerin “Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği (YARYÜDO)” aracılığıyla değerlendirilmesi ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde özel bir istatistik programı aracılığı ile mod, medyan, aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, bağımlı (ilişkili) ve bağımsız (ilişkisiz) t testi ve tek yönlü ANOVA testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı yazma tekniklerinden olan hikâye haritası ve hikâye tamamlama tekniğinin öğrencilerin yaratıcı yazmaları üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu ancak hikâye haritası tekniğinin uygulandığı deney 1 grubundaki öğrencilerin yazma puanları ile hikâye tamamlama tekniğinin uygulandığı deney 2 grubundaki öğrencilerin yazma puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yazma, Yaratıcı Yazma, Hikâye Tamamlama Tekniği, Hikâye Haritası Tekniği

ABSTRACT

THE EFFECT OF CREATIVE WRITING PRACTICES ON THE CREATIVE WRITING SKILLS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

M.Sc.Thesis

Preparer: Yağmur DÖNMEZ

Advisor: Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

2024 – XVII+93

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School Of Social Sciences

Primary Education Department

Classroom Education Science

Jury

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

Assoc. Dr. Özgür BABAYİĞİT

Assoc. Dr. Gül ÖZÜDOĞRU

This research was conducted to determine the creative writing skills of applied creative writing practices in the fourth grade primary school Turkish course.

In the research, a pretest-posttest group controlled model, one of the best research methods and experimental designs, was used. The population of the study consists of 4th grade students in Kırşehir city center. The rules of the study consist of a total of 76 students, consisting of 2 experimental and 1 control groups, recorded by the purposive finger method in Kırşehir city center. Which of these groups would be experiment 1, which would be experiment 2, and which would be the control group was determined by lottery. "Story map" and "story completion" techniques developed by the researchers were prepared as pre-test and post-test to determine creative writing skills in the developments in experiments and controls.

The data were obtained by evaluating the stories written as pre-test and post-test, and by evaluating the "Creative Writing Products Evaluation Scale (YARYÜDO)" in the experimental and control phases. Mode, median, arithmetic mean, standard deviation, frequency, dependent (related) and independent (unrelated) t test and one-way ANOVA tests were used to analyze the data with a special statistical program. Comprehensive scientific writings of story and story completion technology, which are completely creative writing techniques, vary differently, but there is a permanent difference between the writing scores in the 1st interval of the experiment in which the presented stories are run and the 2-year writing scores of the technical experiment in which the information is completed.

Key Words: Writing, Creative Writing, Story Completion Technique, Story Map Technique

ÖN SÖZ

İnsanlığın bilim ve teknoloji alanında gelişmesinde yazının bulunuşu özel bir yere sahiptir. Genel olarak yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini nasıl etkilediği merakıyla başlayan bu çalışmada ilkökul öğrencileri ile çalışılmıştır. Araştırma beş bölümden oluşmaktadır.

Çalışmanın ilk bölümünde araştırmanın problem durumuna, alt problemlerine, amacına, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve tanımlarına ait bilgilere yer verilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde kavramsal açıklamalara yer verilmiş ve konu ile ilgili yapılmış ulusal ve uluslararası bilimsel çalışmalar özetlenmeye çalışılmıştır. Bu bölümde ayrıca; yazma tanımlarına, yazma yaklaşımlarına, yaratıcılık ve yaratıcı yazmaya, yaratıcı yazmanın temel amaçlarına ve yaratıcı yazmada kullanılan yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Araştırma desenine, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına ve süreçlerine “Yöntem” başlığındaki üçüncü bölümde yer verilmiştir. Araştırmanın dördüncü bölümünde verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular konu edinilmiştir. Araştırmanın son bölümünde ise ulaşılan sonuçlar ortaya konulup alan yazındaki benzer çalışmalarla tartışılmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu bölümde araştırmanın sonuçlarına yönelik öneriler de ilgililerin, yetkililerin ve daha sonra konuyla ilgili çalışma yapacak araştırmacıların dikkatine sunulmuştur. “İlkökul Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi” başlıklı bu çalışmaya başladığım andan son aşamasına kadar her türlü desteği sağlayan, sabrını ilgisini esirgemeyerek her zaman yanımda olan, lisans ve yüksek lisans sürecimde hep örnek aldığım, öğrencisi olmaktan onur duyduğum çok kıymetli Hocam ve tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN’e saygılarımı sunar ve teşekkürlerimi iletirim. Tez çalışması süresince; istatistiksel verilerin değerlendirilmesi ve yorumlanmasında yardımlarını esirgemeyerek değerli görüş ve önerilerini benimle paylaşan değerli hocam Doç. Dr. Sami KONCA’ya teşekkür ederim. Son olarak, yüksek lisans yapmam için beni yüreklendiren, her zaman dağ gibi arkamda duran, kızı olmaktan gurur duyduğum, en çok da onun için bilim uzmanı olmak istediğim rahmetli babam Tekin DÖNMEZ ve annem Zeynep DÖNMEZ’e güven ve sevgisiyle güç bulduğum değerli abilerim Çağlar DÖNMEZ ve Mükremin DÖNMEZ’e tüm kalbimle teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	vi
BİLDİRİM.....	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
ÖN SÖZ	x
TABLOLAR/ÇİZELGELER LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xvii
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ	5
1.2. ALT PROBLEMLER.....	6
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	6
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	7
1.5. VARSAYIMLAR.....	7
1.6. TANIMLAR	7
BÖLÜM II.....	9
2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR..	9
2.1. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1.1. Yazma.....	9

2.1.1.1. Yazmanın Önemi.....	10
2.1.1.2. Yazı Teknikleri.....	11
2.1.1.2.1. <i>İkna edici yazma</i>	11
2.1.1.2.2. <i>Güdümlü yazma</i>	11
2.1.1.2.3. <i>Rehberli yazma</i>	11
2.1.1.2.4. <i>Serbest yazma</i>	11
2.1.1.2.5. <i>Kontrollü yazma</i>	12
2.1.1.2.6. <i>Not Alma</i>	12
2.1.1.2.7. <i>Yaratıcı Yazma</i>	12
2.1.1.3. Yazma Yaklaşımları.....	12
2.1.1.3.1. Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı.....	13
2.1.1.3.2. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı.....	14
2.1.1.4. Yaratıcılık.....	16
2.1.1.4.1. Yaratıcılık Süreci.....	19
2.1.1.5. Yaratıcı Yazma.....	19
2.1.1.5.1. Yaratıcı Yazmanın Temel Amacı.....	21
2.1.1.5.2. Yaratıcı Yazmada Öğretmen Rolü.....	23
2.1.1.5.3. Yaratıcı Yazmada Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	24
2.1.1.5.3.1. Kelime Ağı Oluşturma (Cluster) Yöntemi.....	25
2.1.1.5.3.2. Beyin Fırtınası.....	26
2.1.1.5.3.3. Doğa ve Çevre Gezileri.....	26
2.1.1.5.2.4. Kavram Haritası.....	27

2.1.1.5.3.5. Balık Kılıcı	27
2.1.1.5.3.6. Günlük Yazma	28
2.1.1.5.3.7. Zihin Haritası	28
2.1.1.5.3.8. Hikâye Haritası	28
2.1.1.5.3.9. Hikâye Tamamlama	29
2.2.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	29
2.2.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	38
BÖLÜM III	42
3. YÖNTEM	42
3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ	42
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ	43
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI	44
3.4. VERİLERİN ELDE EDİLMESİ ve ANALİZİ	45
3.5. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK	46
BÖLÜM IV	48
4. BULGULAR	48
BÖLÜM V	52
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	52
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	52
5.2. ÖNERİLER	55
KAYNAKÇA	57
EKLER	69

Ek 1: Kırşehir Valiliği İl Milli eğitim Müdürlüğü uygulama izin belgesi	70
Ek 2: Etik kurul onayı.....	71
Ek 3: Yaratıcı yazma ürünlerini değerlendirme ölçeği (YARYÜDÖ), Kasap (2019). 72	72
Ek 4.1. Hikâye Haritası Uygulama Örnekleri.....	74
Ek 5.1. Hikâye Tamamlama Uygulama Örnekleri.....	84
ÖZGEÇMİŞ	93



TABLolar/ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. Yazma Eğitim Yaklaşımları.....	15
Tablo 3.1.1. Araştırmada Kullanılan Deneysel Desen.....	42
Tablo 3. 2. 2. Katılımcı özellikleri.....	44
Tablo 3.4.1. Verilerin Normalliği İle İlgili Bulgular.....	45
Tablo 4. 1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencileri Ön Test Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	48
Tablo 4. 2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencileri Ön Test Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	49
Tablo 4. 2.1. Deney Ve Kontrol Grubu Öğrencileri Ön Test Tek Yönlü Varyans Analizi Scheffe Post Hoc Sonuçları.....	49
Tablo 4. 3. Deney 1 Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Arasındaki Farka Yönelik t Testi Analizi Sonuçları.....	50
Tablo 4. 4. Deney 2 Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Arasındaki Farka Yönelik t Testi Analizi Sonuçları.....	50
Tablo 4. 5. Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Yaratıcı Yazma Son Test Puanları Arasındaki Farka Yönelik t Testi Analizi Sonuçları.....	51

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. 1.Türkçe'nin Öğrenme Alanları.....	3
Şekil 2.1. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı Aşamaları	14



SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar	Açıklamalar
Akt.	Aktaran
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
YARYÜDÖ	Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği



BÖLÜM I

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, alt problemlerine, amacına, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve tanımlarına ait bilgilere yer verilmiştir.

1. GİRİŞ

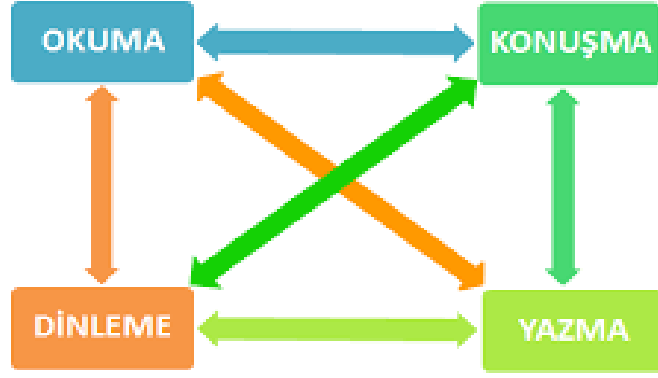
İnsanlar duygularını, düşüncelerini ve hayallerini dil vasıtasıyla paylaşırlar. Şahin (2019) dili bir toplumun anlaşmasını sağlayan, o toplumun kültürünü aktaran, geçmiş ile gelecek arasında bağlantı kuran bir köprü olarak tanımlamaktadır. Ergin'e göre (1989, s. 3) bireylerin içinde buldukları toplumları birleştiren, aralarında iletişim kurmayı sağlayan, insanlık tarihinin varoluşundan beri sürekli gelişen ve değişen milletlerin ortak aracıdır. Kılıç (2021) bireylerin içinde yaşadığı toplumun ve kendisinin farkına varmasını sağlayan vazgeçilmez bir vasıtanın dil becerileri olduğunu ifade eder. Türk Dil Kurumu'na göre ise dil bireylerin duygu ve düşüncelerini sözcüklerle veya sembollerle yaptıkları karşı tarafa anlatmak ve anlamak için yapmış oldukları anlaşmalar bütünüdür (Türk Dil Kurumu, 2021). Tanımlardan hareketle dil bireylerin geçmiş tecrübelerini, bugünkü yaşantılarını geleceğe aktarmasına yardımcı olan, çevresindeki insanlarla iletişim kurmasını sağlayan bir araçtır denilebilir. Diline sahip çıkan milletler varlıklarını sürdürebilmektedirler (Ungal, Dinçel, 2022).

Her toplumun kendine has bir dili vardır. Bu dile ana dili denilir. Ana dili bireyin çevresindeki olayları, gördüklerini, bildiklerini, dinlediklerini/izlediklerini anlayıp ön bilgilerini de işin içerisine katarak zihninde anlamlandırmasını; çevresiyle iletişim kurarak kendini ifade edebilmesini sağlar (Yıldız, Arslan ve Thomas, 2021, s.335). Ana dili çocuğun doğumu itibarıyla kendi annesinden, ailesinden, okul öncesi dönemde çevresinden öğrendiği ve temel gereksinimlerini karşılayacak kadar kullanabildiği dildir. Ana dilinin doğru ve etkili bir biçimde kullanılması için sistemli bir öğretime ihtiyaç vardır.

Ana dili öğretimi, bireyin gelişigüzel olarak aile ve yakın çevresinden öğrendiği dilin, okullarda bilinçli ve kurallı olarak bireye kazandırılması etkinliğidir (Demirel, 1999). Ülkemizde ana dili öğretimi ilkökul Türkçe dersleri vasıtasıyla verilir. Ana dilini iyi kullanan bireyler yalnızca Türkçe dersinde değil diğer derslerde de başarılı olacaklardır. Çünkü her dersin öğrenilmesinde okuma ve anlama ön plandadır. Dolayısıyla ana dili bütün dersler için önem arz etmektedir.

Günümüz eğitim sisteminin başlangıç noktası olan ilkokul öğrencilere temel yaşam becerileri kazandırarak onları hayata hazırlar (Cavkaytar, 2009). İlkokulda okutulan birçok ders vardır ancak Türkçe dersi; ana dilinin inceliklerini öğretmesi, diğer derslerin de temeli olması münasebetiyle bizim için en önemli derstir. Bireyler yaşadıkları ülkeye ve içinde buldukları topluma, kültüre ayak uydurarak hayatlarını devam ettirmektedir. Türk milletinin ana dili Türkçedir, kendilerini Türkçe ile anlatırlar. Nasıl ki canlılar için susuz bir hayat düşünülemezse Türk milleti içinde Türkçesiz bir hayat düşünülemez. Türkçe dersi öğretilirken; bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini göz önünde bulundurarak, dil bilincine sahip, kendilerini gerçekleştiren, etkili iletişim kuran, eleştirel düşünen, problem çözebilen, donanımlı, Türkçeyi seven, istekli ve anlamlı okuyan, yazan, kültürel değerlerle yoğurulmuş bireyler yetiştirme gibi hedeflere ulaşmak için iyi yapılandırılmış bir “Türkçe Dersi Öğretim Programı”nın hazırlanması gerekir.

Türkiye’de 1-8. sınıflar Türkçe Dersi Öğretim programlarında, Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu’nun 12.07.2004 tarih ve 115 sayılı kararıyla öğretim yılından itibaren davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiştir (MEB, 2005). Bu yeni yaklaşım günümüzde de uygulanmaktadır (MEB, 2019). Yapılandırmacı anlayış öğrencilerin derste aktif katılım sağladığı, öğretmenin rehber olduğu, problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi becerileri kazandırmayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Ölçme değerlendirme faaliyetlerini yürütürken sürecin daha ön planda olduğu, yazılı yoklama, çoktan seçmeli testler, doğru yanlış testleri gibi sonuç odaklı ölçme değerlendirme yaklaşımlarının yanında portfolyo, derecelendirme ölçekleri, kontrol listeleri gibi süreç temelli ölçme değerlendirme araçlarının kullanıldığı söylenebilir. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Türkçenin öğrenme alanları (MEB, 2019, s. 8) genel olarak öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden oluşmaktadır.



Şekil 1. Türkçe'nin Öğrenme Alanları

Karadüz'e (2010) göre dinlemede, kişiler duydukları karşısında yalnızca dinleyip, sessizce sözler karşısında boyun eğip, çekingen davranmazlar. Hem bilişsel hem duyuşsal hem de psikomotor olarak aktif katılım sağlayarak duygu ve düşüncelerini sözel bir şekilde ifade ederler. Umagan (2007, s:149) ise dinlemeyi söylenenleri durgun bir şekilde seyreden değil aldıklarını zihninde yapılandırarak aktif katılımın sağlandığı bir beceri olarak tanımlamıştır. Johnson'a göre (1951, s. 58) dinleme bireylerin sözel olarak algıladıklarını anlamlandırıp karşı tarafla iletişim kurma kabiliyetidir (akt. Aytan, 2011, s. 24). Kısacası dinleme, kulağın işittiği seslerin zihinde anlamlandırılması sürecidir denilebilir. İlk gelişen beceri dinleme becerisidir. Daha sonra bu duyduğu sesleri taklit ederek konuşma becerisinin ilk adımını atmış olur.

Konuşma, gözle görülebilir, kayıt altına alınabilen tutumdur (Akkaya, 2012). "Konuşma, insanın doğuştan sahip olduğu, zaman içinde öğrenip yaşamak suretiyle edindiği düşünce ve görüşleri ile kendi istek ve duygularını belli bir maksatla karşısındakine veya karşısındaki kişilere iletebilmesidir." (Çongur, 1995, s:42). Adalı 'ya göre (2003, s. 27) konuşma bireylerin deneyimlerini, düşüncelerini zihinsel bir süzgeçten geçirerek dinleyiciye aktarmasıdır. İnsanların duygularını, düşüncelerini, izlenimlerini, duyduklarını, gördüklerini, bildiklerini dil organları aracılığıyla karşı tarafa aktarmasıdır.

Bireyler ilkokula başlamadan önce dinleme ve konuşma becerisine sahiptir. Ancak okuma ve yazma becerisine sahip değildir. Okuma ve yazma becerisi programlı bir süreç gerektirdiğinden ilkokul yıllarında edinilir.

Bilginin son derece önemli olduğu bir çağda yaşanılmakta. Toplumların bilgiye ulaşan, üreten, okuyup, yazan insanlara ihtiyacı vardır. İlkokulunda bu bağlamda katkısı yadsınamaz. Çocuk ilkokula başladığı 1. sınıfın ilk dönemi ilk okuma ve yazma derslerinde okumayı ve yazmayı öğrenir. 1. sınıfın 2. dönemi itibariyle de Türkçe dersleri ile anlamlı okuyan yazan bireyler olarak yetişmeye başlar.

Okuma; okuyucunun hazırbulunuşluğuna bağlı olarak, çevresini ve kültürünü tanımak amacıyla, yazar ile etkili iletişimine dayalı anlama, yorumlama ve zihinde yapılandırma sürecidir (Akyol, 2018, Gürer, 2021). Türk Dil Kurumu'na (TDK, 2021) göre ise “bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmektir”. Okuma öğrencinin zihinsel gelişimine katkıda bulunan, ufkunu açan, olaylara çeşitli bakış açısı kazandıran önemli bir öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde birey dinlediklerini anlamlandırır, zihinsel kavramlara çevirir ve zihninde yapılandırır. Okuma öğrenme alanı kadar yazma da insanların dinlediklerini konuştuklarını, okuduklarını, zihindekilerini, içindikileri özgürce dökmesini sağlaması bakımından oldukça önemlidir.

Yazma; duyguları, düşünceleri, deneyimleri yazı ile anlatmaktır. Yazma süreci diğer bütün dil becerileri ile ilişkili olup bireylerin zihinlerini kullanarak, çaba harcarıp sonuca ulaştığı girişik bir faaliyet bütünüdür (Akkaya ve Doyumğaç, 2020; Topuzkanamış, 2014). Akyol (2001) yazmanın, duygularımızı, düşüncelerimizi karşı tarafa aktarabilmek amacıyla şekil ve simgeleri fiziksel olarak kâğıda dökmek olduğunu belirtirken; Güneş (2007) yazma kişinin zihninde var olan bilgilerin anlamlandırılıp yazıya aktarılmasıdır demektedir. Göçer (2014) yaptığı tanımda yazmayı “bireyin duygularını, düşüncelerini, hayal ettiklerini, tasarladıklarını kaleme alması, kâğıda aktarması” olarak tanımlamaktadır. Etkili iletişim kurabilen, kendini ifade edebilen bireyler yetiştirmek isteniyorsa öğrencilerin yazma becerisi geliştirilmelidir (Arıcı ve Urgan, 2013). Türkçe derslerinde öğrencilere kazandırılması planlanan yazma becerileri; öğrencilere akıcı, okunaklı ve uygun hızda yazma, duygu ve düşüncelerini ifade etmek için açık ve yaratıcı bir biçimde yazma, dil bilgisi yazım ve noktalama kurallarına dikkat ederek yazma, açık, anlaşılır, okunaklı yazı yazma şeklinde sıralanabilir.

Yazmanın öğrencilerin pratikte en zorlandıkları dil becerisi olduğu söylenebilir. Sebebinin ise öğrencileri belirli bir kalıbın dışına çıkarmamak, yazarken konuşmada olduğu gibi geri bildirim olmaması, düşüncelerini yazıyla ifade edememe, kelime bilgisinin az olması düşünülmektedir.

Türkçe dersi öğretim programlarında öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için ikna edici yazma, güdümlü yazma, grup olarak yazma, rehberli yazma, modellenmiş yazma, serbest yazma, yaratıcı yazma gibi farklı yazma tür, yöntem ve teknikleri yer almaktadır (MEB, 2019). Yaratıcılık özgün düşünme, ürün ortaya koyabilme alışılmışın dışına çıkma, var olandan yeni ve farklı şeyler üretme, problemlere çeşitli çözüm yolları bulmadır denilebilir. Yaratıcılık her bireyde var olan bir beceridir. Ancak ortaya çıkma zamanları ve miktarı farklıdır.

Yaratıcı yazma ise; gözlemlerin, duyulanların, bilinenlerin beyinde yapılandırılıp özgün olarak farklı bir ürün elde edilmesidir. Öğrencilerin konu seçiminde serbest bırakılması veya ilgilerini çekebilecek, eğlenceli konular seçilmesi yaratıcı yazmanın gelişimi açısından önemlidir (Kaya, 2013, s. 91).

Yaratıcı yazma ile öğrenciler kendi duygularını ve düşüncelerini, gördüklerini, bildiklerini kurallı cümlelerle farklı tür ve tekniklerle özgün üsluplarını işin içine katarak yazarlar. Yeni fikirlerle, farklı örneklerle kendi özgünlüklerini ortaya koyarlar.

Yaratıcı yazma becerilerinin gelişebilmesi için okullarda beyin fırtınası, kavram haritası, grupta beraber öykü yazmak, balık kılıcı, zihin haritası, günlük yazma, hikâye tamamlama gibi farklı yöntem ve teknikler uygulanabilir (Şahin, 2016). Yaratıcı yazma tekniklerinin geliştirilmesinde öğrencilerin gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve öğretmenin tekniğe yatkınlığı dikkate alınmalıdır. Yaratıcı yazma çalışmaları öğretilirken konuların seçiminde öğrencilerin dikkatini çeken, yazma isteğini güdüleyen özgür bir şekilde kendilerini ifade etmelerini sağlayacak ortamlar öğretmenler tarafından oluşturulmalıdır (Ungan, 2007, s. 465). Öğrencilere model olmak açısından öğretmenlerin de etkinliklerine katılması gereklidir.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Bu araştırma, hikâye tamamlama ve hikâye haritası tekniklerinin ilköğretim 4. öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir: “Hikâye tamamlama ve hikâye haritası tekniklerinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi var mıdır?” Çalışmada aşağıdaki alt problemlerin cevapları aranmıştır.

