

Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Öykü Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi

Mehmet TEMİZKAN^a

Mustafa Kemal Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı yaratıcı yazma etkinliklerinin yükseköğretim öğrencilerinin öykü türünde metin yazma becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmada öntest sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü 1. sınıflarından birinci öğretim 1/A şubesi (deney grubu) ve ikinci öğretim 1/B şubesi (kontrol grubu) oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 60 öğrenci katılmıştır. Araştırmada 10 hafta boyunca uygulanan yaratıcı yazma etkinlikleri sonucunda elde edilen veriler "Öykü Yazma Becerisi Ölçeği" doğrultusunda değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öykü yazma becerisi ölçeğine göre son testte almış oldukları puanlar arasında deney grubunun lehine sayısal açıdan anlamlı bir fark olduğu [t(29)= -5,172; p≤ ,05] belirlenmiştir. Buna göre yaratıcı yazma etkinlikleri öykü yazma becerisini geliştirmede geleneksel yazma eğitiminden daha etkilidir. Ayrıca yaratıcı yazma etkinlikleri öykü yapısının içerik temel boyutu üzerinde [t(29)= -3,668; p≤ ,05]; planlama temel boyutu üzerinde [t(29)= -3,151; p≤ ,05]; karakterler temel boyutu üzerinde [t(29)= -5,666; p≤ ,05]; mekân temel boyutu üzerinde [t(29)= -4,479; pp≤ ,05] ve zaman temel boyutu üzerinde [t(29)= -4,471; p≤ ,05] oranında deney grubunun lehine anlamlı bir etki oluşturmuştur. Bu sonuçlara göre Türkçe derslerinde yaratıcı yazma etkinliklerine yer verilmeli ve yazmaları için öğrencilere güven ortamı sağlanmalıdır. Öğretmen yetiştiren kurumların ilgili bölümlerinde yaratıcı yazma dersleri okutulmalı, öğretmen adayları yaratıcı yazmanın hem kuram hem de uygulama yönleriyle nitelikli bir biçimde yetiştirilmelidir.

Anahtar Kelimeler

Yaratıcılık, Yaratıcı Yazma, Öykü Yazma, Sürec Yaklaşımı.

Yaratıcılık kavramı üzerine birçok tanım yapılmasına karşın bu tanımlarda bazı ön kabuller bulunmaktadır. Bunlar yaratıcılığın doğuştan gelen bir yeti olarak insana özgü olduğu, yaratıcı sayılmak için bir dâhi olmak gerekmediği ve yaratıcılık yetisinin özel programlarla kazanılarak geliştirilebileceği biçiminde açıklanabilir. Yaratıcılıkta özgünlük, olağanüstülük, kural dışılık, düşünceleri şimdiye değin olduğundan başka biçimde birleştirme gibi özellikler bulunur (Ömeroğlu, 1990; Üstündağ, 2002; Yıldırım, 1998). Yaratıcılık tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde var olan, insan yaşamının ve insan gelişiminin tüm yönlerini oluşturan bir yeti olarak tanımlanmaktadır (San, 2002). Torrance'a (1998)

göre yaratıcılık sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma, güçlüğü tanımlama, çözüm arama, kestirmelerde bulunma, eksikliklere ilişkin denemeler geliştirme, bu denemeleri değiştirme ya da yeniden sınama, daha sonra sonucu ortaya koyma biçiminde tanımlanabilir.

Genel düşünme yeteneklerinden birisi olan yaratıcılık aynı zamanda geliştirilebilir bir özellik taşımaktadır ve insanın kendi iç dünyasıyla karşılaşmasını sağlar. Yaratıcılıkta bireysellik ön plandadır. Yaratıcı birey hiç kimsenin görmediklerini görür, hiç kimsenin duymadıklarını duyar, hiç kimsenin düşünmediklerini düşünür, hiç kimsenin cesaret edemediklerini yapar ve bütün bunları farklı bir bakış açısıyla değerlendirerek hareket eder. Yaratıcılığın özünde daha önceden kurulmamış ilişkiler arasındaki bağlantıları kurabilme, böylece yeni bir düşünüş şeması içinde yeni yaşantılar, yeni deneyimler, yeni ve özgün düşünceler ortaya koyabilme yetisi vardır (İzğören, 1999; Kale, 1994; May, 1994; Sylvan, 1997; Turla, 2004).

- a Dr. Mehmet TEMİZKAN. Türkçe Eğitimi alanında Yardımcı Doçenttir. Çalışma alanları arasında yazılı anlatım, okuma eğitimi yaratıcı yazma, sözlü anlatım yer almaktadır. İletişim: Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Antakya, Hatay. Elektronik posta: temizkan.mehmet@hotmail.com. Tel: +90 326 245 6000 Fax: +90 326 245 6005.

Yaratıcı Yazma

Yaratıcılık kavramıyla doğrudan ilişkili olan yaratıcı yazma kişinin bir konudaki duygu ve düşüncelerini, düş gücünü kullanarak özgürce kâğıda dökmesi anlamına gelmektedir (Oral, 2003). Yaratıcı yazmada normal değerleri zorlamaksızın alışılmışın dışına çıkmak, düş gücünden yararlanarak herkesten farklı düşünceler ortaya koymak, özgünlüğü yakalayabilmek, akıcı ve hoşlanarak yazmak ve yazmadan zevk almak gibi durumlar söz konusudur (Küçük, 2007). Yaratıcı yazma, düşüncelerdeki doğruluktan daha çok özgünlük ve düş gücüyle karakterize edilmektedir (Brookes ve Marshall, 2004). Yaratıcı yazma süreci yazarların deneyim, bilgi ve tutumlarına dayalı bireysel yaklaşımlarıyla sorun çözme yeteneği olarak düşünülebilir, ancak bu süreç yapılandırılmamış etkinlikler içermesi yönüyle bilimsel problem çözmeden farklıdır. Yaratıcı yazma düzenleme, planlama ve düşüncelerin keşfedilmesini gerektirir; sınırlı düşünmeyi reddeder. “Duygusal deneyimleri zihinde özgürce yeniden yaratma” yaratıcı yazmanın temel felsefesidir (Sharples, 1996). Yüksek bir düşünce, araştırma ve gözlem gücü, bilgi birikimi, düzenli bir okuma alışkanlığı, yeniliklere açık olma, çevresine ve olaylara karşı eleştirel bir gözle bakma, duygu ve yaşantı zenginliği, bilgi ve iletişim teknolojilerinden yeterince yararlanmanın yanında metod zenginliği de öğrencileri yaratıcı yazma etkinliklerine güdüleyici güçler arasında sıralanabilir (Küçük, 2007). Yaratıcı yazmada kişinin duygu ve düşüncelerini özgün bir şekilde anlatması söz konusudur. Bu noktada özgünlük, öğrencilerin dış dünyayı algılama ve anlatmalarında kendi görüş, düşünce ve düş güçlerini kullanmalarına olanak sağlamaktadır. Karşılıklı bir ilişki bağlamında duyular aracılığıyla dış dünyayı algılamak, ayrıntıların farkında olmak ve bu ayrıntıları zihinde canlandırmak öğrencilerin yazılı anlatımda özgünlüğe ulaşmalarına yardımcı olur. Buna göre yaratıcı yazma dış dünyadan elde edilen izlenimlerin farklı bir sunumla ve özgün bir biçimde ortaya konmasına dayanır.

Kişisel anlatıma dayandığı için kesin bir biçimi olmayan yaratıcı yazmanın tarihsel gelişimine bakıldığında yaklaşık seksen yıllık bir süreç gözlemlenmektedir. Birinci Dünya Savaşı'nın sona ermesiyle birlikte demokratik toplum ve demokratik vatandaşlık anlayışı harekete geçmiş, bununla birlikte hem endüstriyel gelişim ve toplumsal değişim hem de uluslararası ilişkiler alanında ilerlemeler gözlenmiştir. Bu alanlarda başlayan ilerleme, eğitim alanında da kendini göstermiş ve “insan gücünün düşünce üretmek amacıyla eğitilmesi”, “toplumsal ya-

rar sağlama amacıyla eğitim” gibi sloganlar, özellikle dil öğretiminin duygusal olmaktan çıkarak yaratıcı ve toplumsal bir görünüme bürünmesini sağlamıştır. Bu gelişmelerin ışığında yazmanın niteliği de değişmeye başlamış, 1917 yılında US. Office of Education tarafından yayınlanan ve Hosis Report olarak da bilinen “Report on the Reorganization of English in Secondary Schools” ile birlikte yazılı iletişimin işlevsel olması gerektiği düşüncesi egemen olmuştur. Bu raporun hazırlayıcıları yazılı iletişimin bireysel ve toplumsal gereksinimlere hizmet etmesinin yanında bireyin bilişsel gelişimine de katkıda bulunması gerektiğini vurgulamışlardır. Yaratıcı yazma çalışmalarının öncelikli olarak ele alınmadığı bu rapora göre yazılı iletişimden beklenen, öğrencilerin çevreye karşı ilgilerini artırmak, gözlem güçlerini geliştirmek ve onlara çevreye ilişkin bilgi vermektir (Brand, 1980). 1930’lu yıllarda yaratıcı yazma konusunda ilerici eğitim hareketlerinin (progressive education) etkili olduğu görülmektedir. Bu yıllarda ilerici eğitimciler yaratıcı çalışmalar süreci içerisinde çocukların bireysel yeteneklerini gözler önüne sermişler ve öğrenme öğretme ortamlarını çocukların görüşlerini serbestçe anlatabilecekleri bir şekilde düzenlemişlerdir. İlerici eğitimciler yaratıcı yazmayı “sözcüklerle kendi kendini anlatma” şeklinde tanımlamışlar ve konunun kişisel boyutunu ön plana çıkarmışlardır (Mearns, 1926, 1929; Rugg ve Schumaker, 1928). Yaratıcı anlatım kendini keşfetmeyi sağladığı gibi öğrencilerin yapıcı gücünü onaran, yenileyen bir yapı taşıdır (Conrad, 1937; Hogrefe, 1940). Buna göre yaratıcı yazma, “deneyimlerin sözcüklere dönüşümü” olarak tanımlanmakta ve yaratıcı yazma etkinliklerinin odağında öğrencilerin kişisel veya toplumsal deneyimlerinin bulunduğu anlaşılmaktadır.

İkinci dünya savaşından sonraki 1950’li yıllarda yaratıcı yazmanın psikolojik temelleri ve terapi değeri önem kazanmıştır. Bu yıllarda kişisel ve toplumsal etkileşimle birlikte savaşın neden olduğu yıpranma ve bunalımın etkisinin azaltılması amacıyla “yaşamın yeniden düzenlenmesi”, “akıl sağlığının yapılandırılması”, ve “bunalımın giderilmesi” gibi terimler yaratıcı anlatımla doğrudan ilişkili bir duruma gelmiştir. Böylece öğrenciler genel olarak kabul görmeyen veya iç dünyalarında gizledikleri duygularını anlatma olanağı bulmuşlardır. 1960’lı yıllarda aralarında “Modern Language Association”, “American Studies Association” ve “College English Association”ın da bulunduğu birçok kuruluş özellikle Amerikan okullarında ve kolejlerinde dil öğretiminin temel konu ve sorunları üzerinde çalışmıştır. Bu çalışmalar sırasında yaratıcı yazmanın insanın düşünce yapısı üzerindeki katkıla-

rı kabul edilmiştir. Buna göre yaratıcı yazma çalışmalarını öğrencilere akademik tatmine ulaşma ve onların entelektüel gelişimlerini sağlama noktasında yardımcı olmaktadır.

1970'li yıllara doğru dil öğretimi konusundaki en önemli çalışmalardan birisi Dartmouth konferansı olarak da bilinen "The Anglo-American Seminar on The Teaching and Learning of English" konferansının toplanmasıdır. Genel olarak Amerikalıların konu merkezli öğretim programı ile İngilizlerin kişisel gelişime yönelik öğretim programının karşılaştırıldığı Dartmouth konferansında yaratıcı yazmaya öğretim programlarında daha fazla yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu konferansta Amerikalı eğitimciler yazma işlemini rapor tutma, çözümleme ve değerlendirme sayesinde bilgiyi yapılandıran bir süreç; İngiliz eğitimciler ise psikolojik verilerin ışığında yapılandırılmamış kişisel deneyimleri yansıtan bir süreç olarak tanımlamışlardır. Konferansta kabul edilen görüşe göre yaratıcı yazmanın toplumsal ya da akademik amaçlara hizmet etmesine gerek yoktur. Yaratıcı yazmanın asıl niteliği kişisel gelişimin derinliklerine inebilmesidir.

1980'lerin başından itibaren yazma öğretiminde bir anlayış değişikliği yaşanmıştır. Yeni anlayış, gerektiğinde öğretmenin yönlendirmesi ile birlikte yazma sürecine odaklanma, keşif ve buluş için öğretme stratejilerini içerme ve bunun yanı sıra yazının, yazarın yazmak istediğini ne kadar yazabildiğine göre değerlendirilmesi gibi olguları ön plana çıkarmaktadır. Buna göre yazma öğrenme ve gelişmenin bir yolu, çözümlenebilen ve tanımlanabilen, belirli kurallara bağlı kalınarak düzenlenen yaratıcı bir etkinlik olarak görülmektedir (Oral, 2003; Smith, 2000). Bilişsel ve psikolojik bir süreç olma özelliği taşıyan yaratıcı yazma kişiye sosyal, psikolojik ve akademik alanlarda katkı sağlamaktadır. Bu etkinlikler öncelikle kişinin kendisine yabancılaşmasını önler, öz güvenini artırır ve ona yazma cesareti kazandırır. Yaratıcı yazma ayrıca anlatım gücünü zenginleştirir, yazınsal zevki geliştirir ve özgünlüğün yolunu açar. Yaratıcı yazma etkinlikleri öğrencilere öğrencilerin iç dünyalarını yakından tanıma ve onlarla duygudaşlık kurma gibi olanaklar sağladığı gibi öğrencilerin kendilerini tanıma süreçlerinde de yardımcı eder. Öğrencilerin kendi düşüncelerini özgürce dile getirmelerini sağlar, başka insanların duygu ve düşüncelerine saygı gösterme ve onları kabul etme alışkanlığı kazanmalarında etkili olur (Oral, 2003).

Eğitim sistemleri düşünmekten uzaklaştıran, yaratıcılığı öldüren ve baskıcı yapılar sergilediğinde çocuk artık yazılı anlatım yetisinin kendisine ait bir özellik olduğunu hatırlamaz (Maltepe, 2006). Bu nedenle yaratıcı yazma etkinliklerine eğitimin her kademesinde gereksinim vardır.

Yaratıcı Yazma ve Öykü Türü

Öğrenciler için kendilerini değişik ve yaratıcı bir biçimde anlatmak büyük önem taşımaktadır. Çünkü toplumsal yaşam kişisel sorunlara yaratıcı çözümler üretilmesini gerektirmektedir. Alışılmış yöntemlerin, sorunların çözümünde yeterli olmadığı durumlarda daha önce denenmemiş yollar devreye girer. Buna bağlı olarak birey değişen topluma uyum sağlamak ve istediği bir yaşamı sürmek için yaratıcılığa gereksinim duyar (Ediger, 1994).

Yaratıcı yazmanın temelinde kurmaca bir dünya oluşturma çabası yatmaktadır. Yazınsal yapıtlar bağlamında kurmaca dünya yazarın dış dünyadan elde ettiği izlenimleri, kendi düş dünyasında daha önceden edindiği izlenim ve tasarımlarla bütünleştirmesi ve bunun sonucunda ortaya çıkan yeni dünyayı yazıya dökmesi yoluyla gerçekleşir. Yani kurmaca gerçek dünyadan alınan malzemenin yazarın düş dünyasında sanatsal bir biçime dönüşmesidir. Gerçeklik insan zihninden bağımsız olarak dış dünyada var olan olay, olgu, durum veya varlıktır. Kurmaca ise sanatçının bu gerçeklikten işine yaradığına inandığı bazıları alarak soyut düzeyde güzel, estetik, kendi içinde uyumlu bir dünya oluşturmasıdır (Çetin, 2006).

Kurmaca dünyanın belli başlı öğeleri olay, kişiler, yer, zaman, bakış açısı ve anlatıcıdır. Buna en uygun yazınsal türler de öykü, roman ve masaldır. Belirli zaman ve belirli yerlerde genellikle az sayıdaki kişi arasında geçen gerçeğe uygun olayların karakterleriyle birlikte kısa, duygulu, heyecanlı bir biçimde gözleme veya tasarlanmaya dayanan yazılara öykü denir (Ciravoğlu, 1998; Kıbrıs, 2000). Öğrencilerin kendilerini yaratıcı bir biçimde anlatabilecekleri en uygun anlatım türlerinden birisi öyküdür. Öykü kavramı anlatma (tahkiye) eylemi üzerine kurulmuş bir yazınsal biçimdir ve öykü türü metinlerde asıl öge olaydır. Diğer tüm öğeler olayın etrafında birleşerek metni oluşturur. Öyküleyici metinlerden olay çıkartıldığında geriye bir yığın sözcük kalır (Aktaş, 2003). Öyküler bireylerin ve toplumların anlatma ve dinleme gereksiniminden ortaya çıkmıştır. Çünkü insan yaşamdan aldıklarını zamanla dışa yansıtmaya gereksinimi duyar.

Bu yüzden öykünün tarihinin aynı zamanda insanlık tarihi ile yaşıt olduğu söylenebilir (Başaran, 2007). Yaratıcı yazma açısından üzerinde çalışılması en uygun tür öyküdür. Çünkü öykü, roman kadar uzun ve karmaşık değildir. Ayrıca masal kadar olağanüstü öğelerle yüklü olmadığı gibi sonunda hep iyilerin kazanmasına yönelik ülküsel bir amaç da taşımaz. Bu nedenle hem gerçekçi hem de kurmaca öğeleri bünyesinde barındırır. Çok uzun bir yazınsal tür olmaması da yazmaya karşı öğrencileri isteklendirir. Bunun yanında öykü çocukların dinlemekten ve okumaktan hoşlandıkları yazınsal türlerin başında gelir. Çocuğun hayal gücünü geliştirdiği gibi anlatılan olayları belli bir bütünlük içinde kavramasını ve neden sonuç ilişkisi gibi zihinsel becerileri başarıyla gerçekleştirmesini sağlar. Uzun, (2007) bu gerçeği şöyle açıklamaktadır. Öykü diğer türler göre yaratıcı düşünceye daha çok yer verilmesi gereken bir türdür. Çünkü öykü çocukların belli bir yaştan sonra merak duymaya başladıkları bir yazınsal türdür. Bu dönem çocuğun gerçek yaşama ilgi duyduğu yaş olarak isimlendirilebilir. Çocuklar 10-12 yaşlarından sonra giderek bu türden yazınsal yapıtlara ilgi duymaya başlar. Artık masal çağı bitecek, yerini yavaş yavaş öykü ve romana, yani gerçek ya da gerçeğe uygun olay anlatımının ağır bastığı yazı türlerine bırakacaktır. Öyküde yazar tamamen serbesttir. Sınırsız, engelsiz, kuralısız, içinden gelenleri istediği gibi bütün sıcaklığıyla yazıya dökülebilir. Bu açıdan öykü yaratıcı düşüncenin ve yaratıcı yazma çalışmalarının yaygın olarak kullanılabilceği bir çalışma alanı oluşturur (Miyasoğlu, 1998). Arı (2008)'ya göre çocuklar, yüklerden masal, öykü, fıkra dinleyerek öyküleyici metinlerle tanışır. Okumayı öğrendikten sonra da bu türler hakkında bilgi sahibi olmaya başlarlar. Öyküleyici metinler ana dili öğretiminde öğrencilerin dünyayı algılamalarına, kültürlerini tanımalarına, yaratıcılıklarını geliştirmelerine yardımcı olur. Bu tür metinleri okuyup inceledikten sonra gerek kendi çevrelerinden hareket ederek kendi yaşamlarıyla ilgili olayları; gerek hayal güçlerine başvurarak düşsel olayları çok fazla yazınsal değeri olmasa da yazabilirler. Böylece yazılan yaratıcı yazılarda çocuklar düşüncelerini, duygularını, ideallerini ve fantazilerini kendi eşsiz dilleriyle ifade etmekte ve paylaşmaktadırlar. Yaratıcı yazının içeriğinde deneyimler, dildeki güzellikler, özgür bir şekilde akıp giden sözcükler, kişisel anlatımlar, gözlemler ve düşer önemli bir yer tutmaktadır (Chenfeld, 1978; Göğüş, 1978). Bu noktada Sever (1991) yaratıcı, verici bir süreç ve bir anlatma tekniği olan yazmayı; anlama sürecinden gelen iletinin kavranması, düşüncelerin ayrıştırılması, yeniden biçim-

lendirilip bir bütün olarak aktarılması gereği olarak belirtmektedir. Yazınsal yaratıcılık; yaratıcı çalışmaların temel anlayışı olan kendini tanıma, düşünerek karar verme, planlama bu plan ve kararları eyleme dönüştürme sürecinin uygulamalarıyla yaşama geçirilmesidir. Bu açıklamalar yazma eylemi ile yaratıcılığın örtüştüğü biçiminde yorumlanabilir. Aşıcıoğlu, (1993) da yazma becerisinin geliştirilmesi için mutlaka öykü gibi kurmaca niteliği taşıyan yazınsal ürünlerden yararlanmak gerektiğini belirtmektedir. Buna göre öğrencilere istenilen düzeyde bir yazma becerisi kazandırmak yalnızca öğretici yazılar yazdırmakla olanaklı değildir. Önemli olan, dış dünyayı algılamaları ve anlatmalarında kendi görüş, düşünce ve hayal güçlerini kullanmalarına olanak sağlamaktır. Böylelikle dış dünyadan beş duyu yoluyla alınan izlenimler zihinde canlanır ve kâğıda dökülür. Duyular aracılığıyla dış dünyayı algılamak, ayrıntıların farkında olmak ve bu ayrıntıları zihinde canlandırmak öğrencilerin yazılı anlatımda özgünlüğe ulaşmalarını sağlar. Ayrıca kişinin yazılı anlatımda özgünlüğe ulaşabilmesi için kendi görüş, düşünce ve hayal gücünü de işine katması gerekir. Yaratıcı yazma, dış dünyadan elde edilen izlenimlerin farklı bir sunumla ortaya konmasına dayanır. Yaratıcı yazma öğrencilere kendi yazma konularını ve yöntemlerini seçme fırsatı vermektedir. Çocukların bilişsel ve iletişim becerilerini geliştirmede yaratıcı yazmanın önemi yadsınmaz (Cristopher, 1996). Öykü birçok araştırmacıya göre bir ana olay ve bu olayın etrafında gelişen yan olayların oluşturduğu olay örgüsünden meydana gelmektedir. Bu ana olay aynı zamanda öykünün konusunu oluşturmaktadır. Olay örgüsünün dışında öyküde olayın geçtiği yer, zaman ve olayı yaşayan kişilerin bulunduğu bir dekor bölümü ve birbiriyle ilişkili bir dizi olayın yer aldığı girişim, tepki, sonuç gibi bölümler bulunur (Gersten ve Dimino, 1990'dan, Marshall, 1983'ten, Morrow, 1985'ten akt., Arı, 2008). Tompkins (1982) öğrencilerin öykü yazmaları için çeşitli nedenleri olduğunu belirtir. Eğlenmek, sanatsal anlatımı geliştirmek, yazmanın değer ve işlevini keşfetmek, düşüncünü geliştirmek, açık yürekli olmayı sağlamak, kendini tanımaya yardımcı olmak gibi nedenler bunlar arasında sayılabilir. Bu nedenlere bağlı olarak öğrencilere yaptırılan yazma çalışmalarında önemli bir yeri olan öykü türünün bazen metne sindirilmiş bazen de açıkça görülebilecek, birbiriyle ilişkili öğeleri bulunmaktadır. Olay ve yan olaylar, kurgu, kişi kadrosu, mekân, zaman, çatışma, izlek bu öğeler arasındadır. Yaratıcı yazma etkinlikleri genellikle öykü gibi olaya dayalı türler etrafında gerçekleştirildiğinden bu türün öğeleri üzerinde

durmak gerekmektedir. Yapılan alanyazın taraması sonucunda öykülerin genel olarak aşağıdaki temel boyutları içerdiği görülmüştür.

1. İçerik: Yapıtta ele alınan ana olay (konu), yan olaylar, izlek ve tez (ana düşünce) içerik temel boyutunu oluşturmaktadır.

a. Ana Olay (Konu) ve Yan Olaylar: Konu gerçek ya da tasarlanmış bir olay, duyuş, düşünüş, bir nesne, bir durum kesiti, bir betimleme, bir anı veya bir düş olabilir (Çetin, 2006). Öyküleyici bir metinde anlamın okuyucunun zihninde gerçekleşmesini sağlayan en önemli öge olaydır (Gündüz, 2003). Öyküdeki konu tek bir olay değil, yan olaylar tarafından desteklenen bir olaylar zinciridir (Aktaş, 2003).

Öyküleyici metinler genellikle okuyucuya bir ana olay ve bunu destekleyen yan olayları anlatmak üzere düzenlenir. Bu nedenle öyküleyici metinlerde dikkat edilmesi gereken en önemli öge insanoğlunun ilk zamandan beri başından geçenleri anlatma isteğinden doğan olaydır. Bir olay çerçevesinde gelişen bütün yazınsal türlerde yer alan öğeler bu ana olaya göre biçimlenir. Başta kişiler olmak üzere, mekân, zaman, hatta bakış açısı ve anlatıcı tipleri olayın gösterdiği özelliklere göre yerlerini alırlar (Temizkan, 2009).

b. İzlek: Yapıtta ele alınan temel duygu, temel düşüncedir. Bir ya da iki kelime ile anlatılır. İzlek yapıtın derin yapısında yer almaktadır. Yapıt başından sonuna kadar bu izlek etrafında gelişir. Konu, olay, kişi kadrosu, bakış açısı gibi öğeler yapıtta temel olarak işlenen izlek etrafında biçimlenir (Çetin, 2006). Öyküleyici türlerde bazı izlek örnekleri sevgi, umut, özgürlük, batılılaşma, kahramanlık vb. olabilir. İzlek öyküleyici türlerde yapıtın üzerine temellendirildiği konunun yazarın duygu ve düşüncesinde özlü bir yargı biçiminde ortaya konan sentezi ve yazarın asıl amacıdır.

c. Tez (Ana Düşünce): Her yapıt okuyucuya bir ileti ulaştırmak amacıyla oluşturulur. Yapıt içinde yazarın okuyucuya iletmek istediği asıl düşünce tezi oluşturmaktadır. Öyküleyici türlerde tez açık ve örtülü olmak üzere iki biçimde ortaya konulur. Yazarın dünya görüşünü çıkça ortaya koyduğu yapıtlarda açık tez bulunmaktadır. Örtülü tez ise genellikle kişilerin çizilişinden ve olayların ele alınışından çıkarılabilir. Bu türden yapıtlarda tez kuru bir yargı cümlesi ile değil; canlı bir yaşantıyla dönüştürülerek sunulur.

d. Ana Düşüm ve Ara Düşümler: Ana düşüm yapıtın girişinden sonucuna kadar ana izleğe bağlı kalarak devam eden en büyük merak ögesidir. Yazar ortaya attığı ana düşümle okuyucunun dikkatini çeker ve onu yapıtın sonuna kadar sürükler.

Ara düşümler ise metnin bütününe yayılmayan kısa süreli ve ana düşümü destekleyici nitelikteki düşümlerdir. Ara düşümler ana düşümün etrafında zaman zaman ortaya çıkar ve ana düşümü besler (Çetin, 2006).

2. Planlama: Öyküleyici metinler genellikle giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

a. Giriş (serim) bölümü: Bu bölümde olay ve karakterler tanımlanmakta, problemin çerçevesi çizilmekte ve okuyucuyu öyküye güdülemektedir. Öyküleyici yapıtların giriş bölümleri genellikle bir varlık betimlemesi, bir çözümleme veya olayın verilili ile başlar. Bu bölümde ayrıca sonuçta çözümlene üzere bir ana düşüm atılır veya sonuçtan nedenlere inmek için ana düşümün çözümü verilir. Stein ve Glenn (1979) tarafından geliştirilen öykü yapısında bu bölüm dekor terimiyle karışılmaktadır. Bu bölümde öyküdeki kişilerin ve mekânların durumu ya da kişilerin alışkanlıkları ve etkinlikleri betimlenir. Ayrıca öykünün geçtiği zaman dilimi de verilir.

b. Gelişme (düşüm) bölümü: Bu bölümde ele alınan sorun bütün çıplaklığıyla ortaya konulmakta, ana olay yan olaylar tarafından desteklenmektedir. Kişiler, kişilerin başlarından geçen olaylar, mekân veya kişi betimlemeleri, ara düşümler bu bölümde ayrıntılıyla yer alırlar. Gelişme (düşüm) bölümü serim ve çözüm bölümleri arasında bir köprü görevi görerek bu iki bölüm arasındaki bağlantıları sağlar. En önemli işlevlerinden birisi de olay örgüsü içerisindeki gerilimi gittikçe artırarak okuyucuyu sona hazırlamaktır.

c. Sonuç (çözüm) bölümü: Bu bölümde olaylar toparlanmakta ve bir sonuca bağlanmaktadır (Akyol, 1999; Kantemir, 1995). Sonuç bölümü olay örgüsünün ilk tümcelerindeki başlangıç durumuna göre oluşan değişimleri açık veya örtük bir biçimde belirtir. Olay örgüsü bir betimleme, bir portre, bir söyleşim, bir düşünce veya bir güncenin son sözleriyle bitebilir (Kıran ve Kıran, 2003). Öyküleyici yapıtların en etkili vurgusu bitirilişindedir. Bu türden yapıtlarda sonuç bölümü genellikle tamamlanmış, bitmiş bir son veya ucu açık bırakılmış bir son olmak üzere iki biçimde ortaya çıkar.

3. Karakterler: Öyküleyici bir metinde bir olay örgüsünden söz ediliyorsa elbette bu olayları yaşayan, var eden insan veya insan biçimindeki varlıklara yani karakterlere gerek olacaktır. Çünkü olay ve olayların kendiliğinden oluşmasını beklemek fizik kanunlarına aykırıdır.

Bir öyküde işlevlerine göre bazı kahraman türlerinden söz edilebilir. Aktaş (2003) öykülerde bulunan kahramanları asıl kişi, hasım kişi, yardımcı kişi gibi başlıklar altında incelemektedir. Öyküde kahraman ögesi beraberinde çatışma kavramını da getirir. Çatışma kahramanla kahramanın amacına ulaşmasını engelleyen nesne, olay veya diğer kahramanlar arasında olur ve öyküdeki eylemi geliştiren temel etkidir (Başaran, 2007). Öykülerde genellikle kahramanların doğayla, kendi kendisiyle (psikolojik mücadeleye dayanan çatışma) veya iki karakterin birbiriyle çatıştığı görülür (Bolat, 2005). İki karakterin birbiriyle çatışmasına fiziksel çatışma, kahramanın kendi içindeki çelişkilerinden oluşan çatışmaya ise psikolojik çatışma denir.

4. Mekân: Öyküde mekân olayların gerçekleştiği sahnedir. Bu nedenle mekân olmadan olay örgüsü gelişemez. Kişi kadrosunu oluşturan insan veya varlıkların kurmaca bir dünyada yaşadıkları olaylar zincirinin öyküsü olan roman, öykü ve tiyatrodaki düşsel veya gerçek bir mekâna gerek vardır (Çetin, 2006; Çetışli, 2004). Mekân kavramı bazı kaynaklarda uzam sözcüğüyle karşılanmaktadır. Buna göre öyküleyici yapıtlarda olay belli bir zamanda ve belli bir uzamda geçer. Anlatıda uzam olayın geçtiği yer veya yerlerdir (Adalı, 2003).

5. Zaman: Her öyküde olaylar belli bir zaman dilimi içinde başlar ve sona erer. Zaman başlığı altında birkaç kavrama değinmek gerekmektedir. Bunlardan öykü zamanı bir öyküde olayın başladığı, sürüp bittiği zamana denir. Anlatma zamanı ise anlatıcının olayları görüp yaşadıkdan sonra okuyucuya anlattığı zamandır. Bunların dışında bazen öyküde olay örgüsü sıradizimsel olarak ilerlerken bu akışın durdurulduğu, ana olayla ilgili olan ve geçmiş zamanda meydana gelmiş başka bir olayın anlatıldığı görülür. Buna da geriye dönüş (flashback) denilmektedir.

Bir öyküde bu öğelerin mantıklı ve tutarlı bir bütün oluşturacak şekilde yer alması gerekmektedir. Bunu sağlamak için araştırmada yaratıcı yazma etkinliklerinden yararlanılmıştır. Buna göre araştırmacının amacı yaratıcı yazma etkinliklerinin yükseköğretim öğrencilerinin öykü türünde metin yazma becerileri üzerinde bir etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Türkçe dersleriyle öğrencilerin edindikleri birikimler üzerine yenilerini eklemeleri, karşılaştıkları sorunlara alternatif ve yaratıcı çözümler üretmeleri, üretme ve tartışma etkinliklerine katılmaları; eleştirel ve yaratıcı düşünen, girişimci, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve

yorumlamayı alışkanlık hâline getiren bireyler olarak yetiştirilmeleri amaçlanmaktadır. Ayrıca Türkçe dersleriyle öğrencilere kazandırılmak istenen temel beceriler arasında Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, araştırma, karar verme gibi beceriler bulunmaktadır. Öğrencilerin bu donanımına sahip olabilmeleri, aynı beceriler açısından iyi yetiştirilmiş öğretmenler tarafından gerçekleştirilebilir. Bu nedenle araştırmada öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme ve yaratıcı yazma becerileri üzerinde durulmuştur. Çalışmada yukarıda açıklanan temel amaca dayalı olarak aşağıdaki alt amaçlara da ulaşılmaya çalışılmıştır:

1. Yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü türünün içerik temel boyutu üzerindeki etkisini belirleyebilmek.
2. Yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü türünün planlama temel boyutu üzerindeki etkisini belirleyebilmek.
3. Yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü türünün karakterler temel boyutu üzerindeki etkisini belirleyebilmek.
4. Yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü türünün mekân temel boyutu üzerindeki etkisini belirleyebilmek.
5. Yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü türünün zaman temel boyutu üzerindeki etkisini belirleyebilmek.

Yöntem

Model

Yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü türünde metin yazma becerisi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada öntest sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Bu model yansız atama yoluyla eşitlenmeleri için özel bir çabanın harcanmadığı; ancak katılımcıların benzer nitelikte olmalarına olabildiğince özen gösterildiği araştırma modelidir. Bu modele göre desenlenen araştırmalarda yansız atama yoluyla bir sınıf deney diğer sınıf da kontrol grubu olarak belirlenir ve her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılır (Karasar, 2009). Bu araştırmada deney ve kontrol grupları üzerinde bağımsız değişken olan yaratıcı yazma etkinliklerine bağlı olarak ön test ve son testte ölçümler yapılmıştır. Bağımsız değişken olarak öğrencilere deney grubunda yaratıcı yazma etkinlikleri uygulanmıştır.

Tablo 1.

Gruplar Arasındaki Anlamlılık Sonuçlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Grup	N	Ortalama	S	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F
1. Grup	30	29,57	7,38				
2. Grup	30	30,07	8,41	135,576	3	28,386	427
3. Grup	30	28,34	8,38	8739,467	116	64,356	
4. Grup	30	28,48	7,84				
Toplam	120	29,11	8,02	8875,043	119		

 $p \leq ,05 = ,879$

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünün normal ve ikinci öğretim programlarına devam eden ve 4 şubeden oluşan 1. sınıf öğrencileridir. Araştırmanın örneklemini belirlenirken 4 şubede bulunan öğrencilere öykü türünde metinler yazdırılmış, bu metinler ölçme aracı olarak kullanılan Öykü Yazma Becerisi Ölçeği doğrultusunda değerlendirilmiş ve elde edilen veriler üzerinde tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır.

Bu çizelgedeki sonuçlara göre şubeler arasında öykü türünde metin yazma becerisi açısından sayısal olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir ($p \geq ,05$). Bu sonuca göre yansız atama yoluyla 4 gruptan normal öğretim 1/A şubesi deney grubu, ikinci öğretim 1/B şubesi ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Her gruptan 30 öğrenci olmak üzere araştırmaya toplam 60 öğrenci katılmıştır. Grupların birinin gündüz, diğerinin gece öğretimi programlarından alınmasının nedeni araştırma süresince öğrenciler arasındaki etkileşimi en aza indirmektedir. Çalışma boyunca deney grubu öğrencileriyle yaratıcı yazma etkinlikleri yürütülmüş, kontrol grubu öğrencileriyle de geleneksel yazma eğitimine devam edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Öykü Yazma Becerisi Ölçeği: Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Öykü Yazma Becerisi Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek rubric niteliğindedir ve 19 maddeden oluşmuştur. Yaratıcı yazma ölçeğinin oluşturulması amacıyla Torrance’ın (1998) “The Torrance Tests of Creative Thinking” adındaki yaratıcı dil puan ölçeği ve Öztürk (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yaratıcı Yazma Rubric”i, Kuzey Karolinadaki “The School of Inquiry and Life Sciences at Asheville” (SILSA)’da kullanılan “SILSA Writing Rubric”, Conroy, Marchand ve Webster tarafından geliştirilen “Story Rubric (2009)”, Akyol’un (1999) geliştirdiği “Hikâye Haritası” ve Coşkun (2005) tarafından geliştirilen “Metin Elementleri Ölçeği” incelenmiştir. Yapılan bu inceleme sonucunda öykü türünde metin yazma sürecindeki çalışmaların “İçerik, Planlama, Karakterler, Mekân ve Zaman” olmak üzere beş temel boyutta gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bu nedenle öykü türünde metin yazma becerisini değerlendirmek üzere geliştirilecek ölçeğin bu temel boyutları içermesi gerektiğine karar verilmiştir. Bu şekilde hazırlanan ölçme aracında “İçerik, Planlama, Karakterler, Mekân ve Zaman” boyutlarına ve bunlara ilişkin alt boyutlara yer verilmiştir. Bu temel ve alt boyutlar aşağıdaki çizelgede gösterilmektedir.

Tablo 2.

Öykü Yazma Becerisi Ölçeği Temel ve Alt Boyutları

İçerik	Planlama	Karakterler	Mekân	Zaman
Ana Olay	Serim	Ana Kahraman	Mekân Kullanımı	Zaman Kullanımı
Yan Olaylar	Düğüm	Hasım Kahraman	Mekân Betimlemeleri	Geriye Dönüş
Tema	Çözüm	Yardımcı Kahraman		
Tez		Kahraman Betimlemeleri		
Ana Düğüm		Fiziksel Çatışma		
Ara Düğümler		Psikolojik Çatışma		

Ölçekteki her bir madde 1 (Yetersiz), 2 (Geliştirilmeli), 3 (Yeterli) olmak üzere üçlü likert tipi form biçiminde derecelendirilmiştir. Öğrenci bu ölçekteki her alt boyut için 1 ile 3 arasında değişen puanlar alabilir. Toplam olarak bir öğrenci ölçekten 19 ile 57 arasında puan alabilmektedir.

Araştırmada kullanılan ölçme aracının geçerliliğini sağlamak üzere içerik geçerliliği (content validity) ölçütlerinden biri olan uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için gözlemciler arası uyum yöntemine başvurulmuştur. Buna göre araştırmacı ve 1 Türkçe öğretmeni 20 öyküyü birlikte değerlendirmiştir. Daha sonra bu değerlendirmeler arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Analizi ile belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin öykü metinlerine ilişkin gözlemciler arası uyum oranını gösteren Pearson Korelasyon katsayıları şu şekildedir:

Tablo 3.
Öykü Metinlerine İlişkin Gözlemciler Arası Pearson Korelasyon Katsayıları

İçerik Boyutu Puanlarında	$r = .86$
Planlama Boyutu Puanlarında	$r = .93$
Kahramanlar Boyutu Puanlarında	$r = .83$
Mekân Boyutu Puanlarında	$r = .91$
Zaman Boyutu Puanlarında	$r = .88$

Yapılan analiz sonucunda elde edilen Pearson Korelasyon katsayıları Öykü Yazma Becerisi Ölçeğinin bütün temel boyutlarda güvenilir olduğunu göstermektedir.

İşlemler

Çalışmada ilk olarak deney ve kontrol grupları belirlenmiş, her iki gruba da öykü türünde metin yazdırılmış ve bu metinler Öykü Yazma Becerisi Ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu aşamadan sonra deney grubu ile yapılacak yaratıcı yazma uygulamalarının haftalara göre dağılımları yapılmıştır. Çalışma süresince uygulanan 10 haftalık etkinlik planı aşağıdaki gibidir:

Yukarıdaki etkinlik planının uygulanmasından sonra deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilere öykü türünde metinler yazdırılmıştır. Araştırmacının verileri öğrencilere yazdırılan öykü türündeki bu metinlerden elde edilmiştir. Öğrencilerin öykü yazmalarını kolaylaştırmak amacıyla onlara

5 ayrı konu verilmiş, bu konulardan seçtikleri herhangi birisi hakkında öykü yazmaları istenmiştir. Konu seçimi yapılırken öğrencilerin düşüleri ve yaratıcı düşünceleriyle geliştirebilecekleri konuların seçimine özen gösterilmiştir. Bu amaca ulaşmak için konuların seçiminde uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla alanda uzman 5 kişiden hazırlanan konuları amaca uygunluğu açısından 1-5 puan arasında değerlendirmeleri istenmiştir. Daha sonra uzmanların sunulan konulara verdikleri puanların ortalamaları alınarak en üst düzeyde puan verilen 5 konu uygulamaya alınmıştır.

Öğrencilere yazdırılan öykü türündeki metinler Öykü Yazma Becerisi Ölçeği doğrultusunda son test olarak değerlendirilmiş ve elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Araştırmada ön test ve son test verileri araştırmacı ve 1 Türkçe öğretmeni tarafından verilen puanların ortalaması alınarak belirlenmiştir.

Bulgular

Çalışmaya ilişkin bulgular verilirken öncelikle genel olarak öykü yazma becerisi ölçeği doğrultusunda alınan ön test ve son test puanları karşılaştırılmış daha sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öykü yazma becerisi ölçeğinin temel boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanları kendi içlerinde değerlendirilmiştir.

Araştırmanın temel problemi yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü türünde metin yazma becerileri üzerinde etkisinin olup olmadığına ilişkindir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öykü yazma becerisi ölçeğine göre ön testte almış oldukları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki çizelgede verilmektedir.

Tablo 5.
Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öykü Yazma Becerisi Ölçeğine Göre Ön Test ve Son Testte Almış Oldukları Puanlara İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön Test			Son Test		
	N	X	S	N	X	S
Deney Grubu	30	32,32	7,50	30	43,63	5,73
Kontrol Grubu	30	32,46	8,42	30	33,53	9,97

Tablo 5'te görüldüğü gibi hem deney grubu hem de kontrol grubundaki öğrencilerin öykü yazma becerisi ölçeğine göre uygulama öncesinde almış oldukları puanlar uygulama sonrasında bir artış göstermektedir.

Tablo 4.

Yaratıcı Yazma Etkinliklerini Uygulama Planı

Ana Temalar	Çalışma Alanı	Süre	Çalışma Konusu
İÇERİK	Ana Olay	2 Hafta	Ana olay, yan olaylar, tema, tez hakkında bilgiler verilmesi; bu öğelerin metinler üzerinde gösterilmesi. Ana olaya uygun tema, tez ve yan olaylar; temaya uygun ana olay, yan olaylar ve teze uygun ana olay ve tema yazdırma çalışmaları yaptırılması. Ana düğüm ve ara düğüm kavramları hakkında bilgiler verilmesi; metinler üzerinde ana düğüm ve ara düğümlerin gösterilmesi. Metinlerden seçilen ara düğümlerin öğrenciye verilerek bu düğümleri kendilerinin çözümlediği yazılar yazdırılması.
	Yan Olaylar		
	Tema		
	Tez		
	Ana Düğüm		
	Ara Düğümler		
PLANLAMA	Serim	2 Hafta	Öykünün bölümleri ve bu bölümlerin öykü içinde yerine getirdiği işlevler konusunda bilgi verilmesi; örnek metinler üzerinde öykünün bölümlerinin gösterilmesi. Serim bölümü olmayan metinlere serim bölümü; çözüm bölümü olmayan metinlere çözüm bölümü yazdırılması. Öykünün bölümlerinin değiştirilerek yeniden yazılması.
	Düğüm		
	Çözüm		
KAHRAMANLAR	Ana Kahraman	2 Hafta	Öyküde yer alan kahramanlar ve bunların öyküdeki işlevleri hakkında bilgi verilmesi; örnek öyküler üzerinde kahramanların gösterilmesi. Kahramanlara öz geçmiş yazdırma; hasım kahraman bulunmayan öykülere hasım kahraman uydurulması; ana kahramana yardımcı kahraman ekleme çalışmalarının yaptırılması. Fiziksel çatışma ve psikolojik çatışma sahneleri yazdırılması. Kahramanları fiziksel ve ruhsal yönlerden betimleme çalışmalarının yaptırılması.
	Hasım Kahraman		
	Yardımcı Kahraman		
	Kahraman Betimlemeleri		
	Fiziksel Çatışma		
	Psikolojik Çatışma		
MEKÂN	Mekân Kullanımı	2 Hafta	Öyküde mekân ögesi hakkında bilgi verilmesi, örnek metinlerde kullanılan mekânların ve mekân betimlemelerinin gösterilmesi. Mekân betimlemeleri içeren yazılar yazdırılması.
	Mekân Betimlemeleri		
ZAMAN	Zaman Kullanımı	2 Hafta	Öyküde zaman ögesi hakkında bilgi verilmesi. Örnek metinler üzerinde kullanılan zamanın ve geriye dönüşlerin gösterilmesi. Kronolojik olarak ilerleyen öykü zamanına ilişkin geriye dönüşler içeren yazılar yazdırılması.
	Geriye Dönüş		

Buna göre deney grubunun öykü yazma becerisi ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalaması uygulama öncesinde ($X=32,32$) iken bu oran uygulama sonrasında ($X=43,63$) olmuştur. Ayrıca kontrol grubunun puanlarında az da olsa bir artış görülmektedir. Yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin öykü türünde metin yazabilme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığına ilişkin t testi sonuçları ise Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öykü Yazma Becerisi Ölçeğine Göre Son Testte Almış Oldukları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	N	X	S	sd	t
Deney Grubu	30	43,63	5,73		
Kontrol Grubu	30	33,53	9,97	29	-5,172

$p \leq ,05=,000$

Tablo 6'da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öykü yazma becerisi ölçeğine göre son testte almış oldukları puanlar arasında sayısal açıdan deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu [$t_{(29)} = -5,172$; $p \leq ,05$] görülmektedir. Bu bulgu, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin öykü yazma becerisine yönelik başarılarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Yani yaratıcı yazma etkinlikleri öykü yazma becerisini geliştirmedi geleneksel yazma eğitiminden daha etkilidir.

Araştırmanın ilk alt problemi olan öykü yapısının içerik aşamasına ilişkin bulgular tablo 7'de özetlenmektedir.

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öykü Yazma Becerisi Ölçeğinin İçerik Temel Boyutuna Göre Son Testte Almış Oldukları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	N	X	S	sd	t
Deney Grubu	30	14,61	2,27	29	-3,668
Kontrol Grubu	30	12,65	3,06		

$p \leq ,05 = ,001$

Tablo 7'de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öykü yapısının içerik temel boyutuna ilişkin son testte almış oldukları puanlar arasında sayısal açıdan deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu [$t_{(29)} = -3,668$; $p \leq ,05$] görülmektedir. Bu bulgu, öykü yapısının içerik temel boyutuna ilişkin öğrenci başarısını artırmada yaratıcı yazma etkinliklerinin geleneksel yazma eğitiminden daha etkili olduğunu göstermektedir. Buna göre öğrenciler yaratıcı yazma etkinlikleri sonucunda öykü türünde metin yazarken ana olay ve yan olayları belirgin bir şekilde işlemekte, tema ve tezi açıkça ortaya koyabilmekte, ana düğüm ve yan düğümleri konunun gerektirdiği biçimde metin içinde kullanabilmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yapısının planlama temel boyutu üzerinde nasıl bir etkisi olduğunun belirlenmesine yöneliktir. Tablo 8'de bu bulgular yer almaktadır.

Tablo 8.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öykü Yazma Becerisi Ölçeğinin Planlama Temel Boyutuna Göre Son Testte Almış Oldukları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	N	X	S	sd	t
Deney Grubu	30	7,31	2,27	29	-3,151
Kontrol Grubu	30	6,46	3,06		

$p \leq ,05 = ,001$

Tablo 8'e göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öykü yapısının planlama temel boyutuna ilişkin son testte almış oldukları puanlar arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu [$t_{(29)} = -3,151$; $p \leq ,05$] belirlenmiştir. Bu bulgu, öykü yapısının planlama temel boyutuna ilişkin öğrenci başarısını artırmada yaratıcı yazma etkinliklerinin geleneksel yazma eğitiminden daha etkili olduğunu göstermektedir. Buna göre öğrenciler yaratıcı yazma etkinlikleri uygulandıktan sonra öykünün serim (giriş), düğüm (gelişme) ve çözüm (sonuç) bölümlerini içeriğe uygun bir şekilde planlayabilmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi karakterler temel boyutu ile ilgilidir. Yaratıcı yazma etkinliklerinin karakterler temel boyutu üzerindeki etkisine ilişkin bulgular tablo 9'da verilmektedir.

Tablo 9.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öykü Yazma Becerisi Ölçeğinin Karakterler Temel Boyutuna Göre Son Testte Almış Oldukları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	N	X	S	sd	t
Deney Grubu	30	12,91	2,02	29	-5,666
Kontrol Grubu	30	9,55	4,03		

$p \leq ,05 = ,000$

Tablo 9'da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öykü yapısının karakterler temel boyutuna ilişkin son testte almış oldukları puanlar arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu [$t_{(29)} = -5,666$; $p \leq ,05$] görülmektedir. Bu bulguya göre öykü yapısının karakterler temel boyutuna ilişkin öğrenci başarısını artırmada yaratıcı yazma etkinlikleri geleneksel yazma eğitiminden daha etkilidir. Yaratıcı yazma etkinlikleri sonucunda öğrenciler öykü türünde metin yazarken ana kahraman, yardımcı kahraman ve bu kahramanlar arasında meydana gelen fiziki çatışma ile psikolojik çatışmayı gerekli yerlerde ve olayın içeriğine uygun bir biçimde kullanmaktadır.

Yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yapısının mekân alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığı konusu araştırmanın dördüncü alt problemini oluşturmaktadır. Mekân temel boyutuna ilişkin bulgular tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 10.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öykü Yazma Becerisi Ölçeğinin Mekân Temel Boyutuna Göre Son Testte Almış Oldukları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	N	X	S	sd	t
Deney Grubu	30	4,75	,58	29	-4,479
Kontrol Grubu	30	4,00	1,08		

$p \leq ,05 = ,000$

Tablo 10'da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öykü yapısının mekân temel boyutuna ilişkin son testte almış oldukları puanlar arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu [$t_{(29)} = -4,479$; $p \leq ,05$] görülmektedir. Bu bulgu, öykü yapısının mekân temel boyutuna ilişkin öğrenci başarısını artırmada yaratıcı yazma etkinliklerinin geleneksel yazma eğitiminden daha etkili olduğunu göstermektedir. Buna göre öğrenciler yaratıcı yazma etkinlikleri gerçekleştirildikten sonra öykü türünde metin yazarken mekân ögesine ve gerekli yerlerde mekân tasvirlerine yer vermektedir.

Araştırmanın beşinci ve son alt problemini zaman temel boyutu oluşturmaktadır. Yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yapısının zaman temel boyutu üzerindeki etkisine ilişkin bulgular tablo 11'de verilmektedir.

Tablo 11.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öykü Yazma Becerisi Ölçeğinin Zaman Temel Boyutuna Göre Son Testte Almış Oldukları Puanlara İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	N	X	S	sd	t
Deney Grubu	30	4,03	1,22	29	-4,471
Kontrol Grubu	30	2,86	1,50		

$p \leq ,05 = ,000$

Tablo 11'de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öykü yapısının zaman temel boyutuna ilişkin son testte almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu [$t_{(29)} = -4,471$; $p \leq ,05$] görülmektedir. Bu bulgu, öykü yapısının zaman temel boyutuna ilişkin öğrenci başarısını artırmada yaratıcı yazma etkinliklerinin geleneksel yazma eğitiminden daha etkili olduğunu göstermektedir. Buna göre öğrenciler yaratıcı yazma etkinlikleri sonucunda öykü türünde metin yazarken olayların geçtiği zamanı belirgin bir şekilde vermekte ve olay örgüsünün gerektirdiği yerlerde geriye dönüş tekniğini kullanmaktadır.

Tartışma

Hızla gelişen ve değişen dünyamızda yaratıcı, eleştirel düşünme yeteneğine sahip, yeniliklere açık, etkinlikleriyle çevresini değiştirebilen, üretken ve girişken insanlara duyulan gereksinim gün geçtikçe artmaktadır. Bu insan modelinin yetiştirilmesinde dil öğretimi önemli bir yere sahiptir. Dört temel öğrenme alanından birisi olan yazma aynı zamanda bireyin yaratıcılık boyutuyla en fazla ilişkisi bulunan etkinlik alanıdır.

Öğrenciler okula doğal bir yazma ilgisiyle başlar ve bu ilgi kendini sözcüklerle anlatma şeklinde gösterir (Ediger, 1994; Graves, 1983). Okuldaki eğitim öğretim etkinlikleri içinde yaratıcı yazma eğitimi kendini anlatma ve keşfetme amacıyla yazı yazmanın öğretilmesi süreci olarak tanımlanabilir.

Eğlendirici olduğu kadar eğitici bir rolü de bulunan yaratıcı yazma etkinlikleri bu çalışmada öykü türünde metin yazma becerisini geliştirmek amacıyla kullanılmıştır. Sonuç olarak yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin öykü yazma becerisine yönelik başarı puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanlarına göre deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$t_{(29)} = -5,172$; $p \leq ,05$]. Başka bir anlatımla uygulanan deneysel işlemin bir sonucu olarak öğrencilerin öykü yazma becerileri değişmektedir. Buna göre yaratıcı yazma etkinlikleri öykü yazma becerisini geliştirmede geleneksel eğitimden daha etkilidir.

Yaratıcı yazma etkinliklerinin eğitim öğretim ortamlarında verimli bir şekilde kullanılabileceğine ilişkin başka araştırmalar da bulunmaktadır. Albertson, Billingsley ve Felix'in (2001) birlikte yaptıkları araştırmada strateji öğretimi ve öz düzenleme (self-regulation) becerisi ile yaratıcı yazma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulanmasından sonra öğrencilerin öz düzenleme becerilerini de kullanarak daha nitelikli metinler yazdıkları ortaya çıkmıştır. Ediger (1994) çalışmasında öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirebilecek bazı etkinlikler önermektedir. Bunlar arasında arka arkaya gösterilen saydamların içeriğini mısra, dize, düz yazı gibi farklı şekillerde özetleme, uzun sayılabilecek masallar yazma, resimlerden hareketle şiirler yazma, bir metnin sonuç bölümüne ek yazma, metne farklı bir sonuç yazma, metnin içeriğindeki bazı noktaları değiştirme, kitaplardan seçilmiş bir karakterle görüşme yapma gibi etkinlikler yer almaktadır. Çalışmada yaratıcı yazma ile ilgili bu etkinliklerin öğrencilerin olaya dayalı metin yazma becerilerini geliştireceği vurgulanmaktadır. Salim (2003) araştırmasında bellek geliştirme etkinliklerinin hem okuduğunu anlama hem de yaratıcı yazma becerisi üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu belirlemiştir. Bu durum yaratıcılık ve yaratıcı yazma becerisinin geliştirilebilir olduğunun bir göstergesidir. Kutno (1993) 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin olaya dayalı türlerde yazı yazma yeteneklerini geliştirmek amacıyla uyguladığı 14 haftalık bir program sonunda yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin olaya dayalı metin yazma

becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu belirlemiştir. Majid, Kay ve Soh (2003) Singapur'daki ilköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek amacıyla bir "Yaratıcı Yazma Program"ı uygulamışlardır. Programda öğrencilerin ilgilerini çekebilecek nitelikte olmasına özen gösterilen "Doğüstü, Uzayın Derinliklerine Yolculuk, Cesaretli İnsanlar, İcatlar ve Mucitler" temaları üzerinde çalışılmıştır. Elde edilen veriler "özgünlük, akıcılık, esneklik, seçicilik, sözcük zenginliği, cümle yapısı ve dil bilgisi açısından doğruluk" alt boyutlarını içeren bir ölçme aracıyla değerlendirilmiştir. Sonuç olarak "Yaratıcı Yazma Programı" uygulanan öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin ölçekte bulunan her bir alt boyut doğrultusunda deney öncesine göre anlamlı bir düzeyde geliştiği belirlenmiştir.

Araştırmamızın sonuçlarını destekleyen önemli çalışmalardan birisi de Conroy ve arkadaşları (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada araştırmacılar ilköğretim öğrencilerinin yazmaya ve özellikle de yaratıcılığa yönelik isteklerini artırmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla araştırmacılar çoklu zekâ kuramına uygun olarak bir "Writer's Workshop Program" hazırlamışlar ve bunu öğrencilerle birlikte uygulamışlardır. Araştırma boyunca araştırmacıların uyguladıkları etkinlikler sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri % 55'ten % 72'ye yükselmiştir. Uygulama öncesinde velilerin % 22'si çocuklarının evde serbest yazmaya zaman ayırdıklarını belirtirken bu oran uygulama sonrasında % 39 olmuştur. Uygulama öncesinde hiçbir konuda yazı yazmadıklarını belirten öğrencilerden % 21'i uygulama sonrasında küçük öyküler yazmaya başlamıştır. Araştırmacılar uygulamadan sonra öğrencilerin özellikle yazmanın planlanması, yaratıcılık, cümle yapısı, öykü öğeleri konularında kendilerini geliştirdiklerini belirtmektedirler. Bu araştırmanın özellikle öykü elementleri konusunda elde ettiği öğrenci başarıları bizim araştırmamızın öykü yapısının temel boyutlarıyla ilgili elde edilen sonuçlarla desteklenmektedir.

Yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yapısının içerik temel boyutu üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığı araştırmanın birinci alt problemini oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öykü yapısının içerik temel boyutuna ilişkin son teste almış oldukları puanlar arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu [$t_{(29)} = -3,668; p \leq ,05$] bulunmuştur. Buna göre öykü yapısının içerik temel boyutuna ilişkin öğrenci başarısını artırmada yaratıcı yazma etkinlikleri geleneksel yazma eğitiminden

daha etkilidir. Geleneksel yazma eğitiminde öğrenciden beklenen; yazılı anlatımla kendi duygu ve düşüncelerini gözlemlerini ve deneyimlerini anlatması değil; içselleştiremediği, basmakalıp ve yapay düşünceleri aktarmasıdır. Bu durum öğrencilerin kendilerini doğru, açık ve anlaşılır bir şekilde anlatması sırasında bazı sıkıntıları beraberinde getirmektedir. Eğitim uygulamalarının genelinde olduğu gibi yazma etkinliklerinde de öğrencinin yabancı olduğu, yaşamında herhangi bir yeri olmayan konular ve ortamlar istenen sonuçları ortaya çıkarmaz. Öğrencilerin kendi deneyimlerinden yola çıkarak gözlemlerini, dış dünyaya yönelik algılarını yansıtabilmesine; dili etkili ve yaratıcı kullanabilmesine olanak sağlayan ve yazma sürecinde öğrenciyi etkin kılan yapısıyla yaratıcı yazma yaklaşımı, geleneksel yazma uygulamalarındaki sorunların çözümünde etkili bir seçenektir (Maltepe, 2006). Bu noktada hayal dünyasını geliştirecek, özgün ve yaratıcı düşünceleri sürülebilecek nitelikteki konuların yazma konusu olarak öğrencilere verildiği araştırmamızda öğrencilerin yaratıcı yazma etkinlikleri sonucunda öykü türünde metin yazarken ana olay ve yan olayları belirgin bir şekilde işledikleri, tema ve tezi açıkça ortaya koyabildikleri, ana düğüm ve yan düğümleri konunun gerektirdiği biçimde metin içinde kullandıkları görülmüştür. Çocuklara düşünce geliştirmek için zaman; bu düşünceleri genişletmek için strateji; konuşmak ve paylaşmak için fırsat sağlamak ve öğrencileri düşünce üretmek üzere akran gruplarıyla çalışmalarını için isteklendirmek onların yaratıcı yazma becerilerine olumlu yönde etki yapmaktadır. Rubin'e göre (2000) öğrencilerin yaratıcı yazı yazabilmeleri için kendi içlerinde düşünebilecekleri ve diğer öğrencilerle düşüncelerini paylaşabilecekleri, psikolojik güven duyacakları bir sınıf ortamına gereksinimleri vardır. Bu düşünceleri destekleyen bir araştırma Colantone, Cunningham ve Dreznes (1998) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri deneysel bir uygulama sonucunda geliştirilmeye çalışılmıştır. Yaratıcı yazmanın doğasına uygun bir şekilde uygulama süresince hiçbir öğrenci yapmış olduğu etkinlik ve ifade etmiş olduğu fikirden dolayı eleştirilmemiş aksine desteklenmiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinde bir artış gözlenmiştir. Yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisini konu edinen bu araştırmada da öğrencilere yazmaları için tek bir konu verilmemiştir. Öğrencilerin hayal güçlerini çalıştırabilecekleri, yaratıcı fikirlerle destekleyebilecekleri konuların seçimine özen gösterilmiştir. Bu yönü-

le araştırma ilgili alanyazında önerilen bir çalışma ortamında gerçekleştirilmiştir. Gunning (2005) de yaratıcılığın çok büyük ölçüde hayale dayandığını, bu nedenle sınıf içinde hayal etmenin yaratıcı yazmayı geliştirebilecek bir teknik olduğunu vurgulamaktadır. Conrad (1937)'a göre öğrenciye kendi deneyiminin farkına varması ve deneyimlerini bir disiplin içinde açıklamasını sağlaması işlevleriyle yaratıcı yazma süreci, öğrencinin hem yazar hem de birey olarak gelişmesi için gereklidir.

Araştırmanın ikinci alt problemi yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yapısının planlama temel boyutu üzerinde nasıl bir etkisi olduğunun belirlenmesine yöneliktir. Araştırma sonunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öykü yapısının planlama temel boyutuna ilişkin son testte almış oldukları puanlar arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu [$t_{(29)} = -3,151; p \leq ,05$] belirlenmiştir. Yani öğrenciler yaratıcı yazma etkinlikleri uygulandıktan sonra öykünün serim (giriş), düğüm (gelişme) ve çözüm (sonuç) bölümlerini içeriğe uygun bir şekilde planlayabilmektedir. Bu bulgunun elde edilmesinde örnek metinler üzerinde yapılan planlama etkinliklerinin önemli bir yeri vardır. Öztürk (2007) de ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek üzere gerçekleştirdiği deneysel çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmıştır. Toplam 14 hafta süren uygulama sonucunda yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin düşünceleri düzenleme (giriş, gelişme, sonuç) boyutundaki becerileri üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir. Öztürk (2007)'ün araştırmasında ayrıca yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazdıkları metinlerde orijinal (yaratıcı ve sıra dışı) düşüncelere yer verme, yazılı anlatımda akıcılık, kelime seçimi ve cümle yapısı (cümlelerin iyi geliştirilmesi, farklı yapı ve uzunlukta cümle kullanılması) boyutlarında da etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi karakterler temel boyutu üzerinde yaratıcı yazma etkinliklerinin anlamlı bir etkisinin olup olmadığına ilişkindir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öykü yapısının karakterler temel boyutuna ilişkin son testte almış oldukları puanlar arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu [$t_{(29)} = -5,666; p \leq ,05$] görülmektedir. Buna göre yaratıcı yazma etkinlikleri öykü yapısının karakterler temel boyutuna ilişkin öğrenci başarısını artırmada geleneksel yazma eğitiminden daha etkilidir. Coşkun (2005) 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri oluşturma düzeyleri üzerine bir araştırma yapmıştır.

Bu çalışmada 5. sınıf öğrencilerinin ana karakteri %70,5 oranında, 8. sınıf öğrencilerinin de % 77 oranında oluşturduklarını belirlenmiştir. Bu oranlar yaratıcı yazma etkinlikleriyle daha üst düzeyde gerçekleşmektedir. Yaratıcı yazma etkinlikleri sonucunda öğrenciler öykü türünde metin yazarken ana kahraman, yardımcı kahraman ve bu kahramanlar arasında meydana gelen fiziki çatışma ile psikolojik çatışmayı gerekli yerlerde ve olayın içeriğine uygun bir biçimde kullanmaktadır.

Yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yapısının mekân alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığı konusu araştırmanın dördüncü alt problemini oluşturmaktadır. Araştırma sonunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öykü yazma becerisi ölçeğine göre son testte almış oldukları puanlar arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu [$t_{(29)} = -4,479; p \leq ,05$] belirlenmiştir. Buna göre öğrenciler yaratıcı yazma etkinliklerinin sonunda öykü türünde metin yazarken mekân ögesine ve gerekli yerlerde mekân tasvirlerine yer vermektedir. Özellikle betimleme bölümleri, sözcük seçimini ve sözcüklerin cümle içinde özenle kullanılmasını gerektirir. Buradaki en çarpıcı durum yaratıcı yazma etkinlikleri doğrultusunda mekân tasviri yapılan bölümlerde öğrencilerin sözcük seçiminde daha titiz davranmaları, cümle yapılarını konunun gerektirdiği şekilde kullanmaları olmuştur. Yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin sözcük varlıklarını geliştirdiğini belirleyen başka araştırmalar da yapılmıştır. Kuvanç (2008) yaratıcı yazma tekniklerinin kullanılmasının öğrencilerin sözcük varlıklarının artmasında etkili olduğunu; Mollaoglu (2002) da yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulanmasından sonra öğrencilerin Almanca söz dağarcıklarının geliştiğini belirlemiştir. Quandt (1983)'a göre yazma süreci yaratıcı olmayı ifade ettiğinden öğrencinin hafızasında var olan sözcükler öğrenciler tarafından doğal bir şekilde kullanılmalıdır. Araştırmanın beşinci alt problemini yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yapısının zaman temel boyutu üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığı konusu oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öykü yazma becerisi ölçeğine göre son testte almış oldukları puanlar arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu [$t_{(29)} = -4,471; p \leq ,05$] görülmektedir. Bu bulgu öykü yapısının zaman temel boyutuna ilişkin öğrenci başarısını artırmada yaratıcı yazma etkinliklerinin geleneksel yazma eğitiminden daha etkili olduğunu göstermektedir. Coşkun (2005) çalışmasında ilköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin öyküde zaman boyutuyla ilgili

olarak ortalama % 58,5 oranında başarılı olduklarını belirlemiştir. Araştırmamızın kontrol grubunun son teste 2,86 aritmetik ortalamaya sahip olması da hem ilköğretim hem de yükseköğretim öğrencilerinin öykü yapısının zaman temel boyutunda istenen düzeyde başarılı olmadıklarını göstermektedir. Yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin zaman temel boyutunda başarılı olmaları ise yazma eğitiminde bu etkinliklerin kullanılması gerektiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma becerisi üzerinde etkili olduğu kadar hem yazma etkinliğine hem de derse yönelik öğrenci tutumları üzerinde de etkili olduğunu ifade etmek mümkündür. Özbek (2006) geliştirmiş olduğu yaratıcı düşünme programının yabancı dil hazırlık okulundaki öğrencilerin kendi yazılı anlatım çalışmalarına yönelik tutumlarını geliştirmede etkili olup olmadığını araştırmıştır. Bu amaçla hazırladığı yazılı anlatım çalışmalarına yönelik tutum ölçөгünü çalışma öncesinde ve sonrasında öğrencilere uygulamıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı düşünme programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin kendi yazılı anlatım çalışmalarına yönelik tutumlarının olumlu yönde etkilendiği belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarında yazmaya karşı tutumlarında olumsuz yönde bir etkilene olduğu görölmüştür. Özbek (2006) bunun nedenini geleneksel yöntemle sürdürülen yazma çalışmalarında dil bilgisinin önemli bir yer tuttuğuna ve öğrencilerin bu çalışmalardan zamanla sıkılmalarına bağlamaktadır. Yazma çalışmalarında öğrenciyi merkez olarak alan, onların duygu ve düşüncelerini herhangi bir sınırlama getirmeden anlatmalarına olanak sağlayan yaratıcı yazma etkinlikleri burada belirtilen sıkıntılıların çözümünde etkili olacaktır. Mildrum (2000) ilköğretim ve ortaöğretim sınıflarında “on derste yaratıcılık” adıyla uyguladığı bir eğitim programının öğrencilerin yaratıcılıkları ile yaratıcı tutum ve davranışlarını geliştirdiğini belirtmektedir. Öğrencilerin kendilerini yansıtan, kendilerinin ürettiği ve sunduğu çalışmalardan oluşan programın sonunda öğrencilerin yaratıcı yetenek ve tutumları ile yaratıcılıklarının farkında olma düzeylerinde bir artış belirlenmiştir. Kuvaç’a göre (2008) yaratıcı yazma etkinlikleri ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını geliştirmede geleneksel yazma çalışmalarından daha etkilidir.

Yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi konusunda yapılmış olan belli başlı bir araştırma olmamasına

karşın özellikle aktif öğrenme ve işbirlikli öğrenmeye dayalı çalışmalar öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında yaratıcılığın ve yaratıcı düşüncenin etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Lock (1991) çalışmasında öğrencilerin biyoloji konularıyla ilgili karikatür, şiir, resim etkinliklerini yaptıklarını ve bu etkinliklerin sonucunda konuları daha eğlenceli bir şekilde öğrendiklerini ileri sürmektedir. Buna göre göre yaratıcı yazma etkinlikleri öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırmaktan başka onları düşünