

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Burcu BAŞKÖK

İLKÖĞRETİM YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNDE UYGULANAN YARATICI
YAZMA ÇALIŞMALARININ, ÖĞRENCİLERİN YARATICILIKLARINA VE TÜRKÇE
DERSİNE OLAN TUTUMLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı
Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2012

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Burcu BAŞKÖK

İLKÖĞRETİM YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNDE UYGULANAN YARATICI
YAZMA ÇALIŞMALARININ, ÖĞRENCİLERİN YARATICILIKLARINA VE TÜRKÇE
DERSİNE OLAN TUTUMLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Danışman

Doç.Dr.Günseli ORHON

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı
Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2012

Akdeniz Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Burcu BAŞKÖK'ün bu çalışması, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan

: Doç. Dr. Yelcu Yiğite Senel

Üye (Danışmanı)

: Doç. Dr. Fehmi Arhan

Üye

: Yrd. Doç. Dr. Gülcan Tan Erişen

Tez Konusu:

Ülkedeki 7. Sınıf Öğrencilerinde Uygunluk
Yararına Yarın Derslerin İçerikleriyle Yantıkabıllan
ve Akademi Dersleri Olarak Tutulmaları Olarak Etiketlenen

Onay : Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

İncelemesi

Tez Savunma Tarihi : 08/02/2012

Mezuniyet Tarihi : 16/02/2012

Prof.Dr.Mehmet ŞEN
Müdür

.....

İÇİNDEKİLER

| | |
|----------------------------------|------|
| TABLolar LİSTESİ | iv |
| KISALTMALAR LİSTESİ | v |
| ÖZET | vi |
| SUMMARY | vii |
| ÖNSÖZ | viii |
| GİRİŞ | 1 |

BİRİNCİ BÖLÜM

YAZMA

| | |
|---|----|
| 1.1 Dil ve Yazma Kavramı..... | 3 |
| 1.2 Yazının Önemi | 3 |
| 1.3 Yazılı Anlatım..... | 4 |
| 1.3.1 Yazılı Anlatımın Unsurları..... | 4 |
| 1.3.2 Yazılı Anlatımın Aşamaları | 6 |
| 1.4 Eğitim Programında Yazma Edimi | 6 |
| 1.5 Yaratıcılığın Tanımı | 10 |
| 1.6 Yaratıcılığın Tarihçesi..... | 11 |
| 1.7 Yaratıcı Düşünme ve Mantıksal(Analitik) Düşünme..... | 12 |
| 1.8 Yaratıcı Bireyin Özellikleri..... | 14 |
| 1.9 Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler..... | 15 |
| 1.10 Yaratıcı Yazma Yaklaşımı | 16 |
| 1.11 Yaratıcı Yazma Tanımı | 16 |
| 1.12 Yaratıcı Yazmayı Geliştirme Yöntem ve Teknikleri | 19 |
| 1.13 Yaratıcı Yazmada Öğretmenin Rolü..... | 19 |
| 1.14 Yapılan Araştırmalar | 21 |

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

| | |
|--|----|
| 2.1 Araştırmanın Modeli | 24 |
| 2.2 Araştırmanın Problem Cümlesi | 24 |
| 2.3 Araştırmanın Alt Problemleri | 24 |
| 2.4 Araştırmanın Örneklemi | 25 |
| 2.5 Sayıtlar | 25 |
| 2.6 Sınırlılıklar | 25 |
| 2.7 Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları | 26 |
| 2.7.1 Türkçe Dersi Tutum Ölçeği | 26 |
| 2.7.2 Alternatif Kullanım Testi | 26 |
| 2.7.3 Sözcük Akıcılığı Testi | 26 |
| 2.7.4 Düşünsel Akıcılık Testi | 26 |
| 2.7.5 Sonuçlar Testi | 27 |
| 2.8 Yaratıcılık Formlarının Uygulanması ve Değerlendirilmesi | 27 |
| 2.8.1 İşlem Yolu | 27 |
| 2.8.1.1 Hazırlık Çalışmaları | 27 |
| 2.8.1.2 Bilgilendirme Çalışmaları | 30 |
| 2.8.1.3 Ön Ölçümler (Ön Test Uygulamaları) | 30 |
| 2.8.1.4 Denel İşlemler | 30 |
| 2.8.1.5 Son Ölçümler (Son Test Uygulamaları) | 30 |
| 2.9 Verilerin Değerlendirilmesi | 30 |

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

| | |
|---|-----------|
| 3.1 Birinci Alt Problemlerle İlgili Problemler ve Yorum..... | 31 |
| 3.2 İkinci Alt Problemlerle İlgili Problemler ve Yorum | 32 |
| 3.3 Üçüncü Alt Problemlerle İlgili Problemler ve Yorum | 33 |
| 3.4 Dördüncü Alt Problemlerle İlgili Problemler ve Yorum..... | 34 |
| 3.5 Beşinci Alt Problemlerle İlgili Problemler ve Yorum..... | 35 |
| 3.6 Altıncı Alt Problemlerle İlgili Problemler ve Yorum..... | 36 |
| | |
| SONUÇLAR | 40 |
| KAYNAKÇA | 43 |
| EK-1 Türkçe Dersi Tutum Ölçeği..... | 48 |
| EK-2 Alternatif Kullanım Testi | 50 |
| EK-3 Sözcük Akıcılığı Testi..... | 53 |
| EK-4 Düşünsel Akıcılık Testi..... | 55 |
| EK-5 Sonuçlar Testi..... | 60 |
| ÖZGEÇMİŞ..... | 65 |

TABLULAR LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Tablo 1.1 Analitik ve Yaratıcı Düşünme..... | 13 |
| Tablo 2.1 Deneklerin Gruplara Göre Dağılımları..... | 25 |
| Tablo 2.2 Deneysel İşlemler Takvimi..... | 29 |
| Tablo 3.1 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sonuçlar Ön ve Son Test Puanlarının t-Testi Sonuçları..... | 31 |
| Tablo 3.2 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sözel Akıcılık Ön ve Son Tutum Puanlarının t-Testi Sonuçları..... | 32 |
| Tablo 3.3 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Düşünsel Akıcılık Ön ve Son Test Puanlarının t-Testi Sonuçları..... | 33 |
| Tablo 3.4 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Alternatif Kullanım Ön ve Son Test Puanlarının t-Testi Sonuçları | 34 |
| Tablo 3.5 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Tutum ve Son Tutum Puanlarının t-Testi Sonuçları..... | 35 |
| Tablo 3.6 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Düşünsel Akıcılık Puanları İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişki..... | 36 |
| Tablo 3.7 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sözel Akıcılık Testi Puanları İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişki..... | 37 |
| Tablo 3.8 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sonuçlar Testi Puanları İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişki..... | 38 |
| Tablo 3.9 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tutum Testi Puanları İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişki..... | 39 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|---|---|
| Şekil 1.1 Yazma Becerilerini Oluşturan Temel Öğeler..... | 5 |
|---|---|

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.:Aktaran

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

N:Öğrenci sayısı

s:Sayfa

S:Standart sapma

TDK:Türk Dil Kurumu

Vb.:ve benzeri

TDTÖ:Türkçe Dersi Tutum Ölçeği

Ö Z E T

Bu araştırmada, Antalya ili Kepez ilçesine bağlı Varsak İlköğretim Okulu ve Sakarya İlköğretim Okulu yedinci sınıf öğrencilerine uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin, öğrencilerin yaratıcılık seviyelerine ve Türkçe dersine olan tutumlarına etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini Antalya ili Kepez ilçesine bağlı Varsak İlköğretim Okulu 7.sınıf öğrencilerinin (150) ve Sakarya İlköğretim Okulu 7.sınıf öğrencilerinin (131)tümü oluşturmaktadır.

Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırmada veri elde etmek amacıyla “Paul Christensen&John Guilford Düşünsel Akıcılık Testi”, “Paul Christensen&JohnGuilford ve diğerleri tarafından geliştirilen Alternatif Kullanım Testi, Sözcük Akıcılığı Testi , PaulChristensen& Robert Merrifield&John Guilford tarafından geliştirilen Sonuçlar Testi ile Elif Kupar KUVANÇ tarafından geliştirilen Türkçe Dersi Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin Türkçe ders başarılarını ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını geliştirmek amacıyla, haftada 2 ders saati olmak üzere 12 hafta boyunca yaratıcı yazma uygulamaları yapılmıştır. Kontrol grubunda ise Türkçe dersi müfredat programına uygun olarak sürdürülmüştür. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 13.0 programının ilişkili/ilişkisiz ölçümler t-testi istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır.

Anahtar sözcükler: İlköğretim ikinci basamak, yaratıcılık, yaratıcı yazma, tutum

ABSTRACT

In this study, the effects of creative writing activities on 7th graders' creativity skills and attitudes towards Turkish Course were investigated.

The sample of the study consisted of the 7th grade students in Varsak Public School (150 students) and Sakarya Public School (131 students) in Kepez District in Antalya.

In the study, repeated measures experimental model was used. The data collection instruments of the study were the "Ideational Fluency Test, Alternative Uses Test, Word Fluency Test, developed by Christensen, Guilford, and Attitudes Towards Turkish Course Scale developed by Elif Kupaş KUVANÇ. Two hours of creative writing activities for 12 weeks were implemented in the experimental group; on the other hand, the standard curriculum activities were implemented in the control group. Related/unrelated measures T-test was administered in statistical analysis techniques.

Keywords: Secondary school, creativity, creative writing

Ö N S Ö Z

Bu araştırma ilköğretim okulu 7.sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcılıklarına ve Türkçe dersine tutumlarına olan etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı öğrencilerin yetiştirilmesine ve yaratıcılığın eğitim sistemindeki öneminin vurgulanmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın planlanması, uygulanması ve yorumlanması esnasında çok önemli katkıları olan ve sürekli destek sağlayan tez danışmanım Doç. Dr. Günseli ORHON' a, bilgileri ve deneyimleriyle her zaman rehberlik eden Doç. Dr. Hünkar KORKMAZ 'a, testin puanlama aşamasında maddi ve manevi desteğini aldığım değerli arkadaşım Fatma GÜNEŞTEKİN 'e , deneysel dönemde ve testlerin uygulanma sürecinde araştırmaya katılan sevgili öğrencilerime, araştırmamın her aşamasında bana güç veren, sıkıntılarımı paylaşan, manevi desteğini ve sabrını benden esirgemeyen başta babam olmak üzere, tüm aileme teşekkür ederim.

Burcu BAŞKÖK

GİRİŞ

Problemin Tanımı ve Önemi

Hızla gelişen ve değişen dünyamızda; daha yaratıcı, hızlı düşünen, etkin, yeniliklere açık, çevresini tanıyan ve gereksinimlerine göre onu en iyi şekilde değiştirebilen , kullanabilen , yeni ürünler yaratabilen, girişken, kendini geliştiren bir insan modeline duyulan gereksinim giderek artmaktadır [Turla,2003;15].

Ne yazık ki çocuklar büyüdükçe, dışarıdan gelen etkilerle doğal yaratıcı yetenekleri geliştirilen bilgilerin altında örtülü kalmaya zorlanır. Okul yaşamı boyunca çocukların bağımlı kılındığı, eğitime yönelik rutin davranışlar ve daha sonraki aşamalarda üniversite eğitimi, teknik eğitim, mesleki eğitim ve pratik alanlarda yürütülen etkinliklerle, yaratıcılık yeteneği, başka yeteneklerin geliştirilebilmesi uğruna, belirgin bir biçimde baskı altına alınmaktadır. Bazı araştırmalar, birçok durumda sorunların çözümünde yaratıcı yaklaşım uygulamaların fiilen engellenebildiğini ortaya koymaktadır [Rowlinson, 1995;13].

Öğrenmenin kökeni meraklı olmak ve hayret edebilmektir. Merak dürtüsü doğuştan gelir; ancak açık fikirli olmayı ve sorgulamayı destekleyen bir eğitimle teşvik edilebilir. Merak duygusunu körükleyen bir ders, öğrenen kişi üzerinde olumlu etkiler yaratır.

Öğrencilerin açık olmasına, sunulan yeni materyalleri sorgulamalarına ve yeni, cesur fikirler öne sürmelerine izin veren eğitim sistemlerinin farkına varmak gerek bireysel, gerek toplumsal gelişimi hızlandırır. Bu durum özellikle yaratıcı enerjilerini açığa çıkaracak öğrencilere yardımcı olmak açısından önem taşımaktadır. Günümüzde geniş vizyon sahibi olan eğitim sistemleri, sınav geçme sisteminden zihin açıcı etkinlikler sunan sistemlere doğru kaymaktadır. Bu tür eğitim, öğrencileri sorgulamaları, araştırmaları, incelemeleri ve yeni yaklaşımlar denemeleri için teşvik eden sistemlerdir[Rowe,2002;131,132].

Ülkemizde, 2005 yılından itibaren uygulamaya konulan yeni öğretim programlarıyla birlikte, öğrenciyi merkeze alan yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanımı önem kazanmıştır. Yenilenen programın ve yeni yöntem/tekniklerin kullanıldığı derslerden biri de Türkçe dersleridir. Türkçe derslerinin kendi içinde bir amaç ders, diğer dersler içinse bir araç ders niteliği taşıması Türkçe derslerinde akademik başarının yüksek tutulmasını ve bu derse karşı tutumu artırıcı tekniklerin kullanılmasını önemli hâle getirmektedir (Özbay, 2009; Kırkkılıç-Akyol, 2007).

Yaratıcılığın önemsizmediği, öğrencilerin düşüncelerine izin verilmeyen salt bilgi temelli bir eğitim sisteminde öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi ve düşüncelerini yazmak için yönlendirilmesi oldukça zordur. Çünkü böyle bir sistemde öğrenci kendi düşüncelerini değil, kendisinden bekleneni; yani içselleştiremediği öğrenilmiş düşüncelerini aktarabilir. Ayrıca yazıyı belli kalıplar içinde yazmak da öğrencinin dikkatini içerikten daha çok yazının şekline vermesine neden olacaktır. Yazım sürecinde yer alan tüm bu sorunların ortadan kalkması, öğrencilerin kendi yaşantı ve deneyimlerini, gözlemlerini, algılarını, hayal güçlerini

ve yaratıcılıklarını yansıtabilecekleri, anadili yetkin ve etkili kullanabilecekleri bir yazma öğretimine ihtiyaç duyulmaktadır.

Yaratıcı yazma yaklaşımının, yukarıda değinilen yazma uygulamaları veyaratıcılığın gelişimindeki sorunların çözümünde bir seçenek olabileceği düşünülmektedir (Kapar Kuvanç, 2008;3).Çalışmada yaratıcı yazma yaklaşımının iyi algılanabilmesi için yaratıcılık, yazma ve yaratıcı yazma yaklaşımı ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın genel amacı, 7.sınıfta okuyan ilköğretim öğrencilerine uygulanan yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin yaratıcılıklarına ve Türkçe dersine olan tutumlarına etkisini yaş ve cinsiyet faktörlerine göre ölçmektir.

Araştırmanın Soruları:

- 1.Yaratıcı yazma çalışmaları sonucunda deney ve kontrol grubu ön test ve son test puanları arasında yaratıcılığa ilişkin anlamlı bir fark var mıdır?
- 2.Yaratıcı yazma çalışmaları sonucunda deney grubu ve kontrol grubu sözel akıcılıklarına ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3.Yaratıcı yazma çalışmaları sonucunda deney grubu ve kontrol grubu düşünsel akıcılıklarına ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Yaratıcı yazma çalışmaları sonucunda deney grubu ve kontrol grubu alternatif kullanıma ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Türkçe dersine ilişkin tutumlar, deney grubu ve kontrol gurubu arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 6.Yaratıcı yazma çalışmaları sonucunda deney grubunun düşünsel akıcılıklarına,sözel akıcılıklarına, yaratıcılıklarına ve Türkçe dersine olan tutumlarına ilişkin ön test ve son test puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?

BİRİNCİ BÖLÜM

YAZMA

Bu bölümde araştırmayla ilgili olarak yazma eğitiminin kuramsal boyutları üzerinde durulacak, yaratıcılık ve yaratıcı yazmanın eğitim-öğretim üzerindeki önemi anlatılacaktır.

1.1 Dil ve Yazma Kavramı

İnsanların en değerli varlıkları, dilleridir. İnsanoğlu tüm yaşamını, çevresini, daha doğrusu evrenini dili aracılığıyla ile sormuş, sorgulamış ve yaşamını sürdürmek için gerekli bilgi ve deneyimi edinmiştir. Dil yetisi ile doğan insanlar, bu yeti doğru işlendiğinde bir insan dilini edinmiş olurlar. İçinde büyüdükleri dilsel topluluğun dilini öğrenmiş olurlar. Kimi dilbilimcilere göre, insan dışındaki kimi canlıların da bir tür iletişim yetileri ile doğdukları varsayılmaktadır; ancak bu iletişim biçimleri insanın dili kadar karmaşık ve işlevsel olarak gelişmemektedir. Dolayısıyla, insana özgü olan dilin, iletişim ekseninde daha birçok işlevi bulunmaktadır (Kılıç,2002; s.1).

Dili en etkin kullanmanın yollarından biri yazılı anlatımdır. Buna göre yazılı anlatım, her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dahilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırmaya, böylece kalıcılığını sağlamaya imkan veren bir araç olarak tanımlanabilir[Aktaş,Gündüz,2004;s.61].

Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Bunun için öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını iyi anlamaları ve beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır(İlköğretim Türkçe programı (1-5 sınıflar)-2005).

Özbay (2006:121), yazma konusunda görüşlerini aşağıdaki biçimde öne sürmüştür:

“Yazma duygu, düşünce istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır. Yazma insanın doğası gereği kendini dışı vurduğu davranışlardan birisidir. Duygu, düşünce, görüş ve hayallerin sözle ifade edilmesi yeterli değildir. Dil gelişiminde yazı daha çok önemlidir. Yazma insanın günlük çalışmalarında olduğu kadar, meslekteki bilgilerini başkalarına aktarmak açısından da bir ihtiyaçtır. Yalnız edebiyatla uğraşanlar değil, diğer alanlarda çalışanlar da yazma ihtiyacı duyarlar”.

Karakuş (2005:125) da yazma konusunda aşağıdaki görüşü ifade etmektedir: “Duygu, düşünce ve hayallerin, istek ve arzuların, bilinen ve görülenlerin, okunan veya duyulanların kelimelerle kâğıt üzerine güzel ve etkili bir şekilde aktarılmasına yazma adı verilir.”

1.2 Yazının Önemi

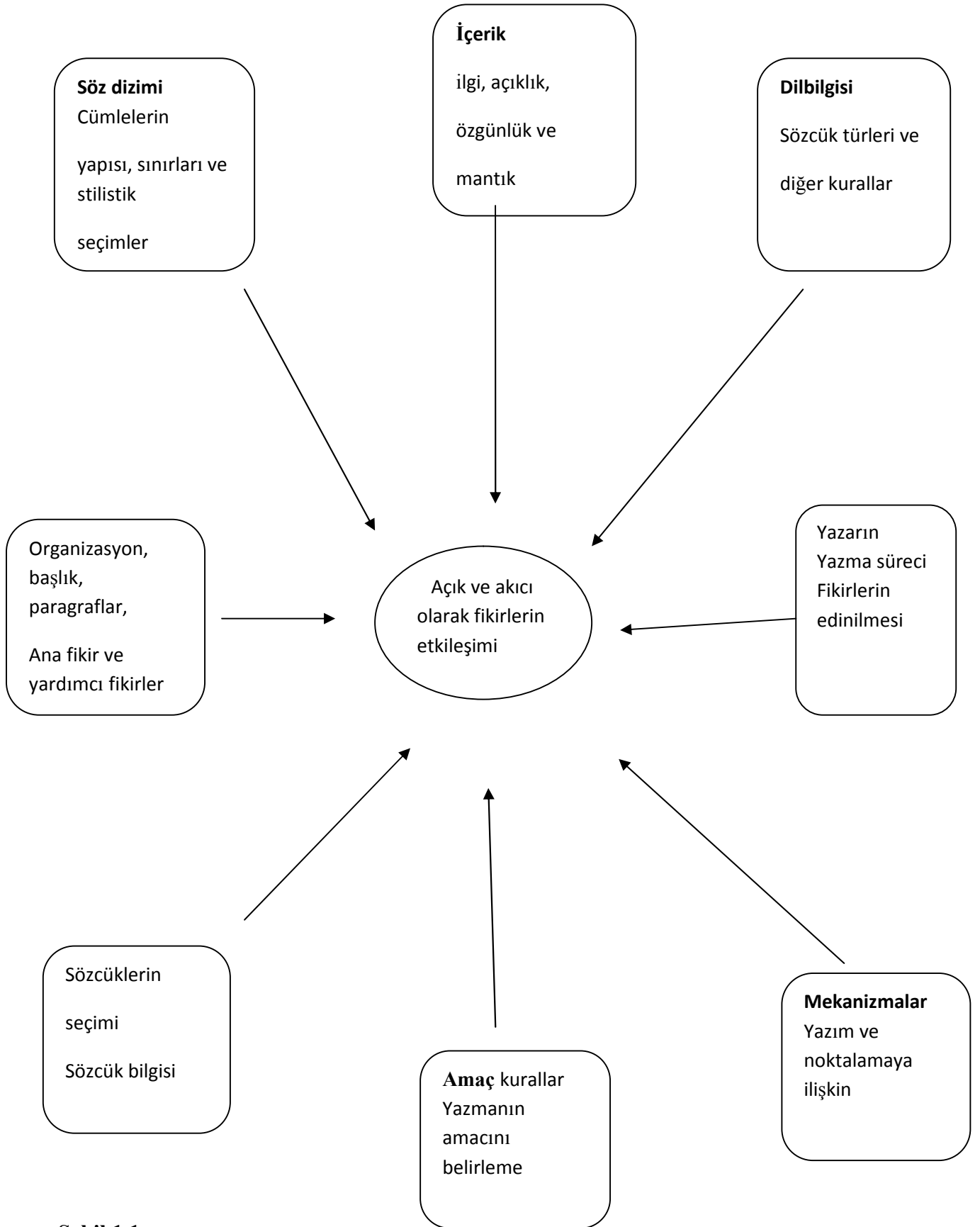
Çocukların yazma becerileri geliştikçe, bilgiyi transfer etme, düşünceleri gözden geçirme ve düzenlemeleri daha etkili olur. Bu durum üst düzey yazmaların ortaya çıkmasını sağlar. Ancak yazma becerileri gelişmemiş olan bireyler, okudukları metni kendilerine göre yorumlayıp kendi yazım tarzlarıyla bütünleştiremediklerinden, bilgi aktarmaya dayalı yazılarda iyi oldukları gözlenir. Böyle bir durumda bilgi aktarmaya dayalı olan asıl metin kopyalanmış olur(Akyol,2006; 93).

Yazma bireylerin iletişim kurmaya yönelik gereksinimlerini karşılaması yanında öğrenmelerine de yardım eder. Öğrencilerin yazma becerileri geliştikçe onların yazılı anlatım konusunda edindikleri bilgiler, uygulamaların ve öğrendiklerinin ötesine geçmelerini sağlar. Ayrıca öğrenciler yazma becerilerini geliştirdikçe düşünme becerilerini kontrol eder, zihinlerini sürekli kullanır ve öğrenme sürecini daha etkili duruma getirirler (Raimes,1983;3).

Yazmak bir yetenek işi değildir. Güzel yazı yazma yetenek işi olabilir; ancak iyi ve doğru yazmak, Türkçeyi hatasız kullanmak herkesin yapabileceği bir iştir. Herkes iyi ve doğru yazma alışkanlığı kazanabilir(Özbay,1995;224). Yazma becerisinin gelişmesi okuma ve eleştirel düşünme becerileriyle doğrudan ilgilidir. Okuma yoluyla yeni düşünceler, yeni sözcükler , yeni ifadeler elde edilir.İnsanlar okudukça düşüncelerini yazılı olarak ne ölçüde doğru ya da yanlış ifade ettiklerini değerlendirebilir ve eleştirel düşünerek yazma becerilerini geliştirebilir (Carter ve diğerleri,2002;246).

1.3 Yazılı Anlatımın Unsurları

Bağcı (2007:70) başarılı ve etkili bir yazılı anlatımın gerçekleşmesinde dilin temel taşları olan kelimelerin belli bir düzen içinde cümlelere, cümlelerin paragraflara, paragrafların da ihtiyaca göre düzenlenen paragraf üstü birimlere dönüştürülebilmesi gerektiğini belirtir. Bununla birlikte Bağcı (2007:70-108) iyi bir yazının konu, plan, başlık, kelime, cümle, paragraf ve paragraf yazma etkinliklerigibi yazılı anlatım unsurlarını taşımasını zorunlu görmektedir. Şentürk (2009:21-41) ise yazılı anlatım aşamalarını konuyu tespit etme ve sınırlandırma, hazırlık aşaması, iletiyi tespit etme, anlatım planı, yazıya geçirme ve değerlendirme olarak belirlemiştir. Ayrıca *kelime, cümle, paragraf ve metin* kavramlarının yazılı anlatımın unsurları arasında olduğunu belirtmiştir.



Şekil 1.1

Yazma Becerilerini Oluşturan Temel Öğeler (Raimes,1983;6'dan uyarlanmıştır.)

Bu temel ögeler doğrultusunda, ilköğretim seviyesinde Türkçe derslerinde kazandırılacak olan yazma becerileri, amaca uygun biçimde yazma, dilbilgisi kurallarına uyma, noktalama işaretlerini doğru biçimde kullanma, sözcükleri doğru olarak kullanma, kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bulma, doğru ve anlaşılır cümleler kurma, belli bir konudaki düşünceleri planlı ve tutarlı biçimde örgütleyip yazma biçiminde sıralanabilir (Demirel,1999;248-252, Tekin,1980;81-82).

1.3 Yazılı Anlatımın Aşamaları

İpşiroğlu (2006; 27,30)'na göre yazma etkinliğinin beş aşaması vardır. Bunlar:

Ön Hazırlık Aşaması: Yazma çalışmalarına başlangıçta en önemli olan, yazılan konu ya da alana uygun çağrışımların harekete geçirilmesidir. Bunun için beyin fırtınası yöntemi kullanılarak çağrışımlar not alınır.

Hazırlık Aşaması: Bu aşamada beyin fırtınası yöntemiyle biriktirilen çağrışımlardan gereksiz olanlar elenir, eksikler tamamlanır. Amaç belirlenir. Neler yazılmak istendiği, eldeki malzemelerin neler olduğu ne şekilde kullanılacağı belirlenir.

Tasarım Hazırlama: Ön hazırlık ve hazırlık aşamalarında toplananlar dizgisel bir bütünlük içinde seçilip ayıklanarak sıralamaya konulur.Yani bir düzenleme yapılarak kurgu oluşturulur.

Yazma Süreci: Bu süreçte çağrışımsal ve çözümleyici düşünme iç içe gelişir.Kimi yazarlar önceden yazdığı tasarıma bağlı kalırken, kimileri bundan koparlar. En önemli ve en uzun süreçtir. Adeta bir yoğunlaştırma ve biçimlendirme aşamasıdır.

Öz Denetim: Yazma sürecinin bitiminden sonra devreye giren bu aşamada yazılanlar yeniden gözden geçirilerek değerlendirilir.

Yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç boyutu vardır (Köksal,2001;7).Bunlar şöyledir:

1.Bilişsel Boyut: Edinilen bilgilerin, duyuların, görülenlerin ve okunanların sıraya konarak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanmasıdır.

2.Duyuşsal Boyut: Anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği ve yazının okunaklılığıdır.

3.Devinişsel Boyut: Yazma araçlarını kullanma ve yazmadaki kas hareketlerinin eşgüdümüdür.

1.4 Eğitim Programında Yazı Edinimi

Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2006:2) göre dil öğretiminin temel hedefi, öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir.

Dil öğretiminin bu hedefe ulaşmasında en önemli basamağı Türkçe dersleri oluşturmaktadır. Türkçe dersi bu öğrencilerin bu hedefe ulaşmaları için gerek duyacakları becerileri kazandırdıkları bir derstir. Bu bakımdan Türkçe dersi bir bilgi dersi değil, bir beceri dersidir.

Türkçe dersinin birinci amacı, öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmektir. Hayatı yorumlamak, okuduğunu anlamak ve diğer dersleri kavrayabilmek öncelikle anlama becerisinin gelişmiş olmasını gerektirir. Bu bağlamda Türkçe derslerinde okuduğunu anlama, dinlediğini/izlediğini anlama etkinliklerine çokça yer verilir.

Dersin ikinci amacı ise anlatma becerisini geliştirmektir. Anlama yeterliliğine ulaşan öğrenci duygu ve düşüncelerini etrafı ile paylaşma işini anlatma becerisiyle yerine getirir. Bunu yaparken doğru, kurallı ve amacına uygun bir anlatım yapması gerekir. Türkçe derslerinde öğrencilerin, konuşma etkinlikleri ile sözlü anlatım, yazma etkinlikleri ile yazılı anlatım becerileri geliştirilir.

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkçe Programını aşağıdaki şekilde tanımlar.

“Türkçe Öğretim Programı’nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır”(MEB,2006:7).

Ağca’ya (2003:4) göre yazılı anlatım programlarının her kademedede hedef kitleye kazandıracığı nitelikler arasında; onları bir Reşat Nuri Güntekin gibi, yıllara direnen usta bir yazar, Yahya Kemal Beyatlı gibi nakkaş kimliğinde bir şair olarak yetişmiş olma durumu yoktur. Temel amaç; örgün/yaygın eğitimin herhangi bir kademesindeki diploma/kurs bitirme belgesi alanın, Türk alfabesindeki harfleri doğru şekillerde bir araya getirip okunabilir kelimelerle, belli kurallara uyan bir cümle yapma becerisi kazanmış olmasıdır.

İlköğretim Türkçe Programı’nda yazma etkinliklerinin diğer temel dil becerilerinden ayrı düşünülmemeyeceği özellikle belirtilmiştir. Başarılı bir yazma eğitimi için öğrencilerin diğer temel becerilerinin de geliştirilmesi ve bu becerilere yazma etkinliklerinde olabildiğince çok yer verilmesi gerektiği vurgulanan diğer noktalardan biri olmuştur.

Programda yazmayla ilgili olarak yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama” ile ilgili amaçlara yönelik kazanımlar yer almaktadır (MEB,2006:7).

İlköğretim 6, 7, 8 Türkçe Programı’nda (2006:30-40) yer alan yazma edimine ilişkin amaçlar ve buna bağlı olarak kazanımlar aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

A.Yazma Kurallarını Uygulama

1. Kâğıt ve sayfa düzenine dikkat eder.
2. Düzgün, okunaklı ve işlek “bitişik eğik yazı” ile yazar.
3. Elektronik ortamdaki yazışmalarda biçim ile ilgili kurallara uyar
4. Standart Türkçe ile yazar.
5. Türkçenin kurallarını uygun cümleler kurar.

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

B. Planlı Yazma

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

C. Farklı Türlerde Metinler Yazma

1. Olay yazıları yazar.
2. Düşünce yazıları yazar.
3. Bildirme yazıları yazar.
4. Şiir yazar.

D. Kendi Yazdıklarını Değerlendirme

1. Yazdıklarını biçim ve içerik yönünden değerlendirir.
2. Yazdıklarını dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
3. Yazdıklarını yazım ve noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirir.

E.Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Alışkanlığı Kazanma

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

F.Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulama

1. Yazım kurallarını kavrayarak uygular.
2. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.

Programda (2006:69-71) yazma çalışmalarında kullanılmak üzere bazı yöntem ve teknikler amaçlarıyla beraber belirtilmiştir. Bunlar:

- Not alma,
- Özet çıkarma,
- Boşluk doldurma,
- Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma,
- Serbest yazma,
- Kontrollü yazma,
- Güdümlü yazma,
- Yaratıcı yazma,
- Metin tamamlama,
- Tahminde bulunma,
- Bir metni kendi kelimeleriyle tekrar oluşturma,

- Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma,
- Duyulardan hareketle yazma,
- Grup olarak yazma,
- Eleştirel yazmaolarak sıralanmıştır.

Gerek yazma gerekse de diğer temel dil becerileri olan dinleme/izleme, konuşma, okuma ve dil bilgisi birbirinden ayrı düşünülemez. Bu beceriler birbirlerinin gelişimine zemin hazırlayan unsurlardır. Bu açıdan bakıldığında bu becerilerin hepsine gereken önemin verilmesi gerekmektedir.

“Türkçe Dersi Öğretim Programı, okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma, temel dil becerileri ile dil bilgisinden oluşmaktadır. Bu temel dil becerileri hem kendi içlerinde hem de birbirleriyle bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir”(MEB,2006:5). Bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında Türkçe dersi gibi diğer bütün dersler etkin rol oynarlar. Sadece Türkçe dersinde bu becerilerin kazandırılması olanaksızdır. Çünkü dil becerileri kullanıldıkları ölçüde rahat kazanılabilir. Bu bakımdan diğer ders öğretmenlerinin de öğrencilerin dil becerilerini kontrol etmeleri ve bu konuya özen göstermeleri gerekmektedir.