1.2. ALT PROBLEMLER

1. Hikâye haritası tekniğinin uygulandığı deney 1 ve hikâye tamamlama tekniğinin uygulandığı deney 2 grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Hikâye haritası tekniğinin uygulandığı deney 1 grubu ve hikâye tamamlama tekniğinin uygulandığı deney 2 grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma son testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Hikâye haritası tekniğinin uygulandığı deney 1 grubu öğrencilerinin ön test son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Hikâye tamamlama tekniğinin uygulandığı deney 2 grubu öğrencilerinin ön test son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Hikâye haritası tekniğinin uygulandığı deney 1 grubu öğrencileri ile hikâye tamamlama tekniğinin uygulandığı deney 2 grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

İnsanoğlunun bilim, teknoloji, eğitim, kültür gibi pek çok alanda ilerlemesi yazının bulunması ile gerçekleşmiştir. Bundan dolayı yeni bir tarihi süreç başlamıştır. Yazı bir toplumun kültür aktarıcısıdır. Birikimlerini, kültürlerinin gelecek kuşaklara aktaran toplumlar diğer toplumlardan bir adım daha öndedirler. İnsanoğlu varoluşundan itibaren duygularını, düşüncelerini, ihtiyaçlarını, isteklerini, hayallerini, acılarını anlatmak istemektedir. Önceleri bu istek sözlü bir şekilde karşılanırken olayların kalıcılığını sağlama, kuşaktan kuşağa aktarılma, kimseyle sözel olarak paylaşılamayan duygu ve düşünceleri paylaşma isteği yazılı anlatımı ortaya çıkarmıştır (Ak, 2011). Bu istek geçmişten günümüze süregelmiştir. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde yazma ile ilgili sorunların olduğu görülmektedir. Bu sorunların büyük bir oranda sınıf içi çalışmalarda öğrencileri güdüleyen, unsurlara yer verilmemesi, öğretmenin yazma konusunda yetersizliği, yazmaya ayrılan zamanın kısıtlı olması, tam anlamıyla okuma alışkanlığının edinilememesi gibi faktörlerden kaynaklandığı ortaya konulmuştur (Aktaş ve Gündüz, 2007; Umagan, 2010; Erbasan ve Erbasan, 2020).

Günümüz eğitim sisteminde amaç “dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine sahip, Türkçeyi kurallarına uygun olarak etkin konuşan, duygu ve

düşüncelerini açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilen, bilgiyi araştıran, sorgulayan, kullanan ve üreten, millî bilinçle yoğurulmuş bireyler yetiştirmektir” (MEB, 2019, s. 8). Bu amaçları kazandırmak için tercih edilecek öğretim yöntemleri çok önemlidir. Özellikle düzenli okuyan, okuduğunu anlayan, düşünen, sorgulayan, zihnini kullanan, yazan ve yaratıcı yazan bireylerin yetişmesi isteniyorsa öğretmenlerin modern dil öğretimi yaklaşımlarını dikkate almalarının gerektiği düşünülmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

- Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kırşehir Merkez ilçesinden amaçsal seçilen 4. sınıf öğrencileriyle,
- Araştırma verileri çalışma kapsamında belirlenen ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin 8 haftalık yaratıcı yazma deneyimleriyle,
- Çalışma grubundaki öğrencilerin yarım bırakılmış hikâyelerin tamamlanması ve hikâye haritası yöntemini kullanarak ortaya koydukları yaratıcı yazma ürünleriyle sınırlıdır.

1.5. VARSAYIMLAR

- Öğrencilerin veri toplama araçlarını içtenlikle yaptıkları varsayılmıştır.
- Deney ve kontrol gruplarının yaratıcı yazma uygulamalarını yaparken birbirleriyle etkileşimde bulunmadıkları varsayılmıştır.

1.6. TANIMLAR

Yazma: Kelimeleri anlamlandırıp, şekil ve sembollerle kâğıda aktarma sürecidir (Karadağ Yılmaz ve Erdoğan, 2019).

Yaratıcılık: Belirli bir amaca yönelik yeni, farklı ve özgün düşünceler, eserler ortaya koyma sanatıdır (Samurçay, 1983). Gartenhaus (2000, s. 15) yaratıcılığı “alışkanlık ve kanaat işlevlerinin ötesinde, kişisel keşif, değişim ve yüksek düzeyde anlayışa götüren fikirleri ve olasılıkları oluşturma becerisi” şeklinde tanımlamıştır.

Yaratıcı Yazma: “Bireyin gördüklerini, duyduklarını okuduklarını, izlenimlerini vb. kendi hayal dünyasında yoğurup kendi birikimleriyle harmanlayarak yeni ve özgün bir şekilde yazıya aktarmasıdır” (Şahin, 2016: 279).

Hikâye Tamamlama Tekniği: Yaratıcı yazma tekniklerinden olan yarım

bırakılmış hikâye tekniğinde öğrencilere yarım bırakılan bir hikâye verilerek bu hikâyeyi kendi hayal dünyalarını göre ön bilgilerini kullanarak tamamlamaları istenir.

Hikâye Haritası Tekniği: Hikâyedeki olay, zaman, mekân ve karakterleri birbiriyle ilişkilendirmektir. Öğrencinin öğrendiği bilgilerden hangisinin önemli hangisinin önemsiz olduğunu kavraması amacıyla kullanılan bir tekniktir (Akyol, 2006, s. 142).



BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde, yazmanın tanımı ve kapsamı, yazma öğretimi yaklaşımları, yaratıcılık ve yaratıcı yazma, yaratıcı yazmada kullanılan yöntem, tekniklere, konuyla alakalı yurt içi, yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.1. Yazma

İnsanlığın bilim ve teknolojiye ilerleyişinin dönüm noktası yazının bulunmasıdır (Şahin, 2016). Teknoloji ve bilim dünyasında derin değişimlerin yaşandığı günümüzde yazının kullanım alanı daha da artmış, yaşamı biçimlendirmenin kilit noktası olmuştur. Bu nedenle yazma bireylerin sahip olması gereken temel becerilerden biridir. Bireyler telefonda arkadaşlarıyla mesajlaşırken yazıyı kullanır, milletler uluslararası antlaşmaları belgelendirmek amacıyla yazıyı kullanır, resmi yazışmalarda, maillerde yazıyı kullanır, alışveriş listesi yapar yazıyı kullanır. Yani yazı hayatın her alanında önümüze çıkmaktadır.

En genel anlamıyla yazma bireylerin duygularını ve düşüncelerini, isteklerini, ihtiyaçlarını belirli kurallar çerçevesinde çeşitli işaret ve sembolleri kullanarak kâğıda aktarmalarıdır (Karadağ, 2015). Yazma olayların, yaşantıların beyinde anlamlandırılıp kâğıda kaydedilmesidir (Demir, 2013). Bir başka deyişle bilgilerin zihinde yapılandırılarak sembollerle anlatılması işidir (Gözüküçük, 2017). Günay'a göre (2007, s. 44) ise yazma iletişim kurmak açısından kişi veya kişilerin kendilerini sözel veya yazılı olarak ifade etme biçimidir. Yazma, insanlarla iletişim kurmak, kişinin duygu ve düşüncelerini, hayallerini, geçmiş yaşantısını paylaşmak amacıyla yaptığı kendini ifade etme biçimidir (Sever, 2004, s. 24). Yazma eylemi bir anda gerçekleşmez. Bireylerin zihnindeki düşünceleri, gördükleri, duydukları birikir ve yazı kaleme alınır.

Söz uçar yazı kalır atasözü yazının gelecek kuşaklara bilgiyi, duyguları, kültürü, tarihi aktarmak için bir bellek olduğunu kanıtlar niteliktedir. Kişilerin arasında hem duygusal hem de düşünsel olarak iletişim ne kadar güçlü olursa aralarındaki bağ da o derece güçlü olur. Bireyler iletişimi yazılar aracılığıyla sağlayabilirler (Karataş, 2019).

Yazmanın temel amacı zihinde var olanın karşı tarafa aktarılmasıdır (Cavkaytar, 2009). Bireyler kendi bakış açılarını yazarak ortaya koyarlar. Yazma her ne kadar bireylerin kendi zihnindekilerin kâğıda aktarılması olması nedeniyle özgün bir beceri

olarak algılansa da sonradan öğrenilebilecek beceriler arasındadır. Yıldız'a göre (2013, s. 223) yazmanın üzerinde durulması gereken temel özellikleri şunlardır:

- “Okuyan kişinin yazıyı anlayacağı bir biçimde anlaşılır ve okunaklı yazmak,
- İmla kuralları, noktalama işaretleri ve genel olarak dil bilgisi kurallarına riayet etmek,
- Sunum biçimlerini keşfedip bunları yazının geneline yayarak kullanabilmek,
- Yazının esnek bir dile sahip olabilmesi için çağrışım gücü yüksek sözcükler kullanmak,
- Yazıyı okuyucunun anlayabileceği maneviyatı sade bir şekilde verebilmek,
- Çeşitli çalışma yöntemlerini uygulayarak, yazı yazma alışkanlığı oluşturmak,
- Orijinal metinler ortaya koyabilecek düzeye gelebilmek.”

2.1.1.1. Yazmanın Önemi

Bireyler yaşamlarının her döneminde duygularını, düşüncelerini, hayallerini, isteklerini aktarma ihtiyacı duymuştur. Bu ihtiyacı gidermek ve kalıcılığı sağlama açısından en etkili yolun yazma olduğu düşünülmektedir. Yazma becerisine sahip bir birey gerek okul hayatında gerekse günlük yaşantısında daha başarılı olmaktadır denilebilir.

Günay'a göre (2004) yazı ilk insanoğlunun düşüncelerini, duygularını, yaşantılarını anlatmak için kil tabletlere ucu sivri bir aletle çizim yapmaya başlamasıyla ortaya çıkmıştır. Milletlerin kültürel kimliklerini gelecek kuşaklara aktarılmasında, bilgilerin kayıt altına alınmasında yazının önemi yadsınamaz.

Yazma becerisi geçmişteki antlaşmaları, tarihi, savaşları, bilimsel çalışmaları belgeleyip, kanıt niteliğinde depolamaya yaradığı için önemli görülmektedir. İnsanların öldükten sonra bile hatırlanmasını sağlayan bıraktığı yazılı eserlerdir.

Yazma becerisine sahip bireylerin araştırmacı, sorgulayıcı, problem çözebilen, özgür ruhlu, özgüvenli bireyler olduğu düşünülmektedir. Çünkü duygu ve düşüncelerini rahatlıkla kâğıda aktarabilirler. İnsanoğlu iletişim kurmayı, anlatmayı içini dökmeyi sever. Hatta bazı insanlar yazı yazmanın rahatlatıcı etkisi olduğunu savunmaktadırlar.

2.1.1.2. Yazı Teknikleri

Yazma bireylerin duygu, düşünce ve hayallerini, istek ve ihtiyaçlarını anlatmak amacıyla simge ve sembolleri kullanmasıdır (Özdemir, 2008). Yazı hayatın her alanında kullanılan bir ihtiyaçtır. Bireyin yazma amacına göre, duygu, düşünce istek ve ihtiyaçlarına göre yazılar türlere ayrılır.

2.1.1.2.1. İkna edici yazma

İkna etmek demek belirli bir amaç için yapılan etkileşim biçimidir (Okur, Göçen ve Süğümlü, 2013). İkna edici yazı türünde amaç okuru bir düşünceye ikna etmek, aynı düşünceye sahip olması için etkilemektir. Ancak zorlama yoktur. Bu yazma türünde yazar kendi dünya görüşü ve düşüncesini ortaya koyar ve anıtlarla bunu destekler. İkna edici yazma ile bireyler eleştirel, sorgulayıcı düşünme becerisini geliştirir (Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2014).

2.1.1.2.2. Güdümlü yazma

Güdümlü yazmada bireyler bir konu ile alakalı bilgilendirilir. Daha sonra öğrencilerin o konu ile alakalı duygu ve düşüncelerini, anlayışlarını şekil ve sembollerle ifade etmeleri istenir. Bu yazma türünde amaç öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlamlandırıp karşı tarafa yazılı bir şekilde aktarmaktır (MEB, 2006). Güdümlü yazmada öğretmen öğrencilerini bir konuyla alakalı anlatımlarda bulunur ve istişarelerde bulunulur. Ardından öğrencilerden o konu ile alakalı duygu, düşünce ve konuşulanlardan akıllarında kalanlar ile yeni bir yazı yazılması istenir (Sarıoğlu, 2021).

2.1.1.2.3. Rehberli yazma

Rehberli yazmada öğretmen öğrencilere model olur. Yazıyı yazan da konuyu bilen de öğrencidir. Öğretmen yazma sürecinde öğrencilere yol göstericidir, rehberlik eder. Her öğrenci kendi gördüklerinden, duyduklarından, bildiklerinden hareketle bir metin ortaya çıkarır (Karasu ve Uzunner, 2018).

2.1.1.2.4. Serbest yazma

Serbest yazmada yazı yazmanın temel ilkeleri öğrenciye aktarılır. Ancak öğrenci konu seçiminde yazma şeklinde serbest bırakılır. Serbest yazmada bir kısıtlama olmadığı için kişiler duygularını, düşüncelerini açıkça ifade edebilirler. Bu da öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirir (Aktaş ve Gündüz, 2001, s. 102).

2.1.1.2.5. Kontrollü yazma

Kontrollü yazmada amaç öğrencilerin Türkçeyi doğru, düzgün, akıcı, yazım ve imla kurallarına uygun bir şekilde kullanmalarını sağlamak olduğu düşünülmektedir. Bu yazma türünde sözcüklerin, metinlerin Türkçenin kurallarına, anlatım biçimine uygun olarak yazılması öğrencilerden beklenmektedir (Temizkan, 2013).

2.1.1.2.6. Not Alma

Not olarak yazma yöntemi öğrencilerin önemli gördüğü bilgileri daha sonra çıkarıp tekrar okuduğunda hatırlamak amacıyla yazmış olduğu yazı türüdür.

2.1.1.2.7. Yaratıcı Yazma

Yaratıcı yazmada amaç öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini hiçbir baskı altında kalmadan kâğıda aktarmasını sağlamaktır. Bu yazma türünde yazıların alışılmışın dışında, özgün, hayal dünyasını yansıtan hem yazan hem de yazı yazmaktan keyif alan bireyler yetiştirmek esas alınmıştır (Küçük 2007, s. 11).

2.1.1.3. Yazma Yaklaşımları

Yazma hem fiziksel hem de zihinsel bir süreç olduğundan süreç gerektiren zor bir beceridir (Tekşan ve Süğümlü, 2018). Sharples'a göre (1999);

- Yazma, karmaşık bir zihinsel etkinlik gerektirir; fakat bazı insanlar fazla çaba göstermeden yazıyor gibi görünür.
- Çoğu yazma süreci iyice düşünülmüş bir planlama ister; fakat bunun yanında şansa bağlı keşfetmeyi de gerekli kılar.
- Yazma analitiktir, değerlendirme ve problem çözmeyi gerektirir; fakat aynı zamanda senteze dayalı, üretici bir süreçtir. Analiz ve sentez birbirine karşı değildir; tam tersine metin oluşturulurken her ikisinden de yararlanır.
- Bir yazar, yazmak için biçem, başlık, dil bilgisi vb. gibi kısıtlamalara ihtiyaç duyar; fakat yaratıcı yazarlık bu kısıtlamaları yok etmeyi içerir. Kısıtlamalar, zihinsel etkinlikler için sözsüz ifadeler gibidir; fakat deneyimli yazarlar, kısıtlamaları açık yapılar olarak sunabilirler.
- Yazmak, temel olarak zihinsel bir etkinliktir; fakat fiziksel araçlara da gereksinim duyar. Uzun bir yazıyı tamamen zihinde yazmak mümkün değildir. Bu yüzden bir yazar,

makro yapılar geliştirmeye ve bazı taslaklar yaratmaya ihtiyaç duyar. Yazma bir tasarım olarak ele alındığında onun dış dünyayla zihin arasındaki zengin etkileşimi içerdiği görülür.

- Yazmak, tek başına gerçekleştirilen bir görevdir; fakat yazar, içinde bulunduğu sosyal ve kültürel dünyanın etkileri altındadır. Bir yazar yalnız çalışır; ama bir dil yardımıyla sosyal bir çevrede yer alır. Fikirlerini oluşturur ve diğerlerinin metinlerini de okur. Yazar, belirli kaynaklardan yeni anlamlar çıkartır ve bu, yazının içeriğini oluşturur. Bu her yazar ve her metne kişisel ayırt edici özelliğini verir” (akt. Maltepe, 2006a, s. 22-24).

Yazma çalışmaları bir süreç gerektirir. Çünkü yazı yazmak için yalnızca var olan veriler yeterli değildir, bireylerin kabiliyetlerini de göstermeleri gerekir (Bulut, 2018, s. 9). Yazma becerisini geliştirmek için yapılan çalışmalar genel olarak “Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı” ve “Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı” (Tabak ve Göçer, 2013, s. 149; Oral, 2003, s. 24) başlığı altında değerlendirilmektedir:

2.1.1.3.1. Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı

“Ürün odaklı yazma yaklaşımında, yazmaya başlamadan önce gerekli bilgiler bir araya getirilir, daha sonra bu bilgiler kıyaslama, ispatlama ve sebep-sonuç ilişkisi kurularak kâğıda aktarılır” (İspir ve Yıldız, 2021, s. 81). Ürün odaklı yaklaşımda öğretmen konuyu verir, sürece dâhil olmaz, öğrencinin yazdığı yazıları noktalama, imla, yazım kuralları, biçim ve teknik özellikler bakımından inceler. Süreç içerisinde merkezde olan üründür, öğrenci pasif konumdadır denilebilir. Öğrencinin herhangi bir ürün ortaya koyması yeterlidir. “Ancak yazma becerisi gibi karmaşık ve özgünlük gerektiren bir sürecin yalnızca ortaya konan taklit ürüne göre değerlendirilmesi, yazma öncesinde ve yazma sırasında yapılan tüm çalışmaları, edinilen kazanımları, geliştirilen becerileri fark etme imkânı sunmamaktadır”(Atli, 2022, s. 17).

Ürün odaklı yazma yaklaşımında öğrenciler bir yazı bütünü detaylı bir şekilde gözden geçirip daha sonra bu yazıyı öykünürler. Bu yöntem gelenekseldir denilebilir çünkü araştırıp, sorgulama, eleştirel düşünme becerilerini kapsamadığı, taklide dayalı bir yöntemdir geleneksel yazma yaklaşımını ifade etmektedir (Ülper, 2008). Bu yazma yaklaşımı doğrusaldır. Sürece değil sonuca odaklıdır. Öğretmen öğrencilerin süreç içerisinde ne yaptığını bilemez (Erdoğan, 2012).

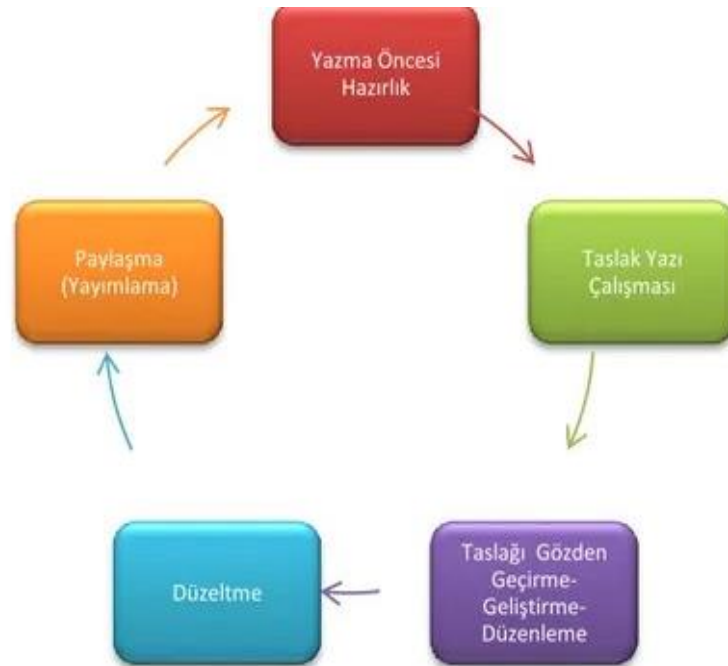
Ürün odaklı yaklaşım yazma becerisini geliştirmede yetersiz kalabilmektedir. Bu

yazma yaklaşımında öğrenci öğretmenin isteklerine yönelik hareket edeceğinden kendisini rahat bir şekilde ifade edemeyebilir.

2.1.1.3.2. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı

Süreç temelli yazma yaklaşımı üründen çok sürecin dikkate alındığı, uzun soluklu, yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir yazma yaklaşımıdır (Tavşanlı ve Kaldırım, 2020). Bu yaklaşımda öğretmen, öğrencinin yazma sürecine rehberlik eder. Öğretmen öğrenciye yalnızca dil bilgisi, biçim bilgisi vs. bakımından yazının nasıl olması gerektiğini anlatmakla kalmaz, öğrenciye rol model olur (Karatay, 2011; Oral, 2008). Süreç temelli yazma yaklaşımında öğretmen-öğrenci iş birliği vardır denilebilir.

Yazma bireylerin hem bilişsel hem duyuşsal hem de psikomotor beceriler işe koşularak yapıldığından ciddi bir çalışma gerektirmektedir (Demirel ve Karatay, 2022). Dolayısıyla yazı belirli süreçlerden geçerek ortaya konur denilebilir. Gelişigüzel yapılan hiçbir faaliyet başarıya ulaşamaz. Yazı yazarken de önemli olan duygu ve düşüncelerin karşı tarafa belirli bir düzen içerisinde aktarılmasıdır. Bu düzenin sağlanması için yazı yazmadan önce, yazma esnasında ürün elde edildiğinde yapılması gereken faaliyetler bulunmaktadır (Tonyalı, 2010, s. 15). Karatay'a göre (2011, s. 29) süreç temelli yazma yaklaşımının aşamaları vardır. Bu aşamaları "hazırlık, yazma taslağı oluşturma, taslağı gözden geçirerek yazma, yazıyı düzeltme, yazıyı paylaşma/yayınlama" olarak ortaya koymaktadır.



Şekil 2.1. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı Aşamaları

Hazırlık: Öğrencilerin hazırbulunuşluklarını ortaya koymak için konuşma, beyin fırtınası, liste yapma gibi çeşitli etkinliklerin yapıldığı aşamadır (Urquhart ve McIver, 2005).

