



**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN B1 DÜZEYİNDEKİ
ÖĞRENCİLERİN YARATICI YAZMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

Tuğba N. BEYRET COŞKUN

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Zekerya BATUR

Uşak

Şubat,2024

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN B1 DÜZEYİNDEKİ
ÖĞRENCİLERİN YARATICI YAZMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

Tuğba N. BEYRET COŞKUN

DOKTORA TEZİ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bölümü

Danışman: Prof. Dr. Zekerya BATUR

Uşak

Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Şubat, 2024

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN B1 DÜZEYİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN YARATICI YAZMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Tuğba N. BEYRET COŞKUN

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Şubat, 2024

Danışman : Prof.Dr. Zekerya BATUR

Bu çalışmada, Uşak Üniversitesi TÖMER’de öğrenim görmekte olan B1 düzeyindeki öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini, araştırmacı tarafından tasarlanmış ve düzenlenmiş etkinlikler aracılığıyla geliştirme amaçlanmıştır. Araştırma eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Araştırma grubunda bulunan öğrencilerin yazma ürünleri araştırmacı tarafından oluşturulmuş, geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için dereceli puanlama anahtarı aracılığıyla üç uzmanın ortak puanı baz alınarak değerlendirilmiştir. Araştırma grubunun ön uygulama ve son uygulama puanları arasında anlamlı bir değişiklik olup olmadığı gözlemlenmek istenmiş; puanlar SPSS 26.0 istatistik paket programıyla analiz edilmiştir. Bağımlı örneklem t-testi yöntemi ile yapılan ölçümlerde ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Araştırma sürecinde gözlem, araştırmacı günlüğü ve video ve ses kaydı aracılığıyla elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş; öğrenci ürünleri değerlendirilirken o hafta öğrenci ürününü etkilemiş olduğu düşünülen olgu ve durumlar bu araçlar aracılığıyla ayıklanıp seçilerek yorumlanmıştır. Öğrencilerin süreç başında, ortasında ve sonunda yapılan görüşmelerinden elde edilen veriler ise MAXQDA 2020 paket programıyla betimsel ve karşılaştırmalı bulgu olarak analiz edilmiştir. Betimsel bulgularda görüşme verileri kodlandıktan ve düzenlendikten sonra frekans tablosu, kod, alt kod bölümler modeli ve kod bulutu kullanılarak; karşılaştırmalı bulgularda ise belgeler için değişken olarak kodlanan kodlar çapraz tablo, kod matris tarayıcısı, belge karşılaştırma tablosu ve iki vaka modeli kullanılarak nitel analiz yapılmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgularda araştırma grubundaki öğrencilerin yazmaya yönelik algı ve görüşlerinin olumlu yönde değişime uğradığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler ; *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yaratıcı yazma, yaratıcı yazma etkinlikleri.*

ABSTRACT

DEVELOPING CREATIVE WRITING SKILLS OF B1 LEVEL STUDENTS LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Tuğba N. BEYRET COŞKUN

Turkish Education Department

Uşak University Graduate Education Institute, January, 2024

Advisor: Prof. Dr. Zekerya BATUR

This study aims to improve the creative writing skills of B1 level students studying at Uşak University Turkish Teaching Center through activities designed and organized by the researcher. The study was designed as action research. The writing products of the students in the research group were evaluated on the basis of the common score of three experts through the rubric for learners of Turkish as a foreign language, which was created by the researcher and whose validity and reliability were ensured.

It was aimed to observe whether there was a significant change between the pre-application and post-application scores of the research group and the scores were analyzed with the SPSS 26.0 statistical package program. The difference between the averages was found statistically significant in the measurements made with the dependent samples t-test. The data obtained through observations, researcher diary, and video and audio recordings were subjected to content analysis, the facts and situations that were thought to have affected the students product that week were extracted, selected and interpreted through these tools. The data obtained from the interviews conducted with the students at the beginning, middle and end of the process were analyzed as descriptive and comparative findings with the MAXQDA 2020 package program. In descriptive findings, after coding and organizing the interview data, qualitative analysis was conducted using frequency tables, code sub-code sections model and code cloud while in comparative findings the codes coded as variable for documents were analyzed using cross-tabulation, code matrix browser document comparison table and two case model. In the findings obtained from the

interviews it was determined that the perceptions and opinions of the students in the research group towards writing changed positively.

Keywords: *Teaching Turkish as a foreign language, creative writing, creative writing activities.*



ÖN SÖZ

Doktora tezi yazma süreci, bu süreci deneyimleyen birçok kişi için yorucu, zorlayıcı, bazen içinde kaybolup vazgeçme eşiğine geline, yetersizlik hissinin sık sık yaşandığı ve bırakıp gitme isteğinin kafanın bir yerinde sürekli durduğu araştırmacının kendisini şüphesiz çok yıprattığı bir süreç. Tezimi yazarken benim de aynı hisleri taşıdığımı itiraf etmem gerekir. Yapamayacağımı, başaramayacağımı düşündüğüm çok zamanlar olmuştur. Ancak bu süreçte olumlu ve yapıcı bir danışmanın varlığı içine düşülen dipsiz kuyudan çıkmanın başat yol göstericisi oluyor. Doktora öğrenciliğim süresince bana yol gösteren, içinden çıkamadığım ve başaramadığımı düşündüğüm anlarda her zaman yanımda olup yol gösteren, büyük bir sabır ve anlayışla, gece gündüz demeden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen danışman hocam Prof. Dr. Zekerya Batur'a teşekkür etmeyi borç bilirim. Süreci onun rehberliğinde götürmek, bilgi birikiminden ve deneyimlerinden yararlanmak ve bu sayede yol katettiğimi görmek çok kıymetli bir deneyimdi.

Süreçte benden desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen Prof. Dr. Musa Çifci, Prof.Dr. Kemalettin Deniz, Doç.Dr. Mustafa Ulutaş, Dr. Beyhan Can, Dr. Süleyman Ünlü, Dr. Gülbike Yıldırım, Öğr. Gör. Safiye Günel'e çok teşekkür ederim.

Eğitim-öğretim hayatım boyunca maddi ve manevi olarak her zaman yanımda olan, elindeki imkânları zorlayarak bana bir gelecek sunmaya çalışan anneme ve merhum babama, varlıkları benim için her zaman büyük bir güç kaynağı ve dayanak olan sevgili kardeşlerime de binlerce kez minnettar olduğumu belirtmem gerekiyor.

Sevgili eşim Mehmet Metin Coşkun'a büyük bir teşekkür etmek isterim çünkü bu öykünün arka plandaki görünmez kahramanı odur. Süreç boyunca gücünün yettiği tüm yüklerimi kendisi yüklenip hayatımı kolaylaştırdı, her düştüğümde bıkmadan usanmadan beni tutup kaldırdı ve devam etmem için yüreklendirdi. Anlayışlı, özverili, her zaman güven ve huzur veren bir yol arkadaşına sahip olmanın nasıl büyük bir güzellik olduğunu bu süreçte tekrar öğrendim. Varlığına bir ömür minnettarım.

Son olarak ise henüz içimde büyüttüğüm minik gün ışığına binlerce kez teşekkür etmem gerek. Süreçte beni hiç yormadığı, yıpratmadığı için; varlığıyla içimde çiçekler açtırdığı, bana baharlar getirdiği, daha güçlü, daha mutlu hissettirdiği için...

Tuğba N.BEYRET COŞKUN

Uşak,2024

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Tuğba N. BEYRET COŞKUN

Lisans Öğrenimi: Gaziantep Üniversitesi (2006-2010)

Yüksek Lisans Öğrenimi: Uşak Üniversitesi (2012-2015)

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce (KPDS : 66.25)

Mesleki Deneyim

Çalıştığı Kurumlar: Uşak Üniversitesi(2012- Devam Ediyor)



İÇİNDEKİLER

1.GİRİŞ	19
1.1.Problem Durumu	22
1.2.Araştırmanın Amacı.....	22
1.3.Araştırmanın Önemi	22
1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları	24
1.5. Araştırmanın Varsayımları	24
2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	25
2.1.Yaratıcılık	25
2.2. Yaratıcı Yazma.....	32
2.2.1.Yaratıcı Yazma Sürecinde Aşamalar	37
2.2.2.Yaratıcı Yazma Etkinliklerinde Kullanılabilecek Yöntem ve Teknikler	39
2.2.3.Yaratıcı Yazma Sürecinin Değerlendirilmesi	44
2.3.Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Yaratıcı Yazma	46
2.4. İlgili Araştırmalar	49
2.4.1.Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yaratıcı Yazma ile İlgili Araştırmalar	49
2.4.2.Yaratıcı Yazma ile İlgili Araştırmalar	51
3.YÖNTEM.....	55
3.1.Araştırmanın Modeli.....	55
3.2.Araştırmanın Kuramsal Paradigması.....	58
3.3. Eylem Araştırması Süreci	60
3.4.Araştırma Ortamı.....	69
3.5.Katılımcılar	70
3.5.1.Araştırmacı	71
3.5.2.Öğrenciler	73
3.5.3.Uzmanlar	74
3.6.Verİ Toplama Araçları.....	77
3.6.1.Araştırmacı Günlüğü	77
3.6.2.Video ve Ses Kayıtları.....	78
3.6.3.Gözlem	79
3.6.4.Yapılandırılmış Görüşmeler.....	80
3.6.5.Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı	81
3.6.6.Ders Planı ve İçeriği.....	86

3.6.7.Öğrenci Ürünleri	88
3.7.Verilerin Analizi	88
3.7.1.Doğruluk ve İnandırıcılık	88
3.7.2.Geçerlik, Güvenirlik ve Çeşitleme	90
3.7.3.Tümevarım Analizi	91
3.8.Verilerin Raporlaştırılması	92
4. BULGU VE YORUMLAR	94
4.1. Birinci Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	94
4.2.İkinci Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	101
4.2.1.Ön Uygulama Etkinliğine Yönelik Bulgu ve Yorumlar	101
4.2.2. “Zaman Tüneli” Etkinliğine Yönelik Bulgu ve Yorumlar	108
4.2.3. “Kahraman Sensin” Etkinliğine Yönelik Bulgu ve Yorumlar	117
4.2.4.“Ne Hissediyorsun?” Etkinliğine Yönelik Bulgu ve Yorumlar	129
4.2.5.“Arkadaşının Gözü Ol” Etkinliğine Yönelik Bulgu ve Yorumlar.....	139
4.2.6. “İzleri Takip Et” Etkinliğine Yönelik Bulgu ve Yorumlar	147
4.2.7.“Yazar Sensin” Etkinliğine Yönelik Bulgu ve Yorumlar	158
4.2.8.Son Uygulamaya İlişkin Bulgu ve Yorumlar	171
4.3. Üçüncü Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	178
4.3.1.Uygulama Öncesi Görüşmeye İlişkin Bulgular	178
4.3.1.1.“Yaratıcı Olduğunu Düşündüğün Bir Alan Var mı?” Sorusuna İlişkin Bulgular.....	178
4.3.1.2“Türkçe Bir Yazı Yazarken Böyle Yaratıcı Fikirler Ortaya Koyabiliyor musun?” Sorusuna İlişkin Bulgular	179
4.3.1.3.“Zorlanıyor musun Türkçe’ de Böyle Şeyler Yazarken?” Sorusuna İlişkin Bulgular.....	180
4.3.1.4.“Bu Konuda İlerleyebilmek İçin Ne Gibi Uygulamalar, Etkinlikler Yapılmasını İstersin?” Sorusuna İlişkin Bulgular.....	181
4.3.2.Uygulama Sırasında Görüşmeye İlişkin Bulgular	182
4.3.2.1.“Yaptığımız Uygulamalar Öncesinde Türkçe Yazma Hakkında Ne Düşünüyordun Şimdi Ne Düşünüyorsun?” Sorusuna İlişkin Bulgular	182
4.3.2.2.“Derslerimizde Yaptığımız Etkinlikler Hakkında Ne Düşünüyorsun?” Sorusuna İlişkin Bulgular.....	184
4.3.2.3.“Yaptığımız Etkinlikler Yazarken Farklı Düşünmene Yardımcı Oluyor mu?” Sorusuna İlişkin Bulgular	185
4.3.2.4 “Sence Bu Dersin Daha Faydalı Olması İçin Başka Neler Yapılabilir?” Sorusuna İlişkin Bulgular.....	186

4.3.2.5.“Bunların Dışında Eklemek İstedğin Bir Şey Var mı?” Sorusuna İlişkin Bulgular.....	188
4.3.3.Uygulama Sonrası Görüşmeye İlişkin Bulgular.....	189
4.3.3.1.“Türkçe Yazı Yazmak Konusunda Etkinliklerimize Başlamadan Ne Düşünüyordun Şimdi Ne Düşünüyorsun?” Sorusuna İlişkin Bulgular	189
4.3.3.2.“Yaptığımız Etkinlikler Sence Yazı Yazarken Kafanda Farklı Fikirlerin Oluşmasına Yardımcı Oldu mu?” Sorusuna İlişkin Bulgular.....	190
4.3.3.3.“Türkçe Öğrenirken Bu Şekilde Yazma Çalışmaları Faydalı Olabilir mi?” Sorusuna İlişkin Bulgular.....	191
4.3.3.4.“Etkinliklerin Sana Bir Katkısı Olduğunu Düşünüyor musun?” Sorusuna İlişkin Bulgular	193
4.3.3.5.“Bunların Dışında Eklemek İstedğin Bir Şey Var mı?” Sorusuna İlişkin Bulgular.....	194
4.3.5.Kod Matris Tarayıcısı İle İlgili Bulgular.....	198
4.3.6.Cinsiyet Değişkenine Göre İki Vaka Modeli ile İlgili Bulgular	199
4.3.7.Kod Bulutuna İlişkin Bulgular	200
5.SONUÇ VE TARTIŞMA.....	201
5.1. Birinci Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	201
5.2. İkinci Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	202
5.3. Üçüncü Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	205
6.ÖNERİLER	207
KAYNAKÇA	208
EKLER.....	231

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Yaratıcı Ürünlerde Görülmesi Beklenen Nitelikler.....	27
Tablo 2.3.1. B1 Düzeyi Yaratıcı Yazma Tanımlayıcıları.....	49
Tablo 3.2.1 Pragmatik Yorumlayıcı Çatı ve Paradigmalarla İlişkisi.....	60
Tablo 3.3.1. Araştırmacının Belirlediği Odak Alanına İlişkin Kontrol Listesi.....	62
Tablo 3.3.2. Uygulama Sürecinde Uygulanması Planlanan Etkinlikler.....	64
Tablo 3.5.2.1. Araştırmaya Katılan Öğrenci Grubuna İlişkin Kişisel Bilgiler.....	73
Tablo 3.5.3.1. Araştırmaya Katkıda Bulunan Uzman Grubuna İlişkin Bilgiler.....	75
Tablo 3.6.1.1. Araştırmacı Günlüğüne İlişkin Bilgiler.....	78
Tablo 3.6.5.1. Oluşturulan DPA'nın Ana Boyutları ve Alt Boyutları.....	81
Tablo 3.6.5.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı Kapsam Geçerlik İndeksi.....	83
Tablo 3.6.5.3. Kappa Değerleri.....	84
Tablo 3.6.5.4. Uzmanlara Göre Öğrencilerin Puanları.....	85
Tablo 3.6.5.5. Fleiss'in Kappa Analizi Sonucu.....	85
Tablo 3.6.6.1. Jacobsen'in ve Araştırmacının Ders Planında Bulunan Öğeler.....	86
Tablo 3.6.6.2. B1 Düzeyinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Kazanım Maddelerinin Kapsam Geçerlik İndeksi.....	87
Tablo 4.1.1. Ön Uygulama ve Son Uygulama Verileri	94
Tablo 4.1.2. Öğrencilerin Ön Uygulama, Diğer Haftalar ve Son Uygulama Puanları.....	95
Tablo 4.1.3. Bağımlı Örneklem t-Testi.....	95
Tablo 4.1.4. Öğrencilerin Ön ve Son Uygulama Çalışmalarında Başlık Seçimlerinde Dikkat Çeken Değişim Kesitleri.....	96
Tablo 4.1.5. Öğrencilerin Ön ve Son Uygulama Çalışmalarında Tür ve Konu Tercihleri.....	97
Tablo 4.2.2.1. Öğrencilerin “Bebek Maması” Metninde Okuduğunu Anlama Sorularını Cevaplama Durumları.....	110
Tablo 4.2.2.2. Öğrencilerin “Bebek Maması” Metninde Doğru-Yanlış Sorularını Cevaplama Durumları.....	111

Tablo 4.2.2.3. Öğrencilerin “Bebek Maması” Metninde Zaman Çizelgesi Etkinliğini Tamamlama Durumları.....	112
Tablo 4.2.3.1. Öğrencilerin “Oyuncak Arabalar” Metninde Okuduğunu Anlama Sorularını Cevaplama Durumları.....	119
Tablo 4.3.2.2. İlgi Alanlarına İlişkin Ürün Oluşturmaya Yardımcı Sorular.....	120
Tablo 4.3.2.3. Öğrencilerin Seçtiği İlgi Alanları	123
Tablo.4.2.4.1. “Ne Hissediyorsun?” Etkinliğine İlişkin Duygu, Senaryo ve Soru İçerikleri.....	132
Tablo 4.2.4.2. Öğrencilerin Konu Seçimleri.....	134
Tablo 4.2.5.1. “Arkadaşının Gözü Ol” Etkinliğine Yönelik Ürün Oluştururken Kullanılan Yardımcı Sorular	143
Tablo 4.2.5.2. Öğrencilerin “Arkadaşının Gözü Ol” Etkinliğinde Yazma Sırasında Kullandıkları Manzara Görsellerine Ait Yer Tahminleri.....	143
Tablo 4.2.7.1. “Yazar Sensin” Etkinliğine Yönelik Öykü Unsurları ve İçeriği.....	163
Tablo 4.2.7.2. Öğrencilerin Oluşturacakları Öyküde, Öykü Unsurlarına İlişkin Yaptığı Seçimler.....	164
Tablo 4.3.1.1 “Yaratıcı olduğunu düşündüğün bir alan var mı?” Sorusuna İlişkin Kodlar.....	178
Tablo 4.3.1.2. “Türkçe bir yazı yazarken böyle yaratıcı fikirler ortaya koyabiliyor musun?” Sorusuna İlişkin Kodlar.....	179
Tablo 4.3.1.3. “Zorlanıyor musun Türkçe’ de böyle şeyler yazarken?” Sorusuna İlişkin Kodlar.....	180
Tablo 4.3.1.4. “Bu konuda ilerleyebilmek için ne gibi uygulamalar, etkinlikler yapılmasını istersin?” Sorusuna İlişkin Kodlar.....	181
Tablo 4.3.2.1.1. “Yaptığımız uygulamalar öncesinde Türkçe yazma hakkında ne düşünüyordun şimdi ne düşünüyorsun?” Sorusuna İlişkin Kodlar.....	182
Tablo 4.3.2.1.1. “Yaptığımız uygulamalar öncesinde Türkçe yazma hakkında ne düşünüyordun şimdi ne düşünüyorsun?” Sorusuna İlişkin Kodlar.....	182
Tablo 4.3.2.2.1. “Derslerimizde yaptığımız etkinlikler hakkında ne düşünüyorsun?” Sorusuna İlişkin Kodlar.....	184
Tablo 4.3.2.3.1. “Yaptığımız etkinlikler yazarken farklı düşünmene yardımcı oluyor mu?” Sorusuna İlişkin Kodlar.....	186
Tablo 4.3.2.4.1 Sence bu dersin daha faydalı olması için başka neler yapılabilir?” Sorusuna İlişkin Kodlar.....	187

Tablo 4.3.2.5.1. “Bunların dışında eklemek istediğin bir şey var mı?” Sorusuna İlişkin Kodlar.....	188
Tablo 4.3.3.1.1. “Türkçe yazı yazmak konusunda etkinliklerimize başlamadan ne düşünüyordun şimdi ne düşünüyorsun?” Sorusuna İlişkin Kodlar.....	189
Tablo 4.3.3.2.1. “Yaptığımız etkinlikler sence yazı yazarken kafanda farklı fikirlerin oluşmasına yardımcı oldu mu?” Sorusuna İlişkin Kodlar.....	190
Tablo 4.3.3.3.1. “Türkçe öğrenirken bu şekilde yazma çalışmaları faydalı olabilir mi?” Sorusuna İlişkin Kodlar.....	192
Tablo 4.3.3.4.1. “Etkinliklerin sana bir katkısı olduğunu düşünüyor musun?” Sorusuna İlişkin Kodlar	193
Tablo 4.3.3.5.1. “Bunların dışında eklemek istediğin bir şey var mı?” Sorusuna İlişkin Kodlar.....	194
Tablo 4.3.4.1. Çapraz Tablolara İlişkin Bulgular.....	196

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.3.1. Diyalektik Eylem Araştırması Döngüsü.....	61
Şekil 3.3.2. Araştırmanın Haftalık Döngüsü.....	67
Şekil 3.3.3. Araştırmanın Genel Süreci	67
Şekil 3.4.1. Araştırma Ortamının Genel Görünümü.....	70
Şekil 4.2.1.1. Ön Uygulama Etkinliğine Yönelik Haftalık Eylem Planı.....	101
Şekil 4.2.1.2. Öğrencilerin “Yaşlı Kadın” Kavramına İlişkin Çalışmalarında Kullandığı İfade ve Tanımlar.....	103
Şekil 4.2.1.3. Öğrencilerin “Kedi” Kavramına İlişkin Çalışmalarında Kullandığı İfade ve Tanımlar.....	104
Şekil 4.2.1.4. Öğrencilerin “Balon” Kavramına İlişkin Çalışmalarında Kullandığı İfade ve Tanımlar.....	105
Şekil 4.2.1.5. Öğrencilerin “Mutfak” Kavramına İlişkin Çalışmalarında Kullandığı İfade ve Tanımlar.....	106
Şekil 4.2.2.1 “Zaman Tüneli” Etkinliğine Yönelik Haftalık Eylem Döngüsü.....	108
Şekil 4.2.3.1 “Kahraman Sensin” Etkinliğine Yönelik Haftalık Eylem Döngüsü.....	117
Şekil 4.2.4.1. “Ne Hissediyorsun?” Etkinliğine Yönelik Haftalık Eylem Döngüsü.....	129
Şekil 4.2.5.1. “Arkadaşının Gözü Ol” Etkinliğine Yönelik Haftalık Eylem Döngüsü.....	139
Şekil 4.2.6.1. “İzleri Takip Et” Etkinliğine Yönelik Haftalık Eylem Döngüsü.....	147
Şekil 4.2.6.2. Öğrencilerin “İzleri Takip Et” Etkinliğinde İzledikleri Filme Yazdıkları Farklı Sonlar	154
Şekil 4.2.7.1. “Yazar Sensin” Etkinliğine Yönelik Haftalık Eylem Döngüsü.....	158
Şekil 4.2.8.1. Son Uygulama Etkinliğine Yönelik Haftalık Eylem Döngüsü.....	171
Şekil 4.2.8.2. Öğrencilerin “Genç Adam” Kavramına İlişkin Çalışmalarında Kullandığı İfade ve Tanımlar.....	171
Şekil 4.2.8.3. Öğrencilerin “Fare” Kavramına İlişkin Çalışmalarında Kullandığı İfade ve Tanımlar.....	172
Şekil 4.2.8.4. Öğrencilerin “Sandalye” Kavramına İlişkin Çalışmalarında Kullandığı İfade ve Tanımlar.....	174
Şekil 4.2.8.5. Öğrencilerin “Çalışma Odası” Kavramına İlişkin Çalışmalarında Kullandığı İfade ve Tanımlar.....	175

Şekil 4.3.3.1. “Yaratıcı olduğunu düşündüğün bir alan var mı?” Sorusuna İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.....	179
Şekil 4.3.1.2. “Türkçe bir yazı yazarken böyle yaratıcı fikirler ortaya koyabiliyor musun?” Sorusuna İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.....	180
Şekil 4.3.1.3. “Zorlanıyor musun Türkçe’ de böyle şeyler yazarken?” Sorusuna İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.....	181
Şekil 4.3.1.4. “Bu konuda ilerleyebilmek için ne gibi uygulamalar, etkinlikler yapılmasını istersin?” Sorusuna İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.....	182
Şekil 4.3.2.1.1. “Yaptığımız uygulamalar öncesinde Türkçe yazma hakkında ne düşünüyordun şimdi ne düşünüyorsun?” Sorusuna İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.....	184
Şekil 4.3.2.2.1. “Derslerimizde yaptığımız etkinlikler hakkında ne düşünüyorsun?” Sorusuna İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.....	185
Şekil 4.3.2.3.1 “Yaptığımız etkinlikler yazarken farklı düşünmene yardımcı oluyor mu?” Sorusuna İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.....	186
Şekil 4.3.2.4.1 “Sence bu dersin daha faydalı olması için başka neler yapılabilir?” Sorusuna İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.....	187
Şekil 4.3.2.5.1. “Bunların dışında eklemek istediğin bir şey var mı?” Sorusuna İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.....	188
Şekil 4.3.3.1.1. “Türkçe yazı yazmak konusunda etkinliklerimize başlamadan ne düşünüyordun şimdi ne düşünüyorsun?” Sorusuna İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.....	190
Şekil 4.3.3.2.1. “Yaptığımız etkinlikler sence yazı yazarken kafanda farklı fikirlerin oluşmasına yardımcı oldu mu?” Sorusuna İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.....	191
Şekil 4.3.3.2.1. “Yaptığımız etkinlikler sence yazı yazarken kafanda farklı fikirlerin oluşmasına yardımcı oldu mu?” Sorusuna İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.....	192
Şekil 4.3.3.4.1. “Etkinliklerin sana bir katkısı olduğunu düşünüyor musun?” Sorusuna İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.....	194
Şekil 4.3.3.5.1. “Bunların dışında eklemek istediğin bir şey var mı?” Sorusuna İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli.....	195
Şekil 4.3.5.1. Kod Matris Tarayıcısı ile İlgili Kod Matris Tarayıcısı.....	198
Şekil 4.3.6.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin İki Vaka Modeli.....	199
Şekil 4.3.7.1. Araştırmaya İlişkin Kod Bulutu.....	200

GÖRSELLER LİSTESİ

Görsel 4.1.1. E1 Kodlu Öğrencinin İlk ve Son Çalışma Kâğıdı.....	98
Görsel 4.1.2. E7 Kodlu Öğrencinin İlk ve Son Çalışma Kâğıdı.....	99
Görsel 4.2.2.1 E1 Kodlu Öğrencinin Okuduğunu Anlama Sorularına Vermiş Olduğu Cevaplar	110
Görsel 4.2.2.2. K2 Kodlu Öğrencinin Doğru- Yanlış Sorularına Verdiği Cevaplar.....	111
Görsel 4.2.2.3. E2 Kodlu Öğrencinin Polis Karakteri İçin Oluşturduğu Zaman Çizelgesi.....	113
Görsel 4.2.2.4. E2 Kodlu Öğrencinin Market Sahibi Karakteri İçin Oluşturduğu Zaman Çizelgesi.....	113
Görsel 4.2.2.5. K3 Kodlu Öğrencinin “Zaman Tüneli” Etkinliği Çalışma Kâğıdı	115
Görsel 4.2.2.6. K3 Kodlu Öğrencinin “Zaman Tüneli” Etkinliği Çalışma Kâğıdı.....	116
Görsel 4.2.3.1. K3 Kodlu Öğrencinin “Kahraman Sensin” Etkinliği Çalışma Kâğıdı.....	125
Görsel 4.2.3.2. E5 Kodlu Öğrencinin “Kahraman Sensin” Etkinliği Çalışma Kâğıdı.....	126
Görsel 4.2.3.3. E6 Kodlu Öğrencinin “Kahraman Sensin” Etkinliği Çalışma Kâğıdı.....	127
Görsel 4.2.4.1. K5 Kodlu Öğrencinin “Ne Hissediyorsun?” Etkinliği Çalışma Kâğıdı.....	135
Görsel 4.2.4.2. E5 Kodlu Öğrencinin “Ne Hissediyorsun?” Etkinliği Çalışma Kâğıdı	136
Görsel 4.2.5.1. Öğrencilere Anlatılan Mekân Tahmini İçin Öğrencilere Sunulan Fotoğraf.....	141
Görsel 4.2.5.2. Öğrencilere Anlatılan Mekân Tahmini İçin Öğrencilere Sunulan Fotoğraf.....	142
Görsel 4.2.5.3. Öğrencilere Anlatılan Mekân Tahmini İçin Öğrencilere Sunulan Fotoğraf	142
Görsel 4.2.5.4. E6 Kodlu Öğrencinin “Arkadaşının Gözü Ol” Etkinliğinde Roma Olarak Tahmin Ettiği Yer.....	144
Görsel 4.2.6.1. E3 Kodlu Öğrencinin “İzleri Takip Et” Etkinliğine Yönelik Çalışma Kağıdından Bir Kesit	155

Görsel 4.2.6.2.E4 Kodlu Öğrencinin “İzleri Takip Et” Etkinliğine Yönelik Çalışma Kağıdından Bir Kesit.....	156
Görsel 4.2.6.2.E2 Kodlu Öğrencinin “İzleri Takip Et” Etkinliğine Yönelik Çalışma Kağıdı.....	157
Görsel 4.2.7.1.K4 Kodlu Öğrencinin “Yazar Sensin” Etkinliğine Yönelik Çalışma Kağıdı.....	166
Görsel 4.2.7.2.K5 Kodlu Öğrencinin “Yazar Sensin” Etkinliğine Yönelik Çalışma Kağıdı.....	167
Görsel 4.2.7.3. E5 Kodlu Öğrencinin “Yazar Sensin” Etkinliğine Yönelik Çalışma Kağıdı.....	169
Görsel 4.2.8.1. K2 Kodlu Öğrencinin Son Uygulama Etkinliğine Yönelik Çalışma Kağıdı.....	176
Görsel 4.2.8.2. K5 Kodlu Öğrencinin Son Uygulama Etkinliğine Yönelik Çalışma Kağıdı.....	177

EKLER LİSTESİ

Ek 1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrenciler İçin Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı.....	232
Ek 2. Etik Kurul İzni.....	233
Ek 3. Yazma Öncesi Isınma İçin Oluşturulan Okuma Metinlerinden Örnekler.....	236
Ek 4. Araştırmacı Günlüğü Notlarından Örnekler.....	238
Ek 5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifikası.....	239

1.GİRİŞ

Yabancı dil öğretiminde dilin nasıl öğretileceği sürekli bir tartışma konusu olagelmıştır. Dilin doğal ve canlı bir varlık olması, insanların öğrenme şekillerinin oldukça çeşitli olması bu tartışmanın sürmesine ve çeşitli dil öğretim yöntemlerinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Güçlü, Arslan, Üstünyer, 2017, Güneş, 2013). Yabancı dil öğretiminin tarihiyle ilgili yapılan araştırmalarda ilk kez yabancı dil öğretiminin, M.Ö. 2225'te Akadların Sümer ülkesini ele geçirdikten sonra Sümerlerin daha üstün bir medeniyet olduğunu düşünerek Sümer dilini öğrenmeleri ile başladığı düşünülmektedir(Hengirmen,1990,s.3). Dil öğretiminin başlangıçta herhangi bir sistematik yapıya bağlı kalmaksızın yalnızca iletişim kurmak amacıyla yapıldığı tahmin edilmektedir. Karşılıklı konuşma ve iletişime dayalı bu yöntemi "doğal yöntem" şeklinde adlandırmak mümkündür. Daha çok günlük konuşma dilinin öğretildiği bu yöntemde (Biçer,2012,s.108) öğretmen konuştuğu ana dili, karşısındaki yabancıya basit, sade, anlaşılır bir şekilde dil bilgisi kurallarını öğretmeksizin aktarır ve bu şekilde karşılıklı iletişime geçilir(Demirel,2004, s.40). Bunun yanı sıra doğrudan yöntem, dil bilgisi-çeviri yöntemi, işitsel-dilsel yöntem, sessiz yol (the silent way) yöntemi, grupta/danışmanlı dil öğretim yöntemi, iş birlikli öğrenme yöntemi, telkin yöntemi/esinlemeli yöntem (suggestopedia), tüm (toplu) fiziksel tepki yöntemi (total phsycal response method), görsel-işitsel yöntem (audio-visual method), iletişimsel dil öğretim yöntemi, çoklu zekâ (multiple intelligences) uygulamaları, içerik temelli/odaklı öğretim (content-based instruction), görev temelli yöntem (task-based method), eklektik/seçmeci/seçmeli yöntem (eclectic method) (Göçen,2020, Memiş, Erdem,2013, s.299) yabancı dil öğretiminde geçmişten günümüze kullanılan yöntemler arasında sayılabilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihsel açıdan izi sürüldüğünde ise yine çok eski tarihlere gidilebildiği görülmektedir. Tuna (1990), Sümer ve Türk Dillerinin Tarihi İlgisi ile Türk Dilinin Yaşı Meselesi isimli çalışmasında Sümercede rastlanan Türkçe sözcüklerin varlığından bahsederek Sümerlerin Türkler ile dil öğrenme alanında bir etkileşime girme durumlarından bahsetmektedir. Dîvânu Lugâtî't-Türk, Codex Cumanicus, Kitâbü'l-İdrâk li-Lisani'l-Etrâk, . Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-Lugati't-Türkiyye, Bülğatü'l-Müşâk fî-Lûgati't-Türk ve'l-Kıfçak, El-Kavânînu'l-Küllîyye li-Zabti'l-Lûgati't-Türkiyye, Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî, Muhâkemetü'l-Lugateyn, Kitâb-ı Zebân-ı Türkî, Feth-Ali Kacar Lûgati, Hilyetü'l-İnsan ve Heybetü'l-Lisan, Kitâbü't-tuhfetü'l-Abbasiyetü'l Medreset el aliyetü't-tevfikiye gibi eserlerin izini sürerek Cumhuriyet dönemi yabancı Türkçe öğretimi için yapılan çalışmalara gelindiğinde, Boğaziçi ve Ankara Üniversitesinin Hikmet Sebüktekin ve Kenan Akyüz önderliğinde yürüttüğü çalışmalar dikkat çekmektedir (Erdem, 2009, s. 890). 1984'te Ankara Üniversitesi'nde ilk Türkçe Öğretim Merkezi'nin kurulmasıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sistematik ve kurumsal bir yapıya oturmuş, farklı üniversitelerde hizmet veren Türkçe öğretim merkezlerinin de açılmasıyla etki alanı genişlemiştir.

TÖMER'lerin varlığı ve burada Türkçe öğretiminin sistematikleşmesiyle birlikte bu alanda yapılan çalışmalar Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde eksiklerin, sorunların, geliştirilmesi gereken noktaların daha açık görülmesine yardımcı olmuştur. Gerek ana dilinde gerek yabancı dil öğreniminde yaşanan

sorunlarda sıklıkla yazma sorunu göze çarpmaktadır (Demirel, 1999; Maltepe, 2006, s.58; Tangpermpoon,2008,s.1; Çakır,2009,s.165; Karakoç Öztürk ; 2012, Güvercin,2012, s.21, Kaya, 2013, s. 90; Karatay, 2013; Göçer, 2014; s.60 ; Gezmiş,2020 ; Batur, Başar ve Yusufoglu,2023). Yazma becerisinde öğrencilerin birçok sorun yaşaması ve yazmaya karşı motivasyonlarının düşük olması bu alan üzerinde önemle durulmasını gerekli kılmaktadır (Tok, 2013, s. 249). Yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlarda yabancı dil öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin birçok değişkenden etkilendiği bilinmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil öğretiminde öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi, kaygı düzeylerinin azaltılması, yazmaya karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri için geleneksel yöntemlerin dışına çıkılmalı; yazma dersleri öğrencinin ilgisini çekecek, merak uyandıracak yöntem ve tekniklerle ele alınmalıdır. Çünkü günümüz öğrencilerinin sorunlarını çözmede ve ilgisini çekmede geleneksel uygulamalar artık yetersiz kalabilmekte (Tabak,2015, s.2); değişen öğrenen nitelikleri göz önünde bulundurulduğunda öğreticilerin tespit ettikleri sorunlara çözüm üretebilmek için ilgi çekici yöntemlere başvurmaları gerekebilmektedir. Öğrencilerin dil yeterliliklerini geliştirmelerine ve dille daha anlamlı bir şekilde iletişim kurmalarına yardımcı olan yaratıcı yazma (Nunan,2004 ; Batur vd., 2023, s. 765) hiç şüphesiz bu yöntemlerden biri olarak ifade edilebilir.

Öğrencilere istenilen düzeyde bir yazma becerisi kazandırmak için onların dış dünyayı algılama ve ifade etmelerinde kendi algı, fikir, görüş, düşünce ve hayal güçlerini harekete geçirmelerine olanak sağlamak gerekmektedir (Demir, 2011). Yazma türlerinden biri olan yaratıcı yazma her ne kadar üst düzey bir tür olarak görülse de aynı zamanda yazma türleri arasında en zevkli olanlardan biridir. Birey özgür bir düşünce dünyasında dolaşırken aynı zamanda bir ürün yaratmanın keyfini yaşar (Gündüz ve Şimşek, 2011).

Bir öğrencinin öğrenebileceği en önemli becerilerden biri (Arthur ve Zell, 1990) olarak ifade edilebilen yaratıcı yazma, mevcut bilgileri, kavramları, olayları, zihindeki duygu düşünce ve hayalleri yeniden kurgulayarak ve sentezleyerek ortaya yeni bir yazı koyma işi(Demir,2011); kişinin düşüncelerini, duygularını, bakış açısını anlamlı ve ilgi çekici bir şekilde iletebilmek için dili kullanmaya izin veren bir kendini ifade biçimi(Pitzl,2016); dış dünyaya dair izlenimlerin farklı bir şekilde sunulması(Aşılıoğlu,1993); dış dünyadan edinilen izlenimi hayal dünyasında yeniden kurgulayarak farklı bir tarzla yazı olarak ortaya konulan ürün(Bulut,2012); benzersiz ve yeni bir fikrin etkili ve orijinal olarak birleştirilmesi(Barro,1972); metafor, imge ve sembolizmin kullanıldığı ve fikirlerin yenilikçi bir biçimde keşfedilmesini içeren bir süreç(Harper,2006) olarak tanımlanmaktadır.

Yaratıcı yazma çalışmalarından istenilen verimin alınabilmesi için dikkat edilmesi gereken birtakım ilkeler vardır. İkinci Seviye İngilizce Dil Sanatları Müfredat Referans Komitesi'ne (1998) (Akt. İpşiroğlu,2007,s.23) göre bu ilkeler aşağıdaki gibidir :

- Yaratıcı yazma tekniği ile oluşturulan bir programda öğrenciler dili, dil kullanım yaşantılarıyla tecrübe etmeli; okuma, yazma, dinleme, konuşma süreçlerine etkin olarak katılmalıdırlar.

- Yaratıcı yazma bireyin düşüncelerine ve anlam dünyasına odaklanır, ürünler ancak kişinin kendi dünyasını keşfedip bunu dillendirmesiyle anlam kazanır.

- Biçimsel kurallardan çok anlamın nasıl oluşturulduğu ve kurgulandığı ile ilgilenilir.

- Yazma etkinlikleri öğrencilerin ilgi ve eğilimleri dikkate alınarak oluşturulmalıdır, öğrencilerin kendi yazma biçimini seçmesinde öğrenciye karşı anlayışlı davranılmalıdır.

- Yaratıcı yazma, bir hayal gücü ürünü olarak görülmelidir.

- Öğretmen sınıfta öğrencilerle birlikte yazarak öğrencileri anlamaya ve onlarla empati kurmaya çalışmalıdır.

- Okumalar yapmak, yazarak yaratıcı ürün çıkarmanın en önemli öncüllerindendir.

- Ortaya çıkan yaratıcı yazma ürünleri sınıflarda tartışılarak öğrencilerin farklı bakış açılarını ortaya koymaya olanak tanınmalıdır.

Yaratıcı yazma çalışmaları öğrencilerin, onlara rehberlik edecek bir öğretmenle beraber gerçekleştirebilecekleri çalışmalardır. Temizkan ve Yalçınkaya(2013), Başkök(2012) yaratıcı yazma çalışmalarının özellikle bu yönünü vurgulamış; öğrencilerin özgür düşünme ortamında yeni şeyler keşfedip bunları yazıya geçirirken öğretmenlerin de yazarak model olması gerektiğini ve öğrencilere geri dönütler verip, destekleyerek rehberlik etmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Yaratıcı yazma süreçlerinin ilkelere bağlı bir biçimde gerçekleştirilmesi durumunda hem öğrenciler hem öğretmenler süreçten yüksek düzeyde verim sağlayabilmektedirler.

Březinová'ya (2007) göre yaratıcı yazma etkinlikleriyle öğrenciler; kendini ifade etme şansı bulup, başkalarını dinlemeyi ve nasıl iletişim kurması gerektiğini öğrenir. Hayal gücü gelişir ve karşılaştığı problemlere çözüm bulma konusunda daha başarılı olur. Yaptığı işlerin sorumluluğunu almayı öğrenerek edindiği bilgileri sentezler ve hayatın başka alanlarında da kullanmayı öğrenir. Öğretmenler ise süreçte onların da yazması gerektiği için bu durum gizli yeteneklerinin ortaya çıkmasına ya da mevcut yeteneklerini geliştirmesine sebep olur. Bunun yanı sıra öğretmenler öğrencilerle empati kurmayı daha kolay başarır.

Bu açılardan bakıldığında yaratıcı yazmanın yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya ilişkin kaygılarını azaltıp tutumlarını olumlu yönde değiştireceğini, özgürce metinler oluştururken yaratıcılıklarını ve yazma becerilerini geliştireceği düşünülmektedir. Bu sebeplerden dolayı bu çalışmada B1 düzeyindeki yabancı öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiş; süreç ayrıntılı bir biçimde betimlenmeye çalışılmıştır.

1.1.Problem Durumu

Araştırmacının akademik ilgi alanı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve yazma öğretimi alanıdır. Araştırmacı, alan bilgisini derinleştirmek ve deneyimlerini artırmak amacıyla 09.04.2022-20.05.2022 tarihleri arasında 80 saatlik bir Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programına katılmıştır. Araştırmacı, bu deneyimi sırasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencileri yakından gözlemleme fırsatı bulmuş; öğrencilerin çalışmalarını inceleyip ve alanda görev yapan öğretim elemanlarının öğretim sürecinde neler deneyimlediklerini hem dinleme hem de gözlemleme fırsatı yakalamıştır. Araştırmacının bu süreçte, öğrencilerin yazma çalışmalarında yaratıcı unsurları seviyelerine uygun bir biçimde bile kullanmaması, sadece öğrendikleri kalıplara bağlı kalması dikkatini çekmiştir. Bu durumu dersin öğretmeniyle görüştüğünde öğretmen, öğrencilerin yazma konusunda genel olarak temkinli oldukları; farklı durum, olay, kelime kullanma konusunda ise hata yapmaktan korktukları için böyle bir şey yapmadıklarını ayrıca takip edilmesi gereken içerikler dolayısıyla yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirecek olsa sürenin kısıtlı olmasının bir sorun olacağını ifade etmiştir. Araştırmacı bu mevcut probleme ilgi ve heyecan duymuş bu sebepten dolayı “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi konusunda ne yapabilirim?” sorusunu sormuş ve bir eylem planı geliştirme sürecine başlamıştır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, Uşak Üniversitesi TÖMER’de öğrenim görmekte olan B1 düzeyindeki öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. TÖMER’de öğrenim görmekte olan B1 düzeyi öğrencilerine yönelik oluşturulmuş yaratıcı yazma etkinliklerine katılan öğrencilerin oluşturdukları ön uygulama ve son uygulama çalışmaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. TÖMER’de öğrenim görmekte olan B1 düzeyi öğrencilerine yönelik oluşturulmuş yaratıcı yazma etkinliklerine katılan öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmaları süreç içerisinde nasıl bir değişim göstermiştir?
3. TÖMER’de öğrenim görmekte olan B1 düzeyi öğrencilerine yönelik oluşturulmuş yaratıcı yazma etkinliklerine katılan öğrencilerin bu etkinliklere ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3.Araştırmanın Önemi

Türkiye’ye Türkçe öğrenmek için gelen yabancı sayısında her yıl artış görülmektedir (Tok, 2012, s. 67) ve bu yabancıların çoğu gerek eğitim görmek gerek yaşamını sürdürmek gerekse bir iş sahibi olmak amacıyla sıklıkla yaşamlarını Türkiye’de sürdürmeye devam etmektedirler. Bu noktada TÖMER’ler ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi büyük bir anlam taşımaktadır. Yabancı öğrencilere doğru

yöntem ve tekniklerle Türkçeyi öğretmek bu öğrencilerin dil gelişimlerine en anlamlı katkıyı yapacaktır.

1984'te Ankara Üniversitesi'nde ilk TÖMER'in kurulması ve ardından kademeli olarak bu kurumun birçok üniversitede bulunmasıyla yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları sorunları tespit etmek daha kolay olmuş, etkili çözümler için adımlar atmak mümkün olmuştur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde alfabe ve sesletim (Candaş Karababa, 2009; Tüm, 2014; Şengül, 2014; Biçer, Çoban ve Bakır, 2014; Akkaya ve Gün, 2016; Morali, 2018 ; Mutlu ve Gümüş, 2021), materyal (Arslan, Adem, 2010; Durmuş, 2013; Yılmaz ve Talas, 2015; Yıldız, 2015; Kerim, Taşkaya ve Ersoy, 2018 ; Yakup, 2021; Memiş, 2021), öğretim programı (Candaş Karababa, 2009; Pilancı vd., 2015 ; Yıldız, 2015;), öğretim ortamları (Candaş Karababa, 2009 ; Durmuş, 2013; Akyürek, 2021), öğreticinin dinamik bir öğretim tekniği benimseyememesi (Akyürek, 2021) gibi sorunlar mevcuttur. Bu sorunların yanı sıra alanda en çok dikkat çeken sorunlardan birisi de öğrencilerin yazma sorunudur (Açık, 2008 ; Tok, 2013 ; Arslan ve Klicic, 2015; Genç, 2017; Korkmaz, 2018; Azizoğlu, Tolaman ve Tulumcu, 2019; Çangal, 2020 ; Şimşek ve Erdem, 2021; Memiş, 2021). Açık'ın (2008) yapmış olduğu çalışmada yabancı öğrencilerin Türkçede kullanmaları gereken temel dil becerilerinde ne oranda zorlandıkları tespit edilmek istenmiş, öğrenciler zorlandıkları alanlara sırasıyla yazma (%40), konuşma (%33), anlama (%17), okuma (%16) cevaplarını vermişlerdir. Alanda yaşanan bu öğretim sorunlarının benimsenen yöntem ve yaklaşımlarla ilişkili olduğu düşünülmektedir (Şimşek ve Erdem, 2021, s.269). Oluşturulan geleneksel yazma yöntemleri yerine öğrencilerin dikkatini, ilgisini çekecek, özgür düşünme ortamları sağlayıp dış dünyadan, gözlemler ve deneyimlerden faydalanarak özgün yazma ürünleri çıkarmasını; fikirlerini etkileyici ve orijinal bir biçimde birleştirmesini sağlayacak yaratıcı yazma türünün öğrencilerin bu konuda gelişimini sağlayacağı düşünülmektedir. Alan yazın taramalarında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yaratıcı yazma türüne ilişkin yapılan çalışmaların kısıtlı olduğu görülmüştür (Güvercin, 2012; Top, 2013 ; Aydın, 2019 ; Mutlu, 2019 ; Arslan, 2023 ; Polat, 2023). Top (2013) yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin yazma becerisine etkisini araştırdığı çalışmada deney grubu lehine anlamlı sonuçlar elde etmiş ; Melanlıoğlu ve Atalay (2016) çalışmasında uygulanan yaratıcı yazma uygulamalarının yabancı öğrencilerin bu konudaki öz yeterliğine anlamlı bir katkısının olduğunu tespit etmiştir. Gerek Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında elde edilen az sayıdaki olumlu sonuçlar gerekse Türkçe öğretimi alanında yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinin öğrencilerin yazma gelişimine anlamlı bir katkıda bulunduğunun tespiti (Mollaoğlu, 2002 ; Maltepe, 2006 ; Öztürk, 2007 ; Aktaş, 2009 ; Erdoğan, 2012 ; Kasap, 2019 ; Akbaba, 2020; Türkyılmaz, 2021) bu uygulamaların yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kullanılabileceğini düşündürmüş ve araştırmacı gerekli literatür taramalarını yaptıktan sonra eylem planını oluşturmaya başlamıştır.

Yapılan çalışmanın alan yazın, araştırmacı, araştırmaya katılan öğrenciler ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında ders veren öğretim elemanları açısından çeşitli boyutlarda önem taşıdığı düşünülmektedir.

- Alan yazına bakan yönüyle; yaratıcı yazma türünün, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında kısıtlı boyutta araştırmaya konu olması nedeniyle çalışmanın bu noktada alana anlamlı bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

- Araştırmaya katılan öğrencilere bakan yönüyle; çalışma süreci boyunca öğrencilerden alınan görüşler ve edinilen gözlemler doğrultusunda söz konusu çalışmanın yazma eylemini tek düzelikten kurtardığı, öğrencileri yaratıcı fikirler kullanarak yazmaya teşvik ettiği, olumlu bir sınıf ortamının oluşmasına yardımcı olduğunun görülmüş olmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

- Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında ders veren öğretim elemanlarına bakan yönüyle; araştırma eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Eylem araştırmasında adımların ayrıntılı olarak anlatılması sınıfında benzer bir sorunu gidermek isteyen öğretim elemanına yardımcı olacak ve bu konuda bir rehber görevi görerek yol gösterecektir.

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 2022-2023 eğitim öğretimi yılında Uşak Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi'nde öğrenim gören B1 düzeyindeki 12 öğrenci ile ;
- Süre olarak TÖMER tarafından bir kur için belirlenen 8 hafta ile ;
- Veri toplama araçlarından elde edilen verilerle ;
- Öğrencilerin ürünleri ve sürece ilişkin görüş ve fikirlerini ifade ettiği verilerle;
- Yalnızca araştırma grubunda bulunan öğrencilerin bulguları ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Öğrencilerin araştırma sürecinde onlara yöneltilen sorulara samimiyet ve dürüstlikle cevap verdikleri;

- Öğrencilerin süreç boyunca ders içi ve ders dışı ortamlarda doğal davrandıkları;
- Öğrencilerin ortaya çıkardıkları ürünlere ilişkin ölçümlerin gerçek durumlarını yansıttığı varsayılmıştır.

2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Yaratıcılık

Yaratıcılık kavramının tarihte seyri incelendiğinde bu kavramın oldukça eski tarihlere dayandığı görülür. Antik çağ Yunan filozofları tarafından yaratıcılık tanrısal bir lütuf, doğaüstü bir yetenek olarak tanımlanmaktadır. Bu kavramdan bahsedilen eserlere ilişkin ilk ulaşılabilen kaynağın Platon'un "Diyaloglar" eseri olduğu düşünülmektedir. Platon'un bu eserinin İon Diyaloğu bölümünde, Sokrates İon'un sahip olduğu konuşma becerisini "Euripides'in mıkna'tis taşı"na benzetir ve bunun tanrılardan gelme bir nitelik olduğunu ifade ederek şunu ekler; *"Kahramanlık şiirlerini yazmış büyük şairlerin, duygu şiirlerini yaratmış büyük şairlerin o güzel şiirleri, sanatın değil, insanın yüreğine, benliğine üflenmiş tanrısal bir nefesin ürünleridirler."*(Platon,2010, s. 267). Antik çağlardan 18.yüzyıla kadar güzel sanatlar alanlarıyla ilişkilendirilen(Onur ve Zorlu, 2017, s.1537) ve bir tanrı vergisi olarak görülen yaratıcılık 18. yüzyıl sonrasında psikoloji, eğitim gibi bilim dallarının da ilgi alanına girerek bu bilim dallarının vazgeçilmez bir olgusu haline gelmiştir(Simonton,2000). Yaratıcılık kavramının birçok bilim ve sanat dalının ilgi alanına girmesi bu kavramın çeşitli şekillerde tanımlanmasına sebep olmuştur. Kirton(2003) yaratıcılığın tanımının güç olmasına vurgu yaparken Meissner(2000) yaratıcılığın standart bir tanımının yapılamayacağını ifade etmiştir. Aynı şekilde Parkhurst(1999, Akt. Kirton, 2003) yaratıcılık kavramının tanımı konusunda net bir fikir birliği olmadığını 1960'larda bile yaratıcılığın alan yazında en az elli altmış tanımının yapıldığını ifade ederek ortaya koymuştur. Devingen, dinamik bir süreç olma niteliğini taşıyan (San, 2004, s.13) yaratıcılık kavramının etimolojik kökeni "kreativitaet, creativity" şeklinde olup Latince "doğurmak, yaratmak, meydana getirmek" anlamlarına gelen "creare" kelimesinden gelmektedir. Yaratıcılığa ilişkin tanımlamalar ve sınıflamalar(San, 1985; Yavuzer, 1989; Adams, 2001) çeşitli şekillerde karşımıza çıksa da bu tanımların çoğunlukla kişi, nesne ve süreç kavramlarının merkeze alınarak yapıldığı görülmektedir.

Wilson, Guilford ve Christensen'a (1953) göre yaratıcılık; herhangi bir ürün ortaya çıkarmada ortaya konan olağandışılık, akla ilk gelen bilindik anlamlardan uzak çağrışımlar üretebilme ve bunların dışı vurumunda kullanılan dikkat çekici zekâdır(Özaşkın ve Bacanak,2016).

Harmon'a(1956) göre yaratıcılık, gerçekleştirilen eylemin sonunda farklı bir ürün ortaya çıkarma durumudur. Ortaya çıkarılan üründe öncelikli olarak aranan şey bir sorunun çözümüne katkıda bulunmasıdır (Akt. Yavuz, 1989, s.11) ve bu durum bir ürünü yaratıcı kılan önemli göstergelerdendir.

Fromm (1959, s.48) yaratıcılığı, "merak etme yeteneği, uyumsuzluk ve gerilimle baş etme kapasitesi, bireyin kendini yeniye yöneltmesi, yaşantısının bilincine varması ve buna tüm benliğiyle tepkide bulunması"(Akt. Davaslıgil, 1989, s.24) şeklinde tanımlamaktadır.

Torrance(1972) yaratıcılığın tanımını akıcı, esnek olabilme ,özgün düşünebilme olarak tanımlarken başka bir çalışmada Harmon'un (1956) tanımında yaptığı gibi kavramın problem çözme özelliğine vurgu yapar. Buna göre

yaratıcılık ortaya çıkan sorunlara, bilgi eksikliğine, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, bunlara bir çözüm arama ve elde edilen sonuçları başkalarıyla paylaşma olarak tanımlanmaktadır (Torrance,1974).

San (1979,s.177) yaratıcılığı “Tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde var olan, insan yaşamının ve insan gelişiminin tüm yönlerinin temelini meydana getiren bir yeti” olarak tanımlarken ; Rıza(2006,s.6) yaratıcılığı, “Var olan kalıpları yıkma, başkalarının yaşantılarına açık olma, alışılmışların dışına çıkma, bilinmeyenlere doğru bir adım atma, empoze edilmiş düşünce çizgisini kırma ve yeni bir düşünce çizgisi ortaya koyma, belli bir problem için değişik alternatif çözümler getirme, başkalarının izlediği yoldan çıkma, başka şeylere yol açan yeni bir şey bulma, yeni bir ilişki kurma, yeni bir düşünce ortaya koyma, bilinmeyen yeni bir teknik veya yöntem icat etme ve insanlara yararlı olan bir aracı veya bir aygıtı bulma” olarak tanımlamıştır.

May (2007, s.64) ise bu durumu “Yaratıcı süreç sayrılığın sonucu olarak değil, duygulanımsal sağlığın en yüksek derecedeki betimi, normal kişilerin kendilerini gerçekleştirme edimlerinin bir dışa vurumu olarak keşfedilmeli. Yaratıcılık, sanatçının olduğu kadar bilim adamının, estetin olduğu kadar düşünürün emeğinde görülmeli ve yaratıcılığın erimi, ola ki modern teknolojinin kaptanlarında ya da bir annenin çocuğuyla normal ilişkilerinde ortaya çıksın, çizip sınırlandırmamalı. Yaratıcılık Webster’ın yerinde belirttiğiyle yapma, varlığı ortaya çıkarma sürecidir.” şeklinde tanımlamayı tercih etmiştir.

Yontar’a(1993, s.17) göre yaratıcılık en az dört boyutuyla düşünülmelidir ;

- 1.Yaratıcı Süreç
- 2.Yaratıcı Ürün
3. Yaratıcı Birey
- 4.Yaratıcı Durum

Yaratıcı Süreç: Yaratıcılığın bir süreç olarak ele alınması sıklıkla eğitim ve psikoloji alanlarında karşımıza çıkmaktadır. Yaratıcılığı bir süreç olarak tanımlayan Torrance, Guilford, Mednick, MacKinnon, Yavuzer, San, Amabile, Abra gibi teorisyenlere göre yaratıcılık; problem bulma ve çözme, analiz ve sentez, kıyaslama işlemlerine ve daha önce kullanılmayan kavram ya da durumlara vurgu yaparak yenilikçi bir düşünce sistemi ortaya koyma durumu olarak tanımlanabilir (Onur ve Zorlu, 2017, s.1541). Yaratıcı düşünme sürecinin aşamaları da tıpkı yaratıcılığın tanımları gibi çeşitlilik gösterir. Herman süreci (Akt. San, 2002, s.138-139) hazırlık, kuluçka, aydınlanma, doğrulama adımları şeklinde dört aşama ile ; Gow, (2000, s.33-34) Herman’ın aşamaları ile oldukça benzerlik gösteren 1.Düzey,2. Düzey,3. Düzey,4. Düzey aşamaları ile; Torrance (1962), Fisher (1995), Sungur (1997) ve Rıza (1999) akıcılık, esneklik, özgünlük ve zenginleştirme aşamaları ile süreci tanımlar. Devingen bir süreç olan yaratıcılık süreci ürünlere müdahale etme esnekliğini tanıyıp sentezlemeler yaparak özgün bir fikir ortaya koyma anlamını taşır.

Yaratıcı Ürün : Yaratıcı bir ürünün ortaya konulmasında önceki öğrenmeler ve zihindeki düşünceler önemli bir yer tutar. Bir başka deyişle yaratıcı bir ürün ortaya konurken eldeki malzeme ile bilgi bütünleştirilir, bütünlüğün parçasını oluşturan unsurlar yeniden yorumlanarak ortaya yeni bir ürün konulur (Onur ve Zorlu, 2017, s.1545). Gel (1994, s.41) yaratıcılığı tanımlarken “önceden kurulmamış ilişkiler arasındaki ilişkileri kurabilme böylece yeni bir düşünce şeması içinde yeni yaşantılar, deneyimler, yeni fikirler ve ürünler ortaya koyabilme yetisi” şeklinde tanımlayarak ürüne vurgu yaparken; Torrance (1968) ve Takala (1993) yaratıcı bir ürünün yenilikçi, pragmatik ve özgün; Bruner(1976) şaşırtıcı ya da bir başka deyişle etkileyici; Amabile (1983) ve Chen (2012) işlevsel olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra yaratıcı bir üründe problem çözme(MacKinnon, 1962; Guilford, 1968; San, 1979) ; belirli bir nesne ya da durum hakkında düzenli olarak çok sayıda fikir üretebilme olarak tanımlanan akıcı düşünme(Guilford, 1950 ; Torrance,1972); herhangi bir durum ya da problem karşısında çeşitli ürünler ortaya koyabilme becerisi olarak tanımlanan esnek düşünme (Torrance,1972; Rıza,2001);uyumsuzluğa ya da problemlere karşı duyarlı olma (Torrance,1972) ; karşılaşılan bir soruna ya da duruma alışılmışın dışında, sıradan olmayan çözümler üretebilme durumu olarak tanımlanan özgün olma (Guilford,1968 ; Rıza 1999) becerilerinin de yansıtılması gerekir.

Yaratıcı bir ürün ortaya çıkarmanın öncelikli şartı olan üretim başta olmak üzere yaratıcı bir üründe görülmesi beklenen nitelikler şu şekilde özetlenebilir:

Tablo 2.1. Yaratıcı Ürünlerde Görülmesi Beklenen Nitelikler

Özellik	Tanımı
Üretim (Khatena ve Torrance,1973; Amabile,1988; Magee,2005)	Bir dizi işlem ya da faaliyet sonucu anlamlı ve bütünlüklü bir ürün ortaya çıkarma.
Problem Çözme (Wallas,1926 ; MacKinnon, 1962; Guilford, 1968; San 1979, Lumsdaine,1995 ; Özden ,2000)	Mevcut bir sorundan duyulan rahatsızlık ve bunu anlamaya çalışma; konu ile ilgili bir çözüm ortaya koyarak bütünsel düşünmeyi başarma.
Sentez(Bireşim) (Guilford,1950; Yavuz, 1989 ; San,2004)	Oluşturulacak ürüne ait farklı parçaları zihinde özgün bir biçimde birleştirme.
Yenilik (Bruner,1962; Torrance, 1968; Takala, 1993; Lubart,1994 ;Karakale,2000; Yıldırım, 2007; Gizir Ergen ve Köksal Akyol, 2012; Üstündağ, 2014)	Ürün oluştururken yaygın olmayan fikirler, nesneler, ifadeler, benzetmeler yoluyla farklı bir bakış açısı oluşturma, yalnızca ürünü ortaya koyan birey tarafından yaratılmış yenilikçi bir kavram ya da durum.
Özgünlük(Orjinallik) (Guilford,1968; Rıza 1999; Wakefield,1991; Fisher,1995 ; Sungur,1997; Runco vd.,2001)	Ürün oluştururken sıradan düşünce ve fikirleri malzeme olarak kullanmak yerine sıra dışı

	fikir ve düşünceler kullanma, basit düşünce kalıplarını kırarak bir ürün oluşturma.
İşlevsellik(Bruner,1962; Chen,2012; Assimonye ve Ibe,2019)	Bir nesne ya da araca farklı anlamlar yükleyerek etkili bir biçimde kullanma.
Akıcılık (Guilford, 1950 ; Torrance,1972 ; Wakefield , 1991; Fisher,1995; Sungur,1997.	Belirli bir nesne ya da durum hakkında düzenli olarak çok sayıda fikir üretebilme.
Esneklik (Torrance,1972; Rıza,2001; Wakefield,1991; Fisher,1995; Sungur,1997)	Herhangi bir durum ya da problem karşısında çeşitli ürünler ortaya koyabilme.
Duyarlılık (Guilford,1950; Gartenhaus, 2000 ; Ülger, 2012)	Sorunları görebilme ve bu sorunlara karşı hassasiyet gösterme, farkındalık yetisi.
Etkileyicilik (Guilford,1950; Kırıçoğlu, 2002: 169, San, 2004: 21)	Oluşturulan ürünün şaşkınlık yaratması ve hayranlık uyandırması durumu.

Yaratıcı Birey: Yaratıcılık kavramında bireyi merkeze alarak tanım yapılırken bireyin sahip olduğu bilgi, aldığı ya da almakta olduğu eğitim, duygu ve düşünce dünyası dikkate alınarak tanımlamalar yapılır (Onur ve Zorlu,2017, s.1537). Yaratıcı bireyler akıcı esnek ve özgün düşünebilme yetisine sahip, meraklı, hayal kurmayı seven; yaşanan karmaşık durumlardan ve bunları çözmekten keyif alan,sabırlı, macerayı seven ve bireşimle(sentezle) birtakım yargılara varabilen((Bell, 1997, s.1 ; San, 1985, s.12-13) bireyler olarak tanımlanabilir.

Doğan (2015) yaratıcı bireylerin özelliklerinden bahsederken bu kişilerin, esnek ve mantıklı düşünme becerisine sahip; tümevarım ve tümdengelim gibi akıl yürütmelerini başarıyla yapabilen; farklı düşünce sistemleri oluşturarak buna bağlı bir biçimde alışıldık olmayan sonuçlar elde eden; maceracı; hayal gücü yüksek kişiler olduğuna vurgu yapmıştır.

Renzulli ve Hartman'a(Akt. Wilson,1997) göre ise yaratıcı bireyi sıradan bireyden ayıran özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- Problemlere karşı akıcı ve esnek düşünme yeteneğine sahiptir. Yani bir sorun karşısında çeşitli ve düzenli olarak çözümler üretebilir.

- Meraklıdır, sürekli sorular sorarak birçok alanla ilgilenir.
- Risk almak konusunda oldukça cesur davranır.
- Özeleştirici yapmak konusunda cömerttir.
- Hayal kurmaya yatkındır.

Yavuzer(1989) yaratıcı bireyi; başarılı, kendine yeten , yüksek üretim gücüne ve öz denetim mekanizmalarına sahip , gelenek ve biçimlere bağlı kalmayı sevmeyen, coşkulu, sosyalleşmeyi sevmeyen, yer yer tutarsız tavırlar sergileyen ancak bunları bile etkili bir biçimde kullanmayı başarabilen , empatik gücü bulunan bireyler olarak tanımlar.

Csikszentmihalyi'ye (2002) göre ise yaratıcı birey kişiliğinde taşıdığı çeşitli zıtlıklarla birlikte yaratıcıdır. Bu yüzden;

- Hem çok yüksek bir enerjiye hem de çok rahat ve sakin bir yapıya sahiptir.

- Zekidir ancak acemi ve tecrübesizdir.

- Büyük bir sorumluluk ve disiplinle götürdüğü süreçlerin olmasının yanı sıra sorumsuz tavırlarına da rastlanır.

- Duyarlı ve açık görüşlüdür. Bu durumun ona zarar vereceğini bilse bile bu tutumunu sürdürmeye devam eder.

- Hem hayal dünyası çok geniştir hem de gerçekliklerle bağlantısı sağlıklıdır. Bu durum onun hayal ve gerçeklik dünyası arasında gidip gelmesine sebep olur.

- Yeri geldiğinde özeleştirici yapabilirken kendi dünyasında ya da dünyadaki çelişkili durum ya da anlayışlara karşı kendini koruyacak savunma mekanizmaları oluşturur.

Yaratıcı Durum: Yaratıcı bir davranışın ortaya çıkabilmesi için en önemli öncüllerden bir karşı karşıya kalınan ya da içinde bulunulan durumdur. Çevresel etkenlerin öneminin vurgulandığı bu kavramda, bireyin içinde bulunduğu çevresel durum yaratıcı bir davranış ortaya koymasına yardımcı ve teşvik edici olacağı gibi bu durumun aksi de yaşanabilmekte; çevresel faktörlerin yaratıcı bir davranışın ortaya çıkmasına ket vurması durumu da söz konusu olabilmektedir (Yontar, 1993, s.17).

Gartenhaus'a(2000, s.23) göre yaratıcılık ne tanrısal bir vergi ne de çok az kişinin sahip olabildiği nadir rastlanan bir lütuftur. Alan yazındaki birçok teorisyen yaratıcılığın merak duygusunu uyandırarak ve doğru yöntem ve teknikleri kullanarak arttırılabileceği konusunda görüş birliği halindedir.

Doğru yöntem, teknik, araç ve süreçler kullanılarak geliştirilmesi mümkün olan yaratıcılıkta öğrencinin plansızca ortaya çıkabilecek şeyler konusunda kendini rahat hissetmesi, yapılan öğretimin sistematik olması, öğrencinin gerçekleştirdiği şeye giden yolda birden çok yol olduğunu fark etmesi (Dökmen, 2000 s.335-6) yaratıcı düşüncenin gelişmesinin başat kurallarıdır.

Yaratıcı düşünmenin geliştirilmesinde en önemli rol öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin sınıflarında yaratıcı düşünmeyi sağlayabilmeleri için öğrenmeyi ilgi çekici, merak uyandırıcı, heyecan verici, ve öğrencilerin hayal gücünü ve problem çözme becerilerini kullanmasını sağlayacak şekilde tasarlaması gerekmektedir (Morris, 2006, s. 4-5).

Britanya Yaratıcı ve Kültürel Eğitim Ulusal Danışma Kurulu, yaratıcılık eğitimine ilişkin oluşturduğu raporda; öğretmenlere, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmek için birtakım önerilerde bulunmuştur. Bunlar şu şekildedir (SEED,2006):

- Öğrencinin eğitim seviyesini göz önünde bulundurarak amaçlarını belirttiğiniz deneysel etkinlikler düzenleyin. Öğrencilerin bu etkinlikleri risk almaktan ve hata yapmaktan korkmadan gerçekleştirmesini sağlayın.

- Öğrencinin hayal gücünü içeren etkinliklere olumlu bir bakış açısı geliştirmesini sağlayın.

- Düşüncelerin üretken hale gelmesi ve eleştiri yapabilme konusunda öğrencilere rehberlik edin.

- Öğrencilerin kendini rahatlıkla ifade edebilmesi için gerekli ortamı oluşturup onları bu konuda teşvik edin.

- Yaratıcı etkinliklerde takip edilen aşamaları düzenli olarak takip edin ve problem çözümü için doğru anı seçtiğinizden emin olun.

- Sezgilerin, duygu ve düşüncelerin yaratıcı düşünce dünyasının oluşumundaki payını hiçbir zaman unutmayın.

- Hayal gücü özgünlük, sorgulama, merak gibi yaratıcı düşünmeyi destekleyen özelliklerin üstünde durmayı ihmal etmeyin.

Yaratıcılığın geliştirilmesinde içinde bulunulan çevre ve koşullar da oldukça önemli bir yer tutar. Öğrencinin güven içerisinde iş birliği ile çalıştığı, takdir ve fark edildiği, yanlışlarına hoşgörü ile bakıldığı, farklılıklara anlayış gösterilen, herkesin fikrine değer verilen, fikirlerini eyleme geçirebildiği ortamlarda ve koşullarda (Yıldırım, 1998, s.118) yaratıcılığın ortaya çıkması ve gelişmesi beklenir. Bunun yanı sıra bir sınıfta yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedefleniyorsa öğrencinin o sınıfta özgür ve ürünleri üzerinde çalışmak için yeterli zamanının olduğunu hissetmesi; kendini güvende hissetmesi ve öğretmenin kendisine her zaman destek olacağını bilmesi; çatışma durumları ve mizah ile yaratıcılığının beslenmesi gerekir (Üstündağ, 2014).

Yaratıcılığın geliştirilmesi sürecinde nasıl ki bu sürecin sağlıklı bir şekilde ilerlemesini, öğrencilerin bu konudaki gelişimini destekleyen etmenler varsa bu gelişime engel olabilecek, ket vurabilecek durumlar da söz konusudur. Süreç boyunca bu etmenlerin etkisi en aza indirilmeli; bireyin kendisine karşı bu konudaki algı ve tutumlarının olumlu yönde değiştirilmesi için çaba gösterilmelidir.

Bireyin yaratıcılığının önündeki engelleri şu şekilde sınıflandırmak mümkündür (Sungur, 1992, s.249-253; Simberg, Akt. Ülgen, 1995, s.46-47; Coon, Akt.Rıza,1999, s.16) :

- Bireysel Engeller* : Özgüven eksikliği, hata yapmaktan; eleştirilmekten; karşılaşılabilecek engellerden korkma, disiplinli bir biçimde odaklanmada güçlük, belirsizliklere karşı yeterince hoşgörü gösterememe, yersiz savunma mekanizmaları ve yeterli sabır gösterememe bireysel engeller arasında sayılabilir.

- Örgütsel Engeller* : Bireyin içinde bulunduğu topluluk sebebiyle oluşmuş engellerdir. Baskıcı bir yönetim, katı bir hiyerarşi, yöneticilerin çalışanlarına yeterince güven duymaması ve çalışanların kendilerine yeterince güvenmemesi, teşvik yerine sürekli eleştirinin ön planda olması bireylerin örgüt içinde yaratıcı olmasına ket vuran sebeplerdir.

- Toplumsal Engeller*: Yaratıcılık, hayal kurma ve farklı düşünme süreçlerini içeren bir süreçtir. Öğrenme ve üretme durumlarına geleneksel bakan toplumlar için

bu durum gereksiz ve süreci uzatan bir çaba, gerekliliği tartışmalı bir durumdur. Başarı için yapılması gerekenler bellidir ve bu süreçte sezgilerin, duyguların, sıra dışı düşünmenin yeri yoktur. Bunun yerine başarı ya da üretime giden yolda öğrenilmiş geleneksel basamakları macera aramadan çıkmak vardır.

●*Algısal Engeller:* Bireyin yaratıcı bir ürün ya da durum ortaya çıkarması sürecinde yeterli hazır bulunuşluğunun olmaması durumudur. Bu yetiye tam olarak sahip olamayan bireyler neden ve etki arasında ayrımı yapmakta zorlanır, problemlere fazlaca yüzeysel bakarak problemleri ayrıntılı bir biçimde irdeleyemezler. Gözlemlerinde tüm duyularını harekete geçirmeyi başaramazlar.

●*Duygusal Engeller:* Özgüven eksikliği, utangaçlık, yetersiz ve başarısız olma korkusu, ön yargılı olma gibi duygu durumlarını bireyin içinde bulunan duruma bağlı olarak soğukkanlı bir şekilde kontrol edememesi sonucunda ortaya çıkan engellerdir.

●*Kültürel Engeller:* Yaşanılan toplumun sahip olduğu kültürel kodlar, gelenek, görenek, gündelik yaşamdaki rutinleri yaratıcılığa yönelik bakışta önemli bir yer tutar. Toplum kültürü zaman zaman toplumun bir üyesi olan bireyleri yaratıcı davranışlara teşvik etse de bunun tam tersinin yaşandığı örneklerle de rastlamak mümkündür. Her sene dünyanın çeşitli kültürlerinde kutlanan Cadılar Bayramı için kostüm seçimleri son derece büyük bir önem taşır. Bayramı kutlayanlar bu konuda düşünmenin sınırlarını zorlayarak en yaratıcı kostümü çıkarmaya çalışır fakat Cadılar Bayramı'nın kutlandığı ya da kutlanmadığı kültürlerde birbirini tanımayan bir topluluğun tanışmayı ilgi çekici bir oyunla gerçekleştirmesi, örnek bir olayın canlandırmasının yapılması ve bu olayın sonunun değiştirilmesinin istenmesi çocuksu, komik ve zaman kaybı olarak görülebilir.

●*Öğrenilen Engeller:* Olay, durum ve varlıklara önceden yüklenilmiş olan anlamlar bireyin yaratıcılığına ket vurabilir. Zihin dünyasındaki tabular, edinilmiş fobiler bunlara örnek olarak gösterilebilir. Örneğin Uzak Doğu ülkelerinde “4” rakamı ölümü çağrıştırdığı için uğursuz sayılır ve apartman, bina, otel katlarında kullanılmaz. Bu kültürde yaşayan bireylerden “4” rakamına ilişkin bir yaratıcı bir ürün ya da durum çıkarmasını beklemek zordur. Aynı şekilde kapalı alan fobisi olan bir bireyden “asansörde kapalı kalma” gibi bir senaryo üzerine herhangi bir yaratıcı ürün ortaya çıkarmasını beklemek gerçekçi görünmemektedir.

●*Yüklü Program Engelleri:* Yaratıcı düşünmenin geliştirilmesinin en önemli koşullarından birisi bu konuya “yeterli zamanı ayırabilme”dir. Eğitim-öğretim programlarında takip edilmesi ve tamamlanması gereken ders programlarının yoğunluğu, kısıtlı sürelerde öğrenilmesi gereken içeriklerin yoğunluğu yaratıcı düşünme süreçlerine ayrılan zamanın çok az tutulmasına sebep olabilmektedir.

Bireylerin daha açık görüşlü olması, risk almaktan korkmaması, özeleştirii yapabilmesi ancak yeri geldiğinde özşefkat konusunda da kendisine cömert davranması, sıra dışı düşünce yöntemlerini denemekten korkmayıp yeni deneyimlere karşı olumlu bir tutum sergilemesi kişisel farkındalığı geliştirip, engellere ilişkin algı ve tutumlarını değiştirmesi yaratıcılıklarının önündeki engelleri kaldırmalarına anlamlı bir katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

2.2. Yaratıcı Yazma

Eğitimin en önemli amaçlarından biri bireylerin günlük hayatlarını kolaylaştırıp onları gelecekte bekleyen hayat şartlarına hazırlamaktır (Yalçın,2018, s. 184). Bu sebepten dolayı öğrencilerin bilişsel beceriler kazanmaları kadar (Kylonen, 2012) 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği, yaratıcılık gibi öğrenme ve yenilik becerileri olarak tanımlanan becerilere sahip olması da son derece önemli görülmektedir (Trilling ve Fadel, 2009; Kylonen, 2012).Günümüzde bu becerilerin kazandırılması gerekliliği, bu konuda farkındalığın artmış olması, yaratıcılığın tanrısal bir vergi olmaktan öte geliştirilebilir bir beceri olduğunun kabulü (Hui,2006) elbette yaratıcı yazmaya olan ilgiyi de arttırmıştır ancak yaratıcı yazmanın tarihsel süreci yalnızca içinde bulunduğumuz yüzyılla sınırlı değildir. Yaratıcı yazma eyleminin geçmişi Sokrates öncesi dönemden başlayıp kurumsal olarak üniversitelerde ders olarak verilmesi sürecine kadar devam eder (Smith,1985, s.221).

Yaratıcı yazmanın bir disiplin olarak görülüp bu konuda derslerin verilmesi 19.yüzyılın sonlarına rastlar. 1880’de Harvard Üniversitesi’nde Barrett Wendell tarafından oluşturulan yaratıcı yazma sınıflarında tarih, edebi kuramlar, estetik öğeler ve kişisel fikirlere geniş ölçüde yer verilmiş; yaratıcı düşünme ve ürün ortaya çıkarma süreçleri öncelik olarak benimsenmiştir (Veit, 1981). 20 yüzyılın ortasında ise yaratıcı yazarlık geleneğinin şekillenmesinde büyük ölçüde etkisi olduğu düşünülen Iowa Writer’s Workshop Amerika’da kurulur. Oluşturulan bu kulüp bir nevi amatör yazarlar atölyesidir ve bu yazarlar bir araya geldiklerinde okumalar yapıp ürünleri hakkında fikir alışverişinde bulunmakta (Myers,2014) aldıkları geri dönütler ışığında yeni ürünler ortaya çıkarmaktadırlar.

1970’lere gelene kadar öğretmenlerin, öğrencilerini yaratıcılığa teşvik etmek konusunda oldukça zayıf davrandıkları görülür. Parnes bu dönemde öğretmenlerin yalnızca %5’inin derslerinde yaratıcı uygulamalara yer verdiğini ifade eder (Akt. Öztürk,2007b). Yazmaya ilişkin algı ise hâlâ “yazmanın duyuşsal kısmının ihmal edilip bilişsel kısmına, şekilsel yapılarına odaklanma” biçimindedir (Akt. Odell,1980). 1970’lere gelindiğinde süreç yaklaşımı unsurlarının bilişsel psikoloji çalışmalarında vurgulandığı görülmeye başlanmıştır. Bu süreç, yazma alanında da değişimlere sebep olmuş;(Akt. Öztürk, 2007b, s.268) Flower ve Hayes(1981) yazma süreçlerini konu aldığı çalışmasında ilk kez yazma kavramı ile yaratıcılığı bir arada kullanarak yazma sürecinde yaratıcılık ve yaratıcılık süreçlerinden bahsetmiştir.

Yaratıcı yazmayı; dış dünyadan edinilen izlenimleri belli bir şekilsel kalıba sıkı sıkıya bağlı kalmadan; alışılmışın dışında, hayal gücü unsurlarının kullanıldığı, özgün, akıcı, ilgi çekici ve ortaya çıkarılırken yazarın da keyif aldığı metin yaratımı süreçleri olarak tanımlamak mümkündür (Burns ve Lowe, 1966; Aşlıoğlu, 1993, s.146; Oral,2003,s.8; Brookes ve Marshall, 2004, s.46; Küçük, 2007, s.11; Temizkan, 2010, s.638; Demir, 2011, s.24).

Harper(2010) yaratıcı yazmayı, daha önce aralarında ilişki kurulmamış kavramların arasında bir ilişki oluşturma olarak tanımlarken; Ramet(2007) bu

kavramı, özgün bir ürün yaratımı süreci olarak tanımlamıştır. Yaratıcı yazmanın tıpkı yaratıcılık gibi bir tanımlı yoktur çeşitlidir kendini ifade etme ve keşfetme süreci olan bu süreç(Pardlow,2003) basit bir sentezden öte ortaya özgün bir ürün koymanın (Güleryüz,2006; Robinson,2007) hedeflendiği biçimsel olarak çok sıkı kuralları ve hedefleri olmayan yapılandırılmamış etkinliklerdir(Sharples,1999).

Myers(1993) yaratıcı yazmayı, oluşturulan metinlerle zihindeki düşünceleri yansıtmaya şekli olarak tanımlarken Barro(1972) özgün fikirlerin başarılı bir biçimde birleştirilmesi şeklinde; Brookes ve Marshall (2004) ise bilgi aktarımına dayanmayan, dil becerilerini yazılı olarak geliştirmeye yardım eden süreçler bütünü olarak ; Sever (2002, s.373) ise bu süreci dil ve edebiyat öğretiminde öğrencilerin çeşitli duygu ve düşüncelerle, fikir ve görüşlerle ilgili kendini sınırlamadan özgürce ifade edebildiği, kendini ifade etme konusunda sınırları kaldırmaya yardım eden bir etkinlik olarak tanımlar. Güleryüz'e (2006, s.126) göre ise yaratıcı yazma var olan bilgileri , kavramları, düşünce ve fikirleri, zihindeki sesleri ve görüntüleri yeniden şekillendirip birbiriyle anlamlı ilişkiler kurarak ortaya estetik bir ürün koyma etkinliğidir.

Yaratıcılık geliştirilebilir bir beceridir (Hui,2006). Bu açıdan bakıldığında her bireyin muhakkak az ya da çok yaratıcı olduğunu söylemek mümkündür (Sungur,1997, s.45). Bireyin sahip olduğu yaratıcı becerilerin seviyesine göre uzun ya da kısa süreli; yüzeysel ya da yoğunlaştırılmış programlarla bu konudaki becerilerini geliştirmek mümkündür(Demir,2011, s.25). Bu süreçte öğretmenler öğrenciler için ilgi çekici, merak duymalarını ve farklı düşüncelerini sağlayacak etkinlikler oluşturmalı; düşüncelerini bildik kalıpların dışında oluşturabilmeleri için onlara rehberlik etmeli, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin önünde bulunan toplumsal, duygusal, algısal, kültürel ve öğrenilmiş engellerle baş edebilmesi için öğrenciyi yüreklendirmelidir.

Burns ve Lowe (1966) yazma ürünlerini işlevsel yazma ve yaratıcı yazma olarak ikiye ayırmaktadır. İşlevsel yazılar bir biçim ve kuralların olduğu nesnel, gerçekçi, bilgilendirici metinlerden oluşan ürünlerken ; yaratıcı yazılar şekilsel olarak sıkı bir biçimde kurallara bağlı kalmayan, hayal gücünün kullanıldığı, estetik ve zevkli, parçaların özgün bir şekilde birleştirildiği yazma ürünleri olarak nitelendirilebilirler.

Ökten (2013, s.104-105) dil ve edebiyat derslerinin birbirinden ayrı olarak ele alınmasının sonucunda yazma derslerinin estetik farkındalıktan, tahlil ve yorum yapmaktan uzak; tekdüze, ezber ve tekrardan oluşan dersler haline geldiğini ifade etmektedir. Yazma derslerinde belli hedeflere ulaşmak amacıyla dil bilgisi, noktalama, şekilsel düzen gibi konularda uyulması gereken noktalar elbette vardır. Bir öğrencinin dilekçe, rapor ya da herhangi bir bilgilendirici ve resmî bir metin oluşturabilmesi için bu kurallara ihtiyaç duyulduğu açıktır ancak bu kurallara uyma çabası zaman zaman öğrencilerin üstünde olumsuz etkiler bırakabilmektedir. Öğrenciler oluşturdukları metinlerde içeriksel yapıyı düzenlemekten daha çok şekilsel yapıyı düzenlemekle uğraşmakta, ilgi çekici ve sıra dışı bir ürün çıkarmak için harcaacağı zamanı oluşturdukları metnin düzeni için harcamakta sıradan ve tekdüze metinler ortaya çıkarmaktadırlar. Oral da (2002, s.6) aynı şekilde “yazma

öğretimi sırasında birçok yazım kuralına uyma zorunluluğu, öğrencilerin bir yandan yazma tekniğini öğrenmelerini sağlarken diğer yandan yazmadan nefret etmelerine” sebep olabileceğini vurgulamaktadır oysa yaratıcı yazma türünde şekilsel olarak bağlayıcı faktörler çok azdır, bunun yanı sıra öğrencinin hayal dünyasını harekete geçirecek ortaya çıkardığı ürünü tek düze ve sıradanlıktan kurtaracak bir yazma türüdür. “Mahallenizi anlatan bir kompozisyon yazınız.” şeklinde alışıldık ve bildik bir biçimde verilen yazma görevinde öğrenciden farklı düşünmesini beklemek oldukça güçtür çünkü burada öğrenciye kullanması için verilen malzeme sıradan ve tekdüzedir ancak aynı ödev “Yaşadığınız şehri tanıtan bir kitap oluşturulacak ve siz de bu kitapta bir yazarsınız. Göreviniz yaşadığınız mahalleyi yazılı olarak anlatmak. Bu süreçte mahalleden fotoğraflar, mahalle sakinleri ile yapılmış röportajlarla yazınızı zenginleştirmeniz mahalleyi daha iyi tanımamıza yardımcı olacaktır.” şeklinde verildiğinde öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini harekete geçireceği açıktır. Öğrenci masasına oturup sıradan bir metin yazmak yerine problemi çözmek harekete geçecek, farklı farklı veri kaynaklarını anlamlı bir biçimde sentezleyerek ortaya yaratıcı bir metin çıkaracaktır.

Eğitim-öğretim ortamlarında yapılan geleneksel yazma dersleri ile yaratıcı yazma dersleri arasında hedef,içerik,elde edilen sonuçlar açısından farkların olduğu muhakkaktır. Geleneksel yazma derslerinde konunun ana hatları, üslup, biçim vb. sınırlandırılırken yaratıcı yazmada böyle bir durum söz konusu değildir. Öğrenciden verilen nesne, bilgi ya da kavramları kullanarak yaratıcı bir ürün ortaya çıkarması beklenir. Öğrenci burada olabildiğince özgür bırakılarak süreç sırasında keşifler yapması ve kendini daha kolay ifade etmesi farklı düşünmeyi başarabilmesi gibi istendik sonuçlar elde edilmesine yardımcı olur. Duran (2010);

- Geleneksel yazma çalışmalarıyla ürün ortaya çıkaran öğrencilerin yazılı anlatımda zorluk yaşadığı, yaratıcı yazma yöntemlerini deneyimleyen öğrencilerin ise kendini daha kolay ifade ettiği,

- Yaratıcı yazma yöntemleriyle tasarlanmış etkinliklerin öğrencilerin hayal dünyasını zenginleştirdiği,

- Geleneksel yazma tekniklerinin uygulandığı etkinliklerde öğrencilerin biçime odaklanması sebebiyle yazma eylemine mesafe oluşturduğu tespitlerinde bulunmuştur.