1.5 Yaratıcılığın Tanımı

Orhon (2011:1), insanoğlunun üzerinde ilerleme kaydettiği pek çok konunun aslında sınırsız yaratıcılığı ile oluştuğunu ileri sürmektedir. Orhon’a göre, yeni fikirler oluşturma yeteneğimiz aslında büyük oranda hayal dünyamızla desteklenir. Sanat, teknoloji, edebiyat, yemek kültürü, spor, mimari, her türlü moda akımı, mistik inanışlar, töreler, örf adetler, hatta benlik algımız bile yeryüzünün fiziksel sınırlarının dışında, sonsuza uzanan hayal gücü denizinin içinden ortaya çıkmaktadır.

İnsanın hayal gücü bu kadar sınırsız olduğu halde, bazen kendimizi ya da başkalarını gerçekleri görmemekle, hayal dünyasından kurtulamamakla suçladığımız da olmaktadır. Oysa insanın gerçek dünyasını algılaması, çoğu kez olduğu gibi değil, duyu organlarından gelen dış bilgiler arasındaki boşluklara hayal dünyasından dolgular eklemesi ile sağlanır.

O halde, yaratıcılık denen yetenek nedir?

Yaratıcılık üzerinde önemli araştırmalar yapmış olan Torrance, yaratıcılığı şöyle tanımlamaktadır: “Sorunlara, bozukluklara, eksik bilgilere, kaybolmuş unsurlara, uyumsuzluklara karşı duyarlı olma; zorluğu tanıma, çözümler arama, tahminler yapma ya da yeni varsayımlar kurma, bunları değiştirme veya yeniden deneme ve sonuçlarını inceleme” (Haensly ve Reynolds, 1989;56).

Her bireyde var olan geliştirilmeyi ve desteklenmeyi bekleyen yaratıcılık; hem düşünsel hem de duygusal yaşamı ifade etmektedir.

Turla’ya göre (2003;15), yaratıcı bir etkinlik kendiliğinden oluşmaz. Yaratıcılık, cesaretlendirme ve yol gösterme aracılığıyla yaşam biçimi halini alan, sürekli bir yöntemdir. Yaratıcılıkta özgünlük, olağanüstülük, kural dışılık, değişik olma(sıra dışılık), bilinenlerin

dışında kullanma, şimdiye değin olduğundan başka bir biçimde birleştirme gibi özellikler bulunur.

Etimolojik kökeniyle Latince “Creare” sözcüğünden gelen yaratıcılık, yaratmak, doğurmak , meydana getirmek, bulmak, keşfetmek, yenilik yaratmak anlamlarına gelir. Yaratıcılığın her alanda ve herkes tarafından bir davranış biçimi olarak sergilenebileceği düşüncesinin belirlenmesi, nosyonu tanımlama konusunda çeşitliliğin oluşmasına sebep olmaktadır(Yanık, 2007;24). Buna göre yaratıcılık, her bireyde var olan ve insan yaşamının her bölümünde bulunabilen bir yeti, günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimi olarak da tanımlanabilir(San;1979 akt:Turla,2003:17).

Torrance, yaratıcılığı, boşlukları rahatsız edici ya da eksik öğeleri sezip, bunlar hakkında düşünme ve varsayımlar kurmak, bunları sınamak, sonuçları karşılaştırmak ve bu varsayımları değiştirip yeniden sınamak olarak tanımlarken, Barlett(1940), ana yoldan ayrılma, deneye açık olma, kalıplardan kurtulma, Wallach ve Kogan (1965)çok sayıda çağrışım üretebilme ve bu üretmede özgür olabilme; ancak bunu yaparken de özden ayrılmama ve sapmama,

Taylor(1981), yeni ve geçerli fikirlerin yaratılmasıyla sonuçlanan fikirler süreci,

Guilford “Yaratıcı düşünce alışılmamış düşünce, esneklik, orijinallik ve akıcılık” , derken(Oğuzkan ve diğ., 1999;45),

Sylvan ise “Hiç kimsenin görmediklerini görmek, hiç kimsenin duymadıklarını duymak, düşünmediklerini düşünmek ve cesaret edemediklerini yapmak demektir” (akt:Üstündağ,2002, akt: Turla,2003:17).

“Kişilerin yaşantılarından elde ettikleri öğrendiklerini birbirleriyle ilişki kurarak, karşılaştıkları sorunlara çözüm getirebilmeleri; bu ilişkileri kullanarak ve geliştirerek meydana yeni, özgün bir ürün, düşünce ya da şekil koyabilmeleri”(Güleryüz,2001:41) olarak tanımlanmaktadır.

Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık aynı anlama gelmemesine rağmen yukarıdaki tanımlarda da gördüğümüz gibi, birbiri yerine kullanılabilen iki kavram olarak karşımıza çıkar. Oysa yaratıcılık zihinsel ve performansa dayalı etkinlikleri, yaratıcı düşünme ise sadece zihinsel etkinlikleri çağrıştırır. Bu sebeple yaratıcılık, yaratıcı düşünmeyi de kapsar. Ancak yaratıcılık kavramına , psikolojik kuramların bakış açısı farklıdır. Bu farklılığı şöyle açıklayabiliriz:

Psiko-analitik yaklaşıma göre yaratıcılık, bireyin iç çatışmalarının ve saldırgan enerjisinin toplum tarafından onaylanan kültürel davranışlara dönüşmesidir. Yani bu yaklaşıma göre yaratıcılık; insanın olumsuz özelliklerinin ürünüdür. İnsanın ilk çocukluk döneminin bir sonucu olarak kendiliğinden gelişir (Yavuzer, 1996:15).

1.6 Yaratıcılığın Tarihçesi

“Yaratıcılık” kavramının ilk olarak 1940’larda Amerikalı psikolog Alex F. Osborn tarafından ortaya atıldığını görmekteyiz. Osborn’ un bu kavramı savaş yıllarında Amerika’nın yaratıcı potansiyelini en üst düzeye çıkartmak için verdiği bu uğraş, literatürde “Karanlıktaki Çılgılık” olarak geçmektedir. Ayrıca bu yıllarda Harward Üniversitesinde Gordon’ un kurduğu

laboratuarda yaratıcı düşünme çalışmalarının temeli atılmıştır. Bu dönemde Amerika'da insanların yaratıcı yeteneklerini geliştirme ve kullanma üzerine hiçbir planlı araştırmanın yapılmadığı, bu konuda hiçbir eğitim sürecinin oluşturulmadığı düşünülürse, neden karanlık olarak anıldığını daha iyi görebiliriz (Orhon, 2011, s.2).

1950'de Guilford' un konferans ve yazılarıyla yaratıcılık konusuna daha fazla eğilmeye çağırdığı psikologlar bu alandaki çalışmalarını daha da yoğunlaştırmışlardır. Bu çalışmaların satırları arasından, II. Dünya Savaşı'nın doğurduğu siyasal sonuçlardan, bloklar arası rekabetten ve Sovyetler Birliği'nin diğer ülkelerden önce "Spitnik"i uzaya göndermesinden bir hayli etkilendiği anlaşılmaktadır ama bu çalışmalarda asıl askeri ve sivil teknolojinin, ekonomik refahın, yüksek kültür seviyesinin yaratıcı kafaların ürünü olduğu telkin edilmektedir. Bu telkinlerde esas itibarıyla, yeni durumlara, yeni ihtiyaçlara yeni problemlere karşı en uygun en başarılı tepkileri yapanların, en etkili çözümleri getirenlerin keşif ve icatlarıyla hayat seviyesini yükseltenlerin, benzersiz sanat ürünleri verenlerin bu güne kadar zeka kavramı içinde ele aldığımız yeteneklerden farklı bir zihinsel güce sahip olduğu veya bu potansiyellerini kullanabilme imkanını bulanlar olduğu vurgulanmaktadır. Hedef bu zihinsel gücün veya güçlerin bilimsel tarifini yapabilmek, temel mekanizmalarını, şartlarını ve bu bilgilere dayanarak, geliştirilme yollarını ortaya çıkarmaktadır (Arık, 1987, s.3-4).

1990'lı yıllara baktığımızda yaratıcılık araştırmalarının daha ayrıntılı ve karmaşık hale geldiği görülmektedir. Daha önce üzerinde durulmamış alanlar çalışma odağı haline gelmiştir. 2000'li yıllarda özellikle beyin araştırmaları, yaratıcılığın fizyolojik süreçleri ve yaratıcı düşünmenin tüm kültürleri kaplayan evrensel ilkeleri önem kazanmaya başlamıştır. Özel sektörün AR-GE bölümleri öncelikli olmak koşuluyla, özellikle teknolojik olarak gelişmiş ülkelerde tüm alanlardan tasarımcılar mühendisler ve yöneticiler, yaratıcı düşünme ve problem çözme prensiplerini uygulamaktadırlar.

Yaratıcılık konusunda pratik becerilerin geliştirilmesi için Amerika ve Avrupa'da bazı kurum ve kuruluşların hizmet verdiğini görmekteyiz. Akademik çalışmalar ise doğrudan sektörel uygulamaların dışında kalmaktadır. Yaratıcılık konusunda çalışan akademisyenler, daha çok işin nörolojik yönleriyle felsefi ve psikolojik temelleriyle ilgilenmektedirler. Yine de, akademik çalışmalardan ortaya çıkan temel prensiplerin hızlı şekilde alana uyarlandığını, temel kuramlardan tablet haline getirilmiş düşünme yolları oluşturulduğunu görmekteyiz (Orhon, 2011, s.3-4).

1.7 Yaratıcı Düşünme ve Mantıksal (Analitik) Düşünme

Yaratıcı düşünmeyi daha iyi anlamak için analitik düşünme ile olan ilişkisi üzerinde de durmak gereklidir. Analitik düşünme mantıksaldır ve tek bir yanıt ya da uygulanabilirliği olan az sayıda çözüme ulaştırır. Yaratıcı düşünme ise, hayal gücü gerektirir ve insanı pek çok olası yanıt, çözüme ya da düşünceye götürür (Üstündağ 2002: 77).

Mantıksal düşünce sol beynin, yaratıcı düşünce ise sağ beynin fonksiyonudur. Bu iki düşünme tarzı birbirini tamamlamakla beraber, oldukça zıt özellikler içerir. Mantıksal düşünceyi, gözlem, fikir, bilgi ve deneyimlerimizi değerlendirir ve yorumlarken kullanırız. Mantığımız, kendi kendimize geliştirdiğimiz veya dışarıdan öğrendiğimiz kural, yöntem veya

modellerden oluşur. Kendi düşüncelerimiz de dahil olmak üzere, her türlü düşünce veya olayı bu kurallar çerçevesinde değerlendirir, sınıflandırır ve seçeriz (Yıldırım,2003;45).

Analitik düşünce tek bir yanıt ya da uygulanabilirliği olan az sayıda çözüme dayanır. Yaratıcı düşünce ise hayal gücü gerektirir ve insanı pek çok muhtemel yanıt, çözüme ya da düşünceye götürür. Bu iki düşünce biçimi farklı olsalar da, biri diğerinin tamamlayıcısı olduğu için birbirine bağlıdır. Bu, özellikle yaratıcı düşüncenin oluşturduğu fikirler dizisi içinden uygulanabilir olanları saptamak için analitik yöntemlerin kullanılması gerektiğinde kendini belli eden bir durumdur. Analitik düşünce, fikirleri ve uygulamaları birleştirir ve eğer ciddi bir ilerleme kaydetmek isteniyorsa yaratıcı düşünceyle desteklenmesi gerekir.

Tablo 1.1’de yönetim birimlerinin sözcük dağarcığında karşımıza sık sık çıkacak dört özel terim görülmektedir. Bu dört terim, kesişen, dikey, ayrışan ve yataydır. Diğer özel terimlere kıyasla, bu dört terimin kolay anlaşılabilir anlamları vardır.

Tablo 1.1 Analitik ve Yaratıcı Düşünce

| ANALİTİK | YARATICI |
|-------------------------------------|--|
| Mantık Tek ya da az sayıda yanıt | Hayal gücü Pek çok muhtemel yanıt ya da düşünce |
| KESİŞEN | AYRIŞAN |
| DİKEY | YATAY |

Analitik düşünme, düşünce çizgilerinin kesiştiği bir noktaya götürür. Bize tek bir yanıt ya da analiz edilmek üzere az sayıda sonuç verir. Yaratıcı düşünce ise ayrışan bir yapıya sahiptir. Sorunun tanımından başlar ve onu çözmek için yaratılan pek çok sonuca varacak biçimde çatallanır. Aslında, analitik düşüncenin çözümler, yaratıcı düşünceninse fikirler ürettiği söylenebilir. Bu fikirlerden, çözüme uygun olanlar seçilebilir.”Kesişen” ve “Ayrışan” sözcükleri yaratıcı düşünmenin literatüründe gittikçe daha sık kullanılmaya başlayan terimlerdir. Bu iki sözcük “Analitik” ve “Yaratıcı” sözcüklerinden daha renklidir ve gerçekten de düşüncenin oluşma sürecine daha uygun anlamlar içermektedirler.

Öteki iki sözcük “Dikey” ve “Yatay”, daha az kullanılan fakat öncekiler kadar uygulanabilirliği olan ve hem analitik hem de yaratıcı düşünme alanında aynı derecede kullanışlı terimlerdir. Bir sorunu analitik yöntemle irdelemek için, genellikle dar ve muhtemelen derinlemesine bir bakış açısı getirir. Buradan yola çıkarak dikey düşünce kavramına varırız. Diğer taraftan, yaratıcı düşünme, bütün seçeneklerin geniş bir yelpazeye yayılan bir değerlendirmesini gerektirir ki bunlara anlamsız ya da aptalca diye nitelendirilebilecek olanlar da dahildir. Bunlara ek olarak, sorunun dışındaymış gibi gözükken, hatta tamamen ilgisiz unsurları da göz önünde tutmak gerekebilir. Buradan yola çıkarak da “yatay düşünme” kavramına varırız. Söz konusu iki kavramdan “yatay düşünme” Dr. Edward de Bono’nun yaratıcı düşünme konusundaki çalışmaları nedeniyle daha sık karşılaşılan bir kavramdır.

1.8 Yaratıcı Bireyin Özellikleri

Araştırmacılar, yıllardır yaratıcı bireylerin özelliklerini belirlemeye çalışmışlardır. Tarihe bakıldığında zaman, özellikle sanat ve bilimde meydana gelen ilerlemenin çok sayıda yaratıcı insandan çok, bir avuç azınlığa ait olduğu görülür (Zaman ve Avşar, 2004;59).

Yaratıcı bireyde; en başta merak, sabır, buluş yapma yetisi, serüvenci düşünme imgelerle düşünebilme, hayal kurucu olma, deney ve araştırmalardan kaçmayan ve sentezci yargılara varabilen bir kişilik yatmaktadır.

San(1985), yaratıcı bir kişiliğin merak ve bilme dürtüsüyle başlayan, dış dünyaya açık, her türlü iletişime hazır olma durumu ile, bireyin içsel özgürlüğü, bağımsızca, ait gruba bağlı ve bağımlı olmadan düşünebilme, yeni düşüncelere karşı hoşgörülü olma, yapıcı eleştirilerde bulunma, sorunları bulup çözümlerine çalışma ile birleşince ortaya çıktığını öne sürmektedir .

Zaman ve Avşar'ın Alder'den aktardığına göre Gardner'ın örnek yaratıcı insanları, yaratıcılığı yüksek insanlarla ilgili yapılan araştırmalar bu özellikleri doğrulamış, Howard Gardner'in "*Exemplary Creators*" (Örnek: Yaratıcı İnsanlar) adlı eserinde belirlediği gibi başka şaşırtıcı faktörler eklemiştir(2004;s:66).

- Bir kültür merkezine belli uzaklıktaki bir yerde doğmuş olmak,
- Evde katı bir disiplinin olduğu düzenli bir burjuva çocukluğu dönemi,
- Benzer yetenek ve hırslara sahip başka gençleri keşfetmek,
- Sınırlı bir dizi seçenektan bir alan seçimi,
- Doğrudan ya da geleneksel olmayan yaratıcı eserleri yaratma yoluyla otoriteye meydan okuma isteği,
- İlk önemli, takdir edilen eserlerini yaratmadan önce bir alanda uzmanlaşmayla geçen 10 yıl kadar bir zaman,
- Alandaki mevcut düşünme şeklinin esaslı bir şekilde hatalı olduğunun yavaş yavaş anlaşılması,
- Tehlikeli ve uzak sayılan bölgelerin araştırılması,
- Yalnız bırakılmış olma duygusu,
- Önemli bir buluş veya keşif ortaya çıktığında desteğin önemidir (Zaman ve Avşar, 2004;66).

