

İLKÖĞRETİM 6. 7. 8. SINIF TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN YARATICI YAZMA ETKİNLİKLERİNİ UYGULAMA DURUMLARI

The State of 6-7-8th Grade Elementary Turkish-Language Teachers in Applying Creative Writing Activities

Mehmet TEMİZKAN¹
Mehmet YALÇINKAYA²

Özet

Bu araştırmanın amacı ilköğretim okullarında görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerinin edebi metinlerden hikâye türüne yönelik yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumlarını tespit etmektir. Bu amaçla toplam 86 Türkçe öğretmeni ile gerçekleştirilen bu araştırma genel tarama modelindedir. Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumlarını değerlendirmek amacıyla “İlköğretim 6-8. Sınıf Türkçe Öğretmenlerinin Yaratıcı Yazma Çalışmalarını Uygulama Düzeylerinin Değerlendirilmesi Ölçeği”; yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunları tespit etmek amacıyla “Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği”; yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlara yönelik geliştirilen çözüm önerilerini tespit etmek amacıyla “Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Etkili Bir Şekilde Yapılabilmesi İçin Geliştirilen Öneriler Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe öğretmenleri hikâye temelli yaratıcı yazma etkinliklerinin planlama boyutunda yer alan maddeleri genellikle uygulamaktadırlar. Yaratıcı yazma etkinliklerinin olay örgüsünü başlatma ve olay örgüsünü sona erdirme boyutlarında yer alan maddeler ise Türkçe öğretmenlerinin yazma çalışmaları sırasında çok tercih etmedikleri maddelerdir. Kahramanlar boyutuna bakıldığında ise öğretmenlerin maddelerin bir kısmını orta düzeyde bir kısmını düşük düzeyde uyguladıkları görülmektedir. Mekân ve zaman boyutları ile “Diğer” başlığı altındaki maddeler de orta düzeyde bir uygulanma düzeyine sahiptir. Bu bulgulara göre hikâye temelli yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçe öğretmenleri tarafından uygulanma durumları yeterli düzeyde değildir.

Anahtar Kelimeler: Hikâye, yazma eğitimi, yaratıcı yazma.

Abstract

The aim of this research is to identify the state of elementary Turkish-Language Teachers who are still on duty in applying creative writing activities devoted to the narration genre from literary texts. This research is in the general scanning model performed with 86 Turkish-Language Teachers in total with this aim. “The Assessment Scale For Application Level of 6-8th Grade Elementary Turkish-Language Teachers in Applying Creative Writing Studies” is used with the aim of

¹ Doç. Dr. Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, temizkan.mehmet@hotmail.com

² Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi, mehmetyalcinkaya@ilkposta.com

assessing the state of Turkish-Language Teachers in applying creative writing activities. "The Scale of Problems Encountered in Application of Creative Writing Activities" is used with the aim of identifying problems encountered during the application of creative writing activities. "The Scale of Offers Enhanced to Perform Creative Writing Studies Effectively" is used with the aim of identifying solution offers enhanced for the problems encountered during the application of creative writing activities. According to the results of the research, Turkish-Language Teachers generally apply the items in planning phase of narration-based creative writing activities. The items in the part of initiating plot and terminating plot are the ones which Turkish-Language Teachers do not prefer so much during writing studies. When looking at the heroes part, teachers apply some parts of these items in beginner level, some parts of them in intermediate level. The items under the headline of place and time with "other" also have an intermediate application level. According to these findings, the application state of narration-based creative writing activities by Turkish-Language Teachers is not in sufficient level.

Key Words: Short story, writing instruction, creative writing.

Giriş

İnsanlar bilgi, duygu, düşünce, hayal, istek ve tasarılarını ifade edebilmek için değişik yollar kullanırlar. Bazen bir duyguyu en iyi anlatmanın yolu jest ve mimiklerden geçer. Bazen bilgi ve düşünceleri geniş hedef kitlelere daha kısa bir zaman içinde, konuşarak anlatmak en kestirme yoldur. Bunlardan başka kişinin iletmek istediği mesajları yer, zaman ve ortam koşullarını dikkate alarak ifade etmek için kullandığı en yaygın yollardan birisi de yazmadır. Sözün kalıcılığını sağlaması, kuşaklardan kuşaklara aktarılmasına yardımcı olması; düşüncenin açık ve anlaşılır bir biçimde, dil/anlatım bozukluklarından arındırılarak en az hata olasılığı ile hedef kitleye ulaştırılmasını beraberinde getirmesiyle yazı, hem birey hem de toplum hayatının en vazgeçilmez ifade olanaklarından birisidir. Buna karşın yazı, ilköğretim okullarının birinci sınıfına kadar biçimsel olarak öğrenilmeyen bir beceridir. Bu noktada akıllarda yazma becerisinin okul yıllarındaki eğitimle kazandırılabilmesi gibi bir düşünce yer etmektedir.

Okul öğrenciyi hayata hazırlayan, bu yönüyle de gerçek hayatta karşılaşılabilecek sorunlara pratik, uygulanabilir ve etkili çözümler bulmanın öğretilmeye çalışıldığı bir kurumdur. Öğrenciler okullarda iletişim becerileri yüksek, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, analiz-sentez becerileri gelişmiş, girişimci, Türkçeyi güzel ve etkili kullanabilen, olaylar, durumlar, kavramlar üzerinde karşılaştırma, muhakeme, mukayese, sınıflama, ilişkilendirme gibi üst bilişsel becerileri uygulayabilen, insan ve toplum yaşamına duyarlı bireyler olarak yetiştirilmek durumundadır. Bütün bu becerilerin gelişimi büyük oranda öğrencilerin kendilerine yazılı, sözlü, görsel vb. şekillerde sunulan iletileri anlamalarına, bunları zihinlerinde daha önceden edinilmiş bilgilerle karşılaştırarak yeniden yapılandırılmalarına; duygu, düşünce ve hayallerini yazılı veya sözlü olarak açık, anlaşılır ve etkili bir şekilde anlatabilmelerine bağlıdır. Bu nedenle okullarımızda öğrencilerin temel ifade araçlarından birisi olan yazmanın geliştirilmesi amacıyla etkinlikler yürütülmektedir.

Yazma becerisi diğer dil becerileri olan okuma, dinleme ve konuşmaya göre daha zor ve en son geliştirilebilen bir beceridir. Çünkü yazma becerisi bir

anlamda dinleme, okuma ve konuşmanın bir sonucudur. Herhangi bir konuda yazabilmek, o konuda okuma yoluyla bilgi, duygu ve düşüncelerin; dinleme ve izleme yoluyla deney ve tecrübelerin; başkalarıyla konuşma ve görüş alış veriş yoluyla fikirlerin edinilmesini gerektirir. Bu anlamda edinilen bütün ipuçları bir havuza benzetilirse, yazma da bu havuzdan planlı seçme ve ifade yoluyla oluşturulan bir çıktı niteliği taşır. Bu yüzden bir süreç olarak bakıldığında yazma, herhangi bir konuda o an itibarıyla zihinde tasarlananları kalemin ucuna geldiği gibi anlatmak değil; geniş ve zengin bir arka planı olması gereken, uğraştırıcı ancak zevkli bir etkinlik alanıdır.

Yazma Öğretimi ve Yazma Yaklaşımları

Yazma öğretimi ilköğretim birinci sınıftan itibaren ilk okuma ve yazma etkinlikleriyle başlamaktadır. Bu aşamadan itibaren ilköğretim 5. sınıfın sonuna kadar öğrencilerde yazma kurallarını uygulama, kendini yazılı olarak ifade etme, tür, yöntem ve tekniklere uygun olarak yazma konularında bazı beceriler oluşturulmaya çalışılır. İlköğretimi bitiren her öğrenci yazmayla ilgili kuralları bilen ve bunları yazılarında uygulayabilen, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanan, yazı çalışmalarını içerik ve dış yapı açısından planlayabilen, farklı türlerde yazılar yazabilen ve yazdıklarını çeşitli açılardan değerlendirebilen bir yapıya sahip olmalıdır. Bütün bunlar yazma öğretiminin ciddi bir şekilde ele alınmasını, uygun yöntem ve teknikler kullanılarak bu becerinin geliştirilmesini gerektirmektedir. Yazma öğretimine yönelik bugüne kadar başlıca iki yaklaşımdan yararlanılmıştır. Bunlar yazmada ürün odaklı yaklaşım ve süreç odaklı yaklaşımdır.