Yazma taslağı oluşturma: Öğrencilerin ön bilgilerinden hareketle, özgürce düşüncelerini kâğıda aktardıkları aşamadır. Bu aşama öğrencilerin kendilerini en iyi anlattıkları aşamadır denilebilir.

Taslağı gözden geçirerek yazma: Bu aşama öğrencilerin oluşturdukları taslak metni okuyup metni daha iyi seviyeye getirmek amacıyla ekleme çıkarma yaptıkları, cümlelerin yerlerini değiştirdikleri bir aşamadır.

Yazıyı düzeltme: Yazının yazım imla, dilbilgisi gibi konularda incelenip gerekli değişikliklerin, düzenlemelerin yapıldığı aşamadır.

Yazıyı paylaşma/yayınlama: Yazarın etkilerini biçtiği, yazıyı okuyucuyla buluşturduğu final aşamasıdır.

Süreç temelli yazma yaklaşımı sarmal bir yapıdadır. Bir evre başarıyla bitirilmeden başka bir evreye geçilirse yazı istenen mükemmellikte olmaz (Akyol, 2010). Yaratıcılık becerisine sahip öğrencilerin süreç temelli yazma yaklaşımına uygun olarak planlanan yazma süreçlerinde daha başarılı olmaları beklenir. Türkçe Dersi (İlkokul ve Ortaokul 1-8. sınıflar) Öğretim Programı'nda ilkökul ve ortaokullarda yazma etkinliklerinde süreç temelli yazma yaklaşımının tercih edilmesi öngörülmektedir (MEB, 2015).

Tablo. 2.1. Yazma Eğitimi Yaklaşımları (Coşkun, 2007, s. 55-56)

Ürün Odaklı Yazma Eğitimi	Süreç Odaklı Yazma Eğitimi
Yazma becerisi tek hamlede gerçekleşen bir eylem olarak düşünülür.	Yazma becerisi birbiriyle sıkı ilişkilere sahip birçok eylemin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreç olarak düşünülür.
Amaç, öğrencinin bir metin oluşturmasıdır.	Amaç, öğrencinin bir metin oluşturmak için gerekli becerilere sahip olmasını sağlamaktır.
Hazırlık aşaması yoktur, öğrencinin her konuyu her zaman yazmaya hazır olduğu düşünülür.	Hazırlık aşaması çok önemlidir. Bu aşamada öğrencinin psikolojik ve düşünsel açıdan yazmaya hazır olması amaçlanır.

Öğretmen, yazma konusunu verme ve yazılanları değerlendirme dışında çok rol üstlenmez.	Öğretmen, yazma sürecinin her aşamasında öğrenciyi takip eder, ona yol gösterir, metin oluşturmasında yardımcı olur.
Öğrencilerin yazma kaygıları göz önünde bulundurulmaz.	Öğrencilerin yazma kaygılarını azaltacak veya yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak etkinlikler yapılır.
Öğrencilerin hepsi aynı düzeyde kabul edilir.	Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulur.
Yazım, okunaklılık, kâğıt düzeni gibi biçimsel nitelikler içerik kadar veya ondan daha önemlidir.	İçerik, biçimsel niteliklerden daha önemlidir.
Belli metin türleri dışına çıkılmaz.	Her türden metin oluşturulur.
Öğrencinin konuyla ilgili “doğru” düşünceleri dile getirmesi önemli görülür.	Öğrencinin -başkalarına göre doğru ya da yanlış olmasına bakılmaksızın- kendi düşüncelerini rahatça ve başarılı bir şekilde açıklaması önemlidir.
Yazma becerisi ile bilişsel beceriler arasındaki ilişki göz ardı edilir.	Yazma becerisinin temelinde bilişsel beceriler olduğu düşüncesinden hareketle öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek amaçlanır.
Değerlendirme not vermek için yapılır.	Değerlendirmedeki en önemli amaç, öğrenciye yazma sürecinde yaşadığı sorunları göstermek ve yanlışlarını düzeltmesinde ona yol göstermektir.
Öğrencilerin yazma faaliyetleri sınıf içi çalışmalar ve sınavlarla sınırlıdır.	Yazma zevk ve alışkanlığı kazandırarak öğrencinin sınıf çalışmaları ve ödevleri dışında da yazmasını sağlamak amaçlanır.

2.1.1.4. Yaratıcılık

Kelime kökenine bakıldığında yaratıcılık; Latince “create” kelimesinden türemiş olup “yaratmak, doğurmak, meydana getirmek” anlamlarına gelmektedir (Şahin, 2016). Türk Dil Kurumu’na göre (2023) yaratıcılık “yaratıcı olma durumu, yaratma yeteneği, her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık” şeklinde tanımlanmıştır.

Yaratıcılık, farklı alanlardaki birçok bilim insanının araştırmanın konusu olduğu ve herkesin kendine göre yorumladığı bir kavram olarak düşünülmektedir. Güteryüz'e göre (2006, s. 38) yaratıcılık, bireylerin zihninde var olan bilgi ile yeni öğrendiği bilgiyi çeşitli yollarla ilişkilendirerek yeni, özgün, orijinal bir fikir ya da ürün ortaya koymasidir. Maltepe'ye göre (2006b, s. 32), "yaratıcılık; toplum ve insan yaşamında önemli bir yeri olan, her bireyde var olan ve yaşamının her döneminde gerekli olan bir yetenek; günlük yaşamdan bilimsel alanlara kadar uzanan büyük bir alanı içine alan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimi; var olandan yeni ve farklı bir şeyler çıkarma; yakın ve uzak çevreye karşı bir farkındalıktır." Argun (2004, s. 2) ise yaratıcılığı bireylerde kendiliğinden ortaya çıkmayan, yol gösterme, destekleme ve cesaretlendirme ile gün yüzüne çıkan bireylerin hem duygusal hem de bilişsel süreçlerini yansıtan bir beceri olarak tanımlamaktadır. Aslan'a göre (2001, s. 19) yaratıcılık; özgün ve biricik olarak üretilen bireylerin hem bilişsel hem de psikomotor olarak eşi benzeri olmayan ürün ortaya koymaya yarayan yetenektir.

Yaratıcılığın en geniş kapsamlı tanımını yapan Torrance'ye göre (1974) "yaratıcılık, kayıp bilgi ve elemanlara karşı duyarlı olma; zorlukları tanıma, çözümler arama, kayıp durumlar üzerine hipotezler kurma, bunları deneme, değiştirme yeniden deneme ve sonuçlar elde etme durumudur" (Akt: Kaygın ve Çetinkaya 2015, s. 2) olarak tanımlamaktadır.

Tanımlardan hareketle yaratıcılık bireylerin zihninde var olan bilgilerle yeni öğrendiği bilgileri ilişkilendirerek özgün, orijinal, farklı bir ürün ya da fikir ortaya koyma sanatıdır.

Yaratıcılık Becerisine Sahip Bireylerin Özellikleri

Yaratıcılık her bireyin içinde bulunur fakat işe yarar bir şekilde, disiplinli bir çalışma ile ortaya çıkmaktadır (İpşiroğlu, 2006, s. 10). Yaratıcı bireylerde her şeyden önce merak duygusunun olması gerekir. Daha sonra sabır, azim, üretme, keşfetme, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları beklenir. Eğer birey bu becerilerden birçoğuna sahipse yaratıcılık becerisinin de o kadar gelişeceği düşünülmektedir.

Demirbaş (2005, s. 5-6) yaratıcılık becerisine sahip bireylerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Hem hayal kurar hem gerçekliği yaşarlar.
2. Kendisinin ve toplumun düşüncelerini sorgularlar.

3. Bazen gurur yaparlar bazense mütevazı tavır gösterirler.
4. Bazen çok akıllı davranırken bazen de acemi davranışlar gösterebilirler.
5. Ara sıra canlı, heyecanlı iken bazen pasif sessizdirler.
6. Bazen tavizsiz tavır bazen de özgür ruhlu tavır gösterirler.
7. Mücadeleci davrandıkları gibi kişisel duygularıyla da davranabilirler.
8. Üzüleceğini de bilse hassas ve dürüst davranmaya çalışır, sözünü esirgemez.

Yaratıcılık becerisi üst düzeyde olan kişiler bir problemle karşılaştığında farklı çözüm önerileri üretebilirler, olaylara farklı taraflardan yaklaşabilirler ve en doğru yola ulaşırlar. Bu sayede de ülkelerde entelektüel bireyler yetişmiş olur (Baykal ve Karakuş, 2019).

Doğan (2015) yaratıcılık becerisine sahip bireylerin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Kendisini başka insanların yerine koyabilir.
- Bir anda birden fazla çözüm yolu üretebilirler.
- Sorgulayıcı, eleştirel düşünebilirler.
- Ne yapacaklarına kanıtlı bilgilerle karar verirler.
- Üstün zekâlı bireyler değildir, normal zekâ düzeyine sahiptirler.
- Özgür ruhludurlar.
- Başkasının etkisinde kalmazlar.
- Hayal dünyaları geniştir.
- Olaylara kuşku ile yaklaşır.
- Neden odaklı değil sonuç odaklı çalışır.
- Araştırmacı ruhludurlar.
- Kendi içlerinde başarmanın gururunu yaşarlar.
- Kuralcı değildir.

Yavuzer (1996) yaratıcı bireylerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Başarılıdır.

- Liderlik özelliklerine sahiptirler.
- Geleneklere sıkı sıkıya bağlı değildirler.
- Bir şeyler üretmeyi, çalışmayı severler
- Duygusal yönleri düşünsel yönlerinden daha ağır basmaktadır.
- Heyecanlıdırlar.
- Öznel yanları ağır basmaktadır.
- İnsanlarla iç içe olmayı sevmezler.
- Sezgileri kuvvetlidir.
- Kendi yaratıcılıklarının farkındadırlar.

Bütün bu özellikler dikkate alındığında yaratıcı bireylerin en önemli özelliğinin hayal kurma ve merak duygusu olduğu söylenebilir. Günümüz dünyasında bireylerin sahip olması gereken beceriler sıralandığında en önemli becerilerden biri yaratıcılık becerisi olduğu düşünülmektedir.

2.1.1.4.1. Yaratıcılık Süreci

Yaratıcılık bir anda ortaya çıkan bir beceri değildir. Belirli bir süreç gerektirir ve her bir süreç birbiriyle ilişkilidir. Yaratıcılık sürecini ilk defa ortaya atan kişi Wallas'tır (1926). Bu aşamalar;

Hazırlık: Bu aşamada bireyler hem zihnindeki bilgileri ortaya çıkarırlar hem de yeni bilgiler toplarlar, hipotezler oluştururlar.

Tasarım (kuluçka): Bireylerin bazen bilinçli düşünmeye başladığı, problem durumunun şekillendiği aşamadır.

Geliştirilme (aydınlanma): Probleme çözüm önerilerinin üretildiği, mantıklı olarak düşünmeye başlandığı aşamadır.

Denetim (doğrulama): Çözümün bulunduğu ve denenip sonuca ulaşılma aşamasıdır.

2.1.1.5. Yaratıcı Yazma

Yazma, öğrencilerin çok severek yaptıkları bir faaliyet değildir. Bunun sebebinin yazarken dil bilgisi kurallarına uyulması, kâğıdın temizliği ve düzeni, harflerin tekniğine

uygun yazılması gibi kurallara sıkı sıkıya bağlı kalma zorunluluğu olduğu söylenebilir. Bu kurallar elbet önemlidir. Ancak öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini anlatabildikleri özgün ve yaratıcı yazma becerisini kazandırabilmek çok daha önemlidir. Bu nedenle yazma becerisinin yaza yaza geliştiği düşünülürse önce yazmanın alışkanlık haline getirilmesi sonra kuralların işe koşulması gerektiği söylenebilir.

Şahin'e göre (2016, s. 279) yaratıcı yazma "Bireyin gördüklerini, duyduklarını okuduklarını, izlenimlerini vb. kendi hayal dünyasında yoğurup kendi birikimleriyle harmanlayarak yeni ve özgün bir şekilde yazıya aktarmasıdır." Oral'a göre (2008, s. 8) bireyin duygularını, düşüncelerini, zihninde var olan bilgileri hayal dünyasında şekillendirerek kimsenin etkisi altında kalmadan kâğıda aktarmasıdır. Özer ve Şahan (2011) yaratıcı yazmayı, "Öğrencilerin farklı yollarla duyuşsal ve bilişsel olarak yazmaya hazır duruma getirildiği; her öğrenciye uygun farklı, bireysel ve işbirliğine dayalı yazma etkinliklerinin uygulandığı, oluşturulan metinlerin paylaşımına önem verildiği ve ürünün yanında sürecin de değerlendirildiği; tüm yazma süreçlerinde yaratıcılığın desteklendiği süreç merkezli bir yazma yaklaşımı" olarak tanımlamışlardır.

Yaratıcı yazma, bilginin direkt olarak aktarılmasından ziyade bireylerin duygu ve düşüncelerini hür bir şekilde kâğıda dökmesidir (Konuk, 2021). Yazarın bir ürün ortaya koymak için hem zihnindeki bilgileri hayal dünyası ile zenginleştirerek oluşturduğu kurgu eserlerdir (Sundt, 2018, s. 15). Yaratıcı yazmada hayal gücünü katarak farklı, özgün, ilgi çeken, hem bir ürün ortaya koymak hem de yazı yazarken keyif almak gibi durumlardan söz etmek gerekir (Aşılıoğlu, 1993, s. 146; Burns ve Lowe, 1966; Temizkan, 2010, s. 638; Küçük, 2007, s. 11; Gülerüz, 2006, s. 126; Oral, 2003, s. 8).

Spandel (2005) ve Tompkins (2006, s. 69) bir yazının yaratıcı yazma olup olmadığını anlamak için olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamışlardır:

- **"Fikirler:** Fikirler yaratıcı yazmanın esasını oluşturur. Öğrenciler ilginç fikirleri seçerler ve ayrıntıları kullanarak geliştirirler.
- **Organizasyon:** Organizasyon yaratıcı 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 yazmayı bitirirler.
- **Üslup:** Yazarların ayırt edici stilleri üsluptur. Üslup bir yazma parçasındaki en önemli niteliktir. Öğrenciler tasarlama ve aşamaları gözden geçirme esnasında,

kullandıkları kelimeler, oluşturdukları cümleler ve benimsedikleri tonlar yoluyla yazılarındaki üslubu belirlerler.

- **Kelime Seçimi:** Dikkatli kelime seçimi, okurken yazıya açık anlam ve çekicilik katar. Öğrenciler bu aşamada canlı kelimeler, özel isim, sıfatlar ve fiiller seçmeyi, dilin ifade etme özelliklerini kullanmayı öğrenirler.
- **Akıcı cümle:** Akıcı cümle, dilin ritmidir. Öğrenciler bu aşamada yazılarının uzunluğunu ve yapılarını çeşitlendirirler. Böylece yazılar doğal bir ritme sahip olur.
- **Mekanikler:** Mekanikler büyük harf kullanma, noktalama ve dil bilgisi kurallarının doğru kullanımından oluşur. Öğrenciler bu aşamada yazılarının daha kolay okunması için imlâ hatalarını düzeltirler” (Akt. Öztürk, 2007, s. 26, 27).

2.1.1.5.1. Yaratıcı Yazmanın Temel Amacı

Bireylerin kendilerini ifade etmesi ve kendine güvenmesi, içlerindeki gizil yaratıcılığın farkına varmaları amacıyla Amerika ve Avrupa ülkelerinde yaratıcı yazma dersleri okullarda okutulmaktadır. Türkiye’de ise temel amacı bireylere yaratıcı düşünme becerisi ve kendini ifade etme becerisi kazandırmak olan yaratıcı yazma, tek başına bir ders olarak değil de Türkçe derslerinde bir beceri olarak yer almaktadır.

İpşiroğlu (2006), yaratıcı yazmanın temel amaçlarını ana çizgileriyle şöyle belirlemiştir:

- “Duyu algılarını geliştirerek düş gücünü harekete geçirme, duyma, duyumsama, düşünme, sezme, gözlemlene yetilerinin bütünlüğünü sağlama. Düşünme ve algılamanın, akıl ve duyguların karşılıklı bir alışveriş içinde birbirini tamamlamasına yol açma.
- Düşünceleri, yaşantıları, gözlemleri kurgusal bir bütünlük içinde temellendirerek dile getirebilme.
- Algılama, gözlemlene, düşünme, sorgulama, yorumlama, eleştirme yetilerini geliştirme.
- Kafamızdaki kalıpları, ön yargıları ve tıkanma noktalarını kırarak kendi dilimizi bulabilme, özgün olanı, bana özgü olanı, biricik olanı dile getirebilme. Ben’i bulgulama.”

Böttcher (1999), Brenner (1990) ve Mollaoğlu’na göre (2002) ise yaratıcı yazma yöntemleri aşağıdaki amaçları gerçekleştirmek için kullanılmaktadır:

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

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

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

Bütüncül Öğrenmeyi Sağlama: Bütüncül öğrenme, bütün duyularla öğrenmeyi ifade eder. Burada öğrenme bilinçsizce yapılır; bu yüzden etkilidir. Yaratıcı yazma yöntemleri de; öğrencilerin bütün duyularıyla dış dünyayı algılamalarına, kendi iç dünyalarını açığa çıkarmalarına olanak tanıyarak bütüncül öğrenmeyi sağlar.

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

Bütün Öğrencilere Farklı Öğrenme Olanakları Sunma: Yaratıcı metinlerin oluşturulmasında hiçbir zaman kararlaştırılmış nicel ölçütler

merkeze alınmaz. Her öğrencinin kendi yazma sürecini ve ürününü seçme ve kullanma şansı vardır. Böylece başarısız ve deneyimsiz öğrenciler başarılı ve deneyimli öğrencilerle aynı ölçüde yazmaya özendirilir. Yaratıcı yazmada önemli olan öğrenci gereksinimlerine uygun görevlerin şekillendirilmesidir. Yaratıcı yazma yöntemleri, başarısız öğrencilerin bile yaratıcı yazmalarına olanak sağlayacak niteliktedir.

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

Şahin (2016) yaratıcı yazmanın amaçlarını; dili etkin kullanarak hayal dünyasındakileri duygu ve düşüncelerini özgün, akıcı, ilgi çekici bir şekilde yazı ortaya koymak, kendini tanıyan, üst düzey düşünme becerilerini kullanan, çeşitli kaynaklardan objektif şekilde bilgiler toplayarak kendi fikirleriyle harmanlayan, dil bilgisi kurallarına uyararak yazdığı yazıyı paylaşabilen bireyler yetiştirmek olarak sıralamaktadır.

Topkins (1982) ise yazmanın temel amacının;

- Eğlenmek,
- Sanatsal yönden doyum sağlamak,
- Hayal gücünü geliştirmek,
- Düşüncelerini açıklamak,
- Kendini tanımlamak,
- Yazmanın önemini kavramak olduğunu belirtmektedir.

2.1.1.5.2. Yaratıcı Yazmada Öğretmen Rolü

Öğretmenler öğrencilerin yaratıcılıklarını ve yaratıcı yazmalarını, yaratıcı düşüncelerini geliştirecek büyük aktörlerdir. Çünkü öğrenciler günün büyük çoğunluğunu okulda geçirmektedirler. Öğretmenin direkt olarak yaratıcılık kazandıracağını söylemek mümkün değildir ancak öğrencinin içinde olan yaratıcılığı onları yüreklendirerek, motive

ederek kendisini özgürce ifade etmesini sağlayarak, rehberlik ederek ortaya çıkarabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin içlerindeki yaratıcılık ruhunu ortaya çıkarmak için öncelikle öğretmenin rol model olması gerekmektedir. “Yaratıcı bir öğretmen, yeni deneyimlere açık, insanlara karşı sorumlu, dürüst, öğrencilerin başarısı için risk alan, yeni yollarla çalışmaya gönüllü, esnek, açık bir insandır” (Öztürk, 2007, s. 46). Öğretmenlerin sınıf içerisindeki tutum ve davranışları, yaptığı etkinlikler, derslerinde kullandığı yöntem ve teknikler, geri bildirimler öğrencilerin hem yaratıcılıklarını hem de yaratıcı yazmalarını geliştireceği düşünülmektedir.

Yazma eğitimi okulda verildiği için yaratıcı yazma konusunda öğrencilere yetkinlik kazandıracak kişilerin öğretmenler olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler derslerde yaratıcı yazma ile ilgili farklı yöntem ve teknikler kullanırlarsa öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin de o kadar gelişeceğine inanılmaktadır. Öğrencilerden kurallara sıkı sıkıya bağlı, düşüncelerinde sınırlandırma yapılarak yazma çalışmalarını istendiği için öğrenciler yazı yamaktan pek hoşlanmazlar. Burada öğretmenin görevi yazmayı eğlenceli hale getirerek öğrencilere özgür yaratıcı yazma ortamı sağlamaktır. Bu ortamı sağlarken de öğretmenin kendisinin de bu yaratıcı yazma çalışmalarına katılması öğrencileri cesaretlendirecektir.

2.1.1.5.3. Yaratıcı Yazmada Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Yaratıcı yazmanın yazma öğretiminde kullanılacak çok farklı yöntemleri vardır. Bu yöntemlerin bazıları aşağıda açıklanmaktadır (Böttcher, 1999 Akt. Maltepe, 2006b, s. 61-62).

1. *“Fikir birliği yöntemi:* Bu yöntemde fikirlerin ağ oluşturmasına hizmet eden bir yönerge, bir tema önceden verilir. Böylelikle fikirlerin, resimlerin, hatırlamaların, söylentilerin, renklerin vb. bireysel olarak şekillendirilmesinde öğrencilere yardımcı olunur. Öğrencilerin yazma çekingenliğini yenmede sıkça kullanılan fikir birliği yönteminin; kümeleme (cluster), kavram haritası, beyin fırtınası, otomatik yazma, akrostiş, hayal yolculuğu gibi alt yöntemleri de vardır.

2. *Yazma oyunları:* Yazma oyunları, yaratıcı yazma yöntemlerinin bir araya getirildiği ve çoğunlukla işbirlikli çalışmayı gerektiren bir aşamadır. Yazma oyunlarının amacı, yazmayı kolaylaştırıp eğlenceli hale getirerek yazmaya başlangıç konusunda öğrencilere yardım etmektir. Öykü bütünleştirme, sözcük

avı, sözcük torbası, sözcük sepeti vb. etkinlikler yazma oyunlarına örnek olarak verilebilir.

3. *Kurallara ve yöntemlere göre yazma:* Bu yöntemde öğrencilere örnekler verilerek bunları kendilerine göre şekillendirip geliştirme olanağı tanınır. Bu yönetime yapılandırılmış yazma da denir. Kurallara ve yöntemlere göre yazma; kartopu şiiri gibi uygulamaları içerir.