Standart bir tanımlama yapmanın mümkün olmadığı yaratıcı yazma aslında temelde bireyin kendi görüş, fikir ve düşüncelerinden yola çıkarak hayal gücünü etkin bir biçimde kullandığı özgün bir yazılı ürün ortaya çıkarmasıdır (Dawson, 2005; Maltepe, 2006; Harper, 2009; Rızvanoğlu,2016) çünkü Barthes’in de (1985, s.21) ifade ettiği gibi “yazı, yazarın anlamlı bir ediminin sonucu” dur.

Yaratıcı yazma süreçlerinde öğretmenin;

- Öğrencilere etkili bir biçimde yol göstermesi ve bu konuda rehberlik yapması,

- Öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyalarını sınırlandıracak şeylerden kaçınması,

- Öğrencileri ürün ortaya çıkarma konusunda teşvik etmesi,
- Geri dönütlerini öğrencinin özgüvenini sarsacak şekilde değil öğrencide yapıcı sonuçlar bırakacak şekilde yapması,
- Sınıfta olumlu bir hava yaratması,
- Öğrenciye yeterli zaman vermesi,
- Öğrencilerin yazma konusunda olumlu bir benlik algısı oluşturmalarına yardımcı olmasının öğrencilerin süreçte gelişim göstermesinde anlamlı bir etkisinin olacağı düşünülmektedir.

Yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde tek başına öğretmenin aldığı sorumluluk bu becerinin geliştirilmesinde elbette tek başına anlamlı olmayacaktır. Çünkü bu süreçte öğrencinin bu konuya ilişkin tutumu ve algısı da son derece önemlidir. Bu süreçte ;

- Duygu, düşünce ve fikirleri konusunda özgür davranması ve kendini sınırlandırmaması,
- Özeleştiri yapabilmesi,
- Ürününe gelen eleştirileri olgunlukla karşılaması ve kişisel algılamaması,
- Farklı düşünceler üretmekten korkmaması,
- Utangaç davranmaması,
- Sıra dışı fikirlerini ifade ederken komik duruma düşme kaygısı yaşamaması,
- Duyduğu, gördüğü, konuştuğu durumları taklit etmek yerine kendi deneyimlerinden yola çıkarak özgün ürünler ortaya çıkarması öğrencilerin üstüne düşen sorumluluklardan bazılarıdır.

Yaratıcı yazma süreçlerinin öznesi olan öğrenci ve ona yol gösteren öğretmen üstüne düşen sorumlulukları yerine getirdiğinde öğrencilerde şu davranış, tutum ve algıların olumlu yönde değişim gösterdiğini gözlemlemek mümkün olacaktır (Demir,2011, s. 30-31):

- “Farklı olmayı göze alabilmek”
- “Yargılamaktan kaçınmak”
- “Kavram oluşturabilmek”
- “Kavramları ilişkilendirebilmek”
- “Hayal gücü”
- “Konuya odaklanabilmek”
- “Akıcılık (sözcük, çağrışım, düşünce ve ifade akıcılığı)”
- “Esneklik (bir problem durumunda farklı yaklaşımlar kullanabilme yeteneği)”

- “Özgünlük (problem durumunda benzersiz çözümler üretebilmek)”
- “Bir konuyu ayrıntılı olarak ele almak”
- “Çok yönlü düşünmek”
- “Çevreye duyarlılık”
- “Yeni durumlara ilgili olmak”
- “Çabuk ve bağımsız düşünebilmek”
- “Değişik sonuçlara ulaşabilmek”
- “Yaratıcı süreç hakkında bilgili olmak”
- “Merak”
- “Eleştiriye açıklık”
- “Kuşkuculuk”

Tompkins (1982) yaratıcı yazmanın amaçlarını; öğrencilerin yazma sürecinde aynı zamanda eğlenmesini sağlamak, estetik yönlerini ve hayal güçlerini geliştirmek, yazmanın işlevini fark edip açık fikirli ve kendini tanıyan bireyler olmalarını sağlamak olarak ifade ederken Oral(2003, s.10) bu çalışmaların esas amacının kendini tanıma, karar verme mekanizmalarını işletebilme, planlama yapma ve bunu uygulamaya geçirme olarak tanımlamıştır. İpşiroğlu’na (2006, s. 11) göre ise yaratıcı yazmanın temel amaçları genel hatlarıyla şu şekildedir:

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

Yaratıcı yazmada sürecin geleneksel yazma türlerine göre daha esnek bir yapıda olması, öğrencilerin duygu, düşünce ve fikir dünyasında daha özgür davranabilmeleri, şekilsel yapılara sıkı sıkıya bağlı kalmak zorunda olmayışları yaratıcı yazının yapısal olarak taşıması gereken birtakım unsurlarının olmadığı anlamına gelmez. Her öğrencinin kendi hayal dünyasını fikir, görüş ve gerçekliklerle sentezleyerek ortaya çıkardığı yaratıcı yazı çalışmalarının, yaratıcı yazı olarak kabul edilebilmesi için taşıması gereken birtakım özellikler vardır. Bu özellikleri şu şekilde

sıralamak mümkündür (Spandel,2005; Tompkins,2006, s. 69 Akt. Öztürk,2007, s.26-27):

●**Fikirler:** Yazma sürecinde yazarın beslendiği ana kaynak zihnindeki fikirlerdir. Bu fikirler bazen dış dünyadan edindiği izlenim ve bilgilerden oluşan fikirler bazen de zihninde imgelem dünyasında oluşturduğu fikirlerdir. Yazar bu fikirlerin arasından ürünü için anlamlı olacak fikirleri ayıklar, belli bir düzene oturtarak metninde kullanır.

●**Organizasyon:** Zihinde fikirlerin belirip hangilerinin üründe kullanılacağına seçilmesi kadar bu fikirlerin nasıl düzenleneceği de bir yazma ürününü çıkarma sürecinde son derece önemlidir. Çünkü bir yazının organizasyonu, oluşturulacak yazının iskeletini oluşturur. Fikirleri anlamlı bir bütünlük halinde vermek, yazıda kopuklukların olmaması fikirlerin organizasyonunun doğru bir biçimde yapılmasına bağlıdır.

●**Üslup:** Bir yazarı, onun metnini okuduğumuzda tanımamızı sağlayan en önemli ipucu o yazarın üslubudur. Yazıda bulunması gereken üst düzey bir nitelik olan üslubu yazarın seçtiği kelimeler, kurduğu cümleler, kullandığı bakış açıları, kahramanlarını, olayları ve durumları tasvir etme biçimlerinden tanımak mümkündür.

●**Kelime Seçimi:** Etkili kelime seçimleri bir yazıyı ilgi çekici ve etkileyici kılan en önemli unsurlardandır. Bir durumu nasıl ifade ettiğimiz ve yazıya aktardığımız kadar bu aktarım sırasında seçtiğimiz kelimeler de önemli bir yer tutar. Bir yazıda tercih edilen kelimeler onu sıradan bir yazı haline de getirebilir son derece etkileyici bir yazıya da dönüştürebilir.

●**Akıcı Cümle:** Bir yazının ahengini ve uyumunu sağlayan şey cümlelerin akıcı olmasıdır. Akıcı cümleler sayesinde konu daha açık ve anlaşılır hale gelir, okuyana bir okuma zevki aşılar ve estetik bir yapı haline gelir.

●**Mekanikler:** Yazıda görülmesi beklenen şekilsel yapılarıdır. Noktalama, imlâ , dil bilgisel yapıların doğru kullanılmasını içerir. Ancak yaratıcı yazmada mekanikler hiçbir zaman geleneksel yazma türlerindeki gibi dikkat edilmesi gereken öncelikli unsurlar olarak görülmemelidir. Yaratıcı yazma ürünlerinde okumayı anlaşılır kılacak, metnin ana fikrini aktaracak boyutta mekaniklere elbette ihtiyaç vardır ancak asıl önemli olan yazarın ilgi çekici, merak uyandıran, etkileyici ve bütünlüklü bir ürünün çıkmış olmasıdır.

2.2.1.Yaratıcı Yazma Sürecinde Aşamalar

Yazma becerisinin öğretimine ilişkin modern çalışmalar 19.yüzyılda başlamıştır. İlk dönemlerde yazma öğretiminde merkeze, öğrencilerin ortaya çıkardığı ürünler konulmuş (Özdemir,2019, s. 549); doğru kullanımların ne olması; yazım şeklinin nasıl olması gerektiğini vurgulayan ürün temelli yazma olarak nitelendirebileceğimiz bu yazma türünde yalnızca kağıda aktarılan yazılar belirlenen teknik ölçütlere göre değerlendirilmiştir. Ürün temelli yazma eğitimi; alıştırma, kontrollü yazma, düzeltme ve kontrol, serbest yazma süreçlerinden oluşur (Badger ve White, 2000). 1970’li yıllara gelindiğinde yazma süreçlerine olan bakış açısı

değişmiş artık farklı paradigmlar tartışılır hale gelmiştir. Bu yıllardan itibaren yazma sürecine odaklanma, süreçte dilin yeniden keşfedilmesi ve değiştirilmesi, ortaya çıkan ürünün ne olduğu kadar bu ürünün nasıl ortaya çıktığının da (Oral, 2003; Ülper, 2008) önemsendiği ve yapılacak değerlendirmelerde bunların da göz önünde bulundurulması önem kazanmıştır. Süreç temelli yaklaşım doğrusal bir çizgi izlemeyen, keşfetmeye açık, üretken, yazarın fikirlerini yeniden anlamlandırmasına yardım ederek ortaya yeni ve özgün bir çıkarmasına yardım eder (Lee, 2012). Bu süreçte öğretmen öğrenciye yazma konusunda rehberlik edip yol gösterir ve öğrenciyi yazmaya teşvik eder. Durum ve şartlara göre ihtiyaç duyulması halinde öğrenciye rehberlik etmekle kalmayıp kendisi de bu konuda öğrenciye örnek teşkil ederek yazma sürecine katılır ve bir yazma ürünü yaratır(Erdoğan,2012 ; Karatay, 2011; Oral, 2003).

Yazma süreçlerinin aşamalandırılmasında alan yazında çeşitli sınıflandırmalar ve isimlendirmeler mevcuttur (Britton, 1970; Graves, 1975; Flower ve Hayes, 1977; Sommers, 1982; White ve Arndt, 1991; Hedge, 1991; Perl, 1994; Grenville, 2001; Graves, 2003; Tompkins ve Collom, 2004;Akyol, 2006; İpşiroğlu, 2006). Süreç temelli yazma yaklaşımlarının çoğunlukla yazma öncesi, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzenleme ve yayınlama aşamalarından oluştuğu görülür. Yaratıcı yazma ürünleri de çoğunlukla süreç temelli oluşturulduğu için yaratıcı yazmanın hedeflendiği ve yazmanın süreçsel olarak temellendirildiği çalışmalarda bu aşamalar göz önünde bulundurulabilir. Morley(2017, s.125-131) bu bahsedilen aşamalardan çok farklı olmamakla beraber yaratıcı bir yazı oluşturmada yedi aşamadan bahseder. Buna göre yaratıcı yazmanın aşamaları şu şekildedir :

Hazırlık: “Ne hazırlıyorum?” ve “Nasıl ortaya çıkarabilirim?” sorularının sorulduğu hazırlık süreci aktif bir okuma, öykünme, araştırma, oyun ve yansıtma adımlarından oluşur. Yazmaya hazırlık sürecinde öğrencinin etkili bir biçimde okumalar yapması gerekir. Zira belli bir üslupla estetik unsurlara sahip ilgi çekici bir yazının ortaya çıkabilmesinin en önemli faktörlerinden biri okumalar yapmadır. Hazırlık sürecinde öykünmelerin olacağı muhakkaktır, iyi bir yazıya ulaşmanın yolu öykünmelerle başlar ancak yazar sonrasında kendi üslubunu oturtmayı başarır. Yazmaya hazırlık sürecinde bir diğer üzerinde durulması gereken konu ise “araştırma”dır. Öğrencilerin derinlikli ve ayrıntılı yazılar yazabilmeleri için ilgi çekici konular seçilip sorular sorulmalı, öğrencilerde merak unsuru tetiklenmelidir.

Planlama: Yaratıcı yazma ürünlerinde planlama yapılırken yapılara odaklanmak yerine konulara odaklanılır. Yazar konuyu araştırır, taramalar yapar elde ettiği verileri kullanmak üzere sınıflandırmalar yaparak planını oluşturur. Yaratıcı yazmada bu şekilde bir planlama sürecinin görülmesi bunun aksi durumların görülmediği anlamına da gelmez. Bazen bir yazar kurguladığı metinde planlama yaparken zihninde var olmayan karakteri bir anda metne bir anda dâhil edip okuyucuyu bu şekilde şaşırtmayı tercih eder. Yaratıcı yazma kişinin duygu, düşünce, algı ve imgelem dünyasını özgürce yansıttığı bir yazma türü olduğu için bu durumun da yargılanması söz konusu değildir.

Kuluçka: Hazırlık ve planlama sürecinde elde edilen verilerin, yapılan araştırmaların olgunlaşmaya bırakılması sürecidir. Bu süreçte birey her ne kadar

etkin bir biçimde yazma sürecine katkıda bulunmuyor gibi görünse de bu konuda endişe edilmemelidir. Fikirlerin olgunlaşması ve zihinde anlamlı bir şemaya yerleşmesi açısından önem taşıyan bu zaman dilimi bireyin kendisini dinleme zamanıdır.

Başlangıç : Yazarlar, bir yazıya başlamanın yazı yazmadaki en zor adımlardan bir olduğu konusunda hemfikirdir. Ancak burada yapılması gereken kesinlikle oluşturulacak olan yazının ilk cümlesini yazmaya çalışmak değildir. Bunun yerine olay örgüsünün taslağını yazmak, karakterlerin tanımını yapmak, metinde geçecek olayları ana hatları ile ifade etmek yazıya başlamak konusunda doğru adımlardır. Bunun ardından serbest çağrışımlarla yazılacak çeşitli birkaç cümle yazıya başlangıç yapılabilmesi için bir yol açacaktır.

Akış : Yazma sürecinde yaratıcı bir akış oluşturabilmek, disiplinli bir biçimde düzenli yazmaya çalışmakla mümkün olabilir. Bu akışı sağlamak için yapılan pratiklerde her zaman anlamlı ve bütünlüklü metinler oluşturulmak zorunda değildir. Hızlı ve özgür bir biçimde her şeyi kâğıda döküp asla düzeltme yapmaksızın yazılar yazmak bu akışın oluşmasında yardımcı olabilir. Akışa kapılmayı başaran bir yazar, son derece derin bir odaklanmayla yazmayı esas amaç haline getirip endişe, kaygı ve engelleri arka plana atmayı başarabilir.

Sessiz Birikim : Yazma süreci, doğrusal olmayan sarmal şekilde ilerleyerek devam eden organik bir süreçtir. Süreç bazen çok sessiz ve zor ilerler bazen de oldukça coşkulu ve verimli hissettirerek ilerler. Bunların hepsi yazmanın doğasında olan olağan şeylerdir. Örneğin yaratıcı bir ürün ortaya çıkarırken kuluçka süresi aslında verimsiz, hiçbir şeyin yapılmadığı bir evre olarak görülür ancak bu, büyük bir yanılgıdır. Yazarın topladığı bilgileri, kafasında oluşturduğu kurguyu olgunlaştırabilmesi için durmaya ve kendini dinlemeye ihtiyacı vardır. Süreç içerisinde aktif ya da pasif atılan her adım yazar için bir birikimdir.

Aydınlanma ve Bitiş Çizgileri: Bu aşama, ortaya çıkarılacak olan yazının şekil ve yapı olarak sentezlendiği, yazma eyleminin neredeyse tamamlandığını hissettiren süreçtir. Yazarın bu süreçte ve öncesinde sıklıkla yazması bu konuda alıştırmalar yapması yazılarında büyük bir sıçrama yapmasına yardımcı olur. Bu durum bir çeşit aydınlanma olarak görülebilir çünkü yazar sıçramayı yaşadığında metninde farklı ve güçlü bir yapı yakalar ve bundan sonra yazma disiplinine aynı şekilde devam ettiği sürece oluşturduğu ürünlerde nitelik, düzenli bir biçimde artmaya devam eder.

2.2.2.Yaratıcı Yazma Etkinliklerinde Kullanılabilecek Yöntem ve Teknikler

Olthouse(2012)'a göre yazma sadece bilişsel süreçlerden oluşmayan aynı zamanda duyuşsal süreçleri de kapsayan bir süreçtir. Bu yüzden yazma uygulamalarında öğrencilerin yalnızca teknik ve bilişsel taraflarını değil aynı zamanda duyuşsal taraflarını da geliştirmek için yazma uygulamalarında öğrencilerin sık sık yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek yaratıcı yazma uygulamalarının yapılmasının iyi bir yazar olma yolunda büyük bir önem taşıdığını ifade eder.

Yaratıcı yazmada kullanılan yöntem ve teknikler öğrencilerin yalnızca düşünce dünyasına seslenmekle kalmaz aynı zamanda duygu dünyasına, sezgilerine, duyularına da hitap ederek öğrencilerin algılarını bütüncül bir biçimde yazma eylemine odaklar. Bu odaklanmanın gerçekleşmesi büyük oranda ürün oluşturma sürecinde izlenen yöntem ve teknikle ilişkilidir. Çünkü geleneksel yöntemlerden uzaklaşıp öğrencinin ilgisini çekecek, merakını uyandıracak onu yazmak konusunda teşvik edecek yöntem ve tekniklerin öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde değiştirmesine ve yazma becerilerini geliştirmesinde etkili olacağı düşünülmektedir.

Yaratıcı yazma tekniklerinin temel amacı yazma sürecini sıkıcı ve tekdüze olmaktan kurtarıp öğrencilerin duygu ve düşüncelerini özgün, akıcı, ilgi çekici ve etkileyici bir şekilde ortaya koymalarını sağlamaktır (Temizkan,2010). Alan yazında bu süreçte kullanılabilecek oldukça çeşitli yöntem ve teknikler mevcuttur (Singleton ve Luckhurst, 1996; Yangın,2002; Oral,2003; Ataman, 2006; Mills,2006 ; West,2017 ; Dev, Marwah ve Pal,2009 ; Hamand,2014 ; Earnshaw, 2014).

Böttcher (Akt. Maltepe,2006, s.38-39) yaratıcı yazma sürecinde kullanılabilecek yöntemleri şu şekilde sınıflandırmıştır:

1. Fikir birliği yöntemi: Kümeleme, kavram haritası, beyin fırtınası, hayal gücünü kullanma gibi teknikleri içeren bu süreçte öğrencilere yazmaları gereken konuda tema, yönerge ya da bilgi önceden verilir. Öğrenci, kendisine verilen bilgileri kullanarak yazısında kullanacağı kavramları ve yazının içeriğini bir ağ ya da bir harita haline getirerek düşünür ve sonrasında ürününü ortaya çıkarır.

2. Yazma oyunları: Yaratıcı yazma oyunları öğrencileri yazmaya motive etmek ve süreçte eğlenmelerini sağlayarak yazmayı, zor bir iş değil eğlenceli bir iş, olarak görmelerini hedefleyen yöntemdir. Çoğunlukla grupla gerçekleştirilen bu yöntemin alan yazında oldukça çeşitli türlerini görmek mümkündür. Sözcük avı, adam asmaca, yemek tarifi yazma, film çekmek için bir senaryo yazma gibi birçok örneğini görmek mümkündür.

3. Kurallara ve yöntemlere göre yazma: Bu yöntemde öğrencilere yazma sürecinin başında onlardan istenen ürüne ilişkin bir örnek ya da örnekler gösterilir. Öğrencilerin örneği tam olarak anladıklarından emin olunduktan ve konuya ilişkin gerekli tartışmalar yapıldıktan sonra öğrencilerden buna benzer bir ürün oluşturmaları istenir.

4. Edebi yazma ve edebi türlere göre yazma: Bu çalışmalarda ana materyal olarak edebi bir ürün kullanılır. Önceden verilen ve öğrenci tarafından okunan edebi ürüne ilişkin öğrencilerin çeşitli noktalarda yaratıcı düşüncelerini harekete geçirerek yaratıcı bir yazı oluşturmaları beklenir. Bu bazen verilen bir öykünün sonunu değiştirme, bazen bakış açısını değiştirme, bazen karakterleri değiştirme şeklinde olabilir.

5. Uyarıcı yazma: Bu yöntemde amaç yazma ortamına farklı uyaranları dâhil

ederek yazma sürecini etkin kılmaktır. Resim, müzik, dans, film gibi çeşitli uyaranlar kullanılabilir.

6. Yaratıcı metinleri sürekli yazma: Öğrencilerin yazma ürünlerinde çeşitliliği artırabilmesi ve düzenli olarak yazabilmesi için gerçekleştirilen etkinliklerdir. Yazılar bu sayede akıcılık ve esneklik kazanır. Ayrıca sürekli ve düzenli yazma eylemi öğrencinin kendini daha kolay keşfedip daha hızlı düşünmesine yardımcı olur.

Yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesinde benimsenen yöntem ve tekniklerin, oluşturulan etkinliklerin yeri şüphesiz büyük bir yer tutar. Doğru yöntem, teknik seçimi ve doğru etkinliklerin oluşturulması yaratıcı ve özgün fikirlerin ortaya çıkmasına yardımcı olur. Yangın (2002, s.118) düzenli olarak günlük, anı defteri tutma; mektup yazma, yemek tarifi yazma, senaryo yazma, sınıf gazetesi çıkarma gibi tekniklerin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini olumlu yönde etkileyeceğini ifade ederken; Ak(2011) ve Demirbaş(2005) süreçte yaratıcı problem çözme, örnek olay inceleme, görüş geliştirme, , kişisel analogi gibi tekniklerin etkili olacağını ifade etmiş bunun yanı sıra oluşturulacak yöntem, teknik ve etkinliklere bir sınırlama yapmanın mümkün olmadığını istek, ihtiyaç ve hedeflenen duruma göre farklı yöntem, teknik ve etkinliklerin de geliştirilebileceğini ifade etmişlerdir.

İpşiroğlu'na (2006) göre öğrencinin hayal gücünü etkin bir biçimde kullanmasını sağlayan ve süreç sonunda öğrencinin etkili ürünler çıkarmasına yardım eden yaratıcı yazma teknikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Metnin devamını yazarak sonunu tamamlama.
- Metne yeni bir son yazma.
- Bakış açısını değiştirme.
- Mekânı, zamanı ve kişileri değiştirme.
- Özgün metindeki olay örgüsüne bağlı kalarak kişileri değiştirme ya da kişilere bağlı kalarak olayları değiştirme ya da kişileri de, olayları da değiştirme.
- Yazınsal metindeki olay örgüsünde yer alan kişiler üzerine yapılan çalışmalar (Kurgusal karakter için bir iç monolog oluşturulması, karakterin ağzından mektup yazma ya da günlük tutma.).
- Metindeki konuşma biçimlerini (diyalog, iç monolog, dolaylı anlatım vb.) değiştirme ya da yeni konuşmalar ekleme.
- Bilinen bir motiften, tipten ya da öyküden yola çıkarak çeşitleme yazma(parodi ya da çeşitlemeler yazdırma, bir yazınsal türden öteki türe dönüşüm).

Oral (2003) yaratıcı yazma çalışmalarında; doğa ve çevre gezileri, pencere problemi, cümle birleştirme, kullanılan dili tahmin etme, müzik ve fotoğraf eşliğinde

yazma, öykü karakterleri oluşturma, müze gezileri, sözcük türeterek öykü yazma, senaryo; diyalog; reklam metni yazma, özgün deyişler oluşturma, eşyalarla diyalog oluşturma, rüyalarından öykü oluşturma gibi etkinliklerin kullanılabileceğini ifade eder.

West(2007) yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik oluşturduğu etkinlikleri tamamen varsayım, bir durumu hayal etme ve soru cümleleri üzerine oluşturmuştur. Üç yüz farklı yaratıcı yazma becerisini geliştirecek soru ve varsayım cümlesinin bulunduğu çalışmadan şu örnekler verilebilir:

• Tarihten herhangi biriyle bir odada kilitli kalsaydınız bu kim olurdu? Neden?

• Bir içecek olsaydın hangi içecek olmak isterdin? Neden?

• Aynı şarkıyı günde on defa dinlemek mi yoksa asla müzik dinlememek mi, hangisini seçerdin?

• Geçmiş, gelecek ya da günümüzde bir kitabı yok etmenize izin verilse bu kitap hangisi olurdu? Neden?

• Dünya ölümcül bir hastalıkla karşı karşıya ve bu hastalık sana bulaşmadı ama elinde kullanabileceğin sadece bir tane aşı var. Bunu yaşlı bir akrabaya kullanmayı düşünüyorsun. Yolda giderken küçük ve hastalık kapmış bir çocuğa rastlıyorsun. Ne yaparsın?

• Birisi sana arkadaşına ihanet etmen karşılığında 1 milyon dolar teklif etse ne yaparsın?

• Dokunduğun her şeyi altına dönüştürme gibi bir yeteneğin var. Günlük hayatını nasıl sürdürürdün? Yoksa böyle bir şeyi istemez miydin? Neden?

• Birine verdiğin en güzel hediyeği düşün. Hediyeği verdiğin kişinin paketi açtığı anda verdiğin tepkiyi ayrıntılı olarak anlat.

• İş ve para kazanma kaygısının olmadığı ve tüm gıdalara ücretsiz bir biçimde sahip olduğun bir dünya hayal et. Burada günlerini nasıl geçirirdin? Neden?

• Hayatının geri kalanında yalnızca bir kişiyle konuşma şansın olsaydı bu kim olurdu? Konuşacağınız şeyler bitebilir mi yoksa bitmez mi? Bitmezse nasıl ve neden bitmez?

• Şimdiye kadar gördüğün en muhteşem şeyi düşün. Bu şeyi nasıl tanımlarsın? Gördüğünde ne hissettin?

• Sirkte yaşayan ve orada gösteri yapan bir ayının bakış açısından bir öykü oluştur.

Baymur (1948, s.58) yazmada kullanılabilecek etkinliklerden örnekler verirken yaşanmış ve gözlemlenmiş olaylarla ilgili yazma, resimlere bakarak yazma, dinlenen öykülerle ilgi yazma gibi örnekler vererek aslında bir ölçüde yaratıcı yazılara işaret etmiş; Veit(1981) ise yaratıcı yazma etkinliklerine yönelik şu senaryolara yer vermiştir:

- Hayranı olduğunuz birini ayrıntılı olarak anlatan yazılı bir ürün oluşturma.
 - 10 yıl sonrasını hayal ederek nerede, nasıl ve ne durumda olduğunuzu anlatan bir çalışma ortaya çıkarma.
 - Taşındığın isim hakkında (bu ismi sevip sevmediğin, bu ismin sana nasıl verildiği, ismi değiştirmek isteyip istemediğin vb.) ayrıntılı bir yazma çalışması oluşturma.
- Öztürk(2007) ise 5.sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini değerlendirmeyi amaçladığı çalışmasında şu yaratıcı yazma etkinliklerini oluşturmuştur :
- Çok sayıda farklı hayvanın özelliklerinden oluşturulmuş yeni bir hayvan oluşturma ve öğrencilerden bu hayvana ilişkin tahminlerde bulunup, isminin ne olduğu, nereden geldiği, hayatının nasıl olduğuna dair fikir belirtmesini isteme.
 - Güneş ışığından yoksun gri gezegeni ziyaret eden karakterlerin bulunduğu bir metni okuduktan sonra karakterlerin bu gezegene nasıl uyum sağlayacağını sorulması ve bunu izleyen bir yazı yazılması.
 - Öğrencilere birtakım resimler gösterme ve bu resimler hakkında yaratıcı öyküler yazdırma.
 - Öğrencilerden, konuşan bir hayvana sahip olduklarını düşünmelerinin ve bu hayvanla ilgili öykülerini anlatmalarının istenmesi.
 - Öğrencilerin ilerde yaşayacakları evi ayrıntılı olarak hayal etmeleri ve bunun öyküsünü yazmaları.
 - Öğrencilerin denizin derinliklerinde yaşadıklarını hayal etmeleri ve burada yaşadıkları hayatı yazılı olarak anlatmaları.
 - Öğrencilerin uzay gemisinde yaşadıklarını hayal etmeleri ve burada yaşadıkları maceraları yazılı olarak anlatmaları.
 - Önceden belirlenmiş bir cümle ile başlayan hayali bir tema yazmalarını isteme.
 - “Ben Kimim?” adlı etkinlikle öğrencilerin hayatlarına ilişkin ilginç ayrıntılar vermesini ve bunu yazıya dökmelerini sağlama.
 - Öğrencilerden bir makine olduklarını hayal etmelerini ve makinenin bakış açısıyla bir öykü yazmalarını isteme.

- Daha önce okunmuş bir öyküye yeni bir son yazma.
- Sevilen bir televizyon karakteri için özgün bir macera yazma.
- Korkunç maceralar yaşayan bir maymuncuğun yaşadığı bu korkunç maceraları anlatan bir metin oluşturma.
- Anlamsız kelimelerden oluşan başlıklardan birini seçip bununla ilgili bir öykü yazma.
- -Aslanlar niçin kükreler?
- Develerin üzerinde niçin hörgüç vardır?
- Yılanlar niçin tıslarlar?

sorularını yanıtlayan ayrıntılı uzun öyküler yazma.

- Eğlenceli konu başlıkları ile ilgili yazılar yazma (Söndürülmekten nefret eden ışık, yağmurdan korkan şemsiye, cik cik diyen aslan vb.).
- Bir kahraman biyografisi yazma.
- Sevilen bir hayvan hakkında bir bilmece yazma.
- Ceviz kabuğunda yaşayan bir kişi, sihirli bir yelpaze ya da denizde yaşayan insanlar hakkında bir öykü oluşturma.
- “Eğer ben...” ile başlayan cümleyi tamamlayarak bu doğrultuda bir öykü oluşturma.

Yazma süreçleri bilişsel, duyuşsal ve devinişsel süreçlerden oluşan çok boyutlu bir süreçtir (Köksal, 2001, s.62). Devinişsel süreçler tüm yazma süreçleri için geçerli iken hem bilişsel ve hem duyuşsal gelişimin en iyi yakalandığı yazma türünün yaratıcı yazma olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü yaratıcı yazma süreçleri bireyin hem zihin dünyasını geliştiren hem duyularını aktif bir biçimde kullanmasını sağlayan ve bunları anlamlı bir şekilde ifade etmesini öğreten bir süreçtir. Bu öğrenme süreçlerinde kullanılan yöntem, teknik ve etkinlikleri sınırlandırmak mümkün değildir. Bu yöntem, teknik ve etkinliklere hitap edilecek grubun özelliğine göre ekleme ya da çıkarma; yeniden yorumlama yapılabilir. Daha önce deneyimlenmemiş fakat yaratıcı yazma becerilerini geliştirebileceğini düşündüren yeni yöntem, teknik ve etkinlikler oluşturulabilir.

2.2.3.Yaratıcı Yazma Sürecinin Değerlendirilmesi

Yaratıcı yazma doğası ve özellikleri yönüyle süreç temelli yazma türüne oldukça yakındır ve bu türle benzerlikler gösterir. Bu sebepten yaratıcı yazmanın değerlendirilmesi de tek yönlü düşünülemez. Değerlendirme hem ürünü hem süreci içine alan daha kapsamlı bir değerlendirme olmalıdır(Maltepe,2006, s.44) çünkü değerlendirme yalnızca not vermek demek değildir aynı zamanda süreci anlamlandırarak ve yapılandırarak bundan sonra yapılacak çalışmalar için gerekli düzenlemeleri yapmak; başka bir yaratıcı yazma sürecine hazırlık yapmak

demektir(Polat,2023, s.44).Ürün temelli yazma çalışmalarının değerlendirilmesinde dil bilgisi, yazım, noktalama gibi teknik unsurlara ağırlık verilirken(Temizkan,2010); süreç temelli yazma çalışmalarında öğrencinin gösterdiği çaba, istek göz önünde bulundurularak her öğrencinin her yazma eyleminde ne yaptığı, nasıl yaptığı göz önünde bulundurulur (Sharples,1999).Değerlendirmeler her öğrencinin farklı olduğu bilgisi ile yapılır(Oral,2003). Her öğrencinin farklı olduğunun bilinci ile hareket edilirken ortaya çıkan yazı ve süreç bireysel olarak değerlendirilmeli, öğrencinin ürünleri arasında bir kıyaslamaya gidilmemelidir(Orhon, 2019, s. 289). Bunun yerine öğrencilere neyi çok iyi, neyi yanlış yaptıklarına ilişkin geri dönütler verilmeli, öğrencinin kaydettiği gelişimi görebilmesi için kendi yazma ürünlerini kendi içinde karşılaştırması sağlanmalıdır(Brillant, 2005; Akt. Ungan, 2007).

Yaratıcı yazmanın değerlendirilmesinde en önemli durumlardan birisi değerlendirme ölçütleridir. Bu konuya ilişkin standart bir görüşün olmaması süreci daha karmaşık bir hale getirmektedir(Temizkan,2010, s.636). Bu konuda belli bir standardın olmayışını, alandaki bazı eğitimciler ciddi bir sorun olarak görmektedir çünkü değerlendirmenin bu kadar çeşitli olması beraberinde adil davranamama gibi bir sorunu da getirebilmektedir(Ataman,2006; Temizkan,2010). Öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde oldukça hassas davranıp ön yargılarından bağımsız davranmaları büyük bir önem teşkil etmektedir (Oral, 2008).

Yaratıcı yazma ürünlerinin değerlendirmesinde öz değerlendirme ve akran değerlendirme gibi değerlendirme araçları kullanılabilir(Temizkan, 2010; Bulut, 2012). Bu değerlendirme araçları öğrencinin kendisinin ya da arkadaşının süreç boyunca kendisinden beklenen performansları yerine getirip getirmediğini; getirdilerse ne düzeyde getirdiklerini anlama ve yorumlama olanağı sağlar. Akran ve öz değerlendirmenin yanı sıra yaratıcı yazma ürünlerinin değerlendirilmesinde kullanılan en önemli değerlendirme araçlarından biri rubrikler yani dereceli puanlama anahtarlarıdır(Maltepe,2006,s.51). Dereceli puanlama anahtarları puanlamada ortaya çıkabilecek yanlışlıkları en aza indirgerken, oluşturulan öğrenci ürünleri ile ilişkili ayrıntılı geri dönütler alma olanağı sağlar(Parlak ve Doğan,2014, s. 190; Yurdakul, 2004).Dereceli puanlama anahtarları, takip edilecek çalışmada ölçülmesi istenen davranışlar için oluşturulan ölçütlerin niteliğini iyiden kötüye doğru ayrıntılı tanımlamalarla ortaya koyma (Goodrich,1997); her bir çalışma için ölçütleri listeleyen ve çalışmada nelerin yapılacağını gösteren bir puanlama aracı (Popham,1997) ; çalışmaları analiz etmek için geliştirilmiş bir puanlama tasarımı (Moskal,2000) olarak tanımlanabilir.

Popham'a (1997) göre dereceli puanlama anahtarı; değerlendirme ölçütleri, ölçüt tanımlamaları ve bir puanlama stratejisi olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır (Akt. Aslanoğlu ve Kutlu, 2004, s.27). Değerlendirme ölçütleri kısaca öğrencinin çalışmada başarılı kabul edilmesi için sağlaması gereken yeterlikler olarak tanımlanabilirken ölçüt tanımlamaları bu ölçütlerin niteliği hakkında bize ayrıntılı bilgi verir. Öğrencinin hedeflenen davranışı ne oranda gerçekleştirip gerçekleştirmediğini ifade eder. DPA'da puanlama stratejisi ise puanlamanın ne şekilde yapılacağını ifade eder. Puanlamalar ürünlerin niteliğine göre bütüncül ya da analitik yapılır. Bütüncül puanlama, ölçülmesi beklenen beceri boyutlarının birbirinden tam olarak ayırmadığı durumlarda ; analitik puanlama ise bu yetenek

boyutlarının birbirinden net olarak ayrıştığı durumlarda tercih edilmektedir. Güvenirliği yüksek bir DPA için ölçütler açık ve anlaşılır; puanlama için ise 3-5 arasında bir performans düzeyi oluşturmak gerekmektedir (Parlak ve Doğan,2014, s.190).

Yaratıcı yazma çalışmalarını geçerliği ve güvenirliliği sağlanmış bir DPA ile değerlendirmede, değerlendirmenin güvenirliliğinin geliştiği bunun yanı sıra öğrencilere geliştirdikleri ya da geliştirmeleri gereken yönleri ile ilgili açık ve anlaşılır geri bildirimler sağlandığı tespit edilmiştir (Graham ve Hebert,2011). Güvenilir DPA'lar değerlendirme sürecinde oldukça önemli bir yer teşkil etse de değerlendirme sürecinde dikkat edilmesi gereken farklı hususlar da vardır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir(Güleryüz, 2006, s. 143 ; Oral,2003 ;2008) :

- Yaratıcı yazıların değerlendirilmesinde esnek bir tutum izlenmeli, katı değerlendirme ölçütleri ile değerlendirme yapmaktan kaçınılmalıdır. Yaratıcı yazmada asıl önemli olan içeriğin ne kadar uygun şekilde yapı ile verildiği değil içeriğin bize ne anlattığı ve nasıl anlattığıdır.

- Yaratıcı yazma etkinlikleri sırasında öğrencilerin düşünmeleri, hayal etmeleri ve harekete geçip ürün çıkarabilmeleri için yeterli zaman verilmelidir.

- Süreç sırasında ve sonrasında öğretmenin değerlendirme yaparken öğrencilerin gelişimini vurgulayan ifadeler kullanması, onları yazmaya güdüleyecek cümleler kurması, öğrencileri teşvik etmesi, yüreklendirici geri dönütler vermesi son derece önemlidir. Bu, öğrencilerin yazmaya karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine daha özgüvenli davranmalarına yardımcı olacak bir etmendir.

- Öğrencilerin birbirlerini değerlendirme ve birbirlerinin ürünleri hakkında yorum yapma imkânı bulduğu grup çalışmaları da yaratıcı yazma çalışmaları sırasında önemli bir yer tutar. Öğrenciler grup halinde yaptıkları çalışmalarda arkadaşlarının yazdığı kısım hakkında görüş belirtir, kendisi bu bölümü yazsa nasıl yazacağını anlatır, etkilendiği unsurları belirtir. Bu durum öğrencinin çalışmasını bir başkasının gözünden görmesine yardımcı olarak sonraki ürünlerini aldığı geri dönütlere göre yapılandırmasına yardımcı olur.

- Öğretmen, ürünleri değerlendirirken kişisel ön yargılardan uzak, öğrenciyi değil ürünü değerlendirdiği bir süreç benimsemelidir. Başarısız bulduğu çalışmalarla ilgili geri dönütler verirken öğrencileri rencide edici, onların özgüven ve motivasyonlarını olumsuz etkileyecek ifadelerden kaçınmalı, yapıcı ifadelerle geri dönütler vererek süreci olumlu bir havada götürmelidir.

- Değerlendirme sürecinde kaçınılması gereken en önemli davranışlardan biri de öğrenciler arasında kıyas yapmaktır. Her öğrencinin yazma sürecinin, duygu, düşünce ve hayal dünyasının biricik olduğu unutulmamalı ürün ve süreç öğrenciler arası kıyas yaparak değil, öğrencinin kendi ürünlerini kıyaslayarak değerlendirilmelidir.

2.3.Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Yaratıcı Yazma

Herhangi bir konuda duygu, düşünce ve fikirlerin belli bir düzen içinde belli sembollerle kodlanarak yazıya aktarılması (Coşkun, 2014; Göçer, 2010; Güneş,

2014; Karadağ ve Maden, 2014) şeklinde tanımlanan “yazma” eylemi başka bir dilin becerilerini kazanma süreci olarak tanımlanabilecek yabancı dil öğrenme sürecinde de kazanılması gereken temel dil becerilerinden birisidir (Alan ve Öztürk, 2019, s. 223). Yazma becerisinin kazanılması süreçsel olarak bilişsel, duyuşsal ve devinışsel becerileri içerdiğinden diğer becerilere göre edinilmesi biraz daha zaman almaktadır. Bu sebeple gerek yapılan çalışmalarda gerek öğrenci görüşlerinde hem fikir olunan konu; yazma becerisinin diğer becerilere göre daha zor kazanıldığı (Demirel, 1999; Maltepe, 2006, s. 58; Tangpermpoon, 2008, s. 1; Çakır, 2009, s. 165; Kaya, 2013, s. 90; Karatay, 2013; Göçer, 2014; Karakoç Öztürk, 2012, s. 60; Güvercin, 2012, s. 21) gerçeğidir.

Yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin kazandırılması dilin kültürel öğelerini tanımayı, dili duruma, konuma, konuya ve ortama göre nasıl kullanması gerektiğini öğrenmeyi, dilin farklı unsurlarını başarılı bir biçimde sentezleyerek güçlü bir iletişim kurmayı (Derjaj, 2005, s. 4) sağlar. Yabancılar Türkçe öğretimi de bir yabancı dil öğretimi olduğundan bu öğretim için de aynı kazanımlardan bahsetmek mümkündür. Bunun yanı sıra yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi (Çakır, 2010, s. 167-168);

- Öğrenme sürecini kontrol ve takip etmeye,
- Öğrencilerin dil seviyelerini belirlemeye,
- Dilin kullanımında yapılan hataların tespit edilmesine ,
- Yazım ve noktalama işaretlerinin öğretilmesine,
- Gerçekleştirilen öğrenmelerin pekiştirilmesine,
- Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine ve bunları performansa dönüştürmelerine,
- Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine,
- Diğer dil becerilerinin daha kolay öğrenilmesine,
- Kalıcı öğrenme yaşantıları elde etmesine yardımcı olur.

Sınavlara hazırlanma ve iş hayatı gibi çeşitli sahalarda yazma becerisinin önem kazanması; ders takip etme süreçlerinde öğrencilerin düzenli bir şekilde not almaya ihtiyaç duymaları ve bunun öğrenmeyi kolaylaştıran bir etmen olması; gerek gerek resmî gayri resmî ortamlarda yazılı anlatıma ihtiyaç duyulması (Tanrıverdi ve Tüm, 2015, s. 28) yazılı anlatıma daha fazla önem verilmesi gerektiğinin başlıca sebeplerindendir. Ancak yazma süreçleri planlama, sıralama, bilgileri örgütleyerek analiz-sentezini yapma ve kâğıda dökme gibi farklı ve karmaşık zihinsel süreçleri içerdiğinden hiç şüphesiz edinilmesi diğer dil becerilerinden daha zor olmaktadır. Becerinin daha zor öğrenilmesinin yanında öğretimin de geleneksel yollarla yapılması öğretim sürecinde elde edilen çıktıların daha zayıf olmasına, öğrencilerin yazmaya karşı motivasyonlarının düşük olmasına sebep olmaktadır (Tok, 2013, s. 249).

Alan yazın incelendiğinde yazma türlerine ilişkin çeşitli sınıflandırmaların yapıldığı görülür. Burns ve Lowe (1966) yazma türlerini yaratıcı ve işlevsel olarak ikiye ayırırken Göğüş(1978) de buna benzer olarak bilgilendirici yazılar ve yaratıcı yazılar olarak ikiye ayırır. Ataman (2010) ise yazmanın türlerini teknik, açıklayıcı, ikna edici, anlatı ve yaratıcı yazma olarak sınıflandırarak daha ayrıntılı bir sınıflama yapmayı tercih etmiştir.

Alanyazın ve sahada tespit edilen “yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma sorunu” fenomeni göz önünde bulundurularak bu sorunun çözümü için etkili yollar arandığında karşımıza “yaratıcı yazma” türü çıkmaktadır. Yaratıcı yazma, bireyin duygu, düşünce ve hayal dünyasını bir engel olmaksızın ortaya koyarak bir ürün ortaya çıkardığı (Sarıkaya, 2020, s. 45 ; Aydeniz, 2022, s. 136, Tonyalı, 2010, s. 53); merak, hayal gücü kullanımı, çağrışımlara olanak tanıma gibi özellikleri nedeniyle yazma kaygı ve korkusunu (Kapar Kuvanç, 2008, s. 85) yok eden; metafor, imge ve sembolizmin kullanıldığı ve fikirlerin yenilikçi bir biçimde keşfedilmesini içeren (Harper,2006) esnek, öğrenciyi merkeze alan bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde yabancı dil öğretiminde öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi, kaygı düzeylerinin azaltılması, yazmaya karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri için geleneksel yöntemlerin dışına çıkılması; yazma derslerinin ilgi çekici, merak uyandırıcı yöntem ve tekniklerle ele alınması gerekliliği ortaya çıkmakta öğrencilerin dille daha anlamlı bir şekilde iletişim kurmalarına yardımcı olan yaratıcı yazma (Nunan,2004) türü bu şekilde devreye girmektedir.

Yaratıcı yazmanın doğası ve tanımlarından yola çıkarak bu yazma türünün yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kullanılmasının anlamlı sonuçlar vereceğini, öğrencilerin gelişimine katkı sağlayacağını söylemek mümkündür. Nitekim 1971 yılında Avrupa Konseyi’nin Avrupa Diller Yılı olarak kabul edilen 2001 yılında çok dillilik hedefi doğrultusunda, dilsel gereksinimlerini karşılamaya yönelik oluşturduğu; gelen eleştiriler ve ortaya çıkan yeni gereksinimler doğrultusunda 2018 yılında düzeltmeler ve eklemeler yaparak tekrar kullanıma sunduğu ve sonrasında ise 2020 yılında basılı olarak, 2021 yılında ise tamamlayıcı cildine ulaşabildiğimiz “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ” belgesinde de “yaratıcı yazma” türüne yer verilmesi, yabancı dil öğretiminde yaratıcı yazmanın önemli bir yer tuttuğunun anlamlı bir göstergesidir(Oryaşın,2023, s.25).

Yabancı dil öğretiminde, ölçme ve değerlendirmede, ders kitabı ve kaynak kitapların yazımında, ders planı, izlençe ve öğretim programı geliştirmede örnek bir belge (Tanrıverdi,Tüm,2015, s.22) olan AOBM (2021)’de yaratıcı yazmanın, üretim ana başlığının altında bulunan üretim etkinlikleri sınıfındaki yazılı üretim şekillerinden bir olduğu görülmektedir. AOBM’de bulunan yaratıcı yazma tanımlayıcılarında, çalışmanın dil düzeyi olarak belirlenen B1 düzeyi yaratıcı yazma tanımlayıcıları aşağıda yer alan tabloda gösterilmiştir (AOBM, 2021, s.72):

Tablo 2.3.1. B1 Düzeyi Yaratıcı Yazma Tanımlayıcıları (AOBM,2021)

Dil Düzeyi (B1)	Üretim Şekli (Yaratıcı Yazma)	Tanımlayıcı
		Öyküleyici metinde kronolojik sırayı açıkça belirtebilir.
		Sınırlı bir dil varlığı kullanarak bir film, kitap veya TV programı hakkında basit bir eleştiri yapabilir.
		İlgi alanlarına giren çeşitli aşına olduğu konular hakkında, karmaşık olmayan, ayrıntılı açıklamalar yapabilir.
		Duyguları ve tepkileri basit, bağlantılı metinlerle açıklayarak deneyimlerini anlatabilir.
		Gerçek veya hayali bir olayı, yakın tarihli bir geziyi anlatabilir.
		Bir hikâye anlatabilir.

Yaratıcı yazma, öğrencilere hayal güçlerini istedikleri şekilde sınırsız bir biçimde kullanabilmeyi, “ne”yin önemli olduğundan çok “nasıl”ın önemli olduğunu anlayabilmeyi, içe dönüp kendini tanımayı, kaygılarını azaltıp özgüvenlerini artırmayı (Karadağ, Yılmaz ve Erdoğan,2019) merak etmeyi, mizahtan korkmamayı, düş dünyalarını kullanmayı ve sıra dışı düşünmeyi öğretir. Bu nedenle yaratıcı yazmayı yabancı dil olarak öğretiminde bir araç olarak kullanmak hem öğretmen hem öğrencilere anlamlı katkılar sağlamakta hem de daha zengin, renkli ve ilgi çekici öğrenme deneyimleri edinilmesine olanak tanımaktadır (Polat, 2023, s.35).

2.4. İlgili Araştırmalar

Gerçekleştirilen araştırmada, alan yazında yapılmış araştırmalar “Yaratıcı Yazma” ve “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yaratıcı Yazma” olarak iki başlık halinde incelenmiştir. Veriler Ulusal Tez Merkezi üzerinden elde edilmiş, burada mevcut bulunan yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiştir. İlgili araştırmalara, Türkçe öğretimi başlığı altında “yaratıcı yazma”, “yaratıcı yazı” ; “yabancılar Türkçe öğretimi”, “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi”, “yabancı dil olarak Türkçe öğretimi” başlığı altında yaratıcı yazma anahtar kavramları kullanılarak erişim sağlanmıştır.

2.4.1.Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yaratıcı Yazma ile İlgili Araştırmalar

Yapılan alan yazın taramasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaratıcı yazma çalışmalarının sayısının oldukça düşük olduğu gözlemlenmiştir. Tespit edilen çalışmalar ve bu çalışmalarda elde edilen bulgular ise şu şekildedir;

Top (2013), B1 ve C1 düzeyinde öğrenciler için yabancılar Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma teknikleri kullanımının etkisini araştırdığı çalışmada ön

test-son test ölçümlerine yer veren deney ve kontrol grubu deseni kullanmıştır. Ön testin yapıldığı haftaları takip eden süreçte deney grubunda araştırmacı tarafından hazırlanan yaratıcı yazma programı haftada 2’şer saat uygulanmış; kontrol gruplarına herhangi özel bir program uygulanmamış, her zamanki ders programlarına devam etmişlerdir. Araştırmanın sonucunda; yaratıcı yazma çalışmalarının B1 ve C1 düzeylerindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği, öz yeterlik algılarını ve yazma süreçlerini etkin hale getirdiği görülmüştür.

Uzun (2015), Çinli öğrencilerin yazma becerilerinde, yaratıcı yazma etkinliklerinin etkisini araştırdığı çalışmada, durum çalışması desenini kullanmış, 12 öğrenciden oluşan çalışma grubu ile yürütülen sürecin sonunda uygulanan etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiği tespitinde bulunmuştur.

Alar(2018), Yaratıcı yazma etkinliklerinde sıklıkla kullanılan “kümeleme” yöntemini kullanarak yaratıcı yazma etkinlikleri tasarlamış, bu etkinliklerin, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerde yazma becerisine etkisini incelemiştir. C1 düzeyinde 36 öğrenciyle tek gruplu yarı deneysel desen şeklinde gerçekleştirilen araştırmada kümeleme tekniğine göre oluşturulan yaratıcı yazma etkinliklerinin, Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma beceri ve tutumlarına olumlu anlamda katkıda bulunduğu tespit edilmiştir.

Aydın(2019), “*Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dijital Hikâye Anlatımının Yaratıcı Yazma Becerisine Etkisi*” başlıklı çalışmada karma yöntem deseni kullanarak oluşturduğu dijital öykülerin, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine nasıl etki ettiğini incelemiştir. 10 hafta süren çalışmada uygulanan etkinliklerle öğrencilerin yazma dersine karşı olumlu tutum geliştirdikleri ve dersleri daha çok sevdikleri; dijital öykü hazırlamayı öğrendikleri ve bu süreci oldukça eğlenceli buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Mutlu(2019), edebi metinlerden uyarlamalar yaparak ortaya çıkardığı yaratıcı yazma etkinliklerinin, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerileri ve yazma öz yeterlilik algıları üzerindeki etkileri incelemiştir. B2 düzeyinde 60 öğrenci ile 8 haftada gerçekleştirilen deneysel desenli çalışmada öğrencilerin uygulamalar sonucunda öz yeterlik algılarının olumlu yönde değiştiği tespit edilmiştir.

Polat’ın (2023) etkileşimli okuma etkinliklerinin yaratıcı yazma becerileri üstündeki etkisini konu alan araştırmasının çalışma grubunu B2 düzeyinde öğrenim gören 38 öğrenci oluşturmuştur. Karma yöntem temel desenlerinden açıklayıcı sıralı tasarım ile yürütülen çalışmada hem nitel hem nicel bulgulardan elde edilen verilerle etkileşimli okuma etkinliklerinin yaratıcı yazma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan(2023), Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında materyal olarak kullanılan ders kitaplarını, içinde bulunan yaratıcı yazma etkinlikleri açısından incelemiş ; doküman analizinin yapıldığı çalışmada ders kitaplarında yer alan toplam 118 adet yaratıcı yazma etkinliği incelenmiştir. Araştırmada en fazla sayıda yaratıcı

yazma etkinliğinin Yedi İklim Türkçe setinde; en az sayıda yaratıcı yazma etkinliğinin ise Van Yüzüncü Yıl Türkçe setinde olduğu tespit edilmiştir.

2.4.2.Yaratıcı Yazma ile İlgili Araştırmalar

Araştırmada bir başka alan yazın taraması yapılan kavram “yaratıcı yazma”dır. Yapılan taramada yaratıcı yazmanın çoğunlukla eğitim- öğretim alanında yazılan tezlere konu olduğu; bu alanda özellikle dil öğretimi, Türkçe öğretimi, sınıf eğitimi alanındaki araştırmacıların konuya ilgi gösterdiği gözlemlenmiştir.

Maltepe(2006) “*Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi*” adlı çalışmada, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını yaratıcı yazma yaklaşımına göre değerlendirmiştir. Ortaokul öğrencilerini kapsayan ve karma araştırma yöntemi ile yürütülen çalışmada, Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarında yaratıcı yazmaya ilişkin hazırlık süreçlerinin yeterince gerçekleşmediği; öğrencilerin dilsel yaratıcılık noktasında tasvir, diyalog ve özgün ifadelerle çok az yer verdiği; yazma süreçlerinde değişim ve farklılıklara kapalı olduğu tespit edilmiştir.

Öztürk’ün (2007) 5.sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini değerlendirmeyi amaçladığı çalışmada öğrenciler, örneklem grubu deney ve kontrol grubu olarak ayrılmış ; deney grubuna 14 hafta boyunca yaratıcı yazma uygulamaları yapılmıştır. Çalışmada deney grubunda bulunan öğrencilerin kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre yaratıcı yazma ürünleri ortaya çıkarma açısından daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Beydemir (2010), 5.sınıfta okumakta olan 53 öğrenciyle yürüttüğü çalışmada “*İlköğretim 5. sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara, Yaratıcı Yazma ve Yazma Erişisine Etkisi*”ni tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada yaratıcı yazma yaklaşımına dayalı yapılan çalışmalar, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiş ; deney grubunda bulunan yaratıcı yazma çalışmaları ile yazı çalışmaları yapan öğrencilerde yazma becerilerinin gelişim gösterdiği ve yazma ürünlerinde yaratıcı unsurları daha sık kullandığı görülmüştür.

Demir(2011), 518 ilköğretim 8. sınıf öğrencisinden oluşan örneklem grubu ile ilişkisel tarama modeline dayalı olarak yaptığı çalışmada yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algıları, öğrenme amaç yönelimleri ve performans amaç yönelimleri arasındaki ilişkiyi; öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini ve yazmaya ilişkin öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmadaki örneklem grubundan elde edilen veriler ışığında öğrencilerin yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algıları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiş; öğrenciler konu seçiminde özgür bırakıldıklarında yaratıcı unsurlar açısından daha zengin metinler oluşturdukları, konu sınırlaması getirildiğinde ise yaratıcılıktan daha uzak, sıradan ürünler ortaya çıkardıkları gözlemlenmiştir.

Türkel(2011) “*Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi: İlköğretim 8. Sınıf*” adlı çalışmada yaratıcı yazma ve yazma

tutumuna, yaratıcı dramının ne tür etkileri olduğunu araştırmıştır. 8. sınıfa devam etmekte olan 50 öğrenciyle ön-test son-test kontrol gruplu deneme modeline dayalı olarak gerçekleştirilen çalışmanın sonunda, deney grubunda bulunan öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları ile yaratıcı yazma başarılarının kontrol grubuna göre anlamlı oranda değişime uğradığı görülmüştür.

Erdoğan'ın (2012) süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisini araştırdığı çalışmasında, süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yapıldığı deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin geliştiğini; yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark oluştuğunu tespit etmiştir.

Avcı(2013), tasarlamış olduğu yaratıcı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerine ve yazma kaygılarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Gerçek deneysel desene göre tasarlanan çalışmanın grubunu 8.sınıfa devam etmekte olan 61 öğrenci oluşturmuştur. 8 hafta süren çalışmada kontrol grubu olağan derslerine devam etmiş; deney grubu ise haftada iki saat yaratıcı yazma etkinlikleri ile yazma çalışmaları yapmıştır. Çalışmanın neticesinde, öğrencilerin yazma eğilimlerinde deney grubu lehine anlamlı bir sonuç elde edilirken yazma kaygılarında bir değişim tespit edilmemiştir.

Korkmaz(2015), yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerisi öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisini incelediği çalışmasını, 59 öğrencinin katıldığı bir deneysel desen şeklinde tasarlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazma öz yeterlikleri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma becerisi akademik başarılarında cinsiyet yönünden anlamlı bir farklılık tespit edilmiş; deney grubu öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarının, yazmaya yönelik tutumlarının ve yazma becerisi akademik başarılarının anlamlı düzeyde arttığı ; kontrol grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterlik algısı, yazmaya yönelik tutum ve yazma becerisi akademik başarıları düzeylerinde anlamlı farklılık görülmediği belirlenmiştir.

Urhan (2016) masalların yaratıcı yazma becerilerine olan etkisini incelediği çalışmasında, masalların yaratıcı yönünden faydalanarak öğrencilerin yaratıcı yazma ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. 8 hafta süren deneysel desenli çalışmada deney grubuna önceden belirlenen masallar okunmuş, ardından yaratıcı yazma çalışması yaptırılmıştır. Çalışmanın sonunda deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar elde edilmiş, masalların yaratıcı yazma becerisine anlamlı bir katkı sunduğu tespit edilmiştir.

Yüksel(2016), *“Ortaokul 5.Sınıf Türkçe Derslerinde Uygulanan Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarına Ve Sözel Yaratıcılıklarına Etkisinin İncelenmesi”* adlı çalışmasını 60 öğrenci ile ön test, son test kontrol gruplu deney desenini kullanarak yürütmüştür. Araştırmada yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin sözel yaratıcılıkları üzerinde deney grubunun lehine olumlu bir etkisinin olduğu; yazma tutumlarında ise deney ya da kontrol grubu fark etmeksizin olumlu bir etkinin olduğu tespit edilmiştir.

Kasap'ın(2019) deney ve kontrol grupları oluşturarak ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle yaratıcı okuma ve yazma çalışmalarının yaratıcı okuma ve yazma, okuduğunu anlama yazma erişine etkisini araştırdığı çalışmada, tasarlanan ve uygulanan yaratıcı okuma-yazma çalışmalarının hedeflenen erişilere anlamlı bir etkisinin olduğu; 32 kişiden oluşan örneklem grubunda deney grubu öğrencilerinin bu uygulamalar sonucunda yaratıcı okuma-yazma, okuduğunu anlama, yazma becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Karma yöntemle desenlenen 14 haftalık çalışmada öğrenciler sürece ilişkin olumlu fikir ve görüşlerde bulunmuş; uygulamaların öğrencilerin okuma ve yazmaya karşı tutumlarının olumlu yönde değişim gösterdiği tespit edilmiştir.

Razgathoğlu (2020) etkinlik temelli şiir çalışmalarının ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, yaratıcı yazma ve şiirlere yönelik tutum düzeylerinde bir değişiklik yaratıp yaratmadığını tespit etmek amacıyla yapmış olduğu çalışmada, 56 kişilik bir örneklem grubu ile araştırmasını gerçekleştirmiştir. Deneysel desenin kullanıldığı çalışma 18 hafta sürmüş; uygulamanın sonunda deney grubunda bulunan öğrencilerin okuma hızları ve prozodik okuma becerilerinde gelişme gözlemlenmiş; uygulamalara ilişkin görüşlerinin olumlu bir yönde olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise okuma hızlarında artış gözlemlenmesine rağmen okuma yanlışlarında düşüş olmadığı gözlemlenmiştir.

Akbaba (2020) yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerisine ve ileri okuma farkındalık düzeyine olan etkisini tespit etmek amacıyla gerçekleştirmiş olduğu çalışmada yöntem olarak karma araştırma desenlerinden açımlayıcı sıralı deseni benimsemiştir. 35 kişilik deney grubuna yaratıcı yazma çalışmaları temelli eğitim; 31 kişilik kontrol grubu öğrencilerine ise Türkçe Öğretimi Programı temelli yazma eğitimi verilmiştir. 7. Sınıf öğrencileri ile yapılan bu araştırmanın sonunda elde edilen verilerde deney grubunun metin yazma becerilerinin kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artmış olduğu aynı şekilde ileri okuma farkındalık düzeylerinin de kontrol grubu öğrencilerine göre daha çok artış gösterdiği ancak bu artışın, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Çalışmada öğrencilerden alınan görüşlerden elde edilen verilerde öğrenciler; öyküleyici metin yazma becerilerinin geliştiğini, yazmaya karşı daha cesur olduklarını ve olumlu tutum geliştirdiklerini, okuma alışkanlığı oluşturduklarını, olay içerikli kitapları tercih ettiklerini, hayal güçlerinin geliştiğini, paylaşma ve ifade etme gücü kazandıklarını ifade etmişlerdir.

Türkyılmaz (2021) etkinlik temelli yaratıcı yazma çalışmalarının 7. sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları, öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarına etkisini araştırdığı çalışmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ; çalışmanın sonucunda deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir değişim tespit edilmiş ; bu gruptaki öğrencilerin etkinlik temelli yaratıcı yazma çalışmalarıyla öykü yazma becerileri ve yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Kolikipınar(2021), çalışma grubunu 10.sınıfa devam etmekte olan 40 öğrencinin oluşturduğu ve yöntemini yarı deneysel desen şeklinde belirlediği çalışmasında bu öğrenci grubunun yaratıcı yazma teknikleri kullanılarak metin

oluşturma olgusunun yazma becerisi, derse yönelik tutum ve başarıya etkisini incelemiştir. Yapılan çalışmalarda derse yönelik tutumda; metin yazma becerisinde ; ön test son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir değişim gözlemlenmiştir.

Atik(2022), eğitsel oyunların yaratıcı yazma becerileri ve tutumlarına etkisini incelediği araştırmasında çalışmasını yarı deneysel şekilde desenlemiş ; çalışma grubunu 5 ve 6. sınıf öğrencilerinden oluşan 170 kişi oluşturmuştur. Deney grubuna yazmaya yönelik eğitsel oyunlar oynatılırken kontrol grubunda dersler olağan akışı nasılsa o şekilde işlenmeye devam edilmiştir. Çalışmanın sonunda deney grubunda bulunan öğrencilerin yazma becerilerinde anlamlı bir gelişme ve yazmaya ilişkin tutumlarında olumlu yönde bir değişim gözlemlenirken kontrol grubunda herhangi bir değişim gözlemlenmemiştir.

Kaya(2023), “*Duyguya Dayalı Metinlerin Ortaokul 6. Sınıf ğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri Ve Yazma Tutumları zerindeki Etkisi*” isimli çalışmasında 32 kişilik bir ğrenci grubuna 8 hafta süren bir uygulama gerçekleştirmiştir. Uygulamada ğrenciler duyguya dayalı metinler eşliğinde çeşitli yaratıcı yazma etkinlikleri gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin, cinsiyet açısından yazmaya yönelik tutumları ve yaratıcı yazma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiş; akademik başarıları ile yaratıcı yazma becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu gözlemlenmiş ancak akademik başarıları ile yazmaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Öğrencilerin kendilerine ait bir odası olup olmaması, kardeş sayıları, anne babalarının eğitim durumları ile ilgili yorumlamaya açık herhangi bir veri elde edilememiştir.

3.YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma sürecinde izlenen yöntem detaylı bir biçimde betimlenmiştir. Bölümde; araştırmanın modeli, süreci, kuramsal paradigması, araştırmanın ortamı, katılımcılar, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, verilerin analizi ve yorumlanmasına ve raporlaştırılmasına ilişkin ayrıntılı bilgi verilmektedir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın genel amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkinlikler aracılığıyla yaratıcı yazma becerisinin geliştirilebilirliğini ortaya koymaktır. Araştırmada, oluşturulan etkinliklerle yaratıcı yazma becerisini geliştirebilecek bir içerik önerisi sunulmakta ve içerik doğrultusunda gerçekleştirilen öğretimin detaylı bir biçimde ortaya konulması amaçlanmaktadır. Gerek Uşak Üniversitesi TÖMER’de görev yapan öğretim elemanlarının gözlemleri ve deneyimleri gerek araştırmacının, araştırma süreci başlamadan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sertifikası edinmek amacıyla bulunduğu TÖMER sınıflarında edindiği gözlem “öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmekten çekinmeleri, sadece bildiği kalıplarla yazmayı tercih ettikleri, özgün metinler yazmak konusunda temkinli davrandıkları ve bunu yapamadıkları” şeklinde olmuştur. Çalışma, bu sorunun çözümü için bazı öneriler getirmeye odaklandığından “eylem araştırması” şeklinde desenlenmiştir. Bunun yanı sıra araştırmanın eylem araştırması olarak desenlenmesinde ;

-Eylem araştırmalarının uygulama ve kuram arasındaki boşlukları (Johnson, 2015) doldurmaya imkân tanınması,

-Eylem araştırmasının uygulamadan kuram oluşturmaya olanak tanınması (Koshy, 2005),

-Eylem araştırmalarının nitel araştırmaları içermesinin yanı sıra paradigmasıyla uyumlu nicel araştırmaları da içermesi (Johnson,2015,s.123) ve her ikisinin de özelliklerine sahip olması (Tomal,2010, s.10-11) özellikleri etkili olmuştur.

Eylem araştırması kavramının ilk ne zaman kullanıldığı çok açık bilinmese de (Aksoy,2003, s.478) alan yazın taramalarında bu ifadenin ilk olarak sosyal psikolog Kurt Lewin’in “Eylem araştırması ve Azınlık Sorunları” adlı çalışmasında kullandığı ve ifadenin bu şekilde kavramsallaştığı görülmektedir (Glanz, 1999; Masters, 1995; Beverly, 1993). Lewin bu çalışmasında eylem araştırmasını sosyal eylemlere yol gösteren bir araştırma olarak tanımlamıştır (O'Brien, 2003). Eylem araştırması çalışmalarının eğitim tarihinde temellerinin atılması ve kullanılması ise John Dewey’e dayanmaktadır (Aksoy,2003, s.479). Dewey 1929 yılında yayınladığı “Eğitim Biliminin Kaynağı” adlı eserinde eğitim-öğretim sürecinde öğrenenlerin öğrenme yaşantılarını iyileştirmesinin sağlanmasında deneme ve araştırma yapmanın önemini vurgulamış (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 316); okulun başarı ve başarısızlıklarında öğretmenleri, en önemli araştırmacılar olarak görmüştür (Akt. Kincheloe, 1993, s.16). Eğitimde eylem araştırmalarının sistematik hale gelmesi ise

ikinci dünya savaşı sonrasına rastlamaktadır. Bu dönemde Stephen Corey eylem araştırmalarına öncülük etmiş; yöntemi, eğitsel sorunların çözümünde sistematik ve programlı bir biçimde uygulayan ilk eğitimci olmuştur(Aksoy,2003, s.479).

Eylem araştırmaları, sınıflarda ve okullarda öğretimin niteliğini anlamak ve artırmak için yapılan çalışmalar olarak tanımlanabilir (Hensen,1996; McTaggart,1997 ; Schmuck,2006). Keşfetme, müdahale ve değerlendirme döngüsüne sahip pozitivist paradigmaya dayalı (Bryant, 1996) bu araştırma modeli öğretmenlerin kendi uygulamalarını, problemlerini, gözlemlerini inceleyebilmeleri için sistematik bir yol (Dinkelman,1997 ; McNiff,Lomax ve Whitehead,1996,) , daha iyi bir öğretim ve değerlendirme yapabilmek için yeni fırsatlar sunar(Mills,2018). Temeli eleştirel kurama dayanan bu modelde amaç sadece, bireylerin gösterdikleri davranışları anlamak ve yorumlamak değil aynı zamanda değiştirmek ve geliştirmektir(Ekiz,2003).

Eylem araştırmaları, araştırmacının araştırma tekniklerinden faydalanarak kendi eğitim uygulamalarını sistemli bir şekilde dikkatle gözden geçirmesini içeren bir süreç(Watts, 1985 akt. Ferrance, 2000) ; insanların günlük yaşamlarında karşılaştıkları sorunlara etkili çözümler bulmalarını sağlayan sistematik bir yaklaşım (Stringer, 2007) ; uygulamayı gerçekleştirenlerin, eğitimcilerin ve eğitim yöneticilerinin yaptıkları işleri daha iyi kavramalarına yardım eden bir araştırma yöntemidir (Glanz, 1999).

Eylem araştırması,öğretmenlerin gerçekleştirdikleri uygulamaları iyileştirmeleri ve konu ile ilgili bilgilendirmelerde bulunmak amacıyla sistematik ve süreklilik içinde yürüttükleri bir araştırma yöntemidir (Calhoun, 2002). Bir problemin tanımının ortaya konması, problemin çözümü için bir çaba gösterilmesi, gösterilen bu çabanın sonunda başarı düzeyinin belirlenmesi, eğer ortaya çıkan yeni durumdan memnun olunmazsa yeni denemeler yapılması ve bu doğrultuda yaparak yaşayarak öğrenmenin gerçekleştirilmesini sağlayan (O'Brien, 2003) döngüsel bir süreçtir. Eylem araştırmaları, neyin yanlış olduğunu bulmaya çalışmaktan öte nasıl geliştirilebileceğine yönelik bir arayışa ve anlayışa sahiptir (Eilks, 2018).

Johnson (2015,s.20-22) eylem araştırmalarının birtakım anahtar özelliklerinden bahsetmiş, Bu özelliklerin eylem araştırmalarının daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacağını ifade etmiştir. Bu özellikler şu şekildedir:

- Eylem araştırması sistematiktir ve araştırmacının öğretimiyle ilgili planlı gözlemler dizisidir.

-Bir yanıtla başlamazsınız. Herhangi bir araştırmanın temelindeki varsayım başladığınızda ne bulacağınızı bilememenizdir. Başlarken bir yanıtınız varsa neden araştırma yapmanız gereksin?

- Bir eylem araştırmasının kesin veya etkili olması için karmaşık veya ayrıntılı olması gerekmez. Birçok yeni araştırmacı titiz olmak amacıyla araştırmalarının her unsurunun ayrıntılı olarak betimlemesini yapar ve bu durum raporları okunmaz hale getirebilir. Bunun yerine iyi düzenlenmiş ve açıklanmış bir araştırma zihni karıştıran ve yoran bir çalışmaya tercih edilir.

- Veri toplamaya başlamadan önce araştırmanızı yeterince planlamalısınız. Veri toplamaya başlamadan önce bir planın olması çalışmanın sistematik bir biçimde devam etmesine yardım eden en önemli faktördür ve bir planın olması çalışmayı izlenimciliğe dayanan bakıştan ayıran en önemli unsurdur. Bunun yanında araştırma süreci içerisinde planlar, veri türleri zamanla değişebilir. Planın değişmesi bir planın olmadığı anlamına gelmez.

- Eylem araştırması projeleri çeşitli uzunluktadır. Bir eylem araştırmasında verileri toplananın uzunluğu; sorularınız, sorgulamanızın doğası, araştırma ortamı ve veri toplama parametrelerinize göre belirlenir.

- Gözlemler düzenli olmalıdır ancak uzun olmak zorunda değildir. Gözlemlerinizin çoğu kısa notlar olabilir. Uzun olmak zorunda olmasalar bile gözlemler tutarlı ve önceden planlanmış programla yapılmalıdır.

- Eylem araştırma projeleri basit ve resmî olmayandan, ayrıntılı ve resmî olana kadar geniş bir aralıkta yer alır.

-Eylem araştırması bazen kurama gömüktür. Soruları, bulguları ve sonuçları var olan bir kuramla ilişkilendirmek araştırmanızı anlamak için bağlam sağlar. Çoğu eylem araştırmacısı bir çerçeve sağlamak için veri toplamaya başlamadan önce kısa bir kaynak taraması yapar. Diğer araştırmacılar veriler toplanıncaya kadar beklerler ve daha sonra başkalarının yazdıklarıyla kendi sonuçlarını karşılaştırırlar.

-Eylem araştırması nicel araştırma değildir. Bir eylem araştırmasında bir şeyi ispatlamaya çalışmazsınız. Deney ve kontrol grubu; bağımlı, bağımsız değişkenler veya desteklenecek denenceler de yoktur. Amaç sadece anlamaktır.

-Sayısal eylem araştırması projelerinin bulguları sınırlıdır. Eylem araştırmasında nicel yöntemler kullanılmasına rağmen, genellenmiş sonuçlara varmada veya sonuçları daha geniş nüfusa uygulamada tedbirli olmak gereklidir. Bu tedbir, eylem araştırma projelerinin küçük örneklem büyüklüğü ve kontrol edilmeyen ve hesaba katılmayan pek çok değişkenin olması nedeniyle gereklidir.

Alan yazın incelendiğinde eylem araştırmalarının sınıflandırılmasında çeşitlilikler görülmektedir. Mills(2018, s.12) eylem araştırmalarını “eleştirel eylem araştırması ” ve “uygulamalı eylem araştırması” olarak ikiye ayırmış; Uzuner (2005, s.7) ise ; a. Sınıfındaki bir sorunu araştıran bir öğretmenin bireysel olarak yaptığı araştırmalar, b.Yaygın bir sorun üzerinde çalışan bir grup öğretmen, okul yöneticileri veya dışardan katkıda bulunan üniversite öğretim elemanlarının gerçekleştirdikleri okul çapında araştırmalar, c.Bir eğitim bölgesinin sorunu üzerinde çalışan bir ekip ve diğer katılanların gerçekleştirdiği araştırmalar şeklinde sınıflandırmıştır. Eylem araştırmaları katılımcılara, katılımcıların araştırmadaki rollerine, eylemin gerçekleştirildiği ortamlar gibi değişkenlere göre çeşitli şekillerde sınıflandırılrsa da (Uzuner,2005, s.3) aslında temel sınıflandırmaların araştırmada öğreticinin rolü, konumu, etkisi esas alınarak yapıldığı görülür(Grundy,1982).Alanyazında sıklıkla kabul gören sınıflandırma yaklaşımları ise Grundy (1982), Carr ve Kemmis (1986), McKernan(1991) ve Kemmis (1993) tarafından şu şekilde yapılmıştır:

- Teknik Eylem Araştırması
- Uygulamalı Eylem Araştırması
- Özgürleştirici Eylem Araştırması

Teknik eylem araştırması yaklaşımında, daha önceden belirlenmiş bir kuramsal çerçeve içinde oluşturulan bir uygulamanın test edilmesi veya değerlendirilmesi amaçlanır. Yaklaşım, uygulama sürecini betimlemeye çalışır. Kuramsal çerçeveyi bilen bir araştırmacı ve onun yönergelerini dikkate alarak uygulama yapan bir öğreticiyi içerir. Uygulama süreci araştırmacı tarafından çözümlenerek ortaya konan uygulamaya yönelik bir değerlendirme yapılır (Akt. Masters,1995). Öğretici süreç içerisinde öğrencilerin gelişimlerine destek olan bir danışman görevi görür (Eilks vd., 2010).

Uygulamalı eylem araştırmalarında araştırmacı ve öğretici sürekli iletişim halindedir. Uygulama sırasında ortaya çıkabilecek olası sorunlar ve buna müdahale yöntemleri belirlenir (Akt.Masters,1995). Yaklaşım, uygulamayı geliştirmeye yönelik olduğundan “uygulama odaklı eylem araştırması” olarak da bilinir(Beyhan,2003). Öğretici süreç içerisinde takip edilecek plan ya da programı ; alınan geri dönütleri ve çıkan sorunları yorumlayarak tekrar düzenler.

Özgürleştirici eylem araştırmasında öğretmenlerin edindiği bilgi, beceri ve deneyimler sonrasında eksikliklerini gidermeleri (Naaman, Eilks,2011, s.585) kendilerine eleştirel bakmayı başarabilmeleri beklenir. Bunun ardından ise bireysel uygulamalarla sınıfta fark yaratan öğretmenlerin eğitim alanında okulun eğitim tarzına yenilikler getirmek, mevcut müfredatlara ilişkin yorumlarda bulunarak bunları iyileştirmek gibi daha kapsayıcı yenilikler ve değişimler yaratması beklenir (Eilks ve Ralle, 2002).

Eylem araştırmaları ne şekilde adlandırılırsa adlandırılısın netice itibariyle tüm modeller eylem araştırması şemsiyesinin altındadır. Katılımcıların, problemlerini iş birlikli olarak, sistematik ve düzenli bir şekilde çözme, değişiklikler oluşturma gayretlerini açıkça ve ayrıntılı olarak anlatması, araştırma modeli hakkında bilgi sağlama açısından yeterli olacaktır. Aksi durumlar kavram karmaşasına yol açmakta araştırmanın güvenilirliğini etkilemektedir (Uzuner,2005, s.3).

3.2.Araştırmanın Kuramsal Paradigması

Kuhn tarafından 1970’lerde ortaya atılan “paradigma” kavramı bilimsel araştırma açısından bir yönelimin ifadesi, dünyayı algılama biçimi ve düşünceler sistemi bütünü olarak tanımlanabilir (Neuman, 2006, s.120). Paradigmalar neyin önemli, neyin sorun olarak algılanması gerektiğini ve yeri geldiğinde bu sorunu nasıl bir yolla çözüme kavuşturulması gerektiği bilgisini oluşturan gerçek dünyayı anlamada ve yorumlamada kullanılan bakış açılarıdır(Lincoln ve Guba, 1985).Araştırmanın arka planındaki yönlendirici felsefi görüş olarak tanımlanan kavram (Guba ve Lincoln,1988) alan yazında paradigma (Lincoln, Lynham, ve Guba,2011;Mertens,2010),felsefi varsayım (Crotty,1998), alternatif varsayım (Cresswell,2009) şeklinde kullanımlarıyla da karşımıza çıkmaktadır. Bilimsel

araştırmalarda kullanılan paradigmlar ontolojik, epistemolojik, aksiyolojik ve metodolojik (Cresswell,2018,s.20) paradigmalardır.

Ontolojik paradigma, temelde gerçekliğin doğasına ilişkin soruları sorup bunlara cevap arayan bir paradigmadır. Gerçekliğin doğasının üzerinde durulduğu bu paradigmda gerçeklik bakış açısına göre farklılık gösterir. Ontolojik paradigma bir araştırmada benimsendiğinde araştırma bireyler üzerinde yapıyorsa araştırmacı, bireylerin gerçekliklerine ait farklı bulguların, bakış açılarının hepsini raporlaştırmalıdır (Cresswell,2018).

Epistemolojik paradigma, bilginin ne olduğu, özellikleri, yöntemleri ve bu bilginin nasıl öğretilmesi gerektiği sorularına cevap arar (Terzi,2005, s.303). Epistemolojik açıdan bir çalışma yürütülürken, katılımcılarla güçlü bir iletişim gereklidir çünkü katılımcıların öznel deneyimleri aynı zamanda bilgiyi nasıl bildikleri konusunda da fikir verir. Araştırmacının bu durumu sağlayabilmesi için katılımcıların ortamında sıklıkla bulunması ve onları iyice tanınması gerekir. Bu durum gerçekleştiğinde araştırmacı ve katılımcılar arasındaki mesafe en aza iner (Guba ve Lincoln, 1988, s.94) ve katılımcıların ne bildiğini birinci elden bilmesi mümkün olur(Cresswell, 2018).

Aksiyolojik paradigma, “değerler”i merkezine alan bir paradigmadır ve burada değerlerin rolü sorgulanır. Araştırmacı, araştırmanın değer yüklü olduğunu aynı zamanda elde ettiği bilgilerin de değer içerdiğini bilir (Cresswell,2018). Araştırmacı, verileri şekillendiren değerlerin farkındadır ve bunları kendi yorumları ile birleştirir.

Metodolojik paradigma, tümevarımsal bir nitelikte olup araştırmacının veri toplama ve analiz etme süreçlerini içerir. Süreç içerisinde araştırmacı edindiği verilere göre araştırma sorularını, buna bağlı olarak veri toplama stratejilerini değiştirebilir (Cresswell,2018). Araştırmaya konu olan verileri ayrıntılı bir biçimde yapılandıracağı bir yol takip eder.

Paradigmlar, araştırmalarda kullanılan yorumlayıcı çatılar içine gömülmüştür (Denzin ve Lincoln,2011). Pozitivizm, postpozitivizm, feminizm, eleştirel teori, pragmatizm (Cresswell,2018,s.23), son zamanlarda sıkça çalışmaların yorumlayıcı çatısı olarak yer alan realist perspektif (Maxwell,2012) belli başlı yorumlayıcı çatılar olarak sayılabilirler.

Çalışmanın yorumlayıcı çatısı pragmatizme dayandırılmıştır. Yorumlayıcı çatı olarak seçilen pragmatizmin paradigmlarla olan ilişkisi ise aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 3.2.1 Pragmatik Yorumlayıcı Çatı ve Paradigmalarla İlişkisi(Cresswell,2018, s. 37)

Pragmatik Yorumlayıcı Çatı	Ontolojik Paradigma	Epistemolojik Paradigma	Aksiyolojik Paradigma	Metodolojik Paradigma
	Gerçek, faydalı, pratik ve işe yarayan şeydir.	Gerçeklik hem tündengimsel (nesnel) hem de tümevarımsal (öznel) delillere dayalı çeşitli araştırma materyalleri kullanılarak bilinir.	Değerler bilginin, araştırmacının ve katılımcıların görüşlerini yansıtır ve bu sebeple tartışmaya açıktır.	Araştırma verilerinin toplanması ve analizi sürecinde hem nitel hem nicel yaklaşımlar kullanılır.

19.yy sonu ve 20.yy başlarında İngiltere ve Amerika'da ortaya çıkan ve daha sonra John Stuart Mill tarafından biçimlendirilen bu pragmatizm düşüncesi (Büyükdüvenci,2001,s. 6-7) faydayı merkezine alır ve başlıca temsilcileri Amerikan filozofları Charles Peirce, William James ve John Dewey'dir(Bakır,2006, s.53). Bu görüşe göre aklın temel işlevi, şeyler hakkında bilgi vermek değil onlar üzerinden etkin bir şekilde eylemi sağlamaktır (Ulaş,2002, s.1180-1181). Uygulamalara “ne iş görür” ya da “problemin çözümüne katkısı olur mu?” gözüyle bakılır (Patton,2014).

Araştırmanın yorumlayıcı çatısının “pragmatizm” olarak seçilmesinde etkili olan faktörler şunlar olmuştur:

-Pragmatizmde gerçek, “işe yarayan şey” (Patton,2014) olarak tanımlanır. Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu sebeple araştırmada bir fayda boyutu hedeflenmesi ve bir problemin çözümüne katkıda bulunmak istenmesi durumu söz konusudur ve çalışma bu açıdan bir pragmatizm içermektedir.

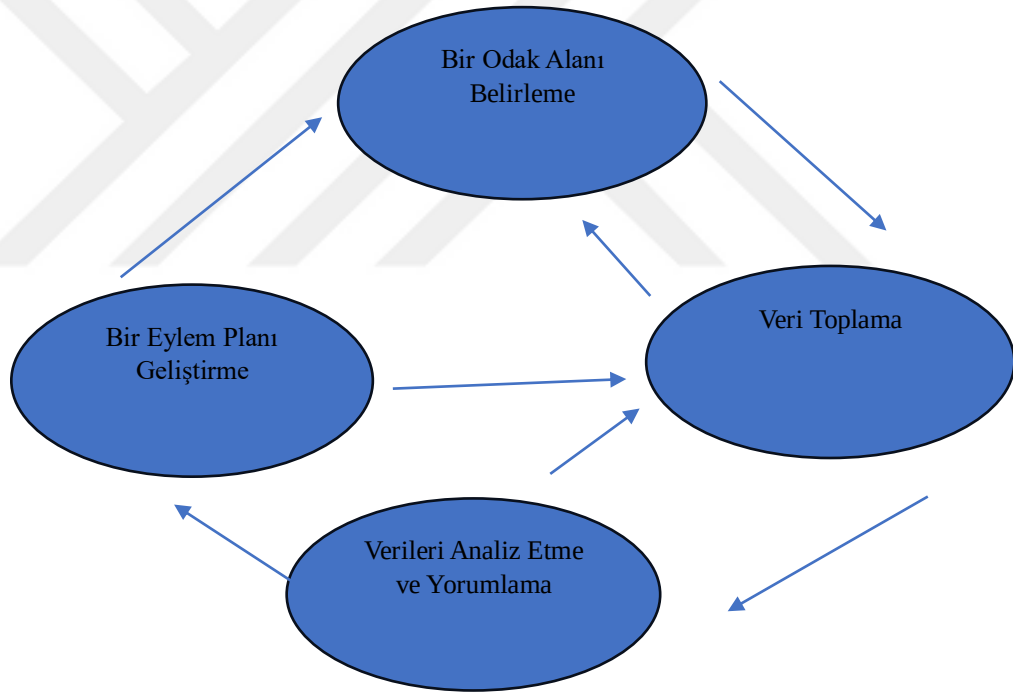
-Pragmatizmde araştırmacılar seçim yapmakta özgürdür (Cherryholmes, 1992) ve pragmatizmin esnek bir yapısı vardır (Patton,2014). Araştırmacı, araştırma sırasında nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin keskin kurallarına bağlı olmaksızın daha esnek bir çalışma yürütmek istemiş ve eylem araştırması doğası gereği pragmatik olduğu için araştırma modeli olarak eylem araştırması belirlenmiştir.