Yazmada Ürün Odaklı Yaklaşım

Yazmada ürün odaklı yazma anlayışı davranışçı eğitim yaklaşımının bir ürünüdür. Davranışçı yaklaşım, bireyin gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlarını inceleyen bir anlayışa dayanmaktadır. Bu yaklaşım öğrenmeyi uyarıcı-tepki arasında bağ kurma işlemi olarak kabul eder. Verilen bir uyarıcıya öğrencinin istenen tepkiyi yani cevabı vermesi ya da davranışı göstermesi öğrenme olarak kabul edilir. Öğretilecek bilgi ve davranışlar önceden belirlenip, uyarıcı- tepki bağlamında çeşitli tekrar ve şartlandırmalarla öğretilmeye çalışılır. Olumlu davranışlar pekiştirilerek alışkanlık oluşturulması sağlanır (Güneş, 2011: 129). Bu yaklaşımda eğitim-öğretim faaliyetlerini çoğunlukla öğretmen yönlendirir ve kontrol eder. Öğrenci alıcı, öğretmen ise bilgiyi aktaran konumundadır. Bu nedenle öğrenciler öğretmenin düşüncelerini ve bilgilerini almaya çalışırlar (MEB, 2009: 10). Başka bir deyişle, bilgi bireylerin dışındadır. Sadece öğretmenlerden öğrencilere transfer edilebilir. Öğrenciler duydukları ve okuduklarını öğrenirler. Bu yüzden öğrenme daha çok öğretmenlerin konuyu iyi anlatmalarına ve öğrencilerin öğretilenleri tekrar etmelerine bağlıdır (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006: 50).

Davranışçı yaklaşıma paralel olarak geliştirilen ve uygulanan ürün odaklı yazma yaklaşımında öğrenci ve öğretmenin dikkati ortaya konulan ürünün

üzerinde yoğunlaşır. Bu yaklaşımda önemli olan öğrencinin bir yazılı metin oluşturmasıdır. Bu yazılı metnin nasıl ortaya konulduğu, yazma sürecinde hangi aşamalardan geçildiği, hangi sorunlarla karşılaşıldığı ve bu sorunların çözülmesi için hangi önerilerin geliştirildiği önemli değildir. Bu yaklaşımda konu önemlidir ve ancak öğretmen tarafından seçilir. Öğrencilere yazmaları için genellikle atasözü veya özdeyişten oluşan bir cümle verilir. Öğrencilere istedikleri bir konuda yazmaları için bir fırsat tanınmaz. Bu nedenle öğrencilerin ilgilerini çeken bir konuda yazma ihtimalleri azdır. (Eyüp, 2008: 94).

Ürün odaklı yaklaşımda yazma konusu genellikle hazır olarak verildiği için öğretmenin en büyük sorumluluğu bu noktada ortaya çıkmaktadır. Öğretmen bu yaklaşımda öğrencilerine yazmaları için bir konu verir ve onlardan belirtilen konuya uygun bir yazı yazmalarını ister. Yazı yazıldıktan sonra öğretmen değerlendirme yapmak amacıyla sınıf içinde birkaç öğrencinin yazısını okur veya okutur. Değerlendirme aşamasında yazılar genellikle şekil yapısı, yazım kuralları, noktalama işaretleri ve dil bilgisi hataları açısından ele alınır. Ancak bu şekilde yapılan değerlendirmeler öğrencilerin yazma süreci ve aşamaları hakkında bilgi sahibi olmaları için yeterli değildir.

Yazmada Süreç Odaklı Yaklaşım

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirebilmek için takip edilen ikinci yol süreç yaklaşımıdır. Davranışçı yaklaşımı temel alan ürün odaklı yazmaya karşı süreç yaklaşımı, yapılandırmacı anlayışın paralelinde ortaya çıkmıştır. Dünyada 20. yüzyılın sonlarına doğru beyin üzerine yapılan araştırmalar, yeni arayış peşinde olan eğitimcilerin dikkatlerini insan beyni üzerine çekmiş, bu sayede beyin araştırmalarından elde edilen sonuçlar eğitime aktarılmaya başlanmıştır. Piaget, Vygotsky ve Bruner gibi uzmanlar tarafından yapılan bu araştırmalar zamanla yapılandırmacı yaklaşımı oluşturmuştur (Güneş, 2007: 33). Yapılandırmacılık, bireyin dışında nesnel bir dünya olduğunu kabul etmekle birlikte bu dünyayı anlamlandırmanın bireye özgü olduğunu belirtmektedir. Bu görüşe dayalı olarak farklı iki bireyin bir durumdan aynı anlamı çıkarması beklenemez çünkü bireylerin yaşam deneyimleri farklı yorumlar yapmalarına neden olacaktır. Yapılandırmacılığa göre ne öğrenirsek öğrenelim, bu, öğrenmenin gerçekleştiği bağlam ve önceden bildiklerimizden ayrı düşünülemez (Kayaoğlu, 2006: 26).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme bilgilerin yapılandırılmasıyla ilgilidir. Bilginin yapılandırılması ise zihne gelen yeni bilginin daha önce edinilmiş olan bilgilerle karşılaştırılması, bunlarla ilişkilendirilmesi ve ortaya yeni bir bilginin çıkmasıyla gerçekleşmektedir. Buna göre yapılandırmacı yaklaşımın getirdiği yenilik bireyin davranışlarının değil zihninin yani beyninin değiştirilmesini kapsamaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğretmen ve öğrencilerin öğrenme sürecindeki rolleri de değişmiştir. Öğretmen, öğrenmede daha çok ortamını düzenlemeden ve öğrencilere rehberlik etmeden sorumludur. Yapılandırmacı yaklaşımda asıl olan şey, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif

olmasını sağlayıp elde ettiği bilgi ve becerileri var olanlarla yapılandırıp anlamlandırmasıdır. Bu yaklaşımla öğrenme ortamında öğrencilerin pasiflikten kurtulup aktif olması, bağımsız düşünebilen ve problem çözebilen bireyler haline gelmesi amaçlanmaktadır. Böylece öğrenciler ezber ve hazır bilgiler yerine düşünmeye yönlendirildiğinden bilişsel yönü gelişecek, böylece, öğrenme aşılması zor bir engel olmaktan çıkıp, ona keşfedilmeyi bekleyen gizemli bir dünya şeklinde görünecektir. Bu da öğrencilerin motivasyonunu artırarak onları yeni öğrenme etkinliklerine yönlendirecektir (Şaşan, 2002: 52). Bu yaklaşımda öğrenciye dinleyen, alıştıran yapan ve sorulara cevap veren bir rol yerine; sorular soran, problem kuran, problem çözen, tıpkı bir bilim insanı gibi gereksinim duyulan bilgiyi ortaya çıkarmaya ve değerlendirmeye yönelik faaliyetlere girişen, aktif bir rol verilir. Öğretmene ise rehber, yönlendirici ve kolaylaştırıcı gibi roller yüklenmektedir. Öğretmenin temel rolü öğrenme-öğretme ortamını düzenlemek, etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmaktır (Kayaoğlu, 2006: 2).

Yazmada süreç odaklı yaklaşım, eğitimin genelinde uygulanmaya konulan yapılandırıcı yaklaşım doğrultusunda geliştirilmiştir. Ürün odaklı yazma yaklaşımında önemli olan öğrencilerin yazılı bir metin ortaya koymaları iken; süreç odaklı yaklaşımda önemli olan öğrencinin yazılı olarak ortaya koyduğu metni yazma sürecinin hangi aşamalarından geçerek oluşturduğudur. Çakır (2010: 168) süreç odaklı yaklaşımı tanımlamaya çalışırken şu düşüncelere yer vermektedir: Günümüzde artık öğrencilerden masalarına oturup önlerine boş bir kâğıt verip bir saat içinde bir konu hakkında plan yapmadan, düzeltme veya grup çalışması yapmadan bir şeyler yazmalarını beklemek hayal olmuştur. Genel anlamda düşünüldüğünde iyi bir yazar, yazmadan önce plan yapar, planını gözden geçirir, yazar, yazarken başkasına sorar, araştırma yapar, başkasına okutur ve son halini almadan önce birçok taslak yapar. Son ürüne ulaşmadan önce birçok aşamadan geçer. İşte bütün bu yapılan işlemlerin bütününe “süreçli yazma” adı verilir. Bu yaklaşımda, geleneksel yazma anlayışında olduğu gibi öğrencilerin her derste başka bir konu hakkında hazırlıksız bir şekilde yazı yazmaları değil, belli bir plan dâhilinde ve belli aşamaları takip ederek yazılarını oluşturmaları amaçlanır. Böylece öğrenciler, yazma süreçleri ve ortaya koydukları ürünün farkında olacakları için, yazma isteği duyacaklar, zamanla öğretmenin güdümünden kurtularak yazma becerilerini geliştireceklerdir (Karatay, 2011: 28).

Süreç odaklı yazma yaklaşımı, birbirini takip eden aşamalarda gerçekleşir. Bu aşamalar, hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme ve yayımlamadır. Süreç merkezli yaklaşımda yazı, düşüncenin ve dilin keşfedilmesi, yenilenip değiştirilmesi olarak görülmektedir. Bu yaklaşım, yazıyı yazmadan önce ve yazım sırasında ortaya çıkan farklı süreçlerle alt beceriler üzerinde durur ve stratejiler üretir. Bu alt süreçler, ön yazım, taslak yazma, gözden geçirip düzeltme, yazım işlemi bitene kadar uyumun korunmasını kapsar (Maltepe, 2006: 31). Bu süreçler, öğrencilerin bilinçli bir yazar olarak gelişmelerini sağlamak; böylece kendi düşüncelerini planlayabilme, değerlendirebilme ve düzenleyebilme yeteneği kazanmalarına yardımcı olmak amacıyla öğretilir (Tompkins, 2004, 29). Öğrenciler yazmanın her bir aşamasında farklı beceriler kazanarak yazma

açısından önemli bir deneyim elde eder ve bu deneyimi daha sonraki yazma çalışmalarının daha nitelikli olması yolunda kullanırlar.