4. *Edebi yazma ve edebi türlere göre yazma:* Burada önceden verilen edebi metinlere ve bu metinlerdeki kurallara göre yazma söz konusudur. Edebi metinler yoluyla bir taraftan ifade olanakları, diğer taraftan da estetik edebi karakterler, metnin şiirsel dili ve farklı bakış açıları sunulur. Öğrenciler bu özellikleri dikkate alınan metinleri tamamlama, indirgeme ve dönüştürme çalışmaları yaparlar.

5. *Uyarıcı yazma:* Uyarıcı yazma, öğrencileri yazma eylemine çekmek için kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde, yazma iklimi, coğrafya, resimler, müzik, dans, sözcükler, paragraflar vb. yazma uyaranları kullanılarak öğrencilerin yazmaya güdülenmesi sağlanır.

6. *Yaratıcı metinleri sürekli yazma:* Bu yöntem öğrencileri metin üzerinde çalışarak yukarıdaki yöntemlerin tümünü kullanarak metin yaratmaya ve üretmeye yöneltir. Öğrencilerin bütün yöntemler arasında bağlantı kurabilmesi için motivasyonlarının yüksek olması gerekir.”

Yaratıcı bir yazının ortaya konuş sürecinde birçok teknik kullanılabilir. Bu tekniklerin kullanılabilmesi için öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri, bireysel farklılıkları yazmaya karşı tutumları ve okuma alışkanlıkları gibi birçok faktörün dikkate alınması gerekir. Aşağıda yaratıcı yazmanın geliştirilmesi sürecinde kullanılacak yöntemler açıklanmıştır:

2.1.1.5.3.1. Kelime Ağı Oluşturma (Cluster) Yöntemi

Gabriele Rico yazı yazmadan önce kullanılacak bir yöntem olan kelime ağı oluşturma yöntemini ortaya koymuştur. Kelime ağı oluşturma yönteminde kişiler duygularını, düşüncelerini, hayal dünyasını da işin içine katarak zihninde yeniden canlandırır (Rico, 2000, s. 15-20). Kelime ağının oluşturma yönteminde öğrenciye boş bir kâğıt verilerek öğrencinin belirli bir konuyla alakalı akıllarına gelenleri zihin süzgecinden

geçirmeden, sıra belirtmeksizin, doğrudan yazmaları istenir. Her yazılan kelime arasına oklar çizilir. Burada amaç öğrencinin düşüncelerini özgürce dışa vurmasını sağlamaktır.

Güner (2004, s. 229) bu metodun uygulanmasını şöyle formüle etmiştir:

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.”

2.1.1.5.3.2. Beyin Fırtınası

Beyin fırtınası yöntemi ilk defa Osborn (1957) isimli bir reklamcı tarafından, yeni ürünlere yeni isimler ve sloganlar üretme amacıyla kullanılmış, daha sonraları bir öğretim yöntemi olarak psikoloji ve yazma sanatında uygulanmıştır (Davies,1971; De Cecco, Crawford, 1974, Akt. Şahin, 2005, s. 442).

Yaratıcılığı en çok geliştiren tekniklerden birinin beyin fırtınası olduğu söylenebilir. Beyin fırtınası tekniği bir grubun belirli bir sürede problemin çözümüne yönelik mümkün olduğunca fazla fikir üretmesidir. Beyin fırtınasında kısa sürede çok fikir üretmek en önemli amaçtır. Başarılı bir beyin fırtınası için Coon'un (1983) belirlediği kurallar vardır. Bunlar;

- Bireylerin farklı fikirler ortaya atması konusunda yüreklendirilmesi
- Bireyler farklı fikirler ortaya koyduklarında onları yargılamamak
- Pek çok farklı fikir ortaya çıkarılmasının hedeflenmesidir.

Beyin fırtınası yönteminin uygulamasına bakıldığında öncelikle öğretmen bir problem durumunu öğrencilerle paylaşır veyahut tahtanın ortasına yazar. Öğrencilerde bu ana problem durumuyla alakalı zihinlerinden geçen, akıllarına gelen cümleleri, kelimeleri söylerler. Fikir üretme esnasında düşüncelerin mantıklı olup olmadığı, doğruluğu yanlılığı boyutlarına bakılmaz. Öğrencilerin çekinmeden aklına ilk gelen fikri ilk haliyle ortaya koyması istenir. Bu aşamada önemli olan kısa sürede çok fikir üretmektir.

2.1.1.5.3.3. Doğa ve Çevre Gezileri

Oral'a göre (2008) doğa ve çevre gezileri çocuğun çeşitli duyu organlarına hitap

ederek, yakından uzağa ilkesini işin içine koşup yaşadığı çevreyi fark etmesini sağlayan bir etkinliktir. Bu etkinlikte öğrenciler belirli bir ortama götürülür ve etrafında gördükleri hakkında ön bilgilerinden de hareketle birbirinden bağımsız olarak, gördükleri arasında bağlantılar kurup şiir, öykü yazmaları veya resim çizmeleri istenir. Yapılan bu faaliyetlerin sınıfta paylaşılması da öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlamak, arkadaşlarıyla fikir alışverişlerinde bulunmak, öğrenmelerin pekişmesini sağlamak adına oldukça önemli olduğu söylenebilir.

2.1.1.5.2.4. Kavram Haritası

Kavram haritalarının oluşturulmasının temelinde, “Öğrenme, kavramların ilişkilendirilmesi ve kullanılması sırasında gerçekleşir” (Boyle, 1997, s. 53) düşüncesi vardır. Kavram haritaları öğrencilerin belirli bir konu ile ilgili kavramları sentezleyerek kavramlar arasında ilişki kurdukları iki boyutlu grafiksel eğitim araçlarıdır (Novak ve Gowin, 1984; Ruiz-Primo ve Shavelson, 1996).

Kavram haritaları bilgiyi sembolleştirerek, organize bir şekilde göz önüne koymak amacıyla kullanılır. Kavram haritalarını derslerde kullanmanın hem maliyeti yoktur hem de kavramları somutlaştırdığı için öğrenmede kalıcılığı sağlaması açısından önemli olduğu söylenebilir.

Kavram haritalarının oluşturulma sürecine bakıldığında öncelikle ana kavram büyük bir şekilde ortaya yazılır daha sonra önem sırasına göre alt kavramlar yazılır ve aralarındaki bağ oklarla gösterilir. Bilgilerin toplu bir şekilde somutlaştırılmasını sağlayan iki boyutlu şemalardır.

2.1.1.5.3.5. Balık Kılıcı

Bir problemin nedenlerini ve alt nedenlerini detaylı ve objektif olarak ortaya koymak amacıyla uygulanan bir tekniktir. Balık kılıcı tekniği ilk olarak 1943 yılında Kaoru Ishikawa tarafından kullanılmıştır. Tekniğin uygulama aşamasında öncelikle belirlenen ana neden balık kılıcının en başına yazılır. Daha sonra problemi oluşturan alt nedenleri bulmak için beyin fırtınası tekniğinden yararlanılır ve bulunan alt problemler önem sırasına göre dizilir. Bu teknikte amaç kişilerin zihninde var olan düşünceleri ortaya çıkararak bilgiyi düzenlemeleri, problem çözme becerisi kazanmaları, araştırmaları, sorgulamalarıdır (Tok, 2007, s. 194; Erdoğan, 2012, s.51, Korkmaz,2015, s. 66-67).

2.1.1.5.3.6. Günlük Yazma

Bireylerin ellerine bir kâğıt bir kalem verildiğinde belirli bir sürede yazı yazmaları istendiğinde o anki duruma bağlı olarak akıllarından geçeni net olarak ifade edemeyebilirler. Günlük yaşantıda birçok olay yaşandığı için insanoğlu bu pek çok yaşantıyı aklında da tutamayabilir. Ancak rahat bir zamanda süre kısıtlaması olmadan gün içerisinde yaşanan bir olayı, duyulan bir fikri, akılda kalan bir düşünceyi not alıp rahat bir şekilde yazdığı zaman daha yaratıcı, ilginç, özgün yazılar yazıldığı düşünülmektedir. İnsanlar sosyal birer varlıktır ve gün içerisinde yaşadıklarını, duyduklarını, gördüklerini, hoşuna giden gitmeyen durumları paylaşma ihtiyacı hissederler. Ancak bazen her kafasından geçeni başkalarıyla konuşamaz burada da günlük yazma devreye girer. Bireyler oturup gün içerisinde yaşadıklarını özgür bir şekilde kâğıda döktüklerinde hem psikolojik hem fizyolojik olarak rahatlamış hissederler.

2.1.1.5.3.7. Zihin Haritası

1970’li yıllarda Tony Buzan’ın ortaya çıkardığı zihin haritası tekniği önemli kelimeler ve önemli görüntülerin kullanılarak malumatların önem sırasına göre ayarlayıp depolanması işidir (Buzan, 2009, s. 12). Zihin haritası beynin tamamını işe koşarak bir düşünceyi detaylı bir şekilde aralarına bağlantılar kurma imkânı sağlayan ayrıca düşüncenin özetini bir bütün olarak gösteren eğitim aracıdır (Güler, 2008, Sheridan, 2008).

Zihin haritaları tekniği öğrencilerin bilgileri tekrar etmesi ve hatırlaması açısından oldukça önemlidir (Zampetakis, Tsironis ve Moustakis, 2007; ve Farrand, Hussain ve Hennessy, 2002). Zihin haritası yöntemi planlama yapmada, problemlere çözüm ararken yeni fikirler ortaya koymak için kullanılabilir. Ayrıca zihin haritası tekniğini kullanan kişi bilgileri daha iyi hatırlar, bütün konuya bir anda hâkim olur, problem çözme becerisi gelişir, zihnindeki konuları öz düzenleme becerisine sahip olur.

2.1.1.5.3.8. Hikâye Haritası

Hikâye haritası, kişiler, zaman, mekân ve konu arasındaki ilişkilerin grafiksel olarak aktarma işidir (Davis ve McPherson, 1989. Akt. Duman ve Tekinarslan, 2007, s. 35). Davis ve McPherson’a göre (1989) hikâye haritası yöntemi alan yazında “story map” olarak anılmaktadır. Sorrell’e (1990) göre “hikâye haritası yöntemi, hikâyenin parçalarının birbiriyle ilişkisini okuyucuya öğretmek ve okuyucunun dikkatini hikâyenin temel

ögelerine çekmek amacıyla, hikâyenin temel ögelerinin şemalarla verilmesini içerir” (akt. Yılmaz, 2008, s. 215). Hikâye haritası öğretim planının amaçları için kişiler, zaman, mekân ve konu arasındaki ilişkinin grafik olarak sunumudur. Akyol’a (1999) göre hikâye haritası; öğrencilerin aktif katılım sağladığı, değerli, değersiz bilgileri ayırt etme, malumatların düzenlenip uzun süreli belleğe depolama gibi faydalar sağlar.

Idol (1987) hikâye haritası yöntemini dört evrede açıklamış ve bu dört evre sonunda kişinin istendik davranışı bağımsız olarak sergileyebilecek beceriyi kazandığını kaydetmiştir (Akt. Güldenoğlu, 2008, s. 54). Bu evreler:

- Model olma aşaması
- Rehberlik aşaması
- Test aşaması
- Süreklilik aşaması şeklindedir.

2.1.1.5.3.9. Hikâye Tamamlama

“Yazma çalışmalarında öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmek ve yazılı olarak anlatmak amacıyla ilenen metinle de ilgi kurularak metin tamamlama çalışması yaptırılmalıdır. Özellikle öğrencinin ana kahraman olduğu bir öyküyü tamamlamaktan zevk alacak ve hayal dünyalarını kullanarak ilginç kurgular oluşturabilecektir” (Göçer, 2010, s. 191). Bilhassa öğrenciler yarım bırakılmış bir hikâyeyi tamamlarken metnin kahramanı yerine kendilerini koyarak hayal dünyalarıyla şekillendirirler ve bu sayede enteresan ürünler ortaya çıkarabilirler (Göçer, 2010, s. 191).

Yaratıcı yazma tekniklerinden olan hikâye tamamlama tekniğinde öğrencilere yarım bırakılan bir hikâye verilir. Öğrencilerin zihninde var olan bilgileri hayal dünyaları ile bütünleştirerek verilen hikâyeyi tamamlamaları istenir. Öğrenciler için günlük hayattaki problemlere karşı çözüm üretebilmeleri, yaratıcı düşünmeyi sağlamaları, hayal dünyalarını zenginleştirebilmeleri açısından son derece eğlenceli ve öğretici bir tekniktir.

2.2.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

"Yaratıcı Drama ve Yaratıcı Yazma" adlı çalışmasında Ataman (2004) araştırmayı 14 öğrenci ile yürütmüştür. Çalışmada yaratıcı drama uygulamaları ile bir kelimedenden yola çıkılmış, öğrencilerin o kelime ile ilgili geçmiş yaşantılarından hareketle hayal kurdurulmuş ve çağrışımda bulundurulmuş bu kelimeleri yazmaları istenmiştir.

Katılımcılar kendi zihnindeki düşünceleri, önceki yaşantılarıyla bütünleştirerek ve çağrışımında bulundurulmuş kelimeleri kullanarak farklı öyküler yazdırılmıştır. Bir kelime ile 7 hafta boyunca yazılı ürünler elde edilmiştir. Öğrenciler uygulama sırasında gözlemlenmiş olup öğrencilerin severek eğlenerek yazma çalışmalarına katıldıkları görülmüştür. Yapılan çalışma sonucunda yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini olumlu anlamda geliştirdiği, öğrencileri yazmaya karşı isteklendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Maltepe (2006), “Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi” adlı doktora tezinde nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmada nicel sonuçlar incelendiğinde Türkçe derslerindeki etkinliklerin öğrencileri yaratıcı yazmaya yönlendirecek yazı yazmaya hazırlık, ortaya konulan ürünlerin analiz edilmesi süreçlerinin yetmediği ancak yazı yazma sürecinin daha etkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel sonuçlarına bakıldığında ise; öğrencilerin ortaya koyduğu yazma ürünlerinin yaratıcı düşünme konusuna değişim göstermediği, empati kurma açısından da yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Dille ilgili yaratıcılık konusuna bakıldığında ise öğrencilerin, yazılarında genel bir ifade dili, tanım cümleleri, ders verici cümleler kullanarak anlatımda kalıplara bağlı kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk’ün (2007) doktora tezinde, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yazmaya karşı düşüncelerindeki etkisini incelemek amacıyla deneysel desenli bir araştırma yapmıştır. Araştırma, 2006-2007 öğretim yılında, Ankara ili Etimesgut ilçesi Hasan Şükran Saruhan İlköğretim Okulu beşinci sınıf öğrencileri olan toplam 40 öğrenci (20 deney-20 kontrol) ile gerçekleştirilmiştir. Dört şubeye serbest yazma etkinliği yaptırılmış ve bu yazılar araştırmacı tarafından geliştirilen yaratıcı yazma ölçeği ile incelenmiştir. Sonuçlara bakılmış ve ön test değerleri birbirine en yakın olan iki sınıf deney ve kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney grubuyla on dört hafta boyunca haftada iki saat yaratıcı yazma uygulamaları yapılmış ve çalışmanın sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma başarıları arasında deney grubunun lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Susar Kırmızı (2008), yapmış olduğu araştırmasında yaratıcı drama yönteminin, yaratıcı yazma başarısını etkileyip etkilemediğini ve deney grubunun ortaya koyduğu ürünleri yaratıcı yazma açısından geliştirip geliştirmedini tespit etmeyi amaçlamıştır.

Uygulamalar deney grubu öğrencilerine altı hafta boyunca sürmüştür. Kontrol grubu öğrencilerine ise Türkçe müfredat programı uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma başarısının önemli derecede arttığı, yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Beydemir'in (2010) "İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara, Yaratıcı Yazma ve Yazma Erişisine Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinde Denizli Merkez ilçede 53 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışma 11 hafta süresince haftada 2 ders saati zamanında olmuştur. Deney grubunda yaratıcı yazma etkinlikleri, kontrol grubunda ise Türkçe Müfredat Programı uygulanmıştır. Araştırmada yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarında olumlu yönde katkı sağladığı, deney grubu öğrencilerinin yazma becerilerinde, kontrol grubu öğrencilerine göre daha yetkinlik kazandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Maden ve Durukan (2010) "İstasyon Tekniğinin Yaratıcı Yazma Becerisi Kazandırmaya Ve Derse Karşı Tutuma Etkisi" adlı çalışmalarında istasyon tekniğinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma ön test son test kontrol gruplu deneysel desen ile yürütülmüştür. Deney grubuna istasyon tekniği uygulaması yapılırken kontrol grubundaki öğrencilere her hangi bir müdahalede bulunulmayıp Türkçe müfredat programıyla dersler yapılmaya devam etmiştir. Araştırmanın evren ve örneklemini 6. sınıf öğrencilerinden seçilmiş 47 kişi oluşturmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen "Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu" ve MEB (EARGED) tarafından geliştirilen "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ile toplanmış; SPSS 11.5 programında U ve Z testleriyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde istasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerileri ve Türkçe dersine karşı tutum üzerinde geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Özdemir (2010), "Üstün Yetenekli Öğrencilerde Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Düzeyleri İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Örneği" adlı çalışmasında öğrencilerden "Siyah Çadır" adlı resim uyararı olarak kullanılarak bir hikâyeye yazmaları istenmiştir. Araştırmaya 73 üstün yetenekli 74 normal öğrenci katılmıştır. Normal öğrenciler üstün yetenekli öğrencilere göre biçim ve paragraf konusunda daha başarılı iken, üstün yetenekli öğrencilerin yazım kuralları, sözcük, cümle, anlatım, başlık, serim, düğüm ve çözüm

bölümlerinde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Normal öğrencilerde başarının orta ve iyi düzeyde, üstün yetenekli öğrencilerde dağılımın uçlarda olduğu görülmüştür. Üstün yetenekli öğrencilerin bireysel performans sergiledikleri bulunmuştur.

Tonyalı (2010) “Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi” adlı çalışmada yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkisine bakmak amaçlanmıştır. Yöntem olarak ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma 40 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney grubuna 12 hafta boyunca yaratıcı yazma uygulamaları yapılmıştır. Çalışmanın ön test sonuçlarında deney ile kontrol grubu arasında anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri arasında yapılan ilişkisiz ölçümler t-testi sonucuna göre ise deney ve kontrol gruplarında yaratıcı yazma becerilerinin arttığı bulunmuştur. Artışın deney grubu lehine olmasına rağmen gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Deney grubunun Torrance Yaratıcı Düşünce Testi’nden elde edilen verileri üzerinde ilişkili ölçümler t-testi uygulanmış, son test ve ön test değerleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ak'ın (2011) “Yaratıcı Yazma Tekniklerinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Yazılı Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkileri” başlıklı tezinde yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı şekilde anlatma yeteneklerine yönelik etkisi ve yazılı anlatıma yönelik tutumlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma İzmir ili Bornova ilçesinde 2010-2011 öğretim yılında iki sınıfta gerçekleştirilmiştir. Yöntem olarak ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. 46 öğrenci ile yürütülen çalışmada deney grubuna yaratıcı yazma etkinlikleri, kontrol grubuna ise Türkçe müfredat programı uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre serbest yazma ön test-son test puan ortalamaları deney grubu lehine çıkmıştır. Öğrencilerinin yazılı anlatıma yönelik tutum ölçeği son testi puan ortalamalarının da deney grubu lehine anlamlı farklılaştığı bulunmuştur.

Akdal (2011), “Metinler Arası Okuma Yaklaşımının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi” adlı tezinde ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine Türkçe dersinde yaratıcı yazma becerilerinin gelişmesinde metinler arası okuma yaklaşımının etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda, metinler arası okuma yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, yaratıcı yazma becerilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla gelişme gösterdiği

bulunmuştur.

Erdoğan (2012) “Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine Ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi” adlı çalışmasında 2 deney ve 1 kontrol grubu belirlenmiştir. Deney 1 grubunda iş birlikli yaratıcı yazma uygulaması, deney 2 grubunda yaratıcı yazma uygulamaları, kontrol grubunda ise Türkçe müfredat programı uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar 81 öğrenci ile 16 hafta boyunca sürdürülmüştür. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutum erişileri arasında iş birlikli yaratıcı yazma tekniğinin ve yaratıcı yazma tekniklerinin uygulandığı deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Avcı (2013), “Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimlerine ve Yazma Kaygılarına Etkisi” adlı çalışmasında yöntem olarak yarı deneysel desen kullanmıştır. Araştırma 61 kişinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun yazma eğilimlerinde kontrol grubuna göre anlamlı farklılık gösterdiği ancak deney grubunun kontrol grubuna göre yazma kaygılarında anlamlı farklılık oluşturmadığı bulunmuştur.

Sever (2013), “Süreç Temelli Yazma Modellerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi”ni araştırmıştır. Araştırmada ön test-son test gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırma sonucunda birinci deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında ve ikinci deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Her iki deney grubu son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Deney gruplarının ayrı ayrı son test puan ortalamaları ile kontrol grubunun son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Korkmaz (2015) tarafından yapılan “Yaratıcı Yazma Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik Algılarına, Yazmaya İlişkin Tutumlarına ve Yazma Becerisi Akademik Başarılarına Etkisi” adlı çalışmada ortaokul 6. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yöntemlerinin öğrenci yazma öz yeterlik algısına, yazma tutumuna ve yazma becerisine olan etkisi araştırılmıştır. Çalışmada öntest-son test deneysel model kullanılmış, 59 altıncı sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Araştırmada yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma becerisi akademik başarılarını, yazma öz yeterlik algısını, tutumunu olumlu şekilde etki gösterdiği ancak programa yönelik yazma

uygulamalarının öğrencilerin yazma becerisi akademik başarıları üzerinde belirleyici etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çarkıt ve Karadüz (2015), ortaokul yazma dersleri bağlamında öğretmenlerin yazma becerilerini öğretme konusundaki görüşlerini incelemişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler yoluyla yapılan nitel vaka çalışması sonucunda, öğretmenlerin çoğu, dersin amacını ifade etme ve yazma yeteneklerinde bir iyileşme görmektedir. Öğretmenlerin farklı deneyime ve bilgiye sahip olması, yazma becerilerini edinmede birçok farklı yaklaşım ve tekniğe yol açmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin öğrenme, öğretme ve değerlendirme süreçlerindeki deneyimleri ve bakış açıları yazma becerileri için önemlidir.

Erdoğan (2016), işbirlikçi yazma etkinliklerinin öğretmen adaylarının yazma becerileri ve tutumları üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmada, üniversite 2. sınıfta okuyan 28 öğretmen adayına işbirliğine dayalı yazma etkinliklerini uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, işbirlikçi yazma faaliyetlerinin ilköğretim öğretmen adaylarının yazma becerilerini geliştirdiği ve yazmaya karşı tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Oğuz (2017), masalların birleştirilmesi yoluyla yaratıcı yazma çalışmaları yapmış ve bu durumun ortaokul öğrencilerinin yazma becerisine etkisine ve öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişimindeki katkısını araştırmıştır. Uygulama öncesinde masal grupları oluşturulmuş ve yaratıcı yazmanın yapılacağı masallar belirlenmiştir. Masal metinleri sınıflarda etkinliklerle işlenmiştir. Masal birleştirmenin uygulandığı yaratıcı yazma derslerine ilişkin sınıf düzeyine göre farklılıklara bakılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda sınıf düzeyinde öğrencilerin gelişme gösterdikleri tespit edilmiştir.

Susar-Kırmızı ve Kasap (2017), yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma çalışmalarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerisine etkisini incelemek üzere deneysel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Deney grubundaki 16 öğrenciye 53 haftada 2 ders saati olacak şekilde yaratıcı yazma ve yaratıcı okuma çalışmaları uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise MEB Türkçe dersi öğretim programı uygulanmaya devam edilmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı yazma ve yaratıcı okuma çalışmalarının deney grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini olumlu yönde etkilediğini saptamışlardır.

Saluk (2017) tarafından yapılan “Üstün Yeteneklilerde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma” çalışma yaratıcı yazma etkinliklerinin üstün yeteneklilerin yazma tutumu üzerindeki etkisini tespit etmek ve yaratıcı yazma

becerilerini geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Çalışma hem nicel hem de nitel yöntemler içermesi nedeni ile karma yöntem araştırmasıdır. Nicel verilerin toplanmasında ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen, nitel verilerin toplanmasında uygulanan etkinlikler sonrasında deney grubunun görüşlerine başvurularak görüşme yöntemi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında 10’ar ğrenci olmak üzere 20 ğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında ön-test ve son-test olarak yaratıcı yazma tutum leği uygulanmıştır. Araştırmanın nicel veri sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu ğrencilerinin ön-test ve son-test yaratıcı yazma tutumlarında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür. Çalışmaların deney grubu ğrencilerinin yaratıcı yazma etkinlik sürecinin sonunda yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Yaratıcı yazma etkinlikleri süreci sonrasında deney grubu ğrenci görüşlerine göre etkinliklerin; hayal güçlerini geliştirdiği, yazma becerisini artırdığı konu zengin olduğunda daha iyi yazabildiklerini fark ettikleri, söz varlıklarını ve dolayısıyla kelime hazinelerini artırdıkları, etkinliklerde eğlendikleri, yaratıcılıklarını daha rahat ortaya çıkardıkları, Türkçe dersine katkı sağladığı, yazım ve noktalama kurallarını uygulamada dikkatlerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Dorlay (2018) “5E ğrenme Modeline Uygun Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Ortaokul ğrencilerinin Yazma Becerisi Üzerine Etkisi”ni araştırmak amacıyla yaptığı çalışmada yöntem olarak ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen modeli kullanılmıştır. Araştırmada 2 deney 2 kontrol grubu bulunmaktadır. Deney grubuna 8 hafta boyunca 5 E ğrenme modeline uygun yaratıcı yazma uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırma sonucunda 5 E modeline uygun yaratıcı yazma etkinlikleri uygulanan grubun kontrol grubuna göre yaratıcı yazma becerilerinin arttığı bulunmuştur.

Babayiğit (2019) yaratıcı yazma etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf ğrencilerinin okuma, yazma ve Türkçe dersi tutumlarına etkisini incelediği ön test son test tek gruplu deneysel çalışmasını 35 4. sınıf ğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilere uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin ilkokul dördüncü sınıf ğrencilerinin okuma, yazma ve Türkçe tutumlarının artmasına neden olduğu saptanmıştır.

Erdoğan ve Çelikpazu’nun (2020) “İlkokul 4. sınıf Türkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünme Destekli Yaratıcı Yazma çalışmalarının ğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmasında ön test-son test tek gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmışlardır. Deney grubuna 6 hafta boyunca uygulamalar araştırmacı

tarafından yapılmıştır. Veri toplama araçları hem deney grubuna hem de kontrol grubuna ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Nicel veriler analiz edilirken SPSS 20. 0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırma boyunca uygulanan yansıtıcı düşünme günlükleri, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının neticesinde elde edilen son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı olarak farklılık bulunmuştur. Yani uygulamaların yaratıcı yazma becerilerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Gökçe (2020) “İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutumu, Yazma Tutumu ve Yaratıcı Yazma Becerileri Üzerine Etkisi” adlı çalışmasında ilkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde gerçekleştirilen yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersi tutumuna, yazma tutumuna ve yaratıcı yazmalarına olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneysel desene göre gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 40 öğrenci kontrol grubunda 40 öğrenci olmak üzere toplam 80 öğrenci ile yürütülen çalışmanın deneysel sürecinde yaratıcı yazma etkinlikleri kullanılmıştır. Etkinlikler haftada iki saat olmak üzere 10 hafta boyunca toplam 20 saat uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise Türkçe dersi öğretim programı ve buna bağlı yazma çalışmaları uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yazmaya yönelik tutum ölçeği, Türkçe dersi tutum ölçeği ve yaratıcı yazma için değerlendirme ölçütleri formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe derslerinde uygulanan yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarında, yazma tutumlarında ve yaratıcı yazmalarında anlamlı bir artışa neden olduğu görülmüştür.

Türkyılmaz ve Arı (2021) “Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi” adlı çalışmalarında yaratıcı yazma etkinliklerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin öykü yazma başarıları üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini ortaokulda 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören 67 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür. Katılımcılar 33 deney grubu 34 kontrol grubu öğrencisinden oluşmaktadır. Deney grubu öğrencilerine 12 hafta boyunca yaratıcı yazma etkinlikleri uygulanmış olup kontrol grubu öğrencilerine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Ön test ve son test amacıyla öğrencilere belirlenen öykü konularından biri hakkında bir öykü yazmaları istenmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son testleri ise “Öykü Yazma Becerisi Ölçeği” doğrultusunda değerlendirilmiştir. Çalışmanın

sonuçları incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin son testte aldıkları puanların ortalamalarının, kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarından anlamlı olarak farklılık gösterdiği ve bu farkın yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öykü Yazma Becerisi Ölçeği alt boyutlarında da deney grubundaki öğrencilerin puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin öykü yazma başarısında mevcut programda yer alan etkinliklere göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Et ve Çağlayan Dilber (2022) “Karikatürle Yazma Çalışmalarının Ortaokul Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Başarısına Etkisi” adlı araştırmalarını karikatür destekli yazma çalışmalarının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerisi gelişimine etkisini incelemek amacıyla yapmıştır. Araştırma 46 öğrenci ile yürütülmüştür. Uygulamalar için basitten karmaşığa etkinlikler hazırlanmıştır ve uygulanmıştır. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, haftada iki ders saati olmak üzere toplam 7 hafta etkinlik uygulanmıştır. Araştırmanın verileri Öztürk (2007) tarafından geliştirilen “Yaratıcı Yazma Ölçeği” ile elde edilmiştir. İstatiksel olarak değerlendirilen veriler, karikatür destekli yazma çalışmalarının öğrencilerin ürettikleri metinlerde fikirlerin orijinalliği, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime zenginliği, cümle yapısı, organizasyon, dil bilgisi kurallarına uygunluğu ve yazı tarzı düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

Şahin ve Ata'nın (2023) “Hikâye Haritası Tekniğinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi” adlı çalışmalarında ilkokul 7. sınıfa devam eden öğrencilerin hikâye haritası tekniğini ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre araştırmalarını gerçekleştirmişlerdir. Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında yapılmıştır. Çalışmanın evren ve örnekleme 37 öğrenciden oluşmaktadır. Uygulamalar 8 hafta boyunca yürütülmüştür. Deney grubuna 8 hafta boyunca hikâye haritası tekniği uygulaması yapılmıştır. Kontrol grubunda ise herhangi bir uygulama yapılmamış Türkçe müfredat programı uygulanmaya devam etmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde “Yaratıcı Yazma Değerlendirme Rubriği” kullanılmıştır. Sonuç olarak hikâye haritası tekniğinin uygulandığı deney grubunun yaratıcı yazma puanlarının kontrol grubunun yaratıcı yazma puanlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Ancak deney ve kontrol grubunun yaratıcı yazma puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eroğlu ve Karameşe (2023) “Ortaokul Öğrencilerinin Söz Varlığının Yaratıcı Yazma Çalışmaları Kapsamında İncelenmesi” adlı çalışmalarında 5. sınıf ve 8. sınıf

öğrencilerinin söz varlığını yaratıcı yazma açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma yöntemi olarak karma araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada, ortaokul 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı ürünlerindeki söz varlığı yaratıcı yazma tekniklerinden olan salkım tekniği kullanılarak incelenmiştir.

Çalışmanın verileri nicel araştırma yöntemleriyle sağlanmıştır. Veriler toplanırken 150 kişinin verilerinden yararlanılmıştır. Veriler bağımsız örneklemeler t-test ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak 5. sınıf öğrencileri ile 8. sınıf öğrencileri arasında yaratıcı yazma teknikleri ile toplanan veriler söz varlığı açısından incelendiğinde anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. 5. ve 8. sınıflarda her iki kademe öğrencilerinin de sıkça tekrara düştükleri, duygu ve düşüncelerini aynı anlam alanına giren farklı sözcüklerle ifade etmekte zorlandıkları görülmüştür. Ayrıca hem 5. sınıf hem de 8. sınıf seviyesinde cinsiyet grupları arasında söz varlığı açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Batur, Başar ve Yusufoglu (2023) “Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmalarında yaratıcı yazma uygulamalarının yaratıcı yazma becerilerini geliştirme durumuna bakmak amaçlanmıştır. Araştırma durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Araştırma verileri veli ve öğrenci görüşme formları, öz değerlendirme formları, rubrikler, araştırmacı günlüğü, sesli, görüntülü materyaller ile toplanmış olup betimsel analiz yöntemi ile veriler analiz edilmiştir. Sonuç olarak görsel materyallerin yaratıcılığın en fazla akıcılık boyutunda cümle yazıldığı esneklik, özgünlük ve ayrıntılandırma boyutlarında cümle yazılmadığı bulunmuştur. Müzik destekli etkinlikte yaratıcılığın en fazla akıcılık boyutunda cümle yazıldığı, en az ayrıntılandırma boyutunda cümle yazıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Görsel ve müzik destekli etkinlikte en fazla akıcılık boyutunda cümle yazıldığı, en az esneklik boyutunda cümle yazıldığı sonucuna varılmıştır. Animasyon destekli etkinlikte en fazla akıcılık boyutunda cümle yazıldığı en az özgün boyutunda cümle yazıldığı bulunmuştur. Uygulama sürecinde öğrencilerin yazma ile ilgili olumlu duygu ve düşüncelere sahip olduğu öz değerlendirme formu, araştırmacı günlüğü ve öğrenci-veli görüşmeleri aracılığıyla bulunmuştur. Çalışma sonucunda öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi için bazı önerilerde bulunulmuştur.

2.2.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Adler (2002) “Yazma Gelişiminde Oyunun Rolü: Dört Lisede Yaratıcı Yazma Dersleriyle Bir Çalışma” (The Role Of Play In Writing Development: A Study Of Four High School Creative Writing Classes) adlı çalışmasında katılımcılara şiir, anı, deneme,

karikatür gibi farklı türde yazma çalışmaları yaptırılmış, kelime türetme oyunları oynatılmıştır. Elde edilen verilere göre sınıf içinde yapılan tartışmaların, eğitsel ortamın ve bu ortamın yarattığı fırsatların öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Çalışmada öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek amacıyla oynanan kelime türetme, bir nesneyi, durumu ifade etme içerikli oyunların yaratıcı yazmayı desteklediği görülmüştür. Araştırmacı, yaratıcı yazma çalışmalarında öğrencilere kendi yaşamlarından ve çevrelerinden, özellikle de etkilendikleri kültürden hareket eden çalışmaların yaptırılmasının yararlı olacağını öne sürmüştür.

Medd (2002) tarafından gerçekleştirilen “Bilinçaltı Çalışmasının Yaratıcı Yazma Üzerindeki Etkileri” adlı araştırmada bilinçaltı çalışmasının yaratıcı yazma üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Beş sınıftan onar tane dördüncü sınıf öğrencisi (toplamda 50 öğrenci) ile çalışılmıştır. Öğrencilere on dakikalık yaratıcı yazma uygulamaları yapılmıştır. Dört grup on dakikalık bir ara vermiş, ikisi konu ile ilgili, ikisi konu ile ilgisi olmayan başka aktivitelere katılmış ve on dakika daha yaratıcı yazma uygulamasına devam etmişlerdir. Bir grup ise yirmi dakika boyunca aralıksız yaratıcı yazma uygulamasını tamamlamıştır. Araştırmanın sonucunda beş grup arasında anlamlı fark bulunmadığı ve bilinçaltı çalışmasının yaratıcı yazma üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Cheung, Tse ve Tsang (2003) tarafından yapılan “İlkokullarda Yaratıcı Yazma Uygulaması: Hong Kong'da Bir Durum Çalışması” (Creative Writing Practice in Primary Schools: A Case Studying Hong Kong) başlıklı durum çalışması, bir ilköğretim okulunda yazma öğretiminin mevcut uygulamasını anlamak ve kişiye özel yaratıcı yazma pratiği eğitim programının öğretmenler üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Doktora düzeyinde bir uzman tarafından dört öğretmene bir yıl boyunca eğitim verilmiştir. Eğitimlerden sonra katılımcılara sekiz maddeli yarı yapılandırılmış bir görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlara göre öğrencilerin yazma konusunda sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler yazma öğretiminde geleneksel yaklaşımı benimsemektedirler. Okullarda yaratıcı yazma uygulamalarının uygulanmadığı görülmüştür. Araştırma nitelikli eğitimler tarafından etkili ve birebir eğitim verildiğinde öğretmenlerin yaratıcı yazma öğretimi açısından gelişim gösterdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaratıcı yazma konusunda gelişmesinin öğrencilerin yaratıcı yazmalarını da geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Boulineau, Fore, Hagan Burke ve Burke (2004), “Hikâye Haritası Kullanarak Öğrenme Güçlüğü Olan İlkokul Öğrencilerinin Hikâye-Dil Bilgisi Metinlerini

Anlamalarını Artırmak İçin Hikâye Haritalamanın Kullanılması.” (Use Of Story-Mapping To Increase The Story-Grammar Text Comprehension Of Elementary Students With Learning Disabilities) adlı çalışmalarını okuma güçlüğü çeken ilkököl üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma anlama düzeylerini geliştirmek amacıyla planlanmış ve yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda elde edilen verilere bakıldığında hikâye haritası tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin okuduğunu anlama ve zaman, mekân, konu ve karakterler gibi hikâye öğelerini tanıyıp anlamlandırmada olumlu etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

“İngiliz Edebiyatı Derslerinde Yaratıcı Yazma Ödevlerinin Değeri”ni (The Value Of Creative Writing Assignments In English Literature Courses) incelemek amacıyla Austen (2005) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilere edebiyatı sevdirdiği, öğrencileri yazma konusunda motive ettiği, eleştirel ve anlamlı okuma kültürü oluşturduğu tespit edilmiştir.

Feuer (2011) “Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yabancı Dil Becerileri Üzerindeki Etkisi”ni (Developing Foreign Language Skills, Competence and Identity Through a Collaborative Creative Writing Project) incelemiştir. Öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, öğrenciler süreç içerisinde gözlemlenmiş ve ortaya konulan yazılar incelenmiştir. Araştırma sonunda yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazılı anlatım, dinleme ve konuşma becerilerini olumlu yönde geliştirdiği bulunmuştur.

Stringfield, Luscre ve Gast (2011), “Yüksek İşlevli Otizm Olan Öğrencilerin Hızlandırılmış Okuyucu Okuma Değerlendirme Test Puanlarına Öykü Haritasının Etkileri” (Effects Of A Story Map On Accelerated Reader Postreading Test Scores In Students With High-Functioning Autism) adlı çalışmalarında yüksek işlevli otizm (HFA) olan üç ilkököl çağındaki çocuğa, hikâye haritasını, dil eğitimi sırasında bir post-okuma aracı olarak kullanmaları öğretildi. Öğrenciler hikâye haritasını doğru bir şekilde tamamlamayı öğrenmiştir. Araştırma hikâye haritasının, sınıflarında HFA olan öğrenci bulunan ilköğretim okulu öğretmenleri için yararlı bir grafik organizatörü olabileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Pawliczak (2015), “Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirmenin En İyi Yolu Olarak Yaratıcı Yazma” (Creative Writing as a Best Way to Improve Writing Skills of Students) isimli araştırmasında yaratıcı yazma kavramlarını ele almıştır. Araştırmacı

akademik ortamda yaratıcı yazmayı kullanmanın önemini tespit etmek amacıyla bir anket ile verilerini toplamıştır. Araştırmacı öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmelerinin en iyi yolunun yaratıcı yazma çalışmaları ile olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin görüşüne göre yaratıcı yazma görevlerinin olumlu etki alanlarının temelinde dil bilgisi, kelime bilgisi ve hayal gücünü etkilediği bulunmuştur.

Viana ve Zyngier (2018), şekil ve anlam ilişkisi üzerinde yapılan bir atölye çalışmasında Brezilyalı lise öğrencilerinin yaratıcı üretimini araştırmışlardır. Öğrencilerin şekil ve anlam ilişkisi olan eserleri görsel, tematik ve stilistik açısından analiz edilmiştir. Öğrencilerden ürünlerine bakıldığında, İngilizcede tam olarak yeterli olmayan bu öğrencilerin yaratıcı yazarlık yapmayı benimsedikleri, kendileri ve başkaları için anlamlı metinler ürettiklerine dair kanıtlar yer almaktadır.

Murugiah (2013), çalışmasında yaratıcı yazma modülü ile 5. sınıf yazma becerilerini geliştirmeye çalışmıştır. Yaratıcılık ve kelime eksikliği olan, ancak genel başarı durumu iyi öğrenciler için araştırma yapmıştır. Yaratıcı yazma modülü bu öğrencilere yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Öğrenci gelişimi, sözlü görüşmeler yoluyla ve ders boyunca yazma çalışmaları sırasında gözlenmiştir. Biri modülün başlangıcından önce diğeri modülün bitiminden sonra olmak üzere iki gözlem yapılmıştır. Sonuçlar göz önüne alındığında, öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri, yaratıcı yazma modülü dersleri nedeniyle önemli ölçüde gelişmiştir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümünde, araştırmada izlenen yönetime, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, veri toplama sürecine ve verilerin analizinde kullanılan yöntemlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu araştırma nicel araştırma desenlerinden ön test- son test kontrol gruplu modele uygun olarak planlanmıştır. Deneme desenleri, sebep sonuç bağıntı ortaya çıkarmak amacıyla, direk olarak araştırmacının kontrolünde, gözlenmek istenilen veri setlerinin meydana getirildiği araştırma desendir (Karasar, 2012).

Yapılan araştırma yaratıcı yazma uygulamalarından hikâye haritası ve hikâye tamamlama tekniklerinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada kullanılan deneysel yöntemde, deney grupları üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişkenler “hikâye haritası” ve “hikâye tamamlama” olmuştur. Deney grubunda bu yöntemlerle öğrencilere yaratıcı yazma etkinlikleri yaptırılırken, kontrol grubunda 4. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) gerektirdiği şekilde öğretmenin planlamasına uygun olarak yazma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Belirlenen bağımsız değişkenler için, öntest ve sontest puanları alınmış, gruplar arası değerlendirmelere bakılmıştır.

Tablo 3.1.1. Araştırmada Kullanılan Deneysel Desen

Grup	Ön test	Yöntem	Son test
Deney 1 Grubu	1 hafta	6 hafta	1 hafta
Deney 2 Grubu	1 hafta	6 hafta	1 hafta
Kontrol 1 Grubu	1 hafta	-	1 hafta
Kontrol 2 Grubu	1 hafta	-	1 hafta

Çalışmada hikâye haritası ve hikâye tamamlama teknikleri uygulamaları 8 hafta süresince gerçekleştirilmiştir. Deney 1 grubu öğrencilerine her hafta farklı bir hikâye tamamlama tekniği, deney 2 grubuna ise her hafta farklı hikâye tamamlama verilir

öğrencilerin geçmiş bilgilerini, kendi hayal dünyaları ile zenginleştirerek yazı yazmaları ve bu yazılarına uygun bir başlık koymaları istenmiştir. Öğrencilere tamamlanmak üzere sunulan yarım bırakılmış hikâyeler ve hikâye haritaları araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Uygulamalar başlamadan önce “Karga ile Tilki” adlı hikâye haritası tekniği, “Gülce’nin Gezisi” başlıklı yarım bırakılmış hikâye hem deney gruplarına hem de kontrol grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin yazdıkları bu hikâyeler Yaratıcı Yazma Ürünlerini Geliştirme Ölçeği (YARYÜDÖ) kullanılarak iki araştırmacı ve bir Türk dili ve edebiyatı uzmanı tarafından ayrı ayrı puanlanmış ve üç değerlendirme puanının aritmetik ortalaması öğrencilerin ön test puanları olarak kaydedilmiştir. Uygulamalar öğrencilerin kendi sınıf öğretmenleri tarafından 6 hafta boyunca farklı uygulama örnekleri ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamaların yapıldığı süre boyunca kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamış olup 4. sınıf müfredat programı uygulanmaya devam edilmiştir. 8. hafta hem deney gruplarına hem de kontrol grubundaki öğrencilere ön test olarak da kullanılmış olan “Karga ile Tilki” adlı hikâye haritası “Gülce” adlı hikâye tamamlama çalışması son test olarak uygulanmış olup elde edilen veriler yine Yaratıcı Yazma Ürünlerini Geliştirme Ölçeği (YARYÜDÖ) kullanılarak değerlendirilmiş ve yine üç puanlayıcı tarafından değerlendirilip son test puanları kaydedilmiştir.