3.3. Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırması süreçlerinin nasıl yürütüleceğinin planlamasının yapılması oldukça önemli bir konudur. Süreçte takip edilen yollar incelendiğinde döngüsellik içeren farklı eylem araştırması uygulama süreçleri olduğu görülmektedir. Johnson (2015, s. 20), bu süreci “problemi belirleme, veri toplamayı planlama, veriyi toplama ve analiz etme, bir eylem planı yapma, eylem planını ve bulguları paylaşma ve alan

yazını inceleme” şeklinde; Kemmis ve McTaggart (1988 akt. Burns, 1999, s. 34) bu döngüyü ; sürecin sırasıyla planlama, harekete geçme, gözlemlene ve yansıtma şeklinde ; Stringer (2007, s. 4) eylem araştırması döngüsünde bakma, düşünme, harekete geçme ; Mills(2018, s.26) ise eylem araştırması döngüsünü “bir odak alanı tanımlama, veri toplama, verileri analiz etme ve yorumlama, bir eylem planı geliştirme” şeklinde tanımlamıştır. Alan yazında eylem araştırması süreci döngüsünün farklılıklar gösterdiği gözlemlense de bu esneklik araştırmanın sistematikliğini etkilemez(Tabak,2017, s.67) çünkü öne sürülen süreç döngüleri incelendiğinde problemi tespit etme, veri toplama, verileri analiz etme, eylem planları geliştirme ve uygulamaya geçme(Bülbül, 2015, s.97) adımları hepsinde görülmektedir. Çalışmanın eylem araştırması döngüsü Mills’in (2018) Diyalektik Eylem Araştırması Döngüsü esas alınarak oluşturulmuştur. Bu döngüdeki aşamalar şekildeki gibidir:

Şekil 3.3.1. Diyalektik Eylem Araştırması Döngüsü(Mills,2018, s.26)



Birinci Aşama : Bir Odak Alanı Belirleme. Eylem araştırmalarının doğasında sınıf, okul veya programlarda belirli bir probleme vurgu yapmak vardır(Merriam,2015).Bir çalışmanın odak alanını belirlemek, ana problemi belirlemekle yakından ilişkilidir. Merak duyulan şey araştırma probleminin ana parçasını oluşturur ve teorik çerçevesini yansıtır (Merriam,2015, s.58). Araştırmacının temel olarak bir problem veya araştırma konusu belirlemesi (Johnson, 2015) araştırmanın odağını da belirlemesi anlamına gelir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta problem belirlenirken araştırmacının ilgisini çeken ve yeterli zaman ayırabileceği bir sorunu odak alanı seçmesidir(Ferrance,2000 ; Güler vd., 2013). Çünkü bunun aksi durumlar başarısızlıkla sonuçlanabilir. Odak alanı belirlendikten

sonra konu hakkında bilgi toplanır, alan yazın taraması yapılır ve bu bilgiler doğrultusunda bir plan oluşturulur (Mills, 2018).

Araştırmacının akademik ilgi alanı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi alanıdır. Araştırmacı alan bilgisini derinleştirmek ve deneyimlerini artırmak amacıyla 09.04.2022-20.05.2022 tarihleri arasında 80 saatlik bir Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programına katılmıştır. Araştırmacı bu deneyimi sırasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencileri yakından gözlemleme fırsatı bulmuş; öğrencilerin çalışmalarını inceleyip ve alanda görev yapan öğretim elemanlarının öğretim sürecinde neler deneyimlediklerini hem dinleme hem de gözlemleme fırsatı yakalamıştır. Araştırmacının bu süreçte öğrencilerin yazma çalışmalarında yaratıcı unsurları seviyelerine uygun bir biçimde bile kullanmaması, sadece öğrendikleri kalıplara bağlı kalması dikkatini çekmiştir. Bu durumu dersin öğretmeniyle görüştüğünde öğretmen, öğrencilerin yazma konusunda genel olarak temkinli oldukları; farklı durum, olay, kelime kullanma konusunda ise hata yapmaktan korktukları için böyle bir şey yapmadıklarını ayrıca takip edilmesi gereken içerikler dolayısıyla yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirecek olsa bile sürenin kısıtlı olmasının bir sorun olacağını ifade etmiştir. Araştırmacı TÖMER’de farklı sınıf öğretmenlerinin de bu konuda görüşlerini merak etmiş ve onlar da araştırmacının gözlem yaptığı sınıf öğretmeniyle aynı doğrultuda şeyler söylemişlerdir. Araştırmacı bu mevcut probleme ilgi ve heyecan duymuş bu sebepten dolayı “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi konusunda ne yapabilirim?” sorusunu sormuştur. Araştırmacı aynı zamanda gerçekleştirmeyi planladığı eylem alanında Mills(2018,57)’in kontrol listesi ile kendine bazı sorular sormuş ve bu araştırma alanında çalışmak istediğinden emin olmuştur.

Tablo 3.3.1. Araştırmacının Belirlediği Odak Alanına İlişkin Kontrol Listesi (Mills,2018,s.57)

Araştırmacının Belirlediği Odak Alanına İlişkin Kontrol Listesi
Odak alanı öğretme ve öğrenme içeriyor mu?
Belirlenen odak alanı kontrol alanınız içinde mi?
Belirlediğin odak alanı ile ilgili tutkulu hissediyor musun?
Belirlediğin odak alanını değiştirmek ya da geliştirmek istiyor musun?

Araştırmacı, yapmayı planladığı çalışmasında çok şey öğreneceğini ve aynı zamanda öğretebileceğini; sorunlar çıksa bile bunları döngü içerisinde düzenleyip tekrar devam edebileceğini, kendisine ve alana bu şekilde katkıda bulunacağını düşünmüştür. Araştırmacı her ne kadar Türkçe eğitimi alanında çalışmalar yapmış olsa da TÖMER’de öğretim elemanı değildir. Ancak bu alana duyduğu ilgi, tutku ve görev yaptığı Türkçe Eğitimi bölümünün TÖMER ile güçlü ve sürekli bir iletişim bağının olması kontrol edebileceği bir odak alanı belirlediğini düşündürmüştü ; ilgi duyduğu bir alanda tespit ettiği bir soruna çözüm üretebilmek için heyecan duymuştur.

İkinci Aşama : Veri Toplama. Odak alanı belirlendikten sonra araştırma döngüsündeki ikinci adım veri toplamadır. Ancak veri, çevremizde sıradan ve alenen bulunan bir grup bilgi değildir (Merriam,2015, s.83). Araştırma için anlamlı bilgiyi toplayabilmek için önce onu seçmek gereklidir (Dey,1993, s.15). Çünkü doğru ve güvenilir verinin elde edilip toplanması, yapılan araştırmanın hedefine ulaşmada en önemli basamaklardan biridir (Güler vd., 2013, s. 102). Eylem araştırmasında kullanılan veri toplama türleri üç başlık altında toplanmaktadır(Mills,2018, s.131) :

1.Deneyimleme yoluyla elde edilen veriler: Gözlem ve alan notlarıyla elde edilen verilerdir. Gözlem veya alan notları katılımcı gözlemci, etkin gözlemci ya da pasif gözlemci olarak oluşturulabilir.

2.Sorgulama yoluyla elde edilen veriler: Araştırmacının problem durumuna yönelik sorduğu sorulardır. Sorular yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme, anket ya da formlar aracılığıyla yöneltilebilmektedir.

3.İnceleme yoluyla elde edilen veriler: Kayıt kullanma ve kayıt oluşturma yoluyla elde edilen verilerdir. Ses ve görüntü kayıtları, öğrenci ürünleri, alan notları, arşiv belgeleri, haritalar inceleme yoluyla elde edilen veriler sınıfına girer.

Araştırmacı eylem araştırması sürecinde kullanabileceği veri araçlarını incelediğinde araştırmanın problem durumuna ve araştırma sürecinin doğasına en uygun araçların araştırmacı günlüğü, ses ve video kaydı, gözlemler, yapılandırılmış görüşme soruları, öğrenci ürünleri, ders planları, öğrenci ürünlerini değerlendirmede kullanılacak dereceli puanlama anahtarı olduğuna karar vermiş ayrıca veri toplama araçlarını çeşitlendirerek araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmayı hedeflemiştir.

Üçüncü Aşama : Verileri Analiz Etme Yorumlama. Veri analizi özellikle nitel araştırmalarda araştırmacının en yorulduğu aşamalardan biridir. Veri analizi ve yorumlamasını veri toplama süreci ile beraber götürmek en sık tercih edilen yoldur. Bu şekilde hem zamandan tasarruf hem de daha çok bilgi edinmek mümkün olabilmektedir (Merriam,2015,s.163). Çalışmada her uygulama sonrası ve haftalık olarak toplanan veriler uzman görüşüne sunulmuş ve araştırmacı tarafından doğruluk, inanılabilirlik, geçerlik, güvenilirlik, çeşitleme ve tümevarım (Johnson,2015,s.108) ilkelerine bağlı olarak çözümlenip yorumlanmıştır.

Dördüncü Aşama: Bir Eylem Plan Geliştirme. AOBM’de(2021) belirlenmiş yaratıcı yazma tanımlayıcıları ve buna uygun kazanımlar belirlendikten sonra araştırmacı kendisine “Elde ettiğim verilere dayalı olarak nasıl bir uygulama planı oluşturmalıyım?” sorusunu sormuştur. Araştırmacının gerek gözlemleri gerek alandaki uzman ve öğrencilerle görüşmeleri sonrasında öğrencilerin ilgisini çekecek, merak duygularını harekete geçirecek, oluşturulan sorularla ayrıntılı düşüncelerini teşvik edecek etkinlikler oluşturulmuştur. Oluşturulan planda, tasarlanan etkinlikler şu şekildedir:

Tablo 3.3.2. Uygulama Sürecinde Uygulanması Planlanan Etkinlikler

Hafta	Tanımlayıcı	Kazanım	Kullanılan Yaratıcı Yazma Tekniği	Etkinlik
1.Hafta	Ön Uygulama		Verilen anahtar kelimeler aracılığıyla metin oluşturma	Yaşlı kadın, kedi balon ve mutfak kelimelerini kullanarak bir metin oluşturma.
2.Hafta	Öyküleyici metinde kronolojik sırayı açıkça belirtebilir.	1.Öykülerde zaman açısından önem taşıyan kısımları vurgulayarak sıralama yapar. 2.Kısa ve öz cümleler kurarak sıralama yapar. 3. Hayal gücünü kullanarak yarattığı özgün bir karakterin zaman akışı sıralamasını yapar. 4. Yarattığı özgün karakterin ana karakter olduğu bir metin ortaya çıkarır. 5. Yazıya ilgi çekici bir başlık verir.	Karakter Yaratma	Zaman Tüneli
3.Hafta	İlgi alanlarına giren bir dizi tanıdık konu hakkında anlaşılır, ayrıntılı açıklamalar yapabilir.	1.İlgi alanına giren konularda çeşitli sorulara cevap verebilir. 2. İlgi alanına giren konularda hayallerini, hedeflerini anlatabilir. 3. İlgi alanına giren konularda bu alana ilişkin	Durumu ve kişileri değiştirme	Kahraman Sensin

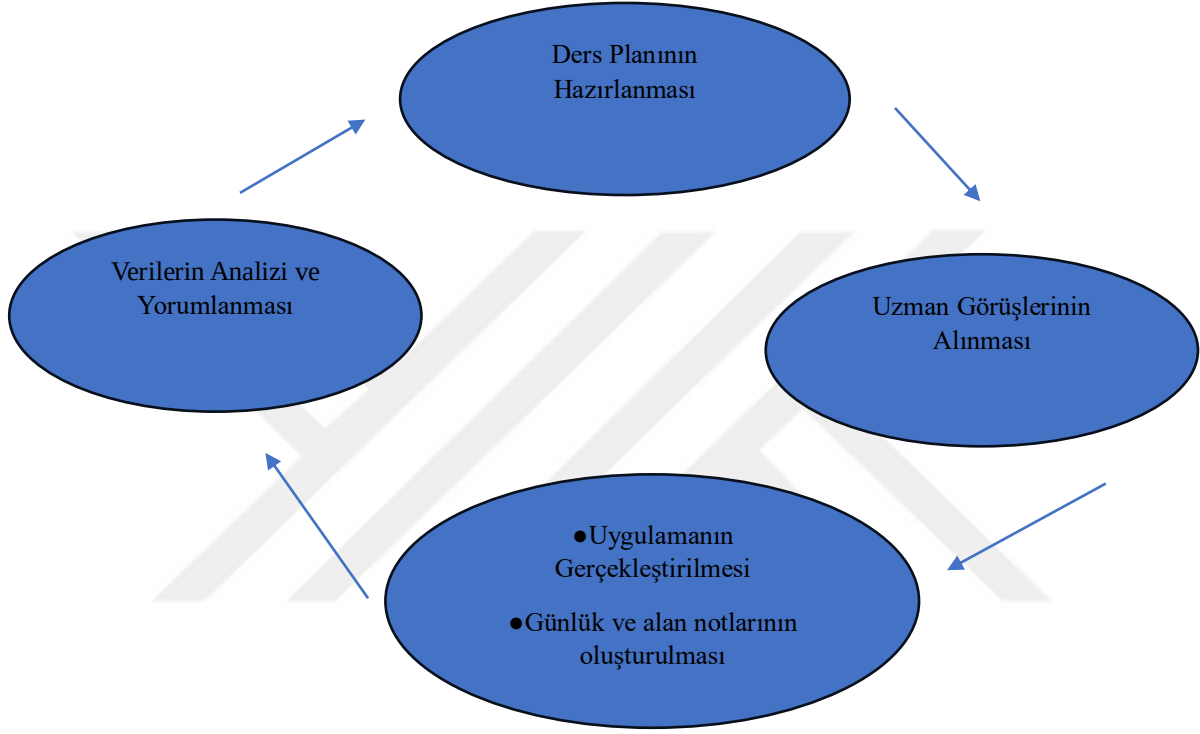
		basit, teknik bilgiler verebilir.		
		4. İlgi alanına giren konularda hayal gücünü kullanarak kurgusal metinler oluşturabilir.		
4.Hafta	Duygularını ve tepkilerini bağlantılı metinlerle açıklayarak basit şekilde deneyimlerini anlatabilir.	1.Çeşitli duygu durumlarını ve hangi durumlarda bunların hissedildiğini anlatır. 2.Kişisel özelliklerini göz önünde bulundurarak çeşitli duygu durumlarında nasıl hissettiğini anlatır. 3. Hissettiği duyguyu anlatırken özgün bir metin oluşturur. 4. Oluşturduğu metinde duygularını ifade ederken duyguya sıra dışı tepkiler oluşturarak anlatımı yaratıcı kılar.	Serbest Girişlerle Öykü Oluşturma	Ne Hissediyorsun?
5.Hafta	Gerçek ya da hayali bir olayın, yakın tarihli bir gezinin tanımını yapabilir.	1.Grup şeklinde çalışır. 2. Grup arkadaşını aktif bir biçimde dinler. 3. Grup arkadaşını dinlerken not alır.	Müzik fotoğraf eşliğinde yazma ve	Arkadaşının Gözü Ol

		4. Gözlem gücünden faydalanan basit tasvirler yaptığı bir metin yazar.		
6.Hafta	Sınırlı bir dil aralığı kullanarak bir film, kitap veya TV programı hakkında basit bir inceleme yapabilir.	1.İzlediği filmin ana fikrini yazar. 2.İzlediği filmdeki karakterleri ve dikkat çeken özelliklerini yazar. 3. İzlediği filme farklı bir bakış açısıyla bakar. 4. Hayal gücünü kullanarak metni farklı bir son yazar.	Metne yeni bir son yazma	İzleri Takip Et
7.Hafta	Bir hikâye anlatabilir.	1.Öyküyü oluşturan ana unsurları bilir. 2. Rasgele seçtiği öykü unsurlarını biraraya getirerek anlamlı ve bütünlüklü bir öykü oluşturur. 3.Oluşturduğu öyküde özgün karakterlere yer verir. 4.Oluşturduğu öyküde yarattığı karakterlerin özelliklerine değinir.	Öykü karakterleri yaratma	Yazar Sensin
8. Hafta	Son Uygulama		Verilen anahtar kelimeler aracılığıyla metin oluşturma	Genç adam, fare, sandalye ve çalışma odası kelimelerini kullanarak bir metin oluşturma.

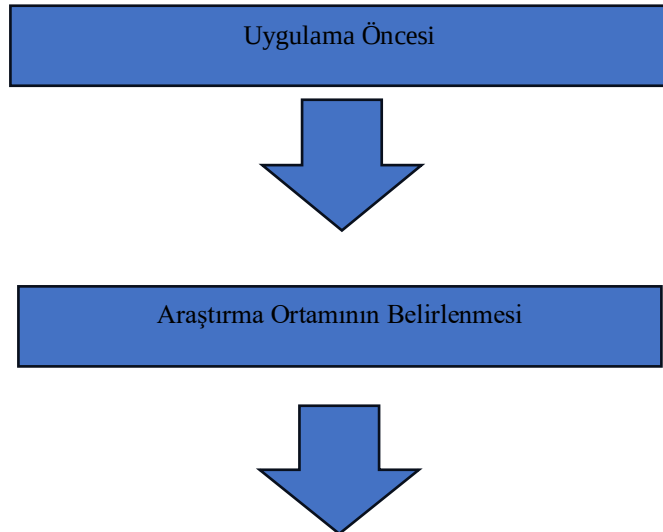
Araştırmanın uygulamaya konulması süreci öncesi ve esnasında düzenli olarak uzman görüşlerine başvurulmuş alınan geri dönütler değerlendirilerek uygulamalarda düzenlemeye gidilmiş, sorun teşkil edebilecek kısımlar tekrar gözden geçirilmiştir. Uygulamalar her cuma günü 2 ders saati sürecek şekilde planlanmış ; 28.04.2023 tarihinde başlanıp 13.06.2023 tarihinde sonlandırılarak 8 haftalık bir uygulama planı gerçekleştirilmiştir.

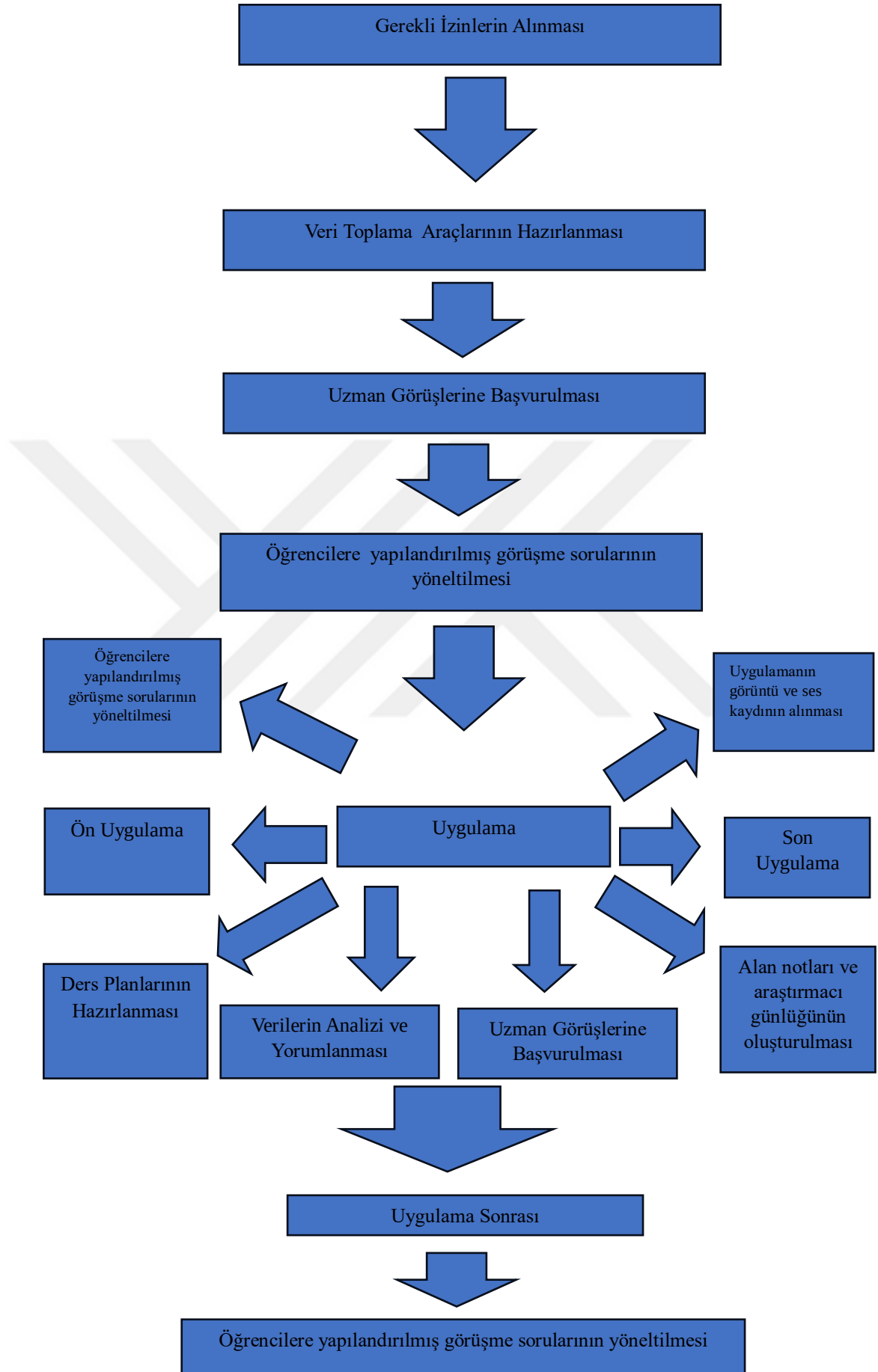
Araştırmanın haftalık döngüsü ve genel süreci şu şekilde özetlenebilir:

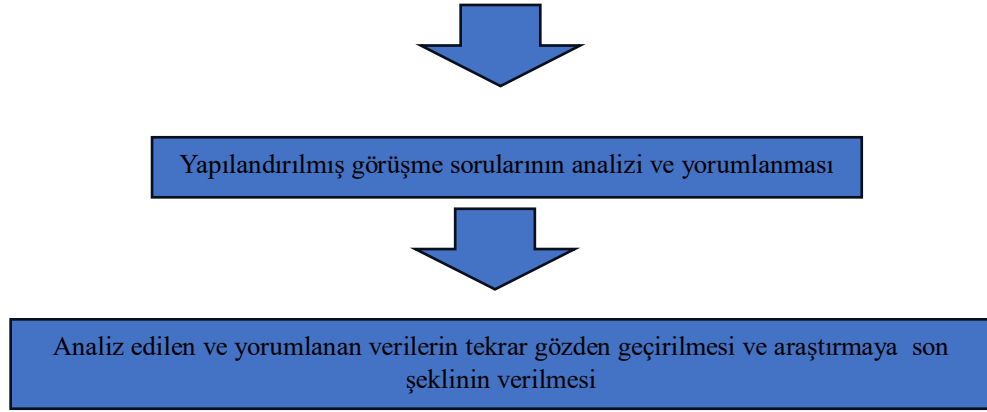
Şekil 3.3.2.Araştırmanın Haftalık Döngüsü



Şekil 3.3.3. Araştırmanın Genel Süreci







3.4.Araştırma Ortamı

Bu araştırma, Uşak Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi 7 numaralı derslikte gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, araştırma sürecini başlatmadan önce dersin öğretmeniyle görüşmelerde bulunmuş, dersin öğretmeniyle birlikte alınan kararlar doğrultusunda araştırma ortamı aşağıdaki şekilde planlanmıştır:

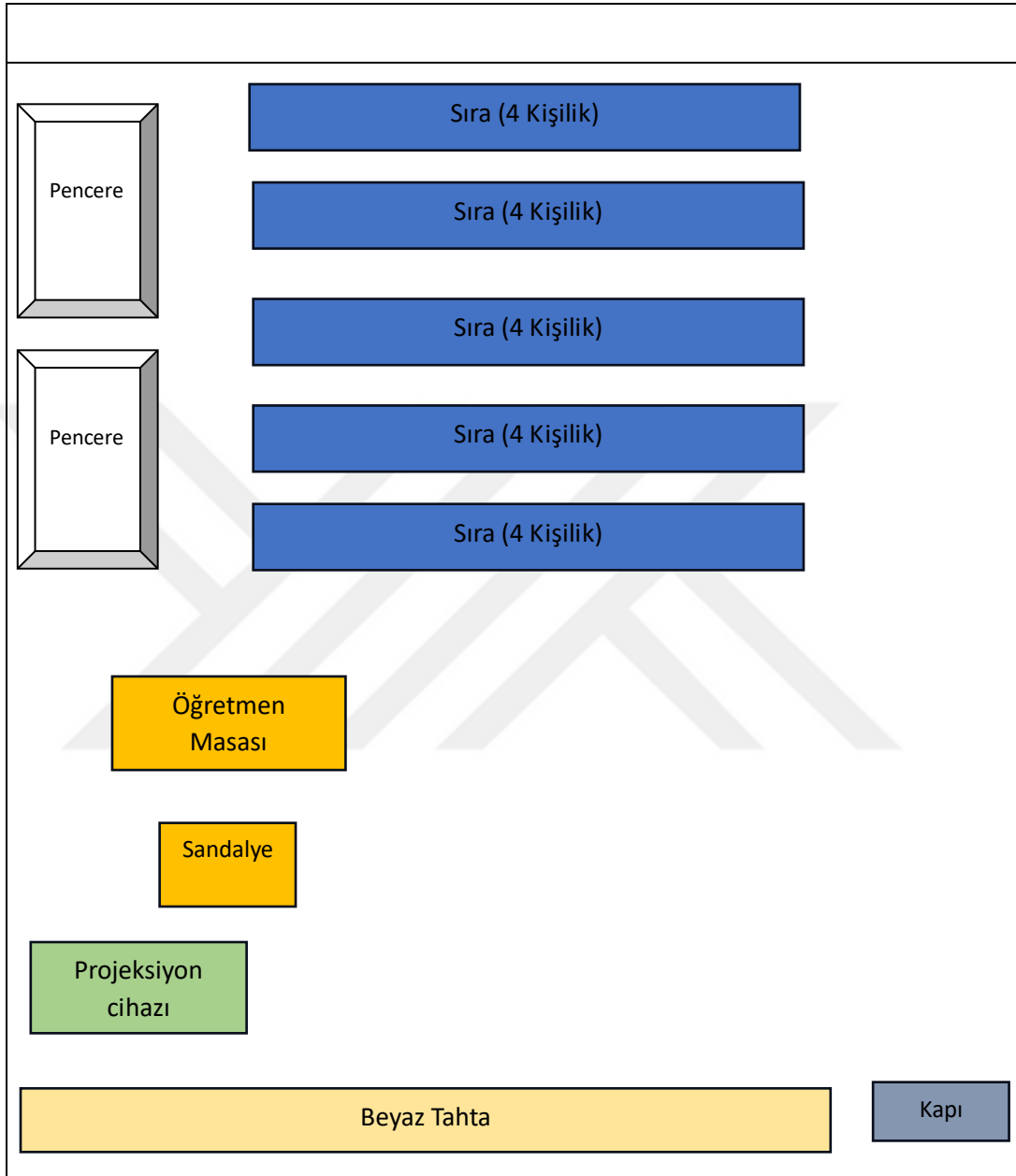
Uygulama Günü : Cuma Günü

Uygulama Süresi : 2 Saat

Uygulama Saatleri : 4 ve 5. Ders Saatleri

Sınıfta yere sabitlenmiş ve her birinde 4 öğrencinin oturabileceği 5 sıra olmak üzere 20 kişilik öğrenci sırası, bir beyaz tahta, öğretmen masa ve sandalyesi, bilgisayar ve internet bağlantısı bulunan bir projeksiyon cihazı ve projeksiyon perdesi bulunmaktadır. Uygulama sırasında öğrencilerin hepsine ulaşabilmek amacıyla araştırmacı oturma düzenini “U” düzeni şeklinde tasarlamak istemiş ancak derslikte sıraların yere sabitlenmiş olması buna izin vermemiştir. Araştırmacı, dersliği değiştirmeyi düşünmüş ancak bu konuda uzmanlardan fikir almak istemiştir, uzmanlara bu konuyu ilettiğinde, uzmanlar eğer muhakkak gerekli değilse öğrencilerin doğal ortamlarının değiştirilmemesinin araştırmanın güvenilirliği açısından daha sağlıklı olacağını ifade etmişlerdir. Uygulamaların geleneksel oturma düzeni ile de gerçekleştirilebileceğini düşünen araştırmacı bu sebepten dolayı aynı derslikte devam etmeye karar vermiştir.

Şekil 3.4.1. Araştırma Ortamının Genel Görünümü



3.5.Katılımcılar

Araştırmanın katılımcı grubunu araştırmacı, Uşak Üniversitesi TÖMER’de öğrenim görmekte olan B1 düzeyindeki öğrenciler ve süreç boyunca görüşlerine başvurulmuş uzmanlar oluşturmaktadır. Oluşturulan alt başlıklarda katılımcılara ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiştir.

3.5.1.Araştırmacı

Nitel verilerin toplandığı ve çözümlendiği araştırmalarda araştırmacı, veri toplamada ve çözümlemede başlıca araçtır. Bu araştırmacıya ; anlayışını sözlü ve sözsüz iletişimle yayabilme, araştırma süreci ile ilgili bir soruna anında geri dönüt verme, oluşturduğu materyallere hakimiyet, yorumların teyidi için katılımcılara anında danışabilme gibi avantajlar sağlamaktadır(Merriam,2015,s.15). Araştırmacıların, bu süreç boyunca dikkat etmesi gereken bazı unsurlar söz konusudur (Merriam,2015) :

-Sorgulayıcı Bir Duruş : Araştırmacı, sürece gözlemlediği bir sorunu sorgulayarak başlamıştır. Sorguladığı duruma ilişkin görüşlerini alanın uzmanları ile görüşerek, öğrenci ürünlerini inceleyerek derinleştirmiş, sorunun çözümü için “ne yapılabilir?” sorusuna cevap aramaya başlamıştır. Araştırmacı uygulama sürecinde de aynı duruşu devam ettirmiş süreç boyunca öğrencilerin ürün performanslarına, oluşturduğu ders planlarına, etkinliklerine sorgulayıcı bir gözle bakmaya devam etmiştir.

-Belirsizliğe karşı yüksek hoşgörü: Nitel çalışmaların doğasında esneklik söz konusudur. Esneklik çalışmalara zaman zaman kolaylık sağlasa da bazı durumlarda zorluklar da yaratmaktadır. Örneğin süreç uygulamalarında yazmaya ısınma süreçlerinde çok iyi performans gösteren ve konuyu anlayan öğrenciler bazen anlamlı bir bütün oluşturacak ürünler ortaya çıkarmak istememiş, yazma konusunda hevesiz davranmışlardır ya da yazma öncesi ısınma sürecinde dersi dinlemeyen öğrenciler yazma sırasında yönergeleri anlamadıkları için iyi ürünler ortaya çıkaramamışlardır. Araştırmacı bu süreçte öğrenciyi ne kadar motive etmeye çalışırsa çalışsın bu konuda başarılı olamamış bu meseleye hoşgörüyle yaklaşmıştır. Motivasyonu düşük öğrencilerle gelecek derslerde aynı şeylerin yaşanmaması için görüşmeler yapılmıştır.

-Dikkatli bir gözlemci olmak : Gözlem süreci verilerin anlamlandırılmasında en önemli unsurlardan biridir. Gözlem sürecinin sistematik bir biçimde sürdürülmesi araştırmacı tarafından oluşturulan alan notları, günlükler, ses ve video kayıtları, araştırmacının dikkati ve disiplini ile mümkündür. Düzenli günlük tuttuğu bilgisi bilinen bir öğrencinin yazılarında ayrıntılı anlatımlar yaptığını görmek, uygulama sırasında kendisini iyi hissetmediği gözlemlenen bir öğrencinin zayıf bir ürün çıkardığını görmek ve bu durumu anlamlandırmak dikkatli gözlemler sayesinde tesadüf olmaktan çıkar.

-Nitelikli sorular sormak: Öğretim sürecinde sorular dikkat çekmek, öğrenciyi etkin hale getirmek, öğrencilerin düşüncelerini ifade etmeye olanak tanımak(Akyol,2001) amacıyla sorulmaktadır. Araştırmacı, süreçte öğrencilerin konuları daha iyi anlayabilmeleri ve özümseyebilmeleri, buna

bağlı olarak anlamlı ürünler çıkarabilmeleri için yer yer etkinlikler ile bağlantılı metinler ve metin altı soruları oluşturmuş; metin kullanılmayan etkinliklerde ise öğrencilerin ürün performanslarını artırmaya yardımcı olacak sorular sorarak öğrencilerin ortaya çıkaracakları ürünler konusunda onlara yardımcı olmaya çalışmıştır.

-Tümevarımsal Düşünmek: Araştırmacı süreç boyunca parçalar halinde elde edilen verileri anlamlandırmaya çalışmış ; somut kavramları(öğrenci ürünleri, davranışları, durumları) soyut kategorilere(öğrenci ürünlerini yaratıcı yazma açısından boyutlandırmak, davranış ve durumları sınıflandırmak vb.) ayırarak verileri anlamlı ve düzenli hale getirmeye çalışmıştır.

Araştırmacının araştırma sürecinde dikkat etmesi gereken bir diğer konu araştırmanın etiği konusunda göstermesi gereken hassasiyettir. Araştırmacı, Patton'un (2014,s.408-409) etik konulara ilişkin oluşturduğu kontrol listesinde oluşturduğu ölçütleri dikkate alarak araştırmanın etik boyutunu oluşturmuş, uygulama süreci boyunca bu ölçütlere bağlı davranışlar sergilemiştir.

Araştırmacı buna bağlı olarak öğrencilere ;

-Araştırmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına bağlı olduğunu, bu konuda hiçbir mecburiyet hissetmemelerini söylemiş ;

-Uygulamanın başlangıcında araştırmanın amacını, yöntemini, süreçte neler yapılacağını, ne kadar süreceğini bildirmiş;

-Bu çalışmada etkin bir biçimde bulundukları takdirde Türkçede en temkinli oldukları beceri alanı olan “yazma” becerilerinin gelişeceği bilgisini vermiş;

-Araştırmada öğrencilerin yaşayabileceği başarısızlık, devamsızlık gibi durumlarda bu durumun ,TÖMER’de devam etmekte olan öğrenciliklerini olumsuz etkilemeyeceği, araştırma sürecinin bu açıdan bir risk taşımadığını ifade etmiş;

-Araştırmada kullanılacak olan kamera ve ses kayıt cihazından elde ettiği ses ve görüntülerin, sadece araştırmacı tarafından dersin çözümlemesini yaparken başvurulacak yardımcı bir kaynak olduğu ve başka kimse ile paylaşılmayacağını ayrıca isimlerinin de araştırmada hiçbir şekilde paylaşılmayacağı bunun yerine kodlar tercih edileceği bilgisi verilmiştir.

-Araştırmacı, Uşak Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi’nde uygulama yapabilmek için kurumun iznini almış ayrıca Uşak Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan da araştırmanın kapsamında uygulanacak yöntemlerin etik açıdan uygun olduğuna dair onay almıştır.

-Araştırmacı elde ettiği verilerin doğruluğunu, inandırıcılığını, geçerliğini ve güvenilirliğini sağlayabilmek için elde ettiği veriler dışında hiçbir şeyi çalışmasına yansıtmamıştır.

3.5.2.Öğrenciler

Araştırmacı yapmış olduğu alan yazın taraması sonrasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yaratıcı yazma çalışmalarının yeterli olmadığını gözlemlemiş bu sebepten dolayı çalışmasını gerçekleştireceği Uşak TÖMER’de Türkçe öğretiminde başlangıç kurunda yaratıcı yazma etkinlikleri planlayarak ilerde de bu alanda çalışma yapmak isteyenlerin ya da bizzat kendisinin sırasıyla her kurda yaratıcı yazma etkinlikleri tasarlamasının, alana anlamlı bir katkı sağlayacağını düşünmüştür. Ancak çalışmanın gerçekleştirileceği kurumda A1 öncesi öğrencinin olmaması, A1 ve A2 kurunda ise düzenli devam eden öğrenci sayısının yeterli olmaması sonucunda çalışmanın kur düzeyi B1 olarak belirlenmiştir.

Uşak Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi’nde öğrenim görmekte olan B1 düzeyinde 15 öğrenciden oluşan araştırma grubunda öğrencilerden iki kız öğrenci sağlık sorunları sebebiyle belli bir süre sonra derslere devam edememiş, bir erkek öğrenci ise süreç boyunca tüm uyarı, rica ve yönlendirmelere rağmen ürün ortaya çıkarma sürecinde “Google Çeviri” den faydalanarak ürünlerini oluşturmuştur. Bu durum araştırmacı tarafından fark edildikten sonra uzmanlarca da teyit edilmiş, öğrenci bu tutumunu devam ettirdiği için araştırmanın güvenilirliği açısından öğrencinin çalışmaları değerlendirilmemiştir. Sonuç olarak uygulamaya düzenli olarak katılan 12 öğrencinin verileri çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

5 kız ve 7 erkek öğrenciden oluşan grupta öğrencilerin hepsi Türkiye’ye üniversitede öğrenim görmek üzere Asya ve Afrika kıtalarında bulunan çeşitli ülkelere gelmişlerdir. Yaş aralığı 19 ile 23 yaş arasında değişen bu grup ana dil olarak Rusça, Arapça, Fransızca, Türkmençe, Kazakça ve Endonezce konuşan öğrencilerden oluşmaktadır. Gruptaki öğrencilerin Türkiye’de bulunma süresine bakıldığında öğrencilerin biri dışında Türkiye’de bulunma sürelerinin bir seneyi geçmediği söylenebilir. Yalnızca E4 kodlu öğrenci, Türkiye’de iki senedir bulunmaktadır. Bu öğrencinin abisi Türkiye’de çalışmaktadır ve E4 kodlu öğrenci TÖMER’de öğrenim görmeye başlamadan bir süre önce bu sebeple Türkiye’de yaşamaya başlamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgileri şu şekildedir :

Tablo 3.5.2.1. Araştırmaya Katılan Öğrenci Grubuna İlişkin Kişisel Bilgiler

ÖĞRENCİ KODU	ÜLKE	CİNSİYET	YAŞ	ANA DİLİ	TÜRKÇE ÖĞRENME SEBEBİ	TÜRKİYE’DE BULUNMA SÜRESİ
K1	Rusya	Kız	19	Rusça	Üniversitede öğrenim görmek	7 Ay
K2	Suriye	Kız	19	Arapça	Üniversitede öğrenim görmek	6 Ay
K3	Gabon	Kız	23	Fransızca	Üniversitede öğrenim	7 Ay

K4	Gabon	Kız	21	Fransızca	görmek Üniversitede öğrenim görmek	7 Ay
K5	Türkmenistan	Kız	20	Türkmen Türkçesi	Üniversitede öğrenim görmek	9 Ay
E1	Yemen	Erkek	22	Arapça	Üniversitede öğrenim görmek	7 Ay
E2	Endonezya	Erkek	20	Endonezce	Üniversitede öğrenim görmek	7 Ay
E3	Kazakistan	Erkek	19	Kazak Türkçesi	Üniversitede öğrenim görmek	7 Ay
E4	Mısır	Erkek	20	Arapça	Üniversitede öğrenim görmek	2 Yıl
E5	Mısır	Erkek	21	Arapça	Üniversitede öğrenim görmek	7 Ay
E6	Gabon	Erkek	20	Fransızca	Üniversitede öğrenim görmek	6 Ay
E7	Gabon	Erkek	19	Fransızca	Üniversitede öğrenim görmek	6 Ay

3.5.3.Uzmanlar

Araştırma sürecinde, araştırmanın sistematik bir biçimde götürülmesi, araştırmada yol gösterici nitelikte eleştiriler ve geri dönütler olarak etkinliklerin ve veri toplama araçlarının iyileştirilmesi, araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması amacıyla düzenli olarak uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Uygulama öncesi süreçte uzman görüşlerine; veri toplama araçları, etkinlikler ve ders planları için başvurulurken, uygulama sırasında ise uygulamanın gerçekleştirilmesi ve öğrenci ürünlerinin değerlendirilmesi sürecinde başvurulmuştur.

Uygulama sürecinde oluşturulan etkinlikler için her hafta uygulama öncesinde Uzman 1, Uzman 2 ve Uzman 3'den görüş alınmış onların geri dönüt ve düzeltmelerine bağlı olarak etkinliklere son şekli verilmiştir. Uygulama sonrasında ise öğrenci ürünlerini değerlendirebilmek amacıyla oluşturulan yaratıcı yazma dereceli puanlama anahtarına bağlı olarak araştırmacı, Uzman 2 ve Uzman 3 öğrenci ürünlerini değerlendirmiştir. Uzman 1, araştırmanın yapılacağı öğrenci grubunun sınıf öğretmeni olup bu öğrencilerin B1 kurundan önce yani A2 kurunda da öğretimini üstlenmiştir. 4 senedir Türkçe Öğretim Merkezi'nde öğretim elemanı olarak görev yapmakta aynı zamanda Türkçe Eğitimi alanında yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. Araştırmacı süreç boyunca grubun sınıf öğretmeniyle iletişim halinde olmuş, görüşlerine düzenli olarak başvurmuştur. Uzman 2 ve Uzman

3, 1 senedir Türkçe Öğretim Merkezi'nde görev yapmakta Uzman 2 aynı zamanda Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. Uygulanan etkinliklerde ortaya çıkan ürünler her hafta araştırmacı, Uzman 2 ve Uzman 3 tarafından değerlendirilmiş; araştırmacının güvenilirliğini sağlama açısından öğrenci ürünlerinin puanları, 2 uzman ve araştırmacının verdiği puanların ortalaması şeklinde hesaplanmıştır.

Uygulama öncesi süreçte de sıklıkla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Öğrencilerin araştırma içeriğine, sürecine yönelik fikir ve görüşlerini tespit için yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulmuş; U2,U5,U10'un görüşlerine sunulup alınan geri dönütler sonucunda yapılandırılmış görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Öğrencilerin yazma öncesinde etkinliklere ısınmasını sağlayacak okuma metinlerinin hedefe uygunluğu ve anlaşılabilirliği için Uzman 1 ve Uzman 4'ün görüşleri alınmıştır. Uzmanların geri dönütleri doğrultusunda okuma metinlerine son şekli verilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler için yaratıcı yazma dereceli puanlama anahtarı oluşturma sürecinde ise 9 uzman görüşüne başvurulmuş ; alan yazın ve yapılmış çalışmalar ayrıntılı bir biçimde incelenerek yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma kazanımı olabilecek maddeler kazanım havuzuna dâhil edilerek 5 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Alınan geri dönütler doğrultusunda dereceli puanlama anahtarına son şekli verilmiştir.

Tablo 3.5.3.1. Araştırmaya Katkıda Bulunan Uzman Grubuna İlişkin Bilgiler

	Eğitim	Unvan	Deneyim	Görüşüne Başvurulan Konu
Uzman 1	Yüksek Lisans (Türkçe Eğitimi)	Öğretim Görevlisi	4 Yıl	●Okuma Metinleri ●Kazanım Maddeleri ●Ders Planları ve İçeriği
Uzman 2	Yüksek Lisans (Yabancılar Türkçe Öğretimi)	Öğretim Görevlisi	1 Yıl	●Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı ●Öğrenci Ürünlerini Değerlendirme ●Yapılandırılmış Görüşme Soruları ●Kazanım Maddeleri ●Ders Planları ve

				İçeriği
Uzman 3	Lisans (Türkçe Öğretmenliği)	Öğretim Görevlisi	1 Yıl	●Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı ●Öğrenci Ürünlerini Değerlendirme ●Kazanım Maddeleri ●Ders Planları ve İçeriği
Uzman 4	Doktora (Türkçe Eğitimi)	Doçent Doktor	14 Yıl	●Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı ●Okuma Metinleri
Uzman 5	Doktora (Türkçe Eğitimi)	Dr.Öğretim Görevlisi	5 Yıl	●Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı ●Yapılandırılmış Görüşme Soruları ●Kazanım Maddeleri
Uzman 6	Doktora (Türkçe Eğitimi)	Dr. Arş. Gör.	12 Yıl	●Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı
Uzman 7	Doktora (Türkçe Eğitimi)	Dr. Arş. Gör	11 Yıl	●Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı
Uzman 8	Doktora (Sınıf Eğitimi)	Dr. Arş. Gör.	15 Yıl	●Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı
Uzman 9	Doktora (Türkçe Eğitimi)	Dr. Öğretmen	1,5 Yıl	●Yaratıcı Yazma Dereceli

				Puanlama Anahtarı
Uzman 10	Doktora (Türkçe Öğretimi)	Dr. Öğr. Gör.	18 Yıl	●Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı ●Yapılandırılmış Görüşme Soruları ●Kazanım Maddeleri

3.6. Veri Toplama Araçları

Veri toplama, eylem araştırmasının en önemli süreçlerinden biri olup (Ferrance, 2000), bir eylem araştırması projesinde veri toplama bir test sonucu gibi tek bir olayın anlık kaydı gibi görülmemelidir (Johnson, 2015, s. 80). Johnson'a göre (2015) eylem araştırmasında veri toplama, toprağı analiz edebilmek için toprağın çeşitli yerlerinden küçük numuneler almaya benzer. Toprakta ne kadar çeşitli numune alınırsa analizi o kadar güvenilir olur. Yapılan eylem araştırmasında da veri çeşitlemesine gidilmiştir. Bu çeşitleme; farklı türde veri toplama, farklı veri kaynaklarını kullanma, verileri değişik zamanlarda toplama ve diğer kişilerin bulguları doğrulaması ve düzeltmesi için tekrar gözden geçirmesi aşamaları ile (Johnson, 2014, s. 111) gerçekleşmiştir.

Elde edilen verilerin geçerliğinin güçlendirilmesi ve sonuçların anlamlılığının zenginleştirilmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 339) amacıyla çalışmada farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçları aşağıda sıralanmıştır:

3.6.1. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlüğü, araştırmacının araştırma sürecine dair fikir ve izlenimlerini sistematik olarak kaydettiği defterdir (Johnson, 2015). Eylem araştırmaları sürecinde sıklıkla veri toplama aracı olarak başvurulmuş (Burns, 2010) bu günlüklerin alanyazında yansıtıcı günlük (Doyran, 2013; Khales, 2015), günlük (Connor-Greene, 2000), süreç günlüğü (Woll, 2013) şeklinde de adlandırıldığı görülmektedir. Araştırmacı günlüğü sistematik bir biçimde oluşturulduğu takdirde gerçekleştirilen araştırmayı anlamada, araştırmacının araştırma konusu ve süreciyle ilişkisini bilmede, araştırmacının kimliğini görmede, süreçte yaşanan zorlukları ve bunların çözümünü anlamada başka araçlarla elde edilemeyecek veriler sağlayabilmektedir (Ersoy, 2015, s. 550-551).

Araştırmacı günlüklerinin;

-Düşünce , yorum ve analiz gibi farklı çeşit ve nitelikte unsurları içeren bir kaynak(Altrichter ve Holly, 2005) olması,

-Araştırmanın zamansal olarak parçalarını bir araya getirmede (Johnson, 2015, s. 81) son derece yardımcı bir araç olması,

-Araştırmacının kendisinin de aynı zamanda veri toplama aracı olarak işlev görüyor (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 295) olması, araştırmacı günlüğünün veri toplama araçlarından biri olarak seçilmesinde etkili olmuştur.

Araştırmacı günlük tutmaya uygulamanın ilk haftasında başlamış; uygulamanın bitimine kadar düzenli ve sistematik olarak günlüğünü tutmaya devam etmiştir. Araştırmacı günlükte; sürece ilişkin duygularını, düşüncelerini, öğrencilerin görüşlerini, hoşlandıkları ya da hoşlanmadıkları şeyleri yani öğrencilerin ürün ortaya çıkarmada etkili olabileceğini düşündüğü tavır ve davranışları da not alarak uygulama sürecine ilişkin kapsamlı bir doküman oluşturmaya çalışmıştır. Araştırma sürecinde günlükler zaman zaman uygulama sırasında zaman zaman ise uygulama sonrasında oluşturulmuştur.

Tablo 3.6.1.1. Araştırmacı Günlüğüne İlişkin Bilgiler

Uygulama Tarihi	Etkinlik	Günlüğün Tutulduğu Tarih
28.04.2023	Yaşlı kadın, kedi balon ve mutfak kelimelerini kullanarak bir metin oluşturma	Uygulama Sırası (28.04.2023)
05.05.2023	Zaman Tüneli	Uygulama Sonrası (05.05.2023)
12.05.2023	Kahraman Sensin	Uygulama Sonrası (13.05.2023)
19.05.2023	Ne Hissediyorsun?	Uygulama Sonrası (19.05.2023)
26.05.2023	Arkadaşının Gözü Ol	Uygulama Sırası (26.05.2023)
02.06.2023	İzleri Takip Et	Uygulama Sonrası(02.06.2023)
08.06.2023 09.06.2023	Yazar Sensin	Uygulama Sonrası (09.06.2023)
13.06.2023	Genç adam, fare, sandalye ve çalışma odası kelimelerini kullanarak bir metin oluşturma	Uygulama Sonrası (14.06.2023)

3.6.2.Video ve Ses Kayıtları

Araştırmalarda video kayıtları, katılımcıların sözel olmayan davranışları, yüz ifadeleri, duyguları, ders boyunca hâl ve hareketleri, araştırmacının performansı hakkında bilgi sağlar (Merriam,2015, s.137 ; Johnson,2015, s.96). Ancak video kayıtları bazen ortamın doğallığını bozabilmekte, öğrencilerin davranışlarını bir

video kaydının olduğu bilgisine dayalı olarak ortaya koymasına sebep olmaktadır. Araştırmacı, araştırma sürecine başlamadan önce bu durumu sınıf öğretmenine bildirmiş; sınıf öğretmenleri araştırma grubuna belli derslerde video kayıtları yapılacağı bilgisini vermiştir. Sonrasında ise araştırmacı, araştırma grubuna video kaydı hakkında bilgi vermiş; bu durum için endişelenmemeleri gerektiğini ve bu kayıtlara, sadece derslerde gözünden kaçırıldığı şeyleri görebilmek için başvurduğunu, öğrencilerden rahat davranmalarını istemiştir. Öğrenciler araştırmanın ilk haftasında video kaydı ile ilgili görünseler de sonrasında araştırma ortamının doğal bir unsuru olarak benimseyebilmişlerdir. Ses kayıtları ise video kayıtlarına göre daha az rahatsız edici, daha doğaldır ve dinlenmesi kolaydır. Ancak ses kaydında da dikkat edilmesi gereken nokta, öğrencilerin seslerini net olarak ayırt edebilmektir. Araştırmacı, araştırma sürecinde ses ve video kayıtlarını birincil veri toplama aracı olarak kullanmamış; ders sürecindeki gözlemleri, notları, öğrencilerin ders içi durumlarını ihtiyaç duyduğu anlarda doğrulamak için kullanmıştır.

3.6.3. Gözlem

Gözlemler, bir ortamda gösterilen davranışları ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan araçlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmalarda önemli bir veri kaynağı olarak kullanılan gözlemler; sistematik bir biçimde yapıldığında güvenilir sonuçların hazırlanmasında, hassas ve kontrol altında olduğunda bir araştırma aracı olarak kullanılır (Merriam, 2015, s. 112). Gözlemler; tam katılımcı, gözlemci katılımcı, katılımcı gözlemci ve tam gözlemci olmak üzere dört gruba ayrılır (Gold, 1958). Söz konusu araştırmada araştırmacı “katılımcı gözlemci” olarak bulunmuştur.

Katılımcı gözlem yapılacak bir araştırmada araştırmacının gözlemci faaliyeti grupça bilinir ve grubun katılımcısı olmak bilgi toplayıcı rolünden sonra gelir (Merriam, 2015, s. 118). Katılımcı gözlemler yapılırken en az şu iki amaç hedeflenmelidir (Spradley, 1980):

- Bir eylemi, kişi ya da kişileri ve onların fiziksel aktivitelerini gözlemlemek,
- Gözlemciye faydalı bilgiler sağlayacak faaliyetlerde bulunmak.

Araştırmacı katılımcı gözlemci olarak bulunduğu ortamda araştırma grubunda bulunan kişilerle ilişkiler geliştirmeyi ve topluluk içerisinde davranışları gözlemlemeyi (Baş ve Akturan, 2013, s. 100) hedeflemiş; araştırma grubunda bulunan öğrencilerle uygulama öncesinde tanışmış, ilişki kurmuş, uygulama sürecinde ise gerek uygulama derslerinde gerek uygulama dışı zamanlarda grupta iletişim kurup onların güvenini kazanarak doğal davranmalarını, kendilerini rahatlıkla ifade edebilmelerini sağlamıştır. Bu durum araştırmacının güvenilir gözlem verileri elde etmesine yardım etmiştir.

Araştırmacının oluşturduğu gözlem notları, uygulama saatleri içerisinde tuttuğu notlardan oluşmuş ve araştırmacı bu notlarını araştırmacı günlüğü ile birleştirmiştir. Bu durum araştırmacıya uygulama ve öğrencilerin durumlarına ilişkin meseleleri bütünlüklü bir biçimde görüp daha gerçekçi değerlendirmeler yapmasına imkân vermiştir.

3.6.4.Yapılandırılmış Görüşmeler

Görüşmeler katılımcılara, durumları kendi açılarından tarif etme olanağı sağlayan((Stringer, 2007, s. 105) doğrudan gözlemlenemeyen durumları açığa kavuşturabilmek için başvuru alan veri toplama araçlarıdır(Patton,2014). Alan yazında görüşmeler;

- a.Yapılandırılmış
- b.Yarı yapılandırılmış
- c.Yapılandırılmamış görüşmeler(Merriam,2015, s.87)

şeklinde sınıflandırılmıştır.

Araştırmada seçilen görüşme türü yapılandırılmış görüşme türü olmuştur. Araştırmacı görüşme türünü tespit etmeden önce Türkçe Öğretim Merkezi'nde görev yapmakta olan uzmanlarla görüşmüş (U1, U2,U3); hangi görüşme türünden güvenilir bir biçimde veri elde edilebileceğini sorarak uzmanların bu konudaki görüşlerine başvurmuştur. Uzmanların hepsi bu konuda yapılandırılmış görüşme sorularından elde edilen cevapların en güvenilir cevaplar olacağı konusunda görüş birliğine varmışlar ve araştırmacı görüşme formunu yapılandırılmış görüşme şeklinde geliştirme sürecine girişmiştir. Yapılandırılmış görüşmelerin özellikleri şu şekildedir:

-Sorular ve soruların sırası önceden belirlenmiştir(Merriam,2015,s.87).

-Katılımcılar aynı sorulara cevap verirler. Bu da cevapların karşılaştırılabilirliğini artırır(Patton,2014,s.349).

-Her katılımcıdan mülakatta yer verilen konuların tümü ile ilgili bilgi alınır(Patton,2014,s.349).

-Genelde demografik değişkenler hakkında da bilgi toplanır (Merriam,2015,s.87).

- Görüşmenin kişilere ve durumlara göre esnetilme özelliği zayıftır(Patton,2014,s.349).

Araştırmaya ilişkin görüşme soruları geliştirilirken, araştırma grubunun uygulamayı gerçekleştirmeden önceki, uygulama sürecindeki ve uygulama sonrasındaki fikir ve görüşlerinin tespiti hedeflendiğinden 3 aşamalı bir görüşme dizisi oluşturulmuştur:

1. Uygulama öncesi görüşme soruları
2. Uygulama sırası görüşme soruları
3. Uygulama sonrası görüşme soruları

Görüşme soruları oluşturulduktan sonra U2 ve U10'un fikir ve görüşlerine sunulmuş, alınan geri dönütler sonrasında gerekli düzeltmeler yapılarak bu kez

oluşturulan sorulara ilişkin U5'in fikir ve görüşleri alınarak görüşme sorularına son şekli verilmiştir.

3.6.5.Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı

Dereceli puanlama anahtarları bir öğrencinin ürününde ya da performansında aranan belli özellikleri betimlemeye yarayan araçlar(Johnson,2015, s.89); ölçülmesi hedeflenen performansa ilişkin karar vermede kullanılan bir puanlama sistemidir(Gronlund, 1998).Dereceli puanlama anahtarları öğrenci çalışmalarını puanlamada kullanılan önemli bir araç olduğu gibi öğrencilerin öğrenme durumlarına yoğunlaşarak akademik gelişimlerini sağlamaya yardımcı olan araçlardır(Baysal ve Ocak,2018). Popham'a göre(1997) dereceli puanlama anahtarları, her bir çalışma için ölçülecek boyutları listeleyen ve çalışmada nelerin yapılacağını gösteren bir puanlama aracıdır.

Araştırmacı öğrenci ürünlerini değerlendirebilmek amacıyla bir Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı oluşturmuştur. Anahtar Goodrich'in (2001) dereceli puanlama anahtarı oluşturma sürecinde takip edilmesi gereken aşamalar ölçüt kabul edilerek oluşturulmuştur. Bu aşamalar aşağıdaki gibidir:

1.Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütlerin belirlenmesi :

Yaratıcı Yazma DPA'nın oluşturulmasının ilk adımında alan yazın ayrıntılı bir biçimde taranmış, yaratıcı yazma çalışmalarında ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaratıcı yazma alanında öğrencilerin yazma performanslarını ölçmede kullanılan çeşitli değerlendirme araçları ve puanlayıcılar incelenmiştir. AOBM'de (2021) belirlenmiş yaratıcı yazma tanımlayıcıları ve buna uygun kazanımlar oluşturulduktan sonra DPA'nın ölçütleri dört ana ölçüt 9 alt ölçüt olarak belirlenmiştir. Alan taraması sonucunda B1 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin düzeyi ve yaratıcılığın alt boyutları göz önünde bulundurularak oluşturulan ölçütler şu şekildedir:

Tablo 3.6.5.1.Oluşturulan DPA'nın Ana Boyutları ve Alt Boyutları

Fikirlerin Özgünlüğü	1.Yazıda yaratıcı fikirler ortaya koyma
	2.Yazıda hayal gücünü ortaya koyma
	3.Yazıda farklı bir bakış açısı ortaya koyma
	4.Yazıda özgün karakterlere yer verme
Düşüncelerin Akıcılığı	1. Düşüncelerini tutarlı ve akıcı bir şekilde verme
İfade Zenginliği	1.İçeriksel İfade Zenginliği
	2. Kurgusal İfade Zenginliği
Fikirlerin Organizasyonu	1.Başlık
	2.Konu
	3.Sonuç

2.Dereceli puanlama anahtarı türünün belirlenmesi:

DPA'lar bütüncül(holistic) ya da analitik türde olabilirler. Bütüncül DPA'lar ; öğrenci ürünlerinin kısa sürede değerlendirilmesi gerektiği durumlarda, ölçülecek

performansların ayrımının zor olduğu durumlarda, öğrencinin yaş düzeyi küçüldükçe tercih edilen anahtar türüken analitik DPA'lar çok boyutlu performansların ölçülmesi gerektiğinde, performans boyutlarının düzeyleri gözlenebilir olduğunda, değerlendirmede süre yeterli olduğunda tercih edilen anahtar türüdür(Sezer,2005). Bu özellikler göz önünde bulundurulduğunda araştırmada oluşturulan DPA'da puanlama anahtarı türü olarak “analitik puanlama anahtarı” seçilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmada analitik puanlama türünün seçilmesinde, analitik puanlama türünün hem puanlayıcı içi hem de puanlayıcılar arası güvenirliliği sağlama konusunda bütüncül DPA'lara göre daha iyi olması((Knoch, 2009) etkili olmuştur.

3.Puanlama düzeylerine ilişkin tanımların yapılması :

Puanlama anahtarında belirlenen her ölçüt en düşük puandan (1) en yüksek puana(3) göre değerlendirilmiştir. Buna göre 3 puan alan öğrenci beklenen performansı tam olarak gerçekleştirmiş ;2 puan alan öğrenci beklenen performansı kabul edilebilir düzeyde gerçekleştirmiş; 1 puan alan öğrenci ise beklenen performansı gerçekleştirememiştir. Belirlenen bu düzeylere ilişkin puanlama maddeleri ayrıntılı tanımlamalar yapılarak oluşturulmuştur. Anahtarda belirlenen düzeyler 100 puan üzerinden değerlendirilmiş ve bu durumda 3 puan 6,25 puana; 2 puan 4,1 puana ; 1 puan ise 2,08 puana karşılık gelmiştir.

4.Uzman görüşüne başvurulması :

Yaratıcı yazma dereceli puanlama anahtarına son şekli verildikten sonra uzman görüşüne başvurulmuş; 9 alan uzmanından (U2, U3, U4, U4, U5, U6, U7, U8, U9, U10) anahtarın kapsam geçerliği (içerik, yapı, ölçütler) açısından uygun olup olmama durumlarının incelenmesi istenmiştir. Uzmanlardan alınan geri dönütler sonucunda dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliliğini test etmek için her maddenin kapsam geçerlik ortalaması, kapsam geçerlik indeksi Lawshe(1975) tekniği ile hesaplanmıştır. Lawshe tekniğinde, en az 5 en fazla ise 40 uzman görüşüne ihtiyaç vardır. Her bir madde uzman görüşleri aracılığıyla “madde hedeflenen yapıyı ölçüyor”, “madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz” ya da “madde hedeflenen yapıyı ölçmez” şeklinde derecelendirilmektedir (Yurdugül,2005,s.2). Her

$$\frac{NG}{N}$$

bir maddenin kapsam geçerlik oranı $KGO = \frac{NG}{N} - 1$ formülüyle hesaplanmaktadır. Formülde kullanılan “NG” maddeleri uygun bulan uzman sayısını ; “N” ise maddeye ilişkin görüş bildiren uzman sayısını ifade etmektedir. Araştırmacı tarafından öğrenci ürünlerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerlik oranı aşağıdaki gibidir:

Tablo 3.6.5.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı Kapsam Geçerlik İndeksi

Madde Numarası	Uygun	Düzeltilmeli	Uygun Değil	Uzman Sayısı	NG	N2	KGO	Karar
1	9	0	0	9	9	4,5	1,000	KALABİLİR
2	8	1	0	9	8	4,5	0,778	KALABİLİR
3	9	0	0	9	9	4,5	1,000	KALABİLİR
4	9	0	0	9	9	4,5	1,000	KALABİLİR
5	9	0	0	9	9	4,5	1,000	KALABİLİR
6	9	0	0	9	9	4,5	1,000	KALABİLİR
7	8	0	1	9	8	4,5	0,778	KALABİLİR
8	9	0	0	9	9	4,5	1,000	KALABİLİR
9	8	1	0	9	8	4,5	0,778	KALABİLİR
10	8	0	1	9	8	4,5	0,778	KALABİLİR
11	9	0	0	9	9	4,5	1,000	KALABİLİR
12	9	0	0	9	9	4,5	1,000	KALABİLİR
13	9	0	0	9	9	4,5	1,000	KALABİLİR
14	8	1	0	9	8	4,5	0,778	KALABİLİR
15	9	0	0	9	9	4,5	1,000	KALABİLİR
16	9	0	0	9	9	4,5	1,000	KALABİLİR
17	8	1	0	9	8	4,5	0,778	KALABİLİR
18	9	0	0	9	9	4,5	1,000	KALABİLİR
19	9	0	0	9	9	4,5	1,000	KALABİLİR
20	8	1	0	9	8	4,5	0,778	KALABİLİR
21	8	1	0	9	8	4,5	0,778	KALABİLİR
22	9	0	0	9	9	4,5	1,000	KALABİLİR
23	9	0	0	9	9	4,5	1,000	KALABİLİR
24	8	1	0	9	8	4,5	0,778	KALABİLİR
25	9	0	0	9	9	4,5	1,000	KALABİLİR
26	9	0	0	9	9	4,5	1,000	KALABİLİR
27	9	0	0	9	9	4,5	1,000	KALABİLİR
28	9	0	0	9	9	4,5	1,000	KALABİLİR
29	8	1	0	9	8	4,5	0,778	KALABİLİR
30	9	0	0	9	9	4,5	1,000	KALABİLİR
31	8	1	0	9	8	4,5	0,778	KALABİLİR
32	8	1	0	9	8	4,5	0,778	KALABİLİR
33	8	1	0	9	8	4,5	0,778	KALABİLİR
34	9	0	0	9	9	4,5	1,000	KALABİLİR
35	9	0	0	9	9	4,5	1,000	KALABİLİR
36	9	0	0	9	9	4,5	1,000	KALABİLİR
37	9	0	0	9	9	4,5	1,000	KALABİLİR
38	9	0	0	9	9	4,5	1,000	KALABİLİR
39	9	0	0	9	9	4,5	1,000	KALABİLİR
40	9	0	0	9	9	4,5	1,000	KALABİLİR
41	9	0	0	9	9	4,5	1,000	KALABİLİR
42	9	0	0	9	9	4,5	1,000	KALABİLİR

43	9	0	0	9	9	4,5	1,000	KALABİLİR
44	9	0	0	9	9	4,5	1,000	KALABİLİR
45	9	0	0	9	9	4,5	1,000	KALABİLİR
Toplam Uzman Sayısı :9								
KGİ :0,93								
Kapsam Geçerlik Ölçütü Tablo Değeri :0,75								

Alan uzmanlarından alınan geri dönütler doğrultusunda yapılan hesaplamalarda oluşturulan DPA'nın kapsam geçerlik indeksi 0,93 olarak saptanmıştır. Lawshe Kapsam Geçerlilik Ölçütü'ne(1975) göre 9 uzman için toplam minimum değerin 0,75 olduğu göz önünde bulundurulduğunda oluşturulan DPA'nın kapsam geçerliğine sahip bir DPA olduğunu söylemek mümkündür. Görüşünü “düzeltilmeli” şeklinde ifade eden uzmanlarla tekrar iletişime geçilmiş, maddenin nasıl düzeltilmesi gerektiğine ilişkin fikir alışverişinde bulunarak düzeltilmesi gereken maddelere son şekli verilmiştir.

Yaratıcı yazma dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliği belirlendikten sonra anahtarın pilot uygulaması aşamasına geçilmiştir. Konu olarak uygulama sürecinde ilk hafta yaptırılması planlanan ön uygulama etkinliği uzman görüşü de alınarak (U1,U2,U3) pilot uygulamada yazma konusu olarak(Yaşlı kadın, kedi balon ve mutfak kelimelerini kullanarak bir metin oluşturma)belirlenmiştir.

DPA'nın pilot uygulaması TÖMER'de öğrenim görmekte olan B1 düzeyinde 10 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu öğrenciler araştırmanın grubunu oluşturan öğrenci grubu değildir. Elde edilen veriler araştırmacı, U2 ve U3 tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş puanlayıcılar arası uyumun güvenilirliğini tespit için Fleiss'in kappa katsayısı yöntemi kullanılmıştır.

Fleiss'in kappa katsayısı, birden fazla puanlayıcı arasındaki uyumun güvenilirliğini değerlendirmek için kullanılan istatistiksel bir teknik olup sabit sayıda ögeyi veya bireyi özel kategorilerde sınıflandıran puanlayıcılar arasındaki uyum düzeyini ölçen bir yöntemdir. Basit bir yüzde oranından farklı olarak Fleiss'in kappa katsayısı tesadüfi uyum olasılığını da hesaba katarak daha sağlam bir ölçüt haline gelmektedir. Bu katsayı, kategorik değişkenlerle ilgilendiği için parametrik olmayan istatistikler kategorisine girmektedir (Fleiss, 1971).

Tablo 3.6.5.3. Kappa Değerleri

κ değeri	Anlaşmanın gücü
< 0.20	Çok düşük
0.21-0.40	Düşük
0.41-0.60	Orta
0.61-0.80	İyi
0.81-1.00	Çok iyi

Tablo 3.6.5.3'te görüldüğü üzere, Kappa değeri 0,20'den düşük ise çok düşük uyum, 0,21 ile 0,40 aralığında ise düşük uyum, 0,41 ile 0,60 aralığında orta uyum, 0,61-0,80 aralığında iyi uyum ve 0,81 ile 1,00 aralığında ise çok iyi uyum görüldüğü şeklinde yorumlanmaktadır.

Tablo 3.6.5.4. Uzmanlara Göre Öğrencilerin Puanları

Öğrenci	UZMAN I	UZMAN II	UZMAN III
Ö1	65,73	63,71	65,73
Ö2	67,75	65,6	65,73
Ö3	72,18	70,03	70,03
Ö4	74,2	74,2	74,2
Ö5	63,71	61,69	61,69
Ö6	55,51	53,49	55,51
Ö7	63,58	63,58	63,58
Ö8	55,64	53,49	55,64
Ö9	72,05	69,9	71,91
Ö10	68,01	68,01	68,01

Tablo 3.6.5.5. Fleiss'in Kappa Analizi Sonucu

	Kappa	Asimptotik			Asimptotik %95 Güven Aralığı	
		Standart Hata	z	P	Alt Sınır	Üst sınır
Genel Anlaşma	0,424	0,051	8,341	0,000	0,421	0,428

Tablo 3.6.5.5'te görüldüğü üzere, Fleiss'in kappa (κ) değeri 0,424 ile orta düzeyde bir uyum olarak sınıflandırmaktadır. Ancak Kappa değerinin, şans uyumu düzeyini hesaplamak için kullanılan marjinal dağılımlardan etkilendiğini unutmamak önemlidir. Bu nedenle, Kappa değeri marjinal dağılımlara bağlı olarak değişecektir. Bu, marjinal dağılımlar aynı olmadığı sürece farklı Kappa değerleri arasında doğrudan karşılaştırma yapılmasını engellediği için Fleiss Kappa'sının önemli bir sınırlamasıdır.

Fleiss'in Kappa değeri için %95 güven aralığının 0,424 ile 0,428 arasında değiştiği gözlemlenmektedir. Daha basit bir ifadeyle, Fleiss'in Kappa değerinin gerçek popülasyon değerinin 0,424 ile 0,428 arasında olduğundan %95 oranında emin olunmaktadır. Ayrıca, Fleiss'in Kappa değerinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını, yani popülasyonda sıfırdan önemli ölçüde sapıp saptığını belirlemek

mümkündür. Çalışmanın p-değeri 0,000'dir ve istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç anlamına gelmektedir.

3.6.6.Ders Planı ve İçeriği

Öğretimin esas amaçlarına en hızlı ve sistematik bir biçimde ulaştıran unsur hedefe ilişkin bir planlamanın var olmasıdır. Ders planı, bir derste işlenecek konu ya da konular için öğrenme-öğretme etkinliklerinin planlanmasıdır (Demirel,2002, s.18). Gagne ve Driscoll (1988), bir derste hangi aşamalar olduğunu ve hangi etkinliklerin gerçekleştirildiği tespitinde bulunduktan sonra bir ders planının da ders akışında takip edilen içeriğe göre oluşturulması gerektiğini ifade eder.Ders planları oluşturulurken tek doğru olarak kabul edilebilecek bir ders planı yoktur (Jacobsen, Eggen ve Kauchak, 1999, s.97). Alan yazın incelendiğinde ders planı oluşturulurken dikkat edilmesi öğelerin, eğitimciler tarafından farklı şekillerde yorumlandığı görülmektedir(Gagne ve Driscoll,1988 ; Erginer,2000 ; Jacobsen, Eggen ve Kauchak, 1999).

Araştırmacı ders planını oluştururken Jacobsen, Eggen ve Kauchak'ın (1999) ders planında bulunması gereken öğelerini kendi ders planını oluştururken yorumlayarak bir ders planı içeriği oluşturmuştur. Jacobsen vd.'nin(1999) ve araştırmacının ders planı öğeleri aşağıda bulunan tablodaki şekildedir:

Tablo 3.6.6.1. Jacobsen vd.'nin ve Araştırmacının Ders Planında Bulunan Öğeler

Jacobsen vd.(1999)'nin Ders Planında Bulunan Öğeler	Araştırmacının Oluşturduğu Ders Planında Bulunan Öğeler
1.Ünite başlığı	1.Dersin Adı
2.Hedefler	2.Öğrencinin Düzeyi (Kur)
3.Gerekçe	3.Etkinliğin Adı
4.İçerik	4.Dersin Süresi
5.İşlemler	5.Ölçme ve Değerlendirme
6.Araç-gereçler	6.Hedefler
7.Değerlendirme	7. Araç-Gereçler
	8. Yöntem ve Teknik
	9.Yazma Süreci

Ders planı oluşturulurken, AOBM (2021) çerçevesinde belirlenen B1 düzeyi öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine ilişkin tanımlayıcılar tespit edildikten sonra bunlara ilişkin ders planında hazırlanacak kazanım maddelerini oluşturma sürecine gidilmiştir. Kazanım maddeleri oluşturulurken alanyazın ayrıntılı bir biçimde incelenmiş hedef kitleye yönelik yaratıcı yazma kazanımı olabilecek 30 maddelik bir kazanım maddeleri havuzu oluşturulmuştur. Bu maddeler tekrar gözden geçirilerek toplamda 25 maddeye düşürülmüş ve tanımlayıcılara bağlı olarak oluşturulan kazanımlar alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur(U1,U2,U3,U4,U5). Uzmanlardan kazanım maddelerini “uygun”, “düzeltmeli” ya da “uygun değil” şeklinde değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan alınan geri dönütler sonrasında kazanım maddelerinin kapsam geçerliğinin ölçülmesi aşamasına geçilmiştir.

Tablo 3.6.6.2. B1 Düzeyinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Kazanım Maddelerinin Kapsam Geçerlik İndeksi

Madde Numarası	Uygun	Düzeltilmeli	Uygun Değil	Uzman Sayısı	NG	N2	KGO	Karar
1	5	0	0	5	5	2,5	1,00	KALABİLİR
2	5	0	0	5	5	2,5	1,00	KALABİLİR
3	5	0	0	5	5	2,5	1,00	KALABİLİR
4	5	0	0	5	5	2,5	1,00	KALABİLİR
5	3	0	2	5	3	2,5	0,20	ÇIKARILMALI
6	5	0	0	5	5	2,5	1,00	KALABİLİR
7	5	0	0	5	5	2,5	1,00	KALABİLİR
8	5	0	0	5	5	2,5	1,00	KALABİLİR
9	5	0	0	5	5	2,5	1,00	KALABİLİR
10	5	0	0	5	5	2,5	1,00	KALABİLİR
11	5	0	0	5	5	2,5	1,00	KALABİLİR
12	5	0	0	5	5	2,5	1,00	KALABİLİR
13	5	0	0	5	5	2,5	1,00	KALABİLİR
14	5	0	0	5	5	2,5	1,00	KALABİLİR
15	5	0	0	5	5	2,5	1,00	KALABİLİR
16	5	0	0	5	5	2,5	1,00	KALABİLİR
17	5	0	0	5	5	2,5	1,00	KALABİLİR
18	5	0	0	5	5	2,5	1,00	KALABİLİR
19	5	0	0	5	5	2,5	1,00	KALABİLİR
20	5	0	0	5	5	2,5	1,00	KALABİLİR
21	5	0	0	5	5	2,5	1,00	KALABİLİR
22	5	0	0	5	5	2,5	1,00	KALABİLİR
23	5	0	0	5	5	2,5	1,00	KALABİLİR
24	5	0	0	5	5	2,5	1,00	KALABİLİR
25	5	0	0	5	5	2,5	1,00	KALABİLİR
Toplam Uzman Sayısı :5								
KGİ :1.0								
Kapsam Geçerlik Ölçütü Tablo Değeri :0.99								

Alan uzmanlarından alınan geri dönütler doğrultusunda yapılan hesaplamalarda uzman görüşüne sunulan bir madde çıkarılmış; oluşturulan kazanım maddelerinin kapsam geçerlik indeksi 1.0 olarak saptanmıştır. Lawshe Kapsam Geçerlilik Ölçütüne göre 5 uzman için toplam minimum değer 0.99 olduğu göz önünde bulundurulduğunda oluşturulan kazanım maddelerinin kapsam geçerliğine sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Kazanım maddelerini oluşturma süreci tamamlandıktan sonra ders süreci planlaması yapılmıştır. Ders süreci “yazma öncesi”, “yazma sırası” ve “yazma sonrası” olarak planlanmıştır. Yazma öncesi süreçte öğrencilerin yapılacak esas etkinliklere hazırlanması ve ısınması hedeflenmiştir. Yazma öncesi süreç için bazı etkinliklerde, araştırmacı tarafından okuma metinleri hazırlanmıştır. Bu okuma metinleri oluşturulurken hedef, öğrencilerin seviyelerine uygunluk değil metnin kolaylıkla anlaşılabilir olması ve öğrenciyi sonrasında yapılacak etkinliğe

ılandırması, şeklinde belirlenmiştir. Bunun ardından öğrencilerin okuduğunu anlamalarını test etmeye yönelik metin altı soruları oluşturulmuş ve ardından “yazma sırası” etkinlikleri oluşturulmuştur. Etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekecek, yazma öncesi süreçte edindiği bilgileri kullanacağı biçimde tasarlanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin anlatımlarının içeriğini zenginleştirebilmeleri için yazma sürecinde de öğrencilere çeşitli sorular yöneltilmiş bu şekilde nitelikli ürünler çıkarmalarına katkıda bulunulmuştur. Oluşturulan etkinliklere yönelik ihtiyaç duyulan araç ve gereçler ; yöntem ve teknikler belirlenmiş, ders planına eklenmiştir. Yazma sonrası süreçte elde edilen öğrenci ürünleri oluşturulan DPA ile araştırmacı ve iki uzman tarafından değerlendirilmiştir.

3.6.7.Öğrenci Ürünleri

Araştırma sürecinde elde edilen dokümanlardan ana veri kaynağı olarak kullanılan dokümanlar, öğrenci ürünleri olmuştur. Eğitimle ilgili bir araştırmada öğrencilerin ortaya çıkardıkları ürünler öğrencinin fikirlerini, düşüncelerini, algılarını ve tepkilerini yansıtabilir(Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu durumda öğrencilerin ürünlerinde sadece görev olarak verilen şeyi ne kadar gerçekleştirip gerçekleştirmediği değil bunun ötesinde şeyler de yakalamak mümkündür. Bu sebeple öğrenci ürünleri son derece önemli veri kaynaklarıdır. Bu araştırmada da veri kaynağı olarak öğrenci ürünleri kullanılmış; öğrencilerden elde edilen ürünler düzenli olarak toplanarak her bir öğrenci için dosya oluşturulmuştur. Öğrenci ürünleri, bu ürünleri değerlendirmeye yönelik oluşturulan DPA ile her hafta düzenli olarak araştırmacı, U2 ve U3 tarafından puanlanmıştır.

3.7.Verilerin Analizi

Eylem araştırmalarında veri analizi üç bileşenden oluşur; 1. doğruluk ve inandırıcılık 2.geçerlik, güvenirlik ve çeşitleme, 3. tümevarım analizi (Johnson,2015; s. 109). Bu bileşenler aşağıda ayrıntılı bir biçimde ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır:

3.7.1.Doğruluk ve İnandırıcılık

Eylem araştırmalarında doğruluk ve inandırıcılık elde edilen bulguların gerçekte olanla ne kadar uyumlu olduğudur ve aslında iç geçerliğin nitel araştırmalardaki karşılığıdır (Merriam ve Tisdell,2015). Araştırmacı, verilerin analizini yaparken Johnson (2015)’un bu konuda önermiş olduğu adımları takip ederek araştırmasının doğruluğunu ve inandırıcılığını sağlamaya çalışmıştır.

1. *Gözlemlerinizi dikkatli ve tam olarak kaydedin* (Johnson, 2015, s. 109). Araştırmacı, gözlem sürecinde çeşitli veri toplama araçlarından faydalanarak gözlemlerini oluşturmuştur. Ders sırasında kısa kısa tuttuğu gözlem notlarını, genellikle ders sonrasında ya da öğrencilerin yazma etkinliği sırasında oluşturduğu araştırmacı günlükleri ile düzenli bir biçimde birleştirmiş buna ek olarak yine de gözden kaçırdığı ya da merak edip teyit etmek istediği herhangi bir durum olmasına karşın derslerde video ve ses kaydı almıştır.

2. *Veri toplama ve analizin tüm aşamalarını anlatın* (Johnson, 2015, s. 109). Eylem araştırmalarının temelini ve başlangıcını oluşturan “bir sorun tespit etme” ile başlayan süreçte araştırmacı; araştırmanın ortamı, katılımcılar, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, verilerin analizi ve yorumlanmasına ilişkin ayrıntılı bilgi vermiştir.
3. *Önemli olan her şeyi kaydettiğinizden ve raporlaştırdığınızdan emin olun* (Johnson, 2015, s. 110). Araştırmacı süreçte önemli bulduğu her veriyi çeşitli veri toplama araçları aracılığıyla kaydetmiş, öğrencilerin ürün ortaya çıkarma sürecinde etkili olabilecek her unsur tüm yönleriyle ve tam olarak ele alınmaya çalışılmıştır.
4. *Neyi gördüğünüzü betimlerken ve yorumlarken olabildiğince nesnel olun* (Johnson, 2015, s. 110). Araştırmacı veri analizlerini yorumlarken nesnelliği sağlamak amacıyla bir DPA oluşturmuş ve öğrenci ürünleri bu DPA’nın ölçütlerine bağlı olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca bu değerlendirme yalnızca araştırmacı tarafından yapılmamış; oluşturulan öğrenci ürünleri süreç boyunca düzenli olarak iki alan uzmanı tarafından da değerlendirilmiştir.
5. *Yeterli veri kaynağı kullanın* (Johnson, 2015, s. 110). Araştırma sürecinde araştırmanın tüm yönleriyle görülmesi ve araştırmanın derinliğinin sağlanması amacıyla, çeşitli veri toplama kaynaklarından veriler elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan veri kaynakları şunlar olmuştur; gözlem, araştırmacı günlüğü, görüşme, video ve ses kaydı, öğrenci ürünleri, DPA ve ders planları.
6. *Doğru veri kaynağı türlerini kullanın* (Johnson, 2015, s. 110). Süreçte öğrenci ürünlerini değerlendirebilmek amacıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere yönelik yaratıcı yazma DPA oluşturulmuş ve değerlendirme bu anahtar aracılığıyla yapılmış; öğrencilerin sürece ilişkin fikir görüşlerini alabilmek için sürecin başında, ortasında ve sonunda görüşme soruları yöneltilmiş, araştırmacının sürece dair fikir, görüş ve izlenimleri ortaya çıkarmak içinse ana araç olarak gözlem ve araştırmacı günlüğü yardımcı kaynak olarak ise video ve ses kayıtları kullanılmıştır.
7. *Yeterince uzun ve derin bakın* (Johnson, 2015, s. 110). TÖMER’de her kur için belirlenen öğretim süresi 8 haftadır. Araştırmacı elindeki 8 haftayı mümkün olduğu kadar verimli bir biçimde kullanmaya çalışmış, öğrencilerle ders dışı saatlerde de iletişim kurarak öğrencileri gözlemlene ve tanıma fırsatı bulmuş ve aynı zamanda öğrencilerin de kendisini tanıma imkânı

olmuştur. Sekiz haftalık süreç gerekli verilerin toplanması ve görüşmelerin yapılması için yeterli bir süre olmuştur.

3.7.2.Geçerlik, Güvenirlik ve Çeşitleme

Bir araştırmada inandırıcılığın ve doğruluğun sağlanabilmesi için geçerlik, güvenilirlik ve çeşitlemeye ihtiyaç duyulur (Johnson,2015). Geçerlik nitel araştırmalarda “inandırıcılık”, “aktarılabirlik”, “tutarlık” ve “doğrulanabilirlik” (Guba ve Lincoln,1994) gibi farklı şekillerde isimlendirilse de aslında nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmalardan elde edilen verilerin dış dünyadaki gerçekliklerle uyumlu olup olmama durumu (Merriam,2015, s.203); bir şeyin ölçmek istediğini ne derece ölçtüğüdür (Johnson,2015,s.111). Güvenirlik ise araştırmalarda elde edilen bulguların yeniden üretilebilmesi durumunu bir başka deyişle tekrar edilebilirliğini ifade eder (Johnson,2015,s.111 ; Merriam,2015,s.211). Eylem araştırmalarında çeşitleme ise farklı türde veri toplama ve farklı veri kaynaklarını kullanma, verileri farklı zamanlarda toplama, uzman görüşlerine başvurulması (Johnson,2015,s.111) durumlarını ifade eder.

Araştırmacı, bu araştırmada geçerlik, güvenilirlik ve çeşitlemeyi sağlayabilmek amacıyla şunları gerçekleştirmiştir :

1. Araştırmada tüm aşamalar ayrıntılı olarak betimlenmiştir.
2. Veriler toplanırken hem nicel hem nitel verilerden yararlanılmıştır.
3. Farklı veri kaynaklarından ve farklı veri araçlarından faydalanılarak veriler çeşitlendirilmiştir.
4. Araştırma sürecinde veri toplama araçlarının hazırlanmasında ve geliştirilmesinde, ürünlerin değerlendirilmesinde düzenli olarak uzman görüşleri alınmıştır.
5. Öğrenci ürünlerini değerlendirmeye yönelik oluşturulan DPA, araştırma grubu ile aynı düzeyde öğrenim gören farklı bir gruba uygulanmış, anahtarın geçerliği ve güvenilirliği sağlanmıştır.
6. Her uygulama öncesinde hazırlanan ders planları ve içerikler uzmanlarla paylaşılmış, alınan geri dönütler doğrultusunda düzeltmeler yapılarak ders planına son şekli verilmiştir.
7. Dikkat edilmesi gereken etik ilkelere hassasiyetle yaklaşmış, araştırmacı bu davranışını araştırma süreci boyunca devam ettirmiştir. Bu etik ilkelerden eylem araştırması sürecinde “araştırmacı” bölümünde ayrıntılı olarak bahsedilmiştir.

3.7.3. Tümevarım Analizi

Tümevarım analizi, verileri tanımlama, kodlama ve sınıflandırma aşamalarından oluşan bir analiz şeklidir (Patton, 2014). Bir başka deyişle bir alana veya bir grup veriye bakmak ve gruplar içinde gözlemlenen düzenleyerek tümevarmaya ya da bir düzen oluşturmaya gayret etmek anlamına gelen (Johnson, 2015, s. 112) bir analiz olarak yorumlanabilmektedir. Araştırma sürecinde adım adım elde edilen küçük veriler nihai sonucu görmeye olanak sağlamıştır. Her hafta oluşturulan mikro eylem planları tüm araştırma sürecini kapsayan makro eylem planını oluşturmuştur.

Araştırmacı veri analizi sürecinde şu şekilde bir yol izlemiştir:

Araştırma süresince oluşturulan öğrenci ürünleri araştırmacı tarafından oluşturulan geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir DPA ile değerlendirilmiş, tüm öğrenci ürünleri düzenli olarak araştırmacı dışında iki uzman tarafından da değerlendirilerek verilen 3 farklı puanın ortalaması, öğrencinin notu olarak kabul edilmiştir. Uygulamaların sonuna gelindiğinde araştırma grubunun ön uygulama ve son uygulama puanları arasında anlamlı bir değişiklik olup olmadığı gözlemlenmek istenmiş ; puanlar SPSS 26.0 istatistik paket programıyla analiz edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin ön uygulama ve son uygulama puanlarının karşılaştırılması için bağımlı örneklem t-testi kullanılmış; ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bağımlı örneklem t-testi, bağımlı iki örneklemde elde edilen iki ortalama arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için kullanılan parametrik bir yöntemdir.