Yaratıcı Yazma Yaklaşımı

Yaratıcı yazma süreç temelli yazma modeli doğrultusunda ortaya çıkan bir yazma yöntemidir. Oral'a göre (2003) süreç yaklaşımında yazma; öğrenme ve gelişmenin bir yolu, analiz edebilen ve tanımlanabilen belirli kurallara bağlı kalınarak düzenlenmiş yaratıcı bir etkinlik olarak algılanmalıdır. Duman da (2007: 43) süreç temelli yazma yaklaşımını öğrencinin bağımsız olarak düşünme, karar alma, problem çözme, kendi kendini yönlendirerek öğrenmeyi nasıl öğreneceğini, becerilerini nasıl geliştireceğini planlar yaparak sağlamayı öneren eleştirel, yaratıcı, planlamaya ve problem çözmeye dayalı bir düşünme modeli olarak tanımlamaktadır. Yaratıcı yazma süreci olarak ortaya konan süreç temelli yaklaşım, öğrencilere kendilerini daha özgür ifade edebilme, hedef dilin kullanımında yeterli olma fırsatını vermektedir (Serafini, 2002: 212, akt. Aktaş, 2009: 9).

Yukarıdaki görüşlerden hareketle süreç temelli yazma yaklaşımı ile yaratıcı yazmanın birbiriyle çok yakından ilgili iki kavram olduğu söylenebilir. Öğrencinin bir yaratıcı yazma çalışması yapabilmesi için geniş bir hazırlık çalışmasına ihtiyaç vardır. Bu hazırlık aşamasında dış dünyadan alınan gözlemlerin değerlendirilmesi, zihinde depolanan düşüncelerin beyin fırtınası ve işbirlikli çalışmayla ortaya çıkarılması, çağrışımlar yoluyla kelime ve kavramların keşfedilmesi gerekmektedir. Daha sonra bu düşünce ve görüşler planlanarak bir taslak haline getirilmeli, değişik birleştirme ve sentezlemeler yoluyla yazıya geçirilmelidir. Bu açıdan bakıldığında yaratıcı yazma çalışmaları, bazı aşamalardan geçmeyi gerektiren bir süreci gerektirir.

İlköğretim okullarında yaptırılan yazılı anlatım çalışmalarının sonunda öğrenciler genellikle iki türde yazılar elde ederler. Bunlar yaratıcı yazılar ve bildirme (günlük) yazıdır. Hikâye, roman, şiir, tiyatro gibi anlatmaya dayalı türlere ilişkin yazılar yaratıcı yazılar olarak değerlendirilebilir. Bu türlerin hemen hepsinde dış dünyadan elde edilen izlenimlerin bireyin zihninde bir kırılmaya, değişime uğradıktan sonra okuyucuya sunulması esastır. Bu nedenle bu türlere yönelik yazı çalışmaları öğrencilere duygu, hayal ve düşüncelerini daha özgürce ortaya koyma imkânı sağlar. Bu nedenle de yaratıcı düşüncenin gelişmesine daha fazla hizmet eder. Göğüş'e göre (1978: 264) yaratıcı yazma çalışmaları sayesinde yazmaya istekli olan, yazma duyarlılığı kazanan ve dili etkili kullanma becerisine sahip olan öğrenciler bildirme yazılarında da başarılı olacaktır.

Aşıcıoğlu'na göre (1993: 146) öğrencilere istenilen düzeyde bir yazma becerisi kazandırmak, yalnızca öğretici yazılar yazdırmakla olanaklı değildir. Önemli olan, dış dünyayı algılamaları ve anlatmalarında kendi görüş, düşünce ve hayal güçlerini kullanmalarına olanak sağlamaktır. Böylelikle dış dünyadan beş duyu yoluyla alınan izlenimler zihinde canlanır ve kâğıda dökülür. Duyular aracılığıyla dış dünyayı algılamak, ayrıntıların farkında olmak ve bu ayrıntıları zihinde canlandırmak öğrencilerin yazılı anlatımda özgünlüğe ulaşmalarını sağlar. Ayrıca kişinin yazılı anlatımda özgünlüğe ulaşabilmesi için kendi görüş, düşünce

ve hayal gücünü de işin içine katması gerekir. Bu konuda öğretmenlerin gerekli bilince sahip olmaları ve sınıf içindeki yazma çalışmaları arasında yaratıcı yazma etkinliklerine yer vermeleri gerekir.

Yaratıcı Yazmada Öğretmenin Rolü

Günümüz eğitim koşullarında öğretmen sınıf içindeki faaliyetlerini yönlendiren, onlara rehberlik eden, öğrenmeyi öğreten en önemli kişidir. Öğretmenin bu önemli rollerini eğitimin her aşamasına uyarlamak mümkündür. Dolayısıyla öğrencideki yaratıcılık potansiyelini keşfetmek ve bunu öğrencinin de keşfetmesini sağlamak; bu yaratıcı gücü yazılı anlatım dâhil olmak üzere diğer yaşam fonksiyonlarına yönlendirmek öğretmenin en büyük sorumluluklarından biridir. Diğer bir deyişle, öğretmen öğrencilerde yaratıcılık potansiyelini ortaya çıkarıp, geliştirmeye yönelik olarak, uygun bir öğretim ortamı oluşturmada esas aktördür (Budak, 1998: 91).

Öğrencilerdeki yaratıcı düşüncenin uyandırılması, geliştirilmesi ve öğrenme ortamlarına uygulanması öğretmenle ilgili olarak iki ön koşulun yerine getirilmesiyle ilgilidir. Bunlardan birincisi öğretmenin uygun yaratıcı öğrenme ortamlarının hazırlanması diğer ise öğretmenin kendi kişiliğinin yaratıcı düşünceye elverişli olmasıdır. Öğretmenin oluşturması gereken yaratıcı öğrenme ortamının literatürde tanımlanmış bazı özellikleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin açık fikirliliğe önem vermesi, cesaretlendirici ve açıklayıcı olması (Bently, 1999 :29); öğrenciler arasındaki farklılıklara karşı hoşgörülü ve saygılı olmaya özen gösterilmesi (Yıldırım, 1998: 241); özgür ve demokratik bir atmosferin sağlanması (San, 1993: 96); eşitlik ve adalet ilkesinin uygulanması (Cüceloğlu, 1997: 15) yaratıcı öğrenme ortamlarının bazı özelliklerindedir.

Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi açısından önemli olan başka bir boyut da öğretmenin kendisinin yaratıcı bir kişiliğe sahip olmasıdır. Öğrencilerin farklı olmasını teşvik eden öğretmenler, çocukların yaratıcılıklarını cesaretlendirecektir. Öğretmen ne kadar yaratıcıysa, öğrencilerinin yaratıcı potansiyellerinin farkına varma şansları da o kadar büyüktür. Öğretmenlerin, öğrencilerin içindeki yaratıcılıklarına katkısı olmayabilir. Fakat çocukların risk almaları, hata yapmaları ve hissettiklerini özgürce ifade etmeleri için bir ortam sağlayabilir (Rubin, 2000, akt. Öztürk, 2007: 45). Aşırı kısıtlayıcı, engelleyici, kalıplı ve otoriter bir ortam hem eleştirel, hem de yaratıcı düşünmenin gelişimini engellemektedir. Çocuğun istediğini özgürce söylemediği, söylediğinde ise baskı ya da alay etme gibi davranışlarla karşılaştığı ortamlar, yaratıcı düşünmenin gelişmesini engeller. Çocuklara, kendiliğinden yaptıkları şeyleri sürdürmeleri için yeterli zaman ayırma, tecrübelerini, çelişkilerini ifade etme, soru sorma özgürlüğünün verilmesi, elde ettikleri bilgileri ve materyalleri birleştirme ve düzenleme fırsatları sağlanması, çok çeşitli uygulamaların verilmesi çocukların yaratıcılıklarının gelişmesine yardımcı olabilir (Majid; Tan ve Soh, 2003). Öğretmen yeni fikirlere açık olmalı ve bunu da göstermeli ya da hissettirmelidir. Öğrencilerin kendisi ile doğrudan konuşabileceği, ulaşabileceği bir sınıf ortamı oluşturmalıdır. Öğrenci yeni fikir

ortaya attığında öğretmen açık fikirli, kabule hazır ve titiz olmalıdır (Sungur, 1997: 91).

