



## İlkokul Öğretmenlerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirmeye Dönük Sınıf İçi Faaliyetleri ve Değerlendirme Yöntemleri

*In-Class Activities and Evaluation Methods of Primary School Teachers to Develop 4th Grade Students' Creative Writing Skills*

Fatma Buse Acar<sup>1\*</sup>   
Ergün Öztürk<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Millî Eğitim Bakanlığı, Yozgat, Türkiye,  
fbuse.acar@gmail.com

<sup>2</sup> Erciyes Üniversitesi, Temel Eğitim  
Bölümü, Kayseri, Türkiye  
ergunozturk@erciyes.edu.tr

\*Sorumlu Yazar/Corresponding Author



Geliş Tarihi/Received: 12.03.2024  
Kabul Tarihi/Accepted: 05.05.2024  
Yayınlanma Tarihi/ Available Online:  
07.06.2024

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, ilkökul öğretmenlerinin 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye dönük sınıf içi faaliyetleri ve değerlendirme yöntemlerini belirlemektir. Araştırma için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda görev yapmakta olan, 14 kadın 11 erkek toplamda 25 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede en çok gösteri ve beyin fırtınası yöntemlerini kullandıklarını, sınıf içerisinde ise en fazla şiir, kompozisyon, mektup yazma, bir filmin ya da metnin sonunu tamamlama, atasözü ve deyimleri kullanarak yazma gibi çeşitli yazma çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerinin yazılarını değerlendirirken en çok portfolyo, kontrol listesi ve dereceli puanlama anahtarını kullandıkları, öğrencilerinin yazılarını değerlendirme sırasında en fazla imla kuralları ve noktalama işaretlerinin kullanımına, yazıdaki anlam bütünlüğüne ve yazının biçimsel özelliklerine dikkat ettikleri sonucu elde edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yazma, Yaratıcılık, Yaratıcı yazma.

**Abstract:** The purpose of this research is to determine primary school teachers' classroom activities and evaluation methods to improve the creative writing skills of 4th grade students. A case study, one of the qualitative research designs, was used for the research. The study group of the research consists of a total of 25 classroom teachers, 14 female and 11 male, working in public schools affiliated with the Ministry of National Education in the 2022-2023 academic year. Data were collected using the semi-structured interview form developed by the researcher. The data obtained from the semi-structured interview form was examined using the content analysis method. According to the research results, Teachers stated that they mostly used demonstration and brainstorming methods to develop their students' creative writing skills, and that they mostly did various writing activities in the classroom, such as poetry, composition, writing letters, completing the end of a movie or text, and writing using proverbs and idioms. It has been concluded that teachers mostly use portfolios, checklists and rubrics when evaluating their students' writings, and that they pay most attention to the use of spelling rules and punctuation marks, the integrity of meaning in the writing and the formal features of the writing when evaluating their students' writings.

**Keywords:** Writing, Creativity, Creative writing.

### Extended Abstract

Writing is very important aspect for future accomplishments of students. Additionally, writing is located in the center of social life now as it is used to communicate, share ideas, persuade, record experiences, and entertain others (Freedman et al., 2016). Meanwhile, individual differences in writing-related factors depend on the environment and may vary through teaching practices as well as personal and professional qualities of teachers. Comprehensive research indicated that writing skills of teachers, their teaching capabilities of writing effectively (Corkett et al., 2011; Tschannen-Moran and Barr, 2004), and their writing knowledge and skills (Fearn and Farnan, 2007; Roberts, 2002), has a positive and lasting

effect on writing performance and development of their own students. Either the studies they implement in the classroom the methods and techniques they use or their modality in assessment of writing greatly affect the improvement of creative writing skills of students. The aim of this study is to determine classroom activities of primary school teachers and evaluation methods to improve the creative writing skills of 4<sup>th</sup> grade students. In this context, answers to the following questions were sought in this research: “What are teachers' participation in professional training in the field of creative writing and their opinions about these trainings? What are teachers' opinions about their competence in teaching creative writing and the reasons for these opinions? How do teachers describe creative writing and the characteristics of a creative writing? What are the teachers' perspectives on changing and developing the phenomenon of creativity? What are the teachers' opinions and thoughts about their students' creativity in writing? What are the teachers' opinions and thoughts about the creative writing achievements in the Primary School Turkish Teaching Program? What kind of practices do teachers perform in the classroom and what strategies, methods and techniques do they use to improve creative writing skills of their students? How and what assessment tools do teachers use to evaluate their students' writings? What are approaches applied by teachers in evaluating writing skills of their students?”

In this submitted research, a case study, one of the qualitative research designs, has been used to gather in-depth information about classroom activities primary school teachers and their evaluation methods to improve the creative writing skills of 4<sup>th</sup> grade students. The study group of the research was formed by purposeful sampling method. The study group of the research consists of primary school teachers working in Boğazlıyan District of Yozgat Province and Talas District of Kayseri Province. Aforementioned teachers are a total of 25 teachers, 14 female and 11 males, working at the 1<sup>st</sup> grade and 4<sup>th</sup> grade levels in the 2022-2023 academic year. In this research, a semi-structured interview form developed by the researcher was used as a data collection tool. The semi-structured interview form developed by the researcher consists of two demographic information questions and eight open-ended questions. After the semi-structured interview form was prepared, the opinions of three field experts were consulted to determine the validity of the interview form, and as a result of the feedback from the experts, the necessary adjustments were made, and the interview form was given its final form. During data collection, the interview form was filled according to answers of volunteer participants.

Face-to-face interviews were held with the teachers who participated in the study, and voice recordings were made during the interviews with the permission of the teachers. The recorded interviews were transferred to the computer as audio files and transcribed. The voice recordings taken during the interviews were converted into text in a computer environment, re-listened and reviewed to ensure there were no omissions or errors, and the texts were given their final version. The data obtained as a result of the interview were examined with the content analysis method, and themes and codes in accordance with the answers given under each question heading were extracted. Since personal data from the participants who constitute the study group of the study were not revealed, coding has been made by giving them to each interview form (T1, T2, T3, etc.).

In order to ensure reliability in the analysis of the data, the data obtained from the interview forms were coded separately by the researcher and two faculty members from the Department of Primary Education. In the coding results, cases where the same coding was done were determined as consensus, and cases where different coding was done were determined as disagreement. Miles et al. (2014) suggest that “intercoder agreement should be in the range of 85 to 90%, depending on the size and range of the coding scheme” in the analysis process. In this study, inter-coder agreement was found to be 88%.

According to the results obtained from the research data, teachers indicated that they mostly use demonstration and brainstorming methods to develop creative writing skills of their students. It has

been found that they mostly use various writing activities such as writing poems, compositions, letters, completing the end of a movie or text and writing using proverbs and idioms in the classroom. Additionally, we revealed that teachers mostly use portfolios, checklists and rubrics in the assessment of their students' writings. They also pay most attention to the use of spelling rules and punctuation marks, the integrity of meaning in the writing and the formal features of the writing when evaluating their students' writings were concluded. Considering the results obtained from the research, while 21 of the teachers indicated that they adopted the process-oriented evaluation approach, 4 teachers stated that they adopted the process and result-oriented evaluation approach together. Teachers who indicated that they adopted the process-oriented evaluation approach also added that they adopted this approach in order to see the stages of development. Teachers who stated that they adopted the process- and result-oriented evaluation approach also stated that both are related to each other.

## 1. Giriş

İnsan sosyal bir varlık olması dolayısıyla diğer insanlarla sürekli olarak ilişki hâlinindedir. Tarih boyunca insanların birbirleriyle ilişki kurmak için çeşitli iletişim yolları kullandıkları bilinmektedir. Bu iletişim yollarından biri de yazı yazma işidir.

Yazma; duygu ve düşüncelerin, isteklerin, hayallerin ve kişinin kendini ifade etme ihtiyacının bir sonucu, öğrencinin bir ürün ortaya koyduğu ve yaratıcılık becerisinin üst sınırlara ulaştığı bir çaba (Aydın ve Kaya, 2021; Dilidüzgün, 2019; Tunagür ve Kardaş, 2021; Weldon, 2009) olarak tanımlanırken, Özbay (2007), yazmanın sadece olayları ya da etkinlikleri kaydetmenin bir yolu olmadığını aynı zamanda onları anlamlandırmanın da bir yolu olduğunu ifade etmektedir.

Yazmak, öğrenmek ve bildiklerimizi göstermek için sahip olduğumuz en güçlü araçlardan biridir (Graham, 2006b). Yazma becerisi hem akademik hem de profesyonel performans için gerekli olan temel dil becerilerinden biri olup yazmak, günümüz toplumunda iletişim için temel bir araçtır. Başkalarıyla iletişim kurmak, bilgileri kaydetmek, deneyimleri kaydetmek, kim olduğumuzu keşfetmek, öğrenmeyi kolaylaştırmak, başkalarını ikna etmek, hayali dünyalar ve hikâyeler yaratmak, stres ve kederi azaltmak, psikolojik yaraları iyileştirmek için kullanılır (Bazerman, 2009; Fischer, 2003; Graham, 2018a). Barnet vd. (1997), yazmanın sadece hazı ifade etmenin bir yolu olmadığını, aynı zamanda öğrenme ve öğretmenin de bir yolu olduğunu ifade etmiştir. Yapılan tanımlar doğrultusunda yazmanın; iletişim aracı, düşüncelerimizi aktarmanın ve öğrenme-öğretmenin bir yolu olduğu ortaya çıkmaktadır.

Geçmişten günümüze bakıldığında insanların hayatlarını devam ettirebilmek ve çevreleriyle ilişki kurabilmek adına kendini anlatma ve karşdakini anlama çabası içinde oldukları görülmektedir. İnsanın anlama çabası anne karnında başlayan bir süreç olup kişinin okula başlaması ve okuma becerisi kazanmasıyla pekişmekte ve desteklenmektedir. Tıpkı okuma becerisi gibi yazma becerisinin kazanılması da okul çağında olmaktadır. Ancak yazma becerisi okuma becerisine oranla daha zor kazanılan bir beceridir (Kardaş vd., 2021). Okulda öğrenciler, anlamalarını geliştirmek için sınıfta okudukları veya sundukları materyaller hakkında yazarlar (Bangert Drowns vd., 2004; Graham ve Hebert, 2011). Yazmanın tüm okul seviyelerinde öğrenme üzerinde bir etkisi bulunmaktadır ve bu etki, yazma görevlerinin türüne göre değişmemektedir (Graham vd., 2020; Klein ve Boscolo, 2016). Okul hayatı boyunca, okuma ve yazma, okul yaşamının bariz bir parçası ve öğrenme için bir araçtır. İlk ve ortaokulda edebiyat ve yazı türleri dışında yazmaya yönelik araştırma ve pedagojik ilgi 1980'lere kadar uzanır (Bazerman vd., 2005). Yazma becerisi, öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri ile ilgili olarak ihtiyaç duyduğu temel okuryazarlıklardan biridir (Alismail ve McGuire, 2015) ancak çoğu öğrenci için yazmayı öğrenmek, "fikir üretme, planlama, metin oluşturma ve gözden geçirmeyi içeren son derece karmaşık bir problem çözme eylemini" gerektiren zorlu ve sıkıcı bir süreçtir (Bruning ve Horn, 2000, s. 26). Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde zorluk yaşamaları sadece yazmadan kaynaklı olmamakta, Türkçe dersi öğretim sürecinde yapılan bazı etkinlikler de öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum

geliştirmelerine ve yazmayı kolay olmayan bir beceri olarak görmelerine sebep olmaktadır (Maltepe, 2006).

Bireyler yazılarında duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etmek isterler. Bunu yapabilmenin en iyi yolu ise yazılarında yer verdikleri fikirleri sıra dışı ve etkileyici bir şekilde sunmak, orijinal fikirlere ve anlatımlara yer vermektir. Bu sebeple bireylerin yazılarında yaratıcı düşünceye yer vermeleri oldukça önemlidir.

İnsan beynindeki en önemli fonksiyonlardan biri de yaratıcılıktır. Yaratıcılık; esnek, akıcı, özgün ve detaylı düşünebilme becerilerinden oluşmaktadır ve bu becerilerin kazandırılabilmesi elverişli eğitim ile mümkündür (Orhon, 2014). Yaratıcılık "Daha önceden kurulmamış ilişkiler kurabilme, böylece yeni bir düşünce şeması içinde, yeni yaşantı, deneyim, fikir ve ürünler ortaya koyabilme ya da anlam evrenimizi yeniden yapılandırma, bireyler için ya da kültür için gerçekliğe uygun bir yenilik katma." olarak tanımlanmaktadır (San, 1985, s. 101). Yaratıcılık veya yaratıcı olmak nedir diye düşünüldüğünde akla genel olarak yeni ve özgün bir şeyler üretmek, ortaya koymak, farklı olmak gelmektedir. Yaratıcı yazma ise üretilen özgün ve yeni fikirleri sınırlara bağlı kalmadan kâğıda aktarmak olarak düşünülebilir.

Yaratıcı yazarlık tartışmalı bir terimdir (Harper ve Kroll, 2007). Bazı araştırmacılar, öğretmenler ve yazarlar yaratıcı yazmayı öyküler, şiirler ve oyunlar olarak görürken diğerleri yaratıcı yazmayı yaratıcı, ifade edici ve yaratıcı olduğu sürece herhangi bir yazı türü olarak kabul etmektedir (Harper, 2015; Harper ve Kroll, 2007; Martin vd., 2018). Yaratıcı yazma tanımları incelendiğinde; Burns ve Lowe (1966) yaratıcı yazmayı genel olarak kişisel, hayali ve kişinin içinde olanı ifade etme olarak tanımlanmaktadır (akt: Öztürk 2007). Kurgusal anlatıların veya yazılı sunumların üretimi, yaratıcı yazma olarak tanımlanmaktadır (Nettle, 2009). Çevik'e (2021) göre yazmada yaratıcılığı sağlamak yazma öğretiminin de ötesinde bir süreçten oluşmaktadır. Yaratıcı yazma sadece karmaşık bir problem çözme etkinliği değil, kişinin kendi deneyimlerini benzersiz, yaratıcı ve anlamlı bir şekilde yansıtması, keşfetmesi ve ifade etmesi için kullanıldığı bir süreçtir (Vass vd., 2008). Gözlem, açıklama, üretim, hayal gücü (Brookes ve Marshall, 2004; Dean, 2005; Grainger vd., 2005; Harmer, 2004; Oral, 2003; Yang, 2022; Wang, 2019), içsel motivasyon ve azim yaratıcı yazma sürecinde kilit rol oynamaktadır (Barbot vd., 2012). Hayal gücü açıkça yaratıcı yazmanın temel bir bileşenidir ve yazma öğretiminin ayrılmaz bir parçası olarak açıkça öğretilmesi gerekir (Jeffrey, 2006; Karwowski ve Soszynski, 2008). Yaratıcı yazarlık bir tutkudan daha fazlasıdır; pratik yapma sanatı, bireysel yazma bilinci ve etkili yazma süreçlerini takip etme yazılı metinlerin üretilmesinde belirleyici rol oynar (Larkin, 2009). Yaratıcı yazma, çocukların gelişimi için önemlidir (Grainger vd., 2005), onların hayal güçlerini kullanmalarına ve problem çözme ve derinlemesine düşünme yeteneklerini genişletmelerine izin verir. Yaratıcı yazma süreci düşük performanslı ve yazmaya karşı daha az ilgi gösteren öğrencilerin katılımını teşvik etmede (Arshavskaya, 2015), bireyin kendini keşfetmesini (Harmer, 2007), hayal gücünden yola çıkılarak yazılarında fikir ve düşünceleri ifade etmelerinde (Yang, 2022) ve öğrenci başarısını artırmada (Harper, 2015), kendi yetenekleri doğrultusunda yazma stratejileri oluşturmada (Durga ve Rao, 2018) etkili olmaktadır. Genel olarak yazma gelişimini desteklemek (Barbot vd., 2012), coşkuyu ve bağlılığı artırır (Bernardes ve Menzies, 2017) ve artan iş birliğini teşvik eder (De Smedt ve Van Keer, 2014).

İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazmayı öğrenmeleri için pek çok neden vardır; bunların en başında, yaratıcı yazma becerisinin öğrencilere diğer alanlarda yardımcı olabileceğidir (Martin, 2008). İlkokulda yaratıcı yazmayı öğretmenin bir başka ve muhtemelen en önemli nedeni, öğrencilerin, ilkokulda en çok öğretilen türler olan anlatılar ve kişisel anlatımlarla (genellikle yaratıcı yazma ile birleştirilir) konuya katılmaktan zevk almalarıdır (Parr ve Jesson, 2016). Orhon (2014), öğretmenlerin; öğrenme öğretme ortamlarını öğrencilerinin yaratıcılıklarının ortaya çıkmasına imkân verecek şekilde oluşturmaları ve öğrencilerinin yaratıcı kişiler olabilmeleri noktasında onlara rehber ve model olmaları gerektiğini belirtmiştir. Aynı zamanda yaratıcı öğrenme sürecini sağlayabilmek için öğretmenlerin her bir çocuğu bireysel olarak ele almaları ve çocukların farklılıklarına uygun yöntem ve teknikler tasarlayıp



değerlendirme yapmaları gerektiğini ifade etmiştir. Spandel (2001), yazmayı öğretim sürecinde öğrencilerden yazmaları istenirken öğretmenin de bu süreçte aktif rol alması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin tek başlarına ya da öğrencileri ile yazmayı mutlaka deneyimlemeleri gerektiğini dile getirmiş ve bu durumun öğretmenlere kendilerini keşfetme, ciddiye alma ve öğrencileri değerlendirme aşamasında daha hassas davranabilme gibi çeşitli avantajlar sağlayacağını ifade etmiştir. Horng vd. (2005), eğitimcilerin yaratıcı olarak yetişebilmeleri için; öğretmenlerin yaratıcı yönergeler doğrultusunda yetişmelerinin sağlanması, programın da bu doğrultuda öğretmenlere destek olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yaratıcı program ve atölyelere katılımı yaratıcılığın gelişmesine hız kazandıracaktır. Şu anda okul ortamlarında yazmanın nasıl öğretildiği hakkında bildiklerimizin çoğu, öğretmenlere yazma konusundaki öğretim uygulamalarını soran anketlerden (Gilbert ve Graham, 2010; Tse ve Hui, 2016; Yamaç ve Öztürk, 2018), yazmanın nasıl öğretildiğini açıklamak için tasarlanmış gözlemsel çalışmalardan (Applebee ve Langer, 2011; Ateş ve Akyol, 2013; Rietdijk vd., 2018) ve hem görüşmeler hem de gözlemler yoluyla yazma öğretiminin zengin bir tanımını sağlamak için tasarlanmış karma yöntem araştırmalarından oluşmaktadır (Hertzberg ve Roe, 2016; McCarthy ve Ro, 2011).

Öztürk (2007), ilkokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilebilmesi için öğrencilerin desteklenmesi ve sınıf içerisinde yaratıcı yazmayı geliştirmeye yönelik strateji ve yöntemlerin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Yaratıcı yazma sürecinde öğrencileri sürece hazırlamak amacıyla farklı kaynaklardan okumalar, değişik fikirler keşfetmeye yönelik beyin fırtınası, yazılması planlanan konu ve türe dair iyi örneklerin okunması gibi etkinliklerin faydalı olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Maltepe, 2006). Yaratıcı yazma etkinliklerine öğretmenlerin yer verme düzeylerinde en belirleyici unsurlardan birisi ise öğretim programlarıdır. Öğretmenler, programda belirtilen kazanımlar doğrultusunda derslerinde yaratıcı yazma etkinliklerine yer vermektedirler.

2018 Türkçe Programı incelendiğinde öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek adına hayal gücünü geliştirme, farklı bakış açıları kazandırma gibi hedeflerin yanında dilin kullanımı, fikirlerini ifade etme becerisi gibi hedeflerin de ele alındığı görülmüştür (Dilidüzgün, 2019). Sarıkaya'nın (2020) yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğunu incelediği araştırmasında yazma alanında bulunan 103 kazanım ele alınmıştır. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bulunan 48 yazma kazanımının 19 tanesinin yaratıcı yazmaya uygun olduğu, 29 yazma kazanımının ise yaratıcı yazmaya uygun olmadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bulunan 55 yazma kazanımının 23'ünün yaratıcı yazmaya uygun olduğu, 32'sinin ise yaratıcı yazmaya uygun olmadığı sonuçları elde edilmiştir. Yapılan çalışmanın verilerine uzman görüşleri doğrultusunda ulaşılmaması sebebiyle kazanımlardan bazılarının kısmen, bazılarının ise tamamıyla yaratıcı yazmaya uygun olduğu belirtilmiştir.

Öğretim programlarını öğretmenler sınıf içi etkinliklerde gerçekleştirmektedirler. Bu etkinliklerin ve yapılan çalışmaların nasıl değerlendirileceği önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ölçme değerlendirme sürecinde öğretmenlerin kullanmış olduğu yöntemler, değerlendirme yaklaşımları ve ölçme araçları da süreç kadar önem arz etmektedir. Donnelly'e (2015) göre değerlendirme süreci; öğrencileri bilgilendirip yönlendiren ve öğrencilerin öğrenme ölçütlerini belirleyen, ödev ve projeler vasıtasıyla öğrencilerin becerilerini ortaya koymaları için fırsatlar oluşturan, müfredat ve hedeflerin programla olan uyumunu belirten, ödev portfolyo vb. doğrudan veya dolaylı yöntemlerle öğrencinin öğrenimini değerlendiren, müfredat çıktılarını değerlendiren, öğrencinin öğrenme çıktılarını yeniden düşünen bir süreç olmalıdır. Bekurs ve Santoli'ye (2004) göre yazmayı değerlendirme aşaması, ürüne odaklı değil sürece odaklı olmalı, öğretmeni değil öğrenciyi merkeze almalıdır. Portfolyo değerlendirmesi öğrenci gelişimini teşvik etmek, yaratıcılığı motive etmek gibi bakımlardan oldukça uygun ve önemlidir. Portfolyo değerlendirme; öğrenme tarzını, öz değerlendirme akran ve ebeveyn değerlendirmelerini içeren oldukça etkili bir değerlendirme yöntemidir. Mohammed'in (2019) çalışmasında yaratıcı yazma becerisini geliştirmeye yönelik çoklu görevler ve puanlama ölçekleri tasarlanması, yaratıcı yazma sürecinde öğrenciyi doğru yönlendirmek adına düzenli değerlendirme

yapılıp dönüt verilmesi, program görevlilerinin yaratıcı yazmayı tüm eğitim kademelerine dâhil etmesi gerektiği ve öğretmenlerin de bu yönde mesleki gelişim eğitimleri almalarının sağlanması gerektiği belirtilmiştir.

Belirlenmiş başarı kriterleri ve değerlendirme listeleri geliştirme girişimlerine rağmen, bunun kaçınılmaz olarak değerlendiricinin değer yargılarına bağlı olduğu ve bir yaratıcı yazının karmaşık "analitik işaretleme" olmadan nesnel ve adil bir şekilde değerlendirilmesinin neredeyse imkânsız olduğu konusunda bir görüş birliği vardır (Morris ve Sharplin, 2013). Yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirme esnasında puanlama yapmamaları da ortaya çıkan bir başka sonuçtur. Demir'in (2012) çalışmasında öğrencilerde yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek için onlara sürekli yazı yazdırmak gerektiği ancak Türkçe derslerinde yazma becerisine fazla zaman ayrılmamasının bu durumu zorlaştırmakta olduğu belirtilmektedir. Bilgin ve Şahbaz'ın (2021) araştırmasından elde edilen bulgulara göre; sınıf mevcudu çokluğunun yazma etkinliklerine etki ettiği, zaman yetersizliğinin öğrencilerin çalışmalarının paylaşımı ve değerlendirilmesi aşamasında bir problem olarak öne çıktığı, yazma çalışmaları esnasında öğretmenlerin materyal olarak sadece çalışma kâğıtları ve sınıf tahtası kullanmaları dolayısıyla da araç gereç kullanımı noktasında eksik oldukları, öğretmenlerin öğrencilere dönüt vermeye gerekli önemi göstermedikleri, verilen dönütlerin ise yalnızca metnin içeriğine dair olduğu, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının olmayışı sebebiyle yazma etkinliklerinin verimsiz oluşu sonuçları elde edilmiştir.

Yazmak, öğrencilerin gelecekteki başarıları için oldukça önemlidir. Ayrıca, iletişim kurmak, fikirleri paylaşmak, ikna etmek, deneyimleri kaydetmek ve başkalarını eğlendirmek için kullanıldığı için yazma artık sosyal yaşamın merkezinde yer almaktadır (Freedman vd., 2016). Öztürk (2007), gerek eğitimcilerin gerekse ailelerin çocukların yaratıcı yazılarının gelişimi için neler yapmaları gerektiğini bilmelerini ve çocukları istekli olarak bu sürece dâhil etmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Bu arada, yazmayla ilgili faktörlerdeki bireysel farklılıklar çevreye bağlıdır ve öğretmenlerin kişisel ve mesleki niteliklerinin yanı sıra öğretim uygulamaları yoluyla da değişebilir. Kapsamlı araştırmalarda görülmektedir ki öğretmenlerin yazma becerileri ve etkili bir şekilde yazmayı öğretmeleri (Corkett vd., 2011; Tschannen-Moran ve Barr, 2004), yazma bilgileri ve becerileri (Fearn ve Farnan, 2007; Kaya Özgül ve Ateş, 2023; Roberts, 2002), öğrencilerinin yazma performansı ve gelişimi üzerinde olumlu ve kalıcı bir etkiye sahiptir. Etkili yazma öğretimi, yazma kalitesini artırmak için yalnızca bireysel hedeflerle uyumlu olmamalı, aynı zamanda türün hedef kitesini, normlarını ve geleneklerini de dikkate almalıdır. Bunu başarmak için öğretmenlerin kaliteli yazmayı öğretmek amacıyla pedagojik bilgi ve tutumlara ve yazma öğretimini etkileyen sosyal politika güçlerine ilişkin derin bir anlayışa sahip olmaları beklenmektedir (Harris ve Graham, 2016; Troia vd., 2011).

Yaratıcı yazmanın amacı sadece öğrenmeye yardımcı olmak ve olanak sağlamak değildir, öğretimi ifade etmenin ve göstermenin alternatif yollarını da sağlayabilir (Everett, 2005). Ayrıca, öğretmenlerin yazmayı öğretmeye hazırlanma konusundaki inançları, uyguladıkları bildirilen öğretim uygulamalarıyla ilgilidir (Brindle vd., 2016; De Smedt vd., 2016; Gilbert ve Graham, 2010; Gillespie vd., 2014; Veiga Simão vd., 2016). Yapılan araştırmalara bakıldığında yazma, yaratıcı yazma becerisinin kazandırılmasında sınıf öğretmenlerinin payı oldukça büyüktür. Öğretmenlerin sınıf uygulamaları değiştirilerek öğrencilerin yazma performansları geliştirilebilir. Yazma öğretimine daha fazla zaman ayıran öğretmenler, yazma gelişimini desteklemek için birden çok yöntemi daha sık uygular (Gilbert ve Graham, 2010; Hsiang vd., 2018). Öğretmenlerin gerek sınıf ortamında uygulamış oldukları çalışmalar, yazma süreçleri konusundaki bilgileri ve öz yeterlik inançları (Kaya Özgül ve Ateş, 2023) kullanmış oldukları yöntem ve teknikler gerekse yazmayı değerlendirme biçimleri öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine etki etmektedir. Literatürde öğrencilerin ürettikleri yaratıcı yazma türlerini, okullarda yaratıcı yazmanın öğretilme ve değerlendirilme biçimlerini araştıran çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir (Connolly ve Burn, 2019). Bu çalışma ile ilkökul sınıf öğretmenlerinin sınıflarında uygulamış oldukları yaratıcı yazma etkinliklerinin ve bu etkinlikleri değerlendirme biçimlerinin tespit edilmesi

amaçlanmaktadır. Bu anlamda bu çalışmanın, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik öğretmenlerin sınıf içi faaliyetleri ve değerlendirme yöntemleri konusunda alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın problem cümlesini “İlkokul öğretmenlerinin 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye dönük sınıf içi faaliyetleri ve değerlendirme yöntemleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın bu problem cümlesine bağlı olarak aşağıda ifade edilen alt problemlere cevaplar aranacaktır.

- 1.Öğretmenlerin yaratıcı yazma alanındaki mesleki eğitimlere katılma durumları ve bu eğitimler hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin yaratıcı yazma öğretme yeterlilikleri hakkındaki görüşleri ve bu görüşlerin sebepleri nelerdir?
- 3.Öğretmenler yaratıcı yazmayı ve yaratıcı bir yazının özelliklerini nasıl tanımlamaktadırlar?
4. Öğretmenlerin yaratıcılık olgusunun değiştirilmesi ve geliştirilmesi ile ilgili bakış açıları ne şekildedir?
- 5.Öğretmenlerin öğrencilerinin yazı yazmadaki yaratıcılıkları ile ilgili görüş ve düşünceleri ne yöndedir?
- 6.Öğretmenlerin İlkokul Türkçe Öğretim Programındaki yaratıcı yazma kazanımlarına yönelik görüş ve düşünceleri ne yöndedir?
- 7.Öğretmenler öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek adına sınıf içerisinde ne tür uygulamalar yapmakta ve hangi strateji, yöntem ve teknikleri kullanmaktadırlar?
- 8.Öğretmenler öğrencilerinin yazılarını nasıl ve hangi değerlendirme araçlarını kullanarak değerlendirmektedirler?
- 9.Öğretmenlerin öğrencilerinin yazma becerisini değerlendirme yaklaşımları ne şekildedir?