- Bu test, bağımsız değişkenin birbirine bağlı iki düzeyden (örneklem grupları veya tekrarlanan ölçümler gibi) oluştuğu bir bağımsız ve bir bağımlı değişken içerir. Başka bir deyişle, iki bağımlı grubun (bireylerin eşleştirildiği), tek bir grubun tekrarlanan iki ölçümünün veya bir grup içindeki iki farklı deneğin ölçümlerinin ortalamalarını karşılaştırır.
- Bu testte, bağımlı değişkenin ölçümleri bir aralık veya oran ölçeğinde olmalı ve karşılaştırılan her iki grupta veya ölçümde normal bir dağılım sergilemelidir.
- Grupların varyanslarının homojen bir dağılıma sahip olması gerekir (İzce, 2008).

Araştırma sürecinde gözlem, araştırmacı günlüğü ve video ve ses kaydı aracılığıyla elde edilen verilen içerik analizine tabi tutulmuş ; öğrenci ürünleri değerlendirilirken o hafta öğrenci ürününü etkilemiş olduğu düşünülen olgu ve durumlar bu araçlar aracılığıyla ayıklanıp seçilerek yorumlanmıştır.

Öğrencilerin süreç başında ortasında ve sonunda yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ise MAXQDA 2020 paket programıyla betimsel ve karşılaştırma bulgu olarak analiz edilmiştir. Betimsel bulgularda görüşme verileri kodlandıktan ve düzenlendikten sonra frekans tablosu; kod, alt kod modeli ve kod bulutu kullanılarak; karşılaştırmalı bulgularda ise belgeler için değişken olarak kodlanan kodlar çapraz

tablo, kod matris tarayıcısı, belge karşılaştırma tablosu ve iki vaka modeli kullanılarak nitel analiz yapılmıştır.

3.8.Verilerin Raporlaştırılması

Verilerin raporlaştırılmasında asıl amaç gözlemlerden, alan notlarından ve diğer verilerden elde edilen bulguları açık ve anlaşılır bir şekilde ifade etmektir (Taylor ve Bogdan,1998). Araştırmanın raporlaştırılması sırasında verilerden elde edilen anlamlı eğilimler, görüntüler ve sınıflamalara(Johnson,2015,s.171) yer verilmelidir. Araştırmanın raporlaştırılmasında çoğunlukla betimleyici anlatım benimsenmiştir. Elde edilen verilerden, araştırmanın problem sorusuna hizmet edecek olanlar seçilmiştir. Verilerin daha açık ve anlaşılır olabilmesi için sıklıkla tablo ve şemalar oluşturulmuş; öğrenci ürünlerinden sıklıkla kesitler paylaşılarak araştırmanın inandırıcılık boyutu güçlendirilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin raporlaştırılmasında Johnson'un(2015) önerdiği aşamalar dikkate alınmıştır :

1. *Tarafsız bir yazar olmaya çalışın* (Johnson, 2015, s. 171). Araştırma sürecinde araştırmacı nesnelliğini korumak için azami gayret göstermiş, süreç boyunca bunu korumaya çalışmıştır. Öğrencilere karşı yüksek düzeyde hoşgörü göstermiş ve öğrencilerin derste zaman zaman gösterdikleri olumsuz tutumları kişisel algılamayarak süreci sağlıklı bir biçimde götürmeye çalışmıştır. Araştırmacı taraflı bir tutum sergilememek için öğrenci ürünlerini değerlendirme sürecinde uzman görüşlerine başvurmuş; üç kişinin ortak değerlendirmesi sonucu ortaya çıkan ortalama puan, değerlendirmede esas alınmıştır.
2. *İzin verildiğinde kendinizi dâhil edin*(Johnson, 2015, s. 172). Araştırmacı süreçte öğrencilerin motivasyonlarını sağlamak, ilgilerini çekmek amacıyla sıklıkla “ben” dilini kullanmıştır. Her derste ortaya çıkarılması hedeflenen ürüne yönelik ısınma sürecinde öğrencilerin zihinlerinde farklı çağrışımlar yaratabilmek amacıyla sürekli kendinden örnekler vermiş; aynı zamanda öğrencilerden örnekler vermesini, öğrencilerin konuşmasını istemiştir.
3. *Okuyucuları, çalışmanızın tüm safhalarına sizinle birlikte götürün* (Johnson, 2015, s. 172). Araştırmacı araştırmanın yöntem bölümünde araştırmanın ortamı, katılımcılar, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin ayrıntılı bilgiler vermiş ; bulguların analizi ve yorumlanması, araştırmanın sonucu bölümünde ise okuyucunun kolaylıkla anlayabileceği bir dil oluşturmaya çalışıp sade ve anlaşılır bir biçimde süreç boyunca elde edilen verileri betimlemeye çalışmıştır.
4. *Açık ve net olarak yazın*(Johnson, 2015, s. 173). Araştırmacı süreç boyunca betimlemelerini, gözlemlerini ve bulgularını ayrıntılı bir biçimde

raporlamıştır. Ancak bir araştırmada çok fazla sözcük kullanmak da çok az sözcük kullanmak kadar anlamaya zarar vermektedir(Johnson,2015,s.173). Araştırmacı, bu hassas durumun bilincinde olarak verilerini raporlaştırmaya çalışmış, verileri ayrıntılı anlatmayı hedeflerken okuyucunun ayrıntılarda boğulmasını engellemek için yalnızca araştırma sorusunun cevabına ilişkin verileri titizlikle raporlaştırmaya çalışmıştır.

5. *Raporunuzu düzenleyin*(Johnson, 2015, s. 173). Araştırma raporunun biçimsel olarak düzenlenmesi sürecinde de raporun kolay okunabilirliği hedeflenmiştir. Bu sebeple çalışma ana başlıklar ve alt başlıklar halinde ele alınmış; içeriksel olarak ise genelden özele giden bir anlatım benimsenmiştir. Buna bağlı olarak öncelikli olarak araştırmaya ilişkin kuramsal arka plan üzerinde durulmuş sonrasında yöntem, araştırma süreci ve elde edilen bulgular ve verilerin analizi hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir.

4. BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma sürecinde elde edilen veriler sonucunda ulaşılan bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Çalışmada oluşturulan problem durumlarına ilişkin bulgu ve yorumların bulunduğu bu bölümde;

-TÖMER’de öğrenim görmekte olan B1 düzeyi öğrencilerine yönelik oluşturulmuş yaratıcı yazma etkinliklerine katılan öğrencilerin oluşturdukları ön uygulama ve son uygulama çalışmaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı,

- TÖMER’de öğrenim görmekte olan B1 düzeyi öğrencilerine yönelik oluşturulmuş yaratıcı yazma etkinliklerine katılan öğrencilerin yaratıcı yazma çalışmalarının süreç içerisinde nasıl bir değişim gösterdiği,

- TÖMER’de öğrenim görmekte olan B1 düzeyi öğrencilerine yönelik oluşturulmuş yaratıcı yazma etkinliklerine katılan öğrencilerin bu etkinliklere ilişkin görüşleri

konularına odaklanılmış; çeşitli veri toplama araçları ile elde edilen veriler çözümlenip yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın birinci sorusuna cevap aramak amacıyla araştırma grubunda bulunan öğrencilere araştırmanın ilk haftasında ve son haftasında dört kelime verilerek anlamlı bir metin oluşturmaları istenmiş; oluşturdukları ürünler Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrenciler İçin Oluşturulmuş Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın ön uygulamasında “yaşlı kadın, kedi, balon ve mutfak” kelimeleri; son uygulamasında ise “genç adam, fare, sandalye ve çalışma odası” kelimeleri verilerek anlamlı bir metin oluşturmaları istenmiştir. İlk hafta ve son hafta gerçekleştirilen uygulamalardan elde edilen veriler SPSS 26.0 Nicel Veri Analizi Programı yardımıyla çözümlenip yorumlanmıştır. Araştırma grubunda bulunan öğrencilerin ön uygulama ve son uygulamaya ait ortalama, standart sapma, en küçük ve en büyük değer tablo 4.1.1.’de gösterilmektedir.

Tablo 4.1.1. Ön Uygulama ve Son Uygulama Verileri

	N	$\bar{x}$	Sd	En Düşük Değer	En Yüksek Değer
Ön Uygulama	12	64,92139	6,3844	54,07667	75,17667
Son Uygulama	12	82,24056	9,8230	60,41333	94,19667

Tablodan da görüldüğü gibi standart sapma değeri 6,3844 olarak ölçülen ön uygulama çalışmalarının ortalama değeri 64,92139 iken bu çalışmalarda alınan en düşük değer; 54,07667, en yüksek değer ise 75,17667’dir. Çalışmanın son uygulamasına ait değerlerde standart sapma değeri 9,8230 olarak tanımlanırken bu haftada yapılan çalışmaların ortalaması 82,24056; alınan en düşük değer 60,41333 ; en yüksek değer ise 94,19667 olmuştur.

Çalışmada öğrencilerin ön uygulama ve son uygulama puanlarının karşılaştırılması için bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır.

Araştırmaya grubunda bulunan öğrencilerin dereceli puanlama anahtarı ile elde ettikleri puanlar şu şekildedir:

Tablo 4.1.2. Öğrencilerin Ön Uygulama, Diğer Haftalar ve Son Uygulama Puanları

	1.Hafta	2.Hafta	3.Hafta	4.Hafta	5.Hafta	6.Hafta	7.Hafta	8.Hafta
K1	60,2133	71,3333	73,5266	84,23333	83,64667	57,29	85,6666	82,08333
K2	70,7133	82,2133	82,17	75,76333	77,19667	80,91	92,1166	92,11667
K3	66,62	37,09	46,6266	27,71333	50,79667	53,49	66,49	68,9
K4	65,0566	64,34	67,0766	68,46667	72,05	79,2166	83,69	81,36667
K5	75,1766	80,0633	85,6666	84,23333	83,60333	81,67	92,8333	87,1
E1	54,0766	59,54	62,3633	65,11333	72,76667	77,87	90,8133	88,53333
E2	62,9066	62,4066	66,4466	71,37667	73,61333	75,1766	89,25	83,51667
E3	71,3333	80,06333	79,3466	80,06333	82,21333	87,8166	88,5333	94,19667
E4	68,7266	66,5766	75,0466	77,06667	77,78333	87,9466	86,7733	90,77
E5	66,36	71,4633	71,0966	25,59333	65,23	67,4233	67,1633	60,41333
E6	63,0366	64,4266	77,3266	82,21333	75,76333	73,07	78,63	80,73667
E7	54,8366	64,4266	75,7633	73,52667	71,46333	48,26	80,0633	77,15333
Ortalama	64,9213	66,9952	71,8713	67,94694	73,84389	72,5116	83,5019	82,24056

Öğrencilerin ilk hafta gerçekleştirilen ön uygulamadan elde ettikleri puan ortalaması 64,92 olarak hesaplanmıştır. 2.hafta puan ortalamaları yükselerek 66,99 olmuş; 3.hafta puan ortalamaları yine yükselmeye devam ederek ortalama puan 71,87 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin 4.hafta puan ortalamaları düşüş göstererek 67,94 olurken, 5.hafta puan ortalamaları tekrar yükselişle 73,84 olmuştur. 6.hafta puan ortalamaları az bir düşüşle 72,51 iken, 7.hafta puanları ciddi bir yükselişle 83,50 olarak hesaplanmıştır. 8.haftada yapılan son uygulamada ise puan ortalaması 7.haftaya çok yakın şekilde 82,24 olarak kayıtlara geçmiştir.

Tablo 4.1.3. Bağımlı Örneklem t-Testi

	N	Ortalama	Std. Sapma	İstatistiksel Değerlendirme*	
				t	P
Ön Uygulama	12	64,9214	6,38443	-5,702	0,000
Son Uygulama	12	82,2406	9,82301		

*Bağımlı gruplar t testi

Tablo 4.1.3'te görüldüğü üzere, öğrencilerin ön test puan ortalaması $64,92 \pm 6,38$ puandır. Öğrencilerin son test puan ortalamaları $82,24 \pm 9,82$ şeklindedir. Öğrenciler çalışmalarının ilk haftası ile son haftası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < 0.01$).

Araştırma grubunun ilk ve son uygulama ürünleri incelendiğinde çalışmalarda dikkat çeken ilk şey öğrencilerin çalışmalarında kullandıkları başlıklar olmuştur. Öğrenci çalışmalarında, ön uygulamada çalışmalarına başlık vermeyen 3 öğrenci(K3,K5,E4) tespit edilirken son uygulamada çalışmasına başlık vermeyen yalnızca bir öğrenci(K3) tespit edilmiştir. Öğrencilerin çalışmalarında başlıklar ön uygulamadan son uygulamaya niceliksel olarak artış gösterirken aynı zamanda niteliksel olarak da bir artış gözlemlenmiştir. Öğrenciler ön uygulama haftasında sıradan, basit ve ilgi çekicilikten uzak başlıklar kullanırken son uygulama haftasında bu açılardan dikkat çekici başlıklara rastlanmıştır. Uygulamanın son haftasında Korkak Temizlikçi (K2), Büyük Sürpriz(K5), Spor Çantada Bir Sürpriz(E2),Sürpriz Aşk(E4), İlginç Dostluk (E6) gibi konuya merak uyandıran ilgi çekici başlıklara rastlanmıştır. Uygulamanın son haftasında bu şekilde ilgi çekici başlıklar atmayı başaran öğrencilerin ön uygulama haftası oluşturdukları çalışmalara attıkları başlıklar ise şu şekildedir; Romanda Hayat(K2)(Öğrenci burada roman kelimesini orman yerine yanlışlıkla kullanmıştır.),İyi Bir İnsanlar (E2),Doğumum Günü(E6) (Öğrenci doğum günüm yerine doğumum günü yazmıştır.).K5 ve E4 kodlu öğrenciler ise ön uygulama ürünlerinde bir başlık kullanmamışlardır.

Tablo 4.1.4. Öğrencilerin Ön ve Son Uygulama Çalışmalarında Başlık Seçimlerinde Dikkat Çeken Değişim Kesitleri

Öğrencinin Kodu	Ön Uygulamada Kullandığı Başlık	Son Uygulamada Kullandığı Başlık
K2	Romanda Hayat	Korkak Temizlikçi
K5	Başlık Yok	Büyük Sürpriz
E2	İyi Bir İnsanlar	Spor Çantada Büyük Sürpriz
E4	Başlık Yok	Sürpriz Aşk
E6	Doğumum Günü	İlginç Dostluk

Öğrenciler çalışmalarının ön uygulamalarında tür olarak öykü, masal türlerinde ürünler ortaya çıkarmış ayrıca bir öğrencinin deneme sayılabilecek bir ürün ortaya koyduğu gözlemlenmiştir. Çalışmalarda tercih edilen konular; yalnızlık, fakirlik, komşuluk, ev ve komşular, aile, başarı, doğum günü, mahalle ve komşular şeklindedir. Son uygulama haftasında öğrencilerin tür olarak seçimlerinde büyük bir değişiklik olmamış öğrencilerin yine öykü ve masal türünde; dostluk, cesaret, kötülük, aşk, ilham, fare korkusu, aile, ev kazası konulu metinler ortaya çıkardığı gözlemlenmiştir.

Tablo 4.1.5. Öğrencilerin Ön ve Son Uygulama Çalışmalarında Tür ve Konu Tercihleri

	ÖN UYGULAMA		SON UYGULAMA	
	TÜR	KONU	TÜR	KONU
K1	Öykü	Aile	Öykü	Dostluk
K2	Öykü	Yalnızlık	Öykü	Cesaret
K3	Masal	Fakirlik	Öykü	Kötülük
K4	Masal	Yalnızlık	Öykü	Dostluk
K5	Öykü	Komşuluk	Öykü	Aşk
E1	Deneme	Ev	Öykü	İlham
E2	Öykü	Aile	Öykü	Fare Korkusu
E3	Öykü	Aile	Masal	Aşk
E4	Masal	Fakirlik	Masal	Aşk
E5	Öykü	Başarı	Öykü	Fare Korkusu
E6	Öykü	Doğum Günü	Öykü	Aile
E7	Öykü	Mahalle	Öykü	Ev Kazası

Öğrencilerin tür ve konu seçimlerinde niceliksel olarak çok büyük farklar gözlemlenmemesine rağmen niteliksel anlamda dikkat çekici değişimler söz konusudur. E1 kodlu öğrenci ilk çalışmasında sıradan ve yüzeysel olarak değerlendirilebilecek bir ürün çıkarmış, metnin kurgusunu son derece basit bir yapıya oturtmuştur. E1 ilk çalışmasında evinden (odalar, mutfak, banyo, duvarların rengi), komşusundan, komşusunun kedisinden bahsetmiş ; son çalışmasında ise son derece dikkat çekici ve sıradan olmayan bir kurguyla metnini oluşturmuştur. E1'in son çalışmasında mesleği yazarlık olan bir adamın yazacağı kitaba konu bulamaması ve buna ilhamı odasında bulunan fareden alması konu alınmaktadır. E7'nin ilk çalışması incelendiğinde yine E1'de söz konusu olan sıradanlık ve gündelik hayata, gündelik bilgilere sıklıkla yer verme dikkat çekmektedir. E7 ilk çalışmasında Türkçe öğrenirken sıklıkla yaptığı “gündelik hayatı ve çevresi hakkında bilgi verme” alışkanlığını sürdürmüş ve yaşadığı ülke, çevresi ve alışkanlıkları ile kullanması gereken kelimeleri anlamlı bir bütün haline getirmeye çalışmıştır. Ancak E7 son çalışmasında, kişisel hayatından esintiler taşımayan, ilgi çekici ve özgün bir ürün ortaya çıkarmayı başarmıştır.

Görsel 4.1.1. E1 Kodlu Öğrencinin İlk ve Son Çalışma Kâğıdı

(E1)

Yaşlı kadın, kedi, balon ve mutfak kelimelerini içinde kullanacağınız kısa bir kompozisyon yazınız. (En az 150 kelime)

Benim güzel evim
merhaba benim evim çok ilginç, neden? Çünkü
Türkiye'de benim evim vardır. Benim evimde neler
vardır? Benim evimde çok şeyler vardır, mesale
üç oda var, yani yatak odası, oturma odası
misafir odası, çocuk odası, balkon, salon, iki banyo,
bir mutfak, bir kedi, balonlar var. Benim sayın
komşu çok yaşlı kadın ama her zaman mutlu
her zaman neşeli, benim komşu çok güzel. Benim
komşu yaşlı kadın Ayşe, hatta onun isim çok
güzel. Kedi adı lokum ve onun rengi beyaz çok
harika, çok tatlı ama yaramazdı. Odamda çok
balonlar var, balonları rengi kırmızı, siyah, mavi,
mor, kırmızı, sarı, kahverengi, pembe. Balonlar çok
enteresan. Benim mutfakta tencereler, buzdolabı, yemek
masası, yemek sandalyeler, halı, saat, çiçek ve falan
var. Benim buzdolabıda meyve, sebze bazı yemekler,
sü, süt ve dondurma vardır. Bu kadar hoşum şöyle
böyle.

"Genç adam, fare, sandalye ve çalışma odası" sözcüklerini içinde kullanacağınız kısa bir kompozisyon yazınız.

Sandalye ve Fare

Bir genç adam çalışma odasında oturuyordu Odasında
fare vardı Onu sevmiyordu. 10-15 gün evde bu
fare yaşıyordu Onu ilk gördü çok korktu ama
artık korkmuyor. Fare onun arkadaşısı. Adı Mickey.
Genç adam her gün yemek veriyor. Yani Mickey
onun evcil hayvan. Peynir, sucuk, sebze veriyor.
Ama fare en çok peynir seviyor. Genç adam bir
yazar. Çocuk kitabı yazıyor. Şimdi bir kitap yazması
lazım ama fikir yok. Sandalyede oturdu çok düşündü.
Masaya baktı, kitaplara baktı, biraz çay içti. Yine
düşündü, fikir yok. Bu yüzden sıkıldı fareyi seyretti.
Fare peynir yiyor. Adam fikir buldu: fare hikayesi
bu ilginç bir hikaye: bir adam evinde fare var. Onun
hayvan. Her gün yemek veriyor. Ama bir gün yemek
unutuyor. Sokaka gidiyor. Fare evde ama yemek yok.
Fare çok aç sandalye isiriyor bu güzel. Fare sandalye
yiyor, çok seviyor. Adam fikir buldu çok mutlu. PC
açtı yazdı. Fareye baktı, teşekkür etti.

“...Genç bir adam İstanbul’da yaşıyor. Bu adam Alex, kısa boylu, kahverengi gözlü ve iyi bir adam...Alex çok zengin ve öğrenci. Üsküdar’da yaşıyor...”

E3 kodlu öğrencinin ilk uygulama ve son uygulama çalışmalarında E2 kodlu öğrencide bahsedilene benzer durumlar gözlemlenmiştir. Öğrenci ilk hafta oluşturduğu yazısında yarattığı karakterin günlük hayatı ve özel yaşamına ilişkin bilgiler verip betimlemeler yaparken uygulamanın son haftasında yarattığı karakterlerin gündelik hayatlarına ilişkin bilgiler vermesinin yanı sıra karakterin fiziksel ve ruhsal özellikleri tanımlayan ifadelere yer vermiştir.

“...Yaşlı kadın adı Markiza. Onun iki tane erkek torunu ve bir tane kız torunu var...Markiza gençken bir mutfakta çalışıyordu... (Ön Uygulama)

“...O tanışmak hiç istemiyordu çünkü yalnızlıktı seviyordu...Onun adı Aval. Aval yeşil gözlü uzun boylu ve saçları kısa yani yakışıklı. O bir mühendis. Çok çalışkan, başarılı...” (Son Uygulama)

E4 kodlu öğrencide ise betimleyici ifadelerin değişimi aşağıdaki gibi olmuştur;

“...yaşlı bir kadın varmış ne evi var ne de çocuğu, sokakta yaşırdı...Bir gün altın bir kediye karşılaştı...büyüleyici bir kedi...Geniş mutfığı olan bir ev istiyorum...” (Ön Uygulama)

“...bir genç adam vardı adı Ali. Ali büyük bir şirkette çalışıyordu. çok başarılı...Fareyi yakalamak istedi ama fare çok hızlı...Ben güzel bir kızım ama şimdi ben bir fareyim...2 saat sonra fare bir kız. Maşallah çok güzel bir kız uzun boylu, sarı saçlı ve kahverengi gözlü...” (Son Uygulama)

Öğrencilerin ilk ve son uygulamalarında dikkat çeken bir başka değişim ise oluşturdukları metnin uzunluğu ile ilgili olmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin metin uzunluklarının ortalama toplamı ilk uygulamada 134,66 ; son uygulamada ise 142,25 kelime olarak tespit edilmiştir. Metin uzunluklarının toplam ortalamada artış gösterdiği çalışmalar ayrı ayrı incelendiğinde de aynı sonuç söz konusudur. Araştırma grubunda bulunan iki öğrenci dışında bütün öğrencilerin metin uzunluğu artış göstermiştir.

Araştırma grubunun ilk hafta ortaya çıkardığı ürünlerde bir ürünü yaratıcı kılan özelliklerden “üretim” tüm öğrenciler tarafından gerçekleştirilmiş; bunun yanı sıra öğrencilerin ürünlerde problem çözme becerilerini (K2,K3,K5,E4) ve eşyaların işlevine farklı bir bakış açısı getiren işlevsellik unsurunu (K3 ve E4) kullandığı görülmüştür. Araştırmanın son haftasında ise öğrencilerde bir ürünü yaratıcı kılan özelliklerden ilk uygulama haftasında tespit edilen üretim(çalışma grubundaki tüm öğrenciler),problem çözme(K2,K3,K5,E2,E5,E1,E3,E4), işlevsellik (E1,E3,E4) unsurlarının yanı sıra başarılı “sentezleme” örnekleri(K1,K3,E1,E3),akıcılık ve esneklik özellikleri(K3 ve E5 dışında tüm öğrenciler) gözlemlenmiştir. (Konuya ilişkin ayrıntılı bilgi Ön Uygulama Etkinliğine Yönelik Bulgu ve Yorumlar ve Son Uygulama Etkinliğine Yönelik Bulgu ve Yorumlar bölümlerinde verilmiştir.)

4.2.İkinci Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma süreci için planlanan ve gerçekleştirilen etkinlikler, öğrenci ürünleri ve sürece dair gözlemler ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

4.2.1.Ön Uygulama Etkinliğine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin durumlarını tespit edebilmek amacıyla uzmanların da görüşü alınarak öğrencilerden “yaşlı kadın, kedi, balon ve mutfak” kelimelerini içinde kullanacağı kısa bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Uygulamanın bu haftasında aşağıdaki eylem planı oluşturulmuş ve çeşitli bulgulara ulaşılmıştır.

Şekil 4.2.1.1. Ön Uygulama Etkinliğine Yönelik Haftalık Eylem Planı



Öğrencilere “yaratıcılık” kavramını anlatabilmek için öncelikle anlayabilecekleri kelime ve kavramlar üzerinden gidilmiştir. “İlginç” kelimesinin ne demek olduğu sorulmuş, öğrenciler bu kelimeyi bildiklerini söylemişlerdir. Tanımlamaları istenince ise şu cevaplar verilmiştir:

“Bir şeyi farklı yani..”(E5)

“Evet farklı...” (E1)

“Enteresan...”(K2,E3,E4)

Ardından “yaratıcılık” kavramına örnek olması açısından öğrencilere “ben kabaktan makarna yaparım,çok güzel olur,arkadaşım pet şişelerden vazo yapar, kotlarımı keserim şort yaparım,küçükkken kotlarımı kesip çanta yapardım.” Siz

hangi alanda farklı fikirler buluyorsunuz bir düşünün bakalım.” denilmiştir. Öğrencilerden gelen yanıtlar şu şekilde olmuştur;

“Ben farklı yemek yapmaya korkuyorum,kötü olabilir yani.” (E5)

“Mesela poşeti çiçek yapıyorlar.”(K2)

“Ben küçükkken kâğıttan uçak yapıyordum.”(E5)

–“Hocam bir şişe rengi yeşil (parmağıyla kesme işareti yaparak “bunun ismi ne?” – “kesmek.”

–Ben bunu kesiyor kesiyorum sonra çiçek olacak.” (E1)

“Kâğıttan çiçek yapıyorum küçükken sonra onu kızlara veriyorum.”(E3)

Öğrenciler konuya ısındıktan sonra tekrar “peki siz hangi konuda yaratıcısınız?”sorusu sorulmuştur. Öğrenciler ;

“Romantik konuda.”(E3)

“Ben bazen saçlarımı farklı örerim.”(Afrika örgüsünden bahsediyor)(K3)

“E2 komiklikte yaratıcı.” (E1)

“Farklı yemek yaptım.” (K4)

Öğrencilere bazı yazılardan örnekler verilip,bunun hangisinin daha sıradan hangisinin daha yaratıcı öğeler içerdiği anlatılmıştır. Sonrasında öğrencilere “Peki siz bu örnekteki gibi farklı,yaratıcı yazılar yazabiliyor musunuz? sorusu sorulduğunda öğrencilerden şu şekilde yanıtlar alınmıştır ;

“Ben yazdım.”(E3)

“Ben yazmadım.”(E5),(K2)

“Arapça’da yazıyorum.”(E1)

“Ana dilimde yazıyorum.” (E2),(E5)

Öğrenciler hem uygulama öncesi gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmede hem de ders öncesi yazmaya hazırlık niteliği taşıyan ısınma ve bilgi alışverişi sürecinde yaratıcı yazma kavramını anlamış(K2,K3,K4,K5,E2,E3,E4,E5,E6,E7) ; fakat bir çoğu Türkçede yazarken bu şekilde yaratıcı fikirler çıkarmanın zor olduğunu(K1,K2,K3,K4,E2,E6,E7) ; bir kısmı bunu ana dilde yapabileceğini ancak

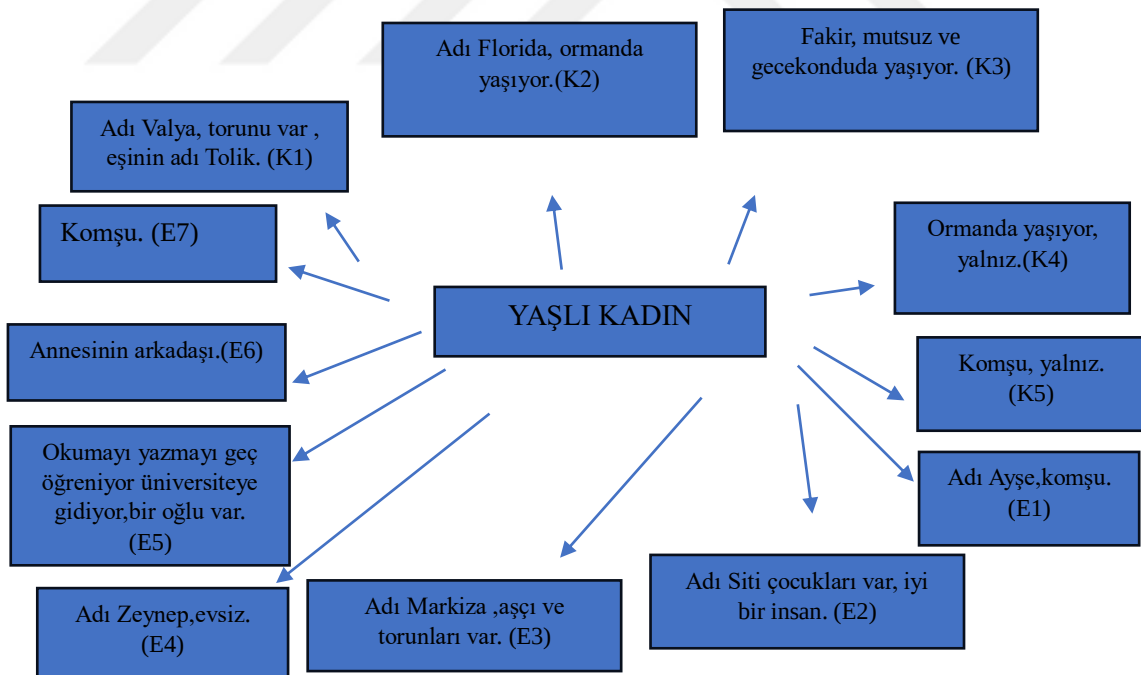
Türkçede zorlanacaklarını(E2,E4,E5) ; iki öğrenci ise bunu yaptıklarını ya da yapabileceklerini(E3,K5) belirtmişlerdir.

Uygulamanın ilk haftasında öğrenci gözlemine dayalı araştırmacı günlüğü de öğrencilerin ifade ettiği durumlarla aynı doğrultuda olmuştur ;

“Öğrenciler kavramları ilk duyduğunda şaşırdı ancak verilen örnekler ve sorulan sorulara verdikleri cevaplarla konuyu anlamış görünüyorlar. Yaratıcı bir metin ortaya çıkarma konusunda özgüvenleri düşük ve genellikle bunun dili henüz tam olarak bilmemelerinden , az kelime bilmelerinden kaynaklandığını düşünüyorlar. Bu konuda özgüvenli davranan iki öğrenci mevcut ; K5 ve E3.”

Öğrencilere 60 dakikalık bir süre verilerek “yaşlı kadın, kedi, balon ve mutfak” kelimelerini içinde kullanacağı kısa bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. İhtiyaç duyan öğrencilere ise fazladan süre verilmiştir. Öğrenciler yazmaya başlamadan önce “Başka insanlar olabilir mi?”, “Hangi zamanı kullanabiliriz?” sorularını sormuş, öğrencilere bu konuda istedikleri gibi yazmakta özgür oldukları bilgisi verildikten sonra yazma aşamasına geçilmiştir.

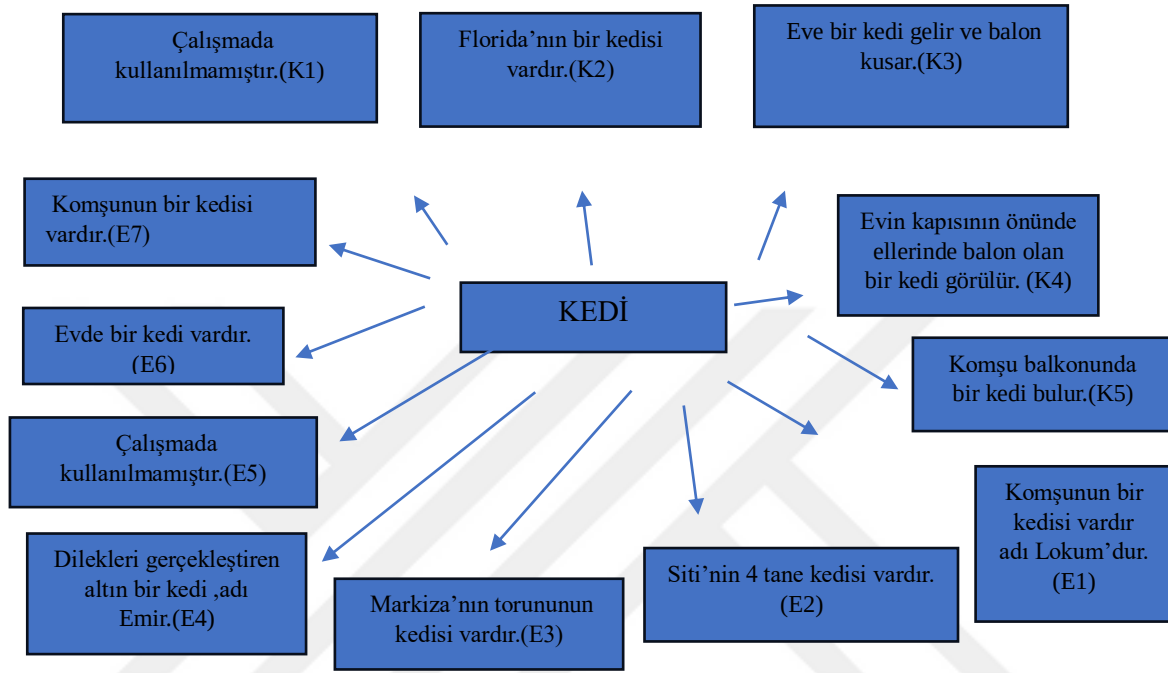
Şekil 4.2.1.2. Öğrencilerin “Yaşlı Kadın” Kavramına İlişkin Çalışmalarında Kullandığı İfade ve Tanımlar



Verilen kavramların kullanımı incelendiğinde yaşlı kadına bir grup öğrenci tarafından isim verilmediği (K3, K4, K5,E5,E6,E7) diğer öğrencilerin ise yaşlı kadını isimlendirdiği görülmektedir(K1,K2,E1,E2,E3,E4). Bu kadın çalışmalarda yalnız (K2, K4 ve K5), fakir (K3), sakın(K5), mutlu ve neşeli(E1), çok zengin(E2), evsiz(E4), komşu(K1,E1,E7), çocukları olan(E2,E5), torunu olan (K1,E3), annenin

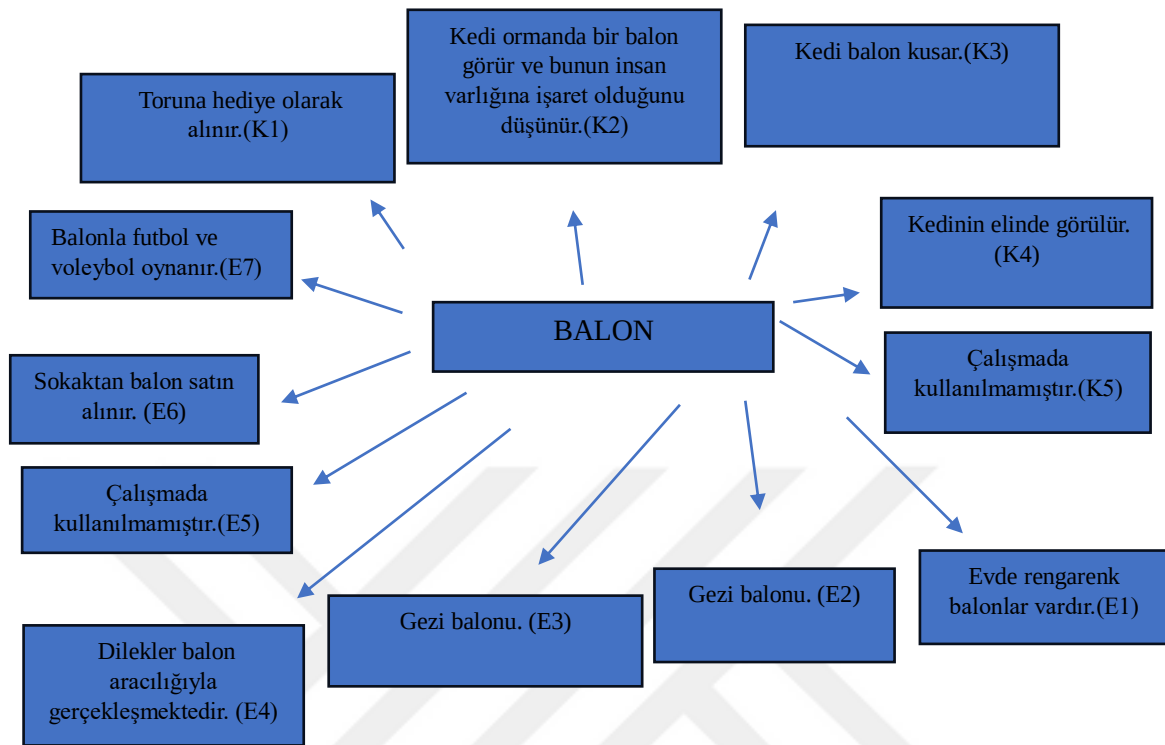
arkadaşı(E6), aşçı(E3) olarak tanımlanmıştır. Kavramın tanımlanması için seçilen ifadeler incelendiğinde öğrencilerin en sık “yalnız” ve “komşu” kelimelerini tercih ettikleri görülmektedir.

Şekil 4.2.1.3. Öğrencilerin “Kedi” Kavramına İlişkin Çalışmalarında Kullandığı İfade ve Tanımlar



“Kedi” kavramının çalışmada kullanım şekli incelendiğinde K1 ve E5 kodlu öğrencinin bu kelimeyi çalışmada kullanmadığı ve sadece iki öğrencinin kediye isim verdiği (E1 ve E4) görülmüştür. Kelimeyi kullanan öğrencilerin ise “yaşlı kadının ya da torunlarının bir kedisinin olması” (K2, K5,E1,E2,E3,E6,E7) şeklinde sıradan bir bağlamla kullanmayı tercih etmiş ancak K3 ve E4 kodlu öğrenci “kedi” kelimesini yaratıcı bir bağlamda kullanmayı başarmıştır. K3 kodlu öğrenci öyküsünde “balon kusan bir kedi” karakterini kullanırken E4 kodlu öğrenci “dilekleri gerçekleştiren altın bir kedi” karakterini kullanmıştır.

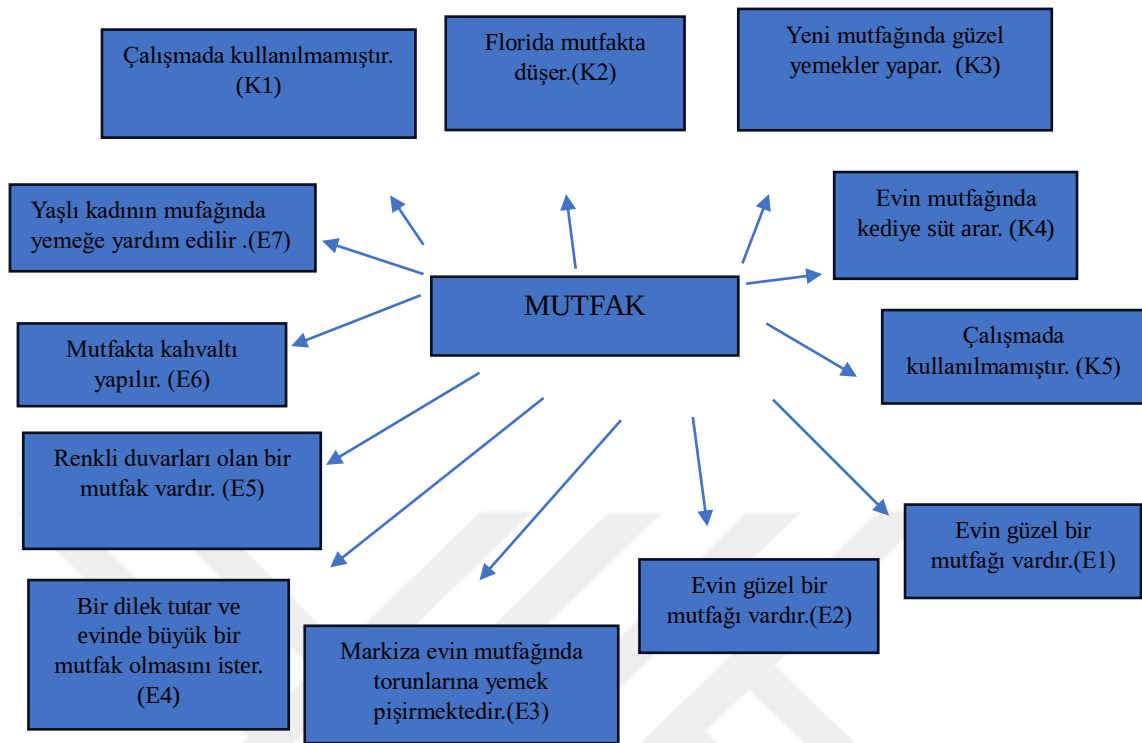
Şekil 4.2.1.4. Öğrencilerin “Balon” Kavramına İlişkin Çalışmalarında Kullandığı İfade ve Tanımlar



E5 ve K5 kodlu öğrenciler çalışmalarında “balon” kelimesini kullanmamışlardır. Kelimeyi kullanan öğrencilerin metnin bağlamında kelimeyi nasıl kullandıkları incelendiğinde çoğunlukla kelimenin akla ilk gelen anlamını tercih ettikleri görülmüştür. Balon ya toruna hediye olarak alınmıştır(K1) ya kedinin elinde görülür(K4) ya evde rengarenk balonlar vardır(E1) bununla bazen futbol bazen voleybol oynanır(E7) ya da sokaktan bir balon satın alınır(E6). Kelimenin çoğunlukla ilk anlamında kullanılmasının yanı sıra ilgi çekici kullanımı da çalışmalarda görülmektedir. E2 ve E3 kodlu öğrenci balonu bir “gezi balonu” olarak düşünmüş; E4 kodlu öğrenci dilekleri gerçekleştiren altın kedinin bu dilekleri bir balon aracılığıyla yapabildiğini metninde işlemiştir. K2 kodlu öğrencinin balon kelimesini çalışmasında kullanması ise oldukça dikkat çekici ve yaratıcıdır. “Balon” kavramını kullanımı, yardıma ihtiyacı olan sahibine ormanda yardım ararken gördüğü balonu insan varlığına yorumlaması şeklinde olmuştur.

“Yolda balon buldu. Kendide dedi balon bu yani insanlar var çünkü bu eşyalar sadece insanlar kullanıyorlar.” (K2)

Şekil 4.2.1.5. Öğrencilerin “Mutfak” Kavramına İlişkin Çalışmalarında Kullandığı İfade ve Tanımlar



K1 ve E5 kodlu öğrenci çalışmalarında mutfak kelimesini kullanmamışlardır. Bu kelimeyi kullanan öğrencilerin çalışmaları incelendiğinde kavramın çoğunlukla akla gelen ilk anlamıyla kullanıldığı, metnin içeriğine doğru bir biçimde yerleştirildiği görülmektedir. Ana karakter mutfakta düşer (K2), mutfakta yemek ya da kahvaltı yapılır (K3,E3,E6,E7), kediye süt aranır(K4), evin mutfağı anlatılır(E1,E2,E5). Çalışmasında mutfak kelimesini metnin bağlamında doğru, anlamlı ve farklı bir biçimde kullanan E4 kodlu öğrenci olmuştur. Bu öğrencinin çalışmasında evsiz bir kadın dilekleri gerçekleştiren altın bir kediyle karşılaşmış; güzel bir ev ve içinde yiyeceklerin bulunduğu güzel bir mutfak dilemiştir;

Emir(Kedi) : Nasıl bir ev istiyorsun? hayalinde ne var?

Zeynep : Geniş mutfağı bir ev istiyorum. ve mutfakta çok fazla sebze,meyve,tavuk ve et olması lazım. (E4)

Çalışmalar incelendiğinde yaratıcı bir ürün ortaya çıkarmanın önemli bileşenlerinden biri olan “üretim”in öğrenciler tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. Öğrencilerin hepsinin anlamlı ve bütün bir ürün ortaya çıkardığı ; bunların öykü niteliğinde ürünler olduğu (K1, K2,K5,E2,E3,E5,E6,E7) ; bunun yanı sıra masal metni(K3,K4,E4) ve basit bir deneme yazısı niteliği taşıyan(E1) çalışmalar tespit edilmiştir. K2,K3,K5,E4 kodlu öğrencilerin çalışmalarında problem çözme unsurunun etkili ve dikkat çekici bir biçimde kullanıldığı görülmektedir ;

K2 öyküsünde; sahibi olan yaşlı kadın için ormanda yardım arayan kedinin balon gördüğünde bunu insan varlığına işaret sayması ve orada bir insan bularak yardım istemesi şeklinde ;

“...Yolda balon buldu. Kendide dedi balon bu yani insanlar var çünkü bu eşyalar sadece insanlar kullanıyorlar.” (K2)

K3 öyküsünde, yalnız, mutsuz, fakir ve yaşlı kadının bu sorunlarını içinde para olan bir balon kusan kedi aracılığıyla ;

“...Birdenbire kedi bir büyük balon kuser ; o çok kokuyor ama bunu kedi söylüyor: Korkma ! Bugün senin şanslı günün.Büyük balonda çok para var...”(K3)

K5 öyküsünün ana karakteri olan yaşlı komşusunun yalnızlık problemini balkonda bulduğu kedi aracılığıyla;E4 ise öyküsünde evsiz kadının bu sorununu dilekleri gerçekleştiren altın bir kedi aracılığıyla çözmüştür;

“... Bir gün altın bir kediye karşılaştı. Bu kedinin adı Emir. Her şeyi yapabilir büyüleyici bir kedi...”

Emir Kedi : bir ev istiyor musun ?

Zeynep : Tabii ki bir ev istiyorum.

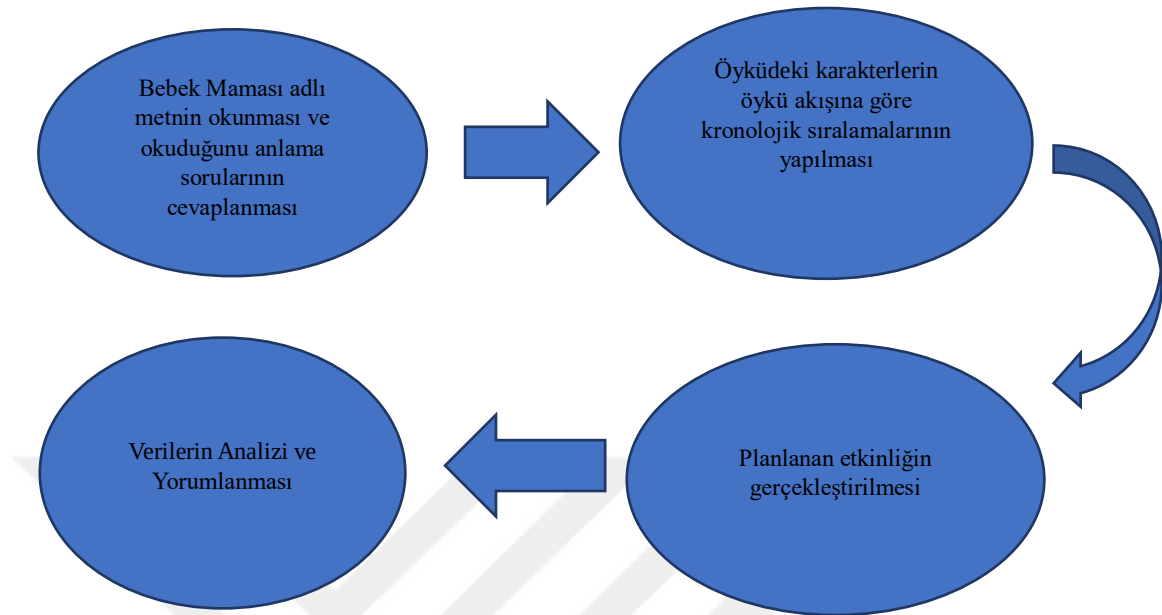
...

Emir Kedi : Tamam,bu balonu al ve istediğin yere koy ve sana istediğin evi alacak.”(E4)

K3 ve E4 kodlu öğrenciler bir nesneye (balon) alışlagelen işlevinin dışında bir işlevsellik yüklemiş “dilekleri gerçekleştirmenin bir aracı”(E4) ve “bir kedinin midesinden para dolu bir balon kusması” şeklinde yaratıcı bir işlevsellik yükleyerek kullanımı ilgi çekici hale getirmişlerdir.

4.2.2. “Zaman Tüneli” Etkinliğine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Şekil.4.2.2.1 “Zaman Tüneli” Etkinliğine Yönelik Haftalık Eylem Döngüsü



Çalışmanın uygulaması için oluşturulan ve takip edilen ders planı şu şekildedir;

Ders	Yaratıcı Yazma
Düzy	B1
Etkinlik	Zaman Tüneli
Süre	45'+45'+45'
Ölçme ve Değerlendirme	Yaratıcı Yazma DPA

Kazanımlar	1.Öykülerde zaman açısından önem taşıyan kısımları vurgulayarak sıralama yapar. 2.Kısa ve öz cümleler kurarak sıralama yapar. 3. Hayal gücünü kullanarak yarattığı özgün bir karakterin zaman akışı sıralamasını yapar. 4. Yarattığı özgün karakterin ana karakter olduğu bir metin ortaya çıkarır. 5. Yazıya ilgi çekici bir başlık verir.
Araç-Gereçler	Kalem, çalışma kâğıtları, farklı insan yüzlerinin bulunduğu bir kese, zaman tüneli

	şablonu.
Yöntem ve teknik	Tümevarım, tahminde bulunma ve soru-cevap.
Yazma süreci	Yazma Öncesi Öğrencilerle birlikte derse yönelik oluşturulmuş metin okunur. Anlaşılmayan kelimeler, cümleler ve olaylar tartışılır. Sonrasında metni tam olarak anlamalarını sağlamak için okuduğunu anlama soruları sorulur, ardından öyküdeki karakterlerinin öykü içinde ne yaptıklarını anlatan sıralamalar örnek gösterilir. Burada yapılan her şeyin değil, önemli olan kısımların yazılması gerektiği belirtilir. Sonrasında ise diğer karakterlerin öykü içerisindeki kronolojik sıralamasının öğrenci tarafından yapılması istenir. Öğrencilerin kronolojik sıralama mantığını daha net anlayabilmeleri için “Facebook zaman tüneli” örneği verilir. Burada insanların hayatlarındaki önemli şeyleri sırasıyla nasıl paylaştıkları anlatılır. Bu konu üzerine konuştuktan öğrencilerin de örnek vermesi sağlandıktan sonra öğrencilere bir etkinlik yapılacağı bilgisi verilir. Yazma Sırası Öğrencilere zaman tüneli şablonları dağıtılır ve öğrencilerden “ne yapılacağını tahmin edilmesi” istenir. Ardından farklı insan yüzlerinin olduğu keseden bir fotoğraf çekmesi istenir. Öğrencilerin hepsinin bir fotoğraf aldığından emin olunduktan sonra öğrencilerden elinde bulunan fotoğraftaki insanın sıra dışı bir özelliği olduğunu, bunun ne olabileceğini düşünmeleri ve bulmaları istenir. Sonrasında bu kişiye ait özellikleri düşünerek bu insana bir zaman tüneli yaratmaları istenir. Bu adım tamamlandıktan sonra öğretici zaman tüneli oluşturulan karakterin kısa bir öyküsünün yazılacağını söyler. Yazma Sonrası Öğrencilere oluşturdukları metinler hakkında geri dönütler verilir.

Öğrencilere yapılması planlanan yazma çalışması öncesinde konuyu iyi anlayabilmeleri için bir okuma metni (Bebek Maması) verilmiş; bunu okuduktan sonra metne ilişkin soruları cevaplamaları istenmiştir. Öğrenciler metni okuduktan sonra metni zor bulmadıklarını (K1,K2,E2,E3,E4,E5,E6) ama çok üzücü olduğunu böyle bitmesine üzüldüklerini (K1,K2,K4) belirtmişlerdir. Okuma sırasında “mama”

kelimesinin öğrencilerde kafa karışıklığına sebep olduğu; (K2, E1, E4, E5) bu kelimeyi “anne” kelimesi ile karıştırdıkları görülmüştür. Bu durum, kelime konusunda karmaşa yaşayan öğrencilerin hepsinin ana dilinin Arapça olması göz önünde bulundurulduğunda Arapça’da “mama” kelimesinin “anne” anlamına gelmesi ile açıklanabilmektedir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama sorularını cevaplama durumları şu şekildedir:

Tablo 4.2.2.1. Öğrencilerin “Bebek Maması” Metninde Okuduğunu Anlama Sorularını Cevaplama Durumları

SORULAR	Doğru	Yanlış	Boş
1.Zeynep son zamanlarda neden mutsuzdur?	11	0	1
2.Zeynep parası bitince ne yapmıştır?	12	0	0
3.Zeynep neden bebek maması çalmaya karar vermiştir?	9	2	1
4.Market sahibinin yerinde olsanız siz nasıl davranırdınız?	9	0	3
5. Haydi, bu hikâyenin başlığını değiştirelim. Siz olsaydınız bu hikâyenin başlığını ne koyardınız?	7	0	5

Görsel 4.2.2.1 E1 Kodlu Öğrencinin Okuduğunu Anlama Sorularına Vermiş Olduğu Cevaplar

BEBEK MAMASI

Zeynep son zamanlarda oldukça sıkıntılı ve mutsuzdu. Eşi bir yıl önce vefat etmişti. Tek başına çalışıp çocuğuna bakmaya çalışıyordu. Bunlar yetmezmiş gibi 3 ay önce işten çıkarılmıştı ve şimdi işsizdi.

Zeynep'in tüm parası bitmişti önce ailesinden yardım istedi. Ailesi ona destek oldu ve biraz para verdi. Ailesinin verdiği parayla marketten alışveriş yaptı. Un, yumurta, peynir, meyve, bebek maması aldı. Günler geçiyor Zeynep'in ailesinin ona gönderdiği para azalıyor... Ailesinden tekrar para istemeyi düşündü ama onlar da zengin değildi, çok paraları yoktu, bunu biliyordu. En son yaptığı market alışverişinden sonra hiç parası kalmamıştı ve ne yapacağını düşünüyordu. "Ben aç kalabilirim sorun değil ama bebeğimi doyurmam gerek." diye düşünüyordu. Zeynep'in bebeği Funda aç olduğu için sürekli ağlıyordu. Zeynep ona mama alamıyordu...

Bir gün Funda'nın ağlamasına dayanamadı ve karar verdi... Markete gidip bir kutu bebek maması alacaktı. Funda'ya komşusuna bıraktı. Markete gitti, bebek mamalarının olduğu rafla yöneldi. Etrafına baktı, kimseler yoktu. Raftan bir kutu bebek maması alıp sessizce çantasına koydu. Market sahibinin ona baktığını fark etmemişti. Market sahibi Zeynep'i gizlice izliyordu. Marketten çıkarken, market sahibi ona selendi:

- Hanımefendi! Hanımefendi!
- Bana mı selandınız?

Zeynep çok korkuyordu çünkü hırsızlık yapmıştı ve çok utanıyordu.

- Evet, size selandım. Çantanızı açar mısınız lütfen?
- Hayır açamam. Neden çantanı açayım?!
- Hanımefendi çantanızı açmazsanız polisi arayacağım çünkü hırsızlık yaptınız. Gördüm. Bebek maması çaldınız.
- Hayır, lütfen yapmayın!
- Polisi arıyorum, hiçbir yere gidemezsiniz!

Market sahibi, marketin kapılarını kilitledi. Hemen polisi aradı. Polisi beklerken Zeynep hala market sahibine yalvarıyordu. "Lütfen beni bırak, gideyim. Evde çocuğum beni bekliyor!" diyor ve sürekli ağlıyordu... Sonunda polis geldi. Etrafa baktı. Market sahibi "Memur bey, sizi ben aradım. Bu kadından şikâyetçiyim. Hırsızlık yaptı." dedi. Polis neler olduğunu anlamaya çalışıyordu. Önce market sahibini dinledi. Sonra Zeynep'i dinledi. Polis "Hanımefendi, çalmadım diyorsanız, çantanızı açın. Bakalım. Suçunuz yoksa gidebilirsiniz." Dedi. Zeynep çantasını açmak istemiyordu ama sonunda açmak zorunda kaldı. Polis, Zeynep'in çantasında bebek mamasını gördü... "Hanımefendi, belli ki market sahibi doğruyu söylüyor, sizi karakola götürmek zorundayız" dedi. Zeynep'i polis aracına bindirdi ve karakola doğru gittiler...

Zeynep son zamanlarda neden mutsuzdur? Eşi öldü ve para yok
Zeynep parası bitince ne yapmıştır? Aile yardım istedi
Zeynep neden bebek maması çalmaya karar vermiştir? Çünkü para yok bebek ağlıyor
Market sahibinin yerinde olsanız siz nasıl davranırdınız? Ben polis aramam
Haydi, bu hikâyenin başlığını değiştirelim. Siz olsaydınız bu hikâyenin başlığı ne koyardınız?
Üzün Anne ve aç bebek

Öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde öğrencilerin en çok ikinci soruya doğru cevap verdikleri; en az ise beşinci soruya cevap verdikleri görülmektedir. Öğrenciler sorulara çoğunlukla doğru cevap vermiş; cevap veremediklerinde ise çoğunlukla boş bırakmayı tercih etmiştir. Beşinci soruya diğer sorulara göre daha az cevap verilmesinin sebebi olarak ise bu sorunun diğer sorulara göre daha yaratıcı bir cevap içermesi gerektiği için öğrencileri zorlamış olması düşünülmektedir.

Bunun ardından öğrencilere “doğru” “yanlış” soruları yöneltmiştir. Öğrencilerin bunları cevaplama oranı ise şu şekildedir;

Tablo 4.2.2.2. Öğrencilerin “Bebek Maması” Metninde Doğru-Yanlış Sorularını Cevaplama Durumları

	Doğru	Yanlış	Boş
1.Zeynep’in eşi işsizdir.	10	2	0
2.Zeynep markete giderken Funda’yı komşusuna bırakmıştır.	9	2	1
3.Market sahibi Zeynep’in hırsızlık yaptığını görmemiştir.	10	0	2
4.Zeynep çantasını açmak istememiştir.	12	0	0
5.Polis geldiğinde önce market sahibini sonra Zeynep’i dinlemiştir.	7	4	1
6.Zeynep hırsızlık yaparken hiç utanmamıştır.	11	0	1

Öğrencilerin okuma metnine ilişkin cümleleri “doğru ya da “yanlış” olarak seçmelerinin istendiği bölümde, öğrencilerin hepsi dördüncü cümleye doğru cevabı vermiştir. Öğrencilerin en az doğru cevap verdiği cümle ise beşinci cümle olmuştur. Yanlış cevap veren öğrencilerde “Polis gelmeden Zeynep’in market sahibi ile konuşmasını aslında polisle konuşması gibi algılanması” yanlışlığı olduğu anlaşılmıştır.

Görsel 4.2.2.2.K2 Kodlu Öğrencinin Doğru- Yanlış Sorularına Verdiği Cevaplar

Aşağıda verilen cümlelerin doğru olanlara “D” yanlış olanlara ise “Y” yazınız.

	D	Y
Zeynep’in eşi işsizdir.		Y
Zeynep markete giderken Funda’yı komşusuna bırakmıştır.	D	
Market sahibi Zeynep’in hırsızlık yaptığını görmemiştir.		Y
Zeynep çantasını açmak istememiştir.	D	
Polis geldiğinde önce market sahibini sonra Zeynep’i dinlemiştir.		Y
Zeynep hırsızlık yaparken hiç utanmamıştır.		Y

Öğrenciler ürün oluşturmaya geçmeden önce metinde geçen karakterlerin zaman çizelgelerinin oluşturulması istenmiştir. Örnek teşkil etmesi açısından ana karakterin hikâye içindeki zaman çizelgesi oluşturulmuş; polis ve market sahibinin zaman çizelgesini öğrencilerin oluşturması istenmiştir. Öğrencilere, durumun daha açık anlaşılabilmesi için “Facebook zaman tüneli” örneği verilip bir zaman çizelgesinde ancak önemli durumların belirtilmesi gerektiği bilgisi verilmiştir. “Facebook zaman

tüneli” örneği araştırmacı tarafından öğrencilerin ilgi ve eğilimlerine uygun bir örnek olduğu düşünülerek oluşturulmuştur ancak öğrenciler araştırmacının düşündüğü şekilde “Facebook” uygulamasına aşina değildir, daha çok Instagram ve X kullanılmaktadır. Bu durum araştırmacı günlüğünde de şu şekilde yer almaktadır:

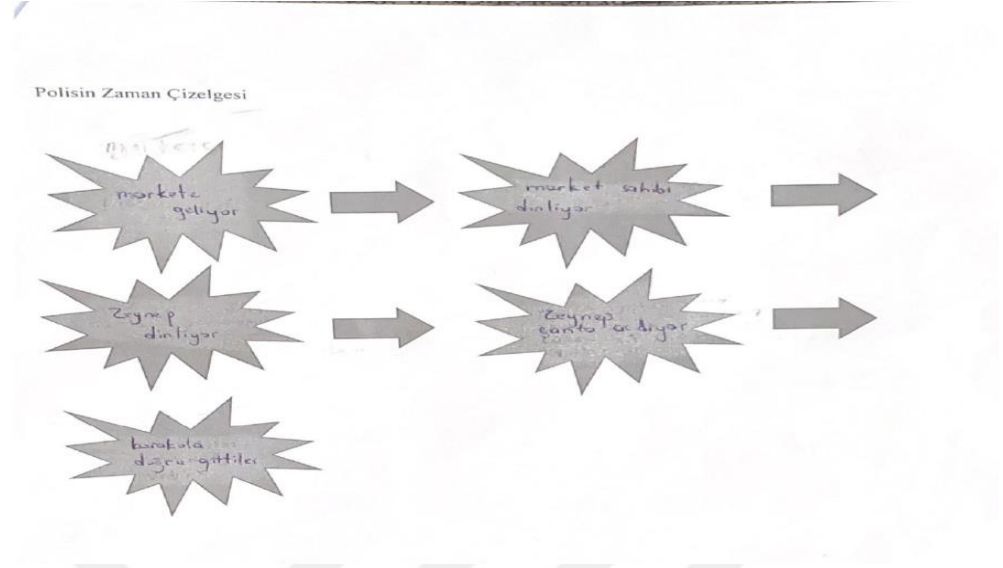
“...Bugün işlenen metin öğrencilerin oldukça dikkatini çekti. İlgi çekici bir olay örgüsünün olduğu metinler genelde dikkat çekiyor. Metni rahatlıkla anlayıp okuduğunu anlama sorularına cevap verdiler. Ürün ortaya çıkarmadan önce bir şahsın hikâye içinde kronolojik sıralamasının nasıl yapıldığını açık bir biçimde anlayabilmeleri için ana karakterin öyküdeki kronolojik akışı örnek olarak verildi. Sonrasında ise “Facebook Zaman Tüneli” örneği verildi. Bu örneğin onların yaşına ve kuşağına hitap edebilecek bir örnek olduğu düşünülüyordu ancak “Z Kuşağı” olarak adlandırabileceğimiz bu nesil “Facebook” kullanmıyor. Sınıfta bu örnek verilip bu uygulamayı kimlerin kullandığı sorulduğunda sadece 2 kişinin (K3, E1) el kaldırdığı görüldü...”
(Araştırmacı Günlüğü,05.05.2023)

Öğrencilere öyküdeki ana karakter Zeynep’in zaman çizelgesi verilmiş; polis ve market sahibinin zaman çizelgelerini ise kendilerinin doldurması gerektiği söylenmiştir. Öğrencilerin zaman çizelgesini doğru biçimde doldurma durumları şu şekildedir:

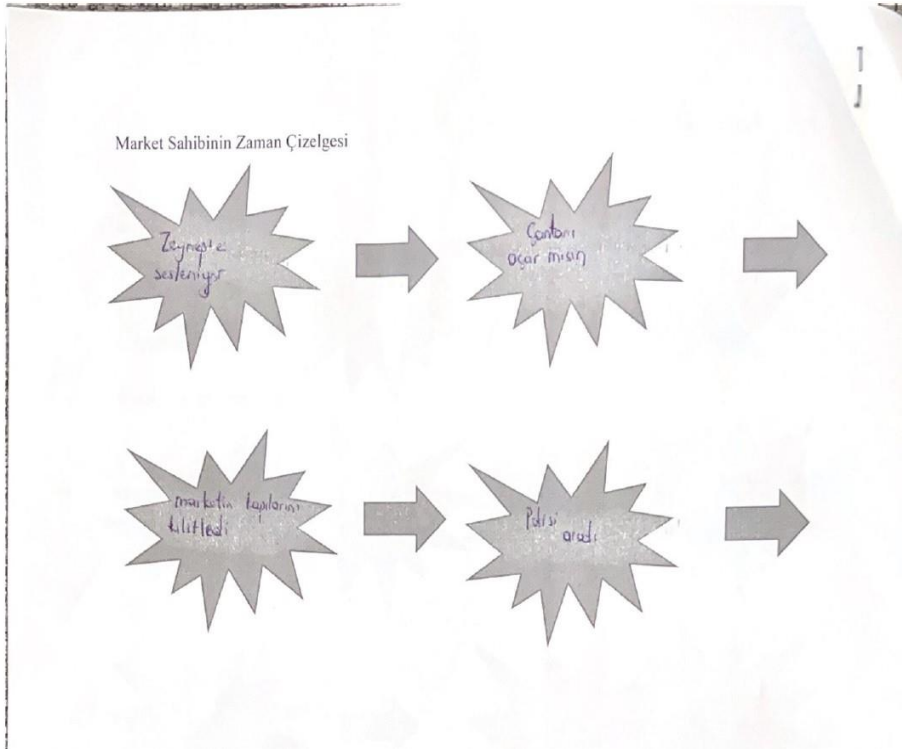
Tablo 4.2.2.3. Öğrencilerin “Bebek Maması” Metninde Zaman Çizelgesi Etkinliğini Tamamlama Durumları

	Doğru	Yanlış	Boş
Polisin Zaman Çizelgesi	9	2	1
Market Sahibinin Zaman Çizelgesi	5	1	7

Görsel 4.2.2.3.E2 Kodlu Öğrencinin Polis Karakteri İçin Oluşturduğu Zaman Çizelgesi



Görsel 4.2.2.4. E2 Kodlu Öğrencinin Market Sahibi Karakteri İçin Oluşturduğu Zaman Çizelgesi



Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde özellikle “market sahibinin zaman çizelgesi”nin birçok öğrenci tarafından doldurulmadığı görülmektedir. Bu durumun sebebi araştırmacı günlüğünde şu şekilde yer almaktadır:

“...Etkinlik için planlanan süre öğrenciler için yetersiz geldi. Ders saatinin sonunda birkaç erkek öğrenci verilen görevleri tamamladıklarını ve Cuma namazına gitmek istediklerini söyledi. İzin verildi. Ancak sonrasında geri dönmeleri mümkün olmadığı için bu ödevi tamamlayan öğrencilerin çıkabileceği, yazma çalışmalarına başka bir gün devam edileceği bilgisi verildi. Öğrencilerin birçoğunun son zaman çizelgesini tamamlamadıkları gözlemlendi. Bunun ardından onlara bu durumun nedeni whatsapp aracılığıyla sorulduğunda son sayfada olduğu için görmediklerini veya unuttuklarını ifade ettiler...” (05.05.2023)

Öğrenciler metne ilişkin soruları cevapladıktan sonra ürün oluşturma kısmına geçilmiştir. Öğrencilere çalışma kâğıtları dağıtılmış ve etkinliğin ne olduğunun tahmin edilmesi istenmiştir. Öğrenciler;

“Bulutlar var, galiba hayaller yazacağız.” (K5)

“İlginç bir şey yazacağız.” (E4)

“Hayaller var.” (K2,E7)

tahminlerinde bulunmuştur. Çalışma kâğıtlarının dağıtılmasının ardından bir kese içerisinde farklı insan suretlerinin bulunduğu fotoğraflar öğrencilere rasgele seçtirilmiş; öğrencilerin hepsinin bir fotoğraf aldığından emin olunduktan sonra elindeki fotoğraftaki insanın sıra dışı bir özelliği olduğunu bunun ne olabileceğini düşünmeleri ve bulmaları istenmiştir. Ancak öğrenciler fotoğraflardaki karakterleri sıra dışı özelliklerle yorumlamada zorlanmışlardır. Bu durum araştırmacı günlüğünde de şu şekilde geçmektedir:

“...Farklı insan fotoğraflarına sıradan anlamlar yüklendi. Onların nasıl bir hayatının olduğunu sorulduğunda; tıp fakültesinde öğrenci(K2), elektrik mühendisi(E5),öğretmen gibi meslekler üzerinden sıradan hayatlar tanımlandı. Bunun üzerine öğrencilere bu insanların hayatlarında ilginç ne olabilir? Farklı ne olabilir? gibi sorular yöneltildi. Yaşanılan farklı şehirler ve ülkeler(K1,E6,E7), çok kez evlenmiş olması(K4), çok ünlü bir şarkıcı olması(E2) gibi fikirler ortaya atıldı.” (Araştırmacı Günlüğü, 08.05.2023)

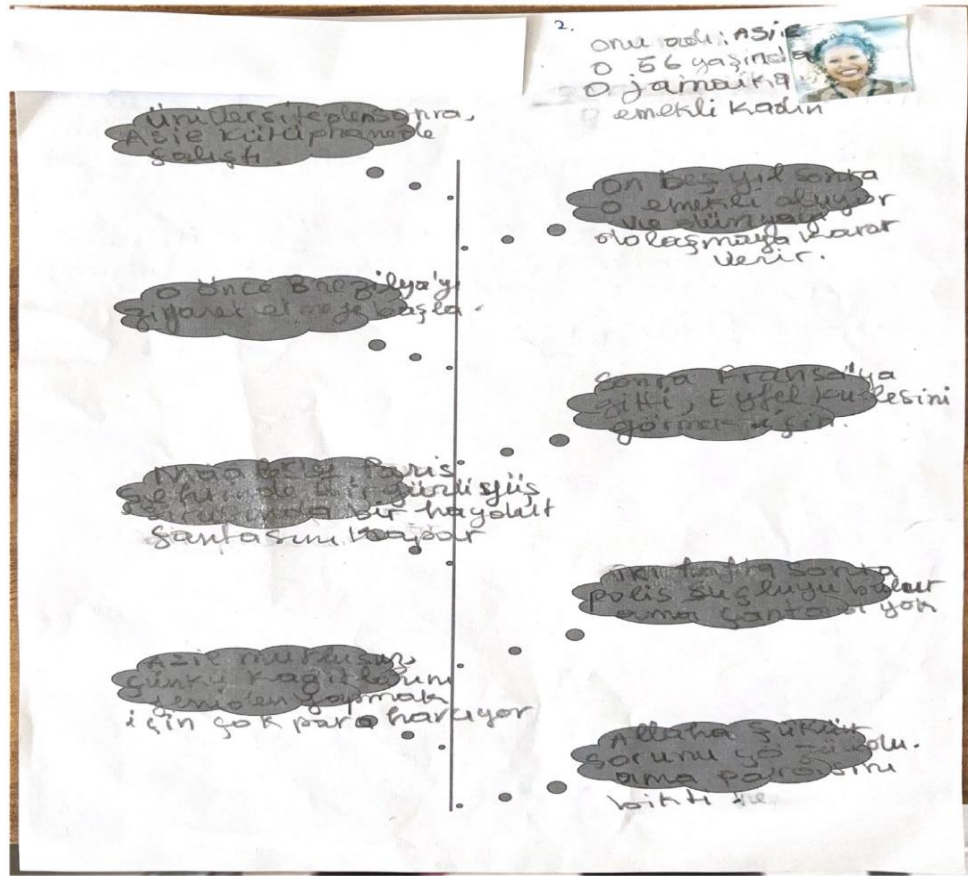
Öğrenciler elindeki fotoğraflara ilişkin yorumlar yapıp fikir yürüttükten sonra bu kişiye bir zaman tüneli yaratmaları; bu adımı tamamlandıktan sonra ise zaman tüneli oluşturulan karakterin kısa bir öyküsünün oluşturulması gerektiği bilgisi verilmiştir.

Çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin tümünün fotoğraftaki kişinin hayatına kronolojik sıralama yapabildiği görülmüştür. Oluşturulan metinlerde tür olarak en sık öykü (7) türünün tercih edildiği görülmüş bunun yanı sıra biyografik metinler (4) ve içeriğini bir ilanın oluşturduğu bilgilendirici bir metin de tespit edilmiştir.

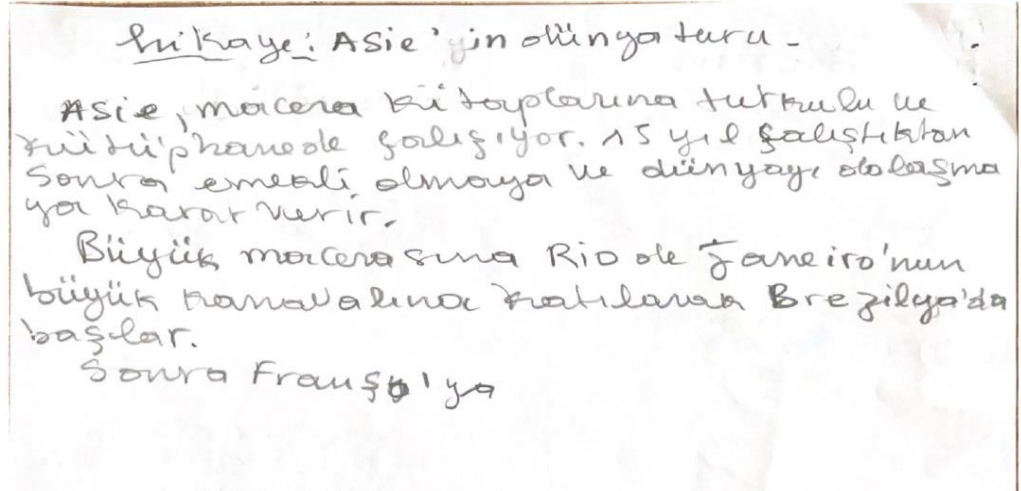
Öğrencilerin tümü yarattığı karakteri betimlerken adını, yaşını ve mesleğini belirtmiştir.

Öğrencilerin çalışmaları yaratıcılığın üretim boyutu açısından incelendiğinde öğrencilerin biri dışında (K3) hepsinin açık ve bütünlüklü bir metin ortaya çıkardığı görülmektedir. K3 kodlu öğrenci yarattığı karakterin zaman çizelgesini oluşturmuş metnini yazmaya başlamış ancak tamamlayamamıştır. Çalışmalar incelendikten sonra K3 ile yapılan görüşmede güzel bir metin yazdığı neden bunun devamını getirmediği sorulmuştur. K3 o gün kendisini hasta gibi hissettiğini ve yorgun olduğunu daha fazla yazmak istemediğini ifade etmiştir.

Görsel 4.2.2.5. K3 Kodlu Öğrencinin “Zaman Tüneli” Etkinliği Çalışma Kâğıdı



Görsel 4.2.2.6.K3 Kodlu Öğrencinin “Zaman Tüneli” Etkinliği Çalışma Kâğıdı

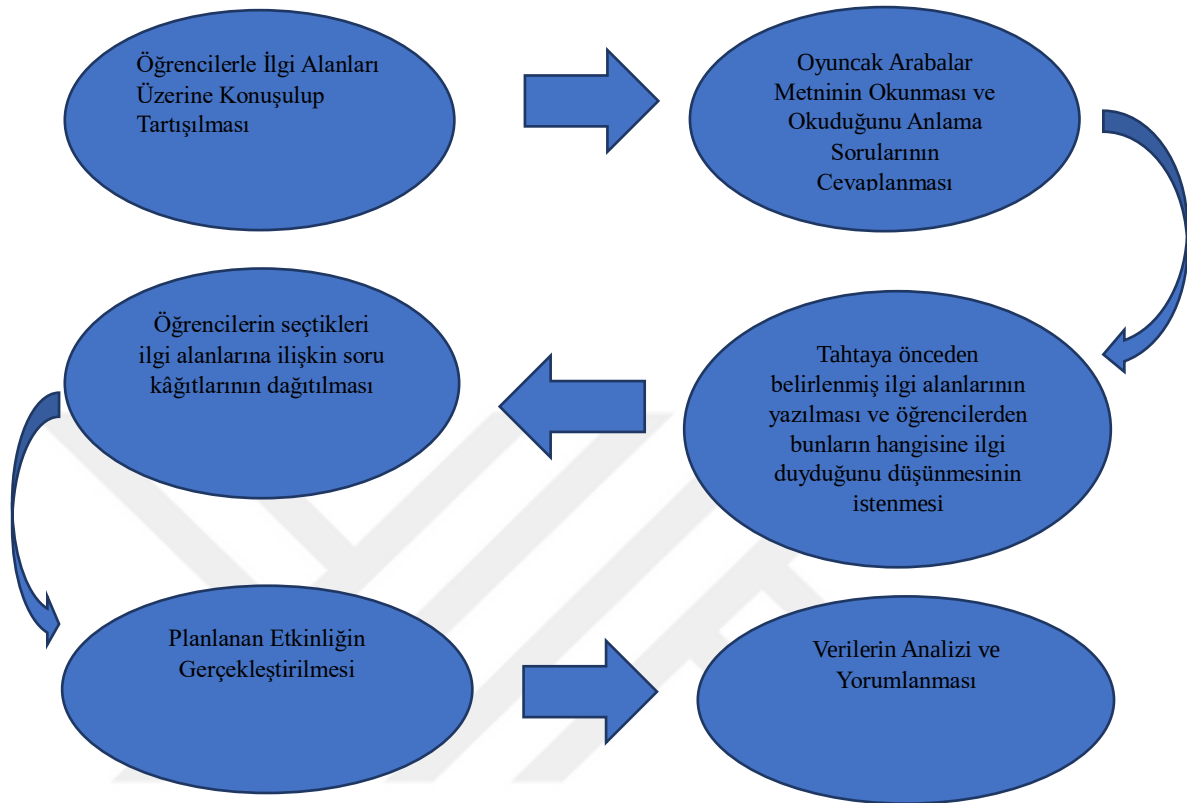


Zaman Tüneli etkinliği çalışma kâğıtları incelenirken çalışmalarda dikkat çeken bir diğer yaratıcılık göstergesi de “problem çözme” olmuştur. Öğrencilerden K1,K2,K5 ve E3 kodlu öğrencilerin çalışmalarında problem ve problemi çözme durumları şu şekilde olmuştur ;

K1 kodlu öğrenci, yarattığı karakterin yaşadığı genel bir mutsuzluğu karakteri hayatının aşkıyla tanışarak çözmüş; K2 kodlu öğrencinin doktor olmak isteyen ana karakteri bunu başaramayıp hemşire olmuş ancak çok başarılı ve özverili bir hemşire olmuş; K5 kodlu öğrenci, sınavlarda başarılı olamayan ve okumayı bırakıp mutsuz olan ana karakterinin sorununu arkadaşının hediye ettiği bir çiçekle çözmüştür. Ana karakter çiçekçi olmaya karar verip yaşadığı üzüntüyü atlatarak çok mutlu bir yaşam sürmeye başlamıştır. E3 kodlu öğrencinin ana karakteri Çan ise çocukluğunda video kartlarının yavaşlığından rahatsızdır bu yüzden çok çalışıp okur, video kartlarını tamir eder sonra Amerika'da fark edilir ve yeni bir çağın öncüsü olur.

4.2.3. “Kahraman Sensin” Etkinliğine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Şekil 4.2.3.1. “Kahraman Sensin” Etkinliğine Yönelik Haftalık Eylem Döngüsü



Çalışmanın uygulaması için oluşturulan ve takip edilen ders planı şu şekildedir;

Ders	Yaratıcı Yazma
Düzye	B1
Etkinlik	Kahraman Sensin
Süre	45'+45'
Ölçme ve Değerlendirme	Yaratıcı Yazma DPA

Kazanımlar	1.İlgi alanına giren konularda çeşitli sorulara cevap verebilir. 2. İlgi alanına giren konularda hayallerini, hedeflerini anlatabilir. 3. İlgi alanına giren konularda bu alana ilişkin basit teknik bilgiler verebilir. 4. İlgi alanına giren konularda hayal gücünü kullanarak kurgusal metinler oluşturabilir.
-------------------	--

Araç-Gereçler	Okuma metni, çalışma kâğıtları, soru kâğıtları.
Yöntem ve teknik	Soru -cevap, tartışma, analoji.
Yazma süreci	Yazma Öncesi Ders girişinde öğrencilerle ilgi alanlarına ilişkin bir konuşma ortamı yaratılır. Öğretici gerekirse kendi ilgi alanlarından, etrafında gördüğü duyduğu ilgi çekici örneklerden bahseder. Öğrencilerin konu hakkında konuşması sağlanır. Ardından “Oyuncak Arabalar” metni okunur. Öğrencinin metni tam olarak anlaması için “okuduğunu anlama soruları” sorulur. Bunun ardından tahtaya daha önceden belirlenmiş ilgi alanları yazılır ve öğrencilerden bunların hangisine ilgi duyduklarını düşünmeleri ve sesli olarak söylemeleri istenir. Öğrenciler ilgi alanını belirledikten sonra kendilerine dağıtılan kâğıtlar hakkında bilgi verilir. Bu kâğıtların yazılarını yazmaya yardımcı olacak ipucu sorularından oluştuğu, bu sorulara cevap verdikleri bir metin oluşturlarsa iyi bir metin oluşturmayı başaracakları bilgisi verilir. Tüm öğrencilerin gerçekleştirilecek etkinliği anladığından emin olunduktan sonra etkinliğe geçilir. Yazma Sırası Öğrencilere önceki derste işlenen metin tekrar hatırlatılır, bir etkinlik yapacaklarını ve bu sürede ilgi alanlarına ilişkin cevaplarının yanlarında durmasının iyi olacağı çünkü ilgi alanlarına ilişkin verilen tüm soruların cevabının da metin içerisinde bulunması gerektiği bilgisi verilir. Yönergeler tam olarak anlaşıldıktan sonra yazma etkinliğine geçilir. Yazma Sonrası Öğrencilere oluşturdıkları metinler hakkında geri dönütler verilir.

2. uygulama haftasında zaman tüneli etkinliği belirlenen sürenin üstünde bir zaman almış sonrasında uzmanlarla bu konuya ilişkin bir görüşme yapılmıştır. Görüşmede uygulamalara ayrılan sürenin uzatılması mı yoksa uygulamaların tekrar gözden geçirilmesi mi gerekliliği tartışılmıştır. Uzmanlar hedeflenen ürünün ortaya çıkarılabilmesi için okuması yapılan metnin anlama sorularına geniş yer verildiğini; bunların daha kısaltılıp bunun yerine öğrencilerin ısınmasını sağlamak için yazmadan önce konu ile ilgili konuşmasını sağlamanın oldukça faydalı olacağını belirtmişlerdir.

Uzmanlar ve araştırmacı bu konuda görüş birliğine varmış ve oluşturulacak metne ilişkin anlama soruları kısaltılmıştır.

Öğrenciler derse başlamadan önce bu hafta ne yapacaklarını merak ettiklerini ifade etmiştir (K2, K5, E2, E5). K2 ve K5 kodlu öğrenci yine farklı düşünceleri ve hayal kurmaları gereken bir şeyler yazacaklarını tahmin etmiş; K1, E4 ve E6 bu hafta motivasyonlarının çok yüksek olduğunu ve derse gelmeden farklı şeyler düşünerek geldiklerini, verilen geri dönütlerle daha iyi yazacaklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerden önce metni sessizce okumaları bilmedikleri kelimelerin altını çizip anlamına bakabilecekleri söylenmiş; ardından sesli bir biçimde okunarak metnin öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılması sağlanmıştır. “Oyuncak Arabalar” metni okunduktan sonra iki öğrencinin (E1,E2) bir konuda yanılgıya düştükleri fark edilmiştir. Bu öğrenciler öyküdeki karakterin sahip olduğu arabaların gerçek olduğunu ve bu karakterin çok zengin olduğunu düşünmüşlerdir ancak bu yanlış anlama gerekli açıklamalar yapılarak düzeltilmiştir. Bunun ardından öğrencilere “koleksiyon” kelimesini bilip bilmedikleri tekrar sorulmuş; öğrenciler kelimeyi bildiklerini ifade etmişlerdir. Metnin okuması yapıldıktan öğrenciler bilmedikleri kelimeler açıklanıp yanılgıları düzeltildikten sonra okuduğunu anlama sorularına geçilmiştir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama sorularını cevaplama durumları şu şekildedir:

Tablo 4.2.3.1. Öğrencilerin “Oyuncak Arabalar” Metninde Okuduğunu Anlama Sorularını Cevaplama Durumları

SORULAR	Doğru	Yanlış	Boş
1.Mehmet otobüsü neden kaçırıyor?	11	0	1
2.Mehmet izlediği videoda neden heyecanlanıyor?	8	0	4
3.Mehmet neyin koleksiyonunu yapıyor?	12	0	0
4.Mehmet koleksiyonunu yapmaya ne zaman başlamıştır?	11	0	2
5. Mehmet’in koleksiyonundaki en sevdiği parça hangisidir? Onun özellikleri nelerdir?	9	0	3
6.Mehmet koleksiyonundaki ürünlerin bakımını nasıl yapıyor? Onları korumak için neler yapıyor?	7	1	4
7.Mehmet’in koleksiyonuyla ilgili bir hayali var mı? Lütfen anlatın.	7	0	5

Öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına verdiği cevaplar incelendiğinde öğrencilerin tümünün 3. soruya doğru cevap verdiği görülmüştür. Öğrencilerin en düşük düzeyde cevap verdiği sorular ise 6. ve 7. sorular olmuştur. 6.soruda, soruyu doğru cevaplayan 7 öğrencinin 4’ü soruyu tam olarak cevaplamış; 2’si sorunun 2. kısmını cevaplamamış; 1 öğrenci ise soruyu “Çok güzel yapıyor.” diyerek yanlış cevaplandırmıştır. 7. soruda ise 4 öğrenci soruyu tam olarak cevaplamış; 3 öğrenci sorunun sadece ilk bölümüne cevap vermeyi tercih etmiştir. Öğrencilerin soruları

cevaplama durumları incelendiğinde sadece bir soruyu yanlış cevapladıkları, bilmedikleri soruları boş bıraktıkları görülmektedir. Ancak sorulara verilen doğru cevap sayıları göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin metni anladığı ifade edilebilir.