Yaratıcı yazma, ilköğretim Türkçe dersleri bağlamında düşünüldüğünde yaratıcı düşüncenin varlığını gerektiren ve bu düşüncenin gelişmesine katkıda bulunan bir alandır. Yaratıcı yazma etkinliklerinde öğrencilerin düşüncelerini kısıtlayıcı herhangi bir unsura yer verilmez. Örneğin konu seçiminde öğrenciler oldukça özgürdürler. Yazı yazılacak konu öğretmenin de katılmasıyla sınıf içinde bir iş birliğinin sonucu olarak belirlenir. Bazen her öğrenci kendi yazma konusunu seçmek için özgür bırakılır. Yazının uzunluğu ve kısalığı açısından da bir sınırlama yoktur. Önemli olan öğrencinin kendine özgü düşünce ve duygularını, kendisini en iyi bir şekilde yansıttığına inanmasıdır. Öğrenciler yaratıcı yazma sırasında kullanacakları sözcükleri ve bu sözcüklerin birleşiminden oluşturacakları cümle yapılarını kullanmada da özgürdürler. Bütün bunlara bakıldığında yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencinin serbest, yaratıcı, bir dış müdahalenin sınırlandırması olmadan yazmalarına imkân sağladığı görülebilir. Bu süreçte öğretmenin rolü, yazma sürecinde öğrencilere rehberlik etmek ve karşılaşılan sorunlara çözüm bulmak amacıyla öğrencilere destek olmaktır. Öğretmenin yazma sürecinde öğrencilere sağlayacağı en büyük katkılardan birisi de onlarla birlikte yazarak model olmaya çalışmaktır. Yaratıcı yazma, öğrencilere kendi yazma konularını ve yöntemlerini seçme fırsatı vermektedir. Çocukların bilişsel ve iletişim becerilerini geliştirmede yaratıcı yazmanın önemi yadsınamaz (Cristopher, 1996). Çocukların eğlenmelerini sağlamak, estetik ve edebi ifadelerini geliştirmek, hayal güçlerini geliştirmek, yaratıcı düşünme öğrencilerin açık fikirli olmalarını ve kendilerini tanımlarını sağlamak yaratıcı yazma etkinliklerinin yaptırılmasının gerekliliğini ifade etmektedir. Buradan hareketle araştırmanın problem cümlesi 6. 7. ve 8. sınıflarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama düzeyleri nedir? şeklinde oluşturulmuştur.

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilköğretim okullarında görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerinin edebi metinlerden hikâye türüne yönelik yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumlarını tespit etmektir. Bu genel amaca bağlı olarak araştırmada aşağıdaki alt amaçlara ulaşılmaya çalışılmaktadır:

Alt Amaçlar

Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerinin planlama boyutuna yönelik yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumlarını tespit etmek.

Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerinin olay örgüsünü başlatma boyutuna yönelik yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumlarını tespit etmek.

Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerinin olay örgüsünü sona erdirme boyutuna yönelik yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumlarını tespit etmek.

Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerinin kahramanlar boyutuna yönelik yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumlarını tespit etmek.

Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerinin mekân boyutuna yönelik yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumlarını tespit etmek.

Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerinin zaman boyutuna yönelik yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumlarını tespit etmek.

Türkçe öğretmenlerinin hikâye türüne yönelik “Diğer” başlığı altındaki yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumlarını tespit etmek.

Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunları tespit etmek.

Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlara yönelik önerdikleri çözüm yollarını tespit etmek.

Sınırlılıklar

1. Araştırma hikâye türüne yönelik yaratıcı yazma etkinlikleriyle,
2. 6. 7. ve 8. sınıf Türkçe öğretmenleriyle,
3. Hatay ili merkez ilköğretim okullarıyla sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumlarını tespit etmeye yönelik olarak gerçekleştirilen bu araştırma genel tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Tarama modelleri iki şekilde sınıflandırılabilir. Bunlar, genel tarama modelleri ile örnek olay taramalarıdır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınan bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama modelidir (Karasar, 2009: 77-79). Bu çalışmada, evrenin tümüne ulaşılarak Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumları hakkında genel bir yargıya varılmaya çalışıldığından dolayı genel tarama modeli kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada üç çeşit veri toplama aracı geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumlarını değerlendirmek amacıyla “İlköğretim 6-8. Sınıf Türkçe Öğretmenlerinin Yaratıcı Yazma Çalışmalarını Uygulama Düzeylerinin Değerlendirilmesi Ölçeği”; yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunları tespit etmek amacıyla “Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği”; yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlara yönelik geliştirilen çözüm önerilerini tespit etmek amacıyla “Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Etkili Bir Şekilde Yapılabilmesi İçin Geliştirilen Öneriler Ölçeği” geliştirilmiştir.

Veri toplama araçlarının geçerliklerini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılarak ölçeklere son şekli

verilmiştir. Veri toplamak amacıyla geliştirilen bu araçların güvenilirliklerini tespit etmek amacıyla güvenilirlik analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda İlköğretim 6-8. Sınıf Türkçe Öğretmenlerinin Yaratıcı Yazma Çalışmalarını Uygulama Düzeylerinin Değerlendirilmesi Ölçeğinin güvenilirlik alfa katsayısı .83; Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar Ölçeğinin güvenilirlik alfa katsayısı .78; Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Etkili Bir Şekilde Yapılabilmesi İçin Geliştirilen Öneriler Ölçeğinin güvenilirlik katsayısı .79 olarak belirlenmiştir. Bu oranlar veri toplama araçlarının güvenilir olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini Hatay şehir merkezinde bulunan 36 ilköğretim okulunda görev yapan 102 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Evrende belirlenen Türkçe öğretmenlerinin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Çeşitli nedenlerden dolayı kendilerine ulaşılamayan veya ulaşılmaya rağmen verilen anketlerin geri alınmadığı 16 öğretmen araştırmanın dışında tutulmuştur. Sonuç olarak araştırma 86 Türkçe öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

1. Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Türkçe Öğretmenleri Tarafından Uygulanma Düzeyleri

Bu bölümde yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçe öğretmenleri tarafından uygulanma düzeylerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Bulgular ölçme aracının içerdiği boyutlara göre ayrı başlıklar halinde verilmektedir. Bu başlıklar “planlama, olay örgüsünü başlatma, olay örgüsünü sona erdirmeye, kahramanlar, zaman, mekân, diğer” şeklindedir.

Tablo 1. Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Planlama Boyutunda Yer Alan Maddeler ve Uygulanma Düzeyleri

Maddeler	Hiç		Bazen		Genellikle		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Giriş bölümü olmayan bir hikâyeye giriş bölümü yazma	7	8,1	44	51,2	35	40,7	86	100
Sonuç bölümü olmayan hikâyeye sonuç bölümü yazma	3	3,5	24	27,9	59	68,6	86	100
Yarisına kadar okunan hikâyenin gerisini tamamlama	3	3,5	25	29,1	58	67,4	86	100

Öyküleyici metinler dikkate alınarak hazırlanan ve Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama düzeylerini tespit etmek amacıyla kullanılan ölçme aracının planlama boyutunu üç madde oluşturmaktadır. Bunlardan “Giriş bölümü olmayan bir hikâyeye giriş bölümü yazma” etkinliği öğretmenler tarafından % 8,1 oranında hiç uygulanmamakta; % 52,1 oranında bazen uygulanmakta ve % 40,7 oranında genellikle uygulanmaktadır. “Sonuç bölümü olmayan hikâyeye sonuç bölümü yazma” etkinliği öğretmenler tarafından

% 3,5 oranında hiç uygulanmamakta; % 27,9 oranında bazen uygulanmakta ve % 68,6 oranında genellikle uygulanmaktadır. “Yarisına kadar okunan hikâyenin gerisini tamamlama” etkinliği öğretmenler tarafından % 3,5 oranında hiç uygulanmamakta; % 29,1 oranında bazen uygulanmakta ve % 67,4 oranında genellikle uygulanmaktadır.

Tablo 2. *Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Olay Örgüsünü Başlatma Boyutunda Yer Alan Maddeler ve Uygulanma Düzeyleri*

Maddeler	Hiç		Bazen		Genellikle		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Hikâyeye insan tasviriyle başlangıç yapma	7	8,1	54	62,8	25	29,1	86	100
Hikâyeye doğrudan başlangıç yapma	13	15,1	38	44,2	35	40,7	86	100
Hikâyeye diyalogla başlangıç yapma	18	20,9	53	61,6	15	17,4	86	100
Hikâyeye mekân tasviriyle başlangıç yapma	13	15,1	54	62,8	19	22,1	86	100
Baştan başlayan bir hikâyeyi ortadan başlatarak yazma	25	29,1	42	48,8	19	22,1	86	100
Baştan başlayan hikâyeyi sondan başlatarak yeniden yazma	36	41,9	42	48,8	8	9,3	86	100

Tablo 2’ye göre “Hikâyeye insan tasviriyle başlangıç yapma” etkinliğini öğretmenlerin % 8,1’i hiç uygulamamakta; % 62,8’i bazen uygulamakta; % 29,1’i genellikle uygulamaktadır. “Hikâyeye doğrudan başlangıç yapma” etkinliğini öğretmenlerin % 15,1’i hiç uygulamamakta; % 44,2’si bazen uygulamakta; % 40,7’si genellikle uygulamaktadır. “Hikâyeye diyalogla başlangıç yapma” etkinliğini öğretmenlerin % 20,9’u hiç uygulamamakta; % 61,6’sı bazen uygulamakta; % 17,4’ü genellikle uygulamaktadır. “Hikâyeye mekân tasviriyle başlangıç yapma” etkinliğini öğretmenlerin % 15,1’i hiç uygulamamakta; % 62,8’i bazen uygulamakta; % 22,1’i genellikle uygulamaktadır. “Baştan başlayan bir hikâyeyi ortadan başlatarak yazma” etkinliğini öğretmenlerin % 29,1’i hiç uygulamamakta; % 48,8’i bazen uygulamakta; % 22,1’i genellikle uygulamaktadır. “Baştan başlayan hikâyeyi sondan başlatarak yeniden yazma” etkinliğini öğretmenlerin % 41,9’u hiç uygulamamakta; % 48,8’i bazen uygulamakta; % 9,3’ü genellikle uygulamaktadır.

Tablo 3. *Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Olay Örgüsünü Sona Erdirme Boyutunda Yer Alan Maddeler ve Uygulanma Düzeyleri*

Maddeler	Hiç		Bazen		Genellikle		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Mutlu sonla biten hikâyenin sonuç bölümünü kötü sonla değiştirme	20	23,3	50	58,1	16	18,6	86	100
Kötü sonla biten hikâyenin sonunu mutlu sonla değiştirme	5	5,8	50	58,1	31	36,0	86	100
Hikâyelere şaşırtıcı son yazma	9	10,5	62	72,1	15	17,4	86	100

Tablo 3'e göre "Mutlu sonla biten hikâyenin sonuç bölümünü kötü sonla değiştirme" etkinliği öğretmenler tarafından % 23,3 oranında hiç uygulanmamakta; % 58,1 oranında bazen uygulanmakta ve % 18,6 oranında genellikle uygulanmaktadır. "Kötü sonla biten hikâyenin sonunu mutlu sonla değiştirme" etkinliği öğretmenler tarafından % 5,8 oranında hiç uygulanmamakta; % 58,1 oranında bazen uygulanmakta ve % 36,0 oranında genellikle uygulanmaktadır. "Hikâyelere şaşırtıcı son yazma" etkinliği öğretmenler tarafından % 10,5 oranında hiç uygulanmamakta; % 72,1 oranında bazen uygulanmakta ve % 17,4 oranında genellikle uygulanmaktadır.

Tablo 4. Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Kahramanlar Boyutunda Yer Alan Maddeler ve Uygulanma Düzeyleri

Maddeler	Hiç		Bazen		Genellikle		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Kahramanların psikolojik tasvirlerini yapma	13	15,1	38	44,2	35	40,7	86	100
Başkahramanı çıkarılmış bir hikâyeye başkahraman ekleme	21	24,4	37	43,0	28	32,6	86	100
Kahramanlara isim verme	5	5,8	28	32,6	53	61,6	86	100
Kahramanlar arasında geçen diyaloglar yazma	0	0	45	52,3	41	47,7	86	100
Kendisini hikâye kahramanlarından birinin yerine koyarak olayı yeniden yazma	5	5,8	35	40,7	46	53,5	86	100
Başlığından hareketle bir hikâyeye uygun kahramanlar önerme	7	8,1	51	59,3	28	32,6	86	100
Kahramanların rollerini değiştirerek yeniden yazma	23	26,7	48	55,8	15	17,4	86	100
Kahramanların fiziksel tasvirlerini yapma	3	3,5	34	39,5	49	57,0	86	100
Karakterlerin yerini değiştirerek hikâyeyi yeniden yazma. Örn. Kırmızı Başlıklı Kız'ı kurdun gözüyle yazma	32	37,2	43	50,0	11	12,8	86	100

Tablo 4'e göre "Kahramanların psikolojik tasvirlerini yapma" etkinliği öğretmenler tarafından % 15,1 oranında hiç uygulanmamakta; % 44,2 oranında bazen uygulanmakta ve % 40,7 oranında genellikle uygulanmaktadır. "Başkahramanı çıkarılmış bir hikâyeye başkahraman ekleme" etkinliği öğretmenler tarafından % 24,4 oranında hiç uygulanmamakta; % 43,0 oranında bazen uygulanmakta ve % 32,6 oranında genellikle uygulanmaktadır. "Kahramanlara isim verme" etkinliği öğretmenler tarafından % 5,8 oranında hiç uygulanmamakta; % 32,6 oranında bazen uygulanmakta ve % 61,6 oranında genellikle uygulanmaktadır. "Kahramanlar arasında geçen diyaloglar yazma" etkinliği öğretmenler tarafından % 0 oranında hiç uygulanmamakta; % 52,3 oranında bazen uygulanmakta ve % 47,7 oranında genellikle uygulanmaktadır. "Kendisini hikâye kahramanlarından birinin yerine koyarak olayı yeniden yazma"

etkinliği öğretmenler tarafından % 5,8 oranında hiç uygulanmamakta; % 40,7 oranında bazen uygulanmakta ve % 53,5 oranında genellikle uygulanmaktadır. “Başlığında hareketle bir hikâyeye uygun kahramanlar önerme” etkinliği öğretmenler tarafından % 8,1 oranında hiç uygulanmamakta; % 59,3 oranında bazen uygulanmakta ve % 32,6 oranında genellikle uygulanmaktadır. “Kahramanların rollerini değiştirerek yeniden yazma” etkinliği öğretmenler tarafından % 26,7 oranında hiç uygulanmamakta; % 55,8 oranında bazen uygulanmakta ve % 17,4 oranında genellikle uygulanmaktadır. “Kahramanların fiziksel tasvirlerini yapma” etkinliği öğretmenler tarafından % 3,5 oranında hiç uygulanmamakta; % 39,5 oranında bazen uygulanmakta ve % 57,0 oranında genellikle uygulanmaktadır. “Karakterlerin yerini değiştirerek hikâyeyi yeniden yazma. Örn. Kırmızı Başlıklı Kız’ı kurdun gözüyle yazma” etkinliği öğretmenler tarafından % 37,2 oranında hiç uygulanmamakta; % 50,0 oranında bazen uygulanmakta ve % 12,8 oranında genellikle uygulanmaktadır.

Tablo 5. *Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Mekân Boyutunda Yer Alan Maddeler ve Uygulanma Düzeyleri*

Maddeler	Hiç		Bazen		Genellikle		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
İçinden mekân unsuru çıkarılmış hikâyeye uygun mekân ekleme	26	30,2	41	47,7	19	22,1	86	100
İki kahraman arasında geçen diyalog sahnesine uygun mekân tasviri yazma	20	23,3	51	59,3	15	17,4	86	100

Tablo 5’e göre “İçinden mekân unsuru çıkarılmış hikâyeye uygun mekân ekleme” etkinliği öğretmenler tarafından % 30,2 oranında hiç uygulanmamakta; % 47,7,1 oranında bazen uygulanmakta ve % 22,1 oranında genellikle uygulanmaktadır. “İki kahraman arasında geçen diyalog sahnesine uygun mekân tasviri yazma” etkinliği öğretmenler tarafından % 23,3 oranında hiç uygulanmamakta; % 59,3 oranında bazen uygulanmakta ve % 17,4 oranında genellikle uygulanmaktadır.

Tablo 6. *Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Zaman Boyutunda Yer Alan Maddeler ve Uygulanma Düzeyleri*

Maddeler	Hiç		Bazen		Genellikle		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Kronolojik olarak ilerleyen zamanı durdurarak geçmişte yaşanmış bir olaya dönme ve onu anlatma	21	24,4	42	48,8	23	26,7	86	100
Gelecekte meydana gelecek bir olayı yazma	1	1,2	45	52,3	40	46,5	86	100
Olayın geçtiği zamanları belirleyerek olay örgüsüne ekleme	7	8,1	41	47,7	38	44,2	86	100

Tablo 6’ya göre “Kronolojik olarak ilerleyen zamanı durdurarak geçmişte yaşanmış bir olaya dönme ve onu anlatma” etkinliği öğretmenler tarafından %

24,4 oranında hiç uygulanmamakta; % 48,8 oranında bazen uygulanmakta ve % 26,7 oranında genellikle uygulanmaktadır. “Gelecekte meydana gelecek bir olayı yazma” etkinliği öğretmenler tarafından % 1,2 oranında hiç uygulanmamakta; % 52,3 oranında bazen uygulanmakta ve % 46,5 oranında genellikle uygulanmaktadır. “Olayın geçtiği zamanları belirleyerek olay örgüsüne ekleme” etkinliği öğretmenler tarafından % 8,1 oranında hiç uygulanmamakta; % 47,7 oranında bazen uygulanmakta ve % 44,2 oranında genellikle uygulanmaktadır.