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Çalışmanın evreni Kırşehir il merkezindeki 4. sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Çalışmanın örnekleme ise Kırşehir il merkezinde uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen 2 deney ve 1 kontrol grubundaki toplam 76 öğrenciden oluşmuştur. Amaçsal örnekleme yönteminde, önemli ve zengin bilgilerin var olduğu düşünülen durumların ayrıntılı çalışmasına belli ölçütleri sağlayan kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlar örnekleme dâhil edilirler (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Öncelikle Kırşehir İl Millî Eğitim Müdürlüğünden ilkokulların listesi alınmış, okullar buldukları semtlerin sosyo-ekonomik özellikleri ve daha önceki yıllarda Türkçe dersi akademik başarılarına bakılarak birbirine en yakın olan 3 grup belirlenmiştir. Aynı sosyo-ekonomik düzeyde ve önceki yıllarda Türkçe dersi başarı ortalamaları benzer olan grupta yer alan okullardan birisi seçkisiz bir şekilde belirlenmiş ve deney ve kontrol gruplarının seçileceği okul tespit edilmiştir. Öğrencilerin devam durumu, başarı düzeyi, sosyo-ekonomik düzeyleri gibi özellikler açısından benzerlikler gösteren üç sınıflı örneklem grubu olarak belirlenmiştir. Bu gruplardan hikâye tamamlama ve hikâye haritası tekniğinin

uygulanacağı iki deney grubu ile kontrol grubu kura ile atanmıştır.

Tablo 3.2.2. Katılımcı özellikleri

Cinsiyet	Kız	Erkek	N	%
Deney Grubu 1	8	12	20	26,32
Deney Grubu 2	10	9	19	25
Kontrol Grubu 1	6	13	19	25
Kontrol Grubu 2	5	13	18	23,68
Toplam	30	46	76	100

Araştırmaya katılan öğrencilerden 8 kız ve 12 erkek olmak üzere 20 tanesi deney grubu 1'i, 10 kız 9 erkek olmak üzere 19 tanesini deney grubu 2, 6 kız 13 erkek olmak üzere 19 tanesini kontrol 1 grubu, 5 kız 13 erkek olmak üzere 18'ini kontrol grubu 2 oluşturmaktadır. Kontrol grubu 2'nin kontrol grubu 1'den bir kişi eksik olmasının nedeni ise katılımcılardan bir kız öğrencinin uygulamalar yapıldığı gün okula gelmemesidir. Araştırmaya toplamda 29 kız öğrenci 46 erkek öğrenci (76) katılım göstermiştir.

3. 3. VERİ TOPLAMA ARACI

Türkçe dersinde yaratıcı yazma uygulamalarının yaratıcı yazma becerilerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın verileri öncelikle örneklemin ön bilgisini belirlemek ve uygulanan yöntemin işe yararlığını karşılaştırmak amacıyla uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarına yaratıcı yazma tekniklerinden hikâye tamamlama tekniği kullanılarak ön test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ardından deney 1 ve deney 2 gruplarına uygulanmak üzere olan 8 adet hikâye haritası etkinliği, 8 adet hikâye tamamlama etkinliği uzman görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Bu uzmanlar Rehberlik Araştırma Merkezinde görevli Rehberlik ve Psikolojik Danışman, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesindeki Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliğinde görevli üç öğretim elemanı ve Kırşehir ili merkez ilçede örneklem olarak belirlenen okuldaki iki öğretmenden uzman görüşü alınarak son şekli verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test ve son test olarak yaratıcı yazmalarının değerlendirilmesinde Kasap (2019) tarafından geliştirilen Yaratıcı Yazma Ürünlerini Değerlendirme Ölçeği (YARYÜDO) kullanılmıştır. Öncelikle elektronik posta ile ölçek kullanım izni alınmıştır. Değerlendirme sırasında yaratıcı yazmadan elde edilen her bir ürüne ölçekte yer alan maddeler doğrultusunda 1 ile 5 aralığında puanlanmış olup

nitel veriler nicel verilere dönüştürülmüştür.

Ölçekten her bir öğrenci en az 24 puan, en çok 120 puan alabilmektedir. Alınan toplam puanın büyük olması, öğrenciler yaratıcı yazma ürünleri ile ilgili ölçütler yönünden ileri düzeyde, az olması da öğrencilerin yaratıcı yazma ürünleri ile ilgili ölçütler yönünden düşük düzeyde performans gösterdikleri şeklinde değerlendirilmektedir.

3.4. VERİLERİN ELDE EDİLMESİ ve ANALİZİ

Çalışmada deney 1 grubunda hikâye haritası ve deney 2 grubuna hikâye tamamlama teknikleri haftada 1'er saat olmak üzere 8 hafta boyunca uygulanmıştır. Bu süre boyunca kontrol grubuna hiç bir müdahalede bulunulmamış Türkçe dersi müfredat programının uygulanmasına devam edilmiştir. Yaratıcı yazma stratejilerinin uygulanmasının ardından deney grubunun ön test ve son test, kontrol grubunun ön test ve son test yaratıcı yazma becerisi ile deney ve kontrol grubunun son test yaratıcı yazma becerisine ve deney gruplarının ön test son test yaratıcı yazma becerisine bakılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test verileri araştırmacı ve iki puanlayıcı tarafından puanlanmış ve üç puanlayıcının ortalaması veri olarak kaydedilmiştir.

Çalışmada gruplarına uygulama çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sonrasında deney 1 ve deney 2 grubunda yer alan öğrencilere her hafta 1'er hikâye yazdırılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt problemlere yönelik toplanan nicel verilerin gerekli istatistiksel çözümleri için SPSS (Statistical Packet for Social Sciences) programı kullanılmıştır. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini belirlemek amacıyla frekans (f), yüzde (%), ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (SS) değerlerinden yararlanılmıştır

Tablo 3.4.1. Verilerin Normalliği ile İlgili Bulgular

	n	Basıklık	Çarpıklık	Kolmogrov Smirnov Testi
Öntest	76	-,279	-1,134	,156
Sontest	76	,556	-,404	,144

Araştırmada analiz sürecinde kullanılacak verilerin normalliğinin incelendiği tablo 3.4.1 yukarıda sunulmuştur. Literatürde skewness- kurtosis değerleri için en az (-1,5)-(+1,5) değerleri arasında olması gerektiği vurgulanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2006).

Tablo 3.4.1. incelendiğinde ön test ve son testlere ait basıklık (-,279; ,556) ve çarpıklık (-1,134; -,404) katsayılarının -1,5 ile +1,5 arasında olduğu görülmektedir. Bu bulgular verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir. Ayrıca, normallik testi olarak ele alınan Kolmogrov Smirnov testine göre de (,156 ve ,144) verilerin normal dağıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda verilerin normal dağıldığına karar verilerek veri analizi sürecinde parametrik testler uygulanmıştır.

3.5. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla, deneme uygulamasının değerlendirme sonuçlarından elde edilen verilere faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi uygulamadan önce, KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değerine bakılmıştır. YARYÜDÖ'nün ilk analiz sonuçlarına göre ölçeğin KMO değeri 0,90 bulunmuştur. Bu çalışmada da ,92 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. İşlemler sonucunda tüm maddelerin faktör öz değerinin 0,60'ın üzerinde olduğu için hiçbir madde çıkarılmamış olup 24 madde ile son hali verilmiştir. Bu çalışma için yapılan ön değerlendirmede tüm maddeler 0,60'ın üstünde bulunmuş ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir. Tek faktör altında toplanan maddelerin toplam varyansı % 39,09'dur.

Maddelere ilişkin faktör öz değerleri de 0,75 ile 0,90 arasında değişim göstermektedir (Cronbach's Alpha: 0,91). Yapılan faktör analizi sonrasında ölçeğin güvenilirliğini arttırmak için test-tekrar test yöntemi uygulanmıştır. Yapılan iki uygulama arasındaki korelasyon katsayısı 0,64 şeklinde tespit edilmiştir. Yapılan istatistiksel çözümlenmeler sonucunda tüm maddelerin tutarlık katsayılarının 0,50'nin üzerinde olduğu görülmüştür. Yapılan iki uygulama arasındaki korelasyon katsayısının ortalaması ise 0,64'tür. YARYÜDÖ'nün ilk uygulamasında maddelere ilişkin en düşük standart sapma değeri 0,90 en yüksek standart sapma değeri 1,27 en düşük aritmetik ortalama 2,58 en yüksek aritmetik ortalama ise 3,18 dir. YARYÜDÖ'nün ikinci uygulamasında maddelere ilişkin en düşük standart sapma değeri 0,77 en yüksek standart sapma değeri 1,23 en düşük aritmetik ortalama 2,78 en yüksek aritmetik ortalama ise 3,24 tür. YARYÜDÖ'nün ikinci uygulamasından elde edilen Cronbach's Alpha katsayısı 0,72'dir. 61 Splitt-half modeline göre yapılan güvenilirlik analizinde ölçek 12 madde olarak iki gruba ayrılmıştır. Birinci grubun Alpha değeri 0,91 ikinci grubun Alpha değeri ise 0,96 olarak bulunmuştur. İki grup arasındaki korelasyon katsayısı 0,94 olarak bulunmuştur (Kasap, 2019). Yapılmış olan bu çalışma için Combach's Alpha değerinin 0,97 olduğu belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test verileri araştırmacı ve 2 puanlayıcı tarafından puanlanmış ve 3 puanlayıcının ortalaması veri olarak kaydedilmiştir. Böylece araştırmanın güvenilirliğinin artırılması sağlanmaya çalışılmıştır.



BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini incelemek için elde edilen verilerin istatistiksel tekniklerle analiz edilerek değerlendirilmesine ve elde edilen bulguların tablolar halinde sunulmasına yer verilmiştir. Araştırmada, ilkokul Türkçe dersinde yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisi belirlenmesi amaçlanmıştır. Tüm verilerden elde edilen bulgu ve yorumlar, alt araştırma problemlerinin sırasına göre düzenlenmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi “*Hikâye haritası tekniğinin uygulandığı deney 1 ve hikâye tamamlama tekniğinin uygulandığı deney 2 grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” şeklinde oluşturulmuş idi. Bu alt problem ile ilgili bulgular tablo 4.1.’de sunulmaktadır:

Tablo 4.1. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencileri Ön Test Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

		n	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Ön Test Puanları	Deney G-1	20	51,25	16,14	1,722	,115
	Deney G-2	19	64,63	15,08		
	Kontrol G-1	19	50,53	12,03		
	Kontrol G-2	18	49,94	14,80		

$p>0,05$

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaratıcı yazma ön test puanları arasındaki farkı inceleyen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının yaratıcı yazma ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($F(3, 72)=1,772, p>0,05$). Diğer yandan grupların puan ortalamalarına bakıldığında deney grubu 1 ($\bar{x}=51,25$), deney grubu 2 ($\bar{x}=64,63$), kontrol grubu 1 ($\bar{x}=50,53$) ve kontrol grubu 2’nin ($\bar{x}=49,94$) yaratıcı yazma becerilerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “*Hikâye haritası tekniğinin uygulandığı deney 1 hikâye tamamlama tekniğinin uygulandığı deney 2 gurubu ve grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma son testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” sorusuydu. Bu alt problem ile ilgili bulgular tablo 4.2.’de sunulmaktadır:

Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencileri Son Test Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		n	Ortalama	Standart Sapma	F	p
Son Test Puanları	Deney G-1	20	87,45	9,97	36,611	,000
	Deney G-2	19	82,58	12,05		
	Kontrol G-1	19	51,37	11,38		
	Kontrol G-2	18	52,00	20,58		

$p < 0,05$

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaratıcı yazma son test puanlarında deney ve kontrol grupları arasındaki farkı inceleyen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının yaratıcı yazma son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F(3, 72)=36,611, p < 0,05$). Anlamlı farkın kaynağının hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için scheffe post hoc testi yapılmıştır.

Tablo 4. 2.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencileri Son Test Tek Yönlü Varyans Analizi Scheffe Post Hoc Sonuçları

(I) Grup	(J) Grup	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	p
Deney G-1	Deney G-2	4,87	4,47	0,76
	Kontrol G-1	36,08*	4,47	0,00
	Kontrol G-2	35,45*	4,54	0,00
Deney G-2	Deney G-1	-4,87	4,47	0,76
	Kontrol G-1	31,21*	4,53	0,00
	Kontrol G-2	30,57*	4,59	0,00
Kontrol G-1	Deney G-1	-36,08*	4,47	0,00
	Deney G-2	-31,21*	4,53	0,00
	Kontrol G-2	-0,63	4,59	1,00
Kontrol G-2	Deney G-1	-35,45*	4,54	0,00
	Deney G-2	-30,57*	4,59	0,00
	Kontrol G-1	0,63	4,59	1,00

Deney ve kontrol grupları arasındaki farkın hangi gruplar arasındaki olduğunu anlamak için yapılan Scheffe post hoc analizi sonucunda, deney 1 grubu öğrencilerinin son test puanları ($\bar{x}=87,45, SS= 9,97$) ile kontrol 1 grubu ($\bar{x}=51,37, SS= 11,38$) ve kontrol 2 grubu ($\bar{x}=52,00, SS= 20,58$) arasında ve deney 2 grubu öğrencilerinin son test puanları

($\bar{x}=82,58$, $SS= 9,97$) ile kontrol 1 grubu ($\bar{x}=51,37$, $SS= 11,38$) ve kontrol 2 grubu ($\bar{x}=52,00$, $SS= 20,58$) arasındaki puan ortalamalarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*Hikâye haritası tekniğinin uygulandığı deney 1 grubu öğrencilerinin ön test son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?*” sorusuydu. Bu alt problem ile ilgili bulgular tablo 4.3.’te sunulmaktadır:

Tablo 4.3. *Deney 1 Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Arasındaki Farka Yönelik t Testi Analizi Sonuçları*

Ölçüm	N	\bar{X}	S	t	p
Ön test	20	51,25	16,14	10,856	,000
Son test	20	87,45	9,97		

$p<0,05$

Araştırmaya katılan deney 1 grubu öğrencilerinin son test ve ön test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya koymak için yapılan t testi sonuçlarına göre deney 1 grubu öğrencilerinin son test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya koyulmuştur ($t(20)=10,856$, $p<0,05$). Bu sonuca göre deney 1 grubuna uygulanan hikâye haritası tekniğinin öğrencilerin yaratıcı yazmaları üzerine anlamlı etkisinin olduğu söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi “*Hikâye tamamlama tekniğinin uygulandığı deney 2 gurubu öğrencilerinin ön test son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?*” sorusuydu. Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 4.4.’te sunulmaktadır.

Tablo 4.4. *Deney 2 Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Arasındaki Farka Yönelik t Testi Analizi Sonuçları*

Ölçüm	N	\bar{X}	S	t	p
Ön test	19	64,63	15,08	3,752	,001
Son test	19	82,58	12,05		

$p<0,05$

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin son test ve ön test puanları arasında

anlamli fark olup olmadigini belirlemek için yapılan t testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin son test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya konulmuştur ($t(19)=3,752$, $p<0,05$). Bu sonuca göre deney grubuna uygulanan hikâye tamamlama tekniğinin öğrencilerin yaratıcı yazmaları üzerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi “*Hikâye haritası tekniğinin uygulandığı deney 1 grubu öğrencileri ile hikâye tamamlama tekniğinin uygulandığı deney 2 grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?*” sorusudur. Bu alt probleme ilişkin bulgulara tablo 4.5.’te yer verilmiştir.

Tablo 4.5. *Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Yaratıcı Yazma Son Test Puanları Arasındaki Farka Yönelik t Testi Analizi Sonuçları*

		n	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Yaratıcı Yazma	Deney G-1	20	87,45	9,97	1,378	,177
Son Test	Deney G-2	19	82,58	12,05		

$p<0,05$

Araştırmaya katılan deney 1 grubu öğrencileri ile deney 2 grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan t testi sonuçlarına göre; deney 1 grubu öğrencilerinin son test puan ortalaması ($\bar{x}=87,45$, $SS=9,97$) ile deney 2 grubu öğrencilerinin son test puan ortalaması ($\bar{x}=82,58$, $SS=12,05$) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t(37)=1,378$, $p>0,05$). Bu sonuca göre hikâye haritası tekniğinin uygulandığı deney 1 grubu ile hikâye tamamlama tekniğinin uygulandığı deney 2 grubunun son test puanları arasında bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın problemlerinden elde edilen sonuçlarına ve bu sonuçların literatürdeki araştırma sonuçları ile tartışılmasına yer verilmiştir. Ayrıca sonuçlara bağlı olarak öneriler getirilmiştir.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

İlkokul Türkçe dersinde yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma ön test, son test kontrol gruplu deneysel desenle yapılmıştır. Çalışma grubunda yer alan deney 1 grubu öğrencilerine 8 hafta boyunca hikâye haritası deney 2 grubuna da 8 hafta boyunca hikâye tamamlama etkinlikleri uygulanmış, öte yandan kontrol grubu öğrencilerine de öğretmen tarafından Türkçe müfredat programı uygulanmıştır. Elde edilen verilere bağlı olarak aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

İlkokul Türkçe dersinde hikâye haritası ve hikâye tamamlama tekniklerinin uygulandığı çalışmada ön test ve son test sonuçları incelendiğinde örneklem grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma ön test puanları arasındaki farkı inceleyen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının yaratıcı yazma ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulamadan önce yaratıcı yazma becerilerinin birbirlerine yakın olduğu söylenebilir. Öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin ölçeğe göre orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Hem deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılığın olmaması hem de yaratıcı yazma düzeylerinin orta düzeyde olmasının sebebi deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin daha önce farklı yaratıcı yazma teknikleri ile yazı yazmadıkları olduğu söylenebilir.

Yaratıcı yazma tekniklerinin kullanıldığı çalışmanın son test puanlarını incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının yaratıcı yazma son test puanları arasında hikâye haritası ve hikâye tamamlama tekniklerinin uygulandığı deney grupları lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Anlamlı farkın kaynağı incelendiğinde deney 1 grubu ile kontrol 1 grubu ve kontrol 2 grubu arasında, deney 2 grubu ile kontrol 1 grubu ve kontrol 2 grubu arasında puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Hikâye haritası tekniğinin uygulandığı deney 1 grubu ($x=87,45$) ile hikâye tamamlama tekniğinin

uygulandığı deney 2 grubu ($\bar{x}=82,58$) öğrencilerinin yaratıcı yazma ürünlerini değerlendirme ölçütü yönünde değerlendirildiğinde orta düzeyden iyi düzeye geldiği görülürken kontrol 1 grubu ($\bar{x}=51,37$) ile kontrol 2 grubu ($\bar{x}=52,00$) öğrencilerinin hala orta düzeyde performans gösterdikleri görülmüştür. Yazma çalışmalarına hikâye haritası ve hikâye tamamlama teknikleriyle devam eden deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin gelişmiş olduğu söylenebilir.

Yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulanmasının öğrencilerin hayal dünyalarını geliştirdiği, ilgilerini çektiğinden dolayı yaratıcı yazma becerilerinin geliştiği söylenebilir. Bu çalışmayla benzer olarak Duru'nun (2014) altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik stratejilerin etkililiğini değerlendirmek amacıyla yapmış olduğu çalışmada da yaratıcı yazma uygulamaları son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde yaratıcı yazma yöntem ve tekniklerinin kullanılmasının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği görülmüştür (Majid, Tan ve Soh, 2003; Medd, Hills ve Houtz, 2003; Nalcı, 2009; Duru ve İşeri, 2015; Kolaç, 2009). Beydemir (2010) ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yaratıcı yazma erişine etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında bu araştırmanın sonucuyla örtüşen bir sonuca ulaşılmıştır. Erdoğan ve Çelikpazu'nun (2020) ilkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapmış oldukları çalışmada da yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı yazmalarını geliştirdiği bulunmuştur. Ak'ın (2011) araştırmasında da yaratıcı yazma teknikleri ile yazılı anlatım becerilerinin ve yazmaya yönelik tutum puanlarının deney grubu lehine arttığı tespit edilmiştir.

Susar Kırmızı ve Beydemir (2012) İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisini araştırmak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında Türkçe derslerinde yaratıcı yazma tekniklerinin kullanılmasının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını geliştirdiği tespit edilmiştir. Kasap'ın (2019) yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisini incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmasında yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı yazma erişimini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin derslerde yaratıcı yazma etkinliklerine yer vermesinin öğrencilerin daha etkin katılım sağlayacağı, yazmaya karşı olumlu tutum geliştirecekleri, yazı yazarken eğlenecekleri, üretmeye

başladıkça kendilerine olan özgüvenlerinin artacağı düşünülmektedir. Anılan ve Kaynaş'ın (2015) çalışmasında öğrencilerin hikâye yazma becerileri ortalamasının altında olduğu tespit edilmiş olup öğrencilerin yaratıcı yazma gerektiren becerileri gösteremedikleri bulunmuştur.

Araştırmaya göre hikâye haritası tekniğinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisine bakıldığında hikâye haritası tekniğinin uygulandığı deney 1 grubunun son test puanları Türkçe müfredat programının uygulandığı kontrol 1 grubuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Hikâye haritası tekniğinin kullanılması öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Şahin ve Ata'nın (2023) hikâye haritası tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapmış oldukları çalışmada da bu çalışma ile benzer olarak hikâye haritası tekniğinin kullanıldığı deney grubunda yaratıcı yazma puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hikâye tamamlama tekniğinin uygulandığı deney 2 grubunun yaratıcı yazma becerilerindeki son test ön test arasındaki puanlar karşılaştırıldığında anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Hikâye tamamlama tekniğinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde Yüksel'in (2016) ortaokul 5.sınıf Türkçe derslerinde uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına ve sözel yaratıcılıklarına etkisini incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmasında yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulanmasının olumlu yönde etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Özdemir ve Çevik (2018) yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı yazma başarısına ve yazma tutumlarına büyük oranda katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Albertson, Billingsley ve Felix (2001), yaratıcı yazma eğitimi verilen öğrencilerin kendini gerçekleştirdiği için yetkin ürünler ortaya çıkardıkları sonucu bulunmuştur. Duran (2010) çalışmasında ilkokul öğrencilerinin yaratıcı yazma tekniklerine uygun hazırlanan etkinliklerle yazma becerilerinin gelişiminin olumlu etkilendiği tespit edilmiştir. Lane, Graham, Harris ve Weisenbach (2005), davranış bozukluğu riski taşıyan ve yazma güçlüğü olan ortaokul öğrencilerine hikâye yazarken plan yapma ve kendini düzenlemeyi öğretmek için kendini düzenleme stratejisini kullanmak amacıyla yapılan çalışmanın sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin hikâye tamamlama niteliği açısından geliştiği görülmüştür.

Araştırmada hikâye haritası tekniğinin uygulandığı deney 1 grubu ile hikâye

tamamlama tekniğinin uygulandığı deney 2 grubu arasında yaratıcı yazma becerilerinin anlamlı olarak farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Her iki yaratıcı yazma tekniğinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini benzer oranda geliştirdiği söylenebilir.

5.2. ÖNERİLER

Bulgularla İle İlgili Öneriler:

1. Yapılan bu çalışmada yaratıcı yazma tekniklerinin yaratıcı yazma becerisine katkı sağladığı bulunmuştur. Öğretmenler derslerinde yaratıcı yazma tekniklerine yer vermelerinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştireceği düşünülmektedir.

2. Araştırmanın sonuçlarına göre yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini olumlu anlamda etkilediği görüldüğünden yaratıcı yazma adı altında yeni bir ders müfredatı oluşturulabilir.

3. Öğrencilerin yaratıcı yazma becerisine sahip olması isteniyorsa öncelikle öğretmenlerin rol model olması gerektiğinden öğretmenlere ve öğretmen adaylarına bu konuyla ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.

4. Öğrencilerin yaratıcı yazma becerisine sahip olması isteniyorsa ailelerin de yaratıcılık, yaratıcı yazma konusunda bilgilendirilmesi gerekir. Çünkü eğitim ailede başlar. Bu sebepten dolayı ailelere de seminerler, bilgilendirme toplantıları düzenlenebilir.

5. Yapılan bu çalışmada hikâye haritası ve hikâye tamamlama tekniğinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe ders kitaplarında yaratıcı yazma uygulamalarına yer verilirse öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin gelişeceği düşünülmektedir.

6. Yaratıcılık her bireyde az ya da çok var olan ancak çabayla, uygun ortamla, bireysel farklılıklar göz önüne alınarak oranı artırılabilir bir beceridir. Yaratıcı yazma etkinlikleri yapılırken bütün öğrencilerin sürece etkin olarak katılımı sağlanmalıdır.

7. Yaratıcı yazma konusunda öğrencilerin serbest zaman diliminde daha yaratıcı olacakları, kendilerini daha rahat ifade edecekleri düşünüldüğünden öğrencilere zaman konusunda toleranslı davranılmalıdır.

8. Araştırmada uygulanan yaratıcı yazma uygulamaları bireysel olarak uygulanmıştır. Ancak öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşiminin artması ve farklı fikirleri benimseyebilmeleri açısından öğrenciler gruplanıp yaratıcı yazma çalışmaları iş birliği içerisinde yürütülebilir.

9. Çalışma yapılırken öğrencilere yazmaları için kâğıtlar verilmiştir. Ancak öğrencilerin somut materyallere daha iyi odaklandıkları göz önünde bulunarak uygulamalar yapılırken kuklalar, 3 boyutlu materyaller vs. kullanarak somutlaştırılabilir.

Yeni Yapılacak Araştırmalarla İlgili Öneriler:

1. İlkokul Türkçe dersinde yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine katkısını incelemek için yapılmış olan bu çalışma okuma, konuşma, dinleme gibi öğrenme alanları da dâhil edilerek daha kapsamlı bir şekilde gerçekleştirilebilir.

2. Araştırmada yaratıcı yazma tekniklerinin yaratıcı yazma becerisine etkisi yalnızca Türkçe dersi için incelenmiştir. Yeni yapılacak çalışmada bu uygulamalar Matematik, Fen Bilgisi, Hayat Bilgisi gibi diğer dersler için de uygulanabilir.

3. Yapılan çalışma 76 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Daha fazla örneklem grubu ile gerçekleştirilebilir.

4. Bu çalışmada uygulanan yaratıcı yazma teknikleri hikâye haritası ve hikâye tamamlama teknikleri ile sınırlı kalmıştır. Yeni yapılacak çalışmalarda farklı yaratıcı yazma teknikleri kullanılabilir.

5. Bu araştırma 8 hafta boyunca uygulanmıştır. Yeni yapılacak çalışmalar daha uzun sürede uygulanırsa daha detaylı sonuçlara ulaşılabilir.

6. Bu çalışmada 4. sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Yeni yapılacak çalışmalarda farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerle yapılabilir.

7. Bu araştırma deneme desenlerinden ön test son test kontrol gruplu desene göre gerçekleştirilmiştir. Yeni yapılacak olan araştırmalarda farklı araştırma modelleri ile çalışılabilir.

8. Araştırma yalnızca yaratıcı yazma becerisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Yeni yapılacak olan çalışmalarda yaratıcılığın diğer alt boyutları işin içerisine katılarak gerçekleştirilebilir.

9. Bu çalışmanın evren ve örneklemini ilkökul öğrencileri oluşturmaktadır. Üniversitelerde öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının yaratıcı yazma becerisi hakkındaki görüşleri oldukça önemlidir. Bundan dolayı yeni yapılacak çalışmalarda üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının yaratıcı yazma konusundaki bilgileri, görüşleri, bu konuyla alakalı tutumlarına bakılabilir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akdal, D. (2011). *Metinler arası okuma yaklaşımının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.
- Akkaya, A. ve Doyumğaç, İ. (2020). Türkçe eğitiminde temel kavramlar. Ahmet Zeki Güven (Ed.), *Türkçe eğitime genel bir bakış içinde* (s. 21-38). Ankara: Pegem Akademi.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı* (5. Baskı). Ankara: Akçağ Yay.
- Akyol, H. (1999). Bilgi vermeye dayalı metinler ve öğretimi. *Çağdaş Eğitim*, 253, 7- 13.
- Akyol, H. (2001). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretimi yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2018). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Albertson, L., Billingsley, M. ve Felix, R. F. (2001). Using strategy instruction and self-regulation to improve gifted students' creative writing. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12 (2), 90-111.
- Anılan, H. ve Kaynaş, E. (2015). Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 121-147.

- Arıcı, A. F. ve Urgan, S. (2013). *Yazılı anlatım: El kitabı* (2. baskı.). Ankara: Pegem Akademi.
- Aslan, E. (2001). Torrance yaratıcı düşünce testinin Türkçe versiyonu. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19-40.
- Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aşılıoğlu, B. (1993), *Okullarda Türkçe öğretimi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ataman, M. (2005). Yaratıcı Drama ve Yaratıcı Yazma, *Çağdaş Drama Derneği*, <http://www.yaraticidrama.org/content/view/88/122/>
- Atli, B. (2022). *Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin tür temelli yazma modeline göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Austen, V. J. (2005). The value of creative writing assignments in English literature courses. *International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 2(2), 138-150.
- Avcı, A. (2013). *Yaratıcı yazma etkinliklerinin 8.sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Aytan, T. (2011). Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerine etkileri. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 11309- 9302.
- Babayiğit, Ö. (2019). Examining the Effect of Creative Writing Activities on Reading, Writing and Language Lesson Attitudes of Elementary School Fourth Grade Students. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 213-20.
- Batur, Z., Başar, M. ve Yusufoglu, S. (2023). Yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Millî Eğitim*, 52 (Özel Sayı), 763-790.
- Baykal, T. ve Karakuş, M. (2019). Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *International Journal of Active Learning*, 4(2), 75-88.
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişisine etkisi*. Yüksek Lisans

Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Boulineau, T., Fore, C., Hagan Burke, S. ve Burke, M.D. (2004). Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(2), 105-121.

Böttcher, İ. (1999). *Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden. Beispiele für Fächer und Projecte*. Berlin: Corniel-Sen Scriptor.

Bulut, F. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile problem kurma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Burns, P.C. ve Lowe, A. L, (1966). *The language arts in childhood education*. Chicago: Rand McNally and Co.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cavkavtar, Ö. (2009). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Yayınları.

Cheung, W. M., Tse, S. K., ve Tsang H. W. H (2003). Teaching creative writing skills to primary school children in Hong Kong: discordance between the views and practices of language teachers. *Journal of Creative Behavior*, 37(2), 77-98.

Coşkun, E. (2007). Yazma eğitimi. Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Edt.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi içinde* (ss. 49-92). Ankara: Pegem Akademi.

Çongur, H. R. (1995). Söz sanatı (I). *TÖMER Dil Dergisi*, S. 28.

Çarkıt, C. ve Karadüz, A. (2015). Ortaokul yazarlık ve yazma becerileri dersi bağlamında yazma becerisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 364-381.

Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84-114.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.

Demirel, A. ve Karatay, H. (2022). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modeli

- çerçevesinde gerçekleştirilen hazırlıkların yazma sürecindeki işlevleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 104-118.
- Doğan, N. (2015). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. (Ö. Demirel Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (s.167-198). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Dorlay, O. (2018). *5E Öğrenme modeline uygun yaratıcı yazma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin yazma becerisi üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Duman, N. ve Tekinarslan, İ. Ç. (2007). Hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 33-59. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000104
- Duru, A. (2014). *Altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik stratejilerin etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Duran, S. (2010). *Yaratıcı yazma yaklaşımının yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Ekinci Çelikpazu, E. ve Erdoğan, R. (2020). İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünme destekli yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1436-1467.
- Erbasan, Ö., Erbasan, Ü. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar*. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 113-125.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, Ö. (2016). İşbirlikli yazma etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazmaya ilişkin tutumlarına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 273 - 286.
- Ergin, M. (1989). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Eroğlu, P. ve İşçi Karameşe, C. (2023). Ortaokul öğrencilerinin söz varlığının yaratıcı yazma çalışmaları kapsamında incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim*

- Et, E. ve Çağlayan Dilber, N. (2022). Karikatürle yazma çalışmalarının ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma başarısına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 291-308.
- Farrand, P., Hussain, F. and Hennessy, E. (2002). The efficacy of the mind map study technique. *Medical Education*, 36, 426-431.
- Feuer, A. (2011). *Developing foreign language skills, competence and identity through a collaborative creative writing project*. *Language, Culture and Curriculum*, 24(2), 125-139.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-198.
- Göçer, A.(2014). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gökçe, A. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersi tutumu, yazma tutumu ve yaratıcı yazma becerileri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Bozok Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yozgat.
- Gözüküçük, M. (2017). Ses esaslı ilk okuma yazma öğretimi ve yapılandırmacılık. F. Susar Kırmızı ve E. Ünal (Ed.), *İlk okuma yazma öğretimi* (ss. 1-33). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Graham, S., Harris, K. R., ve Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207.
- Güldenoğlu, B. (2008). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(2), 51-63. 241.
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınevi.
- Güner, G. (2004). Türkçe kompozisyon öğretiminde (İlköğretimin II. basamağı) yazma öncesinde yapılabilecek bazı etkinlikler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (17), 225-230.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel

Yayın Dağıtım.

- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gürer, N. (2021). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisi*. Doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı yazma: Yaratıcı yazma çalışmalarında yazınsal metinlerin işlevi*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- İspir, B. ve Yıldız, A. (2021). Planlı Yazma ile Öğrenme Amaçlı Yazmanın Özelliklerinin Tartışılması, 19th International Primary Teacher Education Symposium (IPTES 2021) / 12-14 November 2021.
- Karadağ, R. (2015). İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi. Fatma Susar Kırmızı (Editör), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karadağ Yılmaz, R. ve Erdoğan, Ö. (2019). Yazma, yaratıcı yazma eğitimi. H. Akyol ve A. Şahin (Editörler), *Türkçe Öğretimi* (ss. 55-80). Pegem Akademi.
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(29), 39-55.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, G., Uzuner, Y. ve Beral, A. (2018). İşitme Engelli üniversite öğrencilerinin yazma sürecinde uygulanan etkinlik ve stratejilerin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 262-283.
- Karataş, A. (2019). *İlkokulda yazma güçlüğünün giderilmesi: eylem araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay, (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (21-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma-yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişişine etkisi*. Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kaya, B. (2013). Yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalardan bir derleme / A compilation of studies conducted for development of the creative

writing skills. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2) , 89-101.

Kaygın, B. ve Çetinkaya, Ç. (2015), Yaratıcılığın değerlendirmesinde yeni yaklaşımlar, *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 2(1) 1-11.

Kılıç, S., (2021). ‘‘İlkokul birinci sınıfa devam eden 60-66-72 aylık öğrencilerin dil becerilerinin incelenmesi’’, *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 8(2), s.544-576.

Kırmızı, F. ve Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 319-337.

Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1).

Konuk, S. (2021). Ana dili olarak Türkçe eğitimindeki yaratıcı yazma tezlerine analitik bir bakış: Kapsam belirleme incelemesi. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 706-733.

Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. Sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Kurudayıoğlu, M. ve Yılmaz, E. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları ikna edici metinlerin yapı açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 20-29.

Küçük, S. (2007). *Yazılı anlatım ve yaratıcılık*. Samsun: On dokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.

Maden, S. ve Durukan, E. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 28, 299-12.

Maltepe, S. (2006a). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Maltepe, S. (2006b). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: *Yaratıcı Yazma Yaklaşımları, Dil Dergisi*, (132).

- Murugiah, M. R. (2013). Improving the 5th formers' continuous writing skills through the creative writing module. *Advances in Language and Literary Studies*, 4(2).
- MEB (2005). Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar).
- MEB (2015). Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-8. Sınıflar).
- MEB (2019). Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-8. Sınıflar).
- MEDD, E. L. (2002). *The Effect Of Facilitated Incubation On Fourth Graders' Creative Writing*, New York.
- Oğuz, S. G. (2017). *Masalları birleştirme yoluyla ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Okur, A., Göçen, G. ve Süğümlü, Ü. (2013). İkna Edici Yazma ve Karşılaştırmalı Bir Araştırma/Persuasive Writing and a Comparative Study (Example of Australian Native Language Teaching Materials and Turkish). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 167-197.
- Oral, G. (2003). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi, (2. Baskı)
- Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi,
- Özer, S. , Şahan, M. (2011) Yaratıcı Yazma ve Yaratıcı Dramanın Türkçe Derslerinde Kullanımı ve Atölye Örnekleri.. https://www.academia.edu/3227553/Yaratıcı_Yazma_ve_Yaratıcı_Dramanın_Türkçe_Derslerinde_Kullanımı_ve_Atölye_Örnekleri
- Özdemir, S.(2008). *Orta Öğretim Seçme Sınavında Başarılı Olan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir İnceleme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, Ö. (2010). *Üstün yetenekli öğrencilerde yaratıcı yazma çalışmalarının düzeyleri ilköğretim 6, 7, 8. sınıf örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, S. Ve Çevik, A. (2018). Yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma

- ve yaratıcı yazma başarısına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 141-153.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Rico, Gabriele. (2000). *Writing The Natural Way*. New York: Printed in the United States of America (Penguin Putnam Inc).
- Pawliczak, J. (2015). Creative writing as a best way to improve writing skills of students. *David Publishing Dergisi*, 12(5), 347-352.
- Saluk, N. (2017). *Üstün yeteneklilerde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Samurçay, N. (1983). “Zekâ ve yaratıcılık”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 8(45), 4-12.
- Sarıoğlu, A. İ. (2021). *Dil becerileri öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin Türkçe ders kitaplarında kullanımının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, E. (2013). *Süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Sharples, M. (1999) *How We Write: Writing as Creative Desing*. London: Routledge 11 New Fetter Lane, EC4P 4EE
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences (Fifth Edition)*. United States: Taylor and Francis Group, LLC.
- Stringfield, S. G., Luscre, D. ve Gast, D. L. (2011). Effects of a story map on accelerated reader postreading test scores in students with high-functioning autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(4), 218-229.
- Sundt, E. (2018). *Teachers’ beliefs on creative writing in english language teaching in norway (Master’s Thesis)*. Inland Norway University Faculty of Educational Sciences.

- Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe Öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 95-109.
- Susar Kırmızı, F. ve Kasap, D. (2017). The Effect of Creative Reading and Creative Writing Activities on Creative Writing Achievement. *The Journal of Limitless Education and Research*, 2(1), 48-62. <https://doi.org/10.29250/sead.286446>
- Şahin, A. (2016). Yaratıcı Yazma. Susar Kırmızı, F. (Editör) *İlk Ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi*. (273-298). Anı Yayıncılık.
- Şahin, A. (2019). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi,
- Şahin, A. ve Ata, M. (2023). Hikâye haritası tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(4), 1056-1069.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2006). Using multivariate statistics, 5th ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). 6-8. Sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 147-169.
- Tavşanlı, Ö. F. ve Kaldırım, A. (2020). Türkiye'de süreç temelli yazma yaklaşımı: Bir tematik analiz çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education Dergisi*, 9(1), 108-138.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2021). Genel Açıklamalı Sözlük. Ankara: TDK Yayınları.
- Tekşan, K. ve Süğümlü, Ü. (2018). Yazma özerkliği ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2591-2607.
- Temizkan, M. (2007). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBER), Türkçe Öğretimi Özel Sayısı*. 15(27), 621-643.
- Temizkan, M. (2013). İlköğretim 6-8. sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitaplarındaki yazma yöntemleri üzerine bir inceleme (MEB. Yayınları Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(5), 95-124.
- Tompkins, E. (1982). Seven Reasons Why Children Should Write Stories. *Language Art*, 59(7), 718-21.

- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Topuzkanamış, E. (2014). Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazma başarısına etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 3(2), 274-290.
- Türkyılmaz, M. B. ve Arı, B. (2021). Yaratıcı yazma etkinliklerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1151-1168.
- Umagan, S. K. Ahmet ve A. Hayati (Ed.) (2007), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi, Dinleme Eğitimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Ungan, S. ve Dincel, Ö. (2022). Ana dili olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme temalı bilimsel araştırmalar: Bir içerik analizi çalışması. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(2), 562-576.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Urquhart, V. ve McIver, M. (2005). *Teaching writing in the content areas*. USA: ASCD Publications.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yavuzer, H. S. (1996). *Yaratıcılık*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Yıldız, C., Arslan, K. ve Thomas, R. (2021). *İki dillilik ve dil edinimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, M. (2008). Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 213-225.
- Yüksel, T. (2016). *Ortaokul 5.sınıf Türkçe derslerinde uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına ve sözel yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Viana, V. ve Zyngier, S. (2018). Creative writing and iconicity in English as a foreign language. *New Writing*, 16(1), 38-49.

Zampetakis, L. A., Tsironis, L. ve Moustakis, V. (2007). Creativity development in engineering education: *The case of mind mapping*. *Journal of Management Development*, 26(4), 370-380.



EKLER

EK 1. Kırşehir Valiliği il Milli Eğitim M¼d¼rl¼đ¼ uygulama izin belgesi

EK 2. Etik kurul onayı

EK 3. Yaratıcı yazma ¼r¼nlerini değerlendirme ¼lçeđi (YARY¼D¼)

EK 4. Hik¼ye haritası uygulama ¼r¼nekleri

EK 5. Hik¼ye tamamlama uygulama ¼r¼nekleri



Ek 1: Kırşehir Valiliği İl Millî eğitim Müdürlüğü uygulama izin belgesi



T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-24512418-605.01-36554544
Konu : Yağmur DÖNMEZ'in
Araştırma izni

09/11/2021

VALİLİK MAKAMINA

Ahi Evran Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 02.11.2021 tarih ve 367737 sayılı yazıları ile; Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Yağmur DÖNMEZ'in "İlkokul Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi" konulu araştırmayı yapma isteği bildirilmektedir.

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Yağmur DÖNMEZ'in söz konusu araştırmayı, Merkez Şehit Ömer Halisdemir İlkokulu 4. sınıf öğrencilerine Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih 1563890 sayılı (2020/2 nolu genelge) emirleri doğrultusunda araştırmanın, pandemi tedbirleri kapsamında yüz yüze eğitim öğretimdeki değişiklikler göz önüne alınarak ilgili denetimi okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre ve araştırmacının sorumluluğunda müdürlüğümüz tarafından mühürlenilen Yaratıcı Yazma Tekniklerini uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Metin ALPASLAN
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
09/11/2021

Adnan KAYIK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Yenice Mahallesi 182. Sokak No2/ P.K.40100 Merkez/KIRŞEHİR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (386) 213 51 50

E-Posta: kirsehirmem@meb.gov.tr

Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Sevim AKGÜL Şef

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: kirsehir.meb.gov.tr

Faks:3862131003



Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorumli.meb.gov.tr/adresinden> e97h-1d27-3646-857f-h8hf kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2: Etik kurul onayı



KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL DEĞERLENDİRME VE KARAR FORMU



Değerlendirme Talebinde Bulunan Kişi/Kurum	Yağmur DÖNMEZ		
Değerlendirme Başvuru Tarihi	12.10.2022		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Eserin/Araştırmanın Adı	İlkokul Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerine etkisi		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Araştırma/Ölçek/Anket/Görüşme Formu			
Değerlendirmeyi Yapan Etik Kurul	KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU		
Değerlendirme Toplantı Bilgileri	Yeri	Tarihi	Saati
	İİBF Toplantı Salonu	20.10.2022	11:00
Karar No	Karar Tarihi	20.10.2022	
	Karar No	2022/08/14	
Karar Sonucu	(X) Kabul	(X) Oybirliği	
		() Oy Çokluğu	
	() Ret	() Oybirliği	
		() Oy Çokluğu	

Etik Kurulumuz, yukarıda başvuru bilgileri yer alan eser/araştırma için toplanarak bilimsel araştırmalar ve yayın etiği açısından değerlendirme yapmış ve aşağıda gerekçesi açıklanan karar(lar)ı almıştır:

Karar ve Gerekçesi

Yağmur DÖNMEZ'e ait "İlkokul Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerine etkisi" başlıklı araştırmanın, bilimsel araştırmalar etiği açısından yapılan değerlendirme sonucunda kabulüne *oy birliğiyle karar verildi.*

Etik Kurul Başkanı
Prof. Dr. Nur ÇETİN

Ek 3: Yaratıcı yazma ürünlerini değerlendirme ölçeği (YARYÜDÖ), Kasap (2019).

YARATICI YAZMA ÜRÜNLERİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (4. SINIF ÖĞRENCİLERİ İÇİN)

Değerli Öğretmenim;

Bu ölçek öğrencilerin yaratıcı yazma ürünlerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır.
Değerlendirenin Adı Soyadı: Değerlendirme tarihi:

Yaratıcı Yazma Konusu:

Ölçüt	Puan				
	1	2	3	4	5
1. Yazıda günlük yaşamın dışından örneklere yer verme.					
2. Yazıda alışılmışın dışında fikirlere yer verme.					
3. Yazıya ilgi çekici bir başlık verme.					
4. Yazıda yaratıcı fikirler ortaya koyma.					
5. Yazıda hayal gücünü ortaya koyma.					
6. Yazıda gözlem gücünü ortaya koyma.					
7. Yazıda farklı bir bakış açısı ortaya koyma.					
8. Yazıda özgün karakterlere yer verme.					
9. Yazıda içten bir anlatım biçimi kullanma.					
10. Yazıda yalın bir anlatım biçimi kullanma.					
11. Yazıda akıcı bir anlatım biçimi kullanma.					
12. Yazıyı anlaşılır bir anlatımla yazma.					
13. Yazıda duyguları sıra dışı şekilde anlatma.					
14. Yazıda etkileyici bir anlatım biçimi kullanma.					
15. Yazıda eğlendirici bir anlatım biçimi kullanma.					
16. Yazıyı kendine özgü bir üslupla yazma.					
17. Yazıyı yazım kurallarına uygun bir biçimde yazma.					
18. Yazıda sözcük seçimine özen gösterme.					
19. Yazıyı iyi bir şekilde yapılandırma.					

20. Yazıda özgün betimlemelere yer verme.					
21. Yazıda noktalama işaretlerini doğru bir şekilde kullanma.					
22. Yazıda ilginç örneklere yer verme.					
23. Yazıda farklı düşündürmeye yönlendiren ifadelere yer verme.					
24. Yazıda vurgulanmak istenilen noktayı farklı bir şekilde ifade etme.					
Toplam					
Ortalama Puan					
24-48 Puan Aralığı:		Öğrenciler yaratıcı yazma ürünleri ile ilgili ölçütler yönünden düşük düzeyde performans göstermiştir.			
49-72 Puan Aralığı:		Öğrenciler yaratıcı yazma ürünleri ile ilgili ölçütler yönünden orta düzeyde performans göstermiştir.			
73- 96 Puan Aralığı:		Öğrenciler yaratıcı yazma ürünleri ile ilgili ölçütler yönünden iyi düzeyde performans göstermiştir.			
97- 120 Puan Aralığı:		Öğrenciler yaratıcı yazma ürünleri ile ilgili ölçütler yönünden ileri düzeyde performans göstermiştir.			

Ek 4.2. Hikâye Haritası Uygulama Örnekleri


Hikâye Haritası

Mekân
Okul

Zaman
29 Ekim Sabahı

Konu
29 Ekim Cumhuriyet Bayramı
Coşkusu


Karakterler
Neşeli Ali ile Sabırsız Hale



29. Ekim Anısı.....

.....28. Ekim... akşamı... herkes... çok... heyecanlıydı. Ya da... okul... yarın
gün... olacaktı. Ali... ve... Hale... yemek... için... hazırlanıyorlardı. Hale... ve... Ali
... kardeşti. Anneleri... ve... babaları... onlara... şöyle... sesleniyorlardı: "Neşeli... Ali... ve... Sa-
bırsız... Hale!" alarak... sesleniyorlardı. Ali... ve... Hale... pijamalarını... giydiler,
dişlerini... fırçadılar... ve... yatağa... girdiler. Hale...
... ben... heyecandan... nasıl... uyuyam? Abi!.....
... Peki... ben... nasıl... uyuyam? ikisinde... çok... heyecanlıydılar. Er... sonunda... uyudular
..... Ali... ve... Hale... uyandılar. Saat... 08.00'dir. Okul... 09.00'da... başlayacak
tır. Ali... ve... Hale... üstlerini... giyip, mutfığa... gittiler. Kahvaltıda... omleten var-
dı. Ali... çok... mutlu... oldu. Hale... ise... dayanılmaz... ve... her... oturdular. Ark-
ları... yediler... ve... servise... binip... gittiler. Okula... gittiklerinde... bütün... sı-
nıf... süslerle... kaplıydı bugün... gösterici... yapacaklardı. Hale... sordu:.....
... Nasılsın... Merhem?... Merhem?...
... Ben... iyiyim. Sen... nasılsın?... Hale?...
... Bende... iyiyim dedi... ve... hep... beraber... giyinince... adasına... gittiler. Giyindiler
ve... tiyatroya... girdiler... gittiler. Tiyatroda... herkes... vardı. Hale... başladı
... çok... güzel... gidiyordu. Ali... ve... Hale... tiyatrosu... bitti. Herkes... önce
ve... babalarına... yandı... gittiler. Sabırsız... Hale... sordu:.....

Sevgili çocuklar, yukarıda verilen hikâye unsurlarını (konu, mekân, zaman ve karakterler) kullanarak kendi hayal dünyanıza göre bir hikâye oluşturunuz. Başlık koymayı unutmayınız. Kolaylıklar diliyorum.



Ek 4.3. Hikâye Haritası Uygulama Örnekleri


HİKÂYE HARİTASI

Konu:
Zeynep'in piknik macerası

Karakterler:
Zeynep ve minik köpeği Cesur

Mekân:
Güzler Parkı

Zaman:
Hafta sonu



Zeynep'in Piknik Macerası

Bir pazar sabahıydı babam beni kaldırıp haydi kızım dedi. Pikniğe gidiyoruz hazırlan dedi. Çok mutlu olmuştum hemen hazırlandım. Babama nerede piknik yapacağız dedim. Babam Güzler Parkına gidiyoruz dedi. Hemen yola koyulduk. Sonunda geldik. İlk başta kahvaltı yaptık. Sonra Güzler Parkını gezmeye başladık. Zeynep annesine ve babasına biraz cesurca birlikte gezin dedi. Köpeğin cesurca gezindik sonra piknik yerine geri döndük. Cesurca biraz oynadım. Sonra ailem ile beraber sohbet ettik. Yarucu günün ardından eşyalarımızı topladık. Sonra evimize geri döndük.

Sevgili çocuklar, yukarıda verilen hikâye unsurlarını (konu, mekân, zaman ve karakterler) kullanarak kendi hayal dünyanıza göre bir hikâye oluşturunuz. Başlık koymayı unutmayınız. Kolaylıklar diliyorum.

Ek 4.4. Hikâye Haritası Uygulama Örnekleri

HİKÂYE HARİTASI

Karakterler
Ayşe ve Ayşe'nin abisi

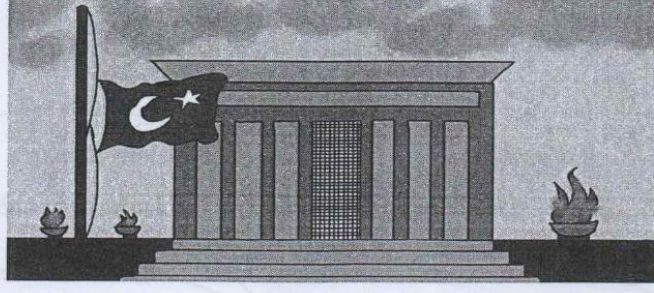
Zaman
Bir sonbahar sabahı

Konu
Ayşe'nin vatan sevgisi

Mekân
Anıtkabir

Atatürk'ün Kabri

Ayşe ve abisi Alperen 8 Kasım'da annesi ve babası ile 10 Kasım'daki Anıtkabir gezisi için hazırlık yapıyorlardı. Babası bir süni bayrak ve Alperen için astsubay kıyafeti getirdi, Ayşe için üstünde Atatürk resmi olan siyah bir tişört getirdi. Hazırlıklar tamamlandı şimdi gitme vakti gelmişti. 9 Kasım gecesi Van'dan yola çıktılar. Yolda giderken Van Gölü'nün kıyısına vurmuş bir gemi gördü. Bu gemi çok da büyük değildi. Ama gemide bir şey farketti. Yere düşmek üzere olan Türk bayrağı asılı direği gördü. Türk bayrağının yere düşmemesi lazım. Alperen ve Ayşe babasına haber verip arabayı durdurdu. Gidip Türk bayrağını alıp temizledi ve onu Anıtkabir'de altına sakladı. Yolda bu sefer gerçekten sağma ve üzücü bir olaydı. Türk bayrağını birileri yırtıp bununda kalmayıp Türk bayrağını kirletmişlerdi. Babam bunlar ne yapı-



yerler böyle dedi ve arastan indi Bu ne saçmalık ne
yaptınız bu bayrağı dedi Bizi bir sopayla tehit etti
Ama biz onu durdurduk Bir kaç saat sonra Anıtkabir'dey
dik Çabuk bir şekilde İstiklal Marşı okuduk ve Atatürk'ü
anık ve oradaki kişilerin çağrı sağladı
Ben sonuç olarak ben vatanımı Atatürk'ün emanettiği
gibi bırakıp bu vatani koruyacağım

Ek 4.5. Hikâye Haritası Uygulama Örnekleri

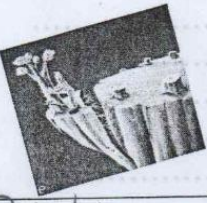
HİKÂYE HARİTASI

Konu
Çevre kirliliği

Zaman
Haziran ayı

Mekân
Okul bahçesi

Karakterler
Ege ile Bige



Çevremizin afişi

Bir haziran ayı Ege ile Bige 4. sınıfa gidiyorlar. Bir gün etrafa bakmışlar ve çok kirlili olduğunu görmüşler. Yerin sabahtan Ege bu duruma bir çare bulalım demiş. Sabah akşam düşünüp bir fikir bulmuşlar. Fikirleri her yere afiş asalım demişler. Bir afiş için çok uğraşmışlar. Bunun için çok çalışmışlar. Binlerce yaprak diye sınırlı bakıldu. Derinde derinde en sonunda akıllarına fikir geldi. Öğretmenimize soralım dedi. Gidip sorular ve çözümler dedi bunun için makineyi gerektirdi. Ege ve Bige sandu. Bizim posterimizi bastırır mısınız? diye sandu. Tabii dedi ve öğretmen bastırıp verdi. Sonra okulun her yerine astılar ve öğrenciler biddaha çözümlerini temiz tuttular.

Sevgili çocuklar, yukarıda verilen hikâye unsurlarını (konu, mekân, zaman ve karakterler) kullanarak kendi hayal dünyanıza göre bir hikâye oluşturunuz. Başlık koymayı unutmayınız. Kolaylıklar diliyorum.

Ek 4.6. Hikâye Haritası Uygulama Örnekleri

Hikâye Haritası

KARAKTERLER
Eski sandalye ile kırık masa

MEKÂN
Oyun parkı

KONU
Eski sandalyenin vefası

ZAMAN
Bir yaz günü

Eski Sandalyenin Vefası

Bir yaz günü bir çene saeekie sandalye ve kırık masa..... varmış. Eski sandalye vefasını her zaman..... gösterir mi? İki kişi..... her..... oyun..... parkına..... gitmişler ve çok..... eğlenmişler. Eski sandalye..... eski..... arkadaşları..... çağırmış. Arkadaşları..... çok..... mutlu olmuşlar. İzi..... hatırladı..... diye..... hemen..... gelmişler. Kırık masa ve..... eski sandalye..... sizi..... gördüğüne..... sevindim" demişler. Bir araba..... çok eğlenmişler..... ama..... bir..... olay..... çıkmıştı. Saat geç


Sevgili çocuklar, yukarıda verilen hikâye unsurlarını (konu, mekân, zaman ve karakterler) kullanarak kendi hayal dünyanıza göre bir hikâye oluşturunuz. Başlık koymayı unutmayınız. Kolaylıklar diliyorum.

Ek 4.7. Hikâye Haritası Uygulama Örnekleri

HİKÂYE HARİTASI

Konu Aslanın adaleti	Mekân Orman
Zaman Günlerden bir gün	Karakterler Aslan ile tilki

Aslan'ın Adaleti



...Günlerden bir gün ormanlar kralı aslan varmış. Aslan sak adaletliymiş. Bir gün tilki sincapın evindeki eşyalarını almış. Aslan bu olayı görmüş. Tilkiyi cezalandırmaya karar vermiş. Tilkiyi yanına çağırmış. Neden sincapın evindeki eşyalarını niye aldı demiş. Tilki dedi ki bu eşyaları böyle bir şey yapmadım demiş. Aslan kulağına inanmış. Tilkiyi bu seferlik gitmesine izin vermiş. Aslan tilkinin gene hırsızlık yaptığını görmüş. Tilkiyi gene yanına çağırmış. Bu sefer ona ceza vermiş. Tilki...

Sevgili çocuklar, yukarıda verilen hikâye unsurlarını (konu, mekân, zaman ve karakterler) kullanarak kendi hayal dünyanıza göre bir hikâye oluşturunuz. Başlık koymayı unutmayınız. Kolaylıklar diliyorum.

Ek 5.1. Hikâye Tamamlama Uygulama Örnekleri

HİKÂYE TAMAMLAMA

Sevgili çocuklar; aşağıdaki yarım bırakılmış hikâyeyi okuduktan sonra kendi hayal gücünüze göre tamamlayıp bir başlık ekleyiniz. Kolaylıklar diliyorum.



Gülce'nin Gecesi

Gülce o gün kendini çok yalnız hissediyormuş. Ne oynayacak bir arkadaşı ne de bir oyuncuğu varmış. Düşünmüş düşünmüş aklına şehri gezmek gelmiş. Sırt çantasını hazırlamaya başlamış. Çantasına su, sandviç, çikolata koymuş ve yola koyulmuş. Ayakları onu Sebze kedar götürmüş, Sebze okadar... güzel yerler varmış ki... nereden başlayacağını bilememiş önce yemek yemeye karar vermiş. Hemen piknik alanına gidip sandviçini çıkarıp yemeye başlamış. Yemeyi bitince gezmeye başlamış önce Aya Sofya mizesini gezmiş sonra Milli Parkları gezmiş ardından sonra çok susamış ve çok yorulmuş hemen bir parka gidip oturmuş... kummasından su ve çikolata da çıkarmış. Suyu içmiş ardından sonra düşünmüş çikolatayı yemeden önce yarımında yedik olarak bırakmış. ardından sonra çikolata da yemiş ardından sonra biraz bitirdikten sonra yata kayılmış. Ertesi gün gelirken etkilenmiş. Gülce hemen erge gitmek için on ded. Toksa anemle babam beni merak ederler sonra daşmış yolları düşünmüş yolum yarımına gelince çok yorulmuş erge meraya gitmek istiyordum hemen bir yere oturup dinlendim sonra yürümeye başladım birde yağmur yağmaya başladı. Erge gelince sınımsızlıkım olmuştu hemen dus alıp yattım.

Ek 5.2. Hikâye Tamamlama Uygulama Örnekleri

HİKÂYE TAMAMLAMA

Sevgili çocuklar; aşağıdaki yarım bırakılmış hikâyeyi okuduktan sonra kendi hayal gücünüze göre tamamlayıp bir başlık ekleyiniz. Kolaylıklar diliyorum.

Ayşe
Erdogan



ANNE SÖZÜ

Murat annesinin verdiği alışveriş listesindeki alması, şarkı söyleye söyleye evin yolunu tutmuştu. Neşeliydi. Eve geldiğinde aldıklarını yerleştirmeye başladı. Sonrasında annesi yemek yaparken Murat'ta sofrayı kurdu. Nihayet akşam oldu. Murat'ın babası işten geldi. Hep birlikte akşam yemeğine oturdular. Birden zil çaldı. Murat çok heyecanlandı. Hemen koşup kapıyı açtı. Birde ne görsün. Gelen Murat'ın..... kızları..... kızları..... Ahmet'i..... kızları.....

Murat'a ve kendine iki kırıltı oyun skoru almış Murat!

"Hoş geldin Ahmet buyur isen gidelim" dedi Ahmet!

"Hoş bulduk Murat Al bu senin hediyen" dedi Murat!

"Hiç gerek yoktu Ahmet" dedi Ahmet!

"Hadi oynayalım" dedi.

Ahmet ile Murat oynadılar oynadılar nereye nereye.

10.11 saat oynamalarıydı. Annesi Murat'ın yanına

hazır hazır, hazır diye diye dibinde tüp libristi Annesi

sartel, lopatını ayağına kalktılar Murat hemen

sarteli ayağına Sarra annesi Murat'a kızdı.

Murat artık annesini üzmeyeceğini söz verdi.

AHMET

A.C

ERDOGAN

Ek 5.3. Hikâye Tamamlama Uygulama Örnekleri

HİKÂYE TAMAMALAMA

Sevgili çocuklar; aşağıdaki yarım bırakılmış hikâyeyi okuduktan sonra kendi hayal gücünüze göre tamamlayıp bir başlık ekleyiniz. Kolaylıklar diliyorum.



ATATÜRK

Demem bugün kuzenlerimle bana Mustafa Kemal'in ve silah arkadaşlarının yaptığı kahramanlıkları anlattı. Kuzenlerim ve ben dedemi can kulağıyla dinledik. Anlattıkları bizleri çok etkilemişti. Keşke bende o zaman yaşasaydım da onunla konuşabilseydim dedim. Bu sözüm üzerine dedem bize bir görev verdi. Görevimiz Mustafa Kemal'e ve silah arkadaşlarına mektup yazmaktı. Eve geldim. Görevimi bir an önce yapmak için heyecanlanıyordum. Üzerimi değiştirip hemen masamın başına oturdum ve yazmaya başladım.....

Sevgili Mustafa Kemal..... dedim. Benim ayağım ken-
demi Ataturk'in yanına buldum. Anladım
kudretli. Çankaya Cephesindeyim. Çankaya Cep-
hesinde bir kedi. Mustafa Kemal Atatürk'ün ko-
rularını canla feda etti. Sana sordum
O..... Kara Fatma'mış. Ataturk'e söyle
birtane sordum.
- Pasang tam ne ediyiz? dedim. Mustafa Kemal
- de söyle dedi
- 18 Mart 1915 yılında dedi. Yani Çankaya
Sephesinin başında. Benim bende yardım
edeceğim diye geldim. Benim Mustafa
Kampı Ataturk'ün istediği. Mustafa Kemal'e
verdi ve o kişi benim namı. O Kara Fatma
Sana sordum. İki kitabını okudum. Ataturk'e sordum. Gelip
bana sordum. Sordum.
- Sen bir düşün lütfen istemisin? diye bende söyle
söyledim.
- Siz ne buyurdunuz? dedi. Benim dedi. Oda bana

Söyle dedim:

D. zaman artık bekles sana "istiklar Marsin.
En güzel Okuyan Dilafa: Bedr Ben sok mvt.lu
olun. Artık bende b: kadın ka. n. zaman olms-
km.

Ek 5.4. Hikâye Tamamlama Uygulama Örnekleri

HİKÂYE TAMAMLAMA

Sevgili çocuklar; aşağıdaki yarım bırakılmış hikâyeyi okuduktan sonra kendi hayal gücünüze göre tamamlayıp bir başlık ekleyiniz. Kolaylıklar diliyorum.



DOĞRU SÖYLEMEK

Bir gün ormanlar kralı aslan sarayında otururken veziri kaplanı çağırmış. Kaplana ormanda yaşayan bütün hayvanları saraya toplamasını emretmiş. Kaplan da yanına birkaç yardımcı almış. Hayvanlara kralın herkesi sarayına davet ettiğini anlatmaya başlamış. Akşam olmuş. Ormandaki bütün hayvanlar sarayın bahçesinde toplanmışlar. Heyecanla aslan kralın konuşma yapmasını bekliyorlarmış. Nihayet aslan kral konuşmasına başlamış.

-Sevgili dostlarım. Bugün sizlere önemli bir haber vermek için hepinizi buraya çağırdım. Artık ben çok yaşlıyım. Bu yüzden ormana başka bir kral seçicem. Biliyorsunuz ki doğa bizim için çok önemli. Bende size çiçek tohumları vericem. 1 ay süreniz var. En güzel çiçeği getiren ormanın yeni kralı olacak.

Aslan kral hemen tohumları vermiş. Tohumu alan evine gitmiş. Bütün orman halkı tohumları ekmiş. Ancak bir maymun tohumunu en güzel şekilde dikmiş sulamış. Ancak çiçek çıkmamış. Seçim günü gelmiş. Herkesin elinde güzel kokan çiçekler varmış. Bir tek maymunun saksısı boşmuş. Aslan kral herkesin saksısına bakmış. Maymunun önünde durmuş ve şöyle demiş.

Senin saksın niye boş? Maymun: Ektim, biattım ama yinede çiçek çıkmadı. Aslan kral konuşmaya başladı.

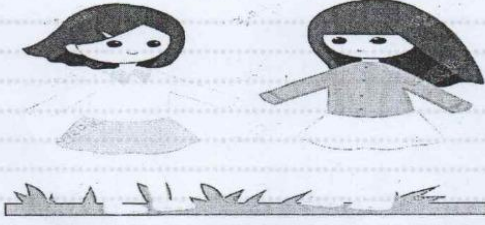
"Yeni kralımız maymun" dedi. Herkes bu duruma çok şaşırdı. Kral çağırmaya başladı. Ben size bezelye vermiştim. Bu yüzden saksıda çiçek almaması gerekiyordu. Bütün orman halkı aslında utançından yerin dibine girdi. Hepsi birlikte kraldan özür dilemişler.

Kral hepsini affetmiş. Orman halkıda bir daha
yalan söylememişler ve hepsi yeni krallarıyla bir ömür
boyu mutlu olmuşlar.

Ek 5.5. Hikâye Tamamlama Uygulama Örnekleri

HİKÂYE TAMAMLAMA

Sevgili çocuklar; aşağıdaki yarım bırakılmış hikâyeyi okuduktan sonra kendi hayal gücünüze göre tamamlayıp bir başlık ekleyiniz. Kolaylıklar diliyorum.



Oyuncaklar

Kış giderek şiddetini artırıyordu. Babamın tayini çıkmıştı. Erzincan'dan Kırşehir'e taşındık. Yeni evimiz vardı artık; iki katlı bir ev. Kardeşimle birlikte yeni evimizi keşfe çıktık. Çok güzel bir bahçemiz vardı. Bahçede dolaşırken birden bir kapı gözümüze ilişti. Kapıyı açmayı denedik ancak kilitliydi. Bu kapının ardında ne olduğunu çok merak ediyorduk. Babamı çağırdık. Babam biraz uğraştı ve kapıyı açmayı başardı. Gözlerimize inanamadık. İçinde bir sürü oyuncak vardı. Üstünde bir not vardı. Onu görünce şaşırırdım. Natta şöyle yazıyordu: Yeni ev sahibi.

Bu benim öten kızımın oyuncakları. Bunlar benim için manevi bir değere sahip. Bu oyuncakları iyi saklamazsınız diye yazmış. Bunu babam bize sesli bir şekilde okurken biz kardeşimle ağlamaya başlamıştık. Birer. Sonra göz yaşlarımızı silip oyuncakları adımıza taşıdık. Sonra yarın oyuncakları odamızın en güzel yerine koyduk. Ve saklamaya başladık. Bundan yıllar yıllar sonra ben LGS sınavına girme den oyuncaklarıma baktım. Ve ağlamaya başladım. LGS sınavından sonra bir daha baktım ve şöyle dedim: Ben bu oyuncakları hayatımın sonuna kadar saklayacağım!

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı: Yağmur DÖNMEZ

Eğitim Durumu

Lisans : Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Mesleki Deneyim

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen

2022-(halen)

Yayınlar:

Makale:

Şahin, A. ve Dönmez, Y. (2022). Koronavirüs pandemisi sürecinde online eğitime yönelik eğitim fakültesinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının görüşlerinin belirlenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 86-101.

Sempozyum:

Şahin, A. Dönmez, Y. Gültekin, G. ve Ergül, S. (2021). Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlikleri ve iletişim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (V. Uluslararası Sosyal Bilimler Araştırma Kongresi (USOBAK) sözlü bildiri). Ankara Hacı Bayramı Veli Üniversitesi, 26-27 Ekim 2021, Kırşehir.