Dersin ikinci aşamasında tahtaya önceden belirlenen ilgi alanları yazılmış ve öğrencilere bu alanların hangisinin ilgisini çektiğinin düşünülmesi istenmiştir. Sonrasında ise öğrencilerin belirlediği ilgi alanlarına ilişkin bir yazı yazılacağı ama bunun biraz farklı olacağı anlatılmıştır.

Öğrencilerin seçtiği ilgi alanına yönelik yaratıcılık boyutu ve ürün oluşturmalarına yardımcı olabilecek sorular aşağıdaki gibidir:

Tablo 4.3.2.2. İlgi Alanlarına İlişkin Ürün Oluşturmaya Yardımcı Sorular

İLGİ ALANI	ETKİNLİĞİN YARATICILIK BOYUTU	ÜRÜN OLUŞTURMAYA YARDIMCI SORULAR
Spor	Çok önemli ve başarılı bir sporcu olduğunu hayal et.	1. Bu hangi spor dalı? 2. Bu sporu kaç yaşından beri yapıyorsun? 3. Bu sporu sevdiğini kaç yaşında fark ettin? 4. Bu sporu sevdiğini nasıl fark ettin? 5. Bu spor kaç kişiyle yapılıyor? 6. Bu spor nasıl yapılıyor? 7. Bu sporla ilgili unutmadığın bir anı var mı? Lütfen bunu anlat. 8. Bu spor alanındaki favori sporcun kim? 9. Bu sporla ilgili bir hayalin var mı? Lütfen bunu anlat.
Hayvanlar	Çok önemli bir hayvansever olduğunu hayal et.	1. En çok hangi hayvanı\hayvanları seviyorsun? 2. Bu hayvanı\hayvanları ilk kez nerede gördün? 3. Bu hayvanı\hayvanları çok sevdiğini kaç yaşında fark ettin? 4. Bu hayvanı\hayvanları çok sevdiğini nasıl fark ettin? 5. Bu hayvanlar nasıl besleniyor? 6. Bu hayvanla ilgili unutmadığın bir anı var mı? Lütfen bunu anlat. 7. Bir hayvan olsaydın hangi hayvan olmak isterdin, neden? 8. Hayvanların daha iyi şartlarda yaşaması için bir proje yapsan nasıl bir proje yapardın? Lütfen bunu anlat.
Gezmek	Çok başarılı bir tur rehberi olduğunu hayal et.	1. Şimdiye kadar hangi ülkeleri ve şehirleri gezdin? 2. İlk gezdiğin ülke hangisiydi?

		3. Gezmeyi sevdiğini kaç yaşında fark ettin? 4. Gezmeyi sevdiğini nasıl fark ettin? 5. Sonsuza kadar bir şehirde yaşamak gerekse hangi şehirde yaşamayı tercih ederdin, neden? 6. Gezdiğin şehirler ve ülkelerle ilgili unutamadığın bir anı var mı? Lütfen anlat. 7. Gezdiğin en güzel şehir hangisiydi? Bu şehirde seni en çok etkileyen şey neydi? 8. Gezdiğin şehirlerde en sevmediğin şehir hangisiydi? Bu şehirde seni en rahatsız eden şey neydi? 9. Bir şehir olsaydın hangi şehir olmak isterdin, neden?
Kitap Okumak	Çok başarılı ve ünlü bir yazar olduğunu hayal et.	1. Ne zamandan beri yazı yazıyorsun? 2. Ne tür yazılar yazıyorsun?(Günlük, öykü, roman, gezi yazısı, anı, şiir vb.) 3. Yazmayı sevdiğini kaç yaşında fark ettin? 4. Ne kadar sıklıkla yazıyorsun? 5. Yazı yazmak sana nasıl hissettiriyor? 6. Kaç tane kitap yazdın? Kitaplarının isimleri nedir? 7. İlk kitabın yayınlanınca nasıl hissettin? 8. Yazdığın kitapları düşün. En sevdiğin karakter kim? Neden? 9. Yazdığın kitapları düşün. En sevmediğin karakter kim? Neden?
Müzik Dinlemek	Çok başarılı ve ünlü bir şarkıcı olduğunu hayal et.	1. Ne tür şarkılar söylüyorsun?(Pop, rock, rap, indie, blues, elektronik müzik, hip-hop, caz, klasik müzik, halk müziği vb.) 2. Şarkı söylemeyi sevdiğini kaç yaşında fark ettin? 3. Ne zamandan beri şarkı söylüyorsun? 4. Şarkı söylemek sana nasıl hissettiriyor? 5. Kaç tane albüm yaptın? Albümlerinin isimleri nedir? 6. Albüm yapmana kim yardım etti? Bu konuda seni kim destekledi? 7. İlk albümün yayınlanınca nasıl

		hissettin? 8. Söylediğin şarkıları düşün. En sevdiğin şarkın hangisi? Neden? 9. Söylediğin şarkıları düşün. En sevmediğin şarkın hangisi? Neden?
Resim Çizmek	Çok başarılı ve ünlü bir ressam olduğunu hayal et.	1. Resim yapmaya kaç yaşında başladın? 2. Resim yapmayı sevdiğini anladığında kaç yaşındaydın? 3. Ne tür resimler çiziyorsun?(natürmort, figür, portre, soyut resim vb.) 4. İlk resim sergini ne zaman ve nerede açtın? 5. İlk resim serginde nasıl hissettin? 6. Resim çizerken kullanmayı en sevdiğin renkler neler? 7. Resim çizmek sana nasıl hissettiriyor? Ayrıntılı anlatır mısın? 8. Bu alanla ilgili(resim\resim çizmek) bir hayalin var mı? Lütfen anlat.
Film/Dizi İzlemek	Çok başarılı ve ünlü bir aktör\aktris olduğunu hayal et.	1. Oynadığın film ve dizileri düşün. Kaç filmde\dizide oynadın? 2. Oynadığın filmleri\dizileri düşün. Ne tür filmlerde\dizilerde oynuyorsun? (Macera, korku, gerilim, romantik, drama, komedi vb.) 3. Oynadığın film ve dizilerin adları nedir? 4. Oynadığın film veya dizilerden en çok hangisini sevdin? Neden? 5. Oynadığın film veya dizilerden en çok hangisini sevmedin? Neden? 6. İlk oynadığın film\dizide nasıl hissettin? Kaç yaşındaydın? 7. Hangi aktör\aktrisle oynamak istersin? Neden? 8. Aktörlük\aktrislikle ilgili bir hayalin var mı? Lütfen anlat?
Koleksiyon Yapmak	Çok başarılı ve ünlü bir koleksiyoncu olduğunu hayal et.	1. Neyin koleksiyonunu yapıyorsun?(eski paralar, oyuncaklar, kalem, plak, dvd, lego vb.) 2. Koleksiyonunu yapmaya ne zaman başladın? 3. Koleksiyon yapmayı sevdiğini ne zaman ve nasıl fark ettin?

		4. Koleksiyonundaki en sevdiğin parça hangisi? Onun özelliklerini anlatır mısın? 5. Koleksiyonundaki parçalara nereden ulaştın, kimlere başvurdun? 6. Koleksiyonundaki ürünlerin bakımını nasıl yapıyorsun? Onları korumak için neler yapıyorsun? 7. Koleksiyonunla ilgili bir hayalin var mı? Lütfen anlat.
--	--	--

Öğrencilerin belirlediği ilgi alanları şu şekildedir:

Tablo 4.3.2.3. Öğrencilerin Seçtiği İlgi Alanları

Öğrencinin Seçtiği İlgi Alanı	Öğrencinin Kodu
Spor	K5,E6,E7
Hayvanlar	E4
Gezmek	K3,K4,E1,E3,E5
Kitap Okumak	K2
Film\Dizi İzlemek	K1,E2

Etkinlik sırasında öğrencilere sunulan seçeneklerden öğrencilerin yoğun bir biçimde ilgi alanı olarak “gezme”yi seçtikleri görülmüştür (5). Bunun ardından spor (3) sonrasında ise “film\dizi izleme” (2) ilgi alanı olarak seçilmiştir. “Hayvanlar” ve “kitap okuma” alanını ise birer öğrenci seçmiştir. Öğrenciler alan seçimi yaptıktan sonra onlara alana ilişkin sorular verilmiştir. Öğrenciler bunu ilk başta anlamlandırmakta zorlanmışlardır ancak her öğrenciye durum ayrıntılı olarak anlatılmış; oluşturacakları üründe ilgilendikleri alana ilişkin sıradan bir anlatım yaparak bir ürün oluşturmalarını değil soruların başında belirtilen cümleyi hayal ederek (etkinliğin yaratıcılık boyutu) bu bir yazı yazmaları gerektiği, yazılarını oluştururken onlara verilen soruları cevaplamaları ve yazılarında bu bilgileri kullanmanın yazı yazmalarına yardım edeceği bilgisi verilmiştir. Öğrenciler etkinliğin yaratıcılık boyutuna ilişkin oluşturulan görevi tam olarak anlayınca bu fikir oldukça ilgilerini çekmiştir.

“...Öğrenciler ilgi alanlarına ilişkin konuştuğumuzda alışık oldukları şekilde yazılar yazacaklarını düşündü. Sonrasında seçtikleri ilgi alanına göre bir hayal kurarak yazı yazmaları gerektiği söylendiğinde buna biraz şaşırdılar ancak aralarında çok eğlendiler. Kendilerini hayran oldukları bir aktör(E2), çok başarılı bir basketbolcu(E6) gibi hissettiklerini ifade ettiler. E6 kodlu öğrenci gerçek hayatta da iyi bir basketbolcu olmak istediğini ülkesinde her zaman basketbol oynadığını ve bazen Michael Jordan’la aynı takımda oynadığını hayal ettiğini ifade etti...” (Araştırmacı Günlüğü,12.05.2023)

Öğrenciler oluşturacakları ürünü nasıl ortaya çıkarmaları gerektiğini anlamış görünmektedirler, öğrencilerin kafa karışıklığı yaşadığı noktalar tek tek açıklamış onlara yol göstermeye çalışılmıştır. Uygulama sırasında özellikle ilgi alanı olarak

“gezme”yi seçen öğrencilerin hayal gücünü kullanacakları boyutta kafa karışıklığı yaşadıkları gözlemlenmiştir.

“...Öğrenciler “tur rehberliği” mesleğine yabancı. Daha önce karşılaşmadıkları bir kelime. Bir çoğu bu ifadenin ne demek olduğunu sordu. İlgi alanı olarak “gezme”yi seçmiş bütün öğrencilere tek tek bunun ne demek olduğu anlatılmaya çalışıldı yalnızca bunun ne demek olduğunu zaten bildiğini söyleyen öğrenci E3 oldu...” (Araştırmacı Günlüğü,12.05.2023)

Öğrencilerin ürünleri incelendiğinde K3 kodlu öğrenci dışında hepsinin ilgi alanlarını içeren hikâye edici aynı zamanda otobiyografik öğeleri de içinde barındıran metinler oluşturabildiği tespit edilmiştir. Ders esnasında K3 kodlu öğrencinin sadece kendilerine yol göstermesi ve daha iyi bir metin çıkarmaları amacıyla verilen soruları cevapladığı görülmüş bütün öğrencilerin ilk adım olarak sorulara cevap verip sonrasında metin yazmaya geçtikleri görüldüğü için bu durumun üstünde durulmamıştır. Ancak dersin ilerleyen saatlerinde de K3 kodlu öğrencinin metin oluşturmak yerine soruları cevapladığı görülünce ona bu durumun nedeni sorulmuş, K3 kodlu öğrenci önce sorulara ayrıntılı bir biçimde cevap verip sonrasında yazmaya geçmek istediğini belirtmiştir. Dersin sonunda öğrenci ürünleri toplandığında bu öğrencinin yine metin oluşturamadığı görülmüştür. Ders sonrasında öğrenci ile iletişime geçilip “neden bir yazı yazmadığı” sorusu sorulduğunda öğrenci sorulara cevap verdiğini bunun da yetebileceğini düşündüğünü ifade etmiştir.

Görsel 4.2.3.1. K3 Kodlu Öğrencinin “Kahraman Sensin” Etkinliği Çalışma Kâğıdı

Benim konum: Gezi

=> Çok bazan bir tur olduğunu hayal et.

1. Şimdiye ülkeleri gibi Etiyopya, Türkiye ve ülkemde
gizdim gibi şehirleri sadece dört şehir gizdim:
Atın, İstanbul, Addis-Abeba.

2. Addis-Abeba bu birinci ülke gezdim.

3. Ben A yazımda bir seyahat zaman sevdiğim park ettim.

4. Zaman Etiyopya'ya gitmek için ilk kez uğradım
birindüğimde.

5. Eğer sonuza kadar bir şehirde yaşamak isteseydim
Haïti de yaşamayı çünkü bu güzel şehir benimle
vardır, seğerdim orası güzel kumsalları olan güzel
bir ülke kumsalları seversim.

6. Evet, bir anı gezdiğim şehirler ve ülkelere ilgili
unutmadığım arkadaşlarımla var, çok fotoğraf
çektik.

7. Addis-Abeba en güzel şehir gezdim, çok güzel tarihe
anıtlar ve güzel kütüphaneler Addis-Abeba, yemekler çok
güzel. Beni en çok etkileyen Etiyopyalı kadınların
damları ve giyim tarzları oldu.

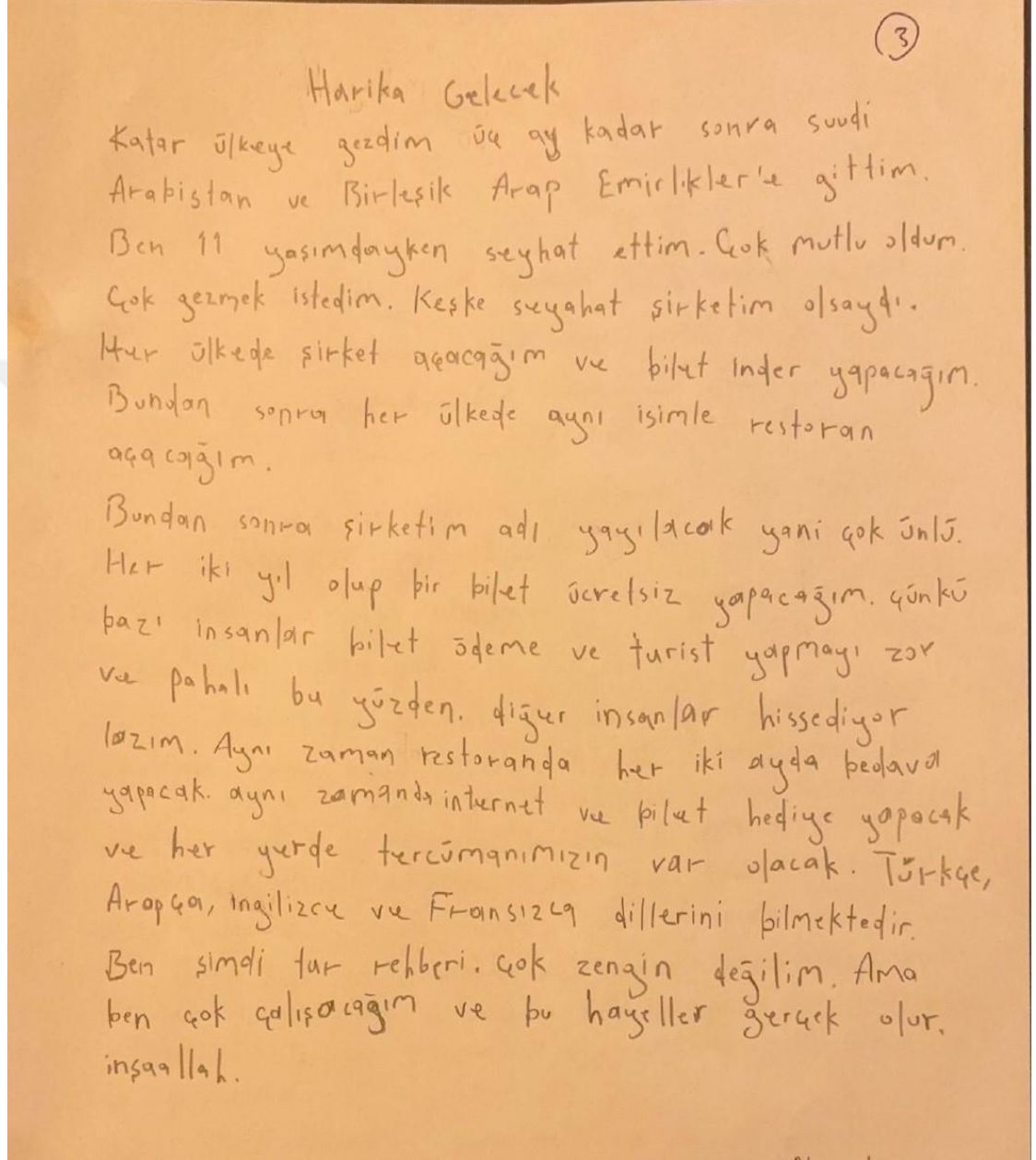
8. Türkiye bu şehirde en sevmediğim gezdim, çünkü
hoş karşılamadıkları, kişi oylan sevmiyorlar.

9. Eğer bir şehir olsaydım Addis-Abeba şehri şüphesiz
o çok güzel şehir.

Öğrencilerin yoğun olarak seçtiği “gezme” ilgi alanında ders sürecinde araştırmacının dikkatini çeken şeyin bir sorun olduğu çalışmalarda da gözlemlenmiştir. Öğrenciler bu ilgi alanına ilişkin etkinliğin yaratıcılık boyutu kısmında “turist rehberi”nin ne demek olduğunu tam olarak anlayamamışlardır. Bu konuda öğrencilere ayrıntılı bilgi verilmesine ve öğrenciler anladıklarını ifade etmelerine rağmen bu alanda ürün oluşturan 5 öğrenciden 3’ünün bir turist rehberi olarak değil kişisel gezme deneyimlerini hayal ederek ürün oluşturdıklarını; sadece iki öğrencinin (E3 ve E5) kendilerini bir turist rehberi olarak hayal ederek ürün ortaya çıkardıkları görülmüştür. Bu durumun, öğrenci kendini turist rehberi olarak hayal ettiğinde dil bilgisel yapı olarak ettiren çatılı fiilleri kullanması gerektiği (gezdim, yaptım vb.) ve henüz bu yapıları kullanamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak ürünü hedeflediği gibi oluşturan öğrencilerin birinin bir tur şirketinde çalışana kadar neler yaptığını ayrıntılı anlatması

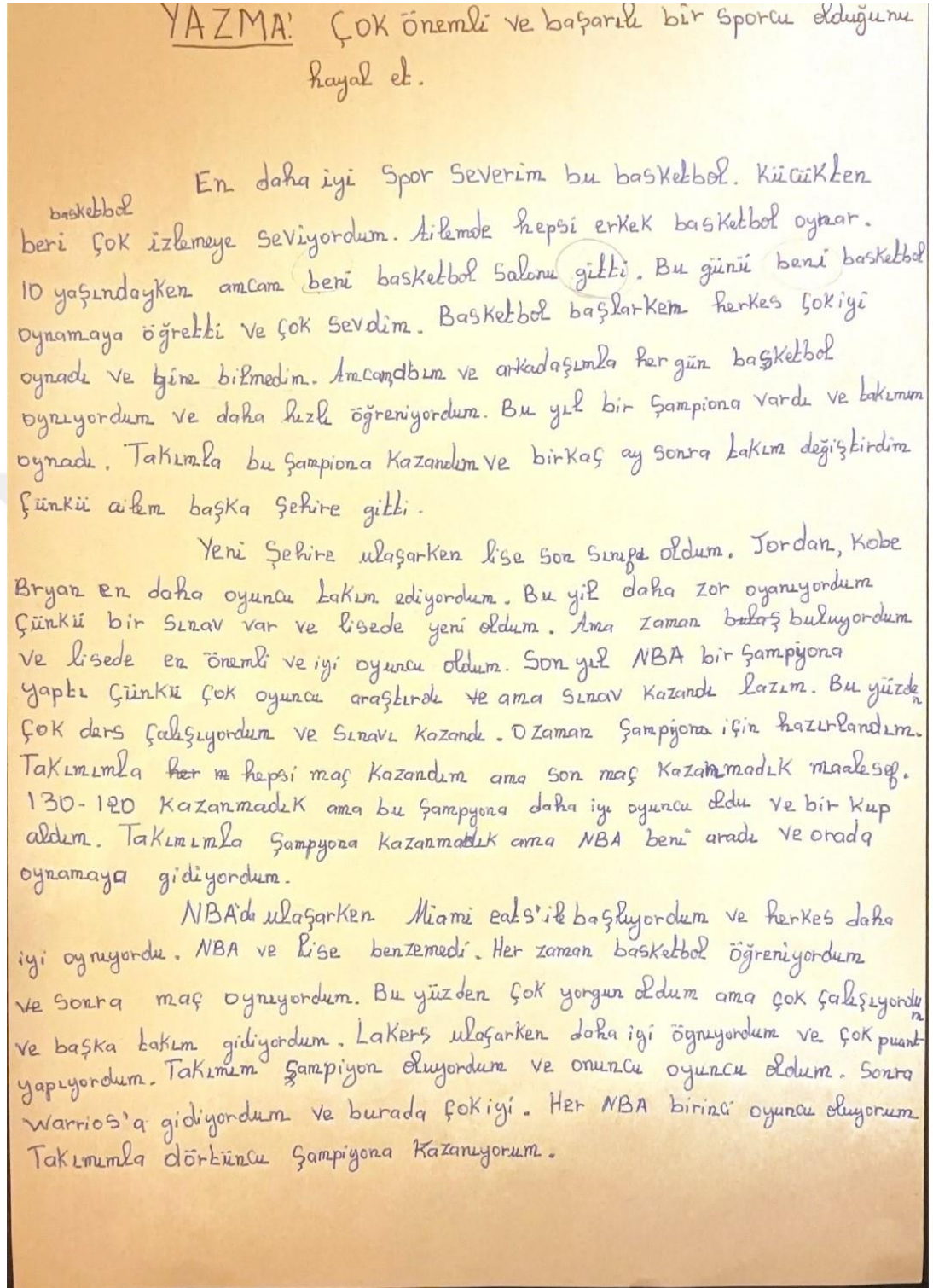
diğer öğrencinin ise (E3) bir seyahat şirketi olsaydı neler yapabileceğini(E5) anlatması aslında ettirgen yapılara ihtiyaç duyulmaksızın da bir metin ortaya çıkarabileceklerinin göstergesi durumundadır.

Görsel 4.2.3.2. E5 Kodlu Öğrencinin “Kahraman Sensin” Etkinliği Çalışma Kâğıdı



Öğrencilerin “spor” alanında oluşturdukları ürünler incelendiğinde atletizm(K5), basketbol(E6) ve futbol(E7) dallarına ilişkin ürünler oluşturduğu görülmüştür. Öğrencilerin bu alana ilişkin soru yönergelerini takip ederek ayrıntılı ve anlamlı ürünler ortaya çıkardığı görülmektedir. Özellikle yazma süreci başlamadan önce basketbolu çok sevdiğini ve Türkiye’ye gelmeden önce ülkesinde sıklıkla oynadığını belirten E6 kodlu öğrencinin ayrıntılı anlatımı oldukça dikkat çekici olmuştur.

Görsel 4.2.3.3. E6 Kodlu Öğrencinin “Kahraman Sensin” Etkinliği Çalışma Kâğıdı



K1 ve E2 kodlu öğrenciler kendilerini bir oyuncu olarak ; K2 kendisini yazar olarak; E4 ise kendini bir hayvansever olarak hayal ettiği yazılarında soru yönergelerini takip ederek ayrıntılı anlamlı ve bütünlüklü metinler oluşturmayı başarmışlardır. K2 kodlu öğrencinin nasıl bir yazar olduğunu ve yazdığı romanın sürecini anlattığı yazısında hayalinde oluşturduğu romandan “...Eminim ki ben senin ilk ve son kalp çocuğum o yüzden kalbine onu sevdiğimi bir kez söyle, bir

gün karşılaşırsak beni tanı.” şeklinde bir kesit dahi paylaşmış; E4 kodlu öğrenci ise kedi sevgisini anlatırken öyküye “küçükken kedileri aslında küçük aslanlar sandığı” yanlışlığını anlatarak ve metnine “küçük aslanlar” başlığını atarak ilgi çekici bir giriş yapmıştır.

“...sokakta gördüm ama kedilerden çok korkuyordum çünkü kedileri aslanlar gibi sanıyordum...”(E4)

“Kahraman Sensin” etkinliğinde tüm öğrencilerin üretim yaptığı ve bir ürün ortaya çıkardığını söylemek mümkündür. Yalnızca K3 kodlu öğrenci bütünlüklü bir metin ortaya çıkarmak yerine kendilerine yol göstermesi için verilen sorulara sadece cevap verdiği bütünlüklü bir metin ortaya çıkarmadığı söylenebilir ancak bu öğrencinin de sorulara verdiği cevaplardan yine de anlamlı bir bütün ortaya çıkabilmektedir.

Öğrenci ürünleri ayrıntılı olarak incelendiğinde yaratıcılığın önemli göstergelerinden biri olan “problem çözme”nin bazı öğrenci ürünlerinde gözlemlendiğini söylemek mümkündür. Problem çözme öğrencilerin ortaya çıkardığı ürünlerde yine yaratıcı ürünlerde görülmesi beklenen “duyarlılık” ile iç içe geçmiş durumda görülmektedir. E4 kodlu öğrenci kedilere olan sevgisini anlattığı çalışmasında, bu hayvanları rahatsız eden insanların olduğu ve bu sorunu kedilere çok büyük bahçeler yaparak çözmek istediğini; bir seyahat şirketi hayali kuran E5 kodlu öğrenci ise fakir insanların da gezebilmesi için seyahat şirketinde iki yılda bir biletleri ücretsiz yapacağını, otelinde bulunan restoranda ise imkânı olmayanlar için iki ayda bir ücretsiz yemek vererek buna imkânı olmayan insanları da mutlu etmek istediğini ifade etmiştir.

Çalışmalarda dikkat çeken bir diğer durum öğrencilerin özgün ve sıra dışı bir biçimde oluşturduğu ifadelerdir. Yaratıcılık bağlamında yazar tarafından yaygın olmayan ya da kendisinin ürettiği ifade ya da metaforları “yenilik” olarak tanımlamak mümkündür. Bu durum K2 ve E3 kodlu öğrencilerin ürünlerinde gözlemlenmektedir. K2 kodlu öğrenci oluşturduğu üründe kendini yazar olarak hayal etmiş ve yazdığı romanından bir kesiti yazısında paylaşmıştır.

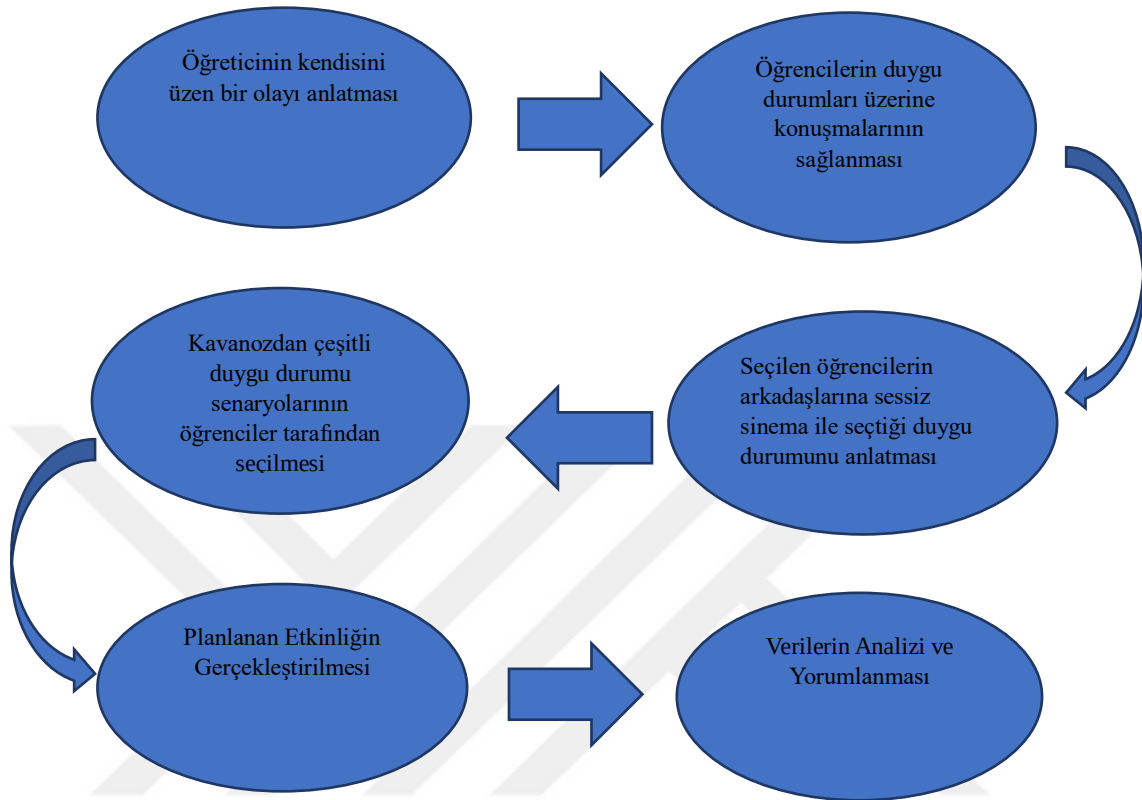
“...Eminim ki ben senin ilk ve son kalp çocuğum o yüzden kalbine onu sevdiğimi bir kez söyle, bir gün karşılaşırsak beni tanı.”

E3 kodlu öğrenci ise kendini bir tur rehberi olarak hayal ettiği yazısında tur rehberi olana kadar yaşadığı şehirleri anlatırken Newyork’ta da yaşadığını anlatmış ve bu şehrin çok güzel ve yaşanılır bir şehir olduğunu ifade etmek için şu şekilde dikkat çekici ve özgün bir cümle kullandığı gözlemlenmiştir;

“...Newyork’ta yaşarsın ya da hiç yaşamazsın.”

4.2.4.“Ne Hissediyorsun?” Etkinliğine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Şekil 4.2.4.1. “Ne Hissediyorsun?” Etkinliğine Yönelik Haftalık Eylem Döngüsü



Çalışmanın uygulaması için oluşturulan ve takip edilen ders planı şu şekildedir:

Ders	Yaratıcı Yazma
Düzey	B1
Etkinlik	Ne Hissediyorsun?
Süre	45'+45'
Ölçme ve Değerlendirme	Yaratıcı Yazma DPA

Kazanımlar	1.Çeşitli duygu durumlarını ve hangi durumlarda bunların hissedildiğini anlatır. 2.Kişisel özelliklerini göz önünde bulundurarak çeşitli duygu durumlarında nasıl hissettiğini anlatır. 3. Hissettiği duyguyu anlatırken özgün bir metin oluşturur.
-------------------	--

	4. Oluşturduğu metinde duygularını ifade ederken duyguya sıra dışı tepkiler oluşturarak anlatımı yaratıcı kılar.
Araç-Gereçler	Çalışma kâğıdı, farklı duygu durumlarını belirten senaryolar, kavanoz, emoji etiketleri.
Yöntem ve Teknik	Soru-cevap, tartışma, canlandırma, tahminde bulunma.
Yazma süreci	Yazma Öncesi Derse “bir annenin hasta olduğunu ve bundan duyulan üzüntüyü” anlatan olaylar dizisini içeren mini bir öykü anlatılarak giriş yapılır. Öğretici bu konu ile ilgili bir süre konuşur ardından öğrencilerin fikrini alabilmek için; “Siz bir yakınınız hasta olduğunda neler hissediyorsunuz? Bir yakınınız hasta olduğunda nasıl tavsiyeler veriyorsunuz? Siz böyle bir olay yaşadınız mı yaşasaydınız nasıl hissederdiniz?” sorularını sorar. Ardından ; En son zaman öfkelen\sevindin\üzüldün? Sebebi neydi? Buna kim sebep oldu? gibi sorular sorularak öğrencilerin duygu deneyimleri üzerine konuşması sağlanır. Yazma Sırası Etkinliğin ikinci aşamasında öğrencilere önceki derste neler yaptıkları hatırlatılır. Öğrencilerin bu konu üstüne konuşmaları sağlanarak ısınmaları sağlanır. Tahtaya farklı duyguları ifade eden emojiler asılır. Sonra öğrencilere bunların her birinin ne anlama geldiği sorulur ve altına yazılır sonrasında bu duygulara ilişkin deneyimlerinin anlatılması sağlanır. Burada Paul Eckman tarafından belirlenmiş dünyadaki her kültürde rastlanabilecek 6 temel duygu seçilir. Etkinliğin sonraki aşaması iki adım şeklinde düzenlenir. 1.Adım: Belirlenen duygu durumlarının görsellerini içeren bir kavanoz oluşturulur. Sonrasında öğrencilere kısa bir sessiz sinema oynayacaklarını kavanozdan çektikleri

	görsellerde hissedilen duygunun ne olduğunu arkadaşlarına anlatmaları istenir. Öğrenciler bu etkinlikle yazmaya iyice ısındıktan sonra ikinci adıma geçilir. 2. Adım: 6 duygudan her birini ifade eden senaryolar oluşturulur. Bunlar bir kavanozun içine atılır ve öğrencilerin buradan senaryo seçmesi istenir. Verilen senaryoların öğrenciler tarafından tam olarak anlaşıldığından emin olunduktan sonra onlardan, bu sorulardan yola çıkarak bir metin oluşturmaları istenir. Yazma Sonrası Öğrencilere oluşturdukları metinler hakkında geri dönütler verilir.
--	--

“Bir annenin hasta olduğunu ve bundan ne kadar üzüntü duyulduğunu anlatan” bir olay anlatımıyla derse giriş yapılır. Bu anlatılan olay çeşitli duygu durumlarını da içeren bir olaydır. Yalnızca üzgün olmayı içermez. Bundan sonra öğrencilere;

“Siz bir yakınınız hasta olduğunda neler hissediyorsunuz?

Bir yakınınız hasta olduğunda nasıl tavsiyeler veriyorsunuz?

Siz böyle bir olay yaşadınız mı yaşasaydınız nasıl hissederdiniz?”

soruları yöneltir.

Yöneltirilen ilk soruya K2, K3 ve E5,E6 üzgün hissettiklerini söylemiş; E3 ve K2 bir yakını hasta olduğunda ona doktora gitmesini;E4,K1 ise ilaç kullanmalarını tavsiye ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler son soruya ise annelerinin hasta olduğunu ve çok üzüldüklerini (K2 ve K5) ifade etmiş K2 bunun yanı sıra annesinin iyileşmesi için ev işlerini kendisinin ve kardeşlerinin yaptığını söylemiştir. E3 kodlu öğrenci bundan bir süre önce arkadaşının bir ev kazası yaşayıp düştüğünü önce korktuğunu ve sonra ise çok üzüldüğünü ve iyileşmesi için ona yardımcı olduğunu anlatmıştır. Bunun ardından öğrencilere ;

“En son zaman öfkelen\sevindin\üzüldün?

Sebebi neydi?

Buna kim sebep oldu?”

soruları yöneltmiştir.

K5 en son iki gün önce öfkelenildiğini okula gelmek için otobüse binmek istediğini ancak çok kalabalık olduğu için binemediğini; E2 çok zengin olmadığı için

üzüldüğünü ; E3 bir ay önce kız arkadaşından ayrıldığı için üzüldüğünü ifade etmiştir.

Öğrencilerle konu üzerine yeterince konuşulduktan sonra bir oyun oynanacağı bilgisi verilmiştir. Masadaki kavanozda farklı duyguları anlatan emojielerin olduğu, tahtaya çıkan öğrencinin bu emojiyi sessiz bir biçimde arkadaşlarına anlatmaları ve onların da bu emojiyi tahmin etmeleri gerektiği anlatılmıştır. Öğrencilerin tahmin etmeleri gereken duygu emojieleri şu şekildedir ; mutluluk, üzüntü, iğrenme, korku, şaşkınlık ve öfke. Araştırmacı haftalık ders planını oluştururken özellikle “iğrenme” duygusu konusunda birtakım endişeler yaşamıştır. Araştırmacı bu duygunun öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılabileceğinden emin değildir. Bu konuyu uzmanlar ile görüştüğünde uzmanlar, bu duyguyu pek tabi mutluluk ya da üzüntü gibi çok iyi bilmediklerini ancak yeterli açıklama yapılırsa öğrencilerin bunu kolaylıkla anlayabileceklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin sessiz sinema oyununda da beş duygu rahatlıkla anlaşılmış ancak “iğrenme” duygusu öğrenciler tarafından zorlukla tahmin edilmiştir.

“...Öğrenciler emojiyle sessiz sinema oyununda çok eğlendiler ancak ders öncesinde de endişe duyulan ve uzmanlarla paylaşılan öğrencilerin “iğrenme” duygusuna hakim olamamaları sorun olacak gibi görünüyor. Öğrenciler diğer duyguları kolaylıkla bilebilirken bu duygu için örneklerin verilip ayrıntılı açıklamaların yapılması gerekti...” (Araştırmacı Günlüğü, 19.05.2023)

Oyunun ardından etkinliğin ürün ortaya çıkarma kısmına gidilmiştir. Burada araştırmacı elinde bir kavanoz olduğunu ve herkesin öncelikli olarak bu kavanozdan bir kâğıt seçmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin hepsinin kâğıt aldığından emin olunduktan sonra öğrencilerin ellerindeki kâğıtlara ilişkin ayrıntılı açıklamalar yapılmış seçilen her senaryo durumu hakkında nasıl bir yol izlemeleri gerektiği hakkında öğrencilere bilgi verilmiştir.

Öğrencilere duygu durumlarına ilişkin verilen senaryolar ve metinleri oluşturmalarına yardımcı olması için sorulan sorular şu şekildedir;

Tablo 4.2.4.1. “Ne Hissediyorsun?” Etkinliğine İlişkin Duygu, Senaryo ve Soru İçerikleri

Duygu	Senaryo	Sorular
Mutluluk	Ailenle birlikteyken bir haber alıyorsun. Sınav sonuçların açıklanıyor ve sen okul birincisi oluyorsun.	1.Ailene ne kadar mutlu olduğunu anlat. 2.Bunun için ne kadar çalıştın? 3.Bunun için nasıl çalıştın? 4.Okul birincisi olmak için neler yaptın? 5.Okul birincisi olmanı sağlayan şeyler neler? 6.Çok mutlu olduğunda herkesin şaşıracağı tuhaf bir tepki gösteriyorsun. Bu tepki ne? Lütfen anlat.
Üzüntü	Çok sevdiğin bir köpeğin var. Bu köpek senin en iyi arkadaşın. Arkadaşlarınla bir kafede otururken çok	1.Arkadaşlarına ne kadar üzüldüğünü anlat. 2.Köpeğin kaç yaşındaydı? 3.Adı neydi? 4.Onunla neler yaşamıştınız? 5.Köpeğin nasıl öldü?

	kötü bir haber alıyorsun. Baban seni arıyor. Köpeğinin öldüğünü söylüyor.	6.Çok üzüldüğünde herkesin şaşırdığı tuhaf bir tepki gösteriyorsun. Bu tepki ne? Lütfen anlat.
İğrenme	Bir tatil günü. Evinde oturuyorsun ve en sevdiğin filmi izliyorsun. Sonra masanın altında bir fare görüyorsun. Hemen ev arkadaşını çağırıyorsun. Ona farelerden öğrendiğini söylüyorsun.	1.Arkadaşına farelerden ne kadar öğrendiğini anlat. 2.Ne zamandan beri farelerden öğreniyorsun? 3.Farelerden neden öğreniyorsun? Bununla ilgili yaşadığın bir şey var mı? 5.Fare gördüğün zaman neler hissediyorsun? 6.Fare gördüğün zaman nasıl davranıyorsun? 7.Bir şeyden öğrendiğinde herkesin şaşırdığı tuhaf bir tepki gösteriyorsun. Bu tepki ne? Lütfen anlat.
Korku	Arkadaşınla bir şehirde geziyorsunuz. Bu şehirde 50 katlı çok yüksek bir bina var. Arkadaşın bu binanın tepesine çıkmak istiyor ama sen yüksekten çok korkuyorsun.	1.Arkadaşına yüksekten korktuğunu anlat. 2.Yüksekten neden korkuyorsun? 3.Yüksek bir yerde nasıl hissediyorsun? 4.Yüksekten korkmaya ne zaman başladın, buna sebep olan bir olay oldu mu? 5.Çok korktuğunda herkesin şaşırdığı tuhaf bir tepki gösteriyorsun. Bu tepki ne? Lütfen anlat.
Şaşkınlık	Arkadaşınla ders çalışıyorsun. Arkadaşının hem sağ eliyle hem de sol eliyle yazı yazabildiğini görüyorsun. Bu duruma çok şaşıırıyorsun.	1.Arkadaşına ne kadar şaşırdığını anlat. 2.Arkadaşına neden şaşırdığını anlat. 3.Şaşırdığın zaman nasıl tepkiler gösteriyorsun? 4.Çok şaşırdığında herkesin şaşırdığı tuhaf bir tepki gösteriyorsun. Bu tepki ne? Lütfen anlat.
Öfke	Su içmek için mutfaka gidiyorsun. Ev arkadaşın mutfakta bir bardak kırmış. Temizlemeden odasına gitmiş. Yerde cam kırıkları var bu yüzden ayağına kırık bir cam batıyor.	1.Ayağına bir cam kırığı batıyor. Arkadaşının bu hareketine çok öfkeleniyorsun. 2.Arkadaşına ne kadar öfkelenildiğini anlat. 3.Arkadaşına neden öfkelenildiğini anlat. 4.Öfkelenildiğin zaman nasıl davranıyorsun? 5.Öfkelenildiğin zaman neler hissediyorsun? 6.Çok öfkelenildiğinde herkesin şaşırdığı tuhaf bir tepki gösteriyorsun. Bu tepki ne? Lütfen anlat.

Öğrencilerin rasgele konu seçiminde durum şu şekildedir:

Tablo 4.2.4.2.Öğrencilerin Konu Seçimleri

Duygu	Seçen Öğrenciler
Mutluluk	E3, E6, E7
Üzüntü	E4
İğrenme	K2, K5
Korku	E5, E2
Şaşkınlık	K1, K3, E1
Öfke	K4

“Mutluluk” duygusuna ilişkin ürün oluşturması gereken E3,E6 ve E7 kodlu öğrencilerin tümü verilen senaryoyu ve soruları takip ederek anlamlı bir metin oluşturabilmeyi başarmıştır. E6 ve E7 kodlu öğrenci aileleri ile yaşarken aldıkları okul birinciliği haberi üzerine bir metin oluştururken E3 kodlu öğrenci metnin kurgusunu farklı isim verdiği bir ana karakter üzerinden yapmıştır. Buna göre Murat karakteri Almanya’da okuyan bir öğrencidir ancak yabancı olduğu için Almancası hâlâ zayıftır. Sonra tanıştığı arkadaşı Manuel sayesinde dili gelişir ve sınavlarında başarılı olarak birincilik elde eder. Öğrencilerin yaratıcı düşünme sınırlarını zorlamak için sorulan “Çok mutlu olduğunda herkesin şaşırdığı tuhaf bir tepki gösteriyorsun. Bu tepki ne? Lütfen anlat.” sorusuna ise E3 “Murat’ın annesinin çok mutlu olduğunda ağladığı” E6 kodlu öğrenci “çok mutlu olduğunda kalabalıkta dans ettiğini normalde bunu asla yapmayacağını” E7 kodlu öğrenci ise “çok mutlu olduğunda sürekli esnediği” cevabını vermiştir.

“Üzüntü” duygusuna ilişkin ürün oluşturması gereken öğrenci yalnızca E4 kodlu öğrenci olmuştur. E4 metnini oluştururken araştırmacının dikkatini “senaryoda sahip olduğu bir köpeğin olmasına rağmen E4’ün bunu kedi olarak değiştirmesi” çekmiştir. E4’e bu konu hatırlatılmış senaryoda bir kedi değil bir köpeğin olduğu ve ürününü buna göre oluşturması gerektiği söylenmiştir. E4 kedileri çok sevdiğini bu sebepten bu şekilde yazmaya karar verdiğini ama düzeltceğini ifade etmiştir. E4 kodlu öğrenci “Çok üzülduğünde herkesin şaşırdığı tuhaf bir tepki gösteriyorsun. Bu tepki ne? Lütfen anlat.” sorusuna ;

“...O günde çok ağladım ve çok üzgündüm .Ben üzgün olursam hapşırdım çok. Arkadaşlarım çok şaşırdı...”

şeklinde ilgi çekici bir cevap vermiştir.

K2 ve K5 kodlu öğrenciler “iğrenme” duygusuna ilişkin ürün oluşturmuşlardır. Öğrencilerin ürünleri incelendiğinde verilen senaryoyu ve soruları takip ederek anlamlı bir metin oluşturabildikleri açıkça görülmüştür. Çalışmalar, araştırmacının yazma öncesi süreçte öğrencilerin “iğrenme” duygusuna ilişkin yeterli bilgileri olmayabileceği kaygısının yersiz olduğunu göstermiştir. K2 kodlu öğrenci anlamlılık, bütünlük ve beklenen davranışları gerçekleştirme konusunda kabul edilebilir bir performans sergilerken K5 kodlu öğrenci son derece dikkat çekici anlamlı bir kurgu oluşturmuştur. K2 ve K5 kodlu öğrencilerin “Bir şeyden iğrendiğinde herkesin şaşırdığı tuhaf bir tepki gösteriyorsun. Bu tepki ne? Lütfen anlat.” sorusuna “alkış yapıyorum” (K2) ve “midem bulanır ve kusarım”(K5) cevaplarını verdikleri

görülmüştür. K2'nin burada "alkış yapıyorum" ifadesinden kastettiği şeyin "el çırpma" olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrenci ürününü oluşturma esnasında araştırmacıya el çırpma hareketini göstererek bunun ne demek olduğunu sormuş; araştırmacı "alkış" olarak yanıtlamış öğrenci bu cevapla ilgili tatmin olduğu için tekrar kontrol etmemiştir. Ancak metnin bağlamından bu ifade ile söylemek istediği şeyin aslında "el çırpma" olduğunu söylemek mümkündür.

Görsel 4.2.4.1. K5 Kodlu Öğrencinin "Ne Hissediyorsun?" Etkinliği Çalışma Kâğıdı

İğrenme

Ben bir gün okuldan geldim. Moralem kötü çünkü bir sınav kötü geçti. Biraz mutlu gibi hissetmek istedim. Bir arkadaşım var. O benim en iyi arkadaşım. 10 yıl arkadaşım. O benim en iyi arkadaşım. Neşeli, sakin ve mutlu bir kız. Onun aradım söyledim. Ayşe gel film izleyelim. Benim moral kötü. Ne oldu dedi. Sınavım kötü dedim. Ayşe 1 saat sonra geldi. Bir film izledik yani romantik film. Sonra yemek yaptık, yedik. Akşam oldu da Ayşe ben gideceğim dedi. Kapıyı açtım. Kapıyı açtık da eve bir fare geldi. Ben bağırarak çok korktum. Ayşe sakın ol korkma dedi. Ben sakın olamam çünkü fare yiyen bir hayvan. O çok küçük hayvan olsa da ben ondan korkuyorum. O çok hızlı yürüyen bir hayvandır onu tutmakta zor. Yemek yerken görürsen midam bulur, istenirde kusulur. Ben beş yaşında okulda gittim. O günde sınıfa fare geldi çok korktum, o zamandan çok korkarım. Ben fare görende midam bulur ve kusarım. Sonra koşarak tuvalete gittim, kustum. Akşam farele uğraşarak geçti. Ayşe o fareyi tuttu ve sakaza attı. Teşekkür ettim.

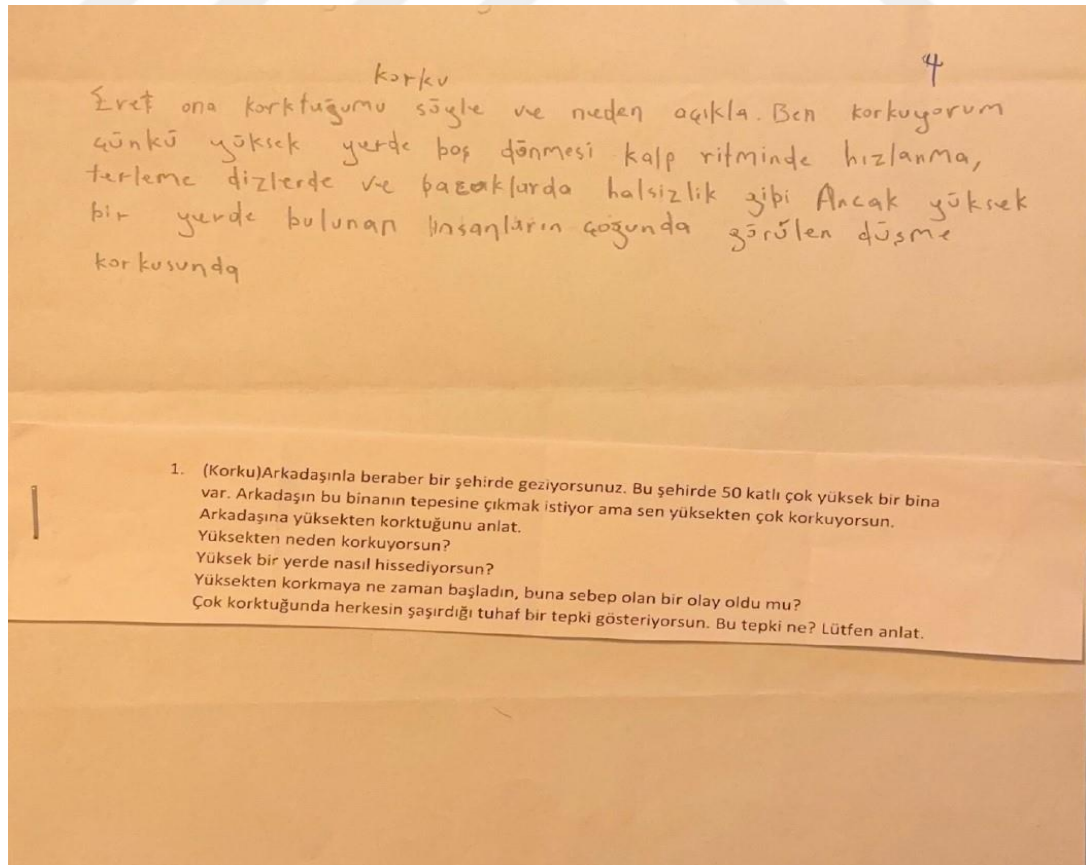
4. (İğrenme) Bir tatil günü. Evinde oturuyorsun ve en sevdiğin filmi izliyorsun. Sonra masanın altında bir fare görüyorsun. Hemen ev arkadaşını çağırıyorsun. Ona farelerden öğrendiğini söylüyorsun. Arkadaşına farelerden ne kadar öğrendiğini anlat. Ne zamandan beri farelerden öğreniyorsun? Farelerden neden öğreniyorsun? Bununla ilgili yaşadığın bir şey var mı? Fare gördüğün zaman neler hissediyorsun? Fare gördüğün zaman nasıl davranıyorsun? Bir şeyden öğrendiğinde herkesin şaşırdığı tuhaf bir tepki gösteriyorsun. Bu tepki ne? Lütfen anlat.

“Korku” duygusuna ilişkin ürünler oluşturmaları beklenen öğrenciler E2 ve E5 kodlu öğrenciler olmuştur. E5 kodlu öğrenci, “Küçükken 3. kattan düşen ve o zamandan beri yüksekte çok korkan ayrıca korktuğunda sürekli öksürmek gibi ilginç bir tepki veren bir karakterin” öyküsünü merkeze alarak bir ürün oluştururken E2 kodlu öğrencinin anlamlı bir ürün ortaya çıkaramadığı gözlemlenmiştir. Ürün oluşturma sürecinde sürekli telefonla ilgili telefonla ilgili olduğu gözlemlenen E5’in bu durumu, derste araştırmacı tarafından “telefondan bilmediği kelimelere bakıyor olduğu” şeklinde yorumlanmıştır.

“...E5 kodlu öğrenci çok sık telefona başvuruyor. Öğrencilerin sözlüklere telefon üzerinden erişim sağlaması bazen kafa karışıklığına sebep oluyor. Öğrenci birisiyle mesajlaşmak, sosyal medya hesaplarını kontrol etmek ya da tamamen aradığı kelimeyi bulmak için telefona başvurmuş olabiliyor...”
(Araştırmacı Günlüğü, 19.05.2023)

Ders sonrasında ürünler incelenirken araştırmacının gözlemi konusunda haklı çıktığı E5 kodlu öğrencinin anlamlı bir ürün ortaya çıkaramadığı tespit edilmiştir. Bunun üzerine E5 ile iletişime geçilmiş, neden bir ürün ortaya çıkaramadığı, telefonla sıklıkla ilgilendiğini ancak bunun bilmediği kelimelere bakıyor olmasına yorulduğu ifade edilmiştir. E5 kodlu öğrenci derste yapması gerekenlerle çok ilgilenemediğini özel bir durumdan dolayı telefonla sık ilgilendiğini ama bunun yanı sıra bazen bilmediği kelimelere de baktığını söylemiş; sonrasında ders süresinin bitmesine çok az kaldığını fark edince ise yazabildiklerini yazdığını ifade etmiştir.

Görsel 4.2.4.2. E5 Kodlu Öğrencinin “Ne Hissediyorsun?” Etkinliği Çalışma Kâğıdı



K1,K3 ve E1 kodlu öğrencilerin ürün çıkarması gereken duygu durumu “şaşkınlık” olmuştur. K3 kodlu öğrenci bundan önceki haftada metni oluşturmaya yardım edecek sorulara sadece cevap vermekle yetinmiş bir metin oluşturmamıştır. Bu yüzden K3’le özel olarak ilgilenilip bu hafta da verilen soruların bir metin oluşturmaya yardım etmesi için verildiğini verilen senaryoyu tam olarak anlayıp buna göre bir ürün oluşturmaya gerektiği K3’e söylenmiştir.

“...K3 geçen hafta bir metin oluşturmak yerine sadece sorulara cevap vermekle yetindi. Ders sonrası bu durumu onunla konuşup daha sonrasında verilen soruların cevaplarının da içinde olduğu anlamlı metinler oluşturan arkadaşlarının yazı çalışmalarını ona gösterdim. Bu hafta yapılacak çalışma için de bir dizi soru olunca K3’e ayrıca açıklama yaptım ve anladığını söyledi. Anlamlı bir metin çıkarmasını umuyorum...” (Araştırmacı Günlüğü, 19.05.2023)

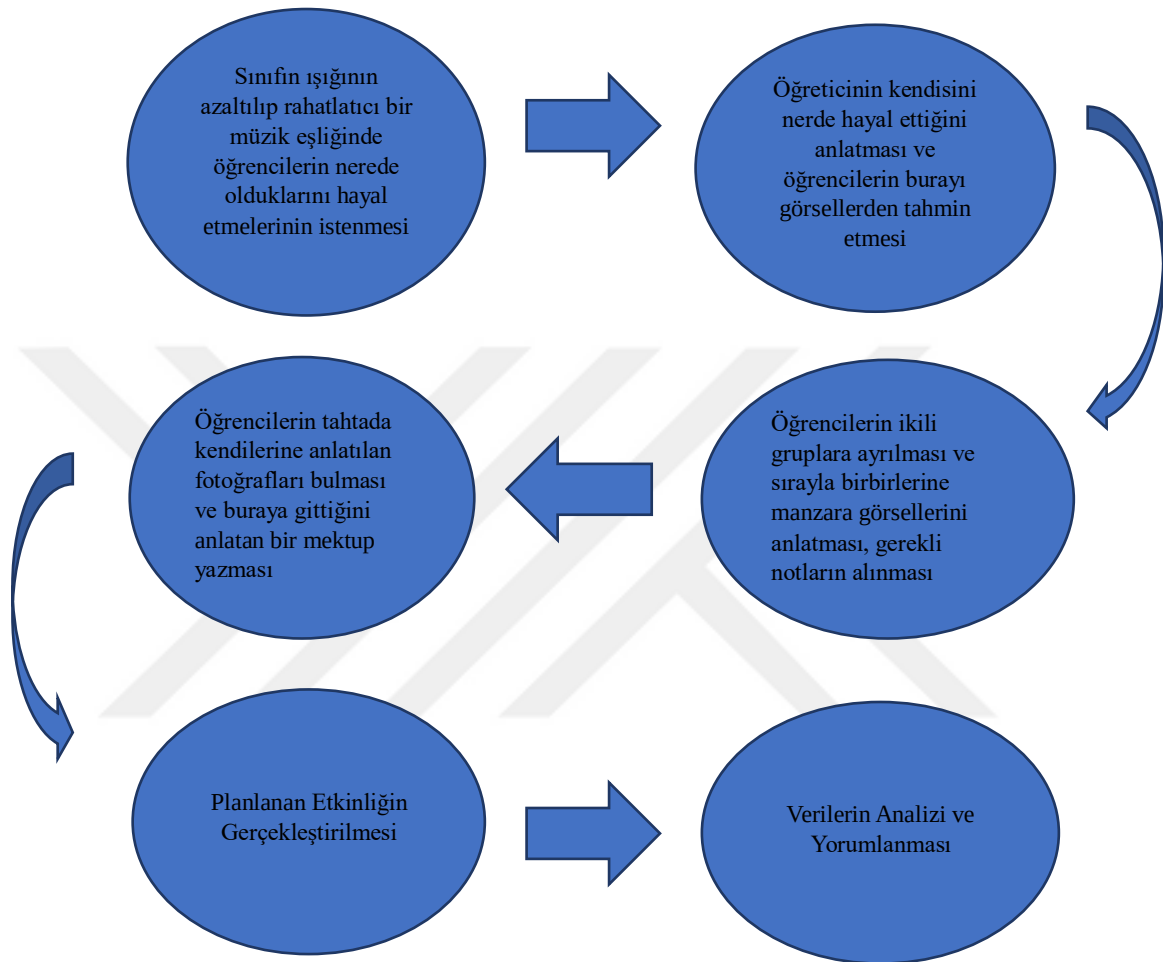
Oluşturulan ürünler incelendiğinde K1 ve K3 kodlu öğrencilerin “arkadaşlarıyla ders çalışırken onun hem sağ hem de sol eli ile yazabildiğini gördüklerinde yaşamış oldukları şaşkınlık durumu” nu merkeze alan bir ürün oluşturdıkları ve bu şaşkınlık durumunda “gözlerin genişlemesi”(K1) ve “bir süre konuşamamak” şeklinde tuhaf tepkiler verdiklerini belirttikleri ürünler oluşturmışlardır. K1’in “gözlerin genişlemesi” olarak tanımladığı şaşkınlık durumunun dersten sonra tanımlanması istenmiştir. K1’in anlatımından bunun “göz bebeklerinin büyümesi” şeklinde yorumlanabileceği sonucu çıkarılmış; E1’in “bir süre konuşamamak” olarak tanımladığı durumun ise metnin bağlamından “dili tutulmak” olarak yorumlamanın mümkün olabileceği fikrine varılmıştır. K3 kodlu öğrencinin çalışma kâğıdı incelendiğinde araştırmacıda ilk bakışta şekilsel olarak bütünlüklü bir metin ortaya çıkarabildiği izlenimi oluşmuştur ancak oluşturulan ürün ayrıntılı olarak incelendiğinde öğrencinin anlamlı bir metin ortaya çıkaramadığı tespit edilmiştir. Söz konusu öğrencinin sadece ilk hafta anlamlı bir metin çıkarabildiği göz önünde bulundurulduğunda her hafta “neden yazamadığı”na ilişkin öne sürdüğü bahanelerden daha farklı bir durumun da olabileceği düşünülmüştür. Durum sınıf öğretmeni ile görüşüldüğünde sınıf öğretmeni “bu öğrencinin aslında performansının çok düşük bir öğrenci olmadığını ancak etkinliklerin yapısını anlamlandırmanın ve farklı bir tarzda yazı yazmanın ona zor gelmiş olabileceğini” ifade etmiştir. Etkinliklerin tarzının temelinde öğrencilere ilgi çekici etkinlikler ve ayrıntılı düşüncelerini sağlayacak sorular bulunduğundan araştırmacı tarafından bu yapının değiştirilmesi uygun görülmemiştir. Durum uzmanlara aktarıldığında uzmanlar da “yapılan derslerin ve etkinliklerin her öğrencide aynı etkiyi yaratmadığını bazen bazı öğrencilerin anlamakta zorlanabileceklerini ancak sınıfın çoğunluğu dersten verim alıyor ve hedefleri gerçekleştirebiliyorsa içeriği düzenlemek yerine ilerleme kaydetmekte zorlanan öğrenci ile özel olarak ilgilenilmesi”nin daha iyi bir yol olacağını belirtmişlerdir. Araştırmacı da uzmanlarla aynı görüşte olduğundan etkinliklere planlandığı şekilde devam edilip ilerleme kaydetme konusunda zorluk çeken bu öğrencinin takibi için ayrıca dikkat edeceği bir sistemle derslere devam etmeye karar vermiştir.

“Öfke” duygusu ile ilgili yalnızca bir öğrenciden ürün oluşturması beklenmiştir(K4). Bu öğrenci, “tatilde denizden geldiği bir günde evde arkadaşının bir bardak kırması ve ayağına bir parçasının batması üzerine öfkelenmesini ve sinirlendiğinde öfkesini yemek yiyerek bastırdığını herkesin buna çok şaşırdığını” anlatan bir ürün oluşturmuştur.

“Ne Hissediyorsun?” etkinliğinin gerçekleştirildiği bu haftada yalnızca iki öğrencinin anlamlı bir üretim yapamadıkları (K3 ve E5) geri kalan öğrencilerin ise başarılı ürünler ortaya koyduklarını söylemek mümkündür. Yaratıcı ürünler de aranan özelliklerden biri olan “problem çözme” ögesi bu hafta yapılan çalışmalarda iki öğrencide gözlemlenmiş; K4 kodlu öğrenci mutfakta bardak kıran arkadaşının mutfağı temizlemesine yardım ederek birilerinin zarar görmesini engellemiş ; E3 kodlu öğrenci ise Almanya’da yabancı öğrenci olarak bulunduğu için dil sorunu yaşamasını bir arkadaş edip onunla bolca uygulama yaparak çözmüştür. Öğrencilerin “Ne hissediyorsun?” etkinliği çalışma kâğıtlarında dikkat çeken bir diğer durum herhangi bir duygu hissetmeleri durumunda nasıl tepkiler verdiklerini ifade ettikleri bölüm olmuştur. K2 bir şeyden iğrendiğinde “el çırttığını”, E4 bir konu hakkında üzüldüğünde “ öksürmeye başladığını”, E7 ise çok mutlu olduğu zaman “esnediğini” ifade etmiştir. Burada öğrenci çalışmaları arasında sıradan ve beklenen tepkiler gözlemlense dahi verilen örneklerdeki gibi ilgi çekici ve sıra dışı tepkiler de gözlemlenmiş öğrenciler bu anlamda ürünlerine “yenilik” katmayı başarmışlardır. Araştırmanın bu haftasında dikkat çeken bir diğer durum, fikirleri özgün bir şekilde birleştirme olarak tanımlanabilecek “sentezleme”nin başarılı bir şekilde yapıldığı bir çalışmanın da gözlemlenmesi olmuştur. K5 kodlu öğrenci verilen senaryoyu anlamış, araştırmacının ona yol göstermesi için oluşturduğu sorulara ayrıntılı cevaplar vererek anlamlı bir metin oluşturmuş; metnin farklı parça ve durumlarını etkili bir biçimde birleştirerek bir ürün ortaya çıkarmıştır. (Söz konusu ürün “K5 kodlu öğrencinin “Ne Hissediyorsun?” Etkinliği çalışma kâğıdı” başlığıyla gösterilmiştir.)

4.2.5. “Arkadaşının Gözü Ol” Etkinliğine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Şekil 4.2.5.1. “Arkadaşının Gözü Ol” Etkinliğine Yönelik Haftalık Eylem Döngüsü



Çalışmanın uygulaması için oluşturulan ve takip edilen ders planı şu şekildedir;

Ders	Yaratıcı Yazma
Düzey	B1
Etkinlik	Arkadaşının Gözü Ol
Süre	45'+45'
Ölçme ve Değerlendirme	Yaratıcı Yazma DPA

Kazanımlar	1. Grup şeklinde çalışır. 2. Grup arkadaşını aktif bir biçimde dinler. 3. Grup arkadaşını dinlerken not alır. 4. Gözlem gücünden faydalanarak basit tasvirler yaptığı bir metin yazar.
Araç-Gereçler	Çeşitli manzara fotoğrafları, kâğıt, kalem, müzik.
Yöntem ve Teknik	Tümevarım, tahminde bulunma, soru-cevap, not alma.
Yazma süreci	Yazma Öncesi Dersin başlangıcında tüm öğrencilerden derin bir nefes almalarını, gözlerini kapatıp çalınacak müziği dinlemelerini ve bu müzikle nerede olduklarını düşünmeleri istenir. Yeterli bir süre verildikten sonra müzik kapatılır. Önce öğrencilere kendilerini nerede hayal ettikleri sorulur. Ardından öğretici nerede olduğunu anlatmaya başlar. Anlatım sonrasında öğrencilere; “Şimdi anlattıklarımı dikkatlice dinlediniz. Size birkaç fotoğraf göstereceğim. Sizce benim tarif ettiğim yer bunlardan hangisi?” diyerek öğrencilere çeşitli fotoğraflar gösterilir. Öğrencilerin tahminin ardından hangi fotoğrafı seçtikleri ve nedeni sorulur. Fotoğraflar üzerine konuşulur ve öğrencilerin fotoğraflarla ilgili konuşması sağlanır. Yazma Sırası Sınıftaki öğrenciler ikiye bölünür. Gruplar haline getirilir. Sonrasında ikili öğrenci gruplarından biri takım arkadaşına sırtını döner. Takım arkadaşının, sırtı dönük olan arkadaşına bir fotoğrafı anlatması gerekmektedir. Dinleyen öğrencilere anlatılan fotoğraflarla ilgili not tutabileceği söylenir. Gruplara dağıtılan fotoğrafların her biri farklı fotoğraflar olmalıdır. İlk grubun anlatımı bittikten sonra fotoğraflar toplanır, yer değiştirme zamanının geldiği söylenir. Bu kez dinleyenle anlatan yer değiştirir ve anlatana tanımlamak üzere başka bir fotoğraf verilir. Etkinlik bitiminde fotoğraflar herkesin görebileceği şekilde tahtaya yerleştirilir. Öğrencilerden bunları incelemesi ve kendisine anlatılan fotoğrafın hangisi olduğunun tahmin edilmesi istenir.

	Öğrencilerin hepsinin kendisine anlatılan fotoğrafları bulduğundan ve ayrıntılı olarak incelediğinden emin olunur ve sonrasında; “Evet şimdi gözlerinizi kapatın ve size anlatılan fotoğraftaki yere tatile gittiğinizi hayal edin. En yakın arkadaşınıza burayı anlatan, burada nasıl hissettiğinizi anlatan bir mektup yazın.” denilir. Yazma Sonrası Öğrencilere oluşturdukları metinler hakkında geri dönütler verilir.
--	---

Ders başlangıcında öğrenciler selamlandıktan ve kısa bir sohbetten sonra sınıfta loş bir ortam yaratılması amacıyla perdeler çekilmiş; öğrencilerden bu derste öncelikli olarak rahatlamaları bunun için onlara güzel bir müzik açılacağı söylenmiştir. Öğrencilerden gözleri kapalı bu müziği dinleyerek nerede olduklarını hayal etmeleri istenmiştir. 3-4 dakika süren müzik dinleme sürecinin ardından öğrencilerden gözlerini açmaları istenmiş ve nerede oldukları sorulmuştur. E1 ve E3 kodlu öğrenci hayal kuramadıklarını çok rahatladıkları için uyumak üzere olduklarını söyleyip gülmüş; K2 ve K5 kendini bir deniz kenarında hayal ettiğini söylemiştir. Öğretici bu sırada öğrencilere müzik dinlerken kendi hayal ettiği yeri ayrıntılı olarak tarif etmiş ve tanımlamıştır. Öğrencilere “bir deniz kenarında olduğunu, bu denizin tertemiz bir deniz olduğunu ve içindeki rengarenk balıkların bile görüldüğünü, kumlu bir sahilinin olduğunu sahilin karşısında bir adanın olduğunu ve bu adaya tekneyle gidilebildiğini” ayrıntılı olarak anlatmıştır. Bunun ardından öğrencilere tahtaya asılmış çeşitli fotoğraflar gösterilip “benim hayal ettiğim ve size anlattığım yer sizce bu fotoğraflardan hangisi?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilere sunulan manzara fotoğrafları aşağıdaki gibidir;

Görsel 4.2.5.1. Öğrencilere Anlatılan Mekân Tahmini İçin Öğrencilere Sunulan Fotoğraf



Görsel 4.2.5.2. Öğrencilere Anlatılan Mekân Tahmini İçin Öğrencilere Sunulan Fotoğraf



Görsel 4.2.5.3. Öğrencilere Anlatılan Mekân Tahmini İçin Öğrencilere Sunulan Fotoğraf



Öğrencilerin bu fotoğraflar arasından doğru olanı bulmaları zor olmamıştır ve hepsi rahatlıkla öğreticinin 3. fotoğrafı anlattığını bilebilmiştir.

Bunun ardından öğrencilere bir oyun oynanacağı bunun için öğrencilerin ikiye bölünmüş gruplar haline gelmeleri gerektiği bilgisi verilmiş; sonrasında oyunun ayrıntıları anlatılmıştır.

Anlatım yapacak ilk gruba manzara fotoğrafları verilmiş bunu arkası dönük olan grup arkadaşına ayrıntılı bir biçimde anlatması gerektiği söylenmiştir. Dinleyen öğrenciye ise grup arkadaşı fotoğrafı anlatırken not alabileceği bilgisi verilmiştir. İlk gruba yeterli süre verildikten ve ikinci grup da aynı işlemleri gerçekleştirdikten sonra tüm fotoğraflar toplanarak tahtaya asılmış, tüm öğrencilerin tek tek kendisine anlatılan yeri tahmin etmeleri beklenmiştir. Öğrencilerin tahtada kendilerine ait görselleri bulmaya çalışırken tuttıkları notlardan faydalanarak tahminde bulundukları gözlemlenmiştir.

“...Öğrenciler (K2,E4,E6,E7) tahtada onlara gösterilen fotoğrafları incelerken bir yandan da not tutmuş oldukları kağıda bakıp oradaki bilgilerle fotoğraftaki görüntüleri birleştirmeye çalışıyor. E6 kodlu öğrenci, önce yanlış bir fotoğrafı kendisine anlatılan fotoğraf olarak tahmin etti ancak sonrasında kendisine

anlatılan fotoğrafta turuncu ağaçların olduğu bilgisini notları dolayısıyla hatırlayınca doğru fotoğrafı bulabildi...” (Araştırmacı Günlüğü,26.05.2023)

Öğrencilerin tuttukları notlardan faydalanarak fotoğrafları doğru bir şekilde tahmin edebilmesi süreçte not tutmanın faydalı bir eylem olduğu fikrini oluşturmuştur.

Tüm öğrenciler kendilerine anlatılan fotoğrafı tahmin ettikten sonra bu görseller öğrencilere verilmiş ve öğrencilerden buraya gittiklerini hayal edip buradan bir arkadaş, anne, baba vb. istedikleri birine buradaki tatillerini ve burayı anlatan bir mektup yazmaları istenmiştir.

Öğrenciler ürünlerini oluştururken yardımcı olabilmek adına yine onlara bir dizi soru verilmiş; sorular bu kez öğrencilere dağıtılmamış ancak tüm öğrencilerin görebileceği biçimde tahtaya yazılmıştır. Sorular şu şekildedir;

Tablo 4.2.5.1. “Arkadaşının Gözü Ol” Etkinliğine Yönelik Ürün Oluştururken Kullanılan Yardımcı Sorular

1.Oraya nasıl gittin?
2.Oraya kiminle gittin
3.Mevsim ne?
4.Hava nasıl?
5.Kaç gündür oradasın?
6.Nerede kalıyorsun?
7.Orada neler yapıyorsun?
8.Buranın adı ne?

Öğrenciler yazma süreci sırasında kendilerine verilen fotoğrafları incelerken “bu fotoğrafların gerçekten neresi olduğunu bilmek zorunda olup olmadıklarını” merak etmişlerdir. Öğrencilere bu konuda gerekli açıklama yapılmış ellerinde manzara fotoğrafının nereye ait olduğunu bilmek zorunda olmadıkları sadece inceleyerek ve hayal güçlerini kullanarak bir tahminde bulunmalarının yeterli olduğu söylenmiştir.

Öğrencilerin yazma ürünleri incelendiğinde K2,K3 ve K4 dışında hepsinin manzara görselinin içeriğine uygun bir biçimde buraya bir şehir, ülke ya da köy adı tayin ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin bu manzaranın nereye ait olduğunu tahmin etme durumları şu şekildedir:

Tablo 4.2.5.2. Öğrencilerin “Arkadaşının Gözü Ol” Etkinliğinde Yazma Sırasında Kullandıkları Manzara Görsellerine Ait Yer Tahminleri

Öğrenci Kodu	Fotoğraf İçin Tahmin Ettiği Yer
K1	Antalya
K2	Ülke, şehir ya da köy ismi verilmemiş
K3	Ülke, şehir ya da köy ismi verilmemiş
K4	Ülke, şehir ya da köy ismi verilmemiş

K5	Kalp Köy
E1	Norveç
E2	Almanya
E3	Yunanistan
E4	Maldivler
E5	Katar
E6	Roma
E7	Dört Dağlar

Sıklıkla betimlemelerin yapıldığı bu etkinlikte öğrenciler ellerinde bulunan görsellerle ürün oluşturma sürecinde anlamlı ilişkiler kurmuşlardır. Öğrenciler manzara görselinde bulunan unsurlara göre (kar, deniz, şezlong, palmiye, kale, bulutlar, dağlar vb.) akıl yürütmüş; görselleri, ön bilgilerini de kullanarak yorumlamaya çalışmışlardır. Öğrenciler yazma sırasında yer tahmininde “doğru tahmini yapmak” konusunda kesinlikle bir zorunluluğa tutulmamış olsalar bile şaşırtıcı bir biçimde görsele ait doğru yeri tahmin eden öğrenciler tespit edilmiştir (K1, E1,E2,E3). E6 kodlu öğrencinin gözlemlediği fotoğrafa yer tayin ederken tam olarak nasıl akıl yürüttüğünü yorumlamakta zorlanılmıştır. Öğrenci manzara görseline şehir olarak “Roma” şehrini tayin etmiştir ancak fotoğrafta Roma’yı hatırlatacak herhangi bir gösterge yoktur. Bu konu ile ilgili dersten sonra öğrenci ile iletişime geçilmiş ve bu manzaranın neden Roma’ya ait bir manzara olduğunu düşündüğü sorulmuştur. Öğrencinin dürüstlikle cevap vermesini sağlayabilmek için tekrar “bu konuda zaten özgür oldukları, istedikleri bir yer ismi zaten yazabilecekleri” bilgisi hatırlatılmıştır. E6, lisedeyken Roma’da bir köye ait bir fotoğraf gördüğünü ve bu fotoğrafı görünce onu hatırladığını bu yüzden şehir olarak “Roma” yazmayı tercih ettiğini ifade etmiştir.

Görsel 4.2.5.4. E6 Kodlu Öğrencinin “Arkadaşının Gözü Ol” Etkinliğinde Roma Olarak Tahmin Ettiği Yer



Çalışmalarda bir diğer dikkat çeken isimlendirme ise E7’nin çalışmasında gözlemlenmiştir. Öğrenci karlı yüksek dağların, ışıkları yanan evlerin bulunduğu görselin yer olarak adını “Dört Dağlar” koymuştur. Öğrenciye verilen görselin İzlanda’ya ait bir görsel olduğu araştırmacı tarafından bilinmektedir. Araştırmacı yaptığı taramalarda “Dört Dağlar” adında herhangi bir yere rastlamamıştır ve bu durumu E7’ye sormaya karar vermiştir. Araştırmacı E7’ye neden buraya bu ismi

verdiğini,böyle bir yerin gerçekten olup olmadığını sormuş ; E7 böyle bir yerin gerçekten olup olmadığını bilmediğini sadece dağlar gördüğü için bu şekilde bir isim vermeye karar verdiğini ifade etmiştir. Benzetme yoluyla isim verme K5 kodlu öğrencide de gözlemlenen bir davranış olmuştur. Öğrenciye şekilsel olarak kalbe benzeyen “Artvin Karagöl” görseli verilmiştir. Öğrenci buranın neresi olduğunu bilememiş ancak benzetme yoluyla bir akıl yürüterek buraya “Kalp Köy” adını vermiştir.

Öğrenciler ürünlerini oluştururken bulundukları yere nasıl gittikleri(K2, E1, E4, E5, E6, E7); yalnız ya da kiminle gittikleri (K1,K2,K3,K5,E1,E2,E3,E4,E5,E6,E7) bilgisini metinlerinde vermişlerdir. Hatta bazen kiminle gittikleri ya da neden yalnız gitmeyi tercih ettiklerine dair anlatımı zenginleştiren açıklamalar yapmışlardır. Antalya’da yaptığı tatili anlatan K1’in tatilini neden yalnız yaptığını açıklaması bu noktada etkileyici bir örnektir ;

“...Yalnız geldim çünkü aşk yok. Erkek arkadaşım Dimitri 3 ay önce bitti çünkü başka bir kadın var. Onu affetmedim...”

Yunanistan’da tatil yaptığını anlatan E3 kodlu öğrenci ise tatilini neden Yunanistan’da ve kiminle yaptığını anlatırken şu ifadeleri kullanmıştır ;

“ ...Şimdi ben greece’de tatil yapıyorum...Evlendim.Sevgilimin adı Ayazhan...Onun burda evi var,orda kalıyorum...”

Çalışmalarda öğrencilerin bir öğrenci dışında hepsinin bulundukları yer ve hava koşulları konusunda bilgi verdikleri görülmüş yalnızca E4 kodlu öğrencinin bu konuda bir bilgiye yer vermediği tespit edilmiştir. Karısıyla birlikte Maldivler’de yaptığı tatili “Romantik Tatil” başlığıyla anlatan E4 buranın iklimine ilişkin bir ifade kullanmamıştır.

Oluşturulan ürünlerde öğrenciler kaldıkları yerde kaç gün kaldıkları ya da kalacaklarını (K1, K2, E1, E2, E3, E4, E5, E6) ; nerede kaldıklarını (K1, K2, K4, E1, E3, E4, E6, E7) anlatmış ; K1, K2 ve K4 kaldıkları yeri anlatırken ayrıntılı betimlemelere başvurmuştur. K1 kaldığı yeri betimlerken;

“...Villa’da yalnız yaşıyorum. Çok güzel bir villa. 4+1 oda,havuzu var,jakuzi,balkon denizi görüyorum. Çok yakın plaj var...”

ifadelerini kullanmıştır.

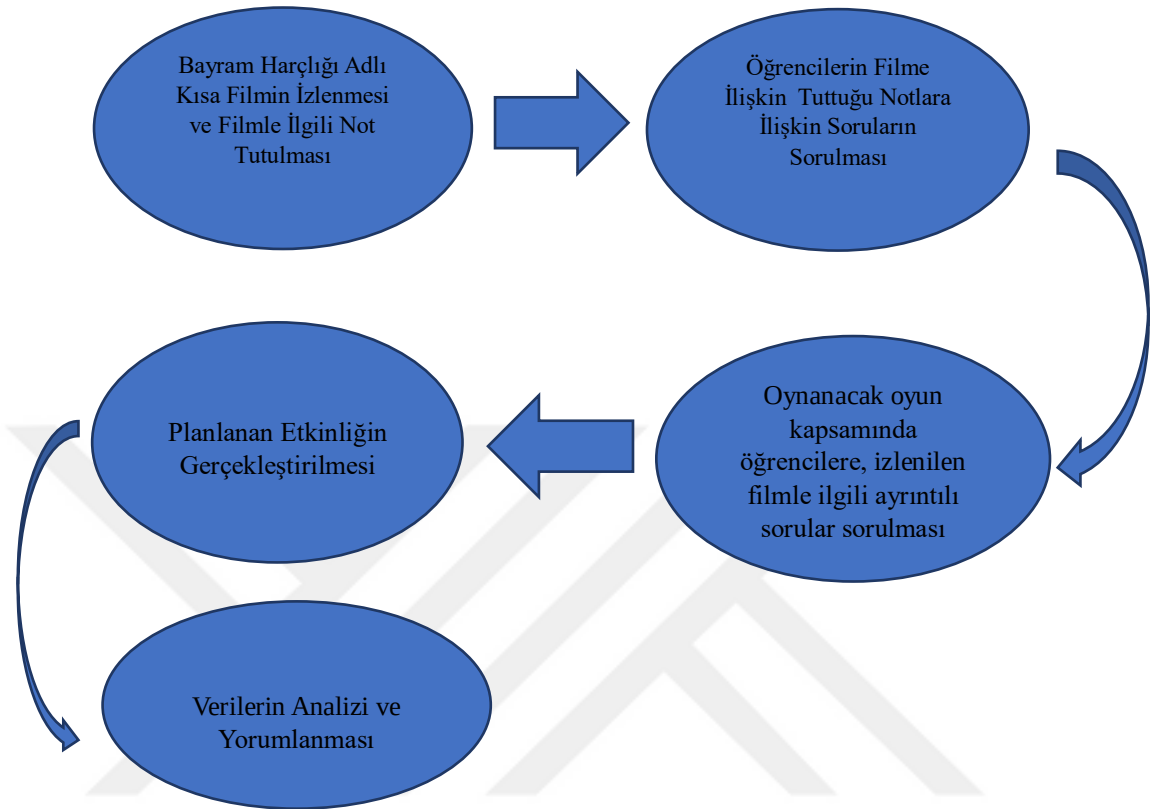
Çalışmasına “Rüya Bungalov” gibi dikkat çekici bir başlık atan K2 kaldığı yeri tanımlarken; “otelin bahçesinde ördek ve tavukların; otelin yanında ise göl,ağaçlar ve büyük bir dağın bulunduğu,dağın tepesinde kar olmasına rağmen havanın sıcak olduğu” ayrıntılarını vermiştir. K3 kodlu öğrencinin de çalışmasında kaldığı yerin adını ve çalışmanın başlığını “Yıldız Mevsimi” olarak seçmesi etkileyicidir. Oldukça özgün sayılabilecek bu başlığı taşıyan üründe K3 kaldığı yeri, “egzotik çiçekler ve ağaçların,tarihi bir köprü ve çimenlerin bulunduğu,çok nazık ve misafirperver insanların otelde hizmet verdiği bir yer” olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin tümü ürünlerinde tatil yaptıkları bu yerde neler yaptıklarına değinmiş,tatillerini nasıl geçirdiklerini anlatmışlardır.

Öğrencilerin “Arkadaşının Gözü Ol” etkinliğine ilişkin oluşturdukları ürünler incelendiğinde göze çarpan ilk şey öğrencilerin sık sık betimlemeler yapmaları olmuştur. Öğrenciler kaldıkları oteli ya da evi, bulundukları çoğunlukla basit bir şekilde zaman zaman ise ayrıntılı bir biçimde betimlendiği örnekler gözlemlenmiştir. Uygulamanın bu haftasında öğrencilerin hepsi mektup türünde anlamlı bir üretim yapmayı başarmıştır. Özellikle K3’ün önceki haftalardan edinilen tecrübeler sonucunda ürün çıkarma konusunda sıkıntılar yaşadığı bilindiğinden ders sürecinde K3 sıklıkla kontrol edilmiş ve dersten kopması engellenmeye, yönergeleri tam olarak anlamasının sağlanmasına çalışılmıştır. K3 bu ısrarlı takibin sonucunda üst düzey bir metin sayılmayacak ancak anlaşılabilir kabul edilebilecek bir ürün çıkarmayı başarmıştır.

Ürünler yaratıcı çalışmalarda görülmesi beklenen özellikler açısından incelendiğinde; ürünlerde yenilik, problem çözme, işlevsellik, etkileyicilik gibi özelliklerin gözlemlendiği söylenebilir. K4 kodlu öğrenci kaldığı otele “Yıldız Mevsimi”, E7 kodlu öğrenci bulunduğu yere “Dört Dağlar” adını vermiştir. Bu isimler özgün ve sadece yazar tarafından kullanılmış “yenilik” olarak nitelendirebilecek durumlardır. “Yıldız Mevsimi” kullanımı bir yenilik ifade etmesinin yanı sıra oldukça dikkat çekici, güçlü bir isimlendirme ve başlıktır. Çalışmada kullanılan bu tamlama bu yönüyle aynı zamanda “etkileyicilik” özelliğini de barındırmaktadır. K1, K4 ve E4 kodlu öğrencilerin çalışmalarında, “problem çözme” unsuru “sene boyunca çok yorulduklarını ve bunu çözebilmek için biraz dinlenebilecekleri bir tatil yapmaya karar verdiklerini” ifade etmeleri şeklinde görülmektedir. E6 kodlu öğrenci mektubunda anlattığı nehri sadece sıradan bir nehir olarak ele almamış “her gün kardeşleriyle banyo yaptığı yer” olarak tanımlayarak çalışmasında nehre farklı bir işlevsellik katmıştır.

4.2.6. “İzleri Takip Et” Etkinliğine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Şekil 4.2.6.1. “İzleri Takip Et” Etkinliğine Yönelik Haftalık Eylem Döngüsü



Çalışmanın uygulaması için oluşturulan ve takip edilen ders planı şu şekildedir:

Ders	Yaratıcı Yazma
Düzy	B1
Etkinlik	İzleri Takip Et
Süre	45'+45'
Ölçme ve Değerlendirme	Yaratıcı Yazma DPA

Kazanımlar	1. İzlediği filmin ana fikrini yazar. 2. İzlediği filmdeki karakterleri ve dikkat çeken özelliklerini yazar. 3. İzlediği filme farklı bir bakış açısıyla bakar. 4. Hayal gücünü kullanarak metni farklı bir son yazar.
-------------------	--

Araç-Gereçler	“Bayram Harçlığı” adlı kısa film, içinde belli yönergelerin bulunduğu zarflar, tahtaya asılmış farklı duyguları içeren emojiiler, mavi ve kırmızı şapka.
Yöntem ve Teknik	Soru -cevap, altı şapka düşünme, tümevarım, not alma.
Yazma süreci	Yazma Öncesi Dersin girişinde öğrencilerle sevdikleri filmlere ilişkin konuşulur. Filmin konusu, karakterler, filmde en sevdikleri şey, en sevmedikleri şey vb. konuşulur. Ardından öğrencilere kısa ve eğlenceli bir film izleneceğinin bilgisi verilir. Öğrencilerin bu filmi izlerken dikkat etmeleri gereken bazı hususlar vardır. Bunlar şu şekildedir; 1. Film izlerken yanınızda muhakkak bir kâğıt ve kalem bulundurun. Filmle ilgili notlar almanız gerekebilir. 2. İzlediğiniz filmin adını yazın. 3. Filmin kısa bir özetini yapın. (Kısa bir şekilde özetlemenin nasıl olduğunu anlatılır.) 4. Filmdeki kişileri ve onların özelliklerini yazın. 5. Filmin en sevdiğiniz sahnesini ya da sevmediğiniz sahnesini yazın ve nedenlerini açıklayın. 6. Filmin size hissettirdiğini, filmi beğenip beğenmediğinizi yazın. Kısa film izlenir öğrencilerin talebi söz konusu olursa birkaç kez daha izlenir. Anlaşılmayan yerlerde müdahale edilir ve öğrencilerin filmi tam olarak anlamasına yardımcı olunur. Ardından bu film üzerine konuşulur. Konunun tam olarak anlaşılması sağlanır. Öğrencilerin aldıkları notlara ilişkin yorumlar yapması beklenir. Yazma Sırası Kısa film izlenip tam olarak anlaşıldığından emin olunduktan sonra “İzleri Takip Et” oyunu oynanır. Gönüllü bir öğrenci seçilir ve öğrenciye bir zarf verilir. Öğrenciye, zarfın önce üstüne bakması söylenir. Zarfın üstünde “Yanına iki arkadaşını al ve daha sonra zarfı aç.” yazmaktadır. Zarfın içinde bulunan yönergeleri öğrencilerin sırasıyla uygulaması beklenir. İlk yönerge “Sınıftaki ağacı bul ve

tahtaya yapıştır.” şeklindedir. Öğrenciler bunu gerçekleştirdikten sonra 2. soruya geçer. 2. soru “İzlediğin filmdeki kişiler kimlerdir?” sorusudur, zarfı açan öğrencilerin hepsinin bunu cevaplama ve ağaçtaki dallara, karakterleri yazması istenir. Sorulara cevap verilip yönergeler tam olarak gerçekleştirildikten sonra tahtadaki kutucuğa bir çarpı işareti atılır ve öğrencilerin bir adım ilerlediği söylenir. Sonrasında öğrencilere ikinci ipucu kâğıdı verilir ve kendi aralarında bunu hangi arkadaşlarına vermek istediklerine karar vermeleri istenir. İpucu kâğıdını alan öğrenci “Aradığın şey pencerenin önünde” notunu görür ve oradaki zarfı açıp “İzlediğin filmin konusu neydi?” sorusunu cevaplamalıdır. Öğrenciye bir miktar süre verildikten sonra soruyu cevaplama istenir. Öğrenci soruyu cevapladıktan sonra tahtadaki kutucuklardan birine, bir çarpı işareti daha atılır ve öğrenciye yine ipucu kâğıdı verilir. Öğrenciden, bu ipucunu hangi arkadaşına vermek istediğine karar vermesi istenir. Öğrenciye verilen zarftaki not “Aradığın şey masanın altında.” şeklindedir. Öğrenci zarfı bulduğu zaman içinden çıkan soru ise “İzlediğin film sana nasıl hissettirdi?” sorusudur. Bu sırada tahtaya nasıl hissettiklerini gösteren çeşitli emoji’ler asılır ve bunların arasından nasıl hissettiğini seçmesi istenir. Emojiyi seçtikten sonra yazılı olarak ifade etmesi istenir (üzgün\mutlu\sinirli hissettim vb.). Bu adım tamamlandığında kutucuğa bir çarpı daha atılır ve tahtadaki öğrencinin eline bir zarf verilerek hangi iki arkadaşına zarfı vermek istediği sorulur ve seçilen öğrenciler tahtaya çıkar, zarfı okur. Zarfın içinde “Aradığın şey bir poşet ve onu sınıfın içinde ara.” yazılıdır. Poşetin içinde 2 renk şapka vardır ve öğrencilerin bu şapkalarından istediklerini seçip takmaları istenir. Şapkalar mavi ve kırmızı renktedir. Mavi şapkanın içinde “İzlediğin filmin en beğenmediğin sahnesi hangisiydi?”, kırmızı şapkanın içinde “İzlediğin filmin en beğendiğin sahnesi hangisiydi?” sorusu vardır. Öğrencilerin şapkalarının üstüne renklerine göre “en beğendiğim sahne” ve “en beğenmediğim sahne” yazıları yapıştırılır. Öğrencilere biraz süre verildikten sonra soruyu cevaplamaları istenir. Bu adım tamamlandıktan sonra tahtadaki kutucuğa yine bir çarpı işareti atılarak tahtadaki öğrencilerden oyunda

	bulunmayan öğrencilerden birilerini seçip elindeki zarfı ona vermeleri istenir. Tahtaya kalkan öğrencinin elindeki zarfta “Aradığın şey çöp kutusunun altında.” yazmaktadır. Öğrenci bu nottaki zarfı bulduğunda “İzlediğin filmde en sevdiğin karakter kimdi, onu neden çok sevdin?” sorusunu bulur. Öğrenci bu soruyu cevapladıktan sonra tahtadaki bir kutucuğa daha çarpı atılır ve eline bir zarf verilerek söz almayan arkadaşlarından birini seçip onu tahtaya çıkarmaları istenir. Çıkan öğrencinin elindeki zarfta “İzlediğin filmin sonunda ne oldu?” sorusu vardır. Öğrenciye düşünmesi için süre verilir ve doğru cevapladıktan sonra kutucuğa bir çarpı işareti daha atılır ve sonra öğrenciye bir zarf daha verilir. Zarfın içindeki notta “Tebrikler! Tüm sınıf arkadaşlarıyla oyunu tamamlamayı başardınız. Küçük bir ödül kazandınız. Ödül öğretmenin sandalyesinin yanındaki poşette.” notu yazmaktadır. Öğrenci ödülü bulur ve oyun tamamlanır. Bundan sonraki aşamada öğrencilere; “Şimdi gözlerinizi kapatın ve hayal edin, bu film ile ilgili bir inceleme yazısı yazacaksınız ama filmin sonunu beğenmediniz. Siz olsaydınız filmi nasıl bitirirdiniz? İnceleme yazısını lütfen buna göre yazın” denilir. Yazma Sonrası Öğrencilere oluşturdukları metinler hakkında geri dönütler verilir.
--	--

Dersin başlangıcında öğrencilere bugün farklı bir şey yapacaklarını kısa ve eğlenceli bir film izleyecekleri söylenir. İzlenecek film Bayram Harçlığı adında 10 dakika 28 saniye süren kısa bir filmidir. Filmin sadece İngilizce alt yazılı formuna ulaşılabilmiştir. Filmin alt yazısı araştırmacı tarafından izleme sırasında kapatılmıştır. Film, bir bayram gününde ailesiyle birlikte akrabalarını ziyaret edip bayram harçlığı toplayan Umut adlı çocuğun öyküsünü konu etmektedir. Umut her ziyaret ettiği akrabasının elini öpüp harçlık aldığı anda çok mutlu olmakta ve alacağı oyuncakların hayalini kurmaktadır. Ziyaretler bitip gün sonunda Umut ve ailesi eve döndüğünde evin kapısı çalar. Gelen kapıcıdır ve apartman aidatını istemektedir. Anne ve baba yanında para olmadığı için Umut’un topladığı bayram harçlığını kapıcıya aidat olarak verir. Bunu gören Umut büyük bir hayal kırıklığına uğrar sonrasında arkadaşlarıyla sokakta oyun oynamaya çıkar.

Öğrencilere filmi izlemeye başlamadan önce filmi izlerken notlar tutmaları gerektiği, bazı şeylere dikkat etmeleri gerektiği bilgisi verilmiştir. Öğrencilerin filmi izlerken dikkat etmesi gerekenler şunlardır:

1. İzlediğiniz filmin adını yazın.
2. Filmin kısa bir özetini yapın.
3. Filmdeki kişileri ve onların özelliklerini yazın.
4. Filmin en sevdiğiniz sahnesini ya da sevmediğiniz sahnesini yazın ve nedenlerini açıklayın.
5. Filmin size hissettirdiğini, filmi beğenip beğenmediğinizi yazın.

Öğrencilere film başlamadan önce “bayram” kelimesini bilip bilmedikleri sorulmuştur. K1 bu soruyu “festival” olarak yanıtlamış; K2 elini öpüp alnına koymuş bayramlarda böyle bir şeyin yapıldığını söylemiş, ramazan orucundan sonra gelen günlerin bu anlama geldiğini söylemiştir. E1 kodlu öğrenci ise Ramazan orucundan sonra herkesin camiye gidip namaz kıldıktan sonra birbiriyle bayramlaşmasını tarif ederek “bayram” kelimesini tanımlamaya çalışmıştır. Öğrencilerin hepsi tarafından bu kelimenin anlaşıldığına emin olunduktan sonra film izlenmeye başlanmıştır. Film izleme esnasında filmin öğrencilerin ilgisini çektiği gözlemlenmiştir.

“... Filmi izlerken öğrencilerin dikkatinin dağılmaması için ben de onları dikkatle izledim. Öğrencilerin tüm dikkatleriyle filmi izliyor olmaları beni oldukça mutlu etti. Umut isimli karakterin harçlık aldıkça yaşadığı mutluluk ve kurduğu hayaller öğrencileri çok güldürdü. E2 kodlu öğrenci “çocuk da bizim gibi hep hayaller kuruyor biz de bu derste hep hayaller kuruyoruz.” yorumunu yaptı...” (Araştırmacı Günlüğü,02.06.2023)

Öğrencilerin konuyu anladıklarından emin olmak için film birkaç kez durdurulmuş öğrencilere filmde şu ana kadar hangi karakterlerin olduğu, Umut ve ailesinin kimleri ziyaret ettiği sorulmuştur. Öğrenciler filmde bayramlaşan teyzenin eşi ve amcanın eşini tanımlamakta zorlanmışlardır. Bu durumun “yenge” ve “enişte” kavramlarının sadece Türkçede kullanılmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

“Öğrenciler Umut ve ailesinin ziyaret ettiği kişileri tanımlarken teyzenin eşi ve amcanın eşini tanımlamakta zorlandılar. Bu durumun “enişte” ve “yenge” gibi akrabalık kavramlarının yalnızca Türkçede olduğunu, bundan kaynaklandığını düşünüyorum. Öğrenciler bu kavramlara yabancı değiller; bu kelimeleri öğrenmişler ancak çok sık kullanmadıkları için tekrar hatırlatmam gerekti...” (Araştırmacı Günlüğü,02.06.2023)

Film bittikten sonra öğrencilerle film üzerine kısaca konuşulmuş, filmde anlaşılmayan yerler tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin filmin konusunu anladıkları yalnızca “yenge”, “enişte”, “aidat” gibi kelimeleri tam olarak anlayamadıkları tespit edilmiş; bunlara ilişkin gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra öğrencilerin filmi anlamasını pekiştirebilmesi için tasarlanan oyunun oynanmasına geçilmiştir. Uygulama için tasarlanan bu oyun adım adım takip edilmesi gereken bir oyundur(oyunun içeriği ve ayrıntıları ders planında anlatılmıştır). Öğrenciler oyunun başında gönüllü olmak konusunda çok hevesli davranmazken oyun kapsamında sınıfta sürekli izler aramaları ve çıkacak notu, notun nereden çıkacağını merak etmeleri aynı zamanda zarftan çıkan sorunun tam olarak bilinmemesi durumunda soruyu yanıtlayacak öğrenciye yardım edilip destek olunması sebebiyle oyunun birkaç adımından sonra oldukça hevesli davranmışlardır.

“...Oyuna başlarken soruyu cevaplayacak ve ipucunu bulacak öğrenci seçildi. Öğrenciler oyunun ne olduğundan ve soruların neler olacağından habersiz oldukları için biraz temkinli davrandılar ancak sonrasında sınıfta ipucu aramak, renkli zarflardan çıkan notları okumak ve cevap verdikten sonraki adıma seçilecek olan öğrenciyi soruyu cevaplayan öğrencinin seçmesi öğrencileri çok eğlendirdi. Kendi aralarında konuşurken birbirlerine “ben çıkarsam seni seçeceğim” (E1,E2,E4,E5)dedikleri gözlemlendi...” (Araştırmacı Günlüğü,02.06.2023).

Oyunun her adımında her öğrencinin aktif katılımını sağlamak amacıyla oyuna bir kere katılan öğrencinin bir daha seçilemeyeceği söylenmiş, bu şekilde farklı öğrencilerin katılımı sağlanarak oyunun adımları tamamlandıktan sonra yazma etkinliğine geçilmiştir.

Öğrencilerin birçoğunun, filmin sonunda Umut’un harçlıkları kapıcıya verildiği için üzüldüğü gözlemlenmiştir. Tam bu noktada öğrencilere; “Bu filmin sonunu beğenmediniz değil mi?” denilmiş; öğrencilerin birçoğu filmin güzel olduğunu ama böyle bitmesinden hoşlanmadıklarını ifade etmiştir. (K2, K5,E1,E2,E6,E7). Bu esnada “Hadi bakalım o zaman filmi özet olarak anlatıp sonunu kendi istediğimiz gibi yazalım. Bu sonu beğenmediyse hoşumuza giden sonu yazalım.” denilmiş, öğrencilere film izlerken dikkat etmeleri gereken hususlarda tuttukları notları da oluşturacakları yazıda kullanmaları gerektiği bilgisi verilmiştir. Bunun ardından öğrenciler yazma çalışmalarına başlamıştır.

Öğrencilerin ürünleri incelendiğinde bu uygulamaya ilişkin dikkat çeken ilk şey hepsinin çalışmaya bir başlık atması olmuştur. Öğrencilerin yazma çalışmalarına başlarken her hafta çalışmalarına bir başlık atmaları gerektiği hatırlatılmasına rağmen her hafta başlık atmayı unutan öğrenci muhakkak olmuştur. Bu uygulama haftasında her öğrenci çalışmasına bir başlık vermişse de ne yazık ki başlıkların birçoğu özgünlükten uzaktır. K3, K4, E1, E4, E5, E6, E7 kodlu öğrenciler filmin adını başlık olarak kullanmış yazıya farklı bir başlık vermeyi tercih etmemişlerdir. K1, K2, K5, E2 ve E3 kodlu öğrenciler ise çalışmalarının başlıklarını farklı şekillerde oluşturmuşlardır. Öğrencilerin “Bayram Harçlığı”nı sıklıkla başlık olarak kullanmasının sebebinin yazmaya başlamadan önce not aldıkları bilgileri yazılarında kullanmaya çalışmaları olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin yazmaya başlamadan önce tuttukları notların arasında “filmin adı” da vardır. Öğrenciler filmin adını metinde kullanmak yerine başlık olarak kullanmayı tercih etmişlerdir. İncelenen çalışmalarda yalnızca E1ve E7 kodlu öğrenci, filmin adını metin içerisinde “...filmin konusu bayram harçlığı..” şeklinde kullanmıştır.

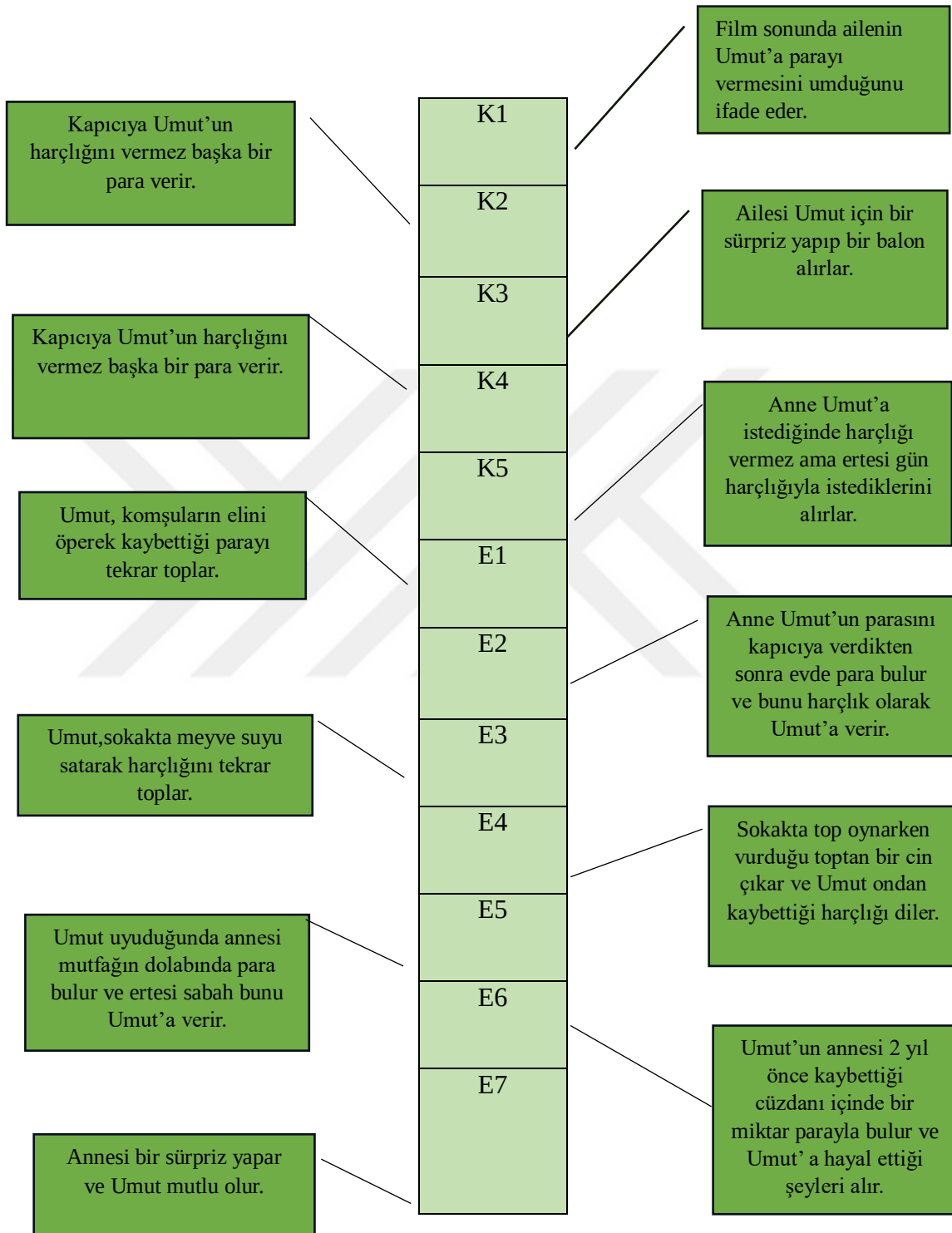
Öğrencilerin tümünün anlamlı metinler çıkarmayı başardığı ürünler incelendiğinde aynı zamanda filmin şahıs kadrosuna ilişkin de notlar tuttuğu ve bunları çalışmalarında kullandığı görülmektedir. Öğrencilerin hepsi filmde bulunan şahısların, eksiklikler olsa da, kimler olduğunu belirtmişlerdir. Şahıs kadrosuna ilişkin dikkat çeken ayrıntı ders öncesinde öğrencilerin sıklıkla sordukları ve anlamakta zorlandıkları “yenge” ve “enişte” kelimeleri olmuştur. Öğrencilerin yalnızca bir tanesi çalışmasında Umut’un akrabaları arasında “enişte”yi sayarken(K3); K2,K3,E1 ve E5 kodlu öğrenciler ise bir “yenge” den bahsetmişlerdir.

Öğrenciler, karakterlerin özelliklerinden bahsederken genellikle Umut'u betimlemeyi tercih etmişlerdir. Buna göre Umut çok tatlı(K2,K4), çok iyi(K3), nazik ve masum(K2) bir çocuktur. Aynı zamanda dede de çok tatlı bir dede(E7); aile ise son derece naziktir(K4). Öğrenciler çalışmalarında özellikle filmin sonunu beğenmediklerini ifade etmişlerdir (K3,K4,E1,E4). Filmin sonu dışında beğenmediği bir yer söyleyen tek öğrenci olmuştur, bu öğrenci aynı zamanda çalışmasında filmin en beğendiği bölümünü de belirten öğrencidir(E7). E7'ye göre filmin en beğendiği yeri Umut'un hayalleri; en beğenmediği yeri ise kapıcı Mustafa Bey'in eve gelmesidir. Öğrencilere film izlerken not tutmaları gerektiği ifade edilirken tutmaları gereken bir not başlığı da "filmin nasıl hissettirdiği" başlığı olmuştur. Bu durum aynı zamanda "İzleri Takip Et" oyununda da sorulan bir sorudur ancak öğrencilerden yalnızca birinin nasıl hissettiğine dair görüşlerine yer verdiği görülmüştür. K4 kodlu öğrenci bu konudaki görüşünü aşağıdaki cümle ifade etmiştir:

"...Ben bu filmde bu son sevmedim, kırıyorum ve üzgünüm..." (K4)

Öğrencilerin izledikleri filme ilişkin yazdıkları yazıda filmin sonunu değiştirme durumları incelendiğinde son derece dikkat çekici örneklerle rastlanmıştır. Öğrencilerin izledikleri filme farklı bir son yazma durumları şu şekildedir:

Şekil 4.2.6.2. Öğrencilerin “İzleri Takip Et” Etkinliğinde İzledikleri Filme Yazdıkları Farklı Sonlar



Öğrencilerden filme farklı bir son yazmalarının istendiği bu çalışmada, öğrencilerin hepsi çalışmaya farklı bir son oluşturmayı başarmıştır. Filmin sonunu yalnızca birkaç cümleyle değiştiren öğrencilerin yanı sıra (K1,K3,E7) ilgi çekici,

ayrıntılı anlatımlar sunan çalışmalar da gözlemlenmiştir. K1 ve K3 kodlu öğrenciler filmin sonunu;

“...Filmin sonunda ailenin parayı vermesini istiyorum...”(K1)

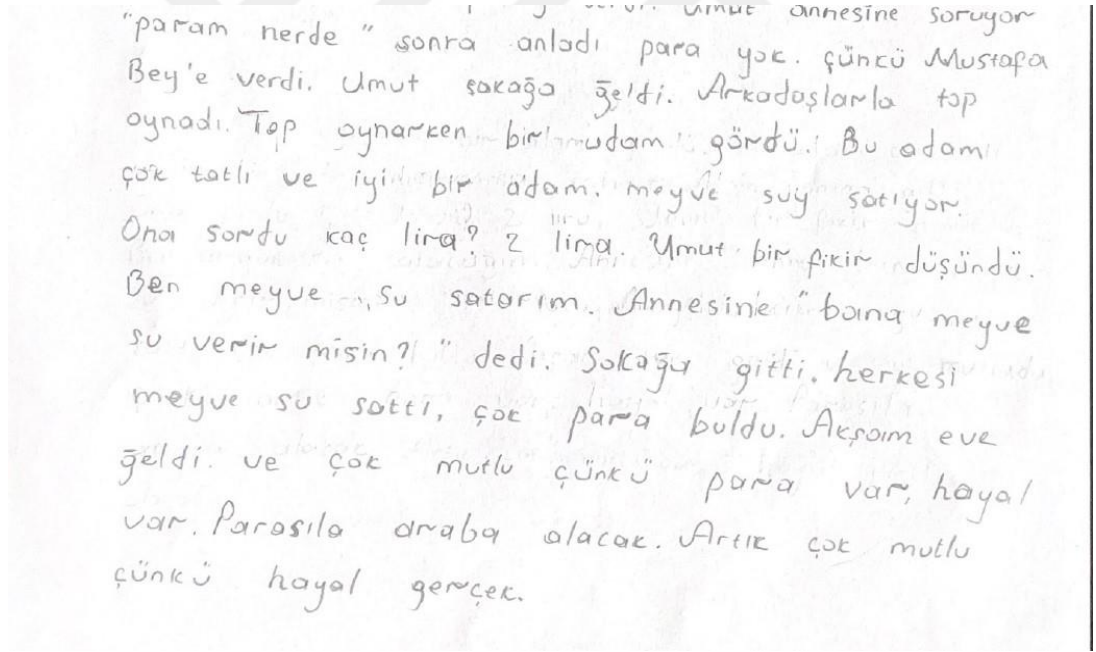
“...Bence filmin sonu onun ailesi bir güzel sürpriz yapıyorlar. Ve bir balon için onun alıyorlar.” (K3)

ifadeleriyle tamamlamıştır. E7 kodlu öğrencinin metnine yeni bir son yazdığını söylemek mümkün gibi görünmese bile aslında çalışmasının sonunda kullandığı ifadeler metne basit ama yeni bir son yazmaya çalıştığını sezdirmektedir;

“...Bence bu filmde annesi sürpriz yaptı ve Umut çok mutluydu...”(E7)

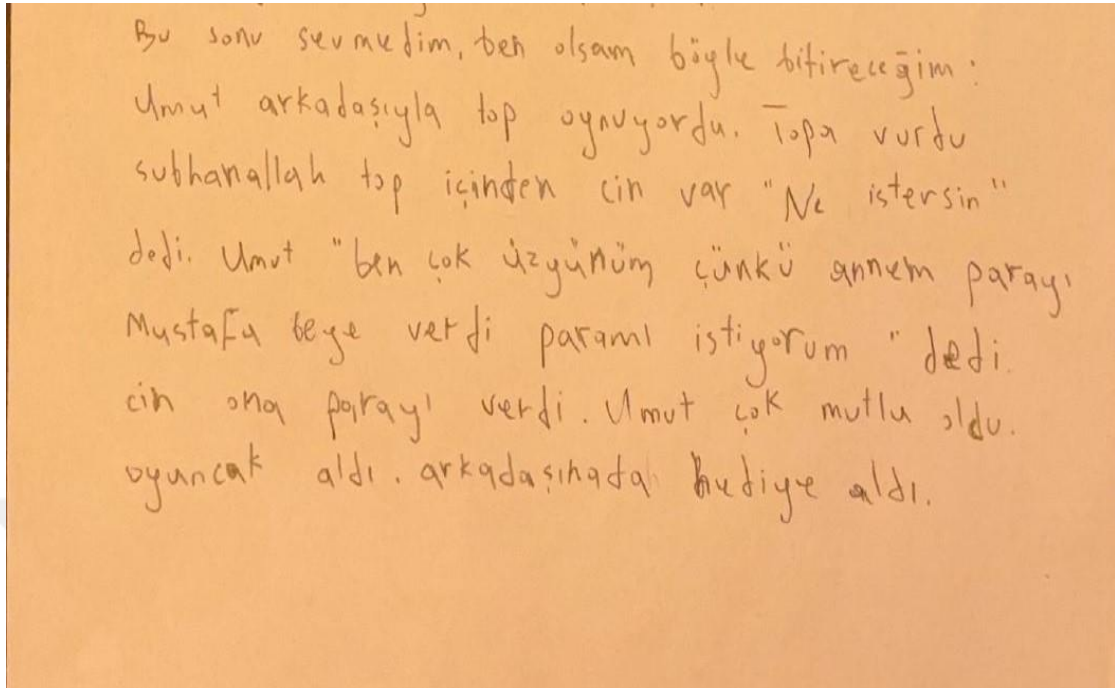
E3 kodlu öğrenci filme alternatif bir son oluştururken oldukça ilgi çekici bir ürün ortaya çıkarmıştır. Buna sona göre Umut, parası aidat için Mustafa Bey’e verildikten sonra sokağa arkadaşlarıyla top oynamaya çıkar ve sokakta meyve suyu satan bir adam görür. Sonra harçlığını çıkarabilmek için kendisi de meyve suyu satmaya karar verir.

Görsel 4.2.6.1.E3 kodlu Öğrencinin “İzleri Takip Et” Etkinliğine Yönelik Çalışma Kağıdından bir Kesit



E4 kodlu öğrenci ise beğenmediği filmin sonunu şu şekilde değiştirmeye karar verir ; Umut arkadaşlarıyla top oynamaya sokağa çıkar ve oynarken topa vurduğunda topun içinden bir cin çıkar ve Umut'a ne dilediğini sorar. Umut bayramda topladığı harçlığının kalmadığını ve harçlığının olmasını dilediğini söyler. Cin, Umut'un bu dileğini gerçekleştirir ve Umut hayal ettiği oyuncakları alır.

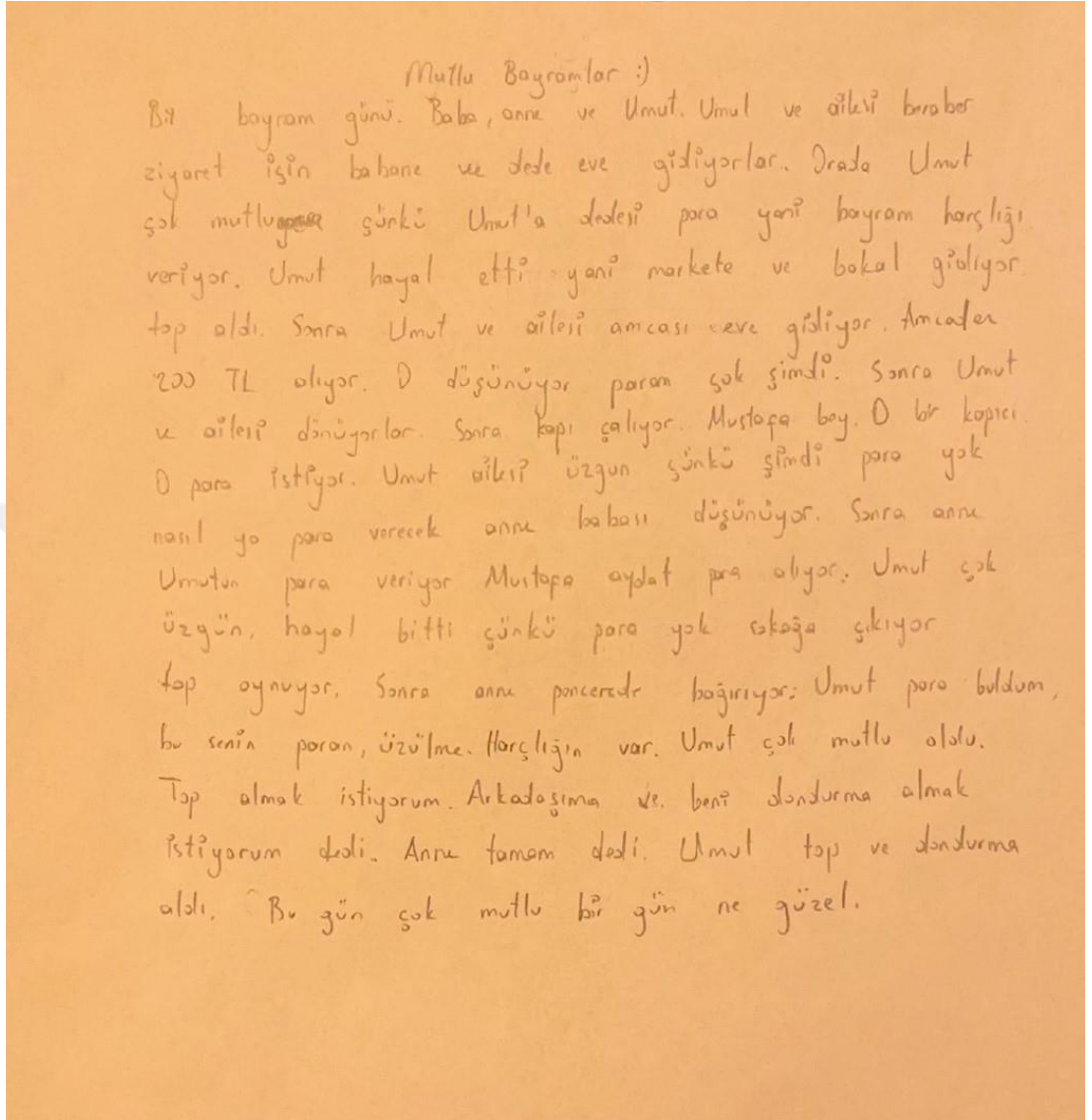
Görsel 4.2.6.2.E4 kodlu Öğrencinin “İzleri Takip Et” Etkinliğine Yönelik Çalışma Kağıdından bir Kesit



K2 kodlu öğrencinin, filme alternatif bir son oluştururken farklı bir yol izlediği gözlemlenmiştir. Farklı bir son yazan öğrencilerin tümü “Annenin kapıcıya, Umut’un harçlığını aidat parası olarak vermesi ve akabinde Umut’un sokağa arkadaşlarıyla oynamak için çıkması” sonrasında gelişen olayları konu edinerek bir son oluşturmuşlardır. Ancak K2 kodlu öğrenci metnin sonunu daha erken değiştirmeyi tercih etmiştir. Buna göre Mustafa Bey kapıya aidat için geldiğinde anne Umut’un harçlığından vermeye karar verir ancak son anda baba müdahale ederek o parayı vermesine müsaade etmez başka bir para verir. Umut bunun sayesinde istediği oyuncakları alır hayallerini gerçekleştirir.

“İzleri Takip Et” etkinliğine yönelik ürünlerin ortaya konulduğu bu eylem haftasında öğrencilerin tümünün üretim yaptığı tespit edilmiştir. Bu etkinliğe yönelik dikkat çeken bir diğer durum da öğrencilerin hepsinin “problem çözme” becerilerini kullanmış olmasıdır. Öğrenciler Umut karakterinin bayram harçlığının elinden alınmasını bir sorun olarak görmüş ve hepsi çalışmada filme yeni bir son yazarak bu sorunu çözmüşlerdir. Araştırmanın bu haftasında dikkat çeken bir diğer durum da öğrencilerin “sentezleme” becerilerini güçlü bir biçimde kullanmaları olmuştur. K2, K4,E2,E3,E4,E5 kodlu öğrenciler çalışmalarında filmin konusunu, karakterlerini, karakterlere ilişkin özellikleri anlatmış; bunun ardından filme ait olmayan ve tamamen kendi hayal dünyası kurgularına ait ifadeleri filmin sonu olarak düşünerek metnin içindeki bu iki parçayı başarılı bir şekilde sentezlemişlerdir.

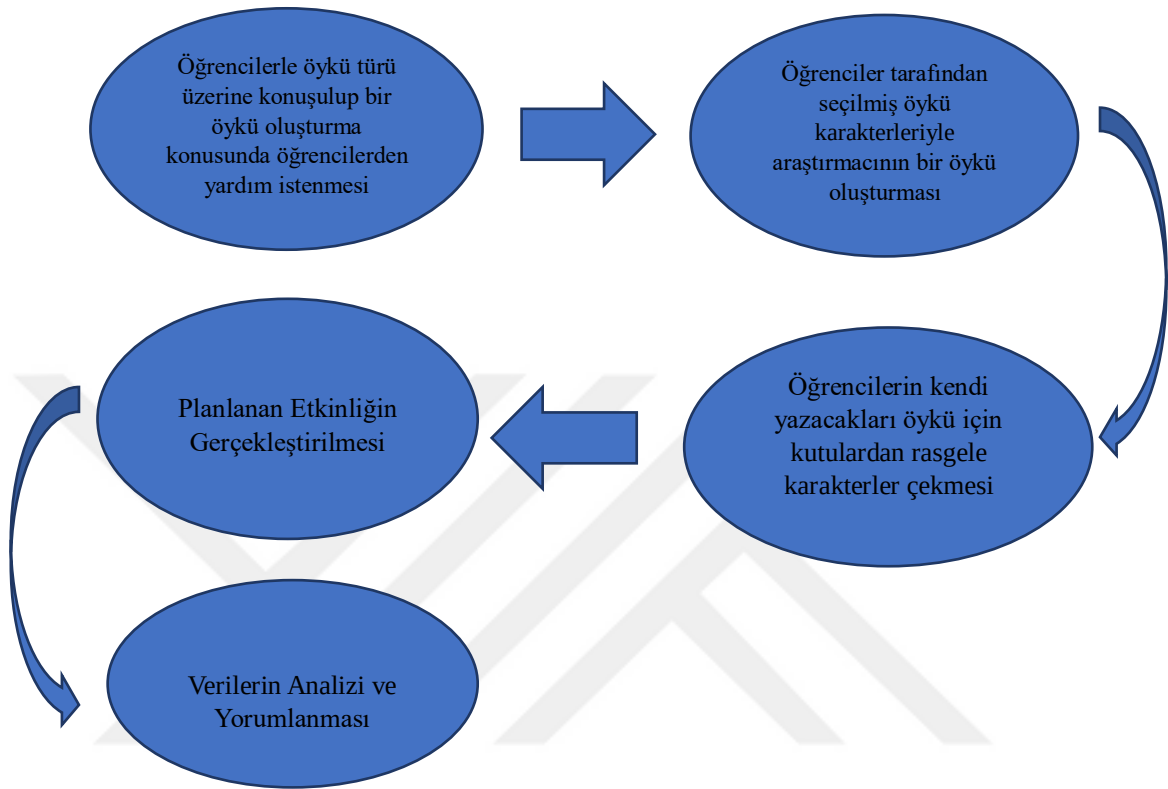
Görsel 4.2.6.2.E2 Kodlu Öğrencinin “İzleri Takip Et” Etkinliğine Yönelik Çalışma Kâğıdı



E3 ve E4 kodlu öğrenciler filme yeni bir son oluştururken alışılmışın dışında özgün bir son oluşturmuş bu şekilde ürünlerini “etkileyici” kılmayı başarmışlardır. Bunun yanı sıra E4 çocukların oyun oynadığı topa farklı bir anlam yüklemiş (toptan cin çıkması) topa işlevsellik boyutunda farklı bir anlam kazandırmayı başarmıştır.

4.2.7.“Yazar Sensin” Etkinliğine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Şekil 4.2.7.1. “Yazar Sensin” Etkinliğine Yönelik Haftalık Eylem Döngüsü



Çalışmanın uygulaması için oluşturulan ve takip edilen ders planı şu şekildedir:

Ders	Yaratıcı Yazma
Düzy	B1
Etkinlik	Yazar Sensin
Süre	45'+45'
Ölçme ve Değerlendirme	Yaratıcı Yazma DPA

Kazanımlar	1.Öyküyü oluşturan ana unsurları bilir. 2. Rasgele seçtiği öykü unsurlarını biraraya getirerek anlamlı ve bütünlüklü bir öykü oluşturur. 3.Oluşturduğu öyküde özgün karakterlere yer verir. 4.Oluşturduğu öyküde yarattığı karakterlerin özelliklerine değinir.
-------------------	--

Araç-Gereçler	Kalem, kâğıt, öykü karakterlerinin bulunduğu kutucuklar, çalışma kâğıdı.
Yöntem ve Teknik	Soru-cevap, tümevarım, tartışma, gösterip yaptırma.
Yazma süreci	Yazma Öncesi Derse giriş yapıldıktan sonra öykü türüyle ilgili konuşmalar yapılır. Öğrencilere “Öykü okumayı sever misiniz? En son hangi öyküyü okudunuz? Sevmiyorsanız neden sevmiyorsunuz? Okuduğunuz öykünün konusu neydi, okuduğunuz öyküdeki karakterler kimlerdi?” gibi sorular sorularak öğrencilerin derse ısınmasını sağlanır. Öğretici “Şimdi bu hafta farklı bir şey yapacağız. Hep ben size ödev veriyordum. Bu hafta siz bana ödev vereceksiniz. Öykü okumayı çok seviyorum ama yazmakta zorlanıyorum. O yüzden sizden bana yardım etmenizi istiyorum.” der. Sonrasında öğretici bir öyküyü oluşturan parçalar hakkında kısaca bilgi verir. Bu parçalar; •Ana Kahraman •Yardımcı Kahraman •Konu •Yer •Zaman • Problem Durumu şeklindedir. Öğretici bir öykü yazmak istediğini ama öyküdeki bu parçaların ne olduğuna karar verme konusunda öğrencilerin yardımına ihtiyacı olduğunu söyler. Tek tek unsurlarla ilgili konuşmaya, sorular sormaya başlar. (Ana karakter kim olsun? Erkek mi kadın mı? Kaç yaşında? Fiziksel görünümü nasıl? Vb. gibi.) Soruların hepsine yanıt alınır ve bunlar not edilir. Sonrasında “öğretici öğrencilere hepinize çok teşekkür ederim. Bugün içerisinde sizin de yardımınızla yazdığım öyküyü hepinize ulaştıracağım. Okuyup nasıl bulduğunuzu derste tartışacağız (Sevilen, sevilmeyen, eksik bulunan yönler vb.). Bir sonraki derste görüşmek üzere.” der ve dersi bitirir. Yazma Sırası Öğretici öğrencilerin yardımıyla yazdığı öyküyü sınıfa getirir. Yüksek sesle bir kez

	daha okur. Öykü unsurlarını tekrar hatırlatır ve bu öyküde bu unsurları hep beraber tekrar bulurlar. Sonrasında “Şimdi sıra sizde ben yaptıysam siz de yapabilirsiniz. Hepiniz küçük bir öykü yazabilirsiniz ama önce hepinizin önümdeki kutulara başvurması gerek. Önümdeki kutularda az önce bahsettiğimiz öykünün unsurları var. Hepiniz her kutudan birer tane çekecek sonrasında öykünüzü buna göre yazacaksınız.” der. Tüm öğrencilerin kutulardan öyküyü oluşturan temel unsurları çekmesi sağlanır. Sonrasında düşünceleri için yeterli bir süre verildikten sonra öyküyü yazmaya başlamaları istenir. Yazma Sonrası Öğrencilere oluşturdıkları metinler hakkında geri dönütler verilir.
--	--

Araştırmanın bu hafta gerçekleştirilen uygulaması farklı iki günde gerçekleştirilmiştir. Çünkü bu haftada öğrencilerin yönlendirmesiyle araştırmacının bir ürün ortaya çıkarması ve öğrencilere sunması ardından buna benzer bir ürünü öğrencilerden beklemesi durumu söz konusudur.

Araştırmacı öğrencileri selamlayarak sınıfa giriş yapmıştır. Öğrenciler her gün bekledikleri gün dışında araştırmacıyı dersliklerinde gördükleri için biraz şaşırılmışlardır. Öğrenciler araştırmacıya “Neden her zaman geldiği günde değil de bugün geldiğini” sorduklarında araştırmacı; “Bugün sizin bana ödev vermenizi istiyorum. Bana vereceğiniz ödevi bugün yapıp sonra ders gününde size getireceğim.” demiştir. Öğrenciler bu fikirle oldukça eğlenmiş görünmektedirler.

“...Bu hafta için planlanan etkinlik 2 aşamalı bir etkinlik ve diğer etkinliklerden farklı olarak araştırmacının da bir ürün ortaya çıkarıp öğrencilere sunum yapması gereken bir etkinlik. Bu sebeple uygulamanın ders saatleri farklı günlere bölündü. Öğrencilerin beklemediği bir günde sınıflarına gelişim onları epey şaşırttı. Bugün kendilerinin bana ödev vereceğini söylediğimde çok eğlendiler. E2 zor bir ödev vermek istediğini, E1 iyi bir öğretmen olup kolay bir ödev vereceğini ifade etti. K1, K2, K5 ve E3 ise “bu hafta benim hayal kurmam gerektiğini” söylediler...” (Araştırmacı Günlüğü,08.06.2023)

Araştırmacı açıklama yaptığında öğrencilerin verdiği tepkiler konunun tam olarak anlaşılmadığını göstermektedir. Çünkü öğrenciler araştırmacıya ayrı ayrı ödevler vereceklerini düşünmektedirler. Araştırmacı öğrencilere ödevin ayrıntılarını birazdan anlatacağını ancak şu anda başka bir konu üzerine konuşmak istediğini söylemiştir. Araştırmacı “Öykü okumayı sever misiniz? En son hangi öyküyü okudunuz? Sevmiyorsanız neden sevmiyorsunuz? Okuduğunuz öykünün konusu neydi, okuduğunuz öyküdeki karakterler kimlerdi?” sorularını sorarak öğrencilerin öykü

türüne ilişkin bilgi ve fikirlerini gözlemlemek istemiştir. Öğrencilerin birçoğu öykü okumayı sevdiklerini ifade etmişlerdir ancak E3 okumayı çok fazla sevmediğini okuldan sonra bir yerde çalıştığını ve kalan zamanlarda dizi izlemeyi daha çok sevdiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin en son hangi öyküyü okudukları sorulduğunda E6 Fransızca bir isim telaffuz etmiştir. Araştırmacı bu kitabın Türkçesinin olup olmadığını sorduğunda telefonundan bakıp “Sol Ayağım” cevabını vermiş; K2 kodlu öğrenci ise Necip Mahfuz adlı yazarın bir kitabını okuduğunu ancak kitabın Arapçasını bulamadığı Türkçesini de anlayamayacağını düşündüğü için İngilizcesinden okuduğunu ifade etmiştir. Öğrenci kitap kapağını telefonda göstermiştir. Öğrencinin okumakta olduğu kitap “Hırsız ve Köpekler” isimli kitaptır. Bu durum araştırmacı hem şaşırtmış hem de mutlu etmiştir çünkü K2 kodlu öğrenciye bu yazarı 2 hafta önce bir ders arasında konuşurlarken araştırmacı tavsiye etmiştir.

“...K2 okumayı ve yazmayı çok sevdiğini söyleyen bir öğrenci. İlgili alanları üzerine etkinlik yaptığımız hafta da ilgi alanı olarak “kitap okumayı” seçmiş ve kendisini bir yazar olarak hayal etmişti. Öğrencinin ürününü inceledikten sonraki haftada bir ders arasında K2 ile sohbet ederken okuduğu yazarlardan, kendisinin yazdığı yazılardan konuştuk. Ben öğrencinin ana dilinin Arapça olması sebebiyle ona Arap Edebiyatı’nda önemli bir yeri bulunan Necip Mahfuz’dan bahsettim. K2 bu yazarı hiç tanımadığını ve okumadığını söyledi. Bu hafta işlenen derste Necip Mahfuz okumuş olmasından bahsetmesi ve tavsiyemi ciddiye almış olması beni çok mutlu etti...” (Araştırmacı Günlüğü,08.06.2023)

Öğrencilerin okumakta olduğu kitaplar öykü değil de roman türünde yazılmış eserler olsa bile öğrenciye bu konuda müdahale edilmemiş, beyanı kabul edilmiştir. Öğrenciler okudukları romanların konusundan ve karakterlerinden kısaca bahsetmişlerdir. Araştırmacı bunun ardından bir öyküde bulunması gereken ana unsurlar konusuna değinmiştir. Öğrenciler öykünün unsurlarını anlamakta zorlanmamış rahatlıkla örnekler vermiş; verilen örnekleri anlamışlardır.

Araştırmacı bu adımdan sonra öğrencilerin kendisine ödev verme zamanının geldiğini ve bunun nasıl olacağını anlatmaya başlamıştır. Araştırmacı bir öykü yazmak istediğini ama tahtaya yazmış olduğu öykü unsurlarını öğrencilerin belirlemesi ve karakterlerin özelliklerinden bahsetmeleri gerektiğini; buna göre bir öykü yazmak istediğini söylemiş; öğrencilerin söylediği her şeyi not alarak bir öykü yazacağını ifade etmiştir. Öğrenciler bu adımda farklı farklı fikirler beyan etmeye başlayınca araştırmacı öğrencilerin hepsinin unsurlara beraber karar vermesi gerektiğini ya da bir konu hakkında fikir belirten arkadaşına katılıyorsa bunu onaylaması ya da reddetmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin araştırmacıya iş birliği halinde rehberlik etmesi daha kolay olmuştur. Öğrenciler araştırmacı için şu şekilde seçimler yapmışlardır;

Ana Karakter: Kadın(kısa boy, uzun siyah saçlar, kahverengi gözler)

Yardımcı Karakter: Erkek (Uzun boy, yeşil göz)

Kötü Karakter: Erkek (şişman, bıyıklı)

Konu: Aşk

Yer: Köy

Zaman: Geçmiş Zaman

Problem Durumu: Ölüm

Öykünün unsurları belli olduğunda araştırmacı öğrencilere teşekkür etmiş, öğrencilerin verdiği bilgilere göre bir öykü oluşturup derse getireceğini hatta dersten önce de öğrencilere ulaştıracağını ve incelemelerini istediğini söylemiştir.

Araştırmacı, unsurları öğrencilerin belirlediği öyküyü oluşturmuştur. Öyküde öğrencilerin verdiği tüm unsurlar kullanılmış karakter özellikleri belirtilmiş; gerekli ayrıntılara yer verilmiştir. Öğrencilerin verdiği unsurlardan yola çıkarak oluşturulan öykünün konusu şu şekildedir;

Elif adında genç bir kız köyde yaşamaktadır ve Murat adlı çocuğa aşiktir. Evlilik hayalleri kurmaktadır. Bir gün köylerine tarla satın almak isteyen Hamza adında kötü bir adam gelir. Bu adam Elif'i görür ve onunla evlenmek ister ancak Elif bunu kabul etmez ve Murat'ı sevdiğini söyler. Hamza buna çok sinirlenerek Murat'ı kıskanır gidip onu vurur. Murat ağır yaralanır ancak köyde doktor bulunmadığı için ölür. Elif bir süre Murat'ın yasını tuttuktan sonra okumaya ve doktor olmaya karar verir. Çok çalışır ve üniversiteye giriş sınavında başarılı olur. Artık doktoru olmayan köyüne kendisi doktor olarak gidecektir ve çok mutludur.

Araştırmacı tarafından yazılan öykü ayrıntılı okuyup inceleyebilmeleri için ders gününden önce öğrencilere Whatsapp yoluyla ulaştırılmıştır. Ders günü ve saatinde öğrencilerle bir araya gelen araştırmacı öğrencilere yazdığı öyküyü okuyup okumadıklarını sormuştur. Öğrencilerin tümü öyküyü çok beğendiklerini, biraz üzüldüklerini(K1,E1,E3) ancak sonunda Elif doktor olduğu için mutlu olduklarını belirtmişlerdir(K2,K4). Araştırmacı metinde öğrencilerin verdiği bütün bilgileri kullandığını; karakterler, olayın geçtiği, olaylar hakkında ayrıntılı bilgiler vermeye çalıştığını anlatmıştır.

Araştırmacı yazdığı öyküyü oluştururken nelere dikkat ettiğinden bahsettikten sonra derslikteki masanın üstüne kutular koymuştur. Bu kutuların üstünde bir öyküyü oluşturan unsurlar yazmaktadır (Aynı zamanda öğrencilerin bu etkinlik için çalışma kâğıtları da bu şekilde düzenlenmiştir.)

Araştırmacı masadaki kutuları göstererek her öğrencinin her bir kutudan bir tane kâğıt çekmesi gerektiğini bu derste kendisinin yazdığı öykü gibi kutulardan çekilen kâğıtlara göre öyküler oluşturacakları bilgisini vermiştir. Öğrencilerin her biri her kutudan tek tek kâğıt çektikten sonra kendilerine dağıtılacak çalışma kâğıtlarında da çektikleri unsurları işaretlemeleri istenmiştir.

Öykü unsurlarının bulunduğu kutuların başlığı ve içindekiler şu şekildedir;

Tablo 4.2.7.1. “Yazar Sensin” Etkinliğine Yönelik Öykü Unsurları ve İçeriği

ÖYKÜNÜN UNSURU	UNSURUN İÇERİĞİ
ANA KARAKTER	1.Erkek 2.Kadın 3.Çocuk 4.Araba 5. Ağaç
YARDIMCI KARAKTER	1.Erkek 2.Kadın 3.Robot 4.Hayvan 5. Çocuk
KÖTÜ KARAKTER	1.Erkek 2.Kadın 3.Ejderha 4.Hayvan 5. Taş
ZAMAN	1.Geçmiş Zaman 2.Şimdiki Zaman 3. Gelecek Zaman
KONU	1.Aşk 2. Mutluluk 3.Aile 4. Arkadaşlık 5.Yardım
YER	1.Şehir 2. Köy 3. Uzay 4. Mars 5. Deniz 6.Orman
PROBLEM DURUMU	1.Yalan 2. Kıskançlık 3. Hastalık 4. Fakirlik

Öğrenciler her kutudan kâğıt çektikten sonra bazılarının kafalarının karışık olduğu gözlemlenmiştir. E1 ve E2 kodlu öğrenci yardımcı karakter olarak “robot”u seçmiş E4 kodlu öğrenci ise ana karakter olarak “araba”yı seçmiştir. Araştırmacı, seçmiş oldukları şeylerle ilgili sınırsız düşünebileceklerini normalde bildiğimiz bir araba ya da robot gibi düşünmek zorunda olmadıklarını belirtmiştir.

“...Öğrenciler kutulardan kâğıtlar seçtiler. Bu süreç tamamlandıktan sonra E1,E2 ve E4 kodlu öğrencilerin hem kafalarının karışık olduğunu hem de birbirilerine güldüklerini gördüm. Yanlarına gittiğimde seçtikleri karakterler hakkında konuştuklarını ve düşündüklerini söylediler. Onlara bir robotu ya da arabayı bildiğimiz şekilde düşünmek zorunda olmadıklarını, bunların canlı olabileceğini, arkadaşları, sevdikleri olabileceğini, her gün temizlik yapmaktan sıkılan ve macera arayan bir temizlik robotu ya da bir garajda yalnız yaşamaktan sıkılan bir araba gibi düşünebileceklerini söyledim. Öğrenciler anlamış gibi görünüyorlar...” (Araştırmacı Günlüğü,09.06.2023)

Öğrencilerin ne yapmaları gerektiğini tam olarak anladıklarından emin olunduktan sonra ürün oluşturma sürecine geçilmiştir.

Öğrencilerin ürünleri incelendiğinde öykü unsuruna ilişkin seçimlerinin şu şekilde olduğu gözlemlenmiştir:

Tablo 4.2.7.2. Öğrencilerin Oluşturacakları Öyküde, Öykü Unsurlarına İlişkin Yaptığı Seçimler

Öğrenci Kodu	Ana Karakter	Yardımcı Karakter	Kötü Karakter	Zaman	Konu	Yer	Problem Durumu
K1	Kadın	Erkek	Kadın	Gelecek	Aşk	Şehir	Kıskançlık
K2	Kadın	Hayvan	Ejderha	Gelecek	Aşk	Orman	Kıskançlık
K3	Çocuk	Kadın	Hayvan	Şimdiki	Yardım	Şehir	Fakirlik
K4	Ağaç	Kadın	Ejderha	Şimdiki	Aşk	Deniz	Yalan
K5	Kadın	Kadın	Taş	Gelecek	Arkadaşlık	Orman	Hastalık
E1	Erkek	Robot	Hayvan	Şimdiki	Arkadaşlık	Uzay	Kıskançlık
E2	Kadın	Robot	Erkek	Geçmiş	Mutluluk	Şehir	Kıskançlık
E3	Erkek	Kadın	Erkek	Geçmiş	Aşk	Şehir	Fakirlik
E4	Araba	Çocuk	Taş	Gelecek	Yardım	Orman	Yalan
E5	Erkek	Erkek	Hayvan	Gelecek	Yardım	Köy	Fakirlik
E6	Erkek	Erkek	Hayvan	Geçmiş	Aile	Şehir	Fakirlik
E7	Erkek	Erkek	Kadın	Şimdiki	Arkadaşlık	Köy	Fakirlik

Öğrencilerin bu uygulama döngüsünde oluşturduğu ürünler incelendiğinde çalışmalar sırasında öğrencilerden kullanmaları beklenen bütün unsurları kullandıkları görülmüş; yalnızca K3, E3 ve E6’nın yazılarında kötü karakter kullanmadığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin çalışma kâğıtlarında karakterlerin yaşamına, fiziksel özelliklerine, duygu durumlarına ilişkin bilgiler verildiği gözlemlenmiştir (K2,K3,K4,E1,E2,E3,E4,E7,E8). Öğrenciler karakterlerini güzel bir kız, kötü bir adam (K2); güzel siyah bir çocuk(K3) ; yaşlı, yüz yaşında yaprakları olan bir ağaç, çok güzel bir kız (K4); siyah saçlı, yeşil gözlü, uzun boylu akıllı bir

çocuk(E1) ; akıllı ve başarılı bir kız (E2) ; güzel bir kız, zengin görünen ancak mütevazı bir hayat süren çocuk (E3) olarak tanımlamışlardır. E3 kodlu öğrencinin zengin ama mütevazı bir hayat süren ana karakteri tanımlaması dikkat çekicidir;

“...Ali’nin giymlerine, yüzüne baksan o zaman zengin değü düşünüyorsun çünkü Ali çok güzel saat takıyor; deri ceket giyiyor. Onlar hep çok pahalı. Arabası var Porsche.Ali o kadar mütevazı oldu...” (E3).

E4 ana karakteri olan arabayı çok güzel kırmızı, küçük, iki kapılı ve iki kişilik , hızlı ama artık eskimiş bir araba olarak ; E6 öyküsünde merkeze aldığı ana karakteri her gün sadece ekmek yiyecek kadar fakir ; E7 ise öyküsünde konu ettiği ana karakterini küçük bir köyden şehre okumaya gelip çok çalışarak mimar olan bir adam olarak tanımlamıştır.

Çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin en büyük sorunu “zaman” kullanımı konusunda yaşadıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin büyük bir kısmı kullanmaları gereken zaman kipini kullanmamıştır. Burada dikkat çeken şey, öğrencilerin öykülerini sıklıkla geçmiş zaman kipine dayandırarak yazmaları olmuştur. Seçtiği zaman kipini doğru bir biçimde kullanan öğrencilerin hepsinin, geçmiş zaman kipini seçtiği görülmüş ; seçtiği zaman kipini kullanmak yerine başka bir zaman kipi kullanan öğrencilerin tercihinin de her zaman geçmiş zaman kipinden yana olduğu gözlemlenmiştir. Seçtiği zaman kipi geçmiş zaman olmayan ve buna göre ürününü oluşturmaya çalışan iki öğrenci olmuştur ; K3 ve K5. K3 öyküsünde şimdiki zamanı etkili bir şekilde kullanmayı başarabilmiş K5 ise öyküsünde gelecek zaman kipini yarattığı kurgudan faydalanarak ilgi çekici bir biçimde kullanmıştır. K5 yazdığı öyküde “iki arkadaşın piknik yaparken bir taş görmesi ve birine gelecekte haber vermesi konusunu” kullanması gereken unsurları etkili bir biçimde birleştirerek oluşturmuştur.

Görsel 4.2.7.1.K4 Kodlu Öğrencinin “Yazar Sensin” Etkinliğine Yönelik Çalışma Kâğıdı

vreau: dilek
 repetition: tekrar
 vieux: yaşlı
 Penelle: yazar
 platone: çirak

Bu ağaın hikayesi. Bir derizin kenarında bir ağaç yazıyor.
 Bu ağaç çok iyi kalpli bir ağaç, herkese iyilik yapmak
 ister. Aklı çirak. O çok yaşlı. Yüz yazında, büyük
 yaprakları var ve sihir gibi, dilek gerçek yapıyor. ama
 sadece iyi kalpli insanların. Bir gün çiracı yoruna bir
 kız geliyor. Kızın adı Lucia çok güzel bir kız, çok
 üzgün. Çirak "neyin var" dedi. Kız "ben bir leyyoz
 otlu prens istiyorum. çok yalrıyım ve üzgünüm" diyor.
 Çirak sen iyi bir kızın sana yardım ediyorum dedi.
 Şimdi bir kalem bul, sonra benim bir yaprağına
 ne istiyorsun yaz, sonra onu derize ver. Derizde bir
 balık var, o benim arkadaş, dilek hayal adasına gidiyor
 u gerçek duyur. Lucia çok sevdi. Dilek yazdı,
 derize ~~verdi~~ gitti. Bir ejderha geldi. Bu ejderha çok
 kötü ama Lucia bilmiyor. ejderha dedi: Benim ev,
 hayal ada, ben oraya gidiyorum, sen dilek götürüm.
 Lucia ora inandı, ejderha onun yaprak yedi. Güldü,
 ha! ha! ha! Lucia çiracı yoruna gidiyor, anlatıyor. Çirak
 çok üzülüyor. O yalnız bir ejderha. Her zaman yalan
 söylüyor, inama! Şimdi tekrar dilek yaz. ve derize ver!
 Lucia yazdı. Derize gitti. Ejderha'ya görüyor ama ora
 inarmıyor "sen çok yalrıyorsun" diyor. Dilek derizi
 veriyor. Bakıyor bir balık geliyor, onu alıyor.

4.2.7.2.K5 Kodlu Öğrencinin “Yazar Sensin” Etkinliğine Yönelik Çalışma Kâğıdı

The worksheet contains seven 3D cubes with the following categories and options:

- ANA KARAKTER**
 - Erkek •Kadın
 - Çocuk
 - Araba •Ağaç
- YARD. KARAKTER**
 - Erkek •Kadın
 - Robot •Hayvan
 - Çocuk
- KÖTÜ KARAKTER**
 - Erkek •Kadın
 - Ejderha
 - Hayvan •Taş
- ZAMAN**
 - Geçmiş
 - Şimdi
 - Gelecek
- KONU**
 - Aşk •Mutluluk
 - Aile •Arkadaşlık
 - Yardım
- YER**
 - Şehir •Köy
 - Uzay •Mars
 - Deniz •Orman
- PROBLEM DURUMU**
 - Yalan
 - Kıskançlık
 - Hastalık
 - Fakirlik

Ditmeyen Arkadaşlık

Masal ve Banu küçüklükten arkadaşları. Çok iyi arkadaş. Yani çokta. Hayalleri çokdu. Beraber üniversiteye gitmek istiyorlardı. Gelecekte aynı şehirde yaşamak istiyorlardı. Bir tatil günü piknik gittiler. Bir ağacın altında bir taş gördüler. parlak bir taş. Masal onu elin aldı. Sonra biraz görüp oldu. Çünkü masal taşın üstünde gelecek görüyor. Banu bağırıyor ama Masal hiç ses duymuyordu her zaman taşta bakdı. Bos dakika Banu uyandı. Banu ne oldu kız dedi. Masal ben gelecek gördüm dedi. Banu hemen anlat dedi.

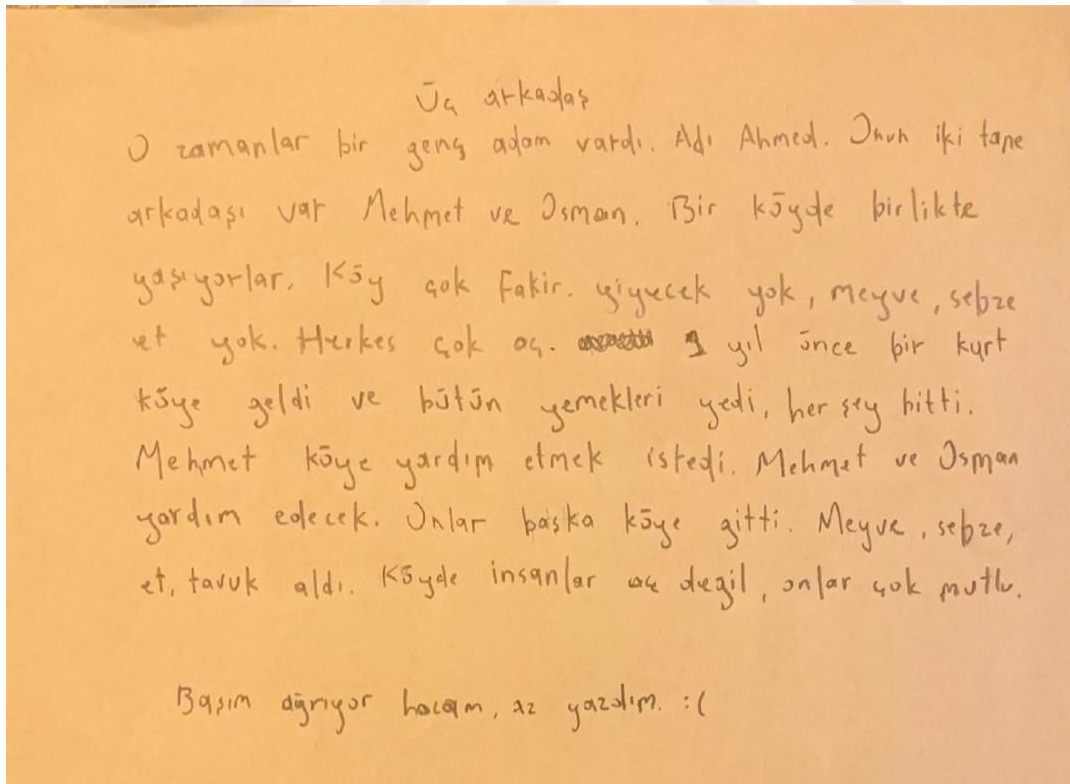
Dizim hayaller düşündüğümüz gibi değil. Benim anne babam bir gün ormana gidecek. O ikisinin bir hayvan ağı saldırarak, hasta olacaklar. Sonra ölecekler. Ben dayımla yaşayacağım. Zengin bir aile beni istemeye gelecek, ben o aileyle evleneceğim. O çocuk iyi kalırlı çalışkan biri. sevgili olup onlarla birlikte sonra aile olup çocuklar olacak. Masal çok üzülüyor ağladı. Banu üzülme! Bu taşınanma, gerçek değil dedi. On yıl sonra Banu haklı çıktı. Masal annesi - baba öldü, birlikte üniversite okudu. Masal doktor oldu. Banu öğretmen oldu. Çok mutlu yaşadılar. Ama bazı Masal o taşınan hatırladı korktu, sonra hayatına devam etti.

Öğrencilerin çalışmalarda seçmiş oldukları konular aşk(K1, K2, K4, E3), yardım(K3,E4, E5), arkadaşlık(K5,E1,E7), mutluluk(E2), aile(E6) şeklinde olmuştur. K1 şehirde geçen öyküsünde, Anastasia isimli karakterinin Arni adlı genç bir adamla tanışıp sevgili olmasını anlatırken “kıskançlık” olarak seçtiği problem durumunu Arni’nin Anastasia’yı aldatması ve bunun üzerine onu terk etmesi şeklinde işlemiştir. K2 ormanda geçen öyküsünde, güzel bir genç kız olan Melda’nın Ejderha kralın aşkına yanıt vermemesi ve onu reddetmesiyle ceza olarak bir kurtla evlendirilmesini ancak kurtla yaşarken Nuh adında bir gence âşık olup onunla gitmek istemesini konu alırken Ejderha Kral’ın bunu duyduğunda büyük bir kıskançlık içinde Nuh’u öldürmeye çalışmasını problem durumu olarak ele almıştır. K4 kodlu öğrencinin öyküsünün konusu, Lucia isimli bir genç kızın beyaz atlı prensini bulmayı istemesi ve bu konuda ona yaşlı bir çınar ağacının yardım etmesidir. Lucia dileğini bu ağacın yapraklarından birine yazacak ve bu dilek, dilek adasına ulaşacaktır. Ancak kötü kalpli bir ejderha ona, dileğini adaya götüreceği yalanını söylemiş Lucia buna inanmıştır. Çınar ağacının, ejderhanın bir yalancı olduğunu söylemesiyle birlikte Lucia bir daha dileğini ona emanet etmemiş; denizdeki bir balık aracılığıyla adaya ulaştırmıştır. E3 ise öyküsünde, zengin bir oğlan ve orta halli bir kız olan Saşa’nın birbirine âşık olmasını konu almıştır. Problem durumunun fakirlik olduğu bu çalışmada Ali, Saşa’nın onu zengin olduğu için sevmesini istemez bu yüzden fakir olduğunu küçük bir evde yaşadıklarını söyler Saşa bunu kabul eder ama sonrasında Ali ve ailesinin çok zengin olduklarını görür.

K3 kodlu öğrenci “yardımlaşma”yı konu olarak işlediği metinde olayların geçtiği yer olarak yetimhaneyi seçmiştir. Bir gün yetimhaneye küçük bir çocuk bırakılır. Yetimhanede yaşayan bir genç kız olan Munielle bu yeni gelen çocuğu çok sever, yetimhane görevlileri bu çocuğa Otis ismini verir. Munielle, Otis’i bir abla gibi koruyup kollar. Fakirlik, K3 kodlu öğrencinin çalışmasında problem durumu olarak kullanması gereken bir durumdur fakat metinde doğrudan bir şekilde problem durumunun fakirlik olduğunu söylemek mümkün değildir. Bununla birlikte bir çocuğun yetimhaneye bırakılmasını fakirlikten kaynaklanan bir çaresizlik olarak yorumlamak çalışmanın problem durumunun fakirlik olarak kabul edilmesine olanak

tanıyabilmektedir. E4, bir çocuğun ormanda bulduğu bir araba ile kurduğu arkadaşlığı konu ettiği öyküsünde problem durumu olarak “yalan”ı kullanmıştır. Ahmet adlı çocuk bir gün ormanda gezerken kırmızı bir arabaya rastlar bu araba 10 yıldır ormanda durmaktan eskimiş, yıpranmış bir arabadır. Bu arabanın adı Ateş’tir. Ahmet, Ateş’e yardım etmeye karar verir, onu temizler, benzin alır ormanda gezintiye çıkarlar. Ormanda gezerken bir taşa rastlarlar. Bu taş iyi niyetli bir taş değildir, Ahmet onu yollarından çekmesine rağmen sürekli geri dönmekte Ateş’e zarar vermektedir. Ahmet ona yollarından çekilmesini söylediğinde “tamam” demesine rağmen onlara yalan söylemiştir ve bir yere gitmez bunun üzerine Ahmet bir sopa ile ona vurarak taşı oradan uzaklaştırır. E4 kodlu öğrencinin araba için isim seçimi de oldukça dikkat çekici bir durumdur. Öğrencinin çalışma kâğıdı incelenirken kâğıdında Arapça olarak yazılmış “nâr” kelimesine karşılık olarak ateş yazdığı görülmüştür. Bu durum öğrencinin bu ismi rasgele değil kırmızı bir araba için kasıtlı olarak seçtiğini düşündürmüştür. E5 kodlu öğrenci, çalışmasını oldukça kısa tutmuş olmasına rağmen metninde kullanması gereken tüm unsurları kullanmış olması oldukça dikkat çekicidir. Bir köyde geçen fakirlik durumunun konu alındığı çalışmada Ahmed isimli genç adamın köyüne kurtların iner ve bu köyde büyük bir fakirliğe sebep olur. Ahmed iki arkadaşını da yanına alarak bu duruma çözüm bulmak amacıyla başka köylere gidip yiyecek alırlar ve köyün açlık sorununu çözerler.

Görsel 4.2.7.3. E5 Kodlu Öğrencinin “Yazar Sensin” Etkinliğine Yönelik Çalışma Kâğıdı



K5 konu olarak “arkadaşlığı” seçtiği çalışmasında Masal ve Banu isimli iki arkadaşın bir gün piknik yaparken Masal’ın bir taşta geleceği görmesi ve olumlu şeyler görmediği için korkması konu edilmiştir. Problem durumu olarak “hastalık” kavramının seçildiği bu çalışmada, K5 bu durumu Masal’ın taşta “ormanda anne ve babasının bir ayı saldırısı sonucunda yaralanıp hasta olması ve ölmesi” şeklinde ele almıştır. E1’in Ahmet ve bir robotun arkadaşlığını anlattığı öyküsünde, bir gün Ahmet ve köpeği Bobo sokakta dolaşırken eski bir kapı görür. Bu kapıdan içeri girmek isteyen Ahmet köpeğine dışarda beklemesini söyler kapıdan içeri girdiğinde başka bir yerdedir ve bir robotla tanışır. Onunla arkadaş olur. Sonrasında Ahmet’in dünyasına birlikte dönerler ancak Bobo robotu çok kıskanır ve ona zarar verir. E1 kodlu öğrencinin çalışmasına verdiği başlık da oldukça dikkat çekici olmuştur; “Esrarlı Kapı”. İlk bakışta bu kullanımın B1 düzeyinde Türkçe öğrenen bir öğrenci için çok üst düzey olduğu düşünülse de öğrencinin ana dilinin Arapça olduğu ve Arapçadan Türkçeye geçen birçok kelimenin varlığından haberdar olduğu düşünülürse aslında bu kelimeyi kullanması büyük bir sürpriz olmamıştır. Öğrenci bu ifadeyi kullanırken araştırmacıya bu kelimenin Türkçede olup olmadığını teyit ettirmiş; “Esrar Kapı” şeklinde yazmıştır ancak araştırmacı buradaki kullanımın “esrarlı” şeklinde olması gerektiğini söylemiş ve öğrenci buna göre düzeltmesini yapmıştır. E7 ise çalışmasında, küçük bir köyde yaşayan Hakan’ın köyünden çıkıp zorluklarla ve fakirlikle savaşarak önemli bir mimar olmasını konu edinmiştir.

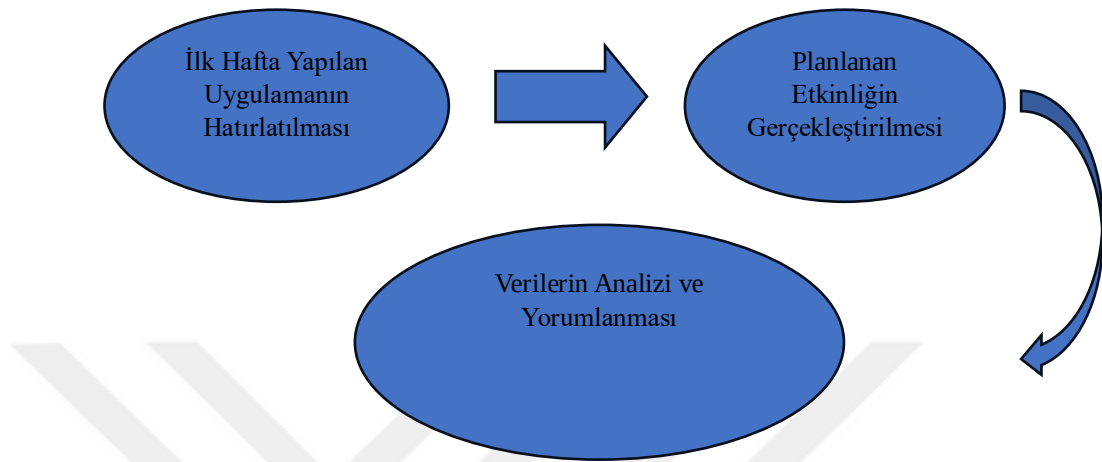
Öğrencilerin arasında konu olarak “mutluluğu” seçmiş olan tek öğrenci E2 olmuştur. Santa adında genç ve akıllı bir mühendis çalıştığı yerde bir gün bir robota rastlar. Bu robotun adı Jrv-01’dir. Robot kötü bir adam tarafından buraya kilitlenmiş ve çalışamaz hale gelmiştir Santa Jrv-01 ‘i tamir eder ve birbirlerine âşık olurlar kötü adam bir gün yine dönüp buraya gelir. Santa ile Jrv-01 ‘in birbirine âşık olduğunu görür ve kıskançlık krizine girer JRV-01 ‘e zarar verir çünkü o da Santa’yı sevmektedir. Ancak Santa kötü adama JRV-01’i sevdiğini söyler. Evlenirler ve çok mutlu olurlar.

E6 kodlu öğrenci çalışmasında, fakirlik yaşayan bir ailenin yaşadıklarını konu almıştır. Anne-baba ve üç çocuktan oluşan bu aile çok fakirdir. Baba karakteri Murat hasta olmasına rağmen işe gider ve hasta haliyle çalışırken düşer ve ölür. Babanın kaybıyla ailedeki erkek çocuk Ali çalışmaya ve ailesini geçindirmeye çalışır. Kardeşleri Zeynep ve Yusuf’u okutur ancak o da ölür. Yusuf polis, Zeynep doktor olur. Yusuf evlenir ve iki çocuğu olur adlarını Zeynep ve Ali koyar.

“Yazar Sensin” etkinliği sırasında öğrencilerin hepsinin kendilerine verilen unsurları özgün fikirlerle etkili bir biçimde birleştirerek sentezleme becerilerini gösterdikleri gözlemlenmiş; tümü bir ürün çıkarmayı başarmıştır. E2 ürününde bir robotu tamir ederek onu yenilemiş; E4 ormanda karşılaşılan eski bir arabayı temizleyip, tamir etmiş; E5 kodlu öğrenci ise köyünde yaşanan yiyecek kıtlığını başka köylerden yiyecek bularak çözmüş; çalışmalarında problem çözme becerilerini kullanmışlardır. Bunun yanı sıra K4 çalışmasında bir ağaç yaprağını dilekleri gerçekleştirme aracı; K5 ise çalışmasında bir taşı geleceği görme aracı olarak kullanarak bu kavramlara bildiğimiz anlamlarının dışında bir işlevsellik yüklemeyi başarmışlardır.

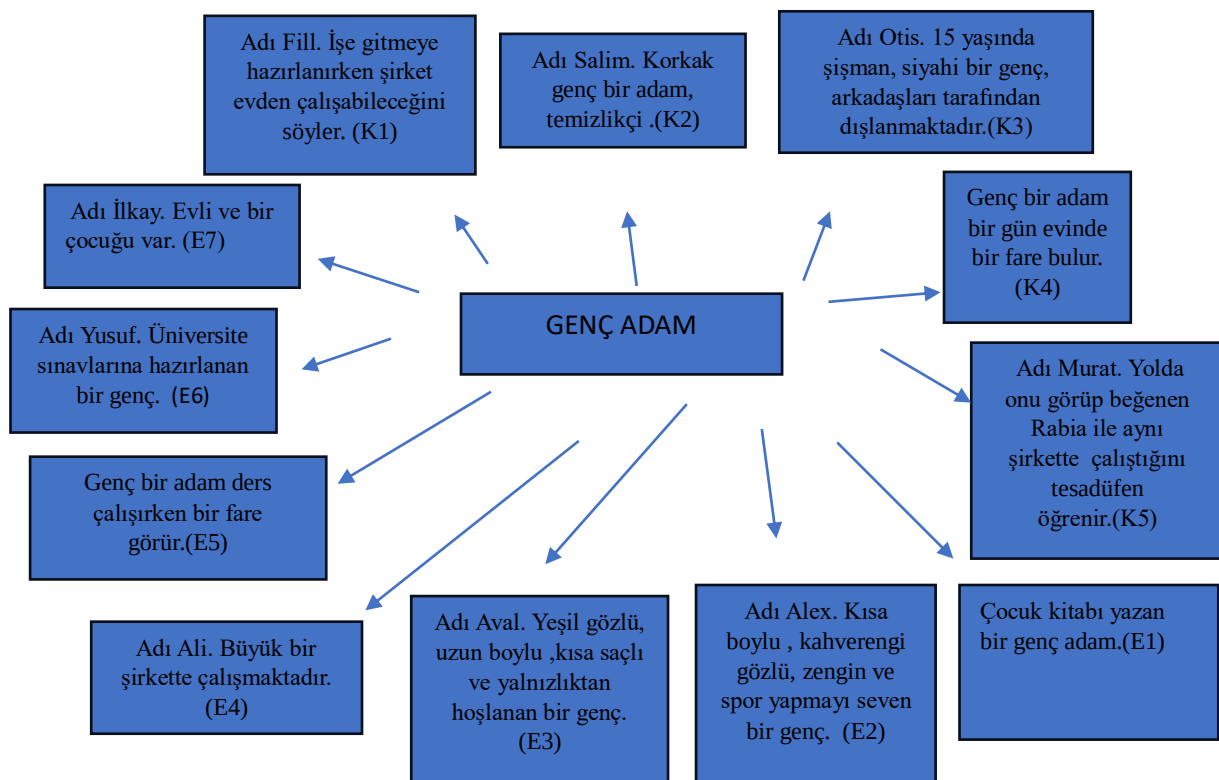
4.2.8.Son Uygulamaya İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Şekil 4.2.8.1.Son Uygulama Etkinliğine Yönelik Haftalık Eylem Döngüsü



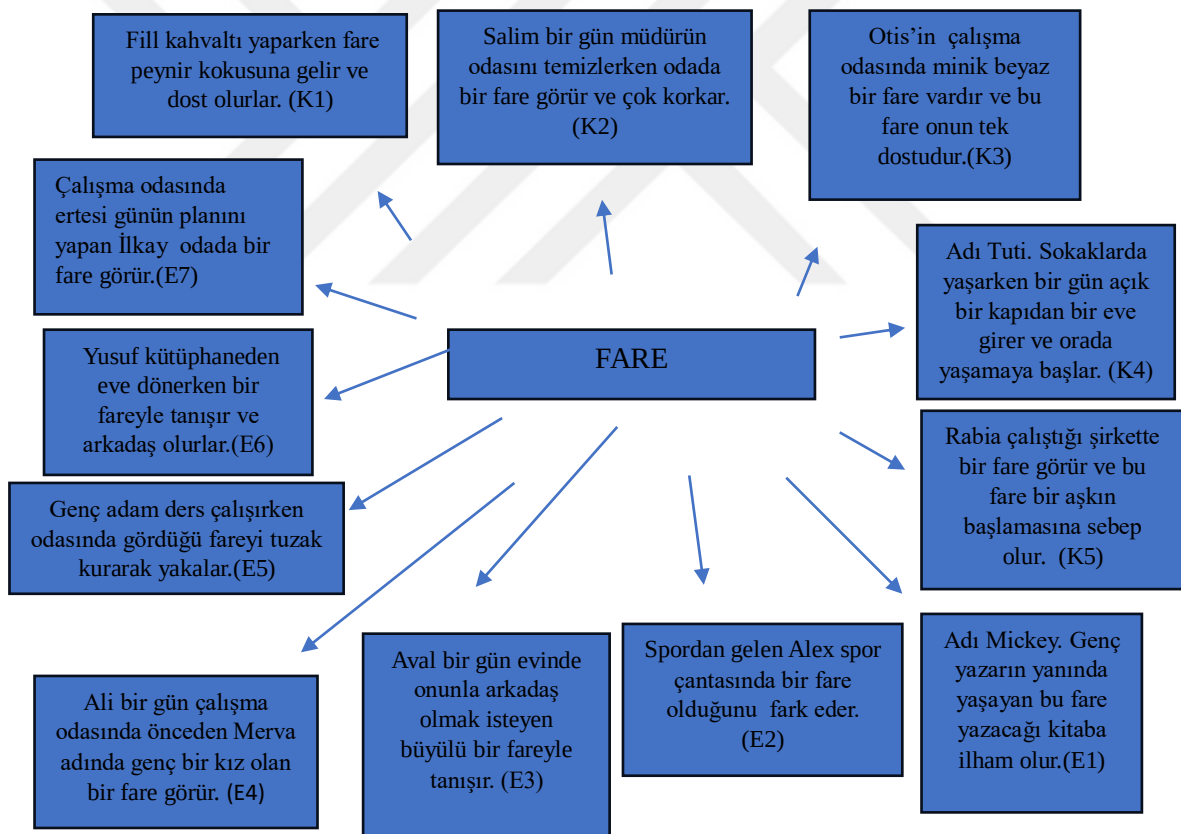
Araştırmanın son haftasında öğrencilere ilk hafta yapılan uygulama hatırlatılmış sonrasında yine buna benzer bir uygulama yapılacağı ifade edilmiştir. Uygulamanın son haftasında öğrencilerden “genç adam, fare, sandalye ve çalışma odası” kelimelerini kullanarak bir metin oluşturmaları istenmiştir.

Şekil 4.2.8.2. Öğrencilerin “Genç Adam” Kavramına İlişkin Çalışmalarında Kullandığı İfade ve Tanımlar



Öğrencilerin “genç adam”ı metinlerinde nasıl ele aldıkları incelendiğinde çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Öğrencilerin bir çoğu çalışmada ele aldığı genç adama isim vermiş ; yalnızca K4,E1 ve E5 kodlu öğrencilerin genç adamı isimlendirmediklerini metinlerinde “genç adam” ifadesini kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür. Çalışmalarda ele alınan “genç adam” E4 ve E5 kodlu öğrenci dışında tüm öğrenciler tarafından ya fiziksel olarak betimlenmiş ya da yaşamına dair ayrıntılı bilgiler verilmiştir. Çalışmalara göre genç adam ; şirkette çalışan(K1,K5,E4), korkak bir temizlikçi(K2), şişman siyahi ve arkadaşları tarafından dışlanan(K3) ; yazar(E1) ; kısa boylu, kahverengi gözlü, zengin ve spor yapmayı seven(E2); yeşil gözlü, kısa saçlı ve yalnızlığı seven (E3);üniversite sınavına hazırlanan((E6) ; evli ve iki çocuğu olan(E7) bir genç olarak tanımlanmıştır.

Şekil 4.2.8.3. Öğrencilerin “Fare” Kavramına İlişkin Çalışmalarında Kullandığı İfade ve Tanımlar



Fare kelimesinin çalışmada kullanım şekli incelendiğinde iki kullanım şekli çalışmalarda sıklıkla gözlemlenmiştir; öyküdeki karakter ya da karakterler fareyi ilk gördüğünde korkar ve onu bir şekilde yakalar (K2,K5,E2,E5) ya da karakter fareyi ilk gördüğünde korkar ancak zamanla onunla iyi bir dostluk kurar(K1,K4,E1,E6). Fare kelimesinin sıklıkla bu iki şekilde kullanılmasının yanı sıra metinlerde farenin farklı roller üstlendiği durumlar da olmuştur. K4 öyküsünde fare karakterini oldukça

trajik bir biçimde kullanmıştır. Ana karakter Otis en yakın arkadaşı olan fareyi sürekli hırsızlık yaptığı için cezalandırmış, denize atarak ölümüne sebep olmuştur.

“...Ama bu fare kötü bir karakter var. O her zamanda komşunun peynirini alıyor...O zaman Otis bir günü denizde fareyi öldürdü..” (K4).

E1’in ise metninde fareyi kullanımı, öykündüğü olay açısından dikkat çekici olmuştur. Buna göre genç bir yazar odasında yazacağı kitabı çaresizce düşünmekte ve ne yazacağını bulamamaktadır. O esnada odasında bir fare görür önce korkar ancak sonra dost olur adını Mickey koyar. Bu fare yazara “ne yazacağı” konusunda ilham vererek ona yardımcı olur. Bu durum, Walt Disney’in Mickey Fare’yi çizme sürecine oldukça benzer bir süreç içermektedir.

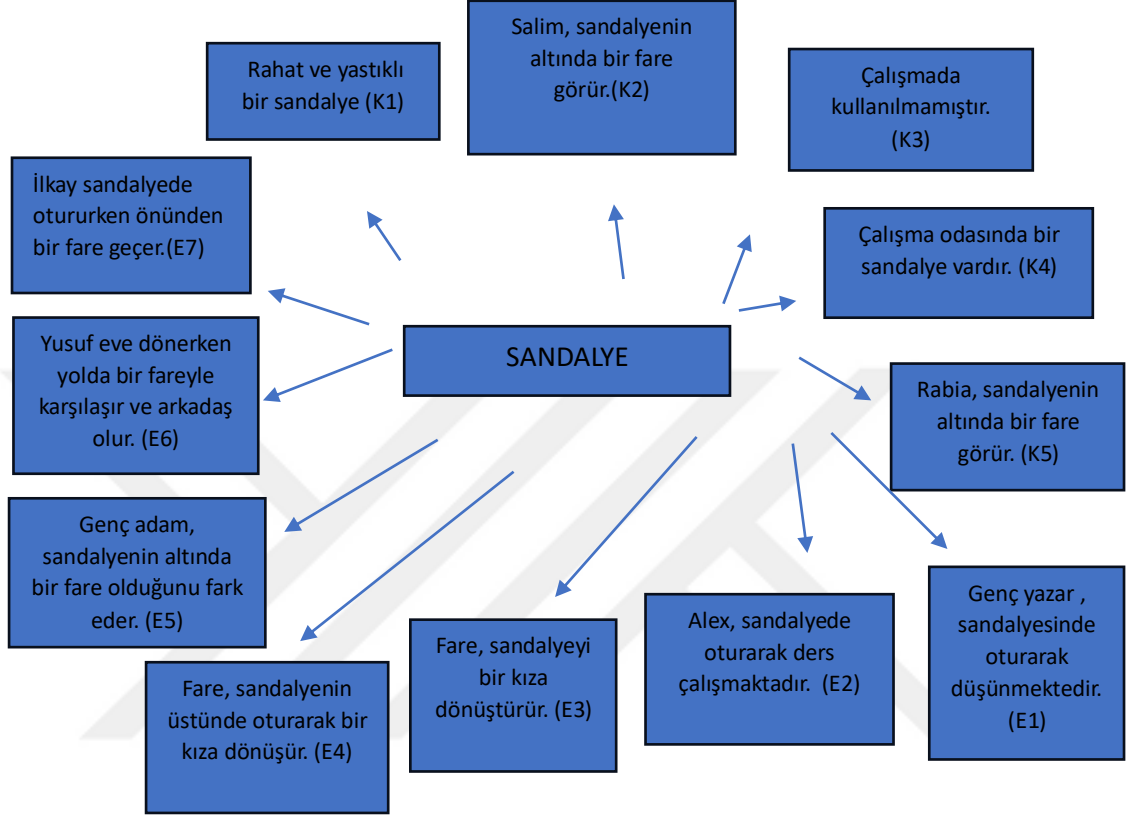
E3 ve E4’ün ürünlerinde “fare”yi kullanması oldukça ilgi çekici olmuştur. E3 ve E4 oluşturdıkları metinde fareye yer verirken gerçeküstü öğelerden faydalanmışlardır. E3’ün öyküsündeki fare karakteri birtakım güçlere sahiptir, bir anahtarla çok uzak şehirleri Aval’ın ayağına getirebilip eşyaları insana çevirme gücüne sahiptir. E4’ün çalışmasındaki fare karakteri ise aslında bundan önce güzel bir genç kızdır. Tekrar eski haline dönebilmesi için yardıma ihtiyacı vardır.

“...Ben büyüü fareyim. Sürprizim var. Nereye gitmek istiyorsun? New-York’a gitmek istiyorum. Fare Aval’a anahtar verdi. çalışma odasına git.kapıyı aç. Aval kapıyı açtı. Oda New-York! Orada eğlendi,gezdi. Aval fareye çok sıkıldım çünkü yalnızım dedi. Fare düşündü sandalaya getir dedi. Fare sandalaya bir kız yaptı. Bu kız çok güzel. Adı Balu...” (E3)

“Ben güzel bir kızım ama şimdi ben bir fareyim. Lütfen bana yardım et... Cadı büyü bitmesi lazım. Ben fare değildim bu şirkette çalıştım. Çalışma odasım 1. katta. Odaya gir, mor montum var, onu getir. Sonra bu sandalyanın üstüne koy. Ben orada iki saat oturacağım, kız olacağım...” (E4)

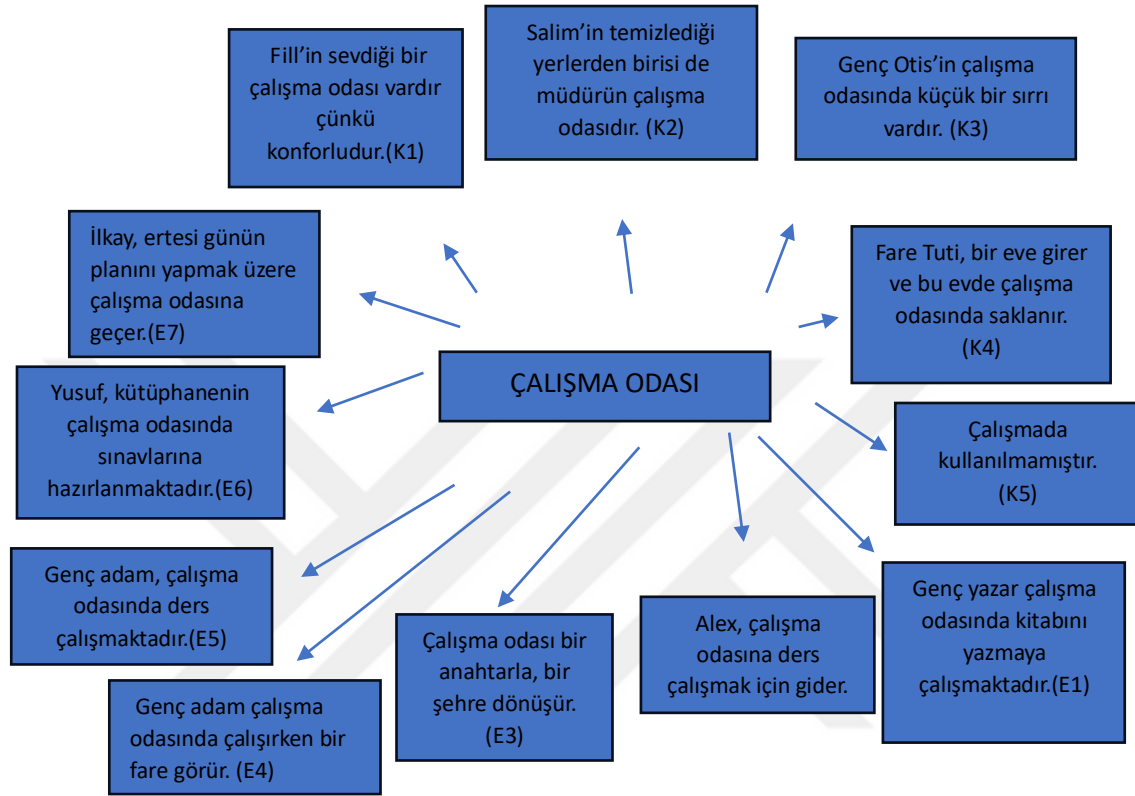
E7 kodlu öğrencinin çalışmasında, fare bir ev kazasının sorumlusudur. İlkay adlı karakter ertesi güne ilişkin çalışmalarını planlamak için çalışma odasına gider ve o esnada önünden geçen fare, İlkay’ın korkup paniğe kapılmasına ve sandalyeden düşüp ayağını kırmasına sebep olur.

Şekil 4.2.8.4. Öğrencilerin “Sandalye” Kavramına İlişkin Çalışmalarında Kullandığı İfade ve Tanımlar



Sandalye kelimesinin çalışmalarda kullanımı incelendiğinde sıklıkla çalışma odasında bulunan (K1, K4,E2,E5,E6) ve altında fare görülen görülen(K2,K5) bir eşya olarak kullanıldığı görülmüştür. K3 kodlu öğrencinin çalışmasında kullanmadığı bu kavram, E7’nin çalışmasında ana karakterin üstünden düşüp ayağını kırdığı ; E3’te güzel bir kıza dönüşen ;E4’te bir farenin kıza dönüşmesinde araç görevi gören bir eşya olarak ele alınmıştır. Sandalye kavramının kullanımında E1 kodlu öğrencinin çalışması dikkat çekicidir. E1 çalışmasında, “sandalye” kavramını iki farklı yerde kullanmıştır bunlardan birincisi ürünlerde sıklıkla rastlanan çalışma odasında bulunan eşya anlamıdır. Diğer ikinci kullanım ise dikkat çekicidir. E1’in ana karakteri olan yazar yazacağı kitap için konu düşünmektedir ve bir süredir arkadaşlık ettiği fare ona bu konuda ilham kaynağı olur. Kitabının öyküsünü “aç kaldığı için sandalyeyi yiyen fare” üzerine kurar.

Şekil 4.2.8.5. Öğrencilerin “Çalışma Odası” Kavramına İlişkin Çalışmalarında Kullandığı İfade ve Tanımlar

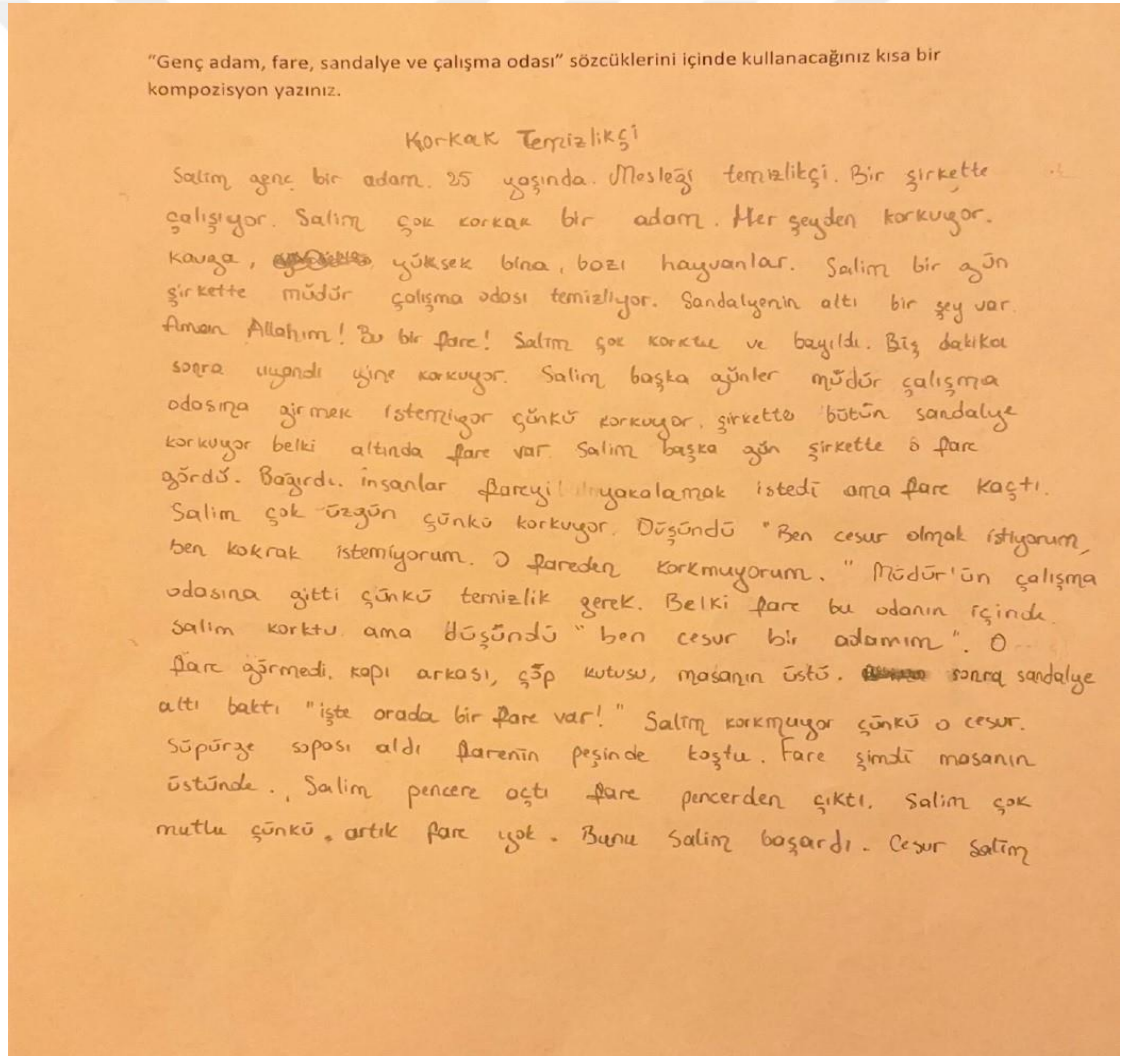


Uygulamanın son haftasında ortaya çıkarılan ürünler incelendiğinde, öğrencilerin çalışma odası kavramını, sıklıkla ilk akla gelen anlamıyla, sıradan bir biçimde kullandıkları görülmektedir. Buna göre çalışma odası olayların hepsinin ya da bir kısmının gerçekleştiği yerdir. Burası bazen bir şirketin (K2,K5,E4), bazen bir kütüphanenin(E6),bazense bir evin odasıdır(K1,K3,K4,E1,E2,E7). Ürünlerde “çalışma odası”nın yalnızca E3 kodlu öğrenci tarafından farklı, sıradan olmayan bir anlamla kullanıldığı gözlemlenmiştir. E3 kodlu öğrencinin yaptığı çalışmada çalışma odası, büyüğü bir farenin ona bir anahtar vermesi ve bu anahtar ile çalışma odasının kapısını açmasıyla gitmek ve gezmek istediği şehre dönüşür.

Çalışmalar incelendiğinde yaratıcı bir ürün ortaya çıkarmanın önemli bileşenlerinden biri olan “üretim”in öğrenciler tarafından bu haftada da gerçekleştirildiği görülmektedir. Öğrencilerin hepsinin anlamlı ve bütün bir ürün ortaya çıkardığı ; bunların öykü (K1, K2,K3,K4,K5,E1,E2,E5,E6,E7) ve masal metni(E3 ve E4) niteliği taşıyan çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Üretimin yanı sıra çalışmalarda, ürünün yaratıcı bir ürün olmasına katkıda bulunan unsurlardan olan öğrencilerin problem çözme ve sentezleme becerilerinin de öğrenciler tarafından başarıyla kullanıldığı görülmektedir. K2 çalışmasında, korkak bir temizlikçi olan ana karakterinin cesaretini toplayarak fareyi yakalamasını sağlamış ; K3’ün çalışmasında hırsızlık yapan fare trajik bir biçimde ölümle cezalandırılarak bu soruna çözüm

bulunmuş ; K5, E2 ve E5 odadaki fare sorununu bir tuzak kurup onu yakalayarak çözmüş; E1 kodlu öğrencinin genç yazarı, yazacağı kitaba konu bulamama sorunu fareden ilham alarak çözmüş ; E3 ana karakteri Aval'ın yalnızlık sorununu büyüülü farenin odadaki sandalyeyi güzel bir kız yapmasıyla; E4 kodlu öğrenci ise bir cadı tarafından fareye çevrilen Merva adlı genç kızın tekrar insan olmasına yardım ederek onun bu sorununu çözmeye çalışmıştır. Çalışmalarda fikirleri özgün bir biçimde birleştirerek güçlü bir biçimde sentezleme yapılan ürünler de söz konusudur. K2 kodlu öğrenci çalışmasında ana karakterine ilişkin ayrıntılı bilgiler vermiş ve öne çıkan özelliğini "korkaklık" olarak belirlemiştir. Öyküsünü bir şirkette temizlikçi olarak çalışan korkak genç Salim'in bir gün temizlik yaparken bir fareyle karşılaşması ve artık yaşamına korkak olarak devam etmek istememesi" üzerine kuran K2 farklı fikirleri etkili bir biçimde birleştirmeyi başarmış görünmektedir.

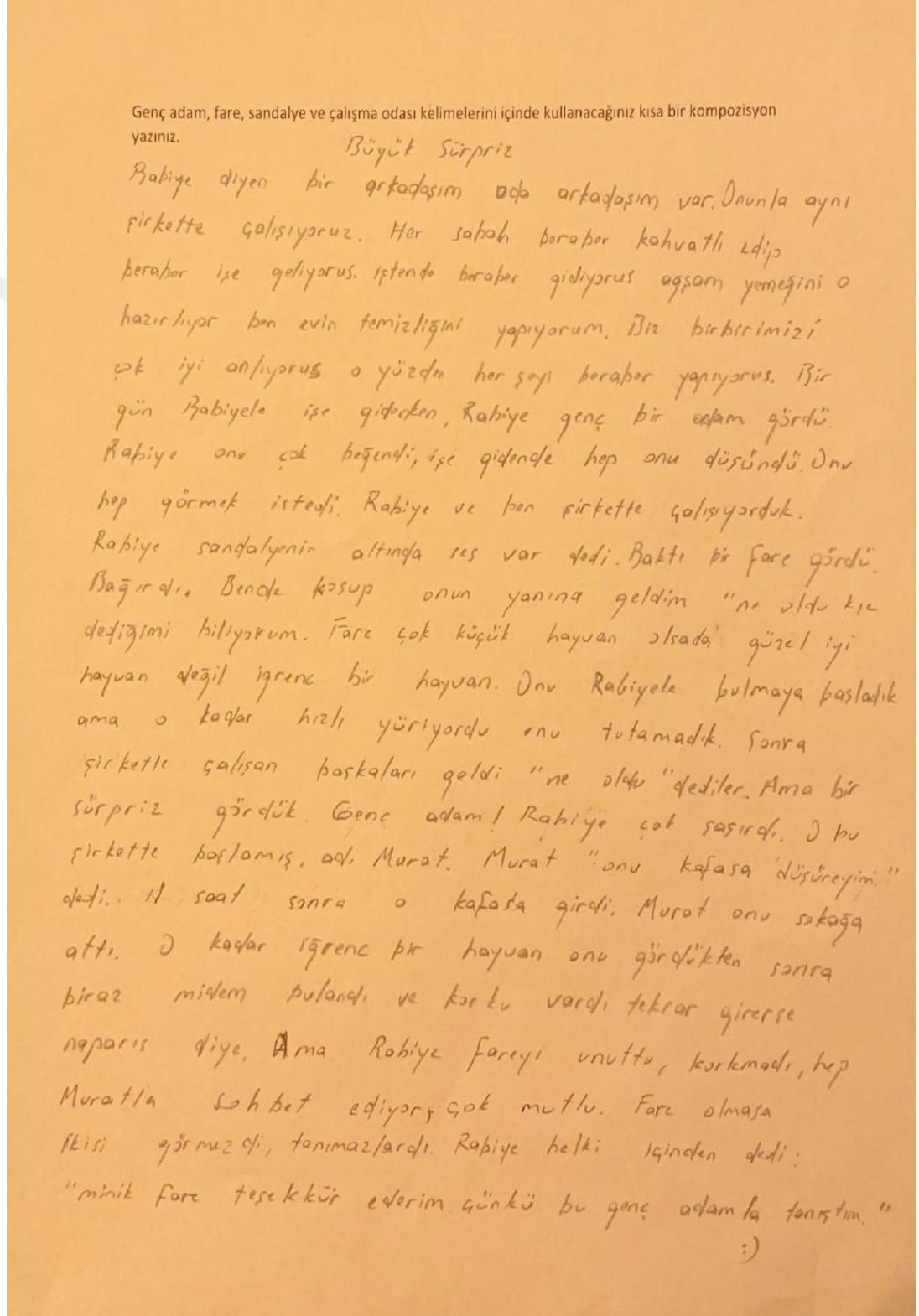
Görsel 4.2.8.1. K2 Kodlu Öğrencinin Son Uygulama Etkinliğine Yönelik Çalışma Kâğıdı



K5 ise ilginç bir tesadüf üzerine kurduğu aşk öyküsünde, arkadaşı Rabia'nın yolda bir çocuğu çok beğenmesi ve sonrasında şirkette fare görüp korkmaları üzerine çıkan gürültüye gelen çalışanlardan birinin yolda görüp beğendiği Murat adlı genç adamın olması ve aralarında bir aşkın başlamasını konu alır. K5 çalışmada kendisine

verilen kavramları zihnindeki kurguyla başarılı bir biçimde birleştirmiş; etkili bir metin ortaya çıkarmıştır.

Görsel 4.2.8.2. K5 Kodlu Öğrencinin Son Uygulama Etkinliğine Yönelik Çalışma Kâğıdı



E1'in yarattığı, sandalye yiyen farenin öyküsünü yazmaya karar veren genç yazarın; E3'ün yarattığı, büyülü farenin yardımıyla farklı şehirleri gezen ve sandalyenin bir kıza dönüştürülmesiyle hayatının aşkını bulan Aval'ın ; E4'ün yarattığı, bir fareyi tekrar genç bir kıza dönüşmesine yardım eden genç adam Ali'nin dünyasında fikirler oldukça etkili bir biçimde birleştirilmiştir. Bunun yanı sıra E1 çalışmasında, sandalyeyi “farenin açlıktan yediği bir eşya”; E3 çalışma odasını başka şehirlere dönüşen bir yer ve sandalyeyi genç bir kıza dönüşen bir eşya ; E4 sandalyeyi, farenin tekrar genç bir kıza dönüşebilmesi için bir araç olarak kullanarak bu mekân ve nesnelerin işlevselliğine ayrı bir boyut katmış, bilindik anlamlarından farklı anlamlarda kullanmayı başarmışlardır. Yaratıcı olarak değerlendirilebilecek ürünlerde önemli özelliklerden ikisi “esneklik” ve “akıcılık” tır. Esneklik kaç farklı konuda ürün ortaya konulabildiğini ifade ederken akıcılık çok sayıda ya da sürekli ürün ortaya koymayı ifade eder. Uygulamanın devam eden sürecinde, ürünleri süreç içerisinde bu açıdan değerlendirmek mümkün olmamıştır ancak sürecin son bulduğu son uygulamadan sonra, çalışmalar bu açıdan incelendiğinde K3 ve E5 kodlu öğrencilerin dışında tüm öğrenci ürünlerinin esneklik ve akıcılık özelliklerini taşıdıklarını söylemek mümkündür. Öğrenciler devam etmekte olan 8 hafta boyunca farklı ve sürekli ürünler ortaya çıkarmayı başarmışlardır. K3, 2.ve 4. hafta ; E5 ise 4. hafta anlamlı bir ürün ortaya çıkaramadığı için bu iki öğrenci çalışmalarında akıcılığı ve esnekliği sağlayamamışlardır.

4.3. Üçüncü Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırma sürecinde öğrencilere uygulama öncesi, esnası ve sonrasında çalışmaya ilişkin algı, görüş ve fikir değişimlerini inceleyebilmek adına yapılandırılmış görüşme soruları yöneltilmiştir.

4.3.1.Uygulama Öncesi Görüşmeye İlişkin Bulgular

Uygulama öncesi görüşmede öğrencilere beş soru yöneltilmiştir. Fakat sonuncu soruya ilişkin bulgular olmaması sebebiyle çalışmaya eklenmemiştir.

4.3.1.1.“Yaratıcı Olduğunu Düşündüğün Bir Alan Var mı?” Sorusuna İlişkin Bulgular

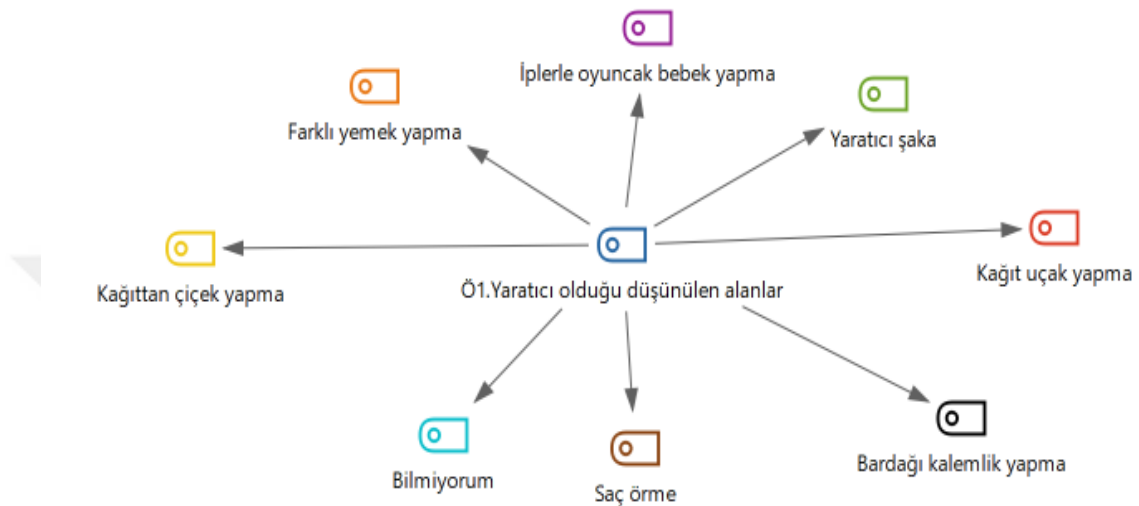
Tablo 4.3.1.1. ve Şekil 4.3.1.1’de araştırma kapsamında elde edilen “Yaratıcı olduğunu düşündüğün bir alan var mı?” sorusuna ilişkin kodlar yer almaktadır.

Tablo 4.3.1.1 “Yaratıcı olduğunu düşündüğün bir alan var mı?” Sorusuna İlişkin Kodlar

	Belgeler	Yüzde
Farklı yemek yapma	3	8,33
Kâğıttan çiçek yapma	2	5,56
Bilmiyorum	2	5,56
Yaratıcı şaka	1	2,78
Kâğıt uçak yapma	1	2,78
Bardağı kalemlik yapma	1	2,78
Saç örme	1	2,78
İplerle oyuncak bebek yapma	1	2,78

“Yaratıcı olduğunu düşündüğün bir alan var mı?” sorusu ile ilgili kodlar; farklı yemek yapma, kâğıttan çiçek yapma, bilmiyorum, yaratıcı şaka, kâğıt uçak yapma, bardağı kalemlik yapma, saç örme, iplerle oyuncak bebek yapma şeklindedir. Verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin çoğunun yaratıcı bir eyleme dair fikirlerinin olduğu görülmektedir.

Şekil 4.3.3.1. “Yaratıcı olduğunu düşündüğün bir alan var mı?” Sorusuna İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



4.3.1.2“Türkçe Bir Yazı Yazarken Böyle Yaratıcı Fikirler Ortaya Koyabiliyor musun?” Sorusuna İlişkin Bulgular

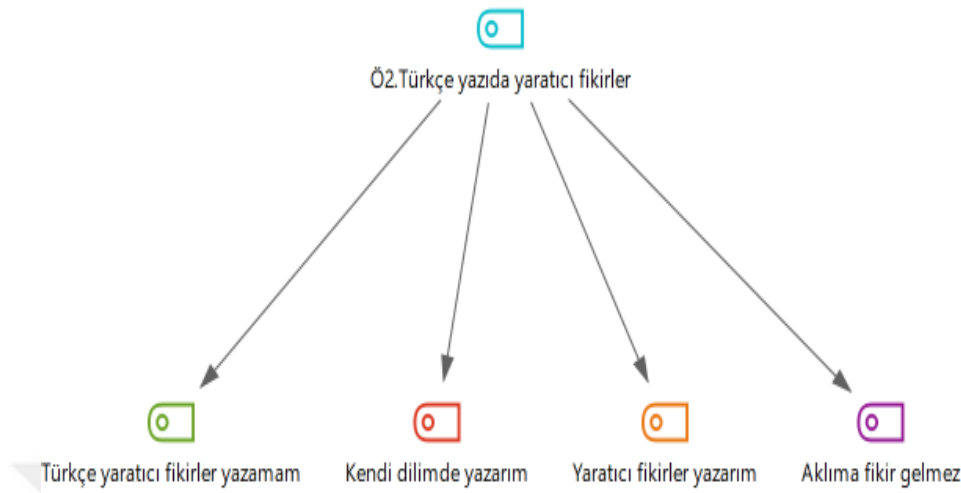
Tablo 4.3.1.2 ve Şekil 4.3.1.2’de araştırma kapsamında elde edilen “Türkçe bir yazı yazarken böyle yaratıcı fikirler ortaya koyabiliyor musun?” sorusuna ilişkin kodlar yer almaktadır.

Tablo 4.3.1.2. “Türkçe bir yazı yazarken böyle yaratıcı fikirler ortaya koyabiliyor musun?” Sorusuna İlişkin Kodlar

	Belgeler	Yüzde
Türkçe yaratıcı fikirler yazamam	8	22,22
Kendi dilimde yazarım	4	11,11
Yaratıcı fikirler yazarım	3	8,33
Aklıma fikir gelmez	2	5,56

“Türkçe bir yazı yazarken böyle yaratıcı fikirler ortaya koyabiliyor musun?” sorusu ile ilgili kodlar; “Türkçe yaratıcı fikirler yazamam, kendi dilimde yazarım, yaratıcı fikirler yazarım, aklıma fikir gelmez” şeklindedir. Öğrenciler yaratıcı bir eylemi tanımlamakta zorlanmazken aynı durum bunu Türkçe olarak yazıya dökmeye söz konusu değildir. Öğrencilerin hepsi bu soruda çeşitli cevaplarla olumsuz görüş beyan etmiş ; bu konuda kendilerini yetersiz görmüşlerdir.

Şekil 4.3.1.2. “Türkçe bir yazı yazarken böyle yaratıcı fikirler ortaya koyabiliyor musun?” Sorusuna İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



4.3.1.3.“Zorlanıyor musun Türkçe’ de Böyle Şeyler Yazarken?” Sorusuna İlişkin Bulgular

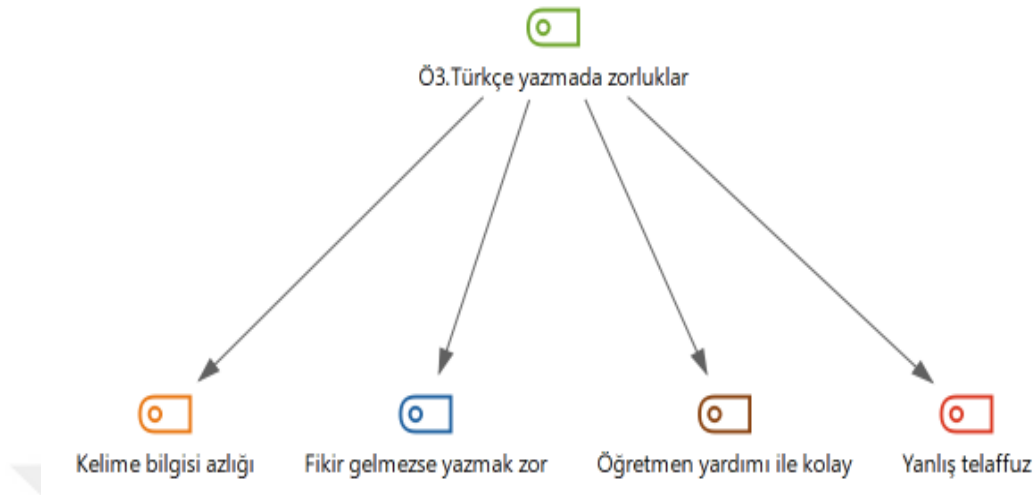
Tablo 4.3.1.3. ve Şekil 4.3.1.3’te araştırma kapsamında elde edilen “Zorlanıyor musun Türkçe’ de böyle şeyler yazarken?” sorusuna ilişkin kodlar yer almaktadır.

Tablo 4.3.1.3. “Zorlanıyor musun Türkçe’ de böyle şeyler yazarken?” Sorusuna İlişkin Kodlar

	Belgeler	Yüzde
Kelime bilgisi azlığı	6	16,67
Öğretmen yardımı ile kolay	5	13,89
Fikir gelmezse yazmak zor	5	13,89
Yanlış yazım	1	2,78

“Zorlanıyor musun Türkçe’ de böyle şeyler yazarken?” sorusu ile ilgili kodlar; “kelime bilgisi azlığı, öğretmen yardımı ile kolay, fikir gelmezse yazmak zor, yanlış yazım” şeklindedir. Bu soruya verilen yanıtlarda da öğrenciler “Türkçe bir yazı yazarken böyle yaratıcı fikirler ortaya koyabiliyor musun?” sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda cevaplar vermişler ancak bu kez yazamıyor olma sebeplerinin ya da nasıl yazabileceklerinin üstünde durmuşlardır(kelime bilgisi azlığı, öğretmen yardımı vb.).

Şekil 4.3.1.3. “Zorlanıyor musun Türkçe’ de böyle şeyler yazarken?” Sorusuna İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



4.3.1.4.“Bu Konuda İlerleyebilmek İçin Ne Gibi Uygulamalar, Etkinlikler Yapılmasını İstersin?” Sorusuna İlişkin Bulgular

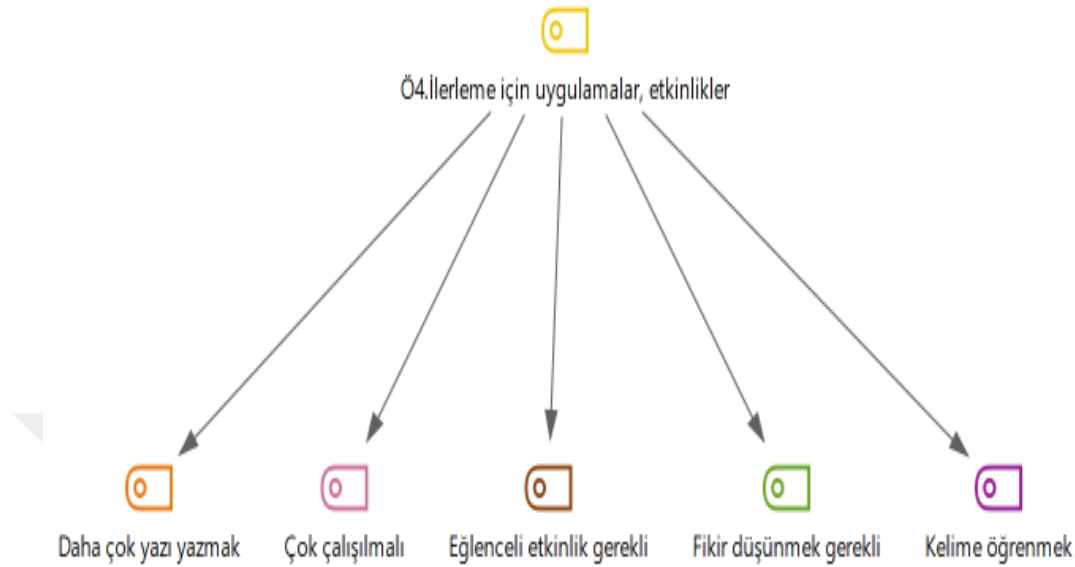
Tablo 4.3.1.4 ve Şekil 4.3.1.4’te araştırma kapsamında elde edilen “Bu konuda ilerleyebilmek için ne gibi uygulamalar, etkinlikler yapılmasını istersin?” sorusuna ilişkin kodlar yer almaktadır.

Tablo 4.3.1.4. “Bu konuda ilerleyebilmek için ne gibi uygulamalar, etkinlikler yapılmasını istersin?” Sorusuna İlişkin Kodlar

	Belgeler	Yüzde
Daha çok yazı yazmak	7	19,44
Çok çalışılmalı	5	13,89
Eğlenceli etkinlik gerekli	2	5,56
Kelime öğrenmek	1	2,78
Fikir düşünmek gerekli	1	2,78

“Bu konuda ilerleyebilmek için ne gibi uygulamalar, etkinlikler yapılmasını istersin?” sorusu ile ilgili kodlar; “daha çok yazı yazmak, çok çalışılmalı, eğlenceli etkinlik gerekli, kelime öğrenmek, fikir düşünmek gerekli” şeklindedir. Soru öğrencilerin bu konudaki taleplerini belirlemek, nasıl ders içerikleri görmek istediklerini belirlemek amacıyla sorulmuş ancak gelen cevaplar bir talepten çok öğrencilerin bizzat kendilerinin ne yapması gerektiğini açıklayan cümleler olmuştur. Soruya verilen yanıtlarda öğrencilerin hiçbirisi bir derse ilişkin bir tavsiyede bulunmamış; bireysel olarak yapmaları gereken şeylerden bahsetmiş, çoğunlukla da çok çalışmaları ve daha çok yazmaları gerektiğine vurgu yapmışlardır.

Şekil 4.3.1.4. “Bu konuda ilerleyebilmek için ne gibi uygulamalar, etkinlikler yapılmasını istersin?” Sorusuna İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



Araştırma sürecine başlamadan önce öğrencilerle yapılan görüşmelerde verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin yaratıcılık konusunda örnekler verebildiği ancak yaratıcılık içeren bir yazı oluşturma durumu söz konusu olduğunda bunu yapmayacaklarını düşündükleri görülmüştür. Öğrenciler böyle bir metin oluşturmalarının önünde, akıllarına ilginç fikirlerin gelmemesi, ana dilde yazabildikleri fakat Türkçe yazamadıkları, kelime dağarcıklarının yetersiz olması gibi engellerin olduğunu düşünmektedirler.

4.3.2. Uygulama Sırasında Görüşmeye İlişkin Bulgular

4.3.2.1. “Yaptığımız Uygulamalar Öncesinde Türkçe Yazma Hakkında Ne Düşünüyordun Şimdi Ne Düşünüyorsun?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 4.3.2.1.1. ve Şekil 4.3.2.1.1.’de araştırma kapsamında elde edilen “Yaptığımız uygulamalar öncesinde Türkçe yazma hakkında ne düşünüyordun şimdi ne düşünüyorsun?” sorusuna ilişkin kodlar yer almaktadır.

Tablo 4.3.2.1.1. “Yaptığımız uygulamalar öncesinde Türkçe yazma hakkında ne düşünüyordun şimdi ne düşünüyorsun?” Sorusuna İlişkin Kodlar

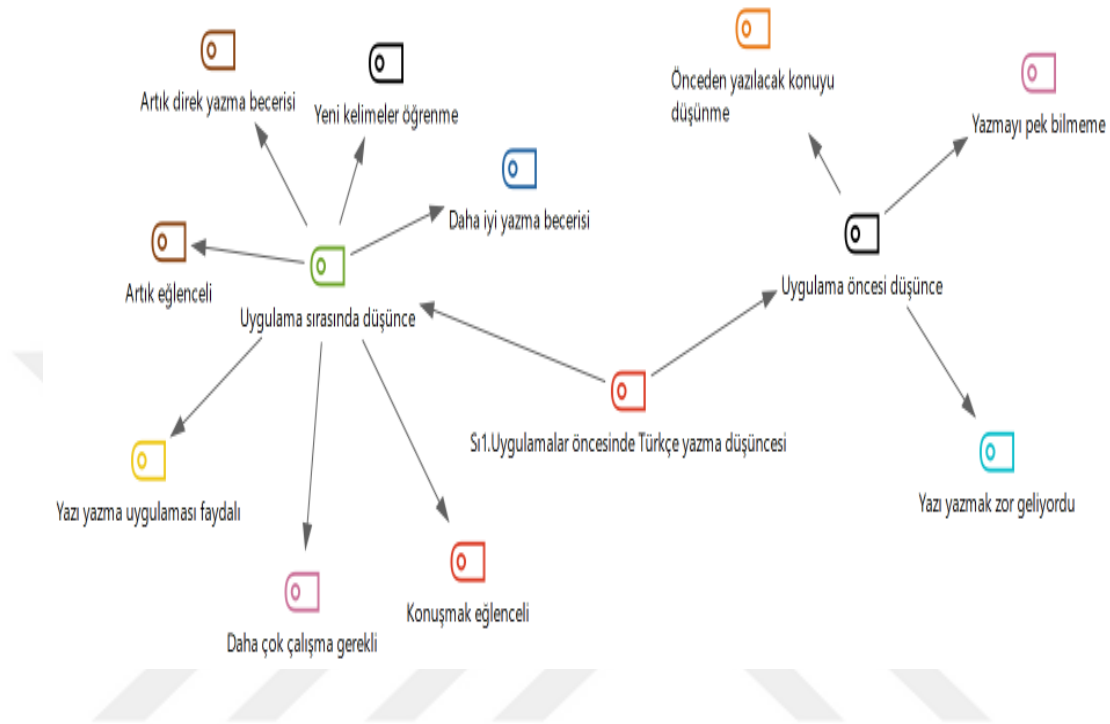
	Belgeler	Yüzde
Uygulama öncesi düşünce	10	27,78
Yazı yazmak zor geliyordu	8	22,22
Önceden yazılacak konuyu düşünme	3	8,33
Yazmayı pek bilmeme	1	2,78

Uygulama sırasında düşünce	10	27,78
Daha iyi yazma becerisi	5	13,89
Yazı yazma uygulaması faydalı	4	11,11
Artık eğlenceli	3	8,33
Daha çok çalışma gerekli	2	5,56
Artık direk yazma becerisi	1	2,78
Konuşmak eğlenceli	1	2,78
Yeni kelimeler öğrenme	1	2,78

“Yaptığımız uygulamalar öncesinde Türkçe yazma hakkında ne düşünüyordun şimdi ne düşünüyorsun?” sorusu ile ilgili iki kod oluşturulmuştur bunlar ;uygulama öncesi düşünce ve uygulama sırasında düşünce kodları şeklindedir.

Uygulama öncesi düşünce kodu altında; “yazı yazmak zor geliyordu, önceden yazılacak konuyu düşünme, yazmayı pek bilmeme” alt kodları; uygulama sırasında düşünce kodu altında; “daha iyi yazma becerisi, yazı yazma uygulaması faydalı, artık eğlenceli, daha çok çalışma gerekli, artık direk yazma becerisi, konuşmak eğlenceli, yeni kelimeler öğrenme” alt kodları tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde fikirlerinde gözle görülür bir değişimin olduğu fark edilmektedir. Öğrenciler uygulama öncesinde yazı yazmanın oldukça zor olduğunu, yazmak için uzun uzun düşünmesi gerektiğini ve yazma konusunda çok fikir sahibi olmadığını ifade ederken uygulamalar başladıktan sonra yeni kelimeler öğrenip daha iyi yazılar yazdıklarını, yazma öncesi ısınma sürecinde yapılan sohbetlerin keyif verdiğini ve bu eğlenceli uygulamanın oldukça faydalı olduğunu yine de daha çok çalışmaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

Şekil 4.3.2.1.1. “Yaptığımız uygulamalar öncesinde Türkçe yazma hakkında ne düşünüyordun şimdi ne düşünüyorsun?” Sorusuna İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



4.3.2.2.“Derslerimizde Yaptığımız Etkinlikler Hakkında Ne Düşünüyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 4.3.2.2.1. ve Şekil 4.3.2.2.1’de araştırma kapsamında elde edilen “Derslerimizde yaptığımız etkinlikler hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin kodlar yer almaktadır.

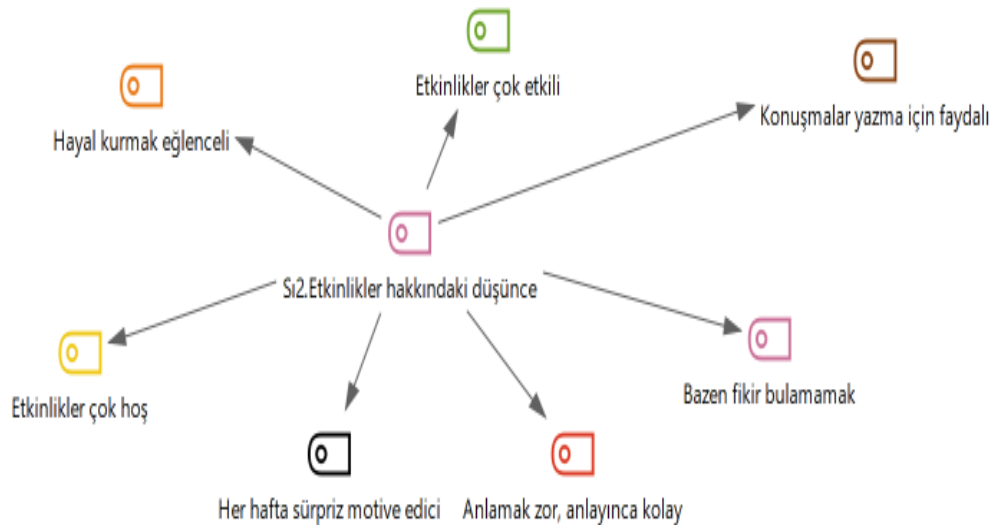
Tablo 4.3.2.2.1. “Derslerimizde yaptığımız etkinlikler hakkında ne düşünüyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Kodlar

	Belgeler	Yüzde
Hayal kurmak eğlenceli	7	19,44
Etkinlikler çok etkili	6	16,67
Etkinlikler çok hoş	4	11,11
Konuşmalar yazma için faydalı	1	2,78
Bazen fikir bulamamak	1	2,78
Anlamak zor, anlayınca kolay	1	2,78
Her hafta sürpriz motive edici	1	2,78

“Derslerimizde yaptığımız etkinlikler hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu ile ilgili kodlar; “hayal kurmak eğlenceli, etkinlikler çok etkili, etkinlikler çok hoş,

konuşmalar yazma için faydalı, bazen fikir bulamamak, anlamak zor, anlayınca kolay, her hafta sürpriz motive edici” şeklindedir. Öğrencilerden şu ana kadar yapılan etkinliklere bakış açısının tespiti için hedeflendiği soruda alınan yanıtlara göre henüz uygulanmamış etkinliklerin düzeltilmesi amacı güdülmüştür. Öğrencilerden gelen yanıtlar incelendiğinde verilen yanıtların genelde olumlu yönde olduğu görülmüştür. Öğrenciler derste hayal kurmayı eğlenceli, etkinlikleri ise etkili, hoş ve motive edici bulmuşlardır. Verilen yanıtlarda dikkat çeken nokta ise yine “ders öncesi yapılan ısınma konuşmalarının onlara iyi geldiği vurgusu” olmuştur. Bu yanıt “Yaptığımız uygulamalar öncesinde Türkçe yazma hakkında ne düşünüyordun şimdi ne düşünüyorsun?” sorusunda da bir kod olarak gözlemlenmiş ve yazma öncesi öğrenciyi sürece hazırlama faktörünün yazma sürecinde önemini göstermiştir. Verilen yanıtlarda öğrenciler yazma sürecinin “bazen anlamının zor fakat anlayınca kolay” olduğunu dile getirmişlerdir. Verilen bu cevap sonrasında uygulamaların daha açık ve anlaşılır olmasına daha da hassasiyet gösterilmiştir.

Şekil 4.3.2.2.1. “Derslerimizde yaptığımız etkinlikler hakkında ne düşünüyorsun?” Sorusuna İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



4.3.2.3.“Yaptığımız Etkinlikler Yazarken Farklı Düşünmene Yardımcı Oluyor mu?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 4.3.2.3.1 ve Şekil 4.3.2.3.1’de araştırma kapsamında elde edilen “Yaptığımız etkinlikler yazarken farklı düşünmene yardımcı oluyor mu?” sorusuna ilişkin kodlar yer almaktadır.

Tablo 4.3.2.3.1. “Yaptığımız etkinlikler yazarken farklı düşünmene yardımcı oluyor mu?” Sorusuna İlişkin Kodlar

	Belgeler	Yüzde
Yaratıcı fikirler artık var	7	19,44
Yazma becerisi gelişmesi	6	16,67
Yazı yazmak artık çok zevkli	4	11,11
Hoca hayal kurduruyor	3	8,33

“Yaptığımız etkinlikler yazarken farklı düşünmene yardımcı oluyor mu?” sorusu ile ilgili kodlar; “yaratıcı fikirler artık var, yazma becerisi gelişmesi, yazı yazmak artık çok zevkli, hoca hayal kurduruyor” şeklindedir. Öğrenciler bu sorunun yanıtında çoğunlukla “artık yaratıcı fikirlere sahip olduklarını” vurgulamış; bunun yanı sıra önceki sorularda verilen cevaplarda gözlemlendiği gibi yazma becerilerinin geliştiğinden, yazma sürecinden zevk aldıklarından ve bu süreçte kurdukları hayallerden bahsetmişlerdir.

Şekil 4.3.2.3.1 “Yaptığımız etkinlikler yazarken farklı düşünmene yardımcı oluyor mu?” Sorusuna İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



4.3.2.4 “Sence Bu Dersin Daha Faydalı Olması İçin Başka Neler Yapılabilir?” Sorusuna İlişkin Bulgular

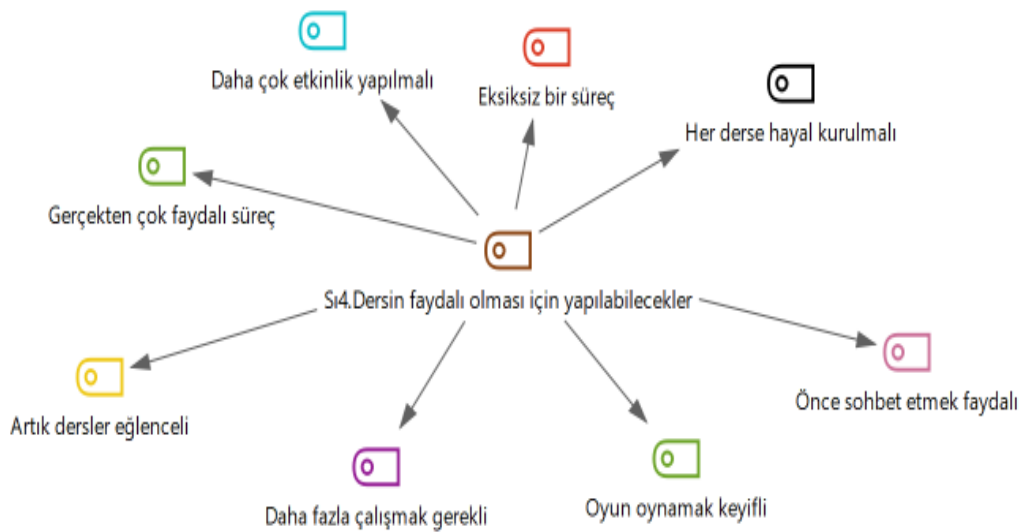
Tablo 4.3.2.4.1 ve Şekil 4.3.2.4.1’de araştırma kapsamında elde edilen “Sence bu dersin daha faydalı olması için başka neler yapılabilir?” sorusuna ilişkin kodlar yer almaktadır.

Tablo 4.3.2.4.1 Sence bu dersin daha faydalı olması için başka neler yapılabilir?” Sorusuna İlişkin Kodlar

	Belgeler	Yüzde
Artık dersler eğlenceli	6	16,67
Gerçekten çok faydalı süreç	4	11,11
Daha fazla çalışmak gerekli	4	11,11
Daha çok etkinlik yapılmalı	2	5,56
Eksiksiz bir süreç	1	2,78
Oyun oynamak keyifli	1	2,78
Her derse hayal kurulmalı	1	2,78
Önce sohbet etmek faydalı	1	2,78

“Sence bu dersin daha faydalı olması için başka neler yapılabilir?” sorusu ile ilgili kodlar; “artık dersler eğlenceli, gerçekten çok faydalı süreç, daha fazla çalışmak gerekli, daha çok etkinlik yapılmalı, eksiksiz bir süreç, oyun oynamak keyifli, her derse hayal kurulmalı, önce sohbet etmek faydalı” şeklindedir. Öğrenci ihtiyaç ve taleplerini göz önünde bulundurarak bir süreç tasarlama hedefinin parçası olan bu soruda, öğrenciler yine ağırlıklı olarak derslerin çok eğlenceli ve faydalı olduğunu ve daha fazla çalışmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerden süreci şekillendirmeye ilişkin tavsiye niteliğinde ifadeler ise “oyun oynama, her derste hayal kurma ve yazma öncesi sohbet etme” şeklinde gözlemlenmiştir.

Şekil 4.3.2.4.1 “Sence bu dersin daha faydalı olması için başka neler yapılabilir?” Sorusuna İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



4.3.2.5.“Bunların Dışında Eklemek İstedğin Bir Şey Var mı?” Sorusuna İlişkin Bulgular

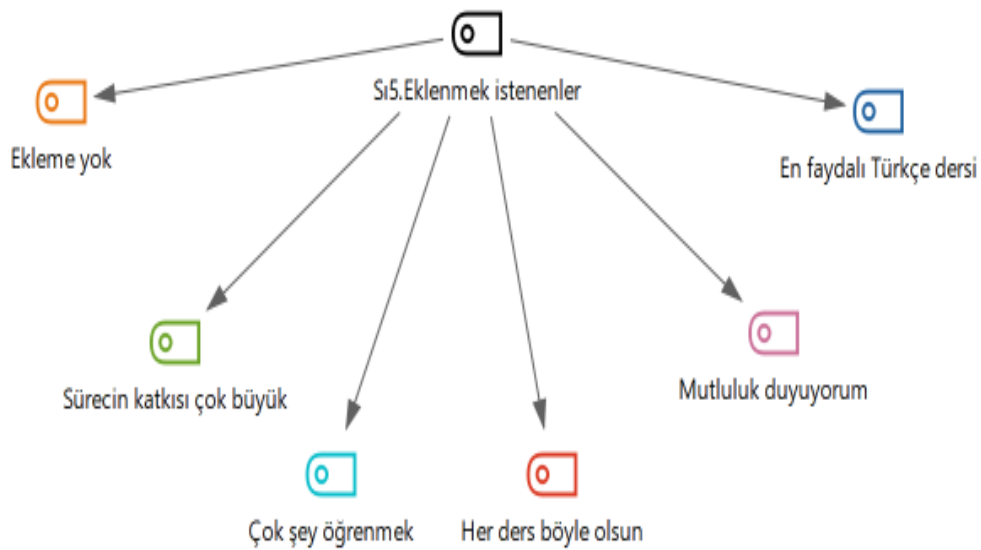
Tablo 4.3.2.5.1. ve Şekil 4.3.2.5.1.’de araştırma kapsamında elde edilen “Bunların dışında eklemek istediğin bir şey var mı?” sorusuna ilişkin kodlar yer almaktadır.

Tablo 4.3.2.5.1. “Bunların dışında eklemek istediğin bir şey var mı?” Sorusuna İlişkin Kodlar

	Belgeler	Yüzde
Ekleme yok	6	16,67
Sürecin katkısı çok büyük	2	5,56
Her ders böyle olsun	1	2,78
En faydalı Türkçe dersi	1	2,78
Mutluluk duyuyorum	1	2,78
Çok şey öğrenmek	1	2,78

“Bunların dışında eklemek istediğin bir şey var mı?” sorusu ile ilgili kodlar; “Ekleme yok, sürecin katkısı çok büyük, her ders böyle olsun, en faydalı Türkçe dersi, mutluluk duyuyorum, çok şey öğrenmek” şeklindedir. Öğrencilere yöneltilen bu soruda öğrencilerin çoğunluğu herhangi bir ekleme yapma gereği duymamıştır. Ekleme yapan öğrenciler ise çok mutlu olup bu derste çok şey öğrendiklerini; dersin son derece faydalı olduğunu ve her dersin böyle olmasını umduklarını belirtmişlerdir.

Şekil 4.3.2.5.1. “Bunların dışında eklemek istediğin bir şey var mı?” Sorusuna İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



8 haftalık araştırma sürecinin ortasına gelindiğinde çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden sürece ilişkin tekrar fikir ve görüş alınmıştır. Bu görüşmelerde öğrencilerden alınan yanıtlar sürecin başında verilen yanıtlardan oldukça farklı olmuştur. Öğrenciler bu görüşmede derslerin çok eğlenceli ve faydalı olduğunu çok şey öğrendiklerini; zihinlerinde farklı fikirlerin daha kolay oluştuğunu, hayal kurmanın çok eğlenceli olduğunu ve aslında her derste yapılması gerektiğini, yazma öncesinde oynanan oyunların, edilen sohbetlerin yazmayı daha kolay ve zevkli hale getirdiğini böyle daha çok etkinlik olması gerektiğini ve gelişmeleri için daha çok yazma çalışmaları yapmalarının şart olduğunu vurgulamışlardır.

4.3.3.Uygulama Sonrası Görüşmeye İlişkin Bulgular

4.3.3.1.“Türkçe Yazı Yazmak Konusunda Etkinliklerimize Başlamadan Ne Düşünüyordun Şimdi Ne Düşünüyorsun?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 4.3.3.1.1. ve Şekil 4.3.3.1.1.’de araştırma kapsamında elde edilen “Türkçe yazı yazmak konusunda etkinliklerimize başlamadan ne düşünüyordun şimdi ne düşünüyorsun?” sorusuna ilişkin kodlar yer almaktadır.

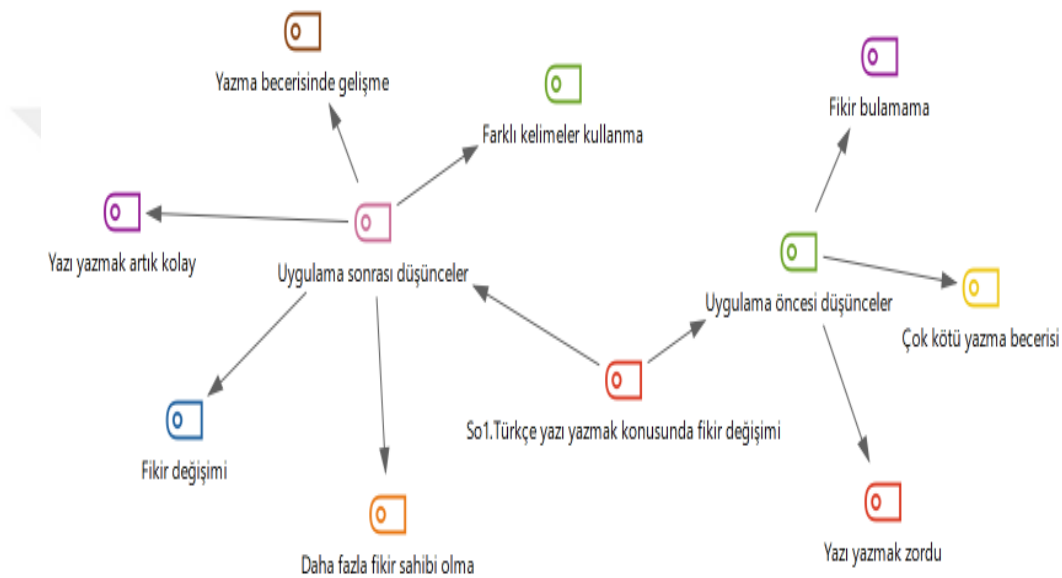
Tablo 4.3.3.1.1. “Türkçe yazı yazmak konusunda etkinliklerimize başlamadan ne düşünüyordun şimdi ne düşünüyorsun?” Sorusuna İlişkin Kodlar

	Belgeler	Yüzde
Uygulama sonrası düşünceler	12	33,33
Fikir değişimi	11	30,56
Yazma becerisinde gelişme	8	22,22
Yazı yazmak artık kolay	7	19,44
Daha fazla fikir sahibi olma	5	13,89
Farklı kelimeler kullanma	3	8,33
Uygulama öncesi düşünceler	9	25,00
Yazı yazmak zordu	8	22,22
Çok kötü yazma becerisi	5	13,89
Fikir bulamama	2	5,56

“Türkçe yazı yazmak konusunda etkinliklerimize başlamadan ne düşünüyordun şimdi ne düşünüyorsun?” sorusu ile ilgili kodlar iki başlık halinde; uygulama sonrası düşünceler, uygulama öncesi düşünceler şeklinde oluşturulmuştur. Uygulama sonrası düşünceler kodu altında; “fikir değişimi, yazma becerisinde gelişme, yazı yazmak artık kolay, daha fazla fikir sahibi olma, farklı kelimeler kullanma” alt kodları bulunurken; uygulama öncesi düşünceler kodu altında; “yazı yazmak zordu, çok kötü yazma becerisi, fikir bulamama” alt kodları tespit edilmiştir. Sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde öğrenci görüşlerinin uygulama sırasında öğrencilere yöneltilen “Yaptığımız uygulamalar öncesinde Türkçe yazma hakkında ne düşünüyordun şimdi ne düşünüyorsun?” sorusuna verilen cevaplarla aynı doğrultuda cevaplar verdiğini; sürecin başında yazma eylemine karşı korku ve kaygı duyup kendilerini yetersiz görürken sürecin ortasında ve sonunda bu fikir ve algılarının değiştiğini kendilerini bu konuda artık daha yeterli hissettiklerini söylemek mümkündür. Çalışma grubunda bulunan öğrenciler, süreç başlamadan önce

yazı yazma becerilerinin oldukça kötü, yazı yazmanın ve farklı fikir bulmanın zor olduğunu ifade ederken sürecin sonunda bu konuda fikirlerinin değiştiğini, yazı yazmanın daha kolay olduğunu ve farklı kelimeler kullanabildiklerini, yazma becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir.

Şekil 4.3.3.1.1. “Türkçe yazı yazmak konusunda etkinliklerimize başlamadan ne düşünüyordun şimdi ne düşünüyorsun?” Sorusuna İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



4.3.3.2.“Yaptığımız Etkinlikler Sence Yazı Yazarken Kafanda Farklı Fikirlerin Oluşmasına Yardımcı Oldu mu?” Sorusuna İlişkin Bulgular

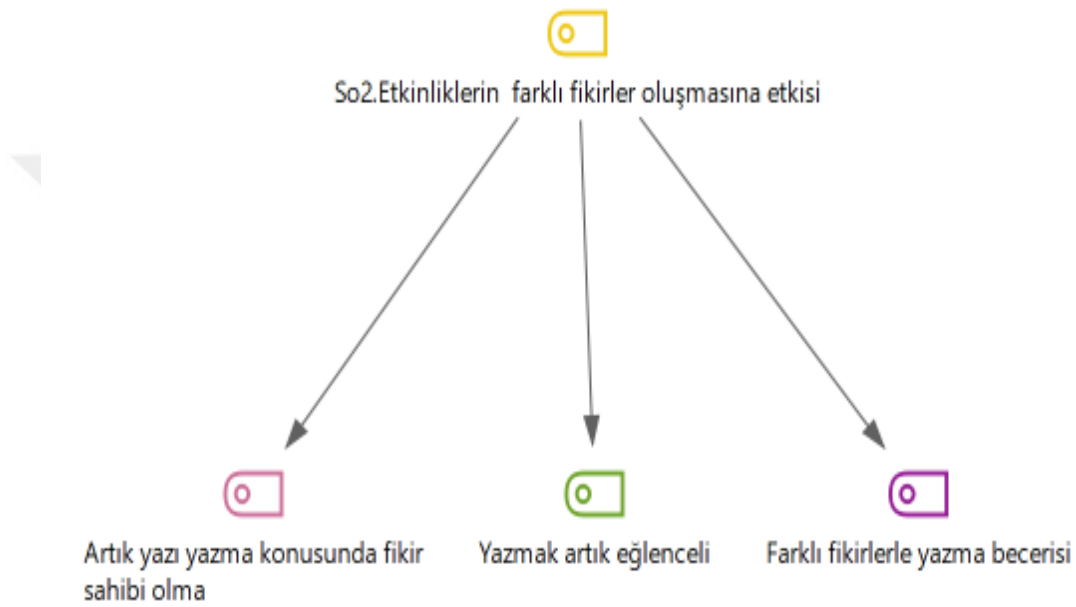
Tablo 4.3.3.2.1. ve Şekil 4.3.3.2.1. 'de araştırma kapsamında elde edilen “Yaptığımız etkinlikler sence yazı yazarken kafanda farklı fikirlerin oluşmasına yardımcı oldu mu?” sorusuna ilişkin kodlar yer almaktadır.

Tablo 4.3.3.2.1. “Yaptığımız etkinlikler sence yazı yazarken kafanda farklı fikirlerin oluşmasına yardımcı oldu mu?” Sorusuna İlişkin Kodlar

	Belgeler	Yüzde
Artık yazı yazma konusunda fikir sahibi olma	12	33,33
Yazmak artık eğlenceli	6	16,67
Farklı fikirlerle yazma becerisi	2	5,56

“Yaptığımız etkinlikler sence yazı yazarken kafanda farklı fikirlerin oluşmasına yardımcı oldu mu?” sorusu ile ilgili kodlar; “artık yazı yazma konusunda fikir sahibi olma, yazmak artık eğlenceli, farklı fikirlerle yazma becerisi” şeklindedir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlarda olumsuz herhangi bir ifadeye rastlanmamış; hepsi farklı şekillerde ifade etmek suretiyle “artık yazı yazarken daha farklı düşünebildiklerini” ifade etmişlerdir.

Şekil 4.3.3.2.1. “Yaptığımız etkinlikler sence yazı yazarken kafanda farklı fikirlerin oluşmasına yardımcı oldu mu?” Sorusuna İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



4.3.3.3.“Türkçe Öğrenirken Bu Şekilde Yazma Çalışmaları Faydalı Olabilir mi?” Sorusuna İlişkin Bulgular

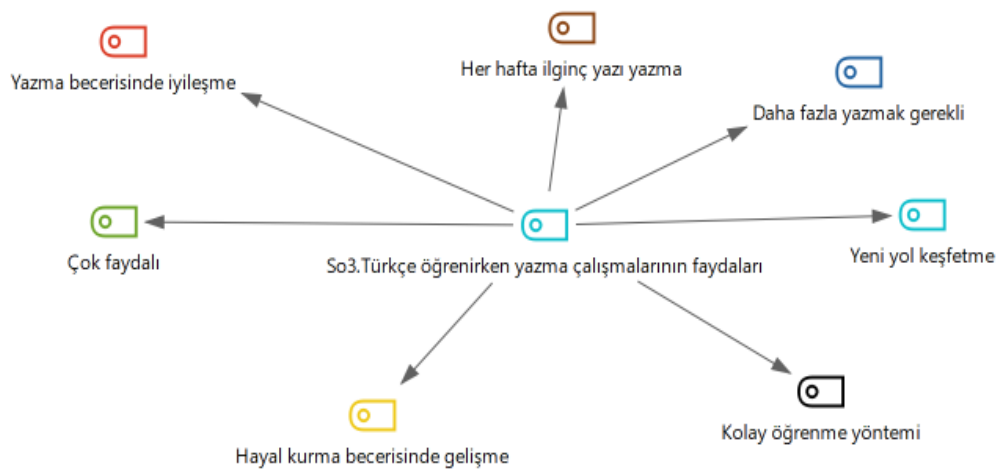
Tablo 4.3.3.3.1. ve Şekil 4.3.3.3.1.’de araştırma kapsamında elde edilen “Türkçe öğrenirken bu şekilde yazma çalışmaları faydalı olabilir mi?” sorusuna ilişkin kodlar yer almaktadır.

Tablo 4.3.3.1.“Türkçe öğrenirken bu şekilde yazma çalışmaları faydalı olabilir mi?” Sorusuna İlişkin Kodlar

	Belgeler	Yüzde
Çok faydalı	6	16,67
Yazma becerisinde iyileşme	6	16,67
Hayal kurma becerisinde gelişme	4	11,11
Kolay öğrenme yöntemi	3	8,33
Daha fazla yazmak gerekli	2	5,56
Yeni yol keşfetme	2	5,56
Her hafta ilginç yazı yazma	1	2,78

“Türkçe öğrenirken bu şekilde yazma çalışmaları faydalı olabilir mi?” sorusu ile ilgili kodlar; “Çok faydalı, yazma becerisinde iyileşme, hayal kurma becerisinde gelişme, kolay öğrenme yöntemi, daha fazla yazmak gerekli, yeni yol keşfetme, her hafta ilginç yazı yazma” şeklindedir. Öğrencilerin oluşturulan etkinliklerden fayda sağlayıp sağlamadığının tespiti için yöneltilen bu soruda, öğrenciler bu dersleri çok faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerin farklı sorularda verdikleri yanıtlarda da zaten süreci ve etkinlikleri faydalı bulduklarını görmek mümkündür. Öğrenciler bu etkinlikleri kolay bir öğrenme yöntemi olarak nitelendirmiş; yazmak için yeni yollar keşfettiklerini, yazma ve hayal kurma becerilerinin geliştiğini ifade ederek her hafta ilginç yazılar yazabildiklerini aktarmışlardır.

Şekil 4.3.3.2.1. “Yaptığımız etkinlikler sence yazı yazarken kafanda farklı fikirlerin oluşmasına yardımcı oldu mu?” Sorusuna İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



4.3.3.4.“Etkinliklerin Sana Bir Katkısı Olduğunu Düşünüyor musun?” Sorusuna İlişkin Bulgular

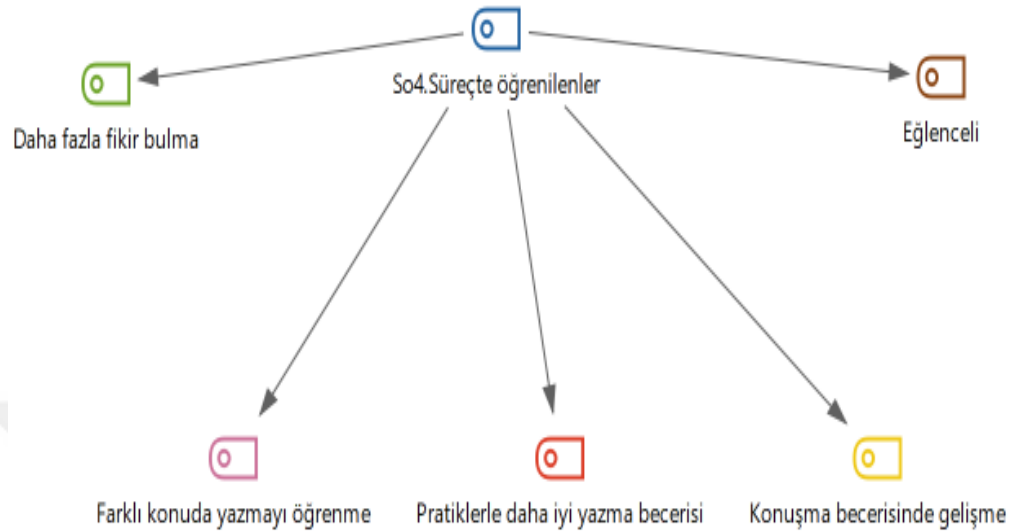
Tablo 4.3.3.4.1. ve Şekil 4.3.3.4.1.’te araştırma kapsamında elde edilen “Etkinliklerin sana bir katkısı olduğunu düşünüyor musun?” sorusuna ilişkin kodlar yer almaktadır.

Tablo 4.3.3.4.1. “Etkinliklerin sana bir katkısı olduğunu düşünüyor musun?” Sorusuna İlişkin Kodlar

	Belgeler	Yüzde
Farklı konuda yazmayı öğrenme	8	22,22
Daha fazla fikir bulma	8	22,22
Konuşma becerisinde gelişme	3	8,33
Eğlenceli	3	8,33
Pratiklerle daha iyi yazma becerisi	3	8,33

“Etkinliklerin sana bir katkısı olduğunu düşünüyor musun?” sorusu ile ilgili kodlar; “Farklı konuda yazmayı öğrenme, daha fazla fikir bulma, konuşma becerisinde gelişme, eğlenceli, pratiklerle daha iyi yazma becerisi” şeklindedir. Öğrenciler uygulanan etkinliklerin kendilerine olan katkısından bahsederken çoğunlukla bu katkının “farklı konularda yazmayı öğrenme” ve “artık daha fazla fikir bulma” şeklinde olduğunu ifade etmişlerdir. “Etkinliklerin sana bir katkısı olduğunu düşünüyor musun?” sorusuna verilen cevaplarda öğrencilerin “konuşma becerisinde gelişme” kaydettiklerini vurgulamaları ilgi çekici olmuştur. Bu her ne kadar beklenmeyen bir cevap gibi görünse de aslında temel dil becerileri birbirinden bağımsız düşünölemeyeceği için öğrencilerin verdiği bu cevap çok da şaşırtıcı olmamalıdır. Bunun yanı sıra öğrenciler eğlenceli buldukları bu etkinlikleri geliştirmelerinde sık sık uygulama yapmanın da etkisinin olduğunu söylemişlerdir. Hiç şüphesiz dil becerilerinin gelişiminde sık tekrarların yapılması öğrenmeyi kolaylaştıran ve kalıcı kılan bir eylemdir.

Şekil 4.3.3.4.1. “Etkinliklerin sana bir katkısı olduğunu düşünüyor musun?” Sorusuna İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



4.3.3.5.“Bunların Dışında Eklemek İstedğin Bir Şey Var mı?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 4.3.3.5.1. ve Şekil 4.3.3.5.1.’de araştırma kapsamında elde edilen “Bunların dışında eklemek istediğin bir şey var mı?” sorusuna ilişkin kodlar yer almaktadır.

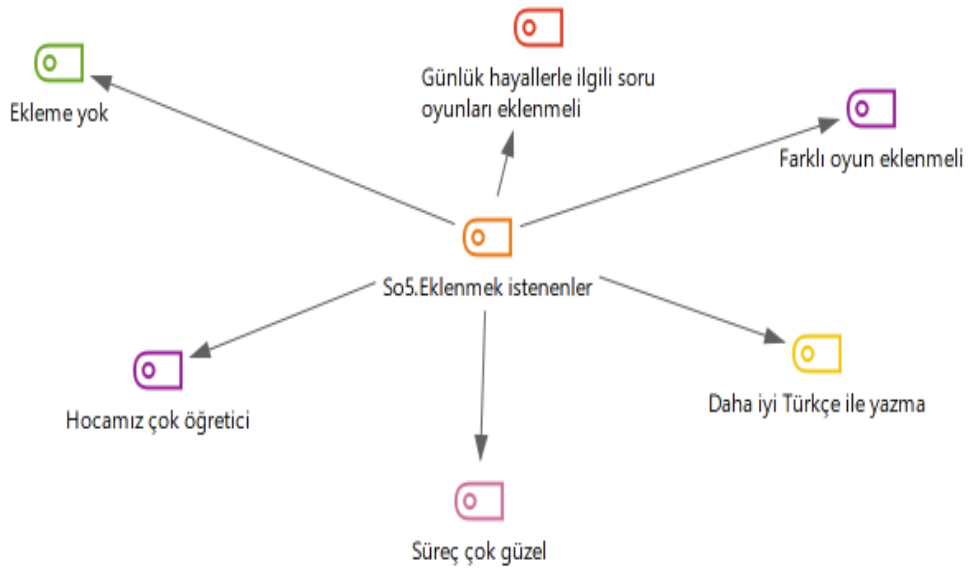
Tablo 4.3.3.5.1. “Bunların dışında eklemek istediğin bir şey var mı?” Sorusuna İlişkin Kodlar

	Belgeler	Yüzde
Ekleme yok	7	19,44
Farklı oyun eklenmeli	1	2,78
Daha iyi Türkçe ile yazma	1	2,78
Süreç çok güzel	1	2,78
Hocamız çok öğretici	1	2,78
Günlük hayallerle ilgili soru oyunları eklenmeli	1	2,78

“Bunların dışında eklemek istediğin bir şey var mı?” sorusu ile ilgili kodlar; “Ekleme yok, farklı oyun eklenmeli, daha iyi Türkçe ile yazma, süreç çok güzel, hocamız çok öğretici, günlük hayallerle ilgili soru oyunları eklenmeli” şeklindedir. Öğrenciler bu soruyu yanıtlarken de çoğunlukla herhangi bir ekleme yapmayı tercih etmemiş ; ekleyenler ise artık daha iyi bir Türkçe ile yazdığını belirtip sürecin çok güzel gittiğini ve öğretici olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca bu soruda “daha farklı

oyun ekleme ve günlük hayallere ilişkin oyun ekleme” şeklinde tavsiye niteliğinde ifadelerle rastlanmıştır. Bu ifadeleri, öğrencilerin uygulanan etkinliklerden keyif ve verim aldıkları ve daha fazlasını istedikleri şeklinde yorumlamak mümkündür.

Şekil 4.3.3.5.1. “Bunların dışında eklemek istediğin bir şey var mı?” Sorusuna İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli



Araştırma sürecinin sonuna gelindiğinde öğrencilerden alınan görüşler, araştırma ortasında ifade ettikleri görüşlerle aynı doğrultuda olmuştur. Öğrenciler önceden yazmanın çok zor geldiğini; fikir bulamadıklarını ifade ederken uygulamanın sonunda bir fikir değişimi yaşadıklarını yazmayı daha kolay ve eğlenceli bulduklarını, daha farklı kelimeler ile ilginç yazılar yazabildiklerini sürecin oldukça faydalı olduğunu ancak yine de daha çok yazı yazmaları gerektiğini söylemişlerdir.

4.3.4.Çapraz Tablolara İlişkin Bulgular

Tablo 4.15’te çalışma kapsamında öğrencilerin demografik değişkenleri olarak alınan (cinsiyet) değişkenlerine göre en sık verilen kodlara yer verilmektedir.

Tablo 4.3.4.1. Çapraz Tablolara İlişkin Bulgular

	Erkek	Kız
“Türkçe bir yazı yazarken böyle yaratıcı fikirler ortaya koyabiliyor musun?”		
Türkçe yaratıcı fikirler yazamam	5	4
“Zorlanıyor musun Türkçe’ de böyle şeyler yazarken?”		
Kelime bilgisi azlığı	3	3
“Bu konuda ilerleyebilmek için ne gibi uygulamalar, etkinlikler yapılmasını istersin?”		
Daha çok yazı yazmak	3	4
“Yaptığımız uygulamalar öncesinde Türkçe yazma hakkında ne düşünüyordun şimdi ne düşünüyorsun?”		
Uygulama öncesi düşünce		
Yazı yazmak zor geliyordu	5	3
“Derslerimizde yaptığımız etkinlikler hakkında ne düşünüyorsun?”		
Etkinlikler çok etkili	3	3
Hayal kurmak eğlenceli	4	3
“Yaptığımız etkinlikler yazarken farklı düşünmene yardımcı oluyor mu?”		
Yaratıcı fikirler artık var	4	4
Yazma becerisi gelişmesi	4	2
“Sence bu dersin daha faydalı olması için başka neler yapılabilir?”		
Artık dersler eğlenceli	3	3
“Bunların dışında eklemek istediğin bir şey var mı?”		
Ekleme yok	4	2
“Türkçe yazı yazmak konusunda etkinliklerimize başlamadan ne düşünüyordun şimdi ne düşünüyorsun?”		
Uygulama sonrası düşünceler		
Yazı yazmak artık kolay	3	4
Fikir değişimi	7	4
Yazma becerisinde gelişme	5	3
Uygulama öncesi düşünceler		
Yazı yazmak zordu	4	4
“Yaptığımız etkinlikler sence yazı yazarken kafanda farklı fikirlerin oluşmasına yardımcı oldu mu?”		
Yazmak artık eğlenceli	3	3
Artık yazı yazma konusunda fikir sahibi olma	7	5
“Türkçe öğrenirken bu şekilde yazma çalışmalarını faydalı olabilir mi?”		
Yazma becerisinde iyileşme	4	3

Çok faydalı	4	2
“Etkinliklerin sana bir katkısı olduğunu düşünüyor musun?”		
Daha fazla fikir bulma	4	4
Farklı konuda yazmayı öğrenme	5	3
“Bunların dışında eklemek istediğin bir şey var mı?”		
Ekleme yok	6	1

Tablo 4.3.4.1’deki çapraz tabloda görüldüğü üzere, “Türkçe bir yazı yazarken böyle yaratıcı fikirler ortaya koyabiliyor musun?” teması altında erkekler kızlara göre daha fazla “Türkçe yaratıcı fikirler yazamam.” fikrine sahiptir.

“Zorlanıyor musun Türkçe’ de böyle şeyler yazarken?” teması altında erkekler ile kızlar aynı sayıda kelime bilgisi azlığından şikâyet etmektedir.

“Bu konuda ilerleyebilmek için ne gibi uygulamalar, etkinlikler yapılmasını istersin?” teması altında kızlar erkekler göre daha fazla daha çok yazı yazmak gerektiğini düşünmektedir.

“Yaptığımız uygulamalar öncesinde Türkçe yazma hakkında ne düşünüyordun şimdi ne düşünüyorsun?” teması altında uygulama öncesi düşüncesi olarak erkekler kızlara göre daha fazla “Yazı yazmak zor geliyordu.” diye düşünmektedir.

“Derslerimizde yaptığımız etkinlikler hakkında ne düşünüyorsun?” teması altında erkekler ile kızlar aynı sayıda, etkinliklerin çok etkili olduğunu düşünmektedir. Fakat erkekler kızlara göre daha fazla hayal kurmanın eğlenceli olduğunu düşünmektedir.

“Yaptığımız etkinlikler yazarken farklı düşünmene yardımcı oluyor mu?” teması altında erkekler ile kızlar aynı sayıda, yaratıcı fikirlerini artık var olduğunu ifade etmektedir. Fakat erkekler kızlara göre daha fazla yazma becerilerinin geliştiğini ifade etmektedir.

“Sence bu dersin daha faydalı olması için başka neler yapılabilir?” teması altında erkekler ile kızlar aynı sayıda, artık derslerin daha eğlenceli olduğunu vurgulamaktadır.

“Bunların dışında eklemek istediğin bir şey var mı?” teması altında kızlar erkekler göre daha fazla ekleme yapmıştır.

“Türkçe yazı yazmak konusunda etkinliklerimize başlamadan ne düşünüyordun şimdi ne düşünüyorsun?” teması altında uygulama sonrası düşünceler olarak, kızlar erkekler göre daha fazla “Yazı yazmak artık kolay.” düşüncesine sahiptir. Fakat erkekler kızlara göre daha fazla fikir değişimi yaşamış ve yazma becerisinde gelişme yaşadıklarını ifade etmiştir. Uygulama öncesi düşünceler olarak erkekler ile kızlar aynı sayıda “Yazı yazmak zordu.” düşüncesine sahiptir.

“Yaptığımız etkinlikler sence yazı yazarken kafanda farklı fikirlerin oluşmasına yardımcı oldu mu?” teması altında erkekler ile kızlar aynı sayıda

yazmak artık eğlenceli şeklinde düşünmektedir. Fakat erkekler kızlara göre daha fazla artık yazı yazma konusunda fikir sahibi olduklarını ifade etmektedir.

“Türkçe öğrenirken bu şekilde yazma çalışmaları faydalı olabilir mi?” teması altında erkekler kızlara göre daha fazla yazma becerisinde iyileşme yaşadıklarını ve uygulamaların çok faydalı olduğunu belirtmektedir.

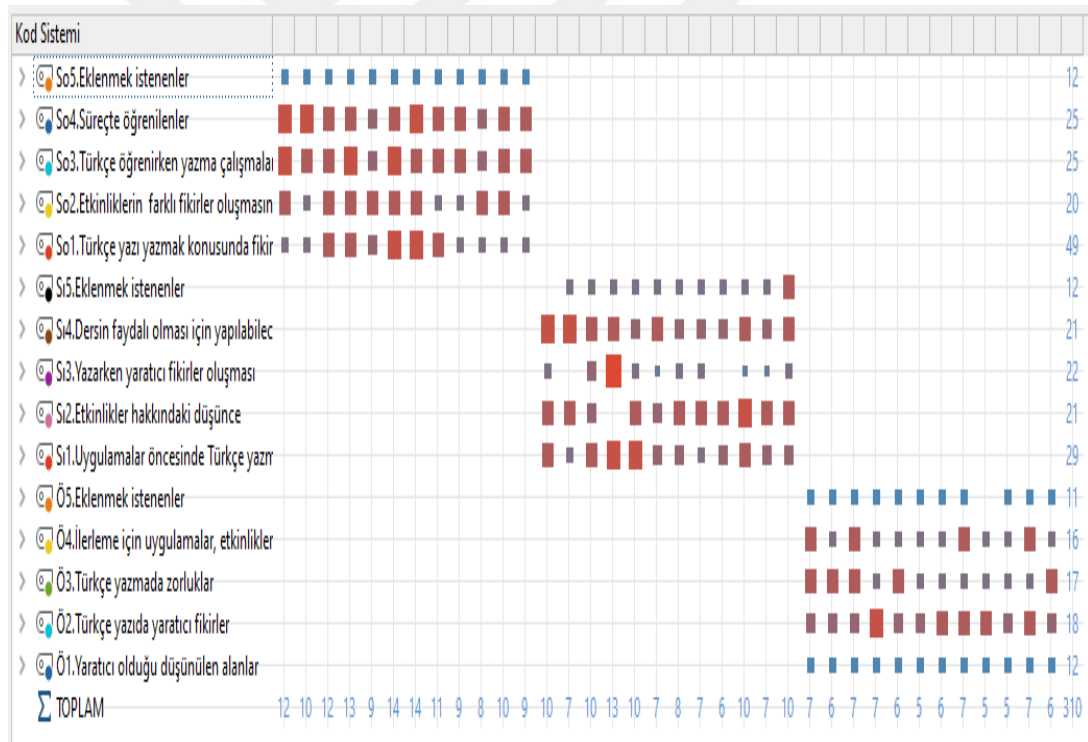
“Etkinliklerin sana bir katkısı olduğunu düşünüyor musun?” teması altında erkekler ile kızlar aynı sayıda daha fazla fikir bulmaya başladıklarını belirtmektedir. Fakat erkekler kızlara göre daha fazla farklı konuda yazmayı öğrendiklerini ifade etmektedir.

“Bunların dışında eklemek istediğin bir şey var mı?” teması altında erkekler kızlara göre daha fazla ekleme yapmak istemediklerini belirtmişlerdir.

4.3.5.Kod Matris Tarayıcısı İle İlgili Bulgular

Şekil 4.3.5.1’de kod matris tarayıcısı yer almaktadır. Öğrencilerin verdikleri cevapların içerik analizi sonucunda kod matris tarayıcısı elde edilmiştir.

Şekil 4.3.5.1.Kod Matris Tarayıcısı ile İlgili Kod Matris Tarayıcısı

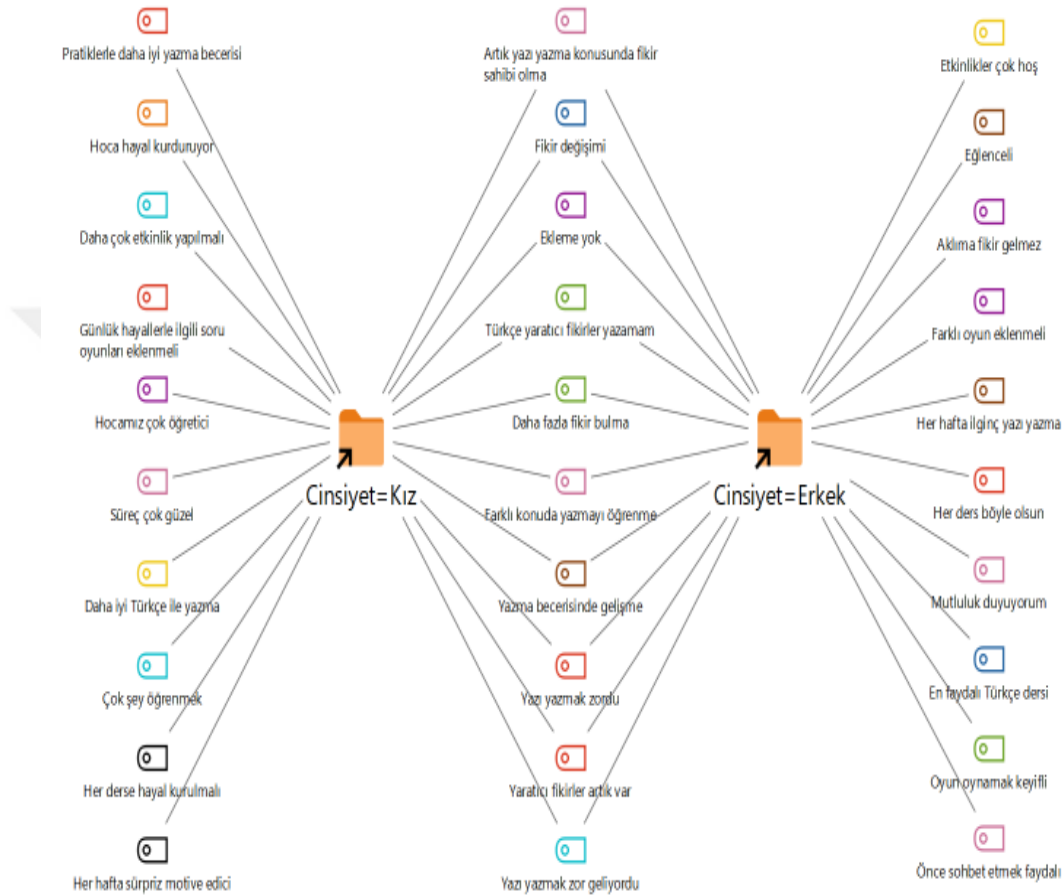


Şekil 4.3.5.1’e göre temalara öğrenci 6, öğrenci 7 ve 12 en fazla katkıyı sağlamıştır. Diğer öğrencilerin de katkısı azımsanmayacak kadar fazladır.

4.3.6.Cinsiyet Değişkenine Göre İki Vaka Modeli ile İlgili Bulgular

Şekil 4.3.6.1’de çalışma kapsamında öğrenci öğrencilerden alınan demografik bilgi olan cinsiyet değişkenine göre iki vaka modeli verilmektedir.

Şekil 4.3.6.1. Cinsiyet değişkenine İlişkin İki Vaka Modeli



Erkek ve kız öğrenciler ortak olarak artık yazı yazma konusunda fikir sahibi olduklarını, uygulama öncesine göre fikirlerinin değiştiğini, farklı bir ekleme yapmak istemediklerini, uygulama öncesinde Türkçe yaratıcı fikirler bulamadıklarını, uygulama sürecinde ve sonrasında ise daha fazla fikir sahibi olduklarını, farklı konuda yazmayı öğrendiklerini, yazma becerisinde gelişme sağladıklarını, yazı yazmanın uygulama öncesinde zor olduğunu ancak süreçle beraber yazmanın kolaylaştığını dile getirmektedirler.

Kız öğrenciler erkekler öğrencilerden farklı olarak pratiklerle daha iyi yazma becerilerine sahip olduklarını, hocaların hayal kurdurduğunu ifade edip, daha çok etkinlik yapılması, etkinliklere günlük hayallerle ilgili etkinliklerin de eklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra kız öğrenciler; hocaların çok öğretici olduğunu, sürecin çok güzel olduğunu, daha iyi Türkçe ile yazmaya başladıklarını,

çok şey öğrendiklerini, her derste hayal kurulması gerektiğini ve her hafta sürprizlerin motive edici olduğunu belirtmektedirler.

Erkekler öğrenciler kız öğrencilerden farklı olarak etkinliklerin çok hoş olduğunu ve sürecin çok eğlenceli gittiğini ifade etmiş ; uygulama öncesi hiç fikir bulamazken süreçle beraber ilginç fikirleri daha kolay bulabildiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte yazma derslerinde farklı oyunların da eklenmesinin iyi olacağını, her hafta ilginç yazı yazmanın çok faydalı olduğunu, her Türkçe dersinin böyle olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Erkek öğrenciler bunların dışında süreçten çok mutlu olduklarını belirtip derste oyun oynamanın ve uygulama öncesinde sohbet etmenin gelişimlerine katkıda bulunduğunu vurgulamışlardır.

4.3.7.Kod Bulutuna İlişkin Bulgular

Şekil 4.3.7.1. Araştırmaya İlişkin Kod Bulutu



Araştırmada en sık kullanılan kod “Artık yazı yazma konusunda fikir sahibi olma” şeklindedir. “Artık yazı yazma konusunda fikir sahibi olma” kodu uygulama öncesi yazacak hiçbir fikirlerinin olmadığını, uygulama sonrasında artık yazma konusunda fikirlerinin olduğunu, hayal kurabildiklerini belirtmeleri ile ilgilidir. Sonrasında ise diğer kodların geldiği görülmektedir.

5.SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1. Birinci Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada temel olarak, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma sürecine ilişkin olarak gözlemlenmiş bir sorunun giderilmesine katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi alan yazın taramaları bu alanda yaşanan bir çok sorunun varlığına işaret etmektedir(Açık, 2008 ; Candaş Karababa, 2009; Arslan ve Adem, 2010 ; Durmuş, 2013 ; Tüm, 2014 ; Şengül, 2014 ; Biçer, Çoban ve Bakır, 2014; Yılmaz ve Talas, 2015 ; Yıldız, 2015 ; Nurlu ve Kutlu, 2015; Demiralay,2016 ; Tuna ve Özer,2020 ; Altunkaya,2021; Akyürek,2021). Gerek ana dili gerekse yabancı dil olarak dil öğrenme süreçlerinde yazma becerisi genelde diğer becerilerden daha zor ve diğer dil becerilerine göre daha yavaş edinilen bir beceridir (Demirel,1999; Maltepe,2006, s.58 ; Tangpermpoon,2008, s.1 ; Çakır,2009, s.165; Kaya,2013, s.90 ; Karatay,2013 ; Göçer,2014). Bu durumun yazma sürecinde yaşanan psikolojik, dil bilgisel ve bilişsel sorunlardan kaynaklandığı düşünülmektedir (Karakoç Öztürk,2012, s. 60 ; Güvercin,2012, s.21). Tunçel'e göre ise (2013, s.731) yazma becerisinin diğer becerilere göre daha yavaş gelişmesi onun zorluğundan değil aşamalılığından kaynaklanmaktadır. Okuma becerisinde zihni harekete geçiren bir uyarıcı olduğu hâlde, yazmanın uyarıcısı bellek ve çağrışımlarla zihin tarafından üretilir. Bu sebepten zihin okuma, dinleme ve konuşma aracılığıyla belli bir birikim sahibi olduktan sonra bir üst düzey beceri olan yazma için analiz, sentez, değerlendirme gibi aşamalarını gerçekleştirmeye hazır hale gelir (Takıl,2014, s.57). Yazmanın bir aşamalılık içermesi ve diğer becerilere göre daha zor edinilmesi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazmaya karşı ilgi tutum ve başarısını da etkilemektedir (Maden ve diğerleri, 2015, s.752). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe yazmaya karşı motivasyonları artırabilmek ve bu alandaki sorunun çözümüne katkıda bulunmak amacıyla kısaca “mevcut olan bilgileri, kavramları, olayları, bellekteki sesleri, görüntüleri, hayalleri yeniden kurgulayarak, birbiriyle ilişkilendirerek ortaya yeni bir beste, şiir, öykü, deneme ya da roman koyma etkinliği” (Güleryüz,2006, s.126) olarak tanımlanabilecek olan yaratıcı yazma alanına yönelik etkinlikler oluşturulmasının, öğrencilerin bu alandaki gelişimine katkı sağlaması ve yaratıcı yazma becerilerinin artırılması hedeflenmiştir. Buna bağlı olarak çalışmanın ilk problem durumunu oluşturan “TÖMER’de öğrenim görmekte olan B1 düzeyi öğrencilerine yönelik oluşturulmuş yaratıcı yazma etkinliklerine katılan öğrencilerin oluşturdukları ön uygulama ve son uygulama çalışmaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışmanın ön uygulama ve son uygulama verileri arasında istatistiksel olarak son uygulama lehine anlamlı bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Çalışmadan elde edilen bu sonuç alan yazında yaratıcı yazma uygulamalarının etkilerinin araştırıldığı birçok araştırma ile benzerlik göstermektedir.

Alan yazında gerçekleştirilen çalışmalarda, yaratıcı yazma etkinlikleriyle tasarlanmış olan yazma derslerinde, yaratıcı yazmanın dersleri tekdüzeliğinden kurtardığı; öğrencilerin dersle daha ilgili olduğu ve kelime hazinelerine katkıda

bulunduğu; yazma becerilerine katkıda bulunduğu ve yazma derslerine ilişkin olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı olduğu; iş birlikli çalışmayı teşvik ettiği tespit edilmiştir (Mollaoğlu, 2002 ; Maltepe,2006 ; Öztürk, 2007; Aktaş, 2009 ; Erdoğan, 2012 ; Top,2013 ; Melanlıoğlu, Atalay, 2016 ; Kasap,2019 ; Akbaba,2020 ; Türkyılmaz,2021). Alan yazında yapılan çalışmalardan elde edilen bu sonuçların yapılan çalışmanın sonuçları ile de örtüştüğünü söylemek mümkündür. Gerçekleştirilen araştırmada, uygulamaya katılan öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiği, öncesinde mesafeli bir yaklaşım sergiledikleri yazma eylemine olumlu bir tutum sergiledikleri görülmüştür.

5.2. İkinci Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Süreç boyunca oluşturulan öğrenci ürünleri, dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilip,yaratıcı sayılacak göstergeler açısından incelendiğinde son uygulama ürünlerinin ön uygulama ürünlerine göre niceliksel ve niteliksel boyutta anlamlı bir artışa sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ilk uygulamasında, dersten önce öğrencilerle “yaratıcılık” ve “yaratıcı yazma” kavramları üzerine konuşulmuş, ürün oluşturmada önce öğrencilerin derse ısınmaları hedeflenmiştir. Öğrencilerin yaratıcı bir ürün çıkarma konusunda kelime bilgisi azlığı, Türkçede henüz iyi yazamamaları, farklı fikir bulamamaları gibi gerekçeler gösterdikleri; bu konuda yeteri kadar özgüvenli hissetmedikleri ve özyeterliklerinin düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum yaratıcı yazma uygulamaları gerçekleştirilmeden önce öğrencilerin yazma öz yeterliklerini düşük olarak tespit eden Demir(2011), Melanlıoğlu ve Atalay’ın(2016) yapmış olduğu çalışmalarla da uyumlu görünmektedir. Dereceli puanlama anahtarı ile yapılan puanlama sonucunda 8 haftalık uygulamanın en düşük puanını ilk haftada alan öğrencilerin hepsi bu haftada bir ürün ortaya çıkarmış bunun yanı sıra problem çözme becerilerini (4) ve eşyalara farklı anlamlar yükleyerek işlevselliğe başka anlam kazandıran öğrenci çalışmaları da (2) gözlemlenmiştir.

Uygulamanın ikinci haftasında, öğrencilerin ortaya çıkardığı ürünler incelendiğinde öğrencilerin ikisi dışında tüm öğrencilerin anlamlı ürünler çıkarabildiği; bunun dışında öğrencilerin ürünlerinde yalnızca problem çözme becerilerini kullandıkları (4) görülmüştür. Öğrencilerden bu çalışma haftasında, fotoğrafı verilen bir insanın sıra dışı bir özelliği olduğu düşünülüp bu kişinin hayatına ilişkin kronolojik bir sıralamanın yapılması ve sonrasında bu kişinin öyküsünün yazılması istenmiştir. Ancak öğrencilerin çalışmaları incelendiğinde öğrencilerin hiçbirinin seçtikleri insan fotoğrafına sıra dışı bir özellik eklemedikleri; günlük hayattan, bilindik insan özellikleri yükledikleri görülmüştür. Öğrencilerin bunu yapamamış olma sebebi olarak etkinlikten önce işlenen metindeki karakterlerin de sıradan insanlar olmaları ve öğrencilerin ürünlerini oluştururken sıra dışı karakter özellikleri yaratmak konusunda fikir sahibi olmamaları düşünülmektedir. Ayrıca uygulamanın ikinci haftasında etkinlik süre olarak 45’+45’ şeklinde planlanmış ancak planlanan süre içerisinde tamamlanamamıştır. Alanyazında kur sürelerinden dolayı yaşanan sorunların olduğu (Bülbül,2015) bir gerçektir. Araştırmacı ikinci araştırma haftasında planlanan sürenin dışına çıkmış ancak sonraki haftalar aynı

durumların yaşanmaması için uzmanlarla görüşerek ders planlarını tekrar gözden geçirmiş ve sürelerin etkinliklere uygunluğundan emin olmuştur.

Uygulamanın üçüncü haftasında, öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik yaratıcı yazma ürünleri çıkarması hedeflenmiş öğrencilerin daha ayrıntılı düşünceleri ve yazabilmeleri için her ilgi alanına ilişkin ayrıntılı sorular oluşturulmuştur. Öğrencilerin ortaya çıkardığı çalışmalar incelendiğinde, birinci ve ikinci hafta çalışmalarında görülen üretim, problem çözme gibi özelliklerin yanı sıra duyarlılık (2) ve yenilik (2) gibi özelliklerin de ürünlerde kullanıldığı tespit edilmiştir. Akyol (2001) öğretim sürecinde soruların dikkat çekmek, öğrenciyi etkin hale getirmek, öğrencilerin düşüncelerini ifade etmeye olanak tanımak için sorulduğunu ifade etmektedir. Doğru yapılandırılmış soruların öğrencilerin etkili ürünler çıkarmasına yardım edeceği düşünülmüş ve bu sebeple ayrıntılı sorular hazırlanarak bu soruların öğrencilere ürün oluşturma süreçlerinde rehberlik etmesi hedeflenmiştir. Bütün öğrencilerin anlamlı ürünler çıkardığı bu çalışma haftasında öğrencilerin elde ettiği başarıda öğrencilerin ürün oluşturmaya yardımcı olacak soruların varlığının da etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu durumun, Küçük 'ün (2006) çalışmasındaki *“Öğretmenin sınıf içerisinde kullanacağı üst düzey sorular aynı zamanda verilen eğitimin kalitesinin de artmasını sağlar.”* tespitiyle örtüştüğü düşünülmektedir.

Araştırmanın dördüncü haftasında, oluşturulan etkinliklerle öğrencilerin duygu durumlarına ilişkin ürünler çıkarması hedeflenmiştir. Bunun için çeşitli senaryolar oluşturulup senaryoya ilişkin ayrıntılı sorular sorularak öğrencilerin ürün oluşturmaya yardımcı olunmuştur. Öğrencilerin ikisi dışında tümünün oluşturulan senaryoya bağlı kalarak ve sorulara cevap vererek anlamlı ürünler ortaya çıkardığı görülmüştür. Bu haftada öğrencilere yöneltilen görüşme sorularına verilen yanıtlardan birisinin de “daha çok soru sormanın yazmalarını daha geliştirdiğine” ilişkin bir ifade olmuştur(K5). Gerek alan yazının soru sormanın önemini vurgulaması gerek uygulamayı gerçekleştiren öğrencilerden “soruların önemli olduğuna dair” bir geri dönüt gelmesi yapılan çalışmanın hem alan yazın hem de uygulama sahası gerçekleriyle uyduğunu göstermiştir. Öğrencilerin bu haftada çalışmalarında önceki haftalarda ürünlerinde gözlemlenen üretim (12),problem çözme(2), yenilik(3) özelliklerinin görülmesinin yanı sıra farklı parçaları başarılı bir biçimde bir araya getirme becerisi olarak tanımlanan sentezleme becerisinin de (K5) etkili bir örneği tespit edilmiştir.

Araştırmanın beşinci haftasında, oluşturulan etkinlik kapsamında araştırma grubundaki öğrencilerin bir tanıdıklarına mektup yazmaları istenmiştir. Tatil yaptıkları yeri ayrıntılı olarak anlatan öğrencilerin bu hafta çalışmalarında en dikkat çeken şey sıklıkla betimlemelere başvurusu olmuştur. Öğrencilerin süreç boyunca en yoğun betimleme yaptıkları ürünler bu haftaya ilişkin oluşturulan ürünler olmuştur. Bu bulgu, Susar Kırmızı'nın (2015) “yaratıcı yazmanın betimleme yeteneğini geliştirdiği” ifadesiyle örtüşürken Maltepe'nin (2006) araştırmasında ulaştığı “öğrencilerin ürünlerinde betimlemeleri, benzetmeleri, duyu ve gözlemleri yaratıcı bir biçimde kullanmada yeterli performans gösteremedikleri” sonucuyla çelişmektedir. Öğrencilerin çalışmalarında bu hafta yaratıcılık göstergesi olarak ifade edilebilecek üretim(12),problem çözme(3),yenilik(2),işlevsellik(1) göstergelerinin

yanı sıra bundan önce çalışmalarda tespit edilmeyen etkileycilik(2) unsuru da gözlemlenmiştir.

Araştırmanın altıncı haftasında, öğrencilere kısa bir film izletilmiş bu filmi izleyip özetlemeleri ve filme alternatif bir son yazmaları istenmiştir. Öğrenciler ürünlerini oluştururken filmi başarıyla özetlemiş; sıradan alternatif sonlar yazan öğrencilerin yanı sıra son derece ilgi çekici ve etkileyici alternatif sonlar oluşturan öğrenci ürünleri de gözlemlenmiştir. Gürer'in (2021) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerden metnin yazarı olduğunu düşünerek metne yeni bir son yazması ve metni yeniden yapılandırmaları istenmiş bu çalışmalardan elde edilen verilerde etkinliklerin çalışmadaki deney grubu lehine anlamlı olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca çalışmada metne yeni bir son yazmaktan çok keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Çalışma bu açıdan Gürer'in (2021) çalışma bulguları ile oldukça benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin tümü altıncı haftada gerçekleştirilen bu etkinlikte yaratıcılık göstergesi sayılabilecek üretim ve problem çözme unsurlarını metinlerinde başarıyla kullanmış bunun yanı sıra filmin özeti ile yazdıkları alternatif sonu başarılı bir biçimde birleştirerek etkili sentezleme örneklerinin (6) vermiş ; etkileycilik ve işlevsellik (2) unsurlarının da gözlemlendiği çalışma örnekleri gözlemlenmiştir.

Araştırmanın yedinci haftasında, bir öyküyü oluşturan unsurlar (ana karakter, yardımcı karakter, kötü karakter, konu, yer, zaman, problem durumu) için birtakım kavramlar belirlenmiş; öğrenciler bunların arasından rasgele seçtikleri unsurları kullanıp öykü karakterleri yaratarak ürün oluşturmuşlardır. Öğrenciler rasgele seçtikleri öykü unsurlarıyla anlamlı ve bütünlüklü metinler oluşturmuş; betimlemelerini yaptıkları karakterler yaratmışlardır. Başkök'ün(2012) yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yaratıcılıklarına ve Türkçe dersine olan tutumlarını ele aldığı çalışmada, içinde “öykü karakterleri yaratma” etkinliğinin de bulunduğu yaratıcı yazma çalışmalarının deney grubundaki öğrencilerin yaratıcılıklarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Seçilen öykü unsurlarını kullanma, öykü karakterleri yaratmayı içeren uygulama haftasında elde edilen veriler öğrencilerin anlamlı, bütünlüklü, ve yaratıcılık göstergeleri taşıyan ürünler oluşturduğunu göstermektedir. Çalışma bu yönüyle Başkök'ün (2012) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Ancak çalışmada dikkat çeken bir sorun gözlemlenmiştir. Öğrenciler rasgele seçtikleri öykü unsurlarının birçoğunu doğru bir biçimde kullanırken “zaman” kullanımını konusunda aynı başarıyı gösterememişlerdir. Zaman kullanımında seçim olarak “geçmiş zaman” ı seçen öğrencilerin ürünlerini bu zaman kipine göre şekillendirdiğini (3); geri kalan öğrencilerden çeşitli zaman kipini seçmiş öğrencilerin sadece ikisinin seçtiği zaman kipinde ürünler ortaya çıkardığı (şimdiki ve gelecek zaman); diğer öğrencilerin ise seçmemiş olmalarına rağmen ürünlerini geçmiş zaman kipiyle oluşturdukları gözlemlenmiştir. Bu durumun, öğrencilerin özgün bir ürün oluştururken (öykü, günlük, anı, masal) sıklıkla geçmiş zaman kipiyle yazmalarından ve alışık oldukları bu yazma durumunu değiştirememelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin tümünün bir ürün ortaya çıkardığı bu haftada, yaratıcılık göstergesi olarak kabul edilen sentezleme eyleminin tüm öğrenciler tarafından başarıyla gerçekleştirildiği gözlemlenmiştir. Öğrenciler bir ürün ortaya çıkarırken ellerinde bulunan rasgele unsurları son derece özgün bir biçimde kullanarak başarılı ve bütünlüklü bir ürün ortaya çıkarmayı başarmışlardır. Öğrencilerin bu haftada yaptıkları çalışmada üretim ve sentezleme özelliklerinin yanı

sıra problem çözme (3) ve işlevsellik özelliklerinin de (2) gözlemlendiğini söylemek mümkündür.

Araştırmanın sekizinci haftasında öğrencilerle ilk hafta gerçekleştirilen uygulamaya benzer bir son uygulama gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere önceden belirlenmiş dört kelime verilerek bu kelimeleri kullanacağı bir metin ortaya çıkarmaları istenmiştir. Öğrencilerin çalışmanın son haftasında rahatlıkla nitelikli ürünler çıkarmayı başarmışlardır. Tüm öğrencilerin ürün ortaya çıkardığı bu haftada öğrenciler ürünlerinde problem çözme (8), sentez (4), işlevsellik (3) gibi yaratıcılık göstergesi sayılacak unsurlar kullanmış bunun yanı sıra bu özelliklere bu haftada akıcılık ve esneklik özellikleri eklenmiştir. Akıcılık ve esneklik özelliği yalnızca K3 ve K5 kodlu öğrencilerin ürünlerinde gözlemlenmemiştir. Araştırmanın son hafta ürünlerinin de elde edilmesiyle öğrenci çalışmalarının ilk uygulama ile son uygulama arasında ne gibi farkların olduğu ve gelişimlerin olduğunu incelemek mümkün olmuştur.

Çalışmalarda öğrencilerin ilk ve son uygulamada tür ve konu seçimleri açısından büyük değişimler gözlemlenmemiştir ancak içeriklerin oluşturulmasında niteliksel olarak bir artış gözlemlenmiştir.

Çalışma grubunun ön ve son uygulama çalışmaları incelendiğinde, yazmış oldukları metinlerin uzunluklarının artmış olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç Susar Kırmızı'nın (2011) 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma çalışmalarını incelediği çalışmasında elde ettiği sonuçla benzerlikler göstermektedir.

Araştırmanın ilk ve son uygulamasına ait öğrenci ürünlerinde dikkat çeken bir diğer durum öğrencilerin ilk haftaya göre daha uzun ve ayrıntılı betimlemeler yapmaları olmuştur. Çalışma, Maltepe'nin(2006) 6.sınıf öğrencilerinin yazma ürünlerini yaratıcı yazma yaklaşımı açısından incelediği çalışmada öğrencilerin bir yaratıcılık ögesi olarak benzetmeleri kullanmada yetersiz kaldığı bulgusu ile örtüşmemektedir.

5.3. Üçüncü Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çalışmada, öğrencilerin yürütülen çalışmaya ilişkin fikir, algı ve görüşlerini tespit etmek amacıyla çalışmanın başında ortasında ve sonunda öğrencilere birtakım görüşme soruları yöneltilmiştir.

Araştırma süreci başlamadan önce öğrenciler, yapılan görüşmelerde Türkçe 'de yaratıcı fikirler üretemeyeceğini, kelime bilgilerinin az olduğunu ve bu sorunu çözebilmek için daha çok yazı yazmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Sürecin ortasına gelindiğinde öğrencilerle tekrar görüşmeler yapılmış ve yürütülen sürece ilişkin tekrar görüşleri alınmak istenmiştir. Öğrenciler bu görüşmede, yazı yazmanın önceden daha zor geldiğini ancak şimdi o kadar zor olmadığını; etkinliklerin çok etkili, hayal kurmanın ise son derece eğlenceli olduğunu; yazma becerilerinin geliştiğini ve artık yaratıcı fikir bulmanın daha kolay olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma süreci sonlandırıldığında öğrencilerin süreç konusundaki fikir ve görüşlerine bir kez daha başvurulmuştur. Çalışma grubundaki öğrenciler araştırma ortasında beyan ettikleri ifadelerle benzer şeyler ifade etmişlerdir. Yazmanın önceden zor olduğunun ancak şimdi o kadar zorlanmadıklarını ve eğlendiklerini, yazma

becerilerinin geliştiğini ve etkinliklerin çok faydalı olduğunu; farklı konularda yazmayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin yapılan görüşmelerde yazma ve yaratıcı yazmaya karşı fikir görüşlerinin olumlu anlamda değiştiğini ve kendilerini bu konuda daha yeterli hissettiklerini söylemek mümkündür. Çalışmanın bu bulgusunun alan yazında yapılmış birçok çalışmayla örtüştüğünü ifade edilebilir (Ak, 2011; Beydemir, 2010; Erdoğan, 2012; Susar Kırmızı, 2009; Korkmaz, 2015; Özdemir ve Çevik, 2018).

Erkek ve kız öğrenciler ortak olarak artık yazı yazma konusunda fikir sahibi olduklarını, uygulama öncesine göre fikirlerinin değiştiğini, uygulama öncesinde Türkçe yaratıcı fikirler yazamadıklarını, uygulama sonrasında ise daha fazla fikir sahibi olduklarını, farklı konularda yazmayı öğrendiklerini, yazma becerisinde gelişme sağladıklarını, yazı yazmanın uygulama öncesinde zor olduğunu, ancak uygulama sonrası yaratıcı fikirlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin görüş ve tutumları cinsiyete göre değişiklik göstermemiş; öğrenciler bu noktada ortak görüş olarak etkinlik öncesinde Türkçede yaratıcı fikirlerle yazı yazamadıklarını süreç sonrasında ise artık bunu daha rahat yapabildiklerini ifade etmişlerdir. Çalışmanın bu bulgusu Akto, Kıran Ölmez ve Bındak'ın (2023) yapmış olduğu çalışmadan elde edilen sonuçlar ile uyumludur. Akto vd. (2023) 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma yaklaşımının öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarını incelediği çalışmada yaratıcı yazma yaklaşımının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumuna etkisinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiş; kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra çalışmanın bulguları Erdoğan ve Çelikipazu'nun (2020), Korkmaz'ın (2015) yapmış olduğu çalışmalarda elde ettiği sonuçlarla da benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Yürütülen araştırma sürecine ilişkin genel bir değerlendirme yapıldığında ; süreç başında öğrencilerin yazma eylemine karşı olumlu tutumlara sahip olmadığı ve Türkçe sözcük dağarcığının yeterli olmadığını, farklı fikirler üretmeyeceklerini düşünmeleri sebebiyle kaygılı oldukları görülmüştür ancak süreç sırasında yürütülen derslerin merak uyandırması, yazma sürecinde şekilsel yapıda esnek kuralların olması, öğrencilerin yazma sürecine metinler, eğitsel oyunlar, müzik, filmler aracılığıyla hazırlanması, öğrencilere olumlu ve teşvik edici geri dönütlerin verilmesinin öğrencilerin yazma eylemine ilişkin tutumlarını değiştirdiği, yazma becerilerinin gelişmesine yardımcı olduğu görülmüştür.

6.ÖNERİLER

- Yaratıcı yazma kavramına yönelik Türkçe öğretimi alanında çalışmalara sıklıkla rastlansa da aynı şeyi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında söylemek mümkün değildir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin çalışmaların alan yazında oldukça kısıtlı bir yer kapladığı tespit edilmiştir. Bu alanda çalışmaların yapılmasının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

- Çalışma yalnızca B1 kurunda öğrenim görmekte olan bir grup öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Farklı kurlarda öğrenim gören öğrencilerin de yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılmasının alana ve öğrencilerin gelişimine anlamlı bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

- Araştırma süresi boyunca öğrencilerle yapılan gerek kayıt altına alınan gerek kayıt dışı görüşmelerde öğrenciler tarafından yürütülen derslere ilişkin en sık vurgu “derslerin sıkıcı olmaması, eğlenceli olması” durumlarına yapılmıştır. Öğrencilerin ilgi çekici buldukları derslerde motivasyonlarının daha yüksek olacağı ve bu durumun ortaya çıkaracakları ürünlere yansıtacağı düşünülmektedir. Bu sebeple yazma derslerinin daha ilgi çekici ve merak uyandıran yapıda planlanmasının derslerden alınan verimi artıracığı düşünülmektedir.

- Araştırma yüz yüze öğretimin gerçekleştirildiği bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Günümüz teknoloji çağında online öğretim süreçlerinin yaygınlaşmasıyla derslerin birçoğu tamamen online ya da ters yüz edilmiş sınıflarda derslerin bir kısmının yüz yüze bir kısmının ise online ortamda gerçekleştirildiği sistemler üzerine kurulmuştur. Oluşturulan yaratıcı yazma etkinlikleri online sistemlere uygun hale dönüştürülerek online öğretim süreçlerinde de kullanılabilir.

- Yaratıcı yazma süreçlerinde öğreticinin rolü ve konuya hakimiyeti son derece önemlidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin bu süreçte yetkin olması oldukça önemli bir konudur. Eylem araştırması olarak tasarlanan bu çalışma, süreci tüm ayrıntısıyla anlattığı için sınıfında benzer bir sorunu çözmek isteyen öğreticiye yol gösterebilir. Öğreticiler sınıflarında, çalışmadaki ders planını ve eylem adımlarını takip ederek öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirebilir. Bunun yanı sıra öğretici sınıfında herhangi bir dil becerisine ilişkin bir sorun tespit ettiğinde bunu gidermek için öğreticinin çalışmada oluşturulan eylem adımlarını takip etmesinin de faydalı olabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008). *Türkiye 'de Yabancılar Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, 1. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa.
- Adams, J. L.(2001). *Conceptual Blockbusting: A Guide to Better Ideas*. USA , Ma, Reading : Addison Wesley Publishing Company Inc.
- Ak, E. (2011). *Yaratıcı Yazma Tekniklerinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Yazılı Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akbaba, R. S. (2020). *Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Öyküleyici Metin Yazma Becerisine ve İleri Okuma Farkındalığına Etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Akkaya, A. ve Gün, M. (2016). Araplara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar: Ürdün Örneği. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 10-18.
- Aksoy, N. (2003). Eylem Araştırması: Eğitimsel Uygulamaları İyileştirme ve Değiştirmede Kullanılacak Bir Yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36(36), 474-489.
- Aktaş, M. (2009). *Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcı Yazmanın Başarıya ve Yazılı Anlatıma Etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akto, A., Kıran Ölmez, E., Bındak, R. (2023). 6. Sınıf Türkçe Dersinde YaratıcıYazma Yaklaşımının Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarına ve Yazma Becerilerine Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(240), 2977-3008. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1187162>.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayınları.
- Akyol, H. (2001). İlköğretim Okulları 5. Sınıf Türkçe Kitaplarındaki Okuma Metinleriyle İlgili Soruların Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26, 169-178.
- Akyürek, H. M. (2021). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Genel Bir Değerlendirme. *Journal of International Social Research*, 14(79), 283-291.

- Alar, S. (2018). *Clustering (Kümeleme) Yaratıcı Yazma Yönteminin Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerisi Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Altrichter, H., ve Holly, M. L. (2005). Research Diaries. Somekh, B. and Lewin, C. (Eds.), *Research Methods In The Social Sciences*, (pp. 24-32). London: Sage.
- Altunkaya, H. (2021). Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmek: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, (Özel Sayı), 1-33.
- Amabile, T. M. (1988). A Model Of Creativity And Innovation In Organizations. *Research in Organizational Behavior*, 10(1), 123-167.
- Arslan,R. (2023). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Yer Alan Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin İncelenmesi. Yüksek lisans Tezi ,FSM Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,İstanbul.
- Arslan, M., ve Adem, E. (2010). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Görsel ve İşitsel Araçların Etkin Kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, 63-86.
- Arslan, M. ve Klicic, E. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Gelişiminde Karşılaşılan Sorunlar: Bosna Hersek Örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 169-182.
- Arthur, B., Zell, N. (1990). Write Up: A Strategy For Teaching Creative Writing Skills To Emotionally Disturbed Students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 34(4), 26-31.
- Assimonye, A. C., ve Ibe, S. U. (2019). Developing Creative Writing Skills in Children. *Multidisciplinary Journal of Education*, 3(1), 126-134.
- Aslanoğlu, E. A.ve Kutlu, Ö. (2004). Eğitimde Sunu Becerilerinin Değerlendirilmesinde Dereceli Puanlama Anahtarı Uygulamasına İlişkin Bir Araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, cilt 36, sayı:1-2.,25-36.
- Aşılioğlu, B. (1993). *Okullarda Türkçe Öğretimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi,Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ataman, M. (2006). Yaratıcı Drama Sürecinde Yaratıcı Yazma. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1, 74-83.
- Ataman, M. (2010). *Türkçe Derslerinde Kullanılabilecek Yaratıcı Etkinlikler ve Yaratıcı Yazma Örnekleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Atık, D. (2022). *Türkçe Dersinde Eğitsel Oyun Kullanımının Yaratıcı Yazma Beceri ve Yazma Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Düzce.
- Avcı, A. S. (2013). *Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimleri ve Yazma Kaygılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Aydeniz, S. (2022). Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerde Yaratıcı Yazma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 135-157.
- Aydın, E. (2019). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dijital Hikâye Anlatımının Yaratıcı Yazma Becerisine Etkisi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Azizoğlu, N. İ., Tolaman, T. D., Tulumcu, F. İ. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Becerisi: Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 7-22.
- Badger, R. ve White, G. (2000). A Process Genre Approach to Teaching Writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160.
- Bakır, K. (2010). Pragmatizm ve Eğitime Yansımaları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(14), 49-68.
- Barro, A. R. (1972). Personality and Cognitive Correlates of Creativity in Writers. The Annual AERA Meeting, April.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (2. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başkök, B. (2012). *İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinde Uygulanan Yaratıcı Yazma Çalışmalarının, Öğrencilerin Yaratıcılıklarına ve Türkçe Dersine Olan Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Barthes, R. (1985). *Yazı Nedir?* İstanbul: Hil Yayın.
- Batur, Z., Başar, M.,Yusufoğlu, S. (2023). Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(1), 763-790. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1305274>.
- Baymur, F. (1948). *Türkçe Öğretimi*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Bell, K. (1997). *Creativity: A Mode of Thinking*. Greenville, South Carolina Home

Schoolpaper, Bob Jones University Pres. Vol 29614. P.2.

- Beverly, J.(1993). *Teacher as Researcher*. ERIC Digest. (ERIC Clearinhouse on Teacher Education, Washington DC, No: ED 355205).
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazma Başarısına ve Yazmaya Yönelik Tutumlara Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim Örgütlerinde Eylem Araştırması. *Journal of Computer and Education Research*, 1(2), 65-89.
- Biçer, N., Çoban, İ., ve Bakır, S. (2014). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar: Atatürk Üniversitesi Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29), 125-135.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan Günümüze Yabancılar Türkçe Öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 107-133. <https://doi.org/10.7884/teke.100>
- Březinová, J. (2007). *Storyline in Teaching English to Young Learners*. Doktora Tezi, Masaryk Üniversitesi, Brno.
- Britton, J. N. (1970). *Language and Learning*. ABD: University of Miami.
- Brookes I., Marshall D. (2004). *Good Writing Guide*. New York: Harap Publishers.
- Bruner, J. S. (1962). *The Conditions of Creativity*. (Ed.) Gruber, H.,E. ,Terrell G., Wertheimer,M.,Contemporary Approaches To Creative Thinking: A Symposium Held At The University of Colorado(pp. 1-30). New York: Atherton Press.
- Bruner, J. (1976). *Surprise, Craft and Creativity*. (Ed.) Bruner,J.,Jolly,A., Sylva, K., Play: It's Role in Development And Evolution, 641-642.
- Bulut, K. (2012). *2006 Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Yer Alan Yazma Kazanımlarının Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Burns, P.,C. ve Lowe, A.,L.(1966). *The Language Arts in Childhood Education*. Chicago: Rand McNally and Co.

- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research For English Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Bülbül, F. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama Becerisinin Kavram Haritası Aracılığıyla Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması*. Doktora Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Calhoun, E.F. (2002). Action Research For School Improvement. *Educational Leadership*, 59 (6), 18-24.
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Carr, W. ve Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer.
- Chen, K. K. (2012). Organizing Creativity: Enabling Creative Output, Process, And Organizing Practices. *Sociology Compass*, 6(8), 624-643.
- Cherryholmes, C. H. (1992). Notes on Pragmatism and Scientific Realism. *Educational researcher*, 21(6), 13-17.
- Connor-Greene, P. A. (2000). Making Connections: Evaluating The Effectiveness Of Journal Writing İn Enhancing Student Learning. *Teaching of Psychology*, 27(1), 44-46.
- Coşkun, E. (2014) *Yazma Eğitimi*. (Ed.) Kırkkılıç, A., Akyol,H., İlköğretimde Türkçe öğretimi. Dördüncü Baskı. Ankara: Pegem A Yayınları, 49-91.
- Cresswell, J. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Approaches*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Çeviri :Bütün,M. ,Demir,S.B.) İstanbul: Siyasal Kitabevi.
- Crotty, M. J. (1998). The Foundations of Social Research: Meaning And Perspective in The Research Process. *The foundations of social research*, 1-256.
- Csikszentmihalyi, M. (2002), Creativity- Flow and the Psychology of Discovery and Innovation, <http://www.csunn.edu/vcpsyoh/psy4444.html> 14.03.2011.
- Çakır, İ. (2010). Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur? *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 165-176.
- Çangal, Ö. (2020) Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Sosyal Medya Kullanımının

- Yazma Becerisine Etkisine Yönelik Öğrenici Görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, Sonbahar Özel Sayı I/II, 52-61.
- Davaslıgil, Ü. (1989). Yaratıcılık ve Oyun. *Eğitim ve Bilim*, Sayı 71, 24-32.
- Dawson, P. (2005). *Creative Writing and The New Humanities*. New York: Routledge.
- Demir, T. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma ile Yazma Özyeterlik Algısı Ve Başarı Amaç Yönelimi Türleri İlişkisinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demiralay, İ. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Anlamsal Açıdan Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Aydın Türkçe Öğretim Merkezi*, 1(2), 33-40.
- Demirbaş, A. (2005). *Biyoloji Öğretiminde Yaratıcı Yazma Uygulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. (Üçüncü Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Denzin, N.K. ve Lincoln, Y.S. (2011) *Introduction : The Discipline And Practice Of Qualitative Research*. The Sage Handbook Of Qualitative Research, 1-19.
- Derjaj, A. (2005). *Arnavut Öğrencilerin Türkçe Öğreniminde Karşılaştıkları Biçimbilimsel Düzlemdeki Sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dev, A. N., Marwah, A., Pal, S. (2008). *Creative Writing: A Beginner S Manual*. India: Pearson Education.
- Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis*. London : Routledge.
- Dinkelman, T. (1997). The Promise of Action Research for Critically Reflective Teacher Education. *The Teacher Educator*, 32(4), 250-274.
- Doğan, N. (2015). *Yaratıcı Düşünme ve Yaratıcılık*. (Ed.). Demirel, Ö. Eğitimde Yeni Yönelimler. Ankara: Pegem Yayıncılık, 167-198.
- Doyran, F. (2013). Reflective Journal Writing on The Way to Becoming Teachers.

- Cypriot Journal of Educational Sciences*, 8(1), 160-168.
- Dökmen, Ü. (2000). *Yarına Kim Kalacak? Evrende Uyumlaşma Sürecinde Varolmak Gelişmek Uzlaşmak*. İstanbul : Sistem Yayıncılık.
- Duran,S. (2010). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazılı Anlatım Becerisinin Gelişimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi,Trakya Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin Yabancılar Öğretimi: Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yabancılar Türkçe Öğretiminin Geleceğiyle İlgili Görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 207-228.
- Earnshaw, S. (Ed.). (2014). *Handbook Of Creative Writing*. Edinburgh University Press.
- Eilks, I. (2018). Action Research in Science Education: A Twenty-Years Personal Perspective. *Action Research and Innovation in Science Education*, 1(1), 3-14.
- Eilks, I., Markic, S. ve Witteck, T. (2010). *Collaborative İnnovation of The Science Classroom by Participatory Action Research—Theory And Practice in A Project of Implementing Cooperative Learning Methods in Chemistry Education*. (Ed.). Valenčič Zuljan, M. ve Vogrinc, J. With The Teacher's İnnovation and Research to Student's Quality Knowledge. Ljubljana, Slovenia: University of Ljubljana.
- Eilks, I. ve Ralle, B. (2002). *Participatory Action Research in Chemical Education*. (Ed.)Ralle, B., ve Eilks, I., Research in Chemical Education—What Does This Mean? (pp. 87– 98). Aachen, Germany: Shaker.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılar Türkçe Öğretimiyle İlgili Bir Kaynakça Derlemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Erdoğan, R., ve Çelikpazu, E. E. (2020). İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersinde Yansıtıcı Düşünme Destekli Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1436-1467.
- Erginer, E. (2000). *Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersoy, A. (2016). Doktora Öğrencilerinin İlk Nitel Araştırma Deneyimlerinin Günlükler Aracılığıyla İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 549-568.
- Ferrance, E. (2000). Themes in Education: Action Research. *Brown University: Educational Alliance*, 34(1), 1-33.
- Fisher, R. (1995). *Teaching Children to Think*. Cheltenham: Stanley Thomes Publishers.
- Fleiss, J.L. (1971). Measuring Nominal Scale Agreement Among Many Raters. *Psychological Bulletin*, 76(5), 378-382.
- Flower, L. ve Hayes, J. R. (1977). Problem-Solving Strategies and The Writing Process. *College English*, (39), 449-461.
- Flower, L. ve Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, Vol. 32, No. 4. ,365-387.
- Fromm, E. (1959). *The Creative Attitude*. (Ed.). Anderson, H.A., Creativity and Its Cultivation, New York (Harper and Row), 44-54.
- Gagne, R.M. ve Driscoll, M.P. (1988). *Essentials of Learning for Instruction*. (2nd Ed.). Nevv Jersey: Prentice-Hall.
- Gartenhous, A. R. (2000). *Yaratıcı Düşünme ve Müzeler*. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No : 7.
- Gel, H.Y. (1994). Sanat Eğitimi ve Yaratıcılık. *Çağdaş Eğitimde Sanat*, 2,37-51.
- Genç, H. N. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi Bağlamında Yazım ve Noktalama. *Dil Dergisi*, 168(2), 31-42.
- Gezmiş, N. (2020). Difficulties Faced By The Undergraduate Students in The Process Writing Approach. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 565–579.
- Gizir Ergen, Z. ve Köksal Akyol, A. (2012). Anaokuluna Devam Eden Çocukların Yaratıcılıklarının İncelenmesi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(2), 156-170.

- Glanz, J. (1999). A Primer on Antian Research for the School Administrators. *The Clearing House*, 301 -304.
- Gold, R. (1958). Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, 36, 217-223.
- Goodrich, H. (1997). Understanding Rubrics. *Educational Leadership*, 54, 14-17.
- Goodrich, H. (2001). The Effects of Instructional Rubrics On Learning to Write. *Current Issues in Education*, 4(4), 1-21.
- Gow, G. (2000). Understanding and Teaching Creativity. *Teach Directions*, 32-34.
- Göçen, G. (2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 23-48.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. (2014). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- 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.
- Graves, D. H. (1975). An Examination of The Writing Process of Seven-Year-Old Children. *Research in the Teaching of English*, 9, 227-241.
- Graves, D. (2003). *Writing: Teachers and Children at Work (20th Anniversary ed.)*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Grenville, K. (2001). *Writing From Start to Finish A Six-Step Guide*. South Australia: Griffin Press.
- Gronlund, N. E. (1998). *Assessment Of Student Achievement*. USA: Pearson Education Inc.
- Grundy, S. (1982). Three Modes of Action Research. *Curriculum Perspectives*, 2(3), 23-34.
- Guba, E. G., ve Lincoln, Y. S. (1988). Do Inquiry Paradigms Imply Inquiry Methodologies? *Qualitative Approaches to Evaluation in Education*, 1(1), 89-115.

- Guba, E.G. ve Lincoln, Y.S. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. (Ed.). Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. Handbook of Qualitative Research, 105-117, Sage Publications.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454.
- Guilford, Joy P.(1968). *Intelligence, Creativity, and Their Educational Implications*. San Diego: RR Knapp.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. (3.Baskı). Ankara: Pegema.
- Güçlü, B., Arslan, M., ve Üstünyer, İ. (2017). Teaching Vocabulary in Turkish Language for Foreigners at Beginner Level Using Suggestopedia. *International Journal of Research in Social Sciences*, 7(11), 36-43.
- Güler, A., Halicioğlu, M. B., Taşgın, S. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T.(2011). *Anlatma Teknikleri 2 Uygulamalı Yazma Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güneş, F. (2014) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Öğretimi: Yaklaşım ve Modeller*.(Ed.).Şahin,A. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler). Birinci Baskı. Ankara: Pegem A Yayınları, 337-361.
- Gürer, N. (2021). *Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Yaratıcı Okuma, Akıcı Okuma Ve Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi*.Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Güvercin,A.(2012). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Tömer Modeli Yazma Eğitimi ve Süreç Temelli Yazma Modelinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Hamand, M. (2014). *Creative Writing Exercises For Dummies*. John Wiley & Sons.
- Harper, G. (2006). *Teaching Creative Writing*. Bloomsbury Publishing.

- Harper, G. (2009). Creative Writing: The Human Event, New Writing. *The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*. 6(2). 85-89.
- Harper, G. (2010). *On Creative Writing*. Canada: Multilingual Matters.
- Hedge, T. (1991). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Hengirmen, M. (1990). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hensen, K.T. (1996). *Teachers as Researchers*. (Ed.). Sikula, J., Handbook of Research on Teacher Education (2. Ed. ,s. 53-66) New York : Macmillan.
- Hui, A. (2006). Supporting Creativity in Schools. *Learning for Democracy*, 2 (3), 83-85.
- İpşiroğlu, Zehra. (2006). *Yaratıcı Yazma*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- İzci, E. (2008). İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretime İlişkin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 111-122.
- Jacobsen, D.A., Eggen, P. ve Kauchak, D. (1999). *Methods For Teaching Promoting Student Learning*. (5.Ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem Araştırması El Kitabı* (2. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kapar Kuvanç, E. B. (2008). *Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarına Ve Türkçe Dersindeki Başarılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kara, N. (2023). *7. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması: Anti-Masal Oluşturma*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2014). *Yazma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme*. (Ed.) Güzel, A. ve Karatay, H., Türkçe Öğretimi El Kitabı. İkinci Baskı. Ankara: Pegem A Yayınları, 265-306.
- Karadağ Yılmaz, R. ve Erdoğan, Ö. (2019). *Yazma, Yaratıcı Yazma Eğitimi*. (Ed.). Akyol, E H. ve Şahin ,A., Türkçe Öğretimi. Ankara : Pegem Akademi, 55-80.
- Karakale, S. (2000), Yaratıcılık ve Yaratıcılığın Geliştirilmesinde Eğitimcilerin Rolü, *Yaşadıkça Eğitim*, 67, 11-15.

- Karatay, H. (2013). *Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme*. (Ed.), Yazma Eğitimi, Ankara : Pegem Akademi.22-30.
- Karatay, H. (2011). *Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme*. (Ed.),Özbay,M., Yazma Eğitimi.Ankara: Pegem A Akademi.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı Okuma-Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yaratıcı Okuma, Okuduğunu Anlama, Yazma ve Yaratıcı Yazma Erişisine Etkisi*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kaya, B. (2013). Yaratıcı Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Yapılan Çalışmalardan Bir Derleme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2),89-101.
- Kemmis, S. (1993). *Action Research and Social Movement: A Challenge For Policy Research*. Education Policy Analysis Archives.
- Kerim, Ü., Taşkaya, S. M., ve Ersoy, G. (2018). Suriyeli Göçmenlerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134-149.
- Khales, B. M. (2015). The Power Of Reflective Writing For Early Childhood Teachers in Palestine. *World Journal of Education*, 5(1), 94-101.
- Khatena, J., Torrance, B. P. (1973). *Thinking Creatively With Sounds And Words: Norms-Technical Manual* (Res. Ed.). Lexington, Ma.: Personnel Press.
- Kırıçoğlu, O.T. (2002). *Sanatta Eğitim Görmek, Öğrenmek, Yaratmak*. Ankara : PegemA Yayınları.
- Kinchloe, J. L. (1993). *Teachers as Reseachers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. The Falmer Press.
- Kirton, M. J. (2003). *Adaptation-Innovation. In the Context of Diversity and Change*. Routledge, New York.
- Knoch, U. (2009). Diagnostic Assessment of Writing: A Comparison of Two Rating Scales. *Language Testing*, 26(20), 275-304. DOI: 10.1177/0265532208101008.
- Kolıkpınar, N. (2021). *Yaratıcı Yazma Teknikleri ile Öyküleyici Metin Oluşturmanın Yazma Becerisi, Derse Yönelik Tutum ve Başarı Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı Yazma Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik Algılarına, Yazmaya İlişkin Tutumlarına ve Yazma Becerisi Akademik Başarılarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Korkmaz, E. (2018). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yaşanan Bazı Sorunlar ve Çözümleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 89-104.
- Koshy, V. (2005). *Action Research for Improving Practice: A Practical Guide*. London, UK: Paul Chapman Publishing.
- Köksal, K. (2001). *Okuma Yazmanın Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Küçük, S. (2007). *Yazılı Anlatım ve Yaratıcılık*. Samsun: On dokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.
- Küçük, S. (2006). Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Çalışmalarının Sorularla Yönlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 181-200.
- Kylonen, P. C. (2012, Mayıs 7-8). *Measurement of 21st Century Skills Within The Common Core State Standards*. Paper Presented at the Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments.
- Lawshe, C. H. (1975). A Quantitative Approach to Content Validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Lee, M. (2012). *Teaching Genre-Based Writing To Korean High School Students At A Basic Level*. Doctoral dissertation, University of Wisconsin-River Falls, River Falls.
- Lincoln, Y. and Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, Sage Publications: London.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., ve Guba, E. G. (2011). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. *The Sage Handbook Of Qualitative Research*, 4(2), 97-128.
- Lubart, I. T. (1994), *Creativity*. In Thinking and Problem Solving (Handbook of Perception and Cognition), R. J. Sternberg (Ed.) (p. 289–323), San Diego: Academic Press.
- MacKinnon, Donald W.(1962).The Nature and Nurture of Creative Talent, *American Psychologist*, 17, 7, 484-495.
- Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden, A.(2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak

- Öğrenenlerin Yazma Kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(2), 748-769.
- Magee, G., B. (2005). Rethinking Invention: Cognition And The Economics of Technological Creativity. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 57(1), 29-48.
- Maltepe S. (2006). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi*.Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mamlok-Naaman, R., ve Eilks, I. (2012). Different Types Of Action Research To Promote Chemistry Teachers'professional Development—A Joined Theoretical Reflection On Two Cases From Israel And Germany. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10, 581-610.
- Manchón, R. (Ed.). (2009). *Writing in Foreign Language Contexts: Learning, Teaching, and Research*. Multilingual Matters, Vol 43.
- Masters, J. (1995). *The History of Action Research*. (Ed.),Hughes,I. , Action Research Electronic Reader, The University of Sydney,on-line <http://www.behs.cchs.usvd.edu.au/ia/row/>
- Maxwell, J. A. (2012). *A Realist Approach For Qualitative Research*. Sage.
- May, R. (Çev: Oysal, A.). (2007). *Yaratma Cesareti*. İstanbul: Metis Yayınları.
- McKernan, J. (1991). *Curriculum Action Research: A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner*. (2. edition). London: Kogan Page Limited.
- McNiff,J.,Lomax,P., ve Whitehead,J.(1996).*You and Your Action Resesrch Project*. New York : Routledge.
- McTaggart,R. (1997). *Reading the Collection*. (Ed.), McTaggart ,R. Participatory Action Research,s. 1-12, Albany,NY : Suny Press.
- Meissner, H. (2000). *Creativity in Mathematics Education*. Proceeding of The 9th International Congress on Mathematical Education, Tokyo.
- Memiş, M. (2021). *Yabancılar Türkçe Öğretiminin Güncel Sorunları*. Ankara : Pegem Akademi Yayınları.
- Memiş, M. R., Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-319.

- Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Merriam, S. B., ve Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation (Fourth Edition)*. San Fransisco, CA: Jossey Bass.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Sage publications.
- Mills, P. (2004). *The Routledge Creative Writing Coursebook*. Routledge.
- Mills, G. E. (2018). *Action Research: A Guide For The Teacher Researcher* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Mollaoğlu S. (2002). *Yaratıcı Yazma İlkelerinin ve Yöntemlerinin Almanca Dil Dersinde Uygulanması Ve Öğrencilerin Yazma Becerisinin Geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli Mülteci Çocuklara Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 1426-1449.
- Morley, D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. New York: Cambridge University Press.
- Morris, W. (2006). Creativity: Its Place in Education. jpb.com, Erps-Kwerps, Belgium. [http:// www.jpb.com/creative/Creativity_in_Education.pdf](http://www.jpb.com/creative/Creativity_in_Education.pdf).
- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: What, when and how? *Practical assessment, Research & Evaluation*, 7 (3),1-5.
- Mutlu, T. Y. (2019). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Türk Edebiyatı Hikâyelerinin Kullanıldığı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Öğrenci Öz Yeterlilik ve Yazma Başarısı Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Mutlu, H. H., ve Gümüş, E. (2021). Akademik Çalışmalara Göre Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güncel Sorunlar. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(25), 829-853.
- Myers, D. G. (1993). The Rise of Creative Writing. *Journal of the History of Ideas*, Vol. 54, No. 2.
- Neuman, W. L. (2006). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar*. (Çev. S. Özge). İstanbul: Yayın Odası Yayınları.
- Nunan, D.(2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.

- Nurlu, M., ve Kutlu, A. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Seviye A1 Yazma Sorunları: Afganistan Örneği. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25(2), 67-87.
- O'Brien, R. (2003). An Overview of the Methodological Approach of Action Resaerch. (On-line). <http://www.wb.neVrobrien/papers/artinal.hUm>.
- Odell, L. (1980). *Teaching Writing by Teaching the Process of Discovery: An Interdisciplinary Enterprise*. (Ed.), In L. W. Gregg ,E. R. Steinberg, Cognitive Process in Writing (pp. 139-154). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Olthouse, J. M. (2012). Talented Young Writers' Relationships With Writing. *Journal for the Education of the Gifted*, 35, 66–80.
- Onur, D., Zorlu T. (2017). Yaratıcılık Kavramı ile İlişkili Kuramsal Yaklaşımlar. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6/3, 1535-1552.
- Oral, G. (2003). *Yine Yazı Yazıyoruz – Okulda, İşyerinde, Evde Kullanılabilecek Yaratıcı Yazı Uygulamaları*. Ankara: Pegem A.
- Oral, G. (2008). *Yine Yazı Yazıyoruz* (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Orhon, G.(2019). *Yaratıcı Yazma*.(Ed.)Bayat,N., Yazma ve Eğitimi, s.275-296.
- Oryaşın,U.(2023). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Tamamlayıcı Cilt ile Önceki Sürümün Karşılaştırılması*.(Ed.),Akkaya,N. 100 Soruda Yabancılar Türkçe Öğretimi, Akademisyen Kitabevi.
- Ökten, C. (2013). Yazma Dersinin Serüveni: İnşadan Kompozisyona. *Türkiyat Mecmuası*. (23). 91-108.
- Özaşkın, A. G. ve Bacanak, A.(2016).Eğitimde Yaratıcılık Çalışmaları: Neler Biliyoruz? *Eğitim Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 5,Özel Sayı, 212-226.
- Özdemir, O. (2019). Yazma Eğitiminde Süreç, Tür ve Süreç-Tür Temelli Yaklaşımların Kullanımları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 545-573.
- Özdemir, S. ve Çevik, A. (2018). The Effect of Creative Writing Studies on Attitudes Towards Writing and The Creative Writing Success. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(2), 141-153. DOI: 10.17679/inuefd.336990.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Öztürk, E. (2007b). Yaratıcı Yazı Yazmanın Gelişim Süreci ve İlköğretimde Yaratıcı Yazı Yazma Öğretimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 266-273.
- Öztürk, J. ve Alan, Y. (2019). 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (44), 221-250.
- Öztürk, B. K. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2),59-72.
- Pardlow, D. K. (2003). *Flight To Flatland: A Descriptive Study Of Using Creative Writing Pedagogy To Improve The Teaching Of First Year English Composition*. Doctoral of Dissertation, Indiana University of Pennsylvania.
- Parlak, B., ve Doğan, N. (2014). Dereceli Puanlama Anahtarı ve Puanlama Anahtarından Elde Edilen Puanların Uyum Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2), 189-197.
- Patton, M., Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. Sage Publications.
- Perl, S. (1994). *Landmark Essays On Writing Process*. ABD: Hermagoras.
- Pilancı, H., Çalışkan, H., Aydın, C. H., Söker, N., Saltık, O. (2015). Uzaktan Türkçe Öğretim Programı (Tsp): Hazırlık, Uygulama, Sorunlar ve Çözümler.
- Pitzl, M.L., (2013). *Creativity in Language Use*. In Handbook of Pragmatics, Benjamins,1-28.
- Platon.(2014). (çev. Teoman Aktürel). *Diyaloglar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Polat Ö.,S. (2023). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Etkileşimli Okuma Etkinliklerinin Yaratıcı Yazma Becerisine Etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Popham, J. W. (1997). What's Wrong And What's Right With Rubric. *Educational Leadership*, 55(2), 72-75.
- Ramet, A. (2007). *Creative Writing*. Oxford: How To Books Ltd.
- Razgatlıoğlu, M. (2020). *Etkinlik Temelli Şiir Okuma Çalışmalarının Akıcı Okuma, Yaratıcı Yazma ve Tutumlara Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Rıza, E. T.(1999). *Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri*. İzmir: Anadolu Matbaası.
- Rıza, E. T. (2001). *Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Rızvanoğlu, A.H.(2016). *Üniversiteler İçin Arapça Yaratıcı Yazma: Öğretim Programı ve Atölye Tasarımları*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Robinson, S. (2007). *An Autobiography Of The Creative Writing Experience: How Metacognition in The Five Meta-Learning Domains Informs Creative Writing*. Doctoral of Dissertation, The University of Calgary.
- Runco, M. A., Millar, G., Acar, S., Cramond, B. (2010). Torrance Tests of Creative Thinking As Predictors of Personal And Public Achievement: A Fifty-Year Follow-Up. *Creativity Research Journal*, 22(4), 361-368.
- San, İ. (1979). *Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık*. Ankara: İş Bankası Yayınları.
- San, İ. (1985). *Sanat ve Eğitim*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. No. 151. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- San, İ.(2002). *Yaratıcı Düşünme ve Tümel Öğrenme*. Eğitimde Zekâ ve Yaratıcılık, Bilgi, Belge ve Kılavuzlar. Türkiye Zekâ Vakfı ve MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara: MEB Basımevi, 16-29.
- San, D. (2004). *Sanat ve Eğitim*. Ankara : Ütopya Yayınevi.
- San, İ. (2004). *Sanat ve Eğitimi: Yaratıcılık, Temel Sanat Kuramları, Sanat Eleştirisi Yaklaşımları*. Ütopya Yayınları Sanat Dizisi: 96, Ankara : Ütopya Yayınevi.
- Sarıkaya, B. (2020). Yazma Kazanımlarının Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu (2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programları Örnekleri). *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 42-55.
- Schmuck, R. A. (2006). *Practical Action Research For Change*. Corwin Press.
- SEED. (2006). Promoting Creativity in Education: Overview Of Key National Policy Developments Across the UK. An Information Paper by SEED <http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/hmiepcie.html>
- Sever, S. (2002). *Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar*. Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını, Uluslararası Bilgi Şöleni, Bildiriler, Ankara.
- Sezer, S. (2005). Öğrencinin Akademik Başarısının Belirlenmesinde Tamamlayıcı Değerlendirme Aracı Olarak Rubrik Kullanımı Üzerinde Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 61-69.

- Sharples, M. (2003). *How We Write: Writing As Creative Design*. London: Routledge.
- Simonton, D. K., 2000. Creativity: Cognitive, Personal, Developmental and Social Aspects. *American Psychologist*, 55, 1, 151.
- Singleton, J., ve Luckhurst, M. (Ed.). (1996). *The Creative Writing Handbook*. Bloomsbury Publishing.
- Smith, D.(1985). *Notes on the Responsibility and the Teaching of Creative Writing*. In Local Assays: On Contemporary American Poetry,Urbana, 221.
- Sommers, N. I. (1982). *Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers*. ABD: National Institute of Education.
- Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stringer, E. T. (2007). *Action Research*. Sage Publications.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. 2.Baskı. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Susar Kırmızı, F. (2009). Türkçe Dersinde Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4 (7), 51-67.
- Susar Kırmızı, F. (2011). Yaratıcı Yazma Ürünlerinin Bazı Ölçütler Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Nitel Bir Çalışma. *Dil Dergisi*, (151), 22-35.
- Susar Kırmızı, F. (2015). Yaratıcı Drama ve Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yaratıcı Yazma Başarısına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40 (181), 93-115.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Alfabe Sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 325-339.
- Şimşek, R., ve Erdem, İ. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi ve Kazanım İlişkisi. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(22), 280-289.
- Tabak, G. (2017). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımı*. Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Takala, T.(1993). A Neuropsychologically Based Approach To Creativity. *Modeling Creativity and Knowledge Based Creative Design*, 91-108.

- Takıl, B.N. (2014). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İletişimsel Yaklaşımın Yazma Becerisine Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tangpermpoon, T. (2008). Integrated Approaches to Improve Students Writing Skills For English Major Students. *ABAC Journal*, 28(2), 1-9.
- Tanrıverdi, A. E., ve Tüm, G. (2015). *Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Yer Alan Yazma Etkinliklerinde Özgünlük*. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu, 12-13.
- Taylor, S. J., Bogdan, R. (1998). *Introduction To Qualitative Research Methods : A Guidebook And Resource (3. Basım)*. New York : John Wiley & Sons.
- Temizkan, M., (2010). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 621-643.
- Terzi, A. R. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Bilimsel Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 298-311.
- Tok, M. (2013). Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yazma Çalışmalarının Değerlendirilmesi. *Uşak Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 6,1, 249-279.
- Tomal, D. R. (2010). *Action Research For Educators (2nd ed.)*. Lanham, MD: The Rowman & Littlefield Publishing.
- Tompkins, G. E. ve Collom, S. (2004). *Sharing The Pen: Interactive Writing With Young Children*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Top, F. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Torrance, E.P.(1968). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Personnel Press, Incorporated.
- Torrance, E.P.(1972). Predictive Validity of The Torrance Tests of Creative Thinking. *The Journal of Creative Behavior* 6,4, 236-262.
- Torrance, E.P.(1974). *Norms-Technical Manual Torrance Tests of Creative Thinking*. USA: Scholastic Testing Service.

- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning For Life in Our Times*. Francisco: Jossey-Bass. Web: PARCC Prototyping Project.
- Tuna, O.N. (1990). *Sümer ve Türk Dillerinin Tarihi İlgisi ile Türk Dili'nin Yaşı Meselesi*. Ankara: TDK Yayınları.
- Tunçel, H. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Başlangıç Seviyesi Öğrencilerinin Yazım Yanlışları. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 6(3), 729-745.
- Tüm, G. (2014). Çok Uluslu Sınıflarda Yabancı Dil Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sesletim Sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 255- 266.
- Türkel, A. (2011). *Yaratıcı Dramanın Yaratıcı Yazma Başarısına ve Yazmaya Karşı Tutuma Etkisi (İlköğretim 8. Sınıf)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Türkyılmaz, M. B. (2021). *Etkinlik Temelli Yaratıcı Yazma Çalışmalarının 7. Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerileri, Yazmaya Yönelik Tutumları, Öz Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarına Etkisi*. Doktora Tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Ulaş, S., E. (2002). *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. Ankara : Bilim Sanat Yayınları.
- Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472.
- Urhan, O. (2016). *Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Derslerinde Masalların Yaratıcı Yazma Becerisine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Urhan Tuna, S., Özer, H. (2020). Yabancılar Türkçe Öğretimi Konusunda Yayımlanmış Bilimsel Çalışmalar Üzerine Bir İnceleme. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 81-98. <https://doi.org/10.21666/muefd.748610>
- Uzun, A. (2015). *Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Çinli Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Uzuner, Y. (2005). Özel Eğitimden Örneklerle Eylem Araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(02), 1-13.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi. Birey ve Öğrenme*. Ankara: Bilim Yayınları.

- Ülger, K. (2012). Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerileri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *E-International Journal of Educational Research*, 3(2), 50-62.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretim Programının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcılığa Yolculuk*. Ankara: Pegem Akademi.
- Veit, R. (1981, March 26-28). *Creating Conditions for Learning: A Further Argument for Free*. Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication, Dallas, TX.
- Yakup, A. (2021). İlgili Çalışmalardan Hareketle Suriyelilere Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 119-146.
- Yalçın, S. (2018). 21. Yüzyıl Becerileri ve Bu Becerilerin Ölçülmesinde Kullanılan Araçlar ve Yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(1), 183-201. <https://doi.org/10.30964/auedfd.405860>
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Mersin: Dersal Yayıncılık.
- Yavuzer, Yavuz, H.(1989).*Yaratıcılık*. İstanbul : Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. (2007). Bilgi Çağında Yaratıcılığın ve Yaratıcılığı Yönetmenin Önemi. *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi*, 12(9), 109-120.
- Yıldırım, R. (1998). *Yaratıcılık ve Yenilik*. İstanbul : Sistem Yayıncılık.
- Yılmaz, F., Talas, Y. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Materyal Olarak Animasyon Kullanımı ve Önemi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 114-127.
- Yontar, A. (1993). *İnsanda Yaratıcılığın Gelişimi*. (Ed.), Ataman, A. Yaratıcılık ve Eğitim. (15-37). Ankara: TED Yayınları.
- Yurdakul, B.(2004). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi İle Öğrenme Sürecine Katkıları*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Yurdugöl, H. (2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği İçin Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.
- Yüksel, T. (2016). *Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Derslerinde Uygulanan Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarına Ve Sözel Yaratıcılıklarına Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Wakefield, 1. F. (1991). The Outlook For Creativity Tests. *The Journal of 301 Creative Behavior*, 25,3, s. 184-193.
- Wallas, G. (1926). *The Art Of Thought*. London: J. Cape.
- West,H. (2017). *300 Creative Writing Prompts: The Complete Fiction Writer's Journal*. Create Space Independent Publishing Platform.
- White, R. ve Arndt, V. (1991). *Process writing*. Great Britain: Pearson Education Ltd.
- Wilson, R. C., Guilford, J. P., Christensen, P. R. (1953). The Measurement of Individual Differences in Originality. *The Psychological Bulletin*, 50 (5), 362-370.
- Wilson, P. (1997). Simplex Creative Problem Solving. *Creativity and Innovation Management*, 6(3), 161-167.
- Woll, H. (2013). Process Diary As Methodological Approach İn Longitudinal Phenomenological Research. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13(2), 1-11.

EKLER

Ek 1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrenciler İçin Yaratıcı Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı

Ek 2. Etik Kurul İzni

Ek 3. Yazma Öncesi Isınma İçin Oluşturulan Okuma Metinlerinden Örnekler

Ek 4. Araştırmacı Günlüğü Notlarından Örnekler

Ek 5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifikası



YARATICI YAZMA DERECELI PUANLAMA ANAHTARI				
		3 (6,25 Puan)	2 (4,1 Puan)	1 (2,08 Puan)
Fikirlerin Özgünlüğü	1.Yazıda yaratıcı fikirler ortaya koyma (problem bulma, problem çözme, özgün düşünme, zihinde canlandırma, var olan bir bilgiyi yeni bir ortama uyarlama vb.).	●Yazıda yaratıcı fikir ya da fikirler vardır. (Ör: ev, köpek, masa kavramlarını bir metinde kullanırken bu bilgileri yeni ortama sıra dışı bir biçimde uyarlar. Ev, uçan bir ev; masa, bin yıllık bir masa; köpek, konuşan bir köpektir.) ●Yaratıcı fikir ya da fikirler metnin içine uygun bir biçimde yerleştirilmiş; içerik açısından uyumlu ve bütünlüklü şekilde sunulmuştur. ●Ayrıntılı bir anlatım vardır.	●Yazı, yaratıcı fikir ya da fikirler yönünden kabul edilebilirdir. (Verilen bilgileri yeni ortama uyarlarken gündelik hayattan faydalanarak, kavramları akla gelen ilk anlamlarıyla kullanır. (Ör: Köpek, evcil hayvanıdır; ev, yaşadığı evdir; masa ise evdeki çalışma ya da yemek masasıdır. Kavram, nesne, olay, durum ya da kişiler bilindik özellikleri dışında kullanılmamıştır.) ●Yaratıcı fikir ya da fikirler metnin içine uygun bir biçimde yerleştirilmiş; içerik açısından kabul edilebilir bir uyum ve bütünlükle sunulmuştur. ● Yüzeysel bir anlatım vardır.	●Yazıda yaratıcı fikirlere yer verilmemiştir.
	2.Yazıda hayal gücünü ortaya koyma (verilen, bilinen bilgi,durum, olay ya da nesneler üzerinden zihin dünyasında tasarım yapma).	●Yazıda hayal gücü içeren ögeler kullanılmıştır. (Ör: Bir insan görseline hayali bir karakter; bir manzara fotoğrafına hayali bir mekân oluşturabilir.) ●Hayal gücü içeren ögeler, metinde tutarlı ve anlam bütünlüğü içerisinde verilmiştir.	●Yazı, hayal gücü içeren ögeler açısından kabul edilebilirdir. (Ör: Bir insan, bir manzara görseli için zihninde tasarımlar yaparken sıklıkla gündelik hayatına başvurur. İnsanı tarif ederken kendi ya da çevresindeki insanların özelliklerinden; manzarayı tasvir ederken gittiği bir yerden faydalanarak bunu yapar.) ●Hayal gücü içeren ögelerin metin içinde kullanımı, tutarlılık ve anlam bütünlüğü açısından kabul edilebilir düzeydedir.	●Yazıda hayal gücü içeren herhangi bir ögeye yer verilmemiştir.
	3.Yazıda farklı bir bakış açısı ortaya koyma (fikir ve kavramları sıra dışı bir bakış açısıyla kullanma).	●Yazıda kullanılan fikir(konu) ve kavramlar (zaman, mekân ve nesneler) farklı bir bakış açısıyla ele alınmıştır.	●Yazıda kullanılan fikir(konu) ve kavramlardan (zaman, mekân ve nesneler) yalnızca fikir ya da yalnızca kavramlar farklı bir bakış açısıyla ele alınmıştır.	●Yazıda farklı bir bakış açısı yoktur.
	4.Yazıda özgün karakterlere yer verme	●Yazıda özgün ve devingen (karakterin metinde değişim ve gelişim göstermesi) bir	●Yazıda özgün bir karakter /karakterler oluşturulmuştur. ●Karakterin /karakterlerin	●Yazıda özgün bir karaktere yer verilmemiştir.

	(verilen bilgiden, nesneden, durumdan ya da olaydan yola çıkarak yeni bir karakter ortaya çıkarma).	karakter ya da karakterler oluşturulmuştur. ●Karakterin ya da karakterlerin özelliklerinden ayrıntılı olarak bahsedilmiştir (Fiziksel, ruhsal özellikler, yaşantısına ilişkin bilgiler vb.).	özelliklerine yüzeysel bir şekilde değinilmiştir (Sadece günlük yaşantısına ilişkin bilgiler vardır.).	●Yazıda karakterin/karakterlerin özelliklerine yer verilmemiştir.
Düşüncelerin Akıcılığı		●İfadeler akıcıdır. ●Düşünceler arasında bağlantı sağlanmıştır, metnin ana fikri açık ve anlaşılabilir.	● İfadelerin akıcılığı kabul edilebilir düzeydedir. ●Düşünceler arası bağlantılarda yer yer kopukluklar olsa da metnin ana fikrini anlamak mümkündür.	●İfadelerde akıcılık sağlanamamıştır. ●Düşünceler dağınıktır, metnin ana fikri anlaşılır değildir.
İfade Zenginliği	1.İçeriksel İfade Zenginliği	●Seviyesinden beklenen kelimeler metnin bağlamında doğru (anlam açısından) biçimde kullanılmıştır. ● Geçiş ve bağlantı ifadeleri (çünkü, veya, ve, mesela, ama, bu yüzden, önce, sonra vb.) kullanılmıştır.	●Seviyesinden beklenen kelimeler metnin bağlamında (anlam açısından) 2 ya da 3 hata yapılarak kullanılmıştır. ● Geçiş ve bağlantı ifadeleri (çünkü,veya, ve, mesela, ama, bu yüzden, önce, sonra vb.) kullanılmıştır ancak sadece 2 ya da 3 tanedir.	● Seviyesinden beklenen kelimeler kullanılmamış ya da 3 defadan fazla hata yapılarak kullanılmıştır (anlam açısından). ●Geçiş ve bağlantı ifadeleri yoktur ya da bir tanedir.
	2. Kurgusal İfade Zenginliği	●Olayın anlaşılmasını sağlayan unsurların (zaman, mekân, olay örgüsü, karakterler) tamamına yer verilmiş ya da durumun anlaşılmasını sağlayan bilgilere ayrıntılı olarak yer verilmiştir.	●Olayın anlaşılmasını sağlayan unsurların (zaman, mekân, olay örgüsü, karakterler) 2 veya 3 tanesine yer verilmiş ya da durumun anlaşılmasını sağlayan bilgiler yüzeysel olarak verilmiştir.	●Olay ya da durumun anlaşılmasını sağlayan unsurlara (zaman, mekân, olay, karakterler, ayrıntılı ya da yüzeysel bilgi) yer verilmemiştir.
Fikirlerin Organizasyonu	1.Başlık	●Başlık ilgi çekici, anlamlı ve yazının ana düşüncesini içermektedir.	●Metnin başlığı vardır ancak ilgi çekici değildir.	●Başlık konudan bağımsızdır ya da başlık yoktur.
	2.Konu	● Konu bir bütün hâlinde; olay ya da durumların akış sırasına göre sunulmuştur.	● Konu bir bütün hâlinde ele alınmaya çalışılmış ancak bütünlük tam olarak sağlanamamıştır. Yazıda kopukluklar vardır.	●Konu bütünlüğü söz konusu değildir.
	3.Sonuç	●Yazı, içeriğe ve konu bütünlüğüne uygun olacak şekilde sonuçlandırılmıştır.	●Yazı tam olarak sonuçlandırılmamıştır. (Sonuca bağlanacak cümleler vardır fakat tam bir sonuç ifadesi görülmemektedir.)	●Yazı sonuçlandırılmamıştır.

Ek 2. Etik Kurul İzni

Evrak Tarihi ve Sayısı: 26.09.2023-E.164846



T.C.
UŞAK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Sayı :E-89784354-050.99-164846
Konu :Karar

26.09.2023

Sayın Prof. Dr. Zekerya BATUR
Eğitim Fakültesi Dekanlığı - Öğretim Üyesi

İlgi : 22.09.2023 tarihli ve 164092 sayılı yazımız.

İlgi ekindeki 2023-170 sayılı karar sehven yazılmış olup Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 20.09.2023 tarihli ve 2023-170 sayılı kararı yazımız ekinde yer almaktadır.

Bilgilerini rica ederim.

Prof. Dr. Nesrin ADA
Başkan

Ek:Karar 2023-170 (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSFKKY01R5 Pin Kodu :36652
Adres:1 Eylül Kampüsü İzmir Yolu 8.Km 64100/Uşak
Telefon:(0276)221 21 80 Faks:(0276)221 21 81
e-Posta:hukuk@usak.edu.tr Web:www.hukuk.usak.edu.tr
Kep Adresi:usakuniversitesi@hs01.kep.tr

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/usak-universitesi-ebys>

Bilgi için: Nesibe ATAY
Unvanı: Memur



Ek 3. Yazma Öncesi Isınma İçin Oluşturulan Okuma Metinleri

Ek 3.1. “Zaman Tüneli” Etkinliği İçin Oluşturulan Okuma Metni



BEBEK MAMASI

Zeynep son zamanlarda oldukça sıkıntılı ve mutsuzdu. Eşi bir yıl önce vefat etmişti. Tek başına çalışıp çocuğuna bakmaya çalışıyordu. Bunlar yetmezmiş gibi 3 ay önce işten çıkarılmıştı ve şimdi işsizdi.

Zeynep'in tüm parası bitmişti önce ailesinden yardım istedi. Ailesi ona destek oldu ve biraz para verdi. Ailesinin verdiği parayla marketten alışveriş yaptı. Un, yumurta, peynir, meyve, bebek maması aldı. Günler geçiyor Zeynep'in ailesinin ona gönderdiği para azalıyordu... Ailesinden tekrar para istemeyi düşündü ama onlar da zengin değildi, çok paraları yoktu, bunu biliyordu. En son yaptığı market alışverişinden sonra hiç parası kalmamıştı ve ne yapacağını düşünüyordu. "Ben aç kalabilirim sorun değil ama bebeğimi doyumam gerek." diye düşünüyordu. Zeynep'in bebeği Funda aç olduğu için sürekli ağlıyordu. Zeynep ona mama alamıyordu...

Bir gün Funda'nın ağlamasına dayanamadı ve karar verdi... Markete gidip bir kutu bebek maması alacaktı. Funda'ya komşusuna bıraktı. Markete gitti, bebek mamalarının olduğu rafa yöneldi. Etrafına baktı, kimseler yoktu. Raftan bir kutu bebek maması alıp sessizce çantasına koydu. Market sahibinin ona baktığını fark etmemişti. Market sahibi Zeynep'i gizlice izliyordu. Marketten çıkarken, market sahibi ona seslendi:

- Hanımefendi! Hanımefendi!
- Bana mı seslendiniz?

Zeynep çok korkuyordu çünkü hırsızlık yapmıştı ve çok utanıyordu.

- Evet, size seslendim. Çantanızı açar mısınız lütfen?
- Hayır açamam. Neden çantanı açayım?!
- Hanımefendi çantanızı açmazsanız polisi arayacağım çünkü hırsızlık yaptınız. Gördüm. Bebek maması çaldınız.
- Hayır, lütfen yapmayın!
- Polisi arıyorum, hiçbir yere gidemezsiniz!

Market sahibi, marketin kapılarını kilitledi. Hemen polisi aradı. Polisi beklerken Zeynep hâlâ market sahibine yalvarıyordu. "Lütfen beni bırakın, gideyim. Evde çocuğum beni bekliyor!" diyor ve sürekli ağlıyordu... Sonunda polis geldi. Etrafa baktı. Market sahibi "Memur bey, sizi ben aradım. Bu kadından şikâyetçiyim. Hırsızlık yaptı." dedi. Polis neler olduğunu anlamaya çalışıyordu. Önce market sahibini dinledi. Sonra Zeynep'i dinledi. Polis "Hanımefendi, çalmadım diyorsanız, çantanızı açın. Bakalım. Suçunuz yoksa gidebilirsiniz." Dedi. Zeynep çantasını açmak istemiyordu ama sonunda açmak zorunda kaldı. Polis, Zeynep'in çantasında bebek mamasını gördü... "Hanımefendi, belli ki market sahibi doğruyu söylüyor, sizi karakola götürmek zorundayız" dedi. Zeynep'i polis aracına bindirdi ve karakola doğru gittiler...

OYUNCAK ARABALAR

Soğuk bir gündü. Mehmet'in üniversitedeki dersleri bitmişti ve eve dönecekti. Ders çıkışında arkadaşlarıyla biraz sohbet etti. Sonra evine gitmek için otobüs durağına yürümeye başladı. Otobüs durağına geldi, etrafa baktı, otobüs görünmüyordu. Üzüldü, morali bozuldu. "Keşke arkadaşlarımla uzun uzun sohbet etmeseydim bu yüzden otobüsü kaçırdım." dedi. Sonraki otobüs yarım saat sonra gelecekti. "Hava çok soğuk eğer burada beklersem hasta olacağım." diye düşündü, ama başka çaresi yoktu. Yarım saat sonra otobüs geldi. Çok üşüyordu hemen otobüse bindi. Mehmet 15 dakika sonra evine vardı. Çok açtı, hemen bir şeyler yemeye karar verdi. Makarnayı çok seviyordu. Makarna pişirdi, yedi. Biraz dinlenmeye karar verdi. Dinlenirken bir şeyler izlemek istedi. Ne izleyeceğini düşünürken bir video gördü. Bu video bir oyuncak koleksiyoncusunun hikâyesini anlatıyordu. Mehmet çok heyecanlandı çünkü onun da bir oyuncak araba koleksiyonu vardı.

Koleksiyonunun ilk oyuncacı mor bir arabaydı. Koleksiyonunda en çok bu mor arabayı seviyordu çünkü bu ilk oyuncak arabasıydı. Mehmet 3 yaşındayken bu mor arabayı ona annesi hediye etmişti. Bu araba parlak, metal, iki kapılı, çok güzel bir arabaydı. 9 yaşında oyuncak arabalarını biriktirmeye karar vermişti. Mehmet'in babası arabaları için ona odasında bir köşe yaptı. Artık oyuncak arabalarını hep buraya koyuyordu. Kirlenmemesi için her gün arabalarını temiz bir bezle siliyordu. Arabaların zarar görmemesi için kimsenin dokunmasına izin vermiyordu. Şimdi 21 yaşındaydı ve araba koleksiyonunda 55 tane araba vardı.

Mehmet videoyu izledikten sonra; "Keşke büyük bir oyuncak koleksiyoncusu olsam, dünyanın her ülkesine gitsem, her ülkeden çeşit çeşit oyuncak alsam ve biriktirsem." diye düşündü. Ama okulumu bitiremezsem bir mesleğim olmaz, önce okulumu bitirip mühendis olacağım. Sonra dünyadaki tüm ülkeleri gezip çeşit çeşit oyuncak biriktireceğim. Başka oyuncak koleksiyoncularıyla tanışacağım. Onların koleksiyonlarını göreceğim." diye düşündü...

“İzleri Takip Et” Etkinliğine Yönelik Oluşturulmuş Araştırmacı Günlüğü Notları

(Araştırmacı Günlüğü,02.06.2023)

Bugün sınıfa elimde kalabalık bir eşya seti ile girdim. Öğrenciler derse ara vermiş; henüz derse başlamamışlardı. Oynayacağımız oyun için çeşitli nesneleri sınıfın farklı yerlerine yerleştirdim. Aradan sonra öğrenciler sınıfa geldi ve biraz sohbetten sonra bugün eğlenceli bir kısa film izleyeceğimizi söyledim. Filmin adı ve konusu “Bayram Harçlığı” olduğu için öğrencilere “bayram” kelimesinin ne demek olduğunu sordum. K1 buna “festival” olarak yanıt verirken K2 “elini öpüp alına götürme” hareketi yaparak tanımlamaya çalıştı. E1 ise Ramazan orucundan sonra camide olan bayramlaşmayı tarif ederek kelimeyi açıklamaya çalıştı. Öğrencilerin hepsinin kelimeyi anladığından emin olduktan sonra filmi izlemeye başladık.

Filmi izlerken öğrencilerin dikkatinin dağılmaması için ben de onları dikkatle izledim. Öğrencilerin tüm dikkatleriyle filmi izliyor olmaları beni oldukça mutlu etti. Umut isimli karakterin harçlık aldıkça yaşadığı mutluluk ve kurduğu hayaller öğrencileri çok güldürdü. E2 kodlu öğrenci “çocuk da bizim gibi hep hayaller kuruyor biz de bu derste hep hayaller kuruyoruz.” yorumunu yaptı.

Film izlerken öğrencilerin kelimeleri, kavramları net olarak anladıklarından emin olmak için birkaç kez filmi durdurup öğrencilere sorular sordum. Öğrenciler Umut ve ailesinin ziyaret ettiği kişileri tanımlarken teyzenin eşi ve amcanın eşini tanımlamakta zorlandılar. Bu durumun “enişte” ve “yenge” gibi akrabalık kavramlarının yalnızca Türkçede olduğunu, bundan kaynaklandığını düşünüyorum. Öğrenciler bu kavramlara yabancı değiller; bu kelimeleri öğrenmişler ancak çok sık kullanmadıkları için tekrar hatırlatmam gerekti.

Film izlendikten ve anlaşıldığından emin olduktan sonra etkinlikle ilgili oyuna geçildi. Oyuna başlarken soruyu cevaplayacak ve ipucunu bulacak öğrenci seçildi. Öğrenciler oyunun ne olduğundan ve soruların neler olacağından habersiz oldukları için biraz temkinli davrandılar ancak sonrasında sınıfta ipucu aramak, renkli zarflardan çıkan notları okumak ve cevap verdikten sonraki adıma seçilecek olan öğrenciyi soruyu cevaplayan öğrencinin seçmesi öğrencileri çok eğlendirdi. Kendi aralarında konuşurken birbirlerine “ben çıkarsam seni seçeceğim” (E1,E2,E4,E5)dedikleri gözlemlendi.

Oyun bittikten sonra öğrencilere filmi sonunu sevip sevmediklerini sordum. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu beklendiği gibi bu sondan pek hoşlanmadıklarını ifade etti (K2, K5,E1,E2,E6,E7). Bunun ardından “o zaman bu filme farklı bir son yazalım,bu filmi siz olsanız nasıl bitirirdiniz?” dedim. Öğrenciler yazma sürecine geçti. Çok fazla rehberlik ve desteğime ihtiyaç duymadan ürünlerini ortaya çıkarmayı başarmış görünüyorlar.