Tablo 7. Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Diğer Başlığı Altındaki Maddeler ve Uygulanma Düzeyleri

Maddeler	Hiç		Bazen		Genellikle		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Karışık halde verilen kelime listelerinden hikâye yazma	5	5,8	24	27,9	57	66,3	86	100
Karikatürlere ait konuşma balonlarının içini doldurarak hikâye oluşturma	7	8,1	36	41,9	43	50,0	86	100
Öğrencileri gruplara ayırarak ortak hikâye yazdırma	9	10,5	51	59,3	26	30,2	86	100
Kartpostal, resim, manzara, fotoğraf vb. hareketle hikâye yazma	3	3,5	37	43,0	46	53,5	86	100
Şiir metinlerini hikâyeye dönüştürme	8	9,3	55	64,0	23	26,7	86	100
Rüyalardan yararlanarak hikâye yazma	31	36,0	37	43,0	17	19,8	86	100
Okunan bir hikâyeden esinlenerek yeni bir hikâye yazma	1	1,2	47	54,7	38	44,2	86	100
Kahramanlardan herhangi birine mektup yazarak ondan beklenen davranışları belirtme	28	32,6	43	50,0	15	17,4	86	100
Okunan hikâye bittikten sonra olabilecekleri anlatan bir yazı yazma	4	4,7	43	50,0	39	45,3	86	100

Tablo 7’ye göre “Karışık halde verilen kelime listelerinden hikâye yazma” etkinliğini öğretmenlerin % 5,8’i hiç uygulamamakta; % 27,9’u bazen uygulamakta; % 66,3’ü genellikle uygulamaktadır. “Karikatürlere ait konuşma balonlarının içini doldurarak hikâye oluşturma” etkinliğini öğretmenlerin % 8,1’i hiç uygulamamakta; % 41,9’u bazen uygulamakta; % 50’si genellikle uygulamaktadır. “Öğrencileri gruplara ayırarak ortak hikâye yazdırma” etkinliğini öğretmenlerin % 10,5’i hiç uygulamamakta; % 59,3’ü bazen uygulamakta; % 30,2’si genellikle uygulamaktadır. “Kartpostal, resim, manzara, fotoğraf vb. hareketle hikâye yazma” etkinliğini öğretmenlerin % 3,5’i hiç uygulamamakta; % 43’ü bazen uygulamakta; % 53,5’i genellikle uygulamaktadır. “Şiir metinlerini hikâyeye dönüştürme” etkinliğini öğretmenlerin % 9,3’ü hiç uygulamamakta; % 64’ü bazen uygulamakta; % 26,7’si genellikle uygulamaktadır. “Rüyalardan yararlanarak hikâye yazma” etkinliğini öğretmenlerin % 36’sı hiç uygulamamakta; % 43’ü bazen uygulamakta; % 19,8’i genellikle uygulamaktadır. “Okunan bir hikâyeden esinlenerek yeni bir hikâye yazma” etkinliğini öğretmenlerin % 1,2’si hiç uygulamamakta; % 54,7’si bazen uygulamakta; % 44,2’si genellikle

uygulamaktadır. “Kahramanlardan herhangi birine mektup yazarak ondan beklenen davranışları belirtme” etkinliğini öğretmenlerin % 32,6’sı hiç uygulamamakta; % 50’si bazen uygulamakta; % 17,4’ü genellikle uygulamaktadır. “Okunan hikâye bittikten sonra olabilecekleri anlatan bir yazı yazma” etkinliğini öğretmenlerin % 4,7’si hiç uygulamamakta; % 50’si bazen uygulamakta; % 45,3’ü genellikle uygulamaktadır.

2. Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Türkçe Öğretmenleri Tarafından Uygulanma Durumları Üzerinde Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkeninin Etkisi

Bu başlık altında sosyo-ekonomik bağımsız değişkeninin Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmasına ilişkin bulgular yer almaktadır. Sosyo-ekonomik bağımsız değişkeni yaratıcı yazma etkinlikleri ile ilgili olarak toplam üç madde üzerinde anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Bunlar aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir.

Tablo 8. Sosyo-ekonomik Düzey Bağımsız Değişkeninin “Hikâyeye Diyalogla Başlangıç Yapma” Maddesi Üzerindeki Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	2,355	2	1,177	3,200	,046	Üst-Alt Üst-Orta
Gruplariçi	30,541	83	,368			
Toplam	32,895	85				

Tablo 8’e göre yaratıcı yazma etkinliklerinden “hikâyeye diyalogla başlangıç yapma” maddesinin uygulanma durumu üzerinde sosyo-ekonomik düzey bağımsız değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmaktadır [$F(2-83)=3,200p\leq .05$]. Uygulamadaki bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre sosyo-ekonomik düzey bakımından üst grupta yer alan okullardaki Türkçe öğretmenleri “hikâyeye diyalogla başlangıç yapma” maddesini alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullardaki Türkçe öğretmenlerine göre anlamlı bir farkla daha fazla uygulamaktadırlar.

Tablo 9. Sosyo-ekonomik Düzey Bağımsız Değişkeninin “Kahramanlar Arasında Geçen Diyaloglar Yazdırma” Maddesi Üzerindeki Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1,166	2	,833	3,495	,035	Üst-Alt Üst-Orta
Gruplariçi	19,787	83	,238			
Toplam	21,453	85				

Tablo 9’a göre yaratıcı yazma etkinliklerinden “kahramanlar arasında geçen diyaloglar yazdırma” maddesinin uygulanma durumu üzerinde sosyo-ekonomik düzey bağımsız değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmaktadır

[F(2-83)=3,495 p≤.05]. Uygulamadaki bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre sosyo-ekonomik düzey bakımından üst grupta yer alan okullardaki Türkçe öğretmenleri “kahramanlar arasında geçen diyaloglar yazdırma” maddesini alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullardaki Türkçe öğretmenlerine göre anlamlı bir farkla daha fazla uygulamaktadırlar.

Tablo 10. Sosyo-ekonomik Düzey Bağımsız Değişkeninin “Karışık Halde Verilen Kelime Listelerinden Hikâye Yazma” Maddesi Üzerindeki Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	2,175	2	1,087	3,180	,047	Üst-Alt
Gruplariçi	28,558	83	,342			
Toplam		85				

Tablo 10’a göre yaratıcı yazma etkinliklerinden “karışık halde verilen kelime listelerinden hikâye yazma” maddesinin uygulanma durumu üzerinde sosyo-ekonomik düzey bağımsız değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmaktadır [F(2-83)=3,180 p≤.05]. Uygulamadaki bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre sosyo-ekonomik düzey bakımından üst grupta yer alan okullardaki Türkçe öğretmenleri “karışık halde verilen kelime listelerinden hikâye yazma” maddesini alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullardaki Türkçe öğretmenlerine göre anlamlı bir farkla daha fazla uygulamaktadırlar.

3. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar

Bu bölümde Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama sırasında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 11’e göre öğretmenler yaratıcı yazma etkinliklerinin çok zaman aldığına ilişkin maddeye % 50 oranında katılıyorum; % 36,0 oranında kısmen katılıyorum; % 14 oranında ise katılmıyorum yanıtını vermişlerdir. Yaratıcı yazma etkinliklerinin planlanmasının zor olduğuna katılan öğretmenlerin oranı % 18,6 iken aynı maddeye % 48,8 oranındaki öğretmen kısmen katılıyorum; % 32,6 oranındaki öğretmen ise katılmıyorum yanıtını vermiştir. Yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulanması sırasında öğrencilere yönerge vermenin zor olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri ise % 20,9 oranında katılıyorum; % 43,0 oranında kısmen katılıyorum ve % 36,0 oranında katılmıyorum şeklinde ortaya çıkmıştır. Yaratıcı yazma etkinliklerinin değerlendirilmesinin zor olduğuna ilişkin maddenin öğretmenler tarafından % 19,8 oranında katılıyorum; % 51,2 oranında kısmen katılıyorum; % 29,1 oranında ise katılmıyorum şeklinde değerlendirildiği görülmektedir. Öğretmenler ayrıca yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin ilgilerini çekmediklerine ilişkin maddeyi % 16,3 oranında katılıyorum; % 39,5

oranında kısmen katılıyorum; % 44,2 oranında da katılmıyorum şeklinde yanıtlamışlardır.

Tablo 11. *Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar*

Maddeler	Katılıyorum		Kısmen		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
Çok zaman almaktadır	43	50,0	31	36,0	12	14,0
Planlaması zordur	16	18,6	42	48,8	28	32,6
Öğrencilere yönerge vermek (uygulamayı anlatmak) zordur	18	20,9	37	43,0	31	36,0
Çalışmaların değerlendirilmesi güçtür	17	19,8	44	51,2	25	29,1
Bu çalışmalar öğrencilerin ilgisini çekmemektedir	14	16,3	34	39,5	38	44,2
Çalışma öncesinde maddi hazırlık gerektirmektedir (fotokopi, çalışma kâğıdı vb.)	35	40,7	35	40,7	16	18,6
Çalışmalar için yeterli görsel işitsel araç bulmak zordur	19	22,1	48	55,8	19	22,1
Müfredatın dolu olması bu çalışmalara engel olmaktadır	38	44,2	36	41,9	12	14,0
Öğretmenin sınıf dışında çok çalışmasını gerektirmektedir	21	24,4	43	50,0	22	25,6
Öğrenciler bu çalışmalar için yeterli ön bilgi ve deneyime sahip değildir	27	31,4	44	51,2	15	17,4

Öğretmenler yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulama öncesinde hazırlık gerektirdiğine % 40,7 oranında katılmakta; % 40,7 oranında kısmen katılmakta; % 18,6 oranında da katılmamaktadırlar. Etkinliklerin uygulanması aşamasında gerekli işitsel ve görsel araçların bulunmasının zor olduğuna öğretmenlerin % 22,1'i katıldığını; % 55,8'i kısmen katıldığını; % 22,1'i ise katılmadığını ifade etmektedir. Türkçe dersi öğretim programının yüklü olmasının yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulanmasının önde bir sorun oluşturduğuna öğretmenlerin % 44,2'si katılmakta; % 41,9'u kısmen katılmakta; % 14,0'ı katılmadığını belirtmektedir. Öğretmenler yaratıcı yazma etkinliklerinin sınıf dışında çok çalışmayı gerektirdiğine % 24,4 oranında katılmakta; % 50,0 oranında kısmen katılmakta; % 25,6 oranında ise katılmamaktadır. Öğretmenlerin % 31,4'ü yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulanabilmesi için öğrencilerin yeterli deneyime sahip olmadıklarına katılmakta; % 51,2'si kısmen katılmakta; % 17,4'ü katılmamaktadır.

4. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Yaratıcı Yazma Etkinliklerinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Öneriler

Bu başlık altında Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri yer almaktadır.

Tablo 12. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Yaratıcı Yazma Etkinliklerinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Öneriler

Maddeler	Katılıyorum		Kısmen		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
Türkçe dersi öğretim programında yaratıcı yazmaya daha çok yer verilmelidir	55	64,0	26	30,2	5	5,8
Öğrenci çalışma kitaplarındaki yaratıcı yazma çalışması örnekleri artırılmalıdır	56	65,1	21	24,4	9	10,5
Öğrenciler yaratıcı yazma çalışmaları hakkında bilgilendirilmelidir	70	81,4	15	17,4	1	1,2
Öğrenciler yaratıcı yazma çalışmalarına karşı isteklendirilmelidir	78	90,7	8	9,3	0	0
Öğrencilere yaratıcı yazma etkinliklerine yönelik proje ödevleri verilmelidir	68	79,1	17	19,8	1	1,2
Öğrenciler ders dışında da yazmaya teşvik edilmelidir	77	89,5	9	10,5	0	0
Öğrenciler deneyim kazanmaları açısından çevrelerindeki olay, kişi, mekân vb. gözlemlemeye alıştırmalıdır	78	90,7	8	9,3	0	0
Öğrencilerin yazma süreçleri değerlendirilmeli ve sorun olan yerlerde öğrenciler yönlendirilmelidir	73	84,9	13	15,1	0	0
Yazma çalışmaları için yeterli zaman ayrılmalı, öğrenciler serbestçe duygu ve düşüncelerini ifade edebilmelidir	79	91,9	7	8,1	0	0

Tablo 12'ye göre öğretmenlerin % 64,0'ı Türkçe dersi öğretim programında yaratıcı yazma etkinliklerine daha çok yer verilmesi gerektiğini; % 65,1'i öğrenci çalışma kitaplarındaki yaratıcı yazma çalışması örneklerinin artırılması gerektiğini; % 81,4'ü öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmaları hakkında bilgilendirilmeye ihtiyaçları olduğunu belirtmektedir. Ayrıca öğretmenlerin % 90,7'sine göre öğrenciler yaratıcı yazma çalışmalarına karşı isteklendirilmeli; % 79,1'ine göre öğrencilere yaratıcı yazma etkinliklerine yönelik proje ödevleri verilmeli; % 89,5'ine göre öğrenciler ders dışında da yazmaya teşvik edilmeli; % 90,7'sine göre öğrenciler deneyim kazanmaları açısından çevrelerindeki olay, kişi, mekân vb. gözlemlemeye alıştırmalı; % 84,9'una göre öğrencilerin yazma süreçleri değerlendirilmeli ve sorun olan yerlerde öğrenciler yönlendirilmeli; % 91,9'una göre yazma çalışmaları için yeterli zaman ayrılmalı, öğrenciler serbestçe duygu ve düşüncelerini ifade edebilmelidir.

TARTIŞMA ve YORUM

Türkçe öğretiminin en önemli amacı öğrencilerin kendilerine ifade edilen bilgi, duygu, düşünceleri doğru bir şekilde anlama; kendi bilgi, duygu ve düşüncelerini de doğru, amaca uygun ve anlaşılabilir bir biçimde sözlü ve yazılı olarak anlatma becerilerini geliştirmektir. Buna göre öğrencilerin yazılı anlatım

becerilerinin 2005 Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda belirlenen düzeyde geliştirilmesi Türkçe öğretiminin temel amaçlarından biridir.

Genel olarak Türkçe öğretiminin amaçlarına ulaşmada özel olarak da yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde öğretmenlere büyük rol düşmektedir. Öğretmen her şeyden önce öğrencileri doğru ve düzgün anlatımın doğuştan gelen bir yetenek değil, eğitimle elde edilen bir beceri olduğuna, çaba harcayarak kazanılabileceğine ve uygulama yaparak geliştirilebileceğine inandırmalıdır. "Yazma becerisi kazanmak için olağanüstü yetenek gerekmez. Çalışan, yeterince uygulama yapan herkes dilini kullanmayı öğrenebilir; yaşadıklarını, duygularını, düşüncelerini ve isteklerini düzgün bir anlatımla yazıya dökülebilir" (Sever vd. 2011: 25). Burada göz ardı edilmemesi gereken bir nokta öğrencilere istenen düzeyde bir yazma becerisi kazandırmanın sadece bilgi ve düşünce ağırlıklı metinler yazdırmakla gerçekleşmeyeceğidir. Öğrenciler yazma çalışmalarında bir yandan bilgi, duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlatma becerisini kazanırken, bir yandan da yazılarında yaratıcı düşüncelerini ortaya koyabilmeliler. Bu da ancak bilgi ve düşünce ağırlıklı yazılar kadar yaratıcı yazma çalışmalarına da yer verilmesiyle gerçekleşir.

Bu çalışmada hikâye türü esas alınarak uygulanabilecek yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçe öğretmenleri tarafından uygulanma durumları üzerine şu bulgulara ulaşılmıştır: Türkçe öğretmenleri hikâye temelli yaratıcı yazma etkinliklerinin planlama boyutunda yer alan maddeleri genellikle uygulamaktadırlar. Yaratıcı yazma etkinliklerinin olay örgüsünü başlatma ve olay örgüsünü sona erdirmeye boyutlarında yer alan maddeler ise Türkçe öğretmenlerinin yazma çalışmaları sırasında çok tercih etmedikleri maddelerdir. Kahramanlar boyutuna bakıldığında ise öğretmenlerin maddelerin bir kısmını orta düzeyde bir kısmını düşük düzeyde uyguladıkları görülmektedir. Mekân ve zaman boyutları ile "Diğer" başlığı altındaki maddeler de orta düzeyde bir uygulanma düzeyine sahiptir. Bu bulgulara göre hikâye temelli yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçe öğretmenleri tarafından uygulanma durumları yeterli düzeyde değildir. Maltepe de (2006: 191) yaratıcı yazma yaklaşımındaki yazmaya hazırlık süreçlerinin Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarında yeterince gerçekleşmediğini ortaya koyarak benzer bir sonuca ulaşmıştır. Özellikle hayal gücü gerektiren olağan dışı yazma konularının belirlenmesi, öğrenciyi işin içine katan yazma konusuyla ilgili oyun ve canlandırmalar yapılması gibi maddelerin düşük ortalamaya sahip olması, öğrencileri yaratıcı yazıma yönelebilecek yazma uyarılarının bu süreçte yeterince kullanılmadığının göstergesi olarak bu sonucu desteklemektedir (Maltepe, 2006: 191).

Öğretmenlerin sınıf içindeki davranışları ve uygulamaları öğrencilerin birçok yönden gelişmesine yardım edeceği gibi yaratıcı düşünme güçlerinin de gelişmesini sağlayacaktır. Akdağ ve Güneş (2003) öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin gelişimine katkılarını değerlendirdikleri araştırmalarında öğretmenlerin, yapılanların doğru olması konusunda ısrarcı bir tutum sergiledikleri, öğrencileri hayalciği bırakıp gerçekçi olmaya zorladıkları, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara tahammül gösteremedikleri, yapılan hataları yeterince hoşgörüle karşılayamadıkları, sınıf içi etkinliklerin

belirlenmesinde öğrenci görüşlerine yeterince başvurmadıkları ve öğrencileri davranışlarından dolayı eleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Böyle bir sınıf ortamında yaratıcı düşünmenin gelişmesinin önünde bazı engellerin bulunduğu açıktır. Öğretmenlerin bu engelleri yaratan kişiler değil, aksine ortadan kaldırmaya çalışan kişiler olmaları gerekmektedir. Bu durum Türkçe öğretimi için oluşturulması gereken bir sınıf ortamı için de geçerlidir.

İlgili literatürde yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilere istenen düzeyde bir yazma becerisi kazandırabilmek için çok etkili olduğuna dair araştırmalar bulunmaktadır. Ergün (2007: 153) yaratıcı yazma etkinliklerinin 5. Sınıf öğrencilerinin orijinal, esnek, akıcı düşünceleri ile uygun kelime seçme ve anlamlı cümleler oluşturma becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. Albertson, Luann, Billingsley ve Felix'in (2001) birlikte yaptıkları araştırmada strateji öğretimi ve öz düzenleme becerisi ile yaratıcı yazma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulanmasından sonra öğrencilerin öz düzenleme becerilerini kullanarak daha nitelikli metinler yazdıkları ortaya çıkmıştır. Abu Rabia (2003) araştırmasında bellek geliştirme etkinliklerinin hem okuduğunu anlama hem de yaratıcı yazma becerisi üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu belirlerken Kutno (1993) 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin olaya dayalı türlerde yazı yazma yeteneklerini geliştirmek amacıyla uyguladığı yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencileri bu konuda geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Conroy, Marchand, ve Webster (2009) ilköğretim öğrencilerinin yazmaya ve özellikle de yaratıcılığa yönelik isteklerini artırmak amacıyla "Writer's Workshop Program" hazırlayarak uygulamışlar ve öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin önemli oranda geliştiğini gözlemlemişlerdir.