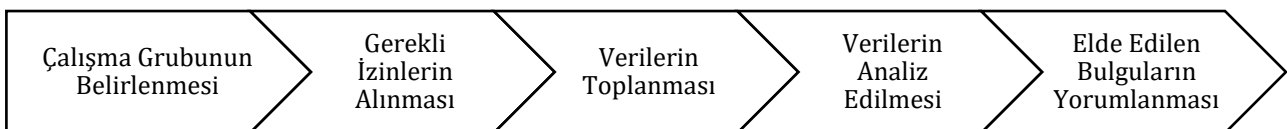
## 2. Yöntem

### 2. 1. Araştırmanın modeli

Bu araştırmada ilkökul öğretmenlerinin 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye dönük sınıf içi faaliyetleri ve değerlendirme yöntemlerine dair derinlemesine bilgi edinmek amacıyla nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. “Nitel bir araştırma modeli olan durum çalışmaları bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir. Durum çalışmaları bir varlığın mekâna ve zamana bağlı tanımlandığı ve özelleştirildiği araştırmalardır.” (Büyüköztürk vd., 2021, s. 268). Sınırlandırılmış belirli bir ya da birkaç durumun konu, alan ve belirlenen duruma ilişkin farklı etmenlerin bütüncül bir yaklaşımla incelenmesini ele alan bir yaklaşımdır (Cresswell ve Guetterman, 2019).

### Şekil 1

#### Araştırma Süreci



### 2. 2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu Yozgat İli Boğazlıyan İlçesi ve Kayseri İli Talas İlçesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Sınıf öğretmenleri 2022-2023 eğitim öğretim yılında 1. Sınıf

ve 4. Sınıf düzeyinde görev yapmakta olan 14 kadın, 11 erkek olmak üzere toplamda 25 öğretmendir. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme tekniğine göre belirlenmiştir. Büyüköztürk vd. (2021), amaçlı örnekleminin araştırmanın amacına uygun biçimde seçilen konu ya da durumların detaylı olarak incelenmesine imkân sağladığını ve ölçüt örneklemede de belirli ölçütleri karşılayan bireylerin seçildiğini belirtmişlerdir. Çalışma grubunu oluşturmada belirlenen ölçütler, kolay ulaşılabilirlik, gönüllülük ve 2022-2023 eğitim öğretim yılında devlet okullarında 4. sınıf seviyesinde görev yapıyor olmak veya 2021-2022 eğitim öğretim yılında 4. sınıf seviyesinde görev yapmış olmaktadır.

Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1 de yer almaktadır.

**Tablo 1**

*Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler*

Demografik Bilgiler	Sıklık
Cinsiyet	
Kadın	14
Erkek	11
Sınıf düzeyi	
1. sınıf	8
4. sınıf	17
Kıdem yılı	
1-10 yıl	3
11-20 yıl	9
21-30 yıl	10
31 yıl üzeri	3

Tablo 1’e göre araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin 14’ü kadın, 11’i erkektir. Öğretmenlerin 8 tanesi 1. sınıf düzeyinde öğretim yapmakta, 17 tanesi 4. sınıf düzeyinde öğretim yapmaktadır. (8, 1. sınıf öğretmeni bir önceki eğitim öğretim yılında 4. sınıf düzeyinde öğretim yaptıkları için seçilmiştir.) 1 ile 10 yıl arası kıdem yılına sahip olan öğretmen sayısı 3, 11 ile 20 yıl arası kıdem yılına sahip olan öğretmen sayısı 9, 21 ile 30 yıl arası kıdem yılına sahip olan öğretmen sayısı 10 ve 31 yılın üzerinde kıdem yılına sahip olan öğretmen sayısı 3’tür.

### 2. 3. Veri toplama araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Büyüköztürk vd. (2021) görüşmeyi, karşılıklı iki kişi arasında ilerleyen bir iletişim formu, araştırma konusu doğrultusunda cevaplanması gereken sorular ile ilgili, araştırmaya katılım sağlayan kişilerden alınan veri toplama şekli olarak ifade etmişlerdir. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, iki adet demografik bilgi sorusu ve sekiz adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlandıktan sonra görüşme formunun geçerliliğini belirlemek amacıyla Erciyes Üniversitesi Temel Eğitim bölümünde görev yapmakta olan üç alan uzmanının (1 Prof. Dr., 2 Doç. Dr.) görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler; görüşme sorularının kod ve temaların çıkarılmasını kolaylaştıracak biçimde düzenlenmesi, aynı amaca yönelik soruların birleştirilmesi, araştırmadan derinlemesine bilgi elde etmek için görüşmeye takip veya sondaj soruların eklenmesi gerektiğidir. Uzmanlardan gelen dönütler neticesinde görüşme sorularından analiz edilmesi zor olan, kod ve temaların çıkarılmasını zorlaştıracak tarzda sorular çıkarılmış onların yerine araştırmanın kapsamına uygun derinlemesine bilgi elde edilecek sorular eklenmiş ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşmeler sırasında görüşme formunda sorulan sorulara net olarak yanıt alınamaması durumunda sormak amacıyla ana sorulara ek sorular eklenmiştir.



## 2. 4. Verilerin toplanması

Gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından belirlenen okullara ziyaretler yapılmıştır. Verilerin toplanması esnasında görüşme formu gönüllü katılımcılara yüz yüze olacak biçimde katılımcının sesinin net olarak alınabileceği sınıf, öğretmenler odası vb. okul bölümlerinde birebir uygulanmıştır. Katılımcılarla yapılan en uzun görüşme süresi 22 dakika, en kısa görüşme süresi ise 5 dakika olup tüm katılımcılar için ortalama görüşme süresi 10 dakikadır. Görüşmeler sırasında daha sonra veri analizi yapabilmek adına araştırmacı tarafından araştırmaya katılan kişilerin izinleri dâhilinde ses kayıtları alınmıştır.

## 2. 5. Verilerin analizi

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılmış, öğretmenlerin izinleri dâhilinde görüşmeler esnasında ses kaydı alınmıştır. Kaydedilen görüşmeler ses dosyası olarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve deşifreler yapılmıştır. Görüşmelerde alınan ses kayıtları bilgisayar ortamında metin hâline dönüştürülmüş, eksiklik veya yanlışlık olmaması adına yeniden dinlenerek kontrol edilmiş ve metinlere son şekli verilmiştir. Görüşme sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiş, her soru başlığı altında verilen cevaplara uygun tema ve kategoriler çıkarılmıştır. "İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır." (Büyüköztürk vd., 2021, s. 259). Tema ve kategoriler oluşturulurken bilgisayar ortamına aktarılmış metinlerden araştırma sorularına uygun belirli kavram ve kelimeler seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılardan kişisel veriler ifade edilmediği için her bir görüşme formuna (Ö1, Ö2, Ö3, vb.) verilerle kodlama yapılmıştır. Her bir alt probleme ait görüşme sorusu her katılımcı için ayrı ayrı incelenmiş, çıkarılan tema ve kategorilere uygun alt kategoriler ile alt kategorilerin sıklığı belirlenmiştir. Örneğin; araştırmanın 8. alt problemi olan "Öğretmenler öğrencilerinin yazılarını nasıl ve hangi değerlendirme araçlarını kullanarak değerlendirmektedirler?" sorusuna ilişkin "Yazıyı Değerlendirme" teması altında "Değerlendirme Araçları ve Değerlendirme Ölçütleri" olmak üzere iki kategori belirlenmiştir. Belirlenen kategorilere uygun şekilde "portfolyo, kontrol listesi, yazıdaki anlam bütünlüğü" gibi alt kategoriler oluşturulmuştur.

## 2. 6. Geçerlilik ve güvenilirlik

Verilerin analizinde güvenilirliğin sağlanabilmesi için görüşme formlarından elde edilen veriler, araştırmacı ve Temel Eğitim Bölümünde görevli iki öğretim üyesi tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlama sonuçlarında aynı kodlamanın yapıldığı durumlar görüş birliği ve farklı kodlamanın yapıldığı durumlar görüş farklılığı olarak belirlenmiştir. Kodlayıcılar arası anlaşma, değerlendiriciler arası güvenilirlik veya nitel araştırmada çapraz kontrol, veri analistlerinin bir metindeki belirli pasajların belirli kodlarla uyumlu olduğu konusunda hemfikir olmasını gerektirir (Armstrong vd., 1997). Kodlayıcılar arası anlaşma, iki veya daha fazla kodlayıcının, aynı metin birimi için sahip olabilecekleri kodlama farklılıkları ne olursa olsun, tartışma yoluyla uzlaşabilmelerini gerektirir (Garrison vd., 2006). Miles vd. (2014), analiz süreci sırasında "kodlayıcılar arası uyumun, kodlama şemasının boyutuna ve aralığına bağlı olarak %85 ila 90 aralığında olması gerektiğini" öne sürmektedir. Bu çalışmada kodlayıcılar arası uyum % 88 olarak bulunmuştur.

## 3. Bulgular

İlkokul öğretmenlerinin 4. sınıfta yazma becerisi adı altında, yaratıcı yazma etkinlikleri kapsamında sınıflarında hangi faaliyetleri uyguladıkları ve öğrencilerinin yazılarını değerlendirme yöntemlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma kapsamında çalışma grubuna katılan öğretmenlerden elde edilen görüşmelerden çıkan tema, kategori ve alt kategoriler ve öğretmen ifadelerine bu bölümde yer verilecektir.

### 3. 1. Öğretmenlerin yazma eğitimine katılma durumlarına ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmada “Yazma veya yaratıcı yazma alanında herhangi bir eğitim veya hizmet içi eğitime katıldınız mı?” sorusuna araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen kategori ve kodlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2**

*Öğretmenlerin Yaratıcı Yazma Eğitimi Alanındaki Mesleki Eğitimlere Katılma Durumları*

Tema	Kategori	Alt kategori	F
Yaratıcı Yazma Eğitimi	Katıldı	Türkçe Eğitimi	1
		Hizmet İçi Eğitim	1
		Diksiyon ve Yaratıcı Yazma Kursu	2
	Toplam	4	
	Katılmadı		21
		Toplam	21

Tablo 2’ye göre araştırmaya katılan öğretmenlere yazma veya yaratıcı yazma alanında herhangi bir eğitim veya hizmet içi eğitime katılıp katılmadıkları sorusu sorulmuştur. Alınan cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin eğitime katılma durumları “Yaratıcı Yazma Eğitimi” teması altında “Katıldı” ve “Katılmadı” olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. 4 öğretmenin yazma alanında eğitime katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yazma veya yaratıcı yazma alanında eğitime katılan öğretmenlerden 1 tanesi Türkçe eğitimi alanı altında yazma eğitimine katıldığını, 2 tanesi diksiyon ve yaratıcı yazma eğitimini içeren özel bir eğitime katıldığını ve 1 tanesi de yazma alanında hizmet içi eğitime katıldığını ifade ederken, 21 öğretmen ise yazma veya yaratıcı yazma alanında herhangi bir eğitim veya hizmet içi eğitime katılmadıklarını ifade etmiştir.

### 3. 2. Öğretmenlerin yaratıcı yazma öğretme yeterliliklerine ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmada öğretmenlerin yaratıcı yazma öğretme yeterlilikleri hakkındaki görüşleri ve bu görüşlerin sebeplerine ilişkin ifadelerinden elde edilen kategori ve kodlar Tablo 3’te yer almaktadır.

**Tablo 3**

*Öğretmenlerin Yaratıcı Yazma Öğretme Yeterlilikleri Bunun Sebepleri Hakkındaki Görüşleri*

Tema	Kategori	Alt kategori	F
Yaratıcı Yazma Yeterliliği	Yeterli	Sınıf Seviyesi Dahilinde Yeterlilik	1
		Geliştirilmesi Gerekliği	2
		Kitap Okumaya Olan İlgi	2
		Tecrübe	4
		Toplam	9
	Kısmen Yeterli	Teknolojinin Yazma Üzerindeki Olumsuz Etkisi	1
		Sistemin Sınırlamaları	1
		Kendi Yetkinliği	1
		Konuya Dair Bilgi Eksikliği	2

	Okuma Alışkanlığının Azlığı	2
	Lisans Eğitimi ile Sınırlılık	5
	Hizmet İçi ve Diğer Eğitim Gerkesinimi	7
	Toplam	19
Yetersiz	Lisans Eğitimi ile Sınırlılık	2
	Eğitimlerle Geliştirilmesi ve Güncellenmesi Gerekliliği	5
	Toplam	7

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğretmenlere yaratıcı yazma öğretimi alanında kendilerini yeterli hissedip hissetmediklerine dair görüşleri sorulmuştur. Alınan cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin yaratıcı yazma öğretimi yeterlilikleri hakkındaki görüşleri "Yaratıcı Yazma Yeterliliği" teması altında "Yeterli", "Kısmen Yeterli" ve "Yetersiz" olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 8'i kendisini yaratıcı yazma öğretimi alanında yeterli hissettiğini belirtmiş, 11'i kendisini yaratıcı yazma öğretimi alanında kısmen yeterli hissettiğini belirtmiş ve 6'sı ise kendisini yaratıcı yazma öğretimi alanında yetersiz hissettiğini belirtmiştir. Kendisini yaratıcı yazma öğretimi alanında yeterli hisseden öğretmenler bu yeterliliğin mesleki tecrübelerinden kaynaklandığını sıklıkla belirtmiş olup yaratıcı yazma alanının geliştirilmesi gerekliğini, sınıf seviyesine göre yeterli hissettiklerini ve kitap okuma ile bağlantılarından dolayı yaratıcı yazma noktasında yeterli hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak **Ö19**: "*Her geçen gün biraz daha bize tecrübe kazandırdı şu an itibarıyla kendimi yazma noktasında yaratıcı yazma noktasında çocukları eğittiğime yeterince faydalı olduğuma inanıyorum.*" şeklinde görüş belirtmiştir. Kendisini yaratıcı yazma öğretimi alanında kısmen yeterli hisseden öğretmenler hizmet içi ve diğer eğitimlere olan gereksinimlerini sıklıkla belirtirken, bilgilerinin lisans eğitimleri ile sınırlı kaldığını, yaratıcı yazmanın okuma alışkanlığının az olması ile bağlantılı olduğunu, yaratıcı yazma alanında bilgilerinin eksik olduğunu, sistemin getirmiş olduğu sınırlamaların yaratıcı yazmaya ayrılan süre üzerindeki ve teknolojinin yazma üzerindeki olumsuz etkisini ve kendi yetkinliklerinin yeterli oranda olmadığını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak **Ö7**: "*Mesela üniversiteden aldığımız bilgilerle buraya geldik. Onun üstüne de hani böyle ayrı bir kursa falan bu anlamda gitmedim yani kendi şey süreç ilerledi yani böyle yaparak yaşayarak çocuklarla birlikte yani bunun üstüne ayrı bir şey almadım.*" şeklinde görüş belirtmiştir. Kendisini yaratıcı yazma öğretimi alanında yetersiz hisseden öğretmenler ise sıklıkla bu alanın eğitimlerle geliştirilmesi ve güncellenmesi gerektiğini belirtmiş, 2 öğretmen ise bilgilerinin lisans eğitimleri ile sınırlı kalmasından dolayı kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak **Ö12**: "*Yani hizmet içi eğitimlerde böyle bir şey dahil edilirse sevinirim, kendimi geliştirme adına çocuklardaki farklılıkları görme adına isterim yani.*" şeklinde görüş belirtmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan bazı öğretmenler yaratıcı yazma ifadesi ile ilk defa karşılaştıklarını dile getirmişlerdir.

### 3. 3. Öğretmenlerin yaratıcı yazma tanımı ve özelliklerine ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmada "Yaratıcı yazmayı nasıl tanımlarsınız? Size göre yaratıcı bir yazının özellikleri nelerdir?" sorusuna araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen kategori ve kodlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4**

*Yaratıcı Yazma ve Yaratıcı Yazı ile İlgili Öğretmen Görüşleri*

Tema	Kategori	Alt kategori	F
Yaratıcı Yazma ve Yaratıcı Yazı	Hayal Gücünü Yansıtan Yazılar	Akıcı Yazılar Sıra Dışı Yazılar	1 4
		Çocuğun Hayal Dünyasını Yansıtan Yazılar	8

		Toplam	13
Özgün Yazılar	Çocuğun Kendi Seviyesinin Üzerinde Yazılar		1
	Güncellikten Farklı Yazılar		1
	Kişiyeye Özgü Olan Yazılar		18
		Toplam	20
Duygu ve Düşüncelerin Farklı Şekillerde İfade Edildiği Yazılar	Geniş Dünya Görüşüne Sahip Olan Yazılar		1
	Okurda İlgi Uyandıran Yazılar		1
	İfade Becerisi Gelişmiş Nitelikte Olan Yazılar		2
	Süslü İfadeler Barındıran Yazılar		2
		Toplam	6

Tablo 4'e göre; öğretmenlere yaratıcı yazmayı nasıl tanımladıkları ve yaratıcı bir yazıda bulunması gereken özelliklerin neler olduğu sorulmuştur. Alınan cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin yaratıcı yazma ve yaratıcı yazıya ilişkin görüşleri "Yaratıcı Yazma ve Yaratıcı Yazı" teması altında "Hayal Gücünü Yansıtan Yazılar", "Özgün Yazılar" ve "Duygu ve Düşüncelerin Farklı Şekillerde İfade Edildiği Yazılar" olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 10'u yaratıcı yazmayı çocuğun hayal gücünü yansıtan yazılar, 16'sı özgün yazılar ve 4'ü duygu ve düşüncelerin farklı şekillerde ifade edildiği yazılar olarak belirtmişlerdir. Yaratıcı yazmayı hayal gücünü yansıtan yazılar olarak ifade eden öğretmenler, yaratıcı yazının çocuğun hayal dünyasını yansıtan yazılar olduğunu sıklıkla belirtirken, yaratıcı olarak tabir edilen yazıların sıra dışı ve akıcı yazılar olduğunu dile getirmişlerdir. Bununla ilgili olarak **Ö1**: "*Çocuğun hayal dünyasını yansıtmayı isterim ben yaratıcı yazmada. Hayalini yansıtsın isterim.*" şeklinde görüş belirtmiştir. Yaratıcı yazmayı özgün yazılar olarak ifade eden öğretmenler, yaratıcı yazının kişiyeye özgü olan yazılar olduğunu sıklıkla belirtirken aynı zamanda yaratıcı yazının güncellikten farklı ve çocuğun kendi seviyesinin üzerinde yazılar olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak **Ö11**: "*Eğer bir yaratıcılık varsa öncelikle özgün olmalıdır. Mutlaka benzerlerinden ayrılan özelliklere sahip olmalıdır, insanlara bir şeyler katmalıdır.*" şeklinde görüş belirtmiştir. Yaratıcı yazmayı duygu ve düşüncelerin farklı şekillerde ifade edildiği yazılar olarak belirten öğretmenler, yaratıcı yazının geniş bir dünya görüşüne sahip olan, okurda ilgi uyandıran, ifade becerisi gelişmiş nitelikte olan ve süslü ifadeler barındıran yazılar olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak **Ö10**: "*İnsanın duygu ve düşüncelerini farklı yollarla ifade edebilmesi olarak düşünüyorum.*" şeklinde görüş belirtmiştir.

### 3. 4. Öğretmenlerin yaratıcılığın geliştirilip değiştirilmesi hakkındaki düşüncelerine ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmada "Size göre yaratıcılık geliştirilip değiştirilebilen bir olgu mu yoksa değişmeyen bir olgu mu?" sorusuna araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen kategori ve kodlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5**

*Yaratıcılığın Geliştirilmesi ve Değiştirilmesi ile İlgili Öğretmen Görüşleri*

Tema	Kategori	Alt Kategori	F
Yaratıcılığın Geliştirilmesi	Geliştirilebilir/Değiştirilebilir	İnovatif Düşünce	1
		Araştırma Yapma	1
		Disiplinlerarası İlişkilendirme	1
		Çevre	3
		Dijital Görseller	3
		Motivasyon	3
		Çocuğu İlgi Alanı Doğrultusunda	3
		Yönlendirme	

	Çocukların Sınırlanmaması	3
	Öğretmenin Gerekli Donanıma Sahip Olması	4
	Sosyal Ortam	5
	Yaparak Yaşayarak	5
	Sınıf İçi Faaliyetler	6
	Aile	7
	Okul Dışı Yaşantı Zenginliği	9
	Kitap Okuma	10
	Toplam	64
Geliştirilebilir Fakat Değiştirilemez	Farklı İmkanlar Sunma	1
	Hayal Kurma	2
	Toplam	3

Tablo 5'e göre; öğretmenlere yaratıcılığın geliştirilip değiştirilebilir bir olgu olup olmadığı sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin yaratıcılığın geliştirilmesi ve değiştirilmesi ile ilgili görüşleri "Yaratıcılığın Geliştirilmesi" teması altında "Geliştirilebilir/Değiştirilebilir" ve "Geliştirilebilir Fakat Değiştirilemez" olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 2'si yaratıcılığın geliştirilebilir ancak değiştirilemez bir olgu olduğu görüşünü ifade ederken 23'ü ise yaratıcılığın geliştirilip değiştirilebilir bir olgu olduğu görüşünü ifade etmişlerdir. Yaratıcılığın geliştirilip değiştirilebilir bir olgu olduğu görüşünü ifade eden öğretmenler yaratıcılığın geliştirilmesi noktasında kitap okuma davranışının önemini sıklıkla belirtmişlerdir. Ayrıca yaratıcılığın geliştirilmesi noktasında çevre, okul dışı yaşantı zenginliği, dijital görseller, aile, öğretmenlerin gerekli donanıma sahip olması gerektiği, öğrenciyi motive etmenin önemi, inovatif düşünmek gerektiği, çocuğu ilgi alanı doğrultusunda yönlendirme, sınıf içi faaliyetler, çocukların sınırlanmaması, sosyal ortam, araştırma yapma, yaparak yaşayarak öğrenme, disiplinlerarası ilişkilendirmenin önemini de belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak **Ö8**: "*İlk başta çocukların okuması çok önemli kelime dağarcığı geniş olan çocuk daha çok yaratıcı düşünebiliyor farklı çok farklı hikâyeler okuyup kendi zihin haritasını geliştirebiliyor ilk yapabileceğimiz kitap okumasını sağlamak.*" şeklinde görüş belirtmiştir. Ö3 yaratıcılığı resim dersi ile ilişkilendirmiş, Ö21 yaratıcılığın geliştirilebilir bir yetenek olduğuna, Ö10 ve Ö19 ise yaratıcılık noktasında genetik bir yatkınlık olduğuna ancak yaratıcılığın geliştirilebilir olduğuna değinmişlerdir. Yaratıcılığın geliştirilebilir ancak değiştirilemez bir olgu olduğu görüşünü ifade eden öğretmenler ise yaratıcılığın geliştirilmesi noktasında çocuğun hayal kurmasını sağlamak gerektiğini belirtirken çocuğa farklı imkânlar sunmak gerektiğini de ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak **Ö6**: "*Ben çocuklarda yaptığımı söylüyorum zaman zaman tekrarlıyorum da bu çocuklara işte belli bir süre veriyorum diyorum ki uyuyun, sıranın üzerinde 2 dakika 3 dakika neyse. Rüya görüyoruz, rüya sonra uyandırıyorum onları rüyalarında ne gördüklerini anlattırıyorum. Çok ilginç fikirler çıkıyor, ilginç anlatılar çıkıyor, ilginç yazılar çıkıyor, sözler çıkıyor. O şekilde geliştirmeye çalışıyorum ya da hayal ya da siz öğretmen olsaydınız nasıl bir öğretmen olurdunuz, benden beklentileriniz ne?"* şeklinde görüş belirtmiştir. Ayrıca Ö6 yaratıcılığın çocukta potansiyel olarak var ise geliştirilebileceğine değinmiştir.

### 3. 5. Öğretmenlerin öğrencilerinin yaratıcılıklarıyla ilgili düşüncelerine ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmada "Öğrencilerinizin yazma alanındaki yaratıcılıkları ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?" sorusuna araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen kategori ve kodlar Tablo 6'da gösterilmiştir.



**Tablo 6***Öğretmenlerin Öğrencilerinin Yazıdaki Yaratıcılıkları ile İlgili Görüşleri*

Tema	Kategori	Alt Kategori	F			
Yazıdaki Yaratıcılık	Üst Düzey	Doğuştan Gelen Yetkinlik	1			
		Doğru Yönlendirme	1			
		Kendi Seviyelerinin Üzerinde	1			
		Cinsiyet Faktörü	1			
		Toplam	4			
	Kısmen Yetersiz	Teknolojinin Yazmaya Olumsuz Etkisi	Yaratıcılık Çevresinde Etkinlikler	1		
			Kitap Okuma Alışkanlığı	3		
			Müfredat Yoğunluğu	3		
			Heterojen Sınıf Ortamı	3		
			Okul Aile İş Birliği	5		
			Öğretmen Etkisi	6		
			Ortalama Seviye	8		
			Toplam	30		
			Yetersiz	Yazıyı 3-4 Cümle Şeklinde Sınırlama	Sosyal Çevre Yetersizliği	1
					Teknolojinin Yanlış Kullanımı	1
	Öğrencilerin Sınırlandırılması	2				
	Öğretmenin Yetersizliği	2				
	Müfredat Yoğunluğu	3				
	Ailenin Sosyoekonomik ve Sosyokültürel Yetersizliği	4				
	Toplam	14				

Tablo 6'ya göre; araştırmaya katılan öğretmenlere öğrencilerinin yazma alanındaki yaratıcılıkları ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Alınan cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin öğrencilerinin yazma alanındaki yaratıcılıkları ile ilgili görüşleri "Yazıdaki Yaratıcılık" teması altında "Üst Düzey", "Kısmen Yetersiz" ve "Yetersiz", olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 2'si öğrencilerinin yazma alanındaki yaratıcılıklarını üst düzey olarak belirtmiş, 16'sı öğrencilerinin yazma alanındaki yaratıcılıklarını kısmen yetersiz olarak belirtmiş ve 7'si öğrencilerinin yazma alanındaki yaratıcılıklarını yetersiz olarak belirtmiştir. Öğrencilerinin yazma alanındaki yaratıcılıklarını üst düzey olarak ifade eden öğretmenler yaratıcılığın doğuştan gelen yetkinlik olduğunu, doğru yönlendirme yapıldığında öğrencilerin yaratıcılıklarının üst düzeye çıkabildiğini ve kendi seviyelerinin üzerinde yazabildiklerini ifade etmişlerdir. Ö15 ise kız öğrencilerin hayal güçlerinin daha üst düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Bununla ilgili olarak **Ö8**: "Yani yetkin doğuştan yetkinliğin olduğunu düşünüyorum ben yani yaratıcılığın bu da yazmaya düşünürsek o çocukların daha iyi etkilendiğini olmayan çocukların da daha iyi yönlendirdiğini bu bakımdan baktığımızda çocuklarımızın çok kendi seviyelerindeki çocuklar için ilkökul düzeyindeki çocuklar için üstün olduğunu düşünüyorum." şeklinde görüş belirtmiştir. Öğrencilerinin yazma alanındaki yaratıcılıklarını kısmen yetersiz olarak ifade eden öğretmenler öğrencilerinin yaratıcılıklarının sıklıkla ortalama seviyede olduğunu belirtirken aynı zamanda öğretmen etkisi, okul aile iş birliği, kitap okuma alışkanlığı, müfredat yoğunluğu, teknolojinin yazmaya olumsuz etkisi, heterojen sınıf ortamı, yaratıcılık çevresinde yapılan etkinlikler gibi noktaların da öğrencilerinin yaratıcılıkları üzerindeki etkisini belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak **Ö19**: "Orta düzey genel olarak değerlendirdiğimizde geneli orta düzey." şeklinde görüş belirtmiştir. Öğrencilerinin yazma alanındaki yaratıcılıklarını yetersiz olarak ifade eden öğretmenler ailenin sosyoekonomik ve sosyokültürel yetersizliğinin yaratıcılık üzerindeki etkisini sıklıkla belirtirken, yazıyı 3-4 cümle şeklinde

sınırlama, öğrencilerin sınırlandırılması, sosyal çevre yetersizliği, müfredat yoğunluğu, öğretmenin yetersizliği ve teknolojinin yanlış kullanımı gibi etkenleri de öğrencilerinin yazma alanındaki yaratıcılıklarının yetersiz olmasına sebep olarak dile getirmişlerdir. Bununla ilgili olarak **Ö12**: “Yetersizler. Yetersiz olduklarını düşünüyorum çünkü sadece ilkökul öğretmeniyle bitmiyor bu iş. Aile, devamındaki süreç ve sosyal çevresi çok önemli faktörler bizimle biten süreç değil yani.” şeklinde görüş belirtmiştir.

### 3. 6. Öğretmenlerin ilkökul Türkçe Öğretim Programı hakkındaki düşüncelerine ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmada “İlkokul Türkçe Öğretim Programının öğrencilerde yaratıcı yazma becerisinin edinimine yer verme düzeyi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen kategori ve kodlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7**

*İlkokul Türkçe Öğretim Programının Yaratıcı Yazma Becerisine Yer Verme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Tema	Kategori	Alt Kategori	F
Programın Yaratıcı Yazma Becerisine Yer Verme Düzeyi	Yeterli	Çocukların Kendini İfade Edebileceği Kazanımlar	6
		Mevcut	
		Toplam	6
	Yetersiz	Esneklik Sağlanmalı	2
		Çocukların Seviyelerinin Üzerinde	2
		Kazanımlar Öğrencileri Yaratıcı Düşünmeye	8
		Yönlendirecek Biçimde Değil	
		Eksiklikler Var	8
		Toplam	20

Tablo 7’ye göre; araştırmaya katılan öğretmenlere İlkokul Türkçe Öğretim Programının yaratıcı yazma becerisinin edinimine yer verme düzeyine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Alınan cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin İlkokul Türkçe Öğretim Programının yaratıcı yazma becerisinin edinimine yer verme düzeyine ilişkin görüşleri “Programın Yaratıcı Yazma Becerisine Yer Verme Düzeyi” teması altında “Yeterli” ve “Yetersiz” olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 6’sı programda yaratıcı yazma becerisine yer verilme düzeyini yeterli bulurken 19’u ise programda yaratıcı yazma becerisine yer verilme düzeyini yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. İlkokul Türkçe Öğretim Programında yaratıcı yazma becerisinin edinimine yer verilme düzeyini yeterli bulan öğretmenler, çocukların kendini ifade edebileceği kazanımlara yer verildiğini sıklıkla belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak **Ö10**: “İlkokul Türkçe programı, müfredatı aslında çok fazla yer verilmiş yani çünkü her etkinliğimizde mutlaka çocukların kendini ifade edebilmesi için ya kompozisyonları oluyor ya akrostiş çalışmaları oluyor ya işte resimle ifade etmeleri için gerekli etkinlikler oluyor ya sadece bizim sıkıntımız işte o seviyeye o düzeye ulaşmış çocukları yakalamak. Yani sınıfta mesela 20 kişi varsa belki 6-7 kişi o seviyede oluyor tek sıkıntımız çocuğun alttan iyi gelmemesi ya da aileden katkı görmemesi. Yoksa program bence güzel bu konuda.” şeklinde görüş belirtmiştir. İlkokul Türkçe Öğretim Programında yaratıcı yazma becerisinin edinimine yer verilme düzeyini yetersiz bulan öğretmenler kazanımların öğrencileri yaratıcı düşünmeye yönlendirecek biçimde olmadığını ve programda eksiklikler olduğunu sıklıkla belirtmişler, programın çocukların seviyelerinin üzerinde olduğunu ve esneklik sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak **Ö6**: “Müfredatın yeterli olduğunu düşünmüyorum çünkü biraz önce dedim ya sınırlılıklar ya da kurallar insanı sınırlıyor çocukları da sınırlıyor. Bize verilen müfredat işte dil bilgisi, okuduğunu anlama ve yaşadığını anlatım var okuduğunu anlatım var o şekilde. Yoksa hayal kurma, hayal dünyasını anlatan bir şey yok sadece derslerin ön hazırlığında belki bir şeyler görsel üzerinde konuşturuyorsunuz onun üzerinde çocuk kendi fikirlerini söyleyebiliyor.” şeklinde görüş belirtmiştir. **Ö14**

ve Ö18 sadece yazma alanına özgü bir ders saati olabileceği yönünde fikir belirtmişlerdir. Ö15 ve Ö21 ise programdaki metin işleme sürecinin sınırlılıklarına değinmişlerdir.

### 3. 7. Öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmada “Öğrencilerinizin yaratıcı yazma becerilerini geliştirecek ve yaratıcı yazmalarına imkân sağlayacak hangi yöntem ve teknikleri kullanmakta ve ne tür sınıf içi uygulamalar yapmaktasınız?” sorusuna araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen kategori ve kodlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8**

*Öğretmenlerin Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirmede Kullandıkları Yöntem, Teknik ve Sınıf İçi Uygulamalar*

Tema	Kategori	Alt Kategori	F		
Yaratıcı Yazma Becerisini Geliştirme Uygulamaları	Yöntem ve Teknikler	5N1K	1		
		Arkası Yarın	1		
		Öğrenme Günlükleri	1		
		Çeşitli Şair ve Yazarlarla Dinleti, Söyleşi, Röportaj	2		
		Görsel Kaynaklar	4		
		Beyin Fırtınası	6		
		Gösteri	11		
		Toplam	26		
		Sınıf İçi Uygulamalar	Bir Konunun Başlangıcını Vererek Hayal Kurmalarını Sağlama Hikâye Kutusu Uygulaması Birbiri ile İlişkisi Olmayan Kelimeler Vererek Yazdırma Yazma Çalışmaları Toplam		1
					1
	1				
	29				
	32				

Tablo 8’e göre araştırmaya katılan öğretmenlere öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirecek ve yaratıcı yazmalarına imkân sağlayacak hangi yöntem ve teknikleri kullandıkları ve ne tür sınıf içi uygulamalar yaptıkları sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar “Yaratıcı Yazmayı Geliştirme Uygulamaları” teması altında “Yöntem ve Teknikler” ile “Sınıf İçi Uygulamalar” olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek için gösteri ve beyin fırtınası yöntem tekniklerini sıklıkla kullandıklarını belirtirken sınıf içerisinde ise şiir yazma, mektup yazma, bir filmin ya da metnin sonunu tamamlatma, atasözü ve deyimleri kullanarak yazma, kompozisyon gibi yazma çalışmaları yaptıklarını sıklıkla belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek için kullanmış oldukları diğer yöntem ve teknikler; görsel kaynaklar kullanma, öğrenme günlükleri, çeşitli şair ve yazarlarla dinleti, söyleşi, röportaj yapma, arkası yarın ve 5N1K gibi yöntem ve tekniklerden oluşmaktadır. Bununla ilgili olarak **Ö11**: “Ben drama etkinliğini çok kullanmaya çalışıyorum, yaratıcı yazma ile ilgili olarak masal yazma, hikâye yazma, şiir yazma etkinliklerini çok yapıyorum. Bu etkinliklerini sınıfta sunmalarını, hatta sadece arkadaşlarına değil velilerin de katılacağı etkinliklerle onları ortaya koyup bir gösteri hâline de dönüştürebileceklerini hem kendilerini hem velilere göstermelerini istiyorum, bu etkinliklere yer veriyorum genelde.” şeklinde görüş belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek için sınıf içerisinde kullanmış oldukları diğer uygulamalar ise; bir konunun başlangıcını vererek hayal kurmalarını sağlama, hikâye kutusu uygulaması ve birbiri ile ilişkisi olmayan kelimeler vererek yazdırma uygulamalarından

oluşmaktadır. Bununla ilgili olarak **Ö18**: “Sınıf içi uygulamalardan bahsedeyim, genelde sınıflarımda yaptığım. Ben genelde bir hikâye kutusu oluştururum oraya kişi, karakter, yer, zaman gibi kavramların altında rastgele şeyler yazarım işte kişiye rastgele bir hayvan olabilir bir bitki olabilir bir insan olabilir veya bir unvan olabilir mekan olarak tamamen hayali mekan olabilir veya somut mekanlar olabilir ya da işte zaman olarak bilinmeyen bir zaman olabilir kesin bir tarih olabilir yaparım, sonra öğrenciler oradan her bölümden birer tane kart çekerler ellerinde kaç tane kart, kaç kelime olduysa ona uygun bazen tamamen hayal ürünü şeyler yazmalarını isterim, bazen gerçekçi olaylar istiyorum derim yazarlar bazen de tamamen ben birkaç kelime veririm bu birkaç kelimenin içinde geçtiği yazılar istiyorum o şekilde yazarlar bunu yapmaya çalışıyorum olabildiğince. Ben mümkün olduğunca onların geniş düşünebilmesi yani çok alakasız şeyler de çıkabiliyor çünkü yani diyelim ki bir avukatla bir uğur böceği çıkabiliyor, avukatla uğur böceğini ne kadar birleştirebilecek nerede onlar bir araya gelecek mesela avukat uğur böceği mekân olarak da diyelim ki işte orman beklerken çocuklar mekân olarak hastane çıkıyor hastane, şey böcek ve avukat acaba nerede nasıl birleştirilebilir olabildiğince geniş bir olay örgüsü kurdurmaya çalıştığım için böyle bir şey yaptım.” şeklinde görüş belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler kullanmış oldukları yöntem ve tekniklerden beyin fırtınasını, çocukların kendilerini rahat ifade edip öğrenme sürecinde daha aktif olmaları, bir konuya alternatif çözüm yolları üretme ve fikir paylaşımını kolaylaştırma açısından kullandıklarını ifade etmişlerdir. Görsel kaynaklar ile öğrencilerin araştırma yapmalarına zemin hazırladıklarını, öğrenme günlükleri ile öğrencilerin kendi düşünce ve fikirlerini ifade edebildiklerini, gösteri yöntemi ile hikayelerin kalıcılığının artırılabilirliğini ve öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine imkân sağlandığını, şiir yazma ve akrostiş gibi çeşitli yazma çalışmalarının çocuğun fikrini ve kendini daha iyi ifade etmesine katkıda bulunduğunu, ayrıca şiirin kısa olmasından kaynaklı olarak öğrencilerin şiiri diğer yazı türlerine oranla sıklıkla yazdıklarını dile getirmişlerdir. Ö23 mektup yazma çalışması ile çeşitli devlet adamlarına mektup yazmalarının öğrencilerin kendilerini özgür, değerli ve önemli hissetmelerini sağladığını belirtmiştir. Ö8 sınıf olarak kitap yazdıklarını ve kitap yazma sürecine başlamadan önce yazarlarla konferans görüşme yaptıklarını, Ö20 çeşitli şair ve yazarlarla dinleti, söyleşi röportaj gibi çalışmalarla öğrencilerde farkındalık oluşturmaya çalıştığını belirtmiştir. Ö12 öğrencilerinin hayal gücüne çok önem verdiğini belirtmiş, öğrencileri ile doğada bir gün geçirip bulutları izleyerek hayal kurma çalışması yapmak istediğini dile getirmiştir. Bu yöntem ve teknikler ile sınıf içi uygulamalar haricinde öğretmenlerin bazıları zamandan tasarruf etmek amacıyla genel olarak yarım bırakılan bir metni tamamlama çalışmaları yaptıklarını ve ders etkinlikleri dışında yaratıcı yazmayı geliştirme çalışmalarına çok fazla zaman ayıramadıklarını dile getirmişlerdir.

### 3. 8. Öğretmenlerin yaratıcı yazmayı değerlendirme yöntemlerine ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmada “Öğrencilerinizin yazılarını değerlendirirken hangi değerlendirme araçlarını nasıl kullanıyorsunuz?” sorusuna araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen kategori ve kodlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

**Tablo 9**

*Öğretmenlerin Öğrencilerinin Yazılarını Değerlendirme Yöntemleri ve Ölçütleri*

Tema	Kategori	Alt Kategori	F
Yazıyı Değerlendirme	Değerlendirme Araçları	Akran Değerlendirme	1
		Dereceli Puanlama Anahtarı	5
		Kontrol Listesi	8
		Portfolyo	9
		Toplam	23

Değerlendirme Ölçütleri	Yabancı Kelime ve Kısaltma Kullanımı	1
	Hikâye Sonu Değerlendirmeleri	1
	Öğrencinin Kendisi ile Değerlendirme	1
	Farklı Kişilerden Görüş Alma	2
	Bireysel İnceleme	3
	Sözel Değerlendirme	3
	Hikâye Yapı Unsurları	3
	Okunabilirlik	3
	Problem Çözme Becerisi	3
	Yazının Özgünlüğü ve Sıra Dışı Kelime Kullanımı	5
	Yeni Öğrenilen Kelimeler, Atasözü ve Deyimlerin Yazıda Kullanımı	6
	Yazıdaki Anlam Bütünlüğü	9
	Yazının Biçimsel Özellikleri	9
	İmla Kuralları ve Noktalama İşaretleri	11
	Toplam	60

Tablo 9'a göre; araştırmaya katılan öğretmenlere öğrencilerinin yazılarını değerlendirirken hangi değerlendirme araçlarını nasıl kullandıkları sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar "Yazıyı Değerlendirme" teması altında "Değerlendirme Araçları" ve "Değerlendirme Ölçütleri" olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler öğrencilerinin yazılarını değerlendirirken değerlendirme araçlarından sıklıkla portfolyo ve kontrol listesini kullandıklarını belirtmişler, öğrencilerinin yazılarını değerlendirirken imla kuralları ve noktalama işaretlerine, yazıdaki anlam bütünlüğüne ve yazının biçimsel özelliklerine dikkat ettiklerini sıklıkla ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak **Ö10**: "Evet, portfolyo da kullandığımız oldu. Derecelendirme ölçütlerini, bu ayrıntılı olanlarını kullanıyoruz hem yazım noktalama da değerlendiriyoruz işte yaratıcılık yani çok fazla değildi en azından hani farklı öğeleri kullanılmış mı hayali ürünlerle gerçek şeyler öğeler birbirinden ayırt edilmiş şimdi gayet ayrıntılı bir derecelendirme ölçeği kullanıyoruz." **Ö11**: "Portfolyoyu kullanıyorum, rubrik kullanıyorum derecelendirme ölçeklerini kullanıyorum bunun dışında değerlendirme ölçeği olarak...Ya kontrol listesini kullandığım zaman oluyor ama çok sıklıkla değil daha çok süreci değerlendirmeye çalışıyorum yani sonuç evet önemli ama süreç daha önemli yani o çaba çok kıymetli benim için." **Ö12**: "Portfolyo kullanıyoruz artık kontrol listem mevcut. Portfolyo zaten sene boyunca devam ediyor sene sonunda değerlendirmemiz söz konusu oluyor." şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerinin yazılarını değerlendirirken kullanmış oldukları diğer değerlendirme araçları ise akran değerlendirme ve dereceli puanlama anahtarıdır. Araştırmaya katılan öğretmenler öğrencilerinin yazılarını değerlendirirken bireysel inceleme yaptıklarını yani yazıyı öğretmenin kendisinin değerlendirdiğini, yazının özgün olmasına ve yazıda sıra dışı kelimelerin kullanımına önem verdiklerini, yeni öğrenilen kelimelerin, atasözü ve deyimlerin, hikâye yapı unsurlarının yazıda bulunma durumlarına, yazının okunabilir olmasına, yazıda yabancı kelime ve kısaltma ifadelerinin bulunma durumuna, yazıdaki problem çözme becerisine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak **Ö7**: "Onda, mesela şey olarak noktalama işaretlerine dikkat ederek, güzel yazmış yazım kurallarına uygun mu, sonra anlam bütünlüğü var mı yazdığında." şeklinde görüş belirtmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan bazı öğretmenler öğrencilerinin yazılarını değerlendirirken farklı kişilerden görüş aldıklarını, hikâye sonlarında bulunan değerlendirmeleri yaptıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin 7 tanesi öğrencilerinin yazılarını değerlendirirken değerlendirme araçlarını kullanmadıklarını ifade etmişler 3 öğretmen sadece sözel olarak değerlendirme yaptıklarını, 1 öğretmen ise öğrencinin kendisi ile bireysel değerlendirme yaptığını dile getirmiştir. Ö8 öğrencilerinin yazılarını değerlendirirken Türkçe öğretmenlerinden, Ö23 de rehber öğretmenlerden görüş aldığını dile getirmişler ve değerlendirme aracı kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Ö8 aynı zamanda yazıdaki



yaratıcılık kriterinin değerlendirmede üçüncü planda kaldığını dile getirmiştir. Ö24 ise öğrencilerinin yazılarını sadece okuyarak değerlendirdiğini ifade etmiştir.

### 3. 9. Öğretmenlerin yaratıcı yazmayı değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmada “Öğrencilerinizin yazma becerisini değerlendirirken süreç odaklı mı sonuç odaklı mı değerlendirme yapıyorsunuz?” sorusuna araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen kategori ve kodlar Tablo 10’da gösterilmiştir.

**Tablo 10**

#### *Öğretmenlerin Yazma Becerisini Değerlendirme Yaklaşımları*

Tema	Kategori	Alt Kategori	F	
Yazma Becerisini Değerlendirme Yaklaşımları	Süreç Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı	Yaratıcı Yazma Konusu İçin Süreç	1	
		Müfredat Yoğunluğu	1	
		Öğrencinin Çabası	2	
		Süreç Odaklı Olmayan Çalışmaların Verimsiz Olması	2	
		Dönem/ Yıl Süresince Yapılan Çalışmalar	5	
		Gelişim Aşamalarını Görebilmek	12	
		<b>Toplam</b>	<b>23</b>	
	Süreç ve Sonuç Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı	Birbirleriyle İlişkili Toplam		4
				4

Tablo 10’a göre; araştırmaya katılan öğretmenlere öğrencilerinin yazma becerilerini değerlendirirken süreç odaklı mı sonuç odaklı mı değerlendirme yaptıkları sorusu sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar “Yazma Becerisini Değerlendirme Yaklaşımları” teması altında “Süreç Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı” ve “Süreç ve Sonuç Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı” olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 21’i süreç odaklı değerlendirme yaklaşımını benimsediklerini ifade ederken, 4 öğretmen ise süreç ve sonuç odaklı değerlendirme yaklaşımını birlikte benimsediklerini ifade etmişlerdir. Süreç odaklı değerlendirme yaklaşımını benimsediklerini ifade eden öğretmenler, gelişim aşamalarını görebilmek adına bu yaklaşımı benimsediklerini sıklıkla belirtirken, süreç ve sonuç odaklı değerlendirme yaklaşımını benimsediklerini ifade eden öğretmenler ise her ikisinin de birbirleriyle ilişkili olduğunu sıklıkla belirtmişlerdir. Süreç odaklı değerlendirme yaklaşımını benimsediklerini ifade eden öğretmenler; dönem veya yıl içerisinde öğrencilerinin ilerleme kaydedip kaydetmediklerini görebildiklerini, öğrencinin çabasının değerli olduğunu, yazının zamanla değişim gösteren bir şey olduğunu, süreç odaklı olmayan çalışmaların verimsiz olabileceğini, öğrencilerinin yazma çalışmalarını tek bir etkinliğe bakarak değerlendirmediklerini, öğrencilerinin süreçte kendi gelişimlerini görebilmeleri gerektiğini dile getirmişlerdir. Bununla ilgili olarak **Ö4:** *“Şimdi sınıf öğretmeni olmamızın avantajlarından biri de öğrencilerimizi birinci sınıftan itibaren dörde kadar izleyebilmek, gelişimlerini takip edebilmek. Hiçbir zaman sonuç odaklı bir öğretmen veya sonuç odaklı bir çalışma yapmadım yapmayı da düşünmüyorum. Sonuç odaklı bir çalışmanın öğrencilerimizin gelişiminde çok da etkili olduğunu düşünen bir öğretmen değilim. Genelde süreç değerlendirilmesinin süreç hâlinde değerlendirmeyi öngören bir öğretmenim. Süreç odaklı çalışırım süreç odaklı çalışmanın da öğrenciye faydasının gelişimine daha fazla katkısı olduğunu*

*düşünüyorum.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Ö21 süreç odaklı değerlendirme yaklaşımını benimsediğini belirtmiş ancak müfredat yoğunluğunun kendilerini sonuç odaklı değerlendirme yaklaşımına zorladığını da dile getirmiştir. Aynı şekilde Ö8 sistemin getirdiği zorunlulukların kendilerini sonuç odaklı olmaya zorladığını ancak yaratıcı yazma konusunda süreç odaklı değerlendirme yaptığını belirtmiştir. Süreç ve sonuç odaklı değerlendirme yaklaşımını benimseyen öğretmenler ise süreç ve sonucun birbiriyle ilişkili olduğunu, süreci takip ederek sonuca karar vermek gerektiğini ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak **Ö19:** *“Tabii ki süreçtir yani şimdi mesela biz 1’de alıyoruz ama çocuk mesela 1. sınıfta hiçbir şey bilmiyor aradan 2 ay geçiyor 3 ay geçiyor her geçen gün yeni şey öğreniyor ve öğrettiğimizi de biz şey üzerinde görüyoruz ne onun adı yazısında görüyoruz süreç içerisindeki gelişimini izleyip tabii sonuçta da ortaya ne çıktı dörtten mezun oluyor en sonunda istediğimiz düzeye çocuk gelebildi mi? Hatasız yazım kurallarına uygun yazı yazabilmiş mi verilen konuya uygun yazabilmiş mi diye sonuçta değerlendiriyoruz, her ikisi de var hem süreç hem sonuç.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin yazma veya yaratıcı yazma alanında bir eğitim ya da hizmet içi eğitime katılma durumlarına ilişkin yanıtları doğrultusunda, öğretmenlerden bu alanda eğitim almayanlar 21 kişi iken bu alanda eğitim alanların ise 4 kişi olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yaratıcı yazma öğretme yeterliliklerine ilişkin yanıtları, 6 öğretmenin kendisini yaratıcı yazma öğretimi alanında yeterli hissetmediği, 11 öğretmenin kendisini yaratıcı yazma öğretimi alanında kısmen yeterli hissettiği ve 8 öğretmenin ise kendisini yaratıcı yazma öğretimi alanında yeterli hissettiği yönündedir. Yaratıcı yazma öğretimi alanında kendisini yeterli hisseden öğretmenler bu durumun tecrübe vb. etkenlerden kaynaklandığını dile getirmişlerdir. Yaratıcı yazma öğretimi alanında kendisini kısmen yeterli hisseden öğretmenler hizmet içi veya diğer eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Yaratıcı yazma öğretimi alanında kendisini yetersiz hisseden öğretmenler ise bu alanın eğitimlerle güncellenmesi ve geliştirilmesi gerektiğini, bilgilerinin üniversitede almış oldukları eğitimle sınırlı kaldığını dile getirmişlerdir. Horng vd. (2005), araştırmalarında eğitimcilerin yaratıcı olarak yetişebilmeleri için; öğretmenlerin yaratıcı yönergeler doğrultusunda yetişmelerinin sağlanması, programın da bu doğrultuda öğretmenlere destek olması gerektiğini, öğretmenlerin yaratıcı program ve atölyelere katılımının yaratıcılığın gelişmesine hız kazandıracaklarını belirtmişlerdir. Mohammed’in (2019) araştırmasında yaratıcı yazmanın tüm eğitim kademelerine dahil edilmesi gerektiği ve öğretmenlerin de bu yönde mesleki gelişim eğitimleri almalarının sağlanması araştırma sonucunda önerilenler arasındadır. Bu araştırma kapsamında da öğretmenlerin çoğunun yaratıcı yazma öğretimi alanında kendini yeterli görmemesi sebebiyle çeşitli eğitimler almak istemeleri alanyazındaki araştırmalar ile örtüşmektedir. Öğretmenlere önceki çalışmalarda yazma öğretmeye yönelik hazırlıkları sorulduğunda, araştırmaların çoğu öğretmenlerin çoğunun üniversite hazırlıklarını yetersiz olarak değerlendirdiğini bildirmiştir (De Smedt vd., 2016; Parr ve Jesson, 2016; Veiga Simão vd., 2016). Öğretmenlerin yaratıcı yazma konusundaki belirgin bilgi eksiklikleri, öğretmenlerin hizmet öncesi veya öğretmenlik eğitimlerinin ve bazı hizmet içi eğitimlerinin öğretmenleri yazmayı yeterince öğretmeye hazırlamadığını hissetmelerleriyle birleşiyor gibi görünmekte, (Graham vd., 2012; Graham vd., 2014) yaratıcı yazmada içerik ve pedagojik bilgi eksikliğine yol açmaktadır (Blythe ve Sweet, 2005). Araştırmadan elde edilen, öğretmenlerin bilgilerinin lisans düzeyi ile sınırlı kaldığını belirtmeleri ve yazma öğretimi noktasında kendilerini yetersiz hissetmeleri literatürdeki çalışmalar ile örtüşmektedir.

Öğretmenlerin yaratıcı yazmayı nasıl tanımladıkları ve yaratıcı bir yazıda olması gereken özelliklere ilişkin görüşlerini içeren bulgulara bakıldığında 10 öğretmenin yaratıcı yazmayı, hayal gücünü yansıtan yazılar olarak tanımladıkları, 16 öğretmenin yaratıcı yazmayı özgün yazılar olarak tanımladıkları ve 4 öğretmenin de yaratıcı yazmayı duygu ve düşüncelerin farklı şekillerde ifade edildiği yazılar olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Hayal gücünün, (Brookes ve Marshall, 2004; Dean, 2005; Grainger vd., 2005; Harmer, 2004; Oral, 2003; Yang, 2022; Wang, 2019; Weldon, 2009) yaratıcı yazmanın temel

bileşeni olduğu ve yazma öğretiminin ayrılmaz bir parçası olduğu alanyazında sıkça vurgulanmıştır. (Jeffrey, 2006; Karwowski ve Soszynski, 2008). Graves (1983), türe veya amaca göre ayırım yapmadığı göz önüne alındığında, tüm yazmayı yaratıcı bir eylem olarak görmüş görünmektedir (Frawley, 2014). Öğretmenlerin yaratıcı yazma algılarına bakıldığında örneğin Pakistan'da, öğretmenler "yaratıcı yazmanın kişisel duygu, düşünce ve deneyimlerin bir ifadesi olduğunu" düşünmüştür (Khan, 2012, s. 62). Bazı Avustralya liselerinde araştırmalar, yaratıcı yazmanın "hayal gücü kuvvetli" olması, öyküler veya anlatılar önermesiyle karakterize edildiğini ve öğretmenlerin buna baktığını öne sürüyor (Frawley, 2014). Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaratıcı yazmayı tanımlarken hayal gücünü yansıtan ve özgün yazılar olarak tanımlamaları literatürdeki bu çalışmalar ile örtüşmektedir. Aynı şekilde araştırmaya katılan öğretmenlerin yaratıcı yazmayı tanımlarken duygu ve düşüncelerin farklı şekillerde ifade edildiği yazılar olarak tanımlamaları Khan'ın (2012) çalışması ile benzerlik göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde Borton vd. (2023), yaptıkları araştırmada eğitimcilerin yaratıcı yazmanın ne olduğu konusunda genellikle net bir fikre ya da ortak fikre sahip olmadıkları sonucuna varmıştır. Bu araştırmada öğretmen ifadelerinden elde edilen yaratıcı yazma tanımlarının farklı olması da literatür ile örtüşmektedir.

Öğretmenlerin yaratıcılığın geliştirilmesi veya değiştirilmesi ile ilgili görüşlerine bakıldığında 2 öğretmenin yaratıcılığın geliştirilebilir fakat değiştirilemez bir olgu olduğunu belirttikleri, 23 öğretmenin ise kitap okuma, okul dışı yaşantı zenginliği, aile gibi çeşitli etkenlerle yaratıcılığın geliştirilip değiştirilebilir bir olgu olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Barbot vd. (2012), araştırmalarında öğretmenlerin, yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi adına gözlem, öğrencilerin kelime hazinesini geliştirme, açıklama üretme ve detaylandırmanın önemini belirtmişlerdir. Bu araştırmada da öğretmenlerden bazılarının yaratıcı yazmayı geliştirmek için gezi gözlem gibi çalışmaları kullanmalarının ve öğrencilerin kelime hazinesini genişletmeye yönelik etkinliklere yer vermelerinin alanyazındaki çalışma ile bu açıdan örtüştüğü görülmektedir. Ayrıca, yaratıcı yazmanın öğretilmeyeceği (Anae, 2014), sadece geliştirilebileceğine dair bir argüman da vardır; bu, öğretmenin rolünün öğrencileri yazmaya motive etmek için bilgilerini kullanmaktan ziyade irade güçlerini kullanmak olduğunu öne sürer. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaratıcılığın geliştirilebilir bir olgu olduğunu belirtmeleri Anae'nin (2014) çalışması ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin öğrencilerinin yazıdaki yaratıcılıklarına ilişkin görüşleri doğrultusunda 2 öğretmenin öğrencilerini yazıdaki yaratıcılık noktasında üst düzeyde gördükleri, 16 öğretmenin öğrencilerini yazıdaki yaratıcılık noktasında kısmen yetersiz gördükleri ve 7 öğretmenin ise öğrencilerinin yazıdaki yaratıcılıklarını yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bilgin ve Şahbaz'ın (2021) araştırmasından elde edilen bulgulardan biri öğrencilerin okuma alışkanlıklarının olmayışı sebebiyle yazma etkinliklerinin verimsiz olmasıdır. Bu araştırmada ulaşılan sonuçlara bakıldığında da öğretmenlerin birçoğunun öğrencilerinin yazma alanındaki yaratıcılıklarını, öğrencilerde kitap okuma alışkanlığı olmaması sebebiyle yetersiz görmeleridir. Bu bağlamda Bilgin ve Şahbaz'ın (2021) araştırması ile bu araştırma sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir.

İlkokul Türkçe Öğretim Programının yaratıcı yazma becerisine yer verme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 6'sı programda yaratıcı yazma becerisine yer verilme düzeyini yeterli bulurken 19'u ise programda yaratıcı yazma becerisine yer verilme düzeyini yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. İlkokul Türkçe Öğretim Programında yaratıcı yazma becerisinin edinimine yer verilme düzeyini yetersiz bulan öğretmenler kazanımların öğrencileri yaratıcı düşünmeye yönlendirecek biçimde olmadığını ve programda eksiklikler olduğunu belirtmişler, programın çocukların seviyelerinin üzerinde olduğunu ve esneklik sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Sarıkaya'nın (2020) yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğunu incelediği araştırmasında yazma alanında bulunan kazanımlar ele alınmış, yapılan çalışmanın verilerine uzman görüşleri doğrultusunda ulaşılması sebebiyle kazanımlardan bazılarının kısmen, bazılarının ise tamamıyla yaratıcı yazmaya uygun olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmada ulaşılan sonuçlara bakıldığında

öğretmenlerin birçoğunun programın yaratıcı yazma becerisine yer verme düzeyini yetersiz görmesinin Sarıkaya'nın (2020) araştırması ile örtüştüğü görülmektedir. Demir'in (2012) çalışmasında öğrencilerde yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek için onlara sürekli yazı yazdırmak gerektiği ancak Türkçe derslerinde yazma becerisine fazla zaman ayrılmamasının bu durumu zorlaştırmakta olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin de belirttiği müfredat yoğunluğu ve yaratıcı yazmaya ayrılan sürenin kısıtlı olması Demir'in (2012) çalışması ile örtüşmektedir. Uygun ve Çetin (2020), yapmış oldukları çalışmada programlarda yer alan yazma kazanımlarının büyük çoğunluğunun yaratıcı yazmaya uygun olmadığı, yaratıcı yazmaya uygun bulunan kazanımların ise öğrencilerin yaratıcılıklarını ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirebilmek için tek başına yeterli olmadığı şeklinde bir bulguya ulaşmışlardır. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerden elde edilen veriler sonucunda programın yeterli olmadığı konusunda görüş belirtmeleri Uygun ve Çetin'in (2020) araştırması ile örtüşmektedir.

Öğretmenlerin öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik kullanmış oldukları yöntem, teknik ve sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerini içeren araştırma sonuçları şu şekildedir. Öğretmenler öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede en çok gösteri ve beyin fırtınası gibi yöntemleri kullandıklarını, sınıf içerisinde ise en fazla atasözü ve deyimleri kullanarak yazdırma, film veya kitabın sonunu tamamlama, hikayedeki unsurları vererek hikâye yazdırma, şiir, mektup ve kompozisyon gibi yazma çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Yaratıcı yazmada beyin fırtınası yazmayı planlamada bir grafik düzenleyici olarak kullanılabilir ve genellikle yazmanın bilişsel sürecinin ilk aşaması olarak kullanılır (Hodges, 2017). Elde edilen verilerle alanyazın örtüşmektedir. Çelik vd. (2022), araştırmalarında öğretmenlerin birçoğunun öğrencilerinin yaratıcılığını desteklerken beyin fırtınası, örnek olay, kavram haritaları, gezi gözlemler gibi yöntem ve teknikleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Alanyazındaki bu çalışma çalışmamızın bulguları ile örtüşmektedir. Borton vd. (2023), yaptıkları araştırmada drama uygulamaları, görsel sanatlar ve şiirlerle çalışmanın bireylerin yazmayı öğrenmeleri için olumlu fırsatlar sağladığı ve yaratıcı yazmayı desteklediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmanın sonuçları yapılan araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Cremin vd. (2006), yaptıkları araştırmadan elde ettikleri bulgulara göre dramının genç yazarları motive ettiği, yazma sürecinde daha fazla bulunmalarına imkân tanıdığı, öğrencileri düşünme, yaratıcı ve etkili yazmaya teşvik edebilecek gerekli destekleri sağladığını ortaya koymuşlardır. Fleming vd. (2004), yaptıkları çalışmada dramının öğrencilerin yazma ve diğer temel konulardaki başarısı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin öğrencilerinin yazılarını değerlendirmede kullandıkları yöntemler ve araçlara ilişkin araştırma sonuçları şu şekildedir. Öğretmenlerin öğrencilerinin yazılarını değerlendirirken en çok portfolyo, kontrol listesi ve dereceli puanlama anahtarını kullandıkları, öğrencilerinin yazılarını değerlendirme sırasında en fazla imla kuralları ve noktalama işaretlerinin kullanımına, yazıdaki anlam bütünlüğüne ve yazının biçimsel özelliklerine dikkat ettikleri sonucu elde edilmiştir. Yaratıcılığı genel olarak değerlendirmek için bir dizi farklı değerlendirme paradigmaları vardır (Kaufman vd., 2012; Lucas vd., 2013). Ancak yaratıcılığın değerlendirilmesine yönelik tek bir model eğitim ortamında kendini gösterememiştir. Bir yaratıcı yazının karmaşık analitik işaretleme olmadan nesnel ve adil bir şekilde değerlendirilmesinin neredeyse imkânsız olduğu konusunda görüş birliği mevcuttur (Morris ve Sharplin, 2013). Yaratıcı çalışmayı, değerlendirme kriterleri kullanarak ölçmek zordur. Çünkü bu tür çalışmalar genellikle önceden tahmin edilemeyen yenilikçi özelliklere sahiptir. (Fryer, 2010). Yaratıcı yazmanın değerlendirilmesi son derece zor olduğundan bu tür yazıların değerlendirilmesi sorunludur. Aslında yaratıcı yazmayı bu şekilde ölçmeye çalışmak hem süreci hem de sonucu kısıtlayabilir. Araştırmamıza katılan öğretmenlerin yaratıcı yazıyı değerlendirme noktasında farklı farklı değerlendirme araçları kullanmaları da alan yazında ifade edilen bulgular ile örtüşmektedir. Yaratıcılığı değerlendirmek için dereceli puanlama anahtarı (Barbot vd., 2016; Griffin ve Anh, 2005; Lubart vd., 2019; Mozaffari, 2013; Storme vd., 2014; Rodriguez, 2008;) birçok bilim adamı tarafından öğrencilerin yaratıcı yazı ürünlerinin öznel değerlendirmesini ortadan kaldırmak amacıyla geliştirilmiştir. Dereceli

puanlama anahtarları, belirli bir söylem türüyle ilgili bir dizi önemli özelliği içeren yazıyı değerlendirmek için en önemli araçlardan biridir (Rezaie ve Lovorn, 2010; Weigle, 2002). Öğrencilerinin yazılarındaki yaratıcılığı değerlendirmede öğretmenler analitik işaretleme anahtarına ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir (Morris ve Sharplin, 2013, s. 62). Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerden bazılarının öğrencilerinin yazılarını değerlendirmede dereceli puanlama anahtarlarını kullandıklarını belirtmeleri ve öğretmenler arasında görüş birliği olmaması da yapılan çalışmaları ve alan yazını destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin yazma becerisini değerlendirme yaklaşımına ilişkin araştırma sonuçlarına bakıldığında 4 öğretmenin öğrencilerinin yazma becerisini hem süreç hem sonuç odaklı değerlendirdikleri, 21 öğretmenin ise öğrencilerinin yazma becerilerini süreç odaklı değerlendirdikleri görülmüştür. Öğrencilerinin yazma becerilerini süreç odaklı değerlendiren öğretmenler, öğrencinin yıl boyunca yapmış olduğu etkinlikleri göz önüne aldıklarını ve gelişim aşamalarını görebilmek için süreç odaklı değerlendirme yaptıklarını dile getirmişlerdir. Donnely'nin (2015) araştırması etkili bir değerlendirme sürecinin; öğrencileri bilgilendirip yönlendiren ve öğrencilerin öğrenme ölçütlerini belirleyen, ödev portfolyo vb. değerlendirme araçları ile sürecin değerlendirilmesinin gerekliliğini ortaya koyan bir araştırmadır. Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin öğrencilerinin yazma becerilerini değerlendirirken süreç odaklı düşüncelerinin Donnely'nin (2015) araştırması ile örtüştüğü görülmektedir. Aşıkcan ve Pilten'in (2016) araştırmasında öğretmenlerin değerlendirme yaparken süreç odaklı değil, ürün odaklı değerlendirme yaptıkları, içerikten çok biçime yoğunlaştıkları sonucu bu araştırmanın bulguları ile ters düşmekle birlikte alanyazın öğrenci yazılarının süreç değerlendirmesinin daha önemli olduğunu vurgulamaktadır (Akyol, 2014). Bekurs ve Santoli'nin (2004) araştırması yazmayı değerlendirme aşamasının, ürüne yönelik değil sürece odaklı olması gerektiğini, öğretmeni değil öğrenciyi merkeze alması gerektiğini belirtmektedir. Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin öğrencilerinin yazma becerilerini değerlendirirken ağırlıklı olarak sürece önem vermelerinin Bekurs ve Santoli'nin (2004) araştırması ile örtüştüğü görülmektedir.

1. Türkçe Öğretim Programında yaratıcı yazma alanına ait hedeflerin gözden geçirilerek artırılması, müfredat yoğunluğu göz önünde bulundurularak yaratıcı yazmaya ayrılan özel bir ders saati oluşturulması,
2. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek adına uygulamış oldukları yöntemlerin sınıf ortamında gözlemlenerek incelenmesi ve araştırılması,
3. Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek adına çeşitli eğitimlere katılımlarının desteklenmesi araştırma kapsamında önerilebilir.



## Kaynakça

Abdalla Elhussien Mohammed, F. (2019). Creative writing from theory to practice: Multi-tasks for developing majmaah university students' creative writing competence. *Arab World English Journal*, 10(3), 233-249. <https://doi.org/10.24093/awej/vol10no3.16>

Akyol, H. (2014) *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (5. Baskı). Pegem Akademi.

Alismail, H. A. ve McGuire, P. (2015). 21st century standards and curriculum: Current research and practice. *Journal of Education and Practice*, 6(6), 150-154.

Anae, N. (2014). "Creative writing as freedom, education as exploration": Creative writing as literary and visual arts pedagogy in the first year teacher-education experience. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(8), 123-142. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n8.8>

Applebee, A. N. ve Langer, J. A. (2011). EJ extra: A snapshot of writing instruction in middle schools and high schools. *English Journal*, 100(6), 14-27. <https://doi.org/10.58680/ej201116413>

Armstrong, D., Gosling, A., Weinman, J. ve Marteau, T. (1997). The place of inter-rater reliability in qualitative research: An empirical study. *Sociology*, 31(3), 597-606. <https://doi.org/10.1177/0038038597031003015>

Arshavskaya, E. (2015). Creative writing assignments in a second language course: A way to engage less motivated students. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 10, 68-78. <https://doi.org/10.46504/10201506ar>

Aşıkcan, M. ve Pilten, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin yazılı anlatım çalışmalarının süreç temelli yazma modeli odaklı değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Studies*, 11(3), 255-276. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9515>

Ateş, S. ve Akyol, H. (2013). Türkçe dersi öğrenme- öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(3), 268-300.

Aydın, E. ve Kaya, M. (2021). Yazma yöntem ve teknikleri. M.N. Kardaş, (Ed.), *Yazma eğitimi* (1. Baskı, s. 183-215) içinde. Pegem Akademi. <http://doi.org/10.14527/9786257676335>

Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M. ve Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29-58. <https://doi.org/10.3102/00346543074001029>

Barbot, B., Tan, M., Randi, J., Santa-Donato, G. ve Grigorenko, E. L. (2012). Essential skills for creative writing: Integrating multiple domain-specific perspectives. *Thinking Skills and Creativity*, 7(3), 209-223. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.04.006>

Barbot, B., Besançon, M. ve Lubart, T. (2016). The generality-specificity of creativity: Exploring the structure of creative potential with EPoC. *Learning and Individual Differences*, 52, 178-187. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.005>

Barnet, S., Borto, E. W. ve Cain, E. W. (1997). *An introduction to literature* (11. Baskı). New York: Longman.

- Barton, G., Khosronejad, M., Ryan, M., Kervin, L. ve Myhill, D. (2023). Teaching creative writing in primary schools: A systematic review of the literature through the lens of reflexivity. *The Australian Educational Researcher*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00641-9>
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. ve Garufis, J. (2005). Writing across the curriculum. *Reference guides to rhetoric and composition*. C. Bazerman, (Ed.). West Lafayette, EEUY: Parlor Press/WAC Clearinghouse.
- Bazerman, C. (Ed.). (2009). *Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text*. Routledge.
- Bekurs, D. ve Santoli, S. (2004). Writing is power: Critical thinking, creative writing, and portfolio assessment. *Essays in Education*, 10(1), 1-6.
- Bernardes, E. ve Menzies, L. (2017). Creative writing in schools: Literature review. Retrieved from <https://cfey.org/wp-content/uploads/2017/07/CWIS-LiteratureReview-FINAL.pdf>
- Bilgin, S. ve Şahbaz, N. K. (2021). Türkçe öğretmenlerinin yazma yöntem ve tekniklerini uygulama durumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(47), 252-270.
- Blythe, H. ve Sweet, C. (2005). Creative writing and an overlooked population. *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 2(2), 116-127. <https://doi.org/10.1080/14790720508668950>
- Brindle, M., Harris, K. R., Graham, S. ve Hebert, M. (2016). Third and fourth grade teachers' classroom practices in writing: A national survey. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29(5), 929-954. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9604-x>
- Brookes, I. ve Marshall, D. (2004). *Good writing guide*. Hodder & Stoughton.
- Bruning, R. ve Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational psychologist*, 35(1), 25-37. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4)
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., (2021) *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (30. Baskı). Pegem Akademi.
- Cremin, T., Gouch, K., Blakemore, L., Goff, E. ve Macdonald, R. (2006). Connecting drama and writing: Seizing the moment to write. *Research in Drama Education*, 11(3), 273-291. <https://doi.org/10.1080/13569780600900636>
- Creswell, J.W. ve Guetterman, T.C. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating qualitative and quantitative research*. Pearson, New York.
- Connolly, S. ve Burn, A. (2019). The story engine: Offering an online platform for making 'unofficial' creative writing work. *Literacy*, 53(1), 30-38. <https://doi.org/10.1111/lit.12138>
- Corkett, J., Hatt, B. ve Benevides, T. (2011). Student and teacher self-efficacy and the connection to reading and writing. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 34(1), 65-98. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.34.1.65>
- Çelik, O. T., Açar D., Tunç, Y. ve Candemir, B. (2022). Sınıf öğretmenlerinin çocuklarda yaratıcılığa ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1182-1203. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1146398>

- Çevik, A., (2021) *Yazma tasarımı ve yazmada farkındalık* (1. Baskı). Pegem Akademi. <http://doi.org/10.14527/9786257676250>
- Dean, D. (2005). Strategic writing: Moving beyond the classroom assignment. *English Journal*, 95(2), 82-88. <https://www.jstor.org/stable/30046550>
- Demir, T. (2012). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek öykü/Development of creative writing skills in Turkish education and short story. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 343-357.
- De Smedt, F. ve Van Keer, H. (2014). A research synthesis on effective writing instruction in primary education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 693-701. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1219>
- De Smedt, F., Van Keer, H. ve Merchie, E. (2016). Student, teacher, and class-level correlates of Flemish late elementary school children's writing performance. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29(5), 833-868. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9590-z>.
- Dilidüzgün, Ş. (2019). Yazma becerisinin önemi. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi*, (1. Baskı, s.187-222) içinde. Anı Yayıncılık.
- Donnelly, D. (2015). Creative writing as knowledge: What's assessment got to do with it?. *New Writing*, 12(2), 222-237. <https://doi.org/10.1080/14790726.2015.1042390>
- Durga, V. S. S. ve Rao, C. S. (2018). Developing students' writing skills in English-A process approach. *Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching*, 6(2), 1-5.
- Everett, N. (2005). Creative writing and English. *The Cambridge Quarterly*, 34(3), 231-242. <https://doi.org/10.1093/camqtly/bfi026>
- Fearn, L. ve Farnan, N. (2007). The influence of professional development on young writers' writing performance. *Action in Teacher Education*, 29(2), 17-28. <https://doi.org/10.1080/01626620.2007.10463445>
- Fischer, S. R. ve Fischer, S. R. (2003). *History of writing*. Reaktion books.
- Fleming, M. , Merrell, C. ve Tymms, P. (2004) . The impact of drama on pupils' language, mathematics and attitude in two primary schools .*Research in Drama Education*, 9(2), 177 - 197. <https://doi.org/10.1080/1356978042000255067>
- Frawley, E. (2014). No time for the 'Airy fairy': Teacher perspectives on creative writing in high stakes environments. *English in Australia*, 49(1), 17-26.
- Freedman, S. W., Hull, G. A., Higgs, J. M., & Booten, K. P. (2016). Teaching writing in a digital and global age: Toward access, learning, and development for all. *Handbook of research on teaching*, 5, 1389-1450.
- Fryer, N. (2010). From reproduction to creativity and the aesthetic: Towards an ontological approach to the assessment of devised performance. *Research in Drama Education*, 15(4), 547-562. <https://doi.org/10.1080/13569783.2010.512189>
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., Koole, M. ve Kappelman, J. (2006). Revisiting methodological issues in transcript analysis: Negotiated coding and reliability. *The internet and higher education*, 9(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2005.11.001>

- Gilbert J., Graham S. (2010). Teaching writing to elementary students in Grades 4 to 6: A national survey. *The Elementary School Journal*, 110(4), 494–518. <https://doi.org/10.1086/651193>
- Gillespie, A., Graham, S., Kiuahara, S. ve Hebert, M. (2014). High school teachers' use of writing to support students' learning: A national survey. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 27(6), 1043–1072. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9494-8>
- Graham, S. (2006b). Writing. In P. Alexander ve Winne, P. (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2. Baskı, s. 457-478) içinde. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Graham, S. ve Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard educational review*, 81(4), 710-744. <https://doi.org/10.17763/haer.81.4.t2k0m13756113566>
- Graham, S., Gillespie, A. ve McKeown, D. (2013). Writing: Importance, development, and instruction. *Reading and writing*, 26(1) 1-15. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9395-2>
- Graham, S., Capizzi, A., Harris, K. R., Hebert, M. ve Morphy, P. (2014). Teaching writing to middle school students: A national survey. *Reading and Writing*, 27(6) 1015-1042. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9495-7>
- Graham, S. (2018). A revised writer (s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258-279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>
- Graham, S., Kiuahara, S. ve MacKay, M. (2020). The effects of writing on learning in science, social studies, and mathematics: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 90(2), 179–226. <https://doi.org/10.3102/0034654320914744>
- Grainger, T., Goouch, K. ve Lambirth, A. (2005). *Creativity and writing: Developing voice and verve in the classroom*. Routledge.
- Griffin, P. ve Anh, P. N. (2005). Assessment of creative writing in vietnamese primary education. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 72-86. <https://doi.org/10.1007/BF03024969>
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing (HOW)* (2. Baskı). Harlow: Longman, Pearson Education
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching with DVD (Longman handbooks for language teachers)* (4. Baskı). Harlow, England: Pearson Longman ELT
- Harper, G. ve Kroll, J. (2007). *Creative writing studies: Practice, research and pedagogy*. Multilingual Matters.
- Harper, G. (Ed.). (2015). *Creative writing and education*. Multilingual Matters.
- Harris, K. R. ve Graham, S. (2016). Self-regulated strategy development in writing: Policy implications of an evidence-based practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 77-84. <https://doi.org/10.1177/2372732215624216>
- Henry, J. (1999). *Fresh takes on using journals to teach beginning writers* (1. Baskı). New York: Scholastic Professional.
- Hertzberg F., Roe A. (2016). Writing in the content areas: A Norwegian case study. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29(3), 555–576. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9607-7>

- Hodges, T. (2017). Theoretically speaking: An examination of four theories and how they support writing in the classroom. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 90(4), 139-146. <https://doi.org/10.1080/00098655.2017.1326228>
- Hornig, J. S., Hong, J. C., ChanLin, L. J., Chang, S. H. ve Chu, H. C. (2005). Creative teachers and creative teaching strategies. *International Journal of Consumer Studies*, 29(4), 352-358. <https://doi.org/10.1111/j.1470-6431.2005.00445.x>
- Hsiang T., Graham S., Wong P. (2018). Teaching writing in Grades 7–9 in urban schools in the Greater China Region. *Reading Research Quarterly*, 53, 473–507.
- Jeffrey, B. (2006). Creative teaching and learning: Towards a common discourse and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 399-414. <https://doi.org/10.1080/03057640600866015>
- Kardaş, M. N., Esendemir, N. ve Kardaş, S. (2021). Yazma eğitimiyle ilgili temel bilgiler. M.N. Kardaş, (Ed.), *Yazma eğitimi* (1. Baskı, s. 1-21) içinde. Pegem Akademi. <http://doi.org/10.14527/9786257676335>
- Kardaş, M. N., Esendemir, N. ve Kardaş, N. (2021). Türkçe dersi öğretim programlarında yazma eğitimi. M.N. Kardaş, (Ed.), *Yazma eğitimi* (1. Baskı, s. 25-55) içinde. Pegem Akademi. <http://doi.org/10.14527/9786257676335>
- Kardaş, M. N., Tunagür, M. (2021). Yazmanın fiziksel ve zihinsel süreçleri. M.N. Kardaş, (Ed.), *Yazma eğitimi* (1. Baskı, s. 59-79) içinde. Pegem Akademi. <http://doi.org/10.14527/9786257676335>
- Karwowski, M. ve Soszynski, M. (2008). How to develop creative imagination?: Assumptions, aims and effectiveness of Role Play Training in Creativity (RPTC). *Thinking Skills and Creativity*, 3(2), 163-171. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2008.07.001>
- Kaya-Özgül, B. ve Ateş, S. (2023). An analysis of the relationship between primary school fourth-grade students' writing performance, and student and class variables. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 10(1), 104-119. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1195617>
- Khan, H. I. (2012). English teachers' perceptions about creativity and teaching creative writing in Pakistan. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(3), 57-67.
- Klein, P. D. ve Boscolo, P. (2016). Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research*, 7(3), 311-350. <https://doi.org/10.17239/jowr-2016.07.03.01>
- Larkin, S. (2009). Socially mediated metacognition and learning to write. *Thinking skills and Creativity*, 4(3), 149-159. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2009.09.003>
- Lubart, T., Barbot, B. ve Besançon, M. (2019). Creative potential: assessment issues and the EPoC Battery/Potencial creativo: temas de evaluación y batería EPoC. *Estudios de Psicología*, 40(3), 540–562. <https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1656462>
- McCarthy S. ve Ro Y. (2011). Approaches to writing instruction. *Pedagogies: An International Journal*, 6(4), 273–295. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2011.604902>
- Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımı. *Dil Dergisi*, (132), 56-66.
- Martin, A. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 239-269. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.11.003>



- Martin, A., Tarnanen, M. ve Tynjälä, P. (2018). Exploring teachers' stories of writing: A narrative perspective. *Teachers and Teaching*, 24(6), 690-705. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1462790>
- Miles, M., Huberman, A. M. ve Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3. Baskı). Los Angeles, CA: SAGE.
- Morris, G. ve Sharplin, E. (2013). The assessment of creative writing in senior secondary English: A colloquy concerning criteria. *English in Education*, 47(1), 49-65. <https://doi.org/10.1111/17548845.2013.11912479>
- Mozaffari, H. (2013). An Analytical Rubric for Assessing Creativity in Creative Writing. *Theory & Practice in Language Studies*, 3(12), 2214-2219.
- Nettle, D. (2009). The evolution of creative writing. *The psychology of creative writing*, 101-116.
- Oral, G. (2003). *Yine yazı yazıyoruz* (6. Baskı). Pegem Yayıncılık. <http://doi.org/10.14527/9789756802694>
- Orhon, G. (2014). *Yaratıcılık nörofizyolojik, felsefi ve eğitsel temeller* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Özbay, M. (2007) *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II* (2.baskı). Öncü Yayınevi.
- Öztürk, E. (2007). Yaratıcı yazı yazmanın gelişim süreci ve ilköğretimde yaratıcı yazı yazma öğretimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 266-273.
- Parr, J. M. ve Jesson, R. (2016). Mapping the landscape of writing instruction in New Zealand primary school classrooms. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29(5), 981-1011. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9589-5>
- Rasool, H. A. F. ve Al Bajalani, F. R. H. (2020). Assessment rubric for creative writing: the case of undergraduate students at English language department in kri researchers. *Journal of Critical Reviews*, 7(13), 2404-2408.
- Rezaei, A. R. ve Lovorn, M. (2010). Reliability and validity of rubrics for assessment through writing. *Assessing writing*, 15(1), 18-39. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2010.01.003>
- Rietdijk, S., van Weijen, D., Janssen, T., van den Bergh, H. ve Rijlaarsdam, G. (2018). Teaching writing in primary education: Classroom practice, time, teachers' beliefs and skills. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 640-663. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000237>
- Roberts, C. A. (2002). *The influence of teachers' professional development at the Tampa Bay Area Writing Project on student writing performance*. University of South Florida.
- Rodríguez, A. (2008). The 'problem' of creative writing: using grading rubrics based on narrative theory as solution. *New Writing*, 5(3), 167-177. <https://doi.org/10.1080/14790720802209963>
- San, İ. (1985). Sanat ve yaratıcılık eğitimi olarak tiyatro. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 18(1), 99-112. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001094](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001094)
- Sarıkaya, B. (2020). Yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğu (2015 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programları örnekleri). *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 42-55.
- Spandel, V. (2001). *Creating writers through 6 trait writing assessment and instruction*. United States :Addison Wesley Longman.

Storme, M., Myszkowski, N., Çelik, P. ve Lubart, T. (2014). Learning to judge creativity: The underlying mechanisms in creativity training for non-expert judges. *Learning and Individual Differences*, 32, 19-25. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.03.002>

Troia, G. A., Lin, S. J. C., Cohen, S. ve Monroe, B. W. (2011). A year in the writing workshop: Linking writing instruction practices and teachers' epistemologies and beliefs about writing instruction. *The Elementary School Journal*, 112(1), 155-182. <https://doi.org/10.1086/660688>

Tschannen-Moran, M. ve Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and policy in schools*, 3(3), 189-209. <https://doi.org/10.1080/15700760490503706>

Tse S., Hui S. (2016). Chinese writing curriculum reforms in Hong Kong in recent years and their impact on teaching and learning. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29, 1013-1037. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9595-7>

Uyğun, A. ve Çetin, D. (2020). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yazma Kazanımlarının Yaratıcı Yazma Becerisine Uygunluğu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 14-23.

Vaezi, M. ve Rezaei, S. (2019). Development of a rubric for evaluating creative writing: a multi-phase research. *New Writing*, 16(3), 303-317. <https://doi.org/10.1080/14790726.2018.1520894>

Vass, E., Littleton, K., Miell, D. ve Jones, A. (2008). The discourse of collaborative creative writing: Peer collaboration as a context for mutual inspiration. *Thinking Skills and Creativity*, 3(3), 192-202. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2008.09.001>

Veiga Simão, A. M., Malpique, A. A., Frison, L. M. B. ve Marques, A. (2016). Teaching writing to middle school students in Portugal and Brazil: An exploratory study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29, 955-979. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9606-8>

Wang, L. (2019). Rethinking the significance of creative writing: A neglected art form behind the language learning curriculum. *Cambridge Open-Review Educational Research*, 6, 110-122. <https://doi.org/10.17863/CAM.46573>

Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge University Press.

Weldon, F. (2009). On assessing creative writing. *New Writing*, 6(3), 168-174. <https://doi.org/10.1080/14790720903556734>

Yamaç, A. ve Öztürk, E. (2018). Türkiye'deki ilkökul öğretmenlerinin yazma öğretimi uygulamaları ve algılarının değerlendirilmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 846-867. doi: 10.16986/HUJE.2018037559

Yang, X. (2022). Research on digital teaching of creative writing in the context of computer big data. *Wireless Communications and Mobile Computing*, 2022, 1-9. <https://doi.org/10.1155/2022/2699833>

## Makale Bilgi Formu

**Yazarların Notları:** Bu çalışma 2. Yazarın danışmanlığında 1. Yazarın "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Öğretmenlerin Sınıf İçi Uygulamaları ve Değerlendirme Yöntemleri" isimli Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

**Yazarların Katkıları:** Bu makalenin yazımına tüm yazarlar eşit katkıda bulunmuştur.

**Çıkar Çatışması Bildirimi:** Bu araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**Telif Beyanı:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Destek/Destekleyen Kuruluşlar:** Bu araştırma için herhangi bir kamu kuruluşundan, özel veya kâr amacı gütmeyen sektörlerden hibe alınmamıştır.

**Etik Onay ve Katılımcı Rızası:** Bu çalışma için Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan 31.08.2022 tarihli ve 341 sayılı onay alınmıştır. Katılımcılar gönüllülük esasına uygun şekilde belirlenmiştir.

**İntihal Beyanı:** Bu makale Turnitin tarafından taranmıştır.

### **Teşekkür**

Kod ve temaların güvenilirliklerinin hesaplanmasında yapmış olduğu yardımlardan dolayı Erciyes Üniversitesi Dr. Öğr. Üyesi Asena AYVAZ CAN'a teşekkürlerimi sunarım.