Yaratıcı insanlarla ilgili bu çok sayıdaki özellik kolayca kısaltılıp örnek özellikler haline getirilemez; ama bilimde ve sanatta hem tarihi şahsiyetlerde hem de tanınmış çağdaş, başarılı insanlarda ortak olan birkaç faktör vardır. Yaratıcılıkları yüksek olan insanlar, olumsuz düşünenler grubundan ziyade kesinlikle olumlu düşünenler grubundadırlar. Problemleri ve engelleri bir meydan okuma ve fırsat olarak görmekten yanadırlar(Zaman ve Avşar, 2004;67-68).

1.9 Yaratıcılığı Etkileyen Faktörler

Değirmen'in Rowlinson' dan aktardığına göre, bu faktörler aşağıdaki başlıklar altında toplanmıştır (1995;s:22-31).

İnsanların kendi kendilerine koydukları engeller: İnsanların kendi kendilerine koydukları engeller, tanınmaları daha güç olan engellerdir. Bu engelleri bilinçli ya da bilinçsiz olarak kendimiz yaratırız. Bilinçsiz yarattıklarımızın üstesinde gelmek kolaydır; bütün gereken, anlayışlı bir meslektaşın ya da arkadaşın uygun bir biçimde hatamızı bize göstermesidir. Bir kere tanındıktan sonra böyle bir engel rahatlıkla aşılır.

Bir model mi yoksa tek bir yanıt mı?: Analitik düşünen insanların karşılaştığı bir başka engel, kalıplaşmış bir yanıt verme biçimi oluşturmuş olmaları ya da mutlaka tek bir yanıt bulma zorunluluğu hissetmeleridir. Belli bir yanıt verme biçimi oluşturanlar, çözümlerinde tutucu olurlar ve aynı derecede geçerli olabilecek başka çözümler aramaktan vazgeçerler.

Muhafazakarlık ya da beklenen yanıtı verme: Muhafazakar tutumun yarattığı engel, birçok yöneticinin çalıştığı kurumdaki meslektaşları ve kendisinden önceki yöneticiler tarafından oluşturulmuş davranış standartlarına uymak zorunda olduklarını hissetmelerinden kaynaklanır.

Aşıkara çözümleri sorgulamama: Karşımıza çıkan başka bir engel türü de aşıkara çözümleri sorgulama çabasının yokluğudur. Bu engel aslında bir araya gelmiş iki ayrı setten oluşmaktadır. Bir sorunla yüz yüze kalındığında, hemen işe yarayacağı belli olan çözüme yönelme ve bu çözümün niteliğinden bağımsız olarak, soruna herhangi bir çözümün bulunması yeterince tatmin edici görünmektedir. İkinci bir nokta da , bir kez yanıtı bulduktan sonra, daha iyi başka yanıtlar bulabilme olasılığına karşın, elimizdeki yanıtı kaçınma eğiliminde olmamızdır.

Fazla hızlı değerlendirme: Değerlendirmeyi fazla hızlı yapmanın ortaya çıkardığı engeller, aşılması pek de kolay olan engeller değildir. Herkesin fikir değerlendirmekte yeteneği bulunur ve yeni fikirlerle karşılaştığında bu yetenek otomatik olarak kullanılır. Otomatik hayır tepkisinde olduğu gibi, yeni ya da alışılmışın dışında olan fikirleri hemen değerlendirip genellikle de reddetme eğilimi gösteririz.

Aptal görünme korkusu: Aptal görünme korkusu, insanların kendi önlerine koydukları engeller arasında en önemlisi ve üstesinden gelinmesi en zor olanıdır. Oluşumu insan hayatının ilk evrelerinde başlar ve kişinin karşılaştığı en köklü engellerdendir. Küçük çocukların oyunlarında görülen hayal gücü ve yaratıcılık, kahkaha dolu ve eğlenceli bir ortam yaratabilir. Ne var ki bu kahkahalar belli birini hedef alırsa, bu kişi kendisinin gülünecek bir konuma sokulmasından yakınmaya başlar. Büyüme süreci içinde insanlar gülünecek şeyler yapmamaları gerektiğini öğrenirler ve yetişkinliklerinde gülünç duruma düşecekleri korkusuyla hemen akla gelebilecek fikirler dışındaki fikirlerini açıklamama eğilimi gösterirler(Rowlinson,1995;s:22-31).

1.10 Yaratıcı Yazma Yaklaşımı

Yaratıcı yazma, yazarların yazdıklarını tartıştıkları ve isteklerini karşılamak için bir grup yazar tarafından akademik bir girişim olarak düzenlenmemiştir. Yaratıcı yazı yazma, belirgin bir problemin açık bir çözümü olarak tasarlanmıştır. Yaratıcı yazı yazma edebiyat çalışmalarının bir reform çabası olarak 1880 – 1940 yılları arasındaki 60 yıllık bir süreçte ortaya çıkmıştır. Yaratıcı yazı yazma, metin çalışmaları ve uygulama teknikleri ile çalışma ve düşünme disiplinlerini birleştirme olarak yazım çalışmalarının düzenlenmesine verilmiş olan bir isimdir. 19. yüzyıl sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında Harvard üniversitesindeki kompozisyonların yaratıcı yazıya örnek oluşturduğu kabul edilmektedir (Myers, 1993; Bishop,1994).

Yaratıcı yazı yazma, kişisel ifadelerdeki fikirlerin iletilmesi ve kullanma becerisinin ayrılmasıyla şekillenmiştir. 1931’de English Journal’ın yaptığı ankette, 41 kolej ve üniversite programının bazı bölümlerinde yaratıcı yazma biçimlerinin uygulandığı ortaya konulmuştur. Fakat bu yıllarda kolejlerdeki yaratıcı yazmalar, yarım kompozisyonu ve birinin yaratıcı ifadelerini tamamlama gibi belirsiz ve amaçsız uğraşlardır (Myers, 1993).

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

1980’lerin başlarında Hariston (1982) daha önceki araştırmaların sonuçlarına bağlı olarak yazma öğretiminin bir paradigma değişimine uğradığını belirtmiştir. Yeni paradigma gerektiğinde öğretmen yönlendirmesi ile birlikte yazma sürecine odaklanma, keşif ve buluş için öğretme stratejilerini içermesi ve bunun yanı sıra yazının, yazarın yazmak istediğini ne kadar yazabildiğine göre değerlendirilmesi gibi doğruları ön plana çıkarmaktadır.

1.11 Yaratıcı Yazma Tanımı

Oral’a göre (2008:8), yaratıcı yazı demek, kişinin bir konudaki duygu ve düşüncelerini hayal gücünü kullanarak özgürce kâğıda dökmesi demektir.

Güleryüz (2006:126), yaratıcı yazmanın, var olan bilgileri, kavramları, olayları, bellekteki sesleri, görüntüleri, hayalleri yeniden kurgulayarak, birbiriyle ilişkilendirerek ortaya yeni bir beste, şiir, öykü, deneme ya da roman koyma etkinliği olarak ifade edilebilir. Elbette yaratıcı yazı yazma eylemi, insan belleğinde var olan bilgileri kullanarak, yeni bilgiler derleyerek, bunları derin bir çözümlemeye tabi tutarak, yeni bir ürün ortaya koymak olduğunu öne sürer (Güleryüz, 2006: 126).

Yazma türleri, iki grup altında ele alınabilir. Bunlar, yaratıcı yazma ve pratik (işlevsel) yazmadır. Yaratıcı yazma, genellikle kişisel, hayalî olan ve kişinin kendisinde var olanları ifade etmesi olarak nitelendirilirken, pratik (işlevsel) yazma ise yararlı, gerçekçi, nesnel, bilgilendirici olma ve kişinin dışında var olanları ifade etme olarak nitelendirilir (Burns&Lowe, 1966).

Yazı türleri, amaçlarına, kapsamalarına ve dil yapılarına göre yaratıcı yazılar ve bildirme yazıları olmak üzere iki başlık altında toplanabilir. Bildirme yazıları başlığı altında, mektup, röportaj, kitap eleştirisi, araştırma ödevleri, dilekçe, duyuru ve makale gibi yazılar yer almaktadır. Bu yazma türü; insan ilişkileri, günlük işler ve gereksinimler dolayısıyla yazılan yazılar ve çeşitli kaynaklardan elde edilen bilgilerin toplanıp sunulduğu ve açıklandığı yazıları içermektedir. Bildirme yazılarında daha çok noktalama işaretleri, yazım kuralları, sözcüklerin yerli yerinde kullanılması ve ifadenin düzgünlüğü üzerinde durulmaktadır. Ayrıca düşüncelerin amaca uygun ve doğru biçimde düzenlenmesi de önem kazanmaktadır. Yaratıcı yazılarda; çocuklar düşüncelerini, duygularını, ideallerini ve fantezilerini kendi eşsiz dilleriyle ifade etmekte ve paylaşmaktadırlar. Yaratıcı yazının içeriğinde deneyimler, dildeki güzellikler, özgür bir şekilde akıp giden sözcükler, kişisel ifadeler, gözlemler, yansıtılan farkındalıklar, hayaller önemli bir yer tutmaktadır. Yaratıcı yazmada ortaya çıkan üründen çok yazının gelişim süreci üzerinde durulmaktadır. Öykü, oyun, roman, anı, şiir, deneme, vs., yaratıcı yazının farklı türleri olarak kabul edilmektedir (Göğüş, 1978:236).

Yaratıcı yazma kavramı “yaratıcı yazarlık” olarak da nitelendirilmektedir.

Gökçe (2007: 11) bu kavram ikiliğini şöyle açıklar: “Yaratıcı yazarlık” tanımı, uzun süredir kullanılan, görsel sanatlardan edebi sanatlara kadar pek çok farklı türe hizmet eden geniş kapsamlı bir tanımdır. İngilizcesi “creative writing” olan bu tanımlamanın içeriği, “writing” eyleminin Türkçeye çevirisiyle uğradığı anlam daralmasından dolayı kısıtlı bir tanıma dönüşmektedir. Oysaki burada sözü geçen yazma eylemi senaryodan oyuna, romandan öyküye kadar pek çok alanı kapsayan geniş kapsamlı bir yazma eylemidir. Buradaki anlam daralmasını giderecek en iyi sözcük “kurgu”dur. Çünkü üzerinde çalışacak eser hangi alanın değerleri ölçüsüne göre hazırlanıyor olursa olsun; toplanan, biriktirilen malzemeler belli bir düzen içerisinde sıralanacak ve biçimsel anlamda bir kurgulama ile oluşturulacaktır.”

Miell ve McDonald’a (2000) göre yaratıcı yazma, sadece karmaşık bir problemi çözme etkinliği değildir. Yaratıcı yazma, birinin emsalsiz ve yaratıcı fakat anlamlı tecrübelerini iyice düşünmek, keşfetmek ve ifade etmek için dil kullanımını gerektirir. Bu bakımdan dil kullanımı; paylaşma, araştırma ve tecrübelerin ifade edilmesine katılma ve tek başına çalışan bir kişinin meydana getiremeyeceği bir fikri birlikte çalışarak ortaya koyan öğrenciler arasındaki iletişim olarak tanımlanabilir (Akt: Wass, 2002).

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

Yaratıcı yazma yöntemleri aşağıdaki amaçları gerçekleştirmek için kullanılmaktadır (Böttcher, 1999):

1. *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.

2. *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.

3. *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.

4. *Bütüncül Öğrenmeyi Sağlama*: Bütüncül öğrenme, bütün duyuyla 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.

5. *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.

6. *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.

7. *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 (Aktaran: Maltepe, 2006: 38).

1.12 Yararıcı Yazı Geliştirme Yöntem ve Teknikleri

Yararıcı yazmanın yazma öğretiminde kullanılabilecek çok farklı yöntemleri vardır. Bu yöntemler altı grupta toplanmıştır (Böttcher, 1999):

Fikir birliği yöntemi: Bu yöntemde fikirlerin ağ oluşturmaya 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.

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.

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

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 alarak verilen metinleri tamamlama, indirgeme ve dönüştürme çalışmaları yaparlar.

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.

Yararıcı 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.

1.13 Yararıcı Yazıda Öğretmenin Rolü

Yararıcı yazma çalışmalarında öğretmenin rolü daha çok öğrencilere rehberlik etmekle ilgilidir. Çalışmayı yürütecek, yeni düşünceler keşfedecek, birbiriyle ilgisiz gibi görünen unsurlar arasında yeni, daha önce kurulmamış, ilginç ilişkiler kuracak olan öğrencinin kendisidir. Bu süreçte öğretmen öğrencilere rehberlik etmek ve onları desteklemekle görevlidir. Bu görevi yerine getirirken öğretmenin kendisi de öğrenciler için iyi bir model olmalıdır. Bu amaçla öğretmen öğrenciye nasıl yazacağını anlatmakla yetinmemeli aynı zamanda kendisi de öğrencilerle birlikte yazma çalışmalarına katılmalıdır. Oral'a göre (2008: 27) yaratıcı yazı etkinliklerinde bulunmak isteyen öğretmenlerin kendi kendilerine yaratıcı yazı yazmayı denemeleri çok önemli ve gereklidir. Öğretmenin yaratıcı yazı etkinlikleri

yapması kendi yazım becerilerini de geliştirecek, öğrencilerinin duygularına empati geliştirmesine yardımcı olacak, değerlendirme sürecine katkı sağlayacak, öğretmenin kendi hayal gücünün ve yazım becerilerinin de gelişmesini destekleyecektir. Bu noktada öğretmen öğrencilerin oluşturduğu yazma ürünlerinde öyküleştirmeleri, betimlemeleri, gözlemleri, kesik cümleleri, karşılıklı konuşmaları, özgün deyişleri vb. dili yaratıcı kullanma biçimlerini desteklemeli, farklılıkları değerli görmeli, onlardan tek tip yazma ürünleri oluşturmalarını bekleyerek öğrencileri, anlatımda belli kalıplara yöneltmemelidir (Maltepe 2007: 153).

Yaratıcı yazma sürecinde öğretmen, metinler oluşturulurken, kendi fikirlerini öğrencilere kabul ettirmeye çalışmaz; bunun yerine öğrencilerle yakından ilgilenir, onlara rehberlik eder ve onları destekler. Ayrıca öğretmen, hem kendi yazım becerilerini geliştirmek hem de öğrencilerle özdeşim kurmak için bir öğrenci gibi yazma etkinliklerine katılarak yazılı anlatım ürünleri oluşturur (Chenfeld, 1978; Secondary Level English Language Arts Curriculum Reference Committee, 1998).

Yaratıcı yazma etkinliklerinin en önemli amacı öğrencilerin sıkıcı, kendini tekrarlayan, monoton yazılar yazmak yerine özgün, akıcı, ilgi çekici bir şekilde duygu ve düşüncelerini ortaya koymalarını sağlamaktır.

Bu amacı gerçekleştirmedeki en önemli görev öğretmene düşmektedir. Öğretmenin bu rolünü sınıf içinde devam ettirebilmesi için bazı noktalara dikkat etmesi gerekir. Özellikle öğrencilere hazır kalıplar vererek bunlara göre yazı yazmalarını isteme, hayal gücünü harekete geçirecek çalışmalardan uzak durma, öğrencilerin merak güdülerini kırma gibi davranışlar yaratıcılığın geliştirilmesinde sakınılması gereken unsurlardır (Temizkan,2010).

Öğretmenlerin yaratıcı ürünlere göre algısal ve duygusal yaklaşımlarını inceleyen Orhon,

Duygusal olarak iyimser; algısal olarak çarpık olan öğretmen tepkilerinin;

- Öğrencileri aşırı şekilde pohpohlamak,
- Öğrenci yaratıcılığına aşırı şekilde önem vermek,
- Vasat ürünleri aşırı şekilde ödüllendirmek,
- Gerçekleşmeyecek kadar yüksek hedefler gütmek,
- Gerçek yetenekleri gerçek oranlarda görmemek (örneğin ilgisi ya da yeteneği olmadığı halde çocuğa zorla piyano dersi aldirmek) olduğunu belirlemiş ve bu tepkilerin ;
- Ürünlerin keyfi değerlendirilmesi,
- Yeteneklerin narsistik olarak algılanması,
- Gerçek yaratıcılığın keşfedilememesi ve geliştirilmemesi olarak sonuçlandırıldığını ifade etmiştir.

Duygusal olarak iyimser; algısal olarak gerçek olan öğretmen tepkilerinin;

- Yeteneklerin doğru olarak belirlenmesi,
- Öğretme ortamının kaynakların akıllıca kullanılmasıyla geliştirilip,desteklenmesi,

- Potansiyelin tutarlı ve objektif olarak gözlemlenmesi,
- Davranışın evrensel değerlerin ortaya çıkarılması,
- Potansiyelin geliştirilmesi için destekleyici ortamın oluşturulması,

Sonuçları olarak da;

- Yaratıcı öğrenme,
 - Kendini gerçekleştirme,
 - yaratıcı potansiyelleri ve fikirleri toplumsal çözüm ürünlere dönüştürmeDuygusal olarak kötümser; algısal olarak çarpık olan öğretmen özelliklerinin;
 - Yaratıcılık hakkında yetersiz bilgi,
 - Yaratıcı potansiyeli beceri ya da ürünlere dönüştürmede başarısızlık,
 - Yaratıcı özellikleri statükoya karşı tehdit olarak algılamak,
 - Yaratıcılığı değersiz görmek(örneğin bilimsel düşünme yerine dini dogmalara odaklanmak),
 - Yaratıcılığı cezalandırmak ve yaratıcı öğrencilerin gruba uymasını sağlamak,
- Sonuçları olarak da;
- Yeniliklere karşı anlamsız korku,
 - Yaratıcı potansiyeli toplumda kullanamama ,
 - Yeniliklere ve değişime direnme olarak sonuçlar alındığını.

Duygusal olarak kötümser; algısal olarak gerçek olan öğretmen özelliklerinin;

Tüm yeteneklerin doğru olarak saptanmasına rağmen sadece toplumda geçerli olanların teşvik edilmesi (örneğin müziğe yetenekli bir çocuğu daha saygın diye tıp alanına zorlamak),

Bu özelliklerin sonuçları olarak da;

- Kendini gerçekleştirmede başarısızlık,
- Kültürel beklentilere ve gereksinimlere itaat etme,
- Yaratıcı gereksinimleri ve potansiyeli göz ardı etme olduğunu belirtmiştir(Orhon,2011;28).

Eğitim alanında yalnız çocuğun değil öğretmenin de yetiştirilmesinde yaratıcılık vurgulanmalıdır.Geleceğin öğretmeni, uzmanlık alanı dışında da diğer bilim dallarına olan ilişkileri tanıyıp bağlantıların kurulmasını bilmelidir. Böylece, birbirine uzak kalan bilgi bağlantıları görülür, yeni bir şeyler yaratma olasılığı artarken de düşünce esneklik kazanır(Güneştekin,2011;66).

1.14 Yapılan Araştırmalar

Kapar Kuvanç (2008) “Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarına ve Türkçe Dersindeki Başarılarına Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezi, yaratıcı yazı etkinliklerinin Türkçe dersine ilişkin tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır.Araştırma, deneme modellerinden ön test-son test modele göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 2007-2008 öğretim yılı 2. döneminde İzmir Buca Hüseyin Avni Ateşoğlu İlköğretim Okulu’na devam eden öğrenciler katılmış, deney grubunda 34, kontrol grubunda 34 olmak üzere toplam 68 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Yaratıcı yazma tekniklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Türkçe Dersi Tutum Ölçeği (TDTÖ)’den aldıkları son test puanları ile geleneksel yazma öğretiminin yapıldığı kontrol

grubu öğrencilerinin son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık saptanmıştır.

Tonyalı(2010) “Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlköğretim AltıncıSınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezi, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yaratıcılık seviyelerinin artmasında etkili olup olmadığı incelemiştir. Deneysel desenli yapılan araştırmaya 2008–2009 öğretim yılının bahar yarıyılında, Düzce ili Merkez ilçesi Yeşiltepe ve Bilgi İ.O altıncı sınıfında yer alan toplam 40 öğrenci katılmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alacak olan öğrencilerin seçimi için, okulda altıncı sınıfları oluşturan beş şubeye serbest yazma etkinliği yaptırılmıştır. Ayrıca bu değerlendirmeye beşinci sınıf yılsonu not ortalamaları da katılmıştır.Araştırma boyunca deney grubuyla, haftada iki/üç ders saati olmak üzere on iki hafta boyunca yaratıcı yazma uygulamaları yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri arasında yapılan ilişkisiz ölçümler t-testi sonucuna göre iki grubun da yaratıcı yazma becerilerinde artış gözlenmiştir. Bu artış deney grubunda daha yüksek oranda olmasına rağmen iki gruparasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Deney grubunun Torrance Yaratıcı Düşünce Testi’nden elde edilen verileri üzerinde ilişkili ölçümler t-testi uygulanmış, ön test ve son test değerleri arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

Demirbaş (2005)”Biyoloji Öğretiminde Yaratıcı Yazma Uygulamaları” başlıklı yüksek lisans tezi, yaratıcı yazma etkinlikleriyle zenginleştirilen biyoloji dersinin, farklı yaratıcılık düzeyindeki öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine, derse yönelik tutum ve akademik başarılarına etkilerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma orta öğretim düzeyinde Balıkesir ili Merkez ilçesinin bir devlet okulunda 2004-2005 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 9.sınıflardan rastgele seçilen iki sınıfın öğrencilerine uygulanmıştır. Seçilen öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini belirlemek amacıyla Iraksak Hissetme Alıştırması(IHA), Iraksak Hissetme Ölçeği(IHÖ) ve Williams Ölçeği kullanılmıştır.Gruptaki öğrencilerin biyoloji dersine karşı tutumlarını ölçmek için biyoloji tutum ölçeği kullanılmıştır.Öğrencilere vitaminler, yönetici moleküller ve hücrenin organelleri konularında yaratıcı yazma etkinlikleri uygulanmıştır.Araştırma sonucunda, yaratıcı yazma etkinlikleriyle zenginleştirilen biyoloji dersine karşı öğrencilerin tutumlarında olumlu bir değişimin olmadığı belirlenmiştir.Biyoloji dersinin birinci ve ikinci dönem notlarının ve öğrencilerin yaratıcılık düzeyleriyle yaratıcı yazma becerilerinin karşılaştırılması sonucunda da anlamlı bir fark olmazken edebiyat derslerinin birinci ve ikinci dönem ders notlarının karşılaştırılması sonucunda ise olumlu bir değişimin olduğu belirlenmiştir.

Maltepe(2006)”Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi” başlıklı doktora tezinde amaç, Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarını ve öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını (kompozisyonları) yaratıcı yazma yaklaşımının özellikleri açısından değerlendirmektir. Nicel ve nitel araştırma stratejilerinin sayılıları temel alınarak oluşturulan araştırmanın yöntemi, karma (mixed form) bir yapı sergilemektedir. Araştırmada nicel sonuçlar olarak: Türkçe derslerindeki uygulamaların öğrencileri yaratıcı yazıma yöneltebilecek yazmaya hazırlık süreçlerini ve yazılanları değerlendirme ve sunma süreçlerini yeterince içermediği; yazma süreci oluşumlarının daha etkili işlediği ortaya çıkmıştır. Araştırmanın nitel sonuçları olarak

da; öğrencilerin, yazılarında düşünsel yaratıcılık açısından genellikle değişime kapalı ve aktarmacı bir düşünce yapısı sergiledikleri; özdeşim kurma ve faklılık açısından yeterli düzeyde olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dilsel yaratıcılık açısından ise genellikle öğrencilerin, yazılarında genel bir anlatım dili, tanım cümleleri, ders verici (öğütleyici) deyişler kullanarak anlatımda kalıplara bağlı kaldıkları ortaya çıkmıştır.

Öztürk (2007) “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi” başlıklı doktora tezinde, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yazmaya karşı düşüncelerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Deneysel desenli yapılan araştırmaya 2006–2007 öğretim yılının güz yarıyılında, Ankara ili Etimesgut ilçesi Hasan Şükran Saruhan İ.O. beşinci sınıfında yer alan toplam 40 öğrenci (20 deney-20 kontrol) katılmıştır. Bu araştırmada deney grubuyla, haftada iki ders saati olmak üzere on dört hafta boyunca yaratıcı yazma uygulaması yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma başarıları arasında yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucuna göre deney grubunun lehine anlamlı derecede fark olduğu ortaya çıkmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin yazmaya karşı olan düşüncelerinde kontrol grubuna göre olumlu yönde bir gelişme olduğu belirlenmiştir.

Özdemir,(2010) “Üstün Yetenekli Öğrencilerde Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Düzeyleri İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Örneği” başlıklı tezinde düzeylerine göre oluşturulmuş iki farklı grup yaratıcı yazma becerileri düzeyleri açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmaya 2009- 2010 eğitim öğretim yılında tam günlük heterojen eğitim gruplarının uygulandığı T.C. Beyazıt İlköğretim Okulundan 6, 7, 8. sınıf düzeyindeki 49 üstün, 33 normal öğrenci; normal ikili eğitimin uygulandığı T.C. Bayrampaşa Ahmet Haşim İlköğretim Okulundan 6, 7, 8. sınıf düzeyindeki 41 normal öğrenci ve tamamlayıcı eğitim hizmeti veren İstanbul Bilim Sanat merkezine devam eden 24 üstün olmak üzere toplam 147 öğrenci katılmıştır. Normal öğrenciler rastgele seçilmiştir. Araştırma sonunda Normal öğrenciler üstün yetenekli öğrencilere göre 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 tespit edilmiştir. Normal öğrencilerde başarının orta ve iyi seviyede yoğunlaştığı görülürken, üstün yetenekli öğrencilerde dağılımın uçlara doğru kaydığı görülmüştür. Üstün yetenekli öğrencilerde bireysel performansların öne çıktığı belirlenmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evreni, deney deseni, araştırma evreni ve gruplar, veri toplama araçları, işlem yolu, denel işlemler, verilerin analizinde kullanılan istatistiksel çözümlene teknikleri yer almaktadır.

2.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada gerçek deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. “Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenenlerin üretildiği araştırma modelleridir. Deneme modeli ile yapılan her araştırmada, mutlaka bir karşılaştırma vardır. Bu, belli bir şeyin kendi içindeki değişimleri ya da “şey”ler arası ayrımların karşılaştırılması anlamında olabilir.”(Karasar,1984;92).

2.2 Araştırmanın Problem Cümlesi

İlköğretim 7.sınıf öğrencilerine uygulanan yaratıcı yazma etkinlikleri öğrencilerin yaratıcılık seviyelerinin artmasında ve Türkçe dersine olan tutumlarının gelişmesinde etkili midir?

2.3 Araştırmanın Alt Problemleri

- 1.Yaratıcı yazma çalışmaları sonucunda deney grubunun yaratıcılıklarına ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Yaratıcı yazma çalışmaları sonucunda kontrol grubunun yaratıcılıklarına ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Yaratıcı yazma çalışmaları sonucunda deney grubu ile kontrol grubunun son testteki yaratıcılıklarına ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4.Yaratıcı yazma çalışmaları sonucunda deney grubunun sözel akıcılıklarına ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 5.Yaratıcı yazma çalışmaları sonucunda deney grubunun düşünsel akıcılıklarına ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Yaratıcı yazma çalışmaları sonucunda deney grubunun alternatif kullanıma ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Türkçe dersine ilişkin tutumlar, deney ve kontrol gurubunda anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2.4 Araştırmanın Örneklemi

Bu araştırmanın örneklemi 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Antalya ili Kepez İlçesine bağlı Varsak İlköğretim Okulu ve Sakarya İlköğretim Okulu'nda öğrenim görmekte olan 7.sınıf öğrencilerinin tümü oluşturmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayıları ve yüzdeleri Tablo 2.1.'de gösterilmektedir.

Tablo 2.1. Deneklerin Gruplara Göre Dağılımları

| Cinsiyet | Sayı | Yüzdeler |
|----------|------|----------|
| Kızlar | 144 | 51,2 |
| Erkekler | 137 | 48,8 |

Deney yapılacak okulun Varsak ilköğretim okulu olarak tercih edilmesinin sebebi, araştırmacının aynı okulda Türkçe öğretmeni olarak görev yapması ve yapılan çalışmaları bizzat yürütmesidir. Bu şekilde araştırmada öğretmen faktöründen kaynaklanabilecek hataları en aza indirilmesi amaçlanmıştır.

Kontrol grubu olarak, deney yapılacak okul ile aynı bölgede olan, sosyo-ekonomik düzeyleri, yapılan akademik sınav sonuçlarına göre alımları puanlarına göre başarı seviyeleri denk olması nedeniyle Sakarya İlköğretim Okulu seçilmiştir.

2.5 Sayıtlar

1. Bu araştırmada söz konusu kaynaklardan elde edilen bilgilerin gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.
2. Kullanılan veri toplama araçları, ulaşılmak istenen bilgileri edinmek için yeterli olduğu varsayılmıştır.
3. Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların öğrenmeye karşı ilgi ve istekleri aynıdır.
4. Seçilen örneklem grubunun, araştırmanın evrenini temsil edici nitelikte olduğu varsayılmıştır.
5. Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların başarı düzeyleri birbirine yakındır.

2.6 Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Antalya ili Kepez ilçesi Varsak İlköğretim Okulu ve Sakarya İlköğretim Okulu'ndan seçilen 7.sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma verileri belirlenen öğrencilerden elde edilen on iki haftalık uygulamayla sınırlıdır.
3. Araştırmanın maddi kaynakları, araştırmacının kendi olanakları ile sınırlıdır.

2.7 Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları

2.7.1 Türkçe Dersi Tutum Ölçeği

Kuvañ tarafından geliştirilen test, İzmir'deki farklı ilköğretim okullarında okuyan öğrenciler üzerinde yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucu, testin yaratıcılığı ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçüt olduğu anlaşılmıştır (Kapar Kuvañ:2008,92)

2.7.2 Alternatif Kullanım Testi

Alternatif kullanım Paul Christensen, Robert Bruce Merrifield, John Guilford ve Charles Wilson(1945) tarafından geliştirilen bu test, basit nesnelerin alışılmış kullanımlarının dışında farklı, orijinal kullanım şekillerini ölçer. Tamamıyla orijinal ve iraksak düşünceyi ölçmektedir.

Sungur (1988)'un araştırmasında belirttiği gibi, araştırmacılar test-tekrar test yöntemi ile testin güvenilirlik çalışmasını yapmış, iki hafta ile yaptığı uygulamalar sonucunda 50 ve 93 arasında değişen sonuçlar elde etmiştir. Üç yıllık arayla yaptığı çalışmalarda 35 ile 75 arasında bir korelasyon bulmuştur (Sungur, Sarı'nın yaptığı çalışmada; testin güvenilirliğine bakmak için SPSS paket programında güvenilirlik analizi için Reliability Analysis yapılmış ve Cronbach's Alpha değeri 0.88 bulunmuştur. (1998)

2.7.3 Sözcük Akıcılığı Testi

Sözcük akıcılığı Paul Christensen, John Guilford tarafından geliştirilen bu test, deneklerin verilen bir anahtar harfin yer aldığı, mümkün olduğu kadar çok sayıda sözcüğü yazabilmesi istenir. Sözcük dağarcığını ölçer. Bu testin amacı verilen bir harfle başlayan sözcüklerin öngörülen zaman içinde geri çağırılmasını değerlendirmektir. Ülkemizde yapılan standardizasyon çalışmasında B ve T harfleri kullanılmıştır (Umaç 1997). Bu çalışmada toplam hatırlanan sözcük sayısı değerlendirilmeye alınmıştır.

2.7.4 Düşünsel Akıcılık Testi

Paul Christensen & John Guilford tarafından geliştirilen Düşünsel akıcılık testi, deneklere belirli kriterleri verilerek, bu kriterlere uygun mümkün olduğu kadar nesneyi yazmaları istenir. Amacı yakınsak düşünmeyi ve belirli kategorilere göre kavramları sınıflandırmalarını ölçmektedir.

Düşünsel esneklik ve akıcılık testi, içerik sınıflandırmasına göre Spesifik Yetenek Testleri grubuna girmektedir. Düşünsel Esneklik ve Akıcılık Testi, sözlü ve yazılı yakın iletişimin önemli olduğu işler için gerekli olan yaratıcı düşünme ile geçmiş bilgilerin ne kadar hızlı ve akıcı olarak zihinde organize edildiğini ölçmektedir.

Düşünsel Esneklik ve Akıcılık Testi, 2 ana bölüm altında toplam 5 alt bölümden oluşmaktadır. I. Bölümde ortak özellikleri bulunan 7 farklı nesne için, verilen süre içinde bölümün yönergesinde tanımlanan kurallara uygun olarak grup oluşturulması; II. Bölümde tanımlanan kurallara uygun kelime türetilmesi beklenmektedir.

Düşünsel akıcılık testi güvenilirlik (reliability) çalışmalarında test-tekrar test güvenilirlik ölçümleri yapılmıştır. Bu çalışmada güvenilirlik katsayısı 0,70 olarak elde edilmiştir (Demirel, 1995).

2.7.5 Sonuçlar Testi

Sonuçlar Paul Christensen & Robert Merrifield & John Guilford bu test öğrencinin verilen bir olayla ilgili tümden gelim becerilerini ölçer. Testte bir örnek olay verilir ve verilen örnek olayın olası tüm sonuçlarını vermesi istenir. Denek tümden gelim süreci içerisinde aynı zamanda hem yakınsak hem iraksak düşünce becerilerini birlikte düşünmek zorundadır. Testin güvenilirlik katsayısı 0,92 olarak bulunmuştur (1960, Guilford).

2.8 Yaratıcılık Formlarının Uygulanması ve Değerlendirilmesi

Söz konusu testler, deneklere sınıfta grup olarak uygulanmış, test süresince deneklerin birbirlerinin yanıtlarından etkilenmemesi hususuna dikkat edilmiş ve kendilerine testin amacına ilişkin herhangi bir açıklama yapılmamıştır.

Testi tamamlama süresi, denek başına kırk dakikalık bir zaman almıştır. Testler formların üzerinde yazılan puanlama talimatlarına uygun olarak değerlendirilmiştir.

2.8.1 İşlem Yolu

Bu bölümde, uygulamanın gerçekleştirilmesinde yapılan çalışma basamaklarına yer verilmiştir. Bunlar; hazırlık çalışmaları, bilgilendirme çalışmaları, yetiştirme çalışmaları, ön uygulamaların yapılması, denel işlemler ve son ölçümlerdir.

2.8.1.1 Hazırlık Çalışmaları

Araştırmanın bu aşamasında, uygulama yapılacak okulun seçilmesi, okulun ve öğretmenin saptanması, Antalya İli Kepez İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınması, okul idaresine gerekli bilgiler verilmesi, uygulama için deneklerin belirlenmesi, kullanılacak yaratıcı yazma çalışma etkinliklerinin hazırlanması, denel işlem takviminin hazırlanması işlemleri yapılmıştır.

Araştırma hakkında gerekli bilgileri içeren araştırma önerisi verilerek Kepez İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alınmıştır.

Deneysel uygulamanın yapılacağı okul seçilirken örneklemin geneli temsil edebilmesi için orta sosyo-ekonomik düzeyden bir okul seçmenin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle orta sosyo-ekonomik düzeyi temsil edebilecek okullar arasından yansız atama yoluyla deneyin yapılacağı okul olarak Antalya ili Kepez İlçesi Varsak İlköğretim Okulu seçilmiştir. Çalışmanın yapılması için bu okulun tercih edilmesinin bir diğer sebebi de araştırmacının aynı okulda Türkçe öğretmeni olmasıdır.

Deneyisel işlem süresince deney gruplarının Türkçe derslerine araştırmacının bizzat kendisi girmiştir. Böylece öğretmen faktöründen kaynaklanabilecek hataların minimuma indirilmesi amaçlanmıştır.

Deney grubunda kullanılmak üzere yaratıcı yazma teknikleri ile yaptırılacak yazma çalışmaları belirlenmiş ve bunlarla ilgili etkinlik yaprakları hazırlanmıştır.

Aşağıda yer alan yaratıcı yazma tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

- Pencere problemi:şiir yazmak
- Grupla beraber öykü yazmak
- Sözcük türeterek öykü yazmak
- Senaryo yazmak
- Diyalog yazmak
- Cümle birleştirme
- Kullanılan dili tahmin etme
- Müzik ve fotoğraflar eşliğinde yazmak
- Öykü karakterleri oluşturmak
- Özgün deyişler oluşturmak
- Eşyalarla diyaloglar
- Serbest girişlerle öykü oluşturmak
- Monolog yazmak

Araştırmanın deneysel işlemler takvimi aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 2.2 Deneysel İşlemler Takvimi

| TARİH | YAPILAN İŞLEMLER |
|-----------------------|---|
| 03.03.2010 | Kontrol grubuna Yaratıcılık testleri ön uygulamasının (ön test uygulaması) yapılması. Deney grubuna yaratıcılık testleri uygulamasının (ön test uygulaması) yapılması. |
| 04.03.2010 | Kontrol grubuna Türkçe Dersi Tutum Ölçeği'nin ön uygulamasının (ön test uygulaması) yapılması. Deney grubuna Türkçe Dersi Tutum Ölçeği'nin ön uygulamasının (ön test uygulaması) yapılması |
| 09.03.2010-27.05.2010 | Deney grubunda deneysel çalışmanın uygulamaya başlanması ve yürütülmesi Kontrol grubunda programa göre yazma çalışmalarının yürütülmesi |
| 31.05.2010 | Kontrol grubuna Yaratıcılık testleri ön uygulamasının (son test uygulaması) yapılması. Deney grubuna yaratıcılık testleri uygulamasının (son test uygulaması) yapılması. |
| 01.06.2010 | Kontrol grubuna Türkçe Dersi Tutum Ölçeği'nin son uygulamasının (ön test uygulaması) yapılması. Deney grubuna Türkçe Dersi Tutum Ölçeği'nin son uygulamasının (ön test uygulaması) yapılması |

2.8.1.2 Bilgilendirme Çalışmaları

Deneyisel çalışmanın yapılacağı sınıflardaki öğrencilere uygulanacak çalışma hakkında uygulama başlamadan önce deney grubuna yaratıcı yazma çalışmaları hakkında bilgi verildi.

2.8.1.3 Ön Ölçümler (Ön Test Uygulamaları)

Araştırmanın ön test ölçümleri gerekli açıklamalar yapılarak 03.03.2010 ve 04.03.2010 tarihlerinde aşağıda belirtilen şekilde yapılmıştır:

.03.03.2010 tarihinde kontrol grubuna Yaratıcılık Testleri'nin ön uygulaması 2. Ders saatinde bir ders saati (40 dk) süreyle uygulanmıştır. Uygulama sırasında herhangi bir aksaklık oluşmamıştır.

.04.03.2010 tarihinde kontrol grubuna Türkçe Dersi Tutum Ölçeği'nin ön uygulaması 2. ders saatinde bir ders saati (40 dk) süreyle uygulanmıştır. Uygulama sırasında herhangi bir aksaklık oluşmamıştır.

2.8.1.4 Denel İşlemler

09.03.2010 - 28.03.2010 tarihleri arasında deney ve kontrol gruplarında bu denel işlemler yapılmıştır:

Deney Grubu: 09.03.2010 - 28.05.2010 tarihleri arasında deney grubunda haftada 2 ders saati olmak üzere 12 hafta süresince yaratıcı yazma tekniklerine hazırlanan etkinlik yaprakları kullanılarak yazma çalışması yaptırılmıştır.

Kontrol Grubu: Belirtilen tarihler süresince 7.sınıf Türkçe dersi müfredatına uygun olarak haftalık beş saat Türkçe dersi işlenmiştir.

2.8.1.5 Son Ölçümler (Son Test Uygulamaları)

Planda belirtilen tarihlerde, 40' lık sürede Yaratıcılık testleri ve tutum ölçeği deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır ve uygulama sırasında herhangi bir aksaklık yaşanmamıştır.

2.9 Verilerin Değerlendirilmesi

Bu araştırmada temel ve istatistiksel yöntemleri içeren bir veri analiz paketi olan SPSS kullanılmıştır. SPSS, özellikle anket ve araştırma formlarından elde edilen sınıflanmamış verilerin analizinde yararlanılan ve yaygın kullanımı olan bir pakettir(Özdamar, 2004, s.45).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde; toplanan verilerin, her alt problemle ilgili olarak yapılan istatistiksel çözümlenmeleri sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgularla ilgili yorumlar yer almaktadır.

3.1 Birinci Alt Problemle İlgili Problemler ve Yorum

Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin, yaratıcılıklarına etkisini inceleyebilmek amacıyla öğrencilerin, denel süreç başlamadan önceki ve denel süreç bittikten sonraki yaratıcılık düzeyleri P.R.Christensen, P.R.Merrifield, J.P.Guilford'ın yaratıcılık testi ile belirlenerek; yaratıcılık düzeyleri arasında önemli farklar olup olmadığı yapılan analizlerle belirlenmeye çalışılmıştır .Yaratıcı yazma tekniğinin uygulandığı grup(deney grubu) ve uygulanmadığı grupta kontrol grubu) sonuçlar testinden aldıkları puan ortalamaları t testi ile analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sonuçlar ön test ve son test puan ortalamaları ile bunların karşılaştırılmaları Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sonuçlar Ön ve Son Test Puanlarının t-Testi Sonuçları

| Deney Grubu | X | Ss | T değeri | P değeri |
|---------------------------|-------|--------|----------|----------|
| Deney Grubu Ön Test | 14,71 | 7,961 | 11,755 | ,000 |
| Kontrol Grubu Ön Test | 5,98 | 4,095 | | |
| Deney Grubu Son Test | 17,95 | 10,152 | 11,690 | ,000 |
| Kontrol Grubu Son Test | 7,15 | 4,673 | | |

Yaratıcı yazma çalışmaları sonucunda deney grubunun yaratıcılıklarına ilişkin ön test ve son test puanlarına bakıldığında grupların homojen olmadığı anlaşılmıştır.P değerlerine

bakıldığında $p < 0,05$ olduğundan deney grubu ve kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu gözlenmiştir. Deney grubunun ön testte 14,71 olan aritmetik ortalaması son testte 17,95'e çıkmıştır. Bu artış anlamlıdır. Kontrol grubunun 5,98 olan aritmetik ortalaması 7,15'e çıkmıştır. Her iki gruptaki artışta anlamlıdır.

3.2. İkinci Alt Problemlerle İlgili Problemler ve Yorum

Yaratıcı yazma tekniğinin uygulandığı gruptaki (deney grubu) ve uygulanmadığı gruptaki (kontrol grubu) öğrencilerin sözel akıcılık testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t-testi ile incelenmiştir.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin sözel akıcılık testinden aldıkları puan ortalamaları ile bunların karşılaştırılmaları Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Sözel Akıcılık Ön ve Son Tutum Puanlarının t-Testi Sonuçları

| | X(aritmetik Ortalama) | Ss | T değeri | P değeri |
|------------------------|-----------------------|--------|----------|----------|
| Deney Grubu Ön Test | 28,85 | 10,137 | 6,132 | 0,000 |
| Kontrol Grubu Son Test | 20,94 | 11,499 | | |
| Deney Grubu Son Test | 45,85 | 14,666 | 14,021 | 0,000 |
| Kontrol Grubu Son Test | 22,69 | 12,764 | | |

Tablo 3.2'de deney grubunun sözel akıcılık testinden aldıkları puanları karşılaştırmıştır. Yaratıcı yazma çalışmaları sonucunda deney grubunun sözel yaratıcılıklarına ilişkin ön test ve son test puanlarına bakıldığında grupların homojen olmadığı anlaşılmıştır. P değerlerine bakıldığında $p = 0,000 < 0,05$ olduğundan deney grubu ve kontrol grubu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu gözlenmiştir. Deney grubunun ön testte 28,85 olan aritmetik ortalaması son testte 45,85'e çıkmıştır. Bu artış anlamlıdır. Kontrol grubunun 20,94 olan aritmetik ortalaması 22,69'a çıkmıştır. Her iki gruptaki artışta anlamlıdır.

3.3 Üçüncü Alt Problemlerle İlgili Problemler ve Yorum

Yaratıcı yazma tekniğinin uygulandığı gruptaki (deney grubu) ve uygulanmadığı gruptaki (kontrol grubu) öğrencilerin düşümsel akıcılık testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t-testi ile incelenmiştir.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin düşümsel akıcılık testinden aldıkları puan ortalamaları ile bunların karşılaştırılmaları Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Düşümsel Akıcılık Ön ve Son Test Puanlarının t-Testi Sonuçları

| | X(aritmetik Ortalama) | Ss | T değeri | P değeri |
|------------------------|-----------------------|--------|----------|----------|
| Deney Grubu Ön Test | 36,42 | 11,081 | 13,918 | ,000 |
| Kontrol Grubu Ön Test | 20,94 | 7,406 | | |
| Deney Grubu Son Test | 44,17 | 13,635 | 17,020 | ,000 |
| Kontrol Grubu Son Test | 21,73 | 8,094 | | |

Tablo 3.3'te deney ve kontrol gruplarının düşümsel akıcılık testinden aldıkları puanlar incelenmiştir.Ön test ve son test yaratıcı yazma çalışmaları sonucunda deney grubunun düşümsel akıcılığa ilişkin ön test ve son test puanlarına bakıldığında grupların homojen olmadığı anlaşılmıştır.P değerlerine bakıldığında, $p=,000 < 0,05$ olduğundan deney grubu ve kontrol grubu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu gözlenmiştir.Deney grubunun ön testte 36,42 olan aritmetik ortalaması; son testte 44,17' ye çıkmıştır.Bu artış anlamlıdır.Kontrol grubunun 20,94 olan aritmetik ortalaması 21,73 e çıkmıştır.Her iki gruptaki artış da anlamlıdır.

3.4 Dördüncü Alt Problemlerle İlgili Problemler ve Yorum

Yaratıcı yazma tekniğinin uygulandığı gruptaki (deney grubu) ve uygulanmadığı gruptaki (kontrol grubu) öğrencilerin alternatif kullanım testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t-testi ile incelenmiştir.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin alternatif kullanım testinden aldıkları puan ortalamaları ile bunların karşılaştırılmaları Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Alternatif Kullanım Ön ve Son Test Puanlarının t-Testi Sonuçları

| | N(öğrenci sayısı) | X(aritmetik Ortalama) | Ss | T değeri | P değeri |
|-----------------------|-------------------|-----------------------|-------|----------|----------|
| Deney grubu Ön test | 150 | 6.24 | 4.657 | 4.376 | ,000 |
| Kontrol Grubu Ön Test | 131 | 4.14 | 3.362 | | |
| Deney Grubu Son Test | 150 | 9.17 | 6.903 | 4.088 | ,000 |
| Kontrol Grubu Ön Test | 131 | 5.73 | 7.127 | | |

Yaratıcı yazma çalışmaları sonucunda deney grubunun alternatif kullanıma ilişkin ön test ve son test puanlarına bakıldığında grupların homojen olmadığı anlaşılmıştır. P değerlerine bakıldığında $p=,000 < 0,05$ olduğundan deney grubu ve kontrol grubu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu gözlenmiştir. Deney grubunun ön testte 6,24 olan aritmetik ortalaması son testte 9,17' ye çıkmıştır. Bu artış anlamlıdır. Kontrol grubunun 4,14 olan aritmetik ortalaması 5.73 e çıkmıştır. Her iki gruptaki artışta anlamlıdır.

3.5 Beşinci Alt Problemlerle İlgili Problemler ve Yorum

Yaratıcı yazma tekniğinin uygulandığı grupta (deney grubu) ve uygulanmadığı grupta (kontrol grubu) Türkçe Dersi Tutum Ölçeği (TDTÖ)'nden aldıkları ön tutum ve son tutum puanları ortalamaları t-testi ile analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön tutum ve son tutum puan ortalamaları ile bunların karşılaştırılmaları Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Tutum ve Son Tutum Puanlarının t-Testi Sonuçları

| | X(aritmetik Ortalama) | Ss | T değeri | P değeri |
|------------------------|-----------------------|--------|----------|----------|
| Deney Grubu Ön Test | 80,15 | 12,406 | 1,930 | 0,55 |
| Kontrol Grubu Ön Test | 77,21 | 13,178 | | |
| Deney Grubu Son Test | 86,13 | 14,406 | 4,993 | 0,000 |
| Kontrol Grubu Son Test | 77,10 | 15,735 | | |

Deney ve Kontrol grubuna denel sürecin başında ve sonunda uygulanan tutum ölçeğinden alınan ön tutum puanlarının t-testi analizine göre; grupların ön tutum puanları arasında istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p=0,55 >0,05$). Grupların tutum düzeylerinin ön test ve son test sonunda benzer nitelik göstermesi yani grupların denkliği, gruplarda programa uygun yazma eğitimi yapılmasındandır.

Deney ve kontrol grubunun Türkçe Dersi Tutum Ölçeği (TDTÖ)'nden aldıkları ön tutum ve son tutum puanları karşılaştırılmıştır. Deney grubunun son tutum ortalaması 86,13 olup, ön tutum ortalaması olan 80,15'ten büyüktür. İstatistiksel analiz sonucunda, deney grubunun Türkçe dersine yönelik son tutum ortalamasının anlamlı düzeyde ($p=0,00 <0,05$) farklılaştığı saptanmıştır. Bu durum, deney grubunda uygulanan yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği, tutumları artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.

3.6 Altıncı Alt Problemlerle İlgili Problemler ve Yorum

Deney grubundaki öğrencilerin düşünsel akıcılık testinden aldıkları puanları ile cinsiyetleri arasındaki ilişki Tablo 3.6'da gösterilmiştir.

Tablo 3.6 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Düşünsel Akıcılık Puanları İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

| | N(öğrenci sayısı) | X(aritmetik Ortalama) | Ss | T değeri | P değeri |
|----------------|-------------------|-----------------------|--------|----------|----------|
| Ön Test Kız | 144 | 30,18 | 11,371 | 1,366 | ,173 |
| Ön Test Erkek | 137 | 28,18 | 13,210 | | |
| Son Test Kız | 144 | 34,67 | 15,559 | 1,037 | ,300 |
| Son Test Erkek | 137 | 32,69 | 16,396 | | |

Tablo 3.6'da kontrol ve deney grubunun düşünsel akıcılık testine göre aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. İstatistiksel analiz sonucunda ön test sonuçlarına bakıldığında $P=0,199$ olduğundan kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlendi. Yine son test sonuçlarına bakıldığında deneysel işlem sonrasında kız ve erkek öğrenciler arasında $p=0,183 > 0,05$ olduğundan anlamlı bir farklılık yoktur.

Deney grubundaki öğrencilerin sözel akıcılık testinden aldıkları puanları ile cinsiyetleri arasındaki ilişki Tablo 3.7’de gösterilmiştir.

Tablo 3.7 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sözel Akıcılık Testi Puanları İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

| | N(öğrenci sayısı) | X(aritmetik Ortalama) | Ss | T değeri | P değeri |
|-------------------|-------------------|-----------------------|--------|----------|----------|
| Ön Test Kız | 144 | 27,36 | 11,464 | 3,350 | 0,01 |
| Ön Test Erkek | 137 | 22,85 | 11,068 | | |
| Son Test Kız | 144 | 38,01 | 18,731 | 2,859 | 0,06 |
| Son Test Erkek | 137 | 31,94 | 16,712 | | |

Tablo 3.7’de deney grubunun sözel akıcılık testinden aldıkları puanları ile cinsiyet değişkeni karşılaştırılmıştır. Ön test sonuçlarına bakıldığında $p=0,01$ olduğundan anlamlı bir fark vardır. n test sonuçlarına göre kızların aritmetik ortalaması erkeklerden yüksektir. Yapılan istatistik hesaplamalara göre kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 27,36’den 38,01’e ; erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması 22,85’ten 31,94’e çıkmıştır. İstatistiksel analiz sonucunda, deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin son tutum puanları ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p=0,06>0,05$). Deneysel işlem sonrasında kızlar ve erkeklerin arasındaki anlamlı farklılık ortadan kalkmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin sonuçlar testinden aldıkları puanları ile cinsiyetleri arasındaki ilişki Tablo 3.8’de gösterilmiştir.

Tablo 3.8 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sonuçlar Testi Puanları İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

| | N(öğrenci sayısı) | X(aritmetik Ortalama) | Ss | T değeri | P değeri |
|----------------|-------------------|-----------------------|--------|----------|----------|
| Ön Test Kız | 144 | 11,76 | 8,249 | 2,505 | ,069 |
| Ön Test Erkek | 137 | 9,46 | 7,092 | | |
| Son Test Kız | 144 | 13,94 | 10,027 | 1,826 | ,013, |
| Son Test Erkek | 137 | 11,83 | 9,261 | | |

Tablo 3.8’de deney grubunun yaratıcılık testinden aldıkları puanları ile cinsiyet değişkeni karşılaştırılmıştır. Son test sonuçlarına bakıldığında $P=0,013 < 0,05$ olduğundan anlamlı bir fark vardır. Yapılan istatistik hesaplamalara göre kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 11,76’dan 13,94’e ; erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması 9,46’dan 11,83’e çıkmıştır. Kızların ortalaması erkeklerden fazladır. İstatistiksel analiz sonucunda, deneysel işlem sonrasında kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. ($p=0,069 < 0,05$). Deneysel işlem sonrası kızlar ve erkekler arasındaki fark kapanmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin tutum testinden aldıkları puanları ile cinsiyetleri arasındaki ilişki Tablo 3.9’da gösterilmiştir.

Tablo 3.9 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tutum Testi Puanları İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişki

| | N(öğrenci sayısı) | X(aritmetik Ortalama) | Ss | T değeri | P değeri |
|----------------|-------------------|-----------------------|--------|----------|----------|
| Ön Test Kız | 144 | 81,67 | 12,090 | 3,970 | ,000 |
| Ön Test Erkek | 137 | 75,74 | 13,930 | | |
| Son Test Kız | 144 | 84,29 | 16,398 | 2,625 | ,009 |
| Son Test Erkek | 137 | 79,43 | 14,528 | | |

Tablo 3.9’da deney grubunun tutum testinden aldıkları puanları ile cinsiyet değişkeni karşılaştırılmıştır.Ön test sonuçlarına bakıldığında $p < 0,05$ olduğundan anlamlı bir fark vardır.Yapılan istatistik hesaplamalara göre kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 81,67’den 84,29’a ; erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması 75,74’ten 79,43’e çıkmıştır.İstatistiksel analiz sonucunda, deneysel işlem sonrasında kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p=0,009 < 0,05$).Bu durumda yaratıcı yazma çalışmaları sonucunda edinilen son test başarı puanları,öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

SONUÇ

Bu araştırmada, yaratıcı yazma tekniklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Türkçe Dersi Tutum Ölçeği (TDTÖ)'den aldıkları son test puanları ile geleneksel yazma öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık saptanmıştır. Bu durum, okullarda yaratıcı yazma etkinliklerinin işlevselliğini kanıtlaması bakımından sevindiricidir. Yaratıcı yazma etkinlikleri henüz ilköğretim müfredatında somut ve değişmez bir biçim içerisinde yer almamaktaysa da, Türkçe dersi kapsamında kullanılması gerekli bir kavramdır. Özellikle yaratıcı ve iraksak düşünme becerilerinin, problem çözme yöntemlerinin ilköğretimde geliştirilmesini amaçlarken, yaratıcı yazma etkinliklerinin son derece rahat uygulanabilen etkinlikler olduğu ve bu etkinliklerin uygulanmasının öğrencilerin derse olan tutumlarını da olumlu biçimde etkilediği araştırmada gözlemlenmiştir.

Yaratıcı yazma etkinliklerinin yaratıcılığın farklı boyutları üzerindeki etkileri ayrıntılı olarak incelendiğinde bazı bulgulara rastlanmıştır. Örneğin sözel akıcılık ele alındığında, yaratıcı yazı etkinliklerinin anlamlı etkisi olduğu bulunmuştur. Sözel akıcılık, öğrencinin belirli harf dizinlerini kullanarak sözcük dağarcını geliştirebilmesini içerir. Bu açıdan bakıldığı zaman öykü, şiir, deneme ya da ilginç konularda kompozisyonlar yazmak gibi etkinlikleri içeren yaratıcı yazı dersleri öğrencilerin sözel akıcılıkları doğal olarak geliştirecek ve sözel kavram şemalarını hem daha soyut hem de karmaşık hale getirecektir. Bununla beraber etkinliklerin eğlenceli olmasına bağlı olarak öğrencilerin derse karşı motivasyon ve tutumları da araştırmada görüldüğu gibi artacak; bu da sözel akıcılığı artıracaktır.

Yaratıcılığın önemli bir başka boyutu olan alternatif kullanım, iraksak düşünceyi yansıtan bir beceridir. Günlük sıkça rastlanan nesne ya da kavramların değişik ve orijinal yönde kullanımını içerir. Dolayısıyla fikir akıcılığından daha farklı bir bakış açısı gerektirir. Burada orijinal düşünebilme en temel beceridir. Bu araştırmada deney ve kontrol gruplarının alternatif kullanım konusunda aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durum beklendiği gibidir ve yaratıcı yazı etkinliklerinin salt sözel akıcılık becerilerini geliştirmek ile sınırlı kalmayıp, aynı zamanda farklı ve iraksak bakış açısı geliştirmeyi de sağladığını kanıtlamaktadır. Farklı dillerde de yapılan yaratıcı yazı çalışmalarını benzer şekilde öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmektedir (Mollaoğlu, 2002).

Zihinsel gelişim açısından bakıldığı zaman ergenlik döneminde zaten sözel becerilerin geliştiği görülmektedir. Özellikle beyin gelişimi, öğrencilerin normal müfredat çerçevesinde yaptıkları etkinlikler gibi faktörler dil ve yazılı iletişim becerilerini doğal olarak geliştirir. Ancak bu araştırmada, sözel yaratıcılığın sadece doğal gelişime bağlı olarak değil; yaratıcı yazı etkinlikleri aracılığıyla ciddi anlamda arttığı gözlenmektedir. Bu bulgu önemle üzerinde durulması gereken ve gelecekte Türkçe dersi müfredatının oluşturulmasında mutlaka ele alınması gereken bir konudur.

Araştırmada, düşünsel akıcılık konusunda deney ve kontrol grubu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu gözlenmiştir ($p=,000 < 0,05$). Bu durum beklenen bir durumdur; zira yaratıcı yazı etkinlikleri sadece dil becerilerinin kağıda aktarılmasıyla sınırlı değil, aynı zamanda farklı temalar oluşturabilme, olaylara, kavramlara ya da duygulara alışılanın dışında bir bakış açısı geliştirebilme gibi önemli zihinsel becerileri kazandırır. Bu nedenle, farklı fikirlerin çağrıştırılması olaylar zincirinin yaratılabilmesi ya da birbiriyle bağlantılı yeni kavramların oluşturulabilmesi gibi ciddi zihinsel süreçleri tetikler. Bu çalışmada, yaratıcı yazı etkinliklerinin düşünsel akıcılığı geliştirmesi de Türkçe dersi müfredatında yaratıcı yazı etkinliklerinin ne kadar önemli olduğunu kanıtlamaktadır.

Bu araştırmanın önemli bulgularından bir diğeri, yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını artırmada geleneksel öğretimdeki yazma çalışmalarından daha etkili olmasıdır. Deney ve kontrol grupları arasında Türkçe dersine karşı tutumlarda anlamlı bir fark gözlemlenmiştir ($p=0,00<0,05$).

Yaratıcı yazma tekniklerinin kullanılması, tekniklerin kendi içerikleri kadar zihinsel farklılık ve eğlence yaratmasına bağlı olarak da öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumlu tutumlarını arttırmıştır. Yaratıcı yazma tekniklerinin Türkçe dersi tutumlarına etkisi konusunda yapılmış olan belli başlı bir araştırma olmamasına karşın, literatürde özellikle aktif öğrenme, işbirlikli öğrenmeye dayalı Türkçe öğretiminde yapılan çalışmalar öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğuna yönelik araştırmalar bulunmaktadır (Belet, 2005; Coşkun, 2006; Bölükbaşı, 2004, Kuvanç 2008) .

Yaratıcı yazı etkinlikleri öncesinde kız öğrencilerin yaratıcılık konusundaki aritmetik ortalamaları, erkek öğrencilerin ortalamalarına göre daha yüksek iken; araştırma sonucunda, erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması artarak kız ve erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması yaklaşarak aradaki fark kapanmıştır. Bu durum memnuniyet vericidir; zira etkinliklerin zihinsel ve duyuşsal becerilerini geliştirdiğini kanıtlamakla birlikte aynı zamanda cinsiyet ayrımcılığını gösteren önemli bir faktör olduğunu göstermiştir. Bu durum literatürde de benzer bir durum içermektedir (Rouquette , McCarty, McDowel ve Howe,Gönen ve arkadaşları, 1997).

Bu bölümde araştırmanın sonuçları doğrultusunda programcılara, araştırmacılara, öğretmenlere önerilerde bulunulmuştur.

Yaratıcı yazma yaklaşımına göre tasarlanacak bir Türkçe öğretim programının etkililiğini test etmek için deneysel çalışmalar yapılabilir.Bu çalışmalarda yaratıcı yazma yaklaşımının yazma becerisinin gelişimine etkisinin yanında diğer dil becerilerinin gelişimine etkisi de araştırılabilir.

Öğrencilere uygun yazma uyaranları verilerek elde edilecek kompozisyonların içerik çözümlenmeleri yapılarak onların dil, bilişsel, sosyal ve ahlak gelişim alanlarına ilişkin örüntüleri ortaya çıkarabilecek çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışma, belirli bir yaş grubu ve sınıf düzeyine göre yapılmıştır. Yaratıcı yazma teknikleri yeni örneklem grupları oluşturularak düzeye uygun etkinliklerle ortaöğretim ve yükseköğretimde de benzer çalışmalar yapılabilir.

Farklı sosyoekonomik düzeylere sahip topluluklarda da benzer çalışmalar yapıp etkileri incelenebilir.

Türkçe dersine ilişkin olumlu tutumları artırmak amacıyla öğretim programlarında yaratıcı yazma tekniklerine daha geniş yer verilmelidir

Araştırma sonuçlarına baktığımızda Türkçe dersi öğretim programımıza yaratıcı yazı etkinliklerinin eklenmesi gerektiği açıkça ortaya çıkmaktadır. Bu sayede öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ile problem çözme becerisi ve derse olan tutumları büyük ölçüde

gelişecektir. Bununla paralel olarak yazmaya karşı olan önyargı yıkılarak, öğrencilerin yazarak kendini ifade etme becerisi de artacaktır.

Yaratıcı yazı etkinliklerinin uygulamaya geçirilmesi gereken bir diğer alanda öğretmen yetiştiren lisans programlarıdır. Böylelikle bu konuda bilgi sahibi, bilişsel ve duyuşsal olarak hazırlıklı olarak mesleğe başlamaları ve yaratıcı yazı çalışmalarını daha işlevsel olarak gerçekleştirmeleri sağlanacaktır.

Yaratıcı yazma tekniklerinin öğretmenlerce daha çok kullanılabilmesi için öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programları düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Arık, A.İ., Yaratıcılık(Üç Derleme), Kültür ve Turizm Yayınları ,Ankara ,1987.
- Aktaş,Ş., Gündüz, O., Yazılı ve Sözlü Anlatım- Kompozisyon Sanatı, Akçağ Yayınları,2004.
- Akyol, A. K. ve Çifçibaşı ,H.K., Yaratıcılığın Gelişiminde Okulun Önemi Geliştirmek mi Köreltmek mi?Öğretmen Dünyası. (Sayı:301,Ocak s.19-23),2005.
- Argun, Y., Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi,Anı Yayıncılık,Ankara,1987.
- Bağcı, H. “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma.” Doktora Tezi, GaziÜniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2007.
- Belet, S. D.,Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Ve Yazma Becerilerine Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir,2005
- Bender,M.T.,Resim-İş Eğitimi Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Yaratıcılık İlişkileri Doktora Tezi,Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,İzmir,2006.
- Bölükbaşı, F., Yansıtıcı Öğretimin İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ve Başarıları Üzerindeki Etkililiği. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir, 2004.
- Böttcher, İ. (1999). Kreatives Schreiben. Grundlagenund Methoden. Beispiele für Fächerund Projecte. Berlin: Cornel-Sen Scriptor
- Burns, P. C. andAlberta L. L.,TheLanguageArtsInChildhoodEducation. Chicago: Rand M. NallyCompany), 1966.
- Büyüköztürk, J. ; Çakmak, E. K. ; Akgün Ö. E. ; Karadeniz, J. ; Demirel, F.,Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara,2008.
- Chenfeld, M.,B.,*Teaching Language ArtsCreatively*. HarcourtBraceJavonovich, Inc,1978.
- Carter,C.;Joyse,B. ; Ktavits, S. L. KeytoEffective Learning. New Jersey: PrinticeHall, 2002.
- Coşkun, İ. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul, 2006.
- Demirel, Ö. Türkçe Öğretimi. Ankara: PegemA Yayınları,2006.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M., Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi, PegemA Yayıncılık(7.baskı), Ankara, 2006.
- Demirel, Ş., “İşe Alma ve Yerleştirme,Kariyer Gelişim”, DBE Davranış Bilimleri Enstitüsü,İstanbul,1995.

Demirbaş,A.,Biyoloji Öğretiminde Yaratıcı Yazma Uygulamaları” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü OFMA Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı, Balıkesir, 2005.

Dr.Alder, Harry(Doç.Dr.MehmetZaman,Cüneyt Avşar, “Yaratıcı Zeka”, Hayat Yayıncılık, İletişim, İstanbul,2004.

Duman, B., Neden Beyin Temelli Öğrenme?, Pegem Akademi,Ankara,2009.

Ean, J.,Engaging Ideas, Jossey-BassPublishers, San Francisco, 1998.

Ergin, M. Türk Dil Bilgisi. Bayrak Basım/Yayın/Tanıtım, İstanbul, 2002.

Flower, L. and John R. H. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. College Composition and Communication, Vol. 32, No. 4. (Dec., 1981)

Grabe, W. and Kaplan, R.,B Theory & Practice of Writing: an Applied Linguistic Perspective, LongmanPearsonEducation, New York, 1996.

Grainger, T., Gooch, K. And Lambirth, A. Creativity and Writing: Developing Voice and Verve in the Classroom,Routledge Falmer Publisher, New York,2005.

Göğüş, B.,Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi, Gül Yayınevi,Ankara, 1978.

Gökçe, Y. *Ben Büyüyünce Yazar Olacağım! Çocuklar İçin Yaratıcı Yazarlık*, Kapital Kitapları,İstanbul, 2007.

Gönen,M. ve Uyar Dalkılıç N., Çocuk Eğitiminde Drama Yöntem ve Uygulamalar, Epsilon Yayıncılık Hizmetleri,İstanbul, (2.baskı) ,1999.

Güleryüz, H.,Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme. PegemA Yayıncılık,Ankara,2001.

Güneştekin, F., İlköğretim 1-5.Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılığının Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Akdeniz Üniversitesi,Antalya,2011.

Guilford,J.P., Basic Conceptual Problems In The Psychology Of Thinking, Annals of the New York Academy of Sciences, 1960.

Haensly, A. Patrica, andCecil R. Reynolds, CreativityandIntelligence, Handbook of Creativity, PlenumPress, New York andLondon, 1989.

Hariston, M.,Thewinds of change: Thomas KuhnandTheRevolution In TheTeaching Of Wwriting. CollegeCompositionandCommunication, 1982.

İpşiroğlu, Z.,Eğitimde Yaratıcılık. Yaratıcılık ve Eğitim. (ed: A.Ataman),1995.

Kapar Kuvanç , E., “Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarına ve Türkçe Dersindeki Başarılarına Etkisi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Dokuz Eylül Üniversitesi,İzmir,2008.

Karasar, N.,Bilimsel Araştırma Yöntemi.(2.baskı). Hacettepe Taş Kitapçılık, Ankara, 1984.

Karakuş, İ.,Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi. Can Reklam evi, Basın Yayın, Ankara, 2005.

Kılıç, V.,Dilin İşlevleri ve İletişim, Papatya Yayınları, İstanbul, 2002.

Kırkkılıç, A, Akyol, H.,*İlköğretimde Türkçe Öğretimi* ,PegemA Yayıncılık, Ankara, 2007.

Köksal, K. Okuma Yazmanın Öğretimi, PegemA Yayınları, Ankara, 2001.

Maltepe,S., Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi” Yayınlanmamış Doktora tezi,Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara,2006.

Maltepe, S. “Yaratıcı Yazı Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerinde Oluşturulan Yazılı Anlatım Ürünlerinin Değerlendirilmesi”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (S. 26, s. 143-1549, 2007

Mollaoğlu, A.,Der Einsatz Des Kreativen Schreibens im Daf-unterricht Zur För derung Der Schreibfertigkeit Von Türkischen Studieren der. Dissertation. HÜ. Institut Für Sozialwissens caften. Ankara, 2002

Myers, D.G. The Rise of Creative Writing, Journal of Ideas, (Vol.54, No.2. pp. 277-2979. 1993.

Oral, G. ,*Yine Yazı Yazıyoruz*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2008

Orhon, G. Yaratıcılık;Nörofizyolojik, Felsefi ve Eğitsel Temeller, Pegem Akademi, Ankara, 2011.

Özbay, M. ,*Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*, Öncü Yayınları, Ankara, 2009

Özbay, M.Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II., Öncü Kitap, Ankara,2006.

Özbay, M.,Ankara Merkez İlköğretim Okullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara, 1995.

Özdamar,K.,Paket Programlar ile İstatiksel Veri Analizi, Kaan Kitabevi, Eskişehir, 2004.

Özdemir,Ö.(2010) “Üstün Yetenekli Öğrencilerde Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Düzeyleri İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Örneği”Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,MarmaraÜniversitesi,İstanbul.

Öztürk, E. “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, 2007.

Raimes, A., *Techniques in Teaching Writing*, London, 1983.

Rowe, Alan J. (Çev: Şule Gülmen), “Yaratıcı Zeka”, Prestij Yayınları, İstanbul, 1992.

Rowlinson, J. Geoffrey .(Çev: Osman Değirmen).”Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası” Reprosel Matbaa Hizmetleri, İstanbul,)1995.

San, İ. “ Sanat ve Eğitim- Yaratıcılık, Sanat Sorunları, Kuramları ve Eleştirisi-Eğitimle İlişkiler, Ankara Ü. Eğt. Bil. Fak. Yayınları, No: 151, Ankara Ü. Basımevi, Ankara, 1985.

Sarı, H.,”Lise Yöneticilerinin Sorun Çözmede Yaratıcılığı”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Kocaeli ,1998.

Sungur, N., Yaratıcı Çözme Becerisinin Etkililiği Eğitim Yönetimi Teftiş Bölümü Öğrencilerine İlişkin Bir Deneme, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, 1988.

Şentürk, N., “Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi.” Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, 2009.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar), Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara, 2005.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar), Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara, 2006

Tekin, H., Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi, MasMatbaası, Ankara, 1979.

Temirzkan, M., Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi M. Kemal Üni. Eğt. Fak. Türkçe Eğt. Böl. TÜBAR-XXVII-/2010-Bahar, 2010,

Tonyalı, E., “Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, 2010.

Turla, A., “Çocuk ve Yaratıcılık: Çocuğum Daha Yaratıcı Olabilir mi?” Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 2003.

Türkçe Sözlük, Türk dil kurumu, Ankara, 1988.

Umaç A , Normal Deneklerde Frontal Hasarlara Duyarlı Bazı Testlerde Performansa Yaş ve Eğitimin Etkisi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Bölümü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 1997.

Üstündağ, T., *Yaratıcılığa Yolculuk*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2002.

Yanık, O., "Yaratıcılık";:Yazın Matbaacılık, İstanbul, 2007.

Yavuzer, H. S. ,Yaratıcılık, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 1996.

Yıldırım,R.,"Öğrenmeyi Öğrenmek:Nasıl Öğreniyoruz?",Sistem Yayıncılık(8.baskı) İstanbul, 2003.

Wass, E.,"Friendship and Collaborative Creative Writing on The Primary Classroom", Journal of Computer Assisted Learning, (V: 18, p: 102-110), 2002.

EK-1

TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Okulu: Sınıfı: Cinsiyeti:

Sevgili çocuklar,

Bu ölçek sizin Türkçe dersine yönelik tutumunuzu ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. Aşağıda verilen 30 maddenin her birini dikkatlice okuyup o ifadeye ilişkin görüş ya da duyguya katılma derecenizi, ifadenin karşısında bulunan kutuya çarp_ (X) i_ areti koyarak belirtiniz. Burada belirteceğiniz görüşler, yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak olup, düşüncelerinizi belirtmeniz araştırma için özel bir önem taşımaktadır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her biri için tek yanıt veriniz.

Bilimsel bir çalışmaya yaptığınız katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

| MADDELER | Tümüne Katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | Hiç katılmıyorum |
|---|---------------------------|--------------------|-------------------|---------------------|-------------------------|
| 1. Türkçe bütün dersler içinde en sevdiğim derstir. | | | | | |
| 2. Türkçe dersi olmasa öğrencilik çok zevkli olur. | | | | | |
| 3. Türkçe çalışırken canım sıkılır. | | | | | |
| 4. Türkçe dersi benim için ilgi çekicidir. | | | | | |
| 5. Türkçe dersine zorunlu olduğum için çalışıyorum. | | | | | |
| 6. Türkçe dersinde zaman geçmek bilmez. | | | | | |
| 7. Türkçe'yi severek çalışırım. | | | | | |
| 8. Türkçe dersinde çok mutlu oluyorum. | | | | | |
| 9. Türkçe dersi eğlenceli bir derstir | | | | | |
| 10. Türkçe dersinden zevk alırım. | | | | | |
| 11. Türkçe ödevlerimi yapmayı hiç sevmem. | | | | | |
| 12. Türkçe dersiyle ilgili ödevlerimi zamanında hazırlarım. | | | | | |
| 13. Türkçe dersinde kendimi huzursuz hissederim | | | | | |
| 14. Türkçe dersinde kendimi çok iyi ifade ediyorum. | | | | | |
| 15. Türkçe dersi keşke hiç olmasa. | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 16.Türkçe dersinde söz almak istemem. | | | | | |
| 17.Boş zamanlarımda Türkçe dersi ile ilgili çalışmalar Yaparım. | | | | | |
| 18.Türkçe dersinde düşüncelerimi, duygularımı ve hayallerimi sözlü olarak ifade etmeyi severim. | | | | | |
| 19.Türkçe dersinde okuduğum metinle ilgili soruları kolayca cevaplarım. | | | | | |
| 20.Türkçe dersinde verilen anahtar kelimelerle şiir ve öykü oluşturmayı severim. | | | | | |
| 21.Türkçe dersinde okuduklarımı anlatmaktan hoşlanırım. | | | | | |

EK-2

P.R.Christensen, J.P.Guilford,P.R.Merrifield&R.C.Wilson

ALTERNATİF KULLANIM

FormA-1

İsim:..... Yaş:Cinsiyet: K E

Tarih:.....Toplam Puan 1-5:.....

Bu testte, bazı nesnelere düşünmeniz istenmektedir. Her nesnenin belirli bir kullanım amacı belirlenmiştir. Sizden istenen, bu nesnelerin ya da onların parçalarının daha başka hangi amaçlar için kullanılacağı konusunda düşünmenizdir.

ÖRNEK:

Verilen GAZETE (okumak için kullanılır) Gazetenin diğer amaçlarının aşağıdaki gibi düşünebilirsiniz.

- a.....
- b.....
- c.....
- d.....
- e.....

Her satırdaki kullanım diğerlerinden farklı olduğuna ve gazetenin asıl kullanım amacından farklı olduğuna dikkat ediniz. Her kullanım amacının diğerlerinden ve temel kullanım amacından farklı olması gerekmektedir.

Her soruda çok fazla düşünmeyiniz. Aklınıza gelen ilk fikirleri yazınız ve aynı bölümde yer alan diğer sorulara geri dönebilirsiniz.

Bu testte iki bölüm bulunmaktadır. Her bölümde üç adet soru vardır. Her bölüm için 4 dakikanız vardır.

BÖLÜM 1

Aşağıda yer alan nesnelerin her biri için, mümkün olduğunca fazla kullanım yazınız.

AYAKKABI(Ayağa giyilir)

1.
2.
3.
4.
5.

DÜĞME(Nesneleri birleştirir)

1.
2.
3.
4.
5.

ANAHTAR (Kilidi açar)

1.
2.
3.
4.
5.

BÖLÜM 2

KURŞUN KALEM(Yazı yazmak için kullanılır)

1.
2.
3.
4.
5.

OTOMOBİL LASTİĞİ(Otomobilin gitmesi için kullanılır)

1.
2.
3.
4.
5.

GÖZLÜK(Görmeye yardımcı olmak için kullanılır)

1.
2.
3.
4.
5.

EK 3

SÖZCÜK AKICILIĞI

FORM A

Paul Christensen&J.PGuilford tarafından geliştirilmiştir.

İsim:.....Cinsiyet:K E

Yaş:.....Tarih:

Bu testte alfabenin belirli bir harfini içeren sözcükler yazmanız istenmektedir.

Testte her soruda bir harf değişecektir.

ÖRNEK SORU:

İçinde Q harfi bulunan sözcükler yazınız.

Yukarıda yazılı olan sözcüklerin hepsi en az bir tane O harfi içermektedir.

Bir sözcüğü birden fazla kullanmayınız. “korkmak “ ve “kokmuş” örneklerindeki gibi aynı sözcüğün farklı şekillerini kullanmayınız. Yazdığınız toplam sözcük sayısı puanınızı belirleyeceği için hızlı çalışınız

Bu testte iki bölüm vardır. Her bölüm için 2 dakikanız bulunmaktadır.

BÖLÜM 1

İÇİNDE *B* HARFİ OLAN SÖZCÜKLERİ YAZINIZ

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

BÖLÜM 2

İÇİNDE T HARFİ OLAN SÖZCÜKLERİ YAZINIZ

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

EK -4

Paul Christensen&J.PGuilford

DÜŞÜNSEL AKICILIK TESTİ

İSİM:.....YAŞ:.....CİNSİYET:K E

Bu testte belirli bir gruba ait olan şeylerin isimlerini sıralamanız istenmektedir.

ÖRNEK SORU:

Yanabilen sıvıların isimlerini yazınız.

Gazyağı

TinerAlkolHidrojen

gazyağı:doğru yanıt

su:yanlış yanıt

Bu testte 4 bölüm bulunmaktadır. Her bölümü doldurmak için 3 dakikanız vardır.

Ek 5

P.R.Christensen, J.P.Guilford,P.R.Merrifield

SONUÇLAR

FORM A

İSİM:.....YAŞ:.....CİNSİYET: K E

TARİH:.....

Bu testte yeni ve alışılmadık durumlarla bağlantılı olarak üreteceğiniz fikir sayıları ölçülmektedir.

Örnek soru:

İnsanların yaşamak için uykuya ihtiyacı olmasaydı neler olurdu?

Örnek yanıtlar

.....

.....

.....

Her sayfada ayrı bir soru bulunmaktadır. Her sayfadaki soruyu yanıtlamak için 2 dakikanız vardır. Lütfen mümkün olduğunca çok yanıt üretmeye çalışınız.

Marmara denizi kuruyup tamamen çöle dönüşseydi neler olurdu?

1. Su sıkıntısı
2. İnsanlar başka yere göç ederdi
3. Yiyecek sıkıntısı
4. Ağaçlar ölürdü
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.
16.
17.
18.
19.
20.
21.
22.
23.
24.
25.
26.
27.
28.
29.
30.
31.
32.
33.
34.
35.
36.
37.
38.
39.
40.
41.
42.
43.

Artık yaşamak için hiç kimsenin yemek yemeye ihtiyacı olmasaydı neler olurdu?

1. Çiftçilere gerek kalmazdı
2. Tabak, kaşık, çatal olmazdı
3. Marketler olmazdı
4. Zaman kazanırdık
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.
16.
17.
18.
19.
20.
21.
22.
23.
24.
25.
26.
27.
28.
29.
30.
31.
32.
33.
34.
35.
36.
37.
38.
39.
40.
41.
42.
43.
-

Dünyadaki tüm insanlar üreme yeteneğini kaybetseydi ve kimse bebek sahibi olmasaydı neler olurdu?

1. İnsan ırkı yok olurdu
2. Artık bebek olmazdı
3. Bebek doktorları olmazdı
4. bebekbezi olmazdı
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.
16.
17.
18.
19.
20.
21.
22.
23.
24.
25.
26.
27.
28.
29.
30.
31.
32.
33.
34.
35.
36.
37.
38.
39.
40.
41.
42.
43.
44.

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve SOYADI : Burcu BAŞKÖK
Doğum Tarihi ve Yeri : 11.03.1986/ ISPARTA
Medeni Durum : Bekar

Eğitim Durumu

Mezun Olduğu Lise : Keçiborlu Anadolu Lisesi
Lisans Diploması : Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe
Öğretmenliği
Tez Konusu : İlköğretim Okulu 7.Sınıfta Okuyan Öğrencilerinde Uygulanan Yaratıcı Yazma Çalışmalarının, Öğrencilerin Yaratıcılıklarına ve Türkçe Dersine Olan Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi

Yabancı Dil/Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetler : Beyin Temelli Öğrenme ve Yaratıcı Drama Semineri
Sınıf Yönetimi ve Ölçme Değerlendirme Semineri

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : Senirkent Anadolu Lisesi,
Varsak İlköğretim Okulu