Bu araştırmaların işaret ettikleri olumlu sonuçların gerçekleşmesi, Türkçe öğretmenlerine büyük sorumluluklar yüklemektedir. Sever'e göre (2011: 27) Türkçe öğretiminde öğretmen daha çok öğrencilerin düşünce üretmelerine, onların duyarlıklarını işleterek duygularını açıklamaya ortam hazırlayan bir kılavuz olmalıdır. Özellikle hazırlık, planlama, yazıya geçirme, düzeltme, yayınlama gibi bazı aşamaların hayata geçirilmesini gerektiren süreç temelli yazma yaklaşımının bir uzantısı olan yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulanması sırasında öğretmenin sorumluluğu daha da artmaktadır. Öğretmen bu doğrultuda öğrencilerdeki yaratıcı düşünme becerilerini harekete geçirmeli, esnek ve akıcı düşüncelerine katkı sağlamalıdır. Özellikle öğrencilere hazır kalıplar vererek bunlara göre yazı yazmalarını isteme, hayal gücünü harekete geçirecek çalışmalardan uzak durma, öğrencilerin merak güdülerini kırma gibi davranışlar yaratıcılığın geliştirilmesinde sakınılması gereken unsurlardır (Temizkan, 2010: 634).

Yaratıcı yazma etkinliklerinde öğretmenin rolü yazılacak konunun belirlenmesi aşamasından itibaren başlamaktadır. Bu noktada yazılacak konuların belirlenmesinde öğrencilerin de düşüncelerinin alınması gerekir. Yaratıcı yazma çalışması yaptırılırken tek bir konuya bağlı kalınmamalı, konu seçiminde farklı seçenekler sunulmalı ve bunlar arasından öğrencilerin de görüşleri alınarak yazılacak konuya veya konulara karar verilmelidir.

Konu seçimiyle ilgili dikkat edilmesi gereken başka bir durum da yazdırılmak için verilen konuların basmakalıp, sıkıcı ifadelerden oluşmamasıdır.

Türkçe derslerinde genellikle öğrencilerden, kendilerine verilen bir atasözü veya özdeyişin anlamını açıklayan yazılar yazmaları beklenmektedir. Temizkan'ın (2003: 142) araştırmasına göre öğretmenler öğrencilerine yazmaları için % 53,3 oranında atasözü ve özdeyiş vermektedirler. Bu durum öğrencilerin yazmadan soğumalarına, yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır. Bunun önüne geçebilmek adına “yazma etkinlikleri esnasında, öğrencilere belirli bir konu verilerek bu konu üzerinde yazmalarını istemek yerine konu seçimini ya da bazen tür seçimini öğrenciye bırakmak, öğrencinin de süreçte payının olması açısından önemlidir” (Özbay, 2009).

Yaratıcı yazma çalışmalarında yazdırılacak konunun seçilmesinden sonra planlama, yazma, düzeltme ve yayınlama aşamaları gerçekleştirilmektedir. Öğretmen bu aşamalarda da öğrencinin yanında olmalı ve gerekli yönlendirmeleri yapmalıdır. Coşkun'a göre (2007: 51) yazma eğitiminde öğretmenin yazılacak konu ile öğrenciyi baş başa bırakıp bir kenara çekilmesi doğru değildir. Öğretmenin metin oluşturma sürecinin her aşamasında öğrencilerin ne durumda olduklarını gözlemesi ve onlara rehberlik etmesi gerekir.

Sonuç olarak öğrencilerde yaratıcı düşünmenin ve bununla bağlantılı olarak yaratıcı yazma becerilerinin gelişmesi açısından öğretmenin bazı yaratıcı etkinliklerde bulunması gerekmektedir. Yaratıcılığı geliştirmek için öğretmen öğrencilere düşüncelerini ifade etmek için uygun ortamlar oluşturulmalı, öğrencilerin her birinin düşüncelerine saygı duymalı, onları olumsuz yönde etkilememeli, mümkün oldukça esnek düşünmeye yer vererek olayları, durumları, kavramları tek boyutlu bakış açılarıyla değerlendirmemelidir. Bunların hepsini içine alan bir şekilde öğrencileri yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazmanın herkes tarafından yerine getirilebilecek bir beceri olduğuna inandırmalıdır.

KAYNAKÇA

- AKDAĞ, Mustafa ve GÜNEŞ, Hasan. (2003). Öğretmen Rolünün Yaratıcı Bir Sınıf Ortamı Oluşturmasındaki Önemi. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı, 159.
- AKTAŞ, Meltem. (2009). Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcı Yazmanın Başarıya ve Yazılı Anlatıma Etkisi. *Dil Dergisi*, sayı 145. 7-27.
- ALBERTSON, L., Billingsley, M. ve Felix R. F. (2001). Using strategy instruction and self-regulation to improve gifted students' creative writing. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12 (2), 90-101.
- BENTLY, Trevor. (1999). Yaratıcılık, (Çeviren: Onur Yıldırım), İstanbul: Hayat Yayınevi.
- BROOKS, J.- BROOKS, M. G. (2001). In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, Merrill Prentice Hall, Columbus.
- BUDAK, Gönül. (1998). Yenilikçi Yönetim Yaratıcı Birey. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- CAVKAYTAR, Serap. (2010). İlköğretimde Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Yazma Süreci Modelinden Yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Sayı 3 (10), 133-139.
- CONROY, M.- Marchand T. and Webster, M. (2009). *Motivating primary students to write using writer's workshop. An action research project submitted to the graduate faculty of the school of education in partial fulfillment of the requirements for the degree of masters of arts in teaching and leadership*. Saint Xavier University, Illinois.
- COŞKUN, Eyyup. (2007). “Yazma Becerisi.” İlköğretimde Türkçe Öğretimi Editörler: Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- CÜCELOĞLU, Doğan. (1997). İyi Düşün Doğru Karar Ver. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- ÇAKIR, İsmail. (2010). Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, sayı 28. 165-176.
- DAWSON, P. (2005). Creative Writing and the New Humanities. New York: Routledge.
- DOĞANAY, Ahmet. (2000). "Yaratıcı Öğrenme", Sınıfta Demokrasi. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- DUMAN, Bilal. (2007). Süreç Temelli Öğrenme ve Öğretim Modeli. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, sayı 19, 37-61.
- İNAL, Sevim. (2006). Yabancı Dil Öğretimindeki Hedeflerin Gerçekleştirilmesinde "Clustering" Yazılı Anlatım Tekniğinin Öğrenci Tutumu ve Başarısı Üzerindeki Etkileri. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- İPŞİROĞLU, Zehra. (2006). Türkçe Öğretiminde Yaratıcılık Almanya'daki Yeni Öğretmenler: Göçmen Kökenli Üçüncü Kuşak. Dil Dergisi. Sayı, 135, 21-26.
- KARATAY, Halit. (2011). 4+1 Planlı Yazma Ve Değerlendirme Modelinin Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Tutumlarını Ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. Turkish Studies. Volume 6/3 Summer, 1029-1047.
- KAYAOĞLU, Füsün. (2006). İlköğretim Kurumlarında Uygulanan Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- KUTNO, S. P. (1993). *Creative writing in the urban middle school: Writing imagined narratives to think about college*. University at Buffalo. Buffalo.
- MALTEPE, Sadet. (2006). Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin Ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- ORAL, Günseli. (2003). Yine Yazı Yazıyoruz. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ÖZBAY, Murat. (2009). Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanmasında Türkçe Öğretmeninin Rolü. Bilkent Üniversitesi IV. Uluslar arası Büyük Türk Dili Kurultayı, 26-28 Eylül 2009, Simferepol (Akmescit), Kırım.
- ÖZTÜRK, Ergün. (2007). İlköğretim V. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- SAN, İnci. (1993). "Sanatta Yaratıcılık", Yaratıcılık ve Eğitim. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- SEVER, Sedat, KAYA, Zekeriya ve ASLAN, Canan. (2011). Etkinliklerle Türkçe Öğretimi. İzmir: Morpa Kültür Yayınları.
- SUNGUR, Nuray. (1997). Yaratıcı Düşünce. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- TARMAN, Süleyman. (1999). Yaratıcılık: Zekâ ve Eğitimle İlişkisi", Yaşadıkça Eğitim, Sayı, 63, 10-14.
- TEMİZKAN, Mehmet. (2003). Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay.
- TEMİZKAN, Mehmet. (2010). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi. Türklük Bilimi Araştırmaları. Sayı, 27, 621-643.
- ÜLPER, Hakan- UZUN, Leyla. (2009). Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi İzlenesinin Öğrenci Başarısına Etkisi. İlköğretim Online, 8(3), 651-665, 2009.
- YENİLMEZ, Kürşat ve YOLCU, Belma. (2007). Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Katkısı. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı, 18, 95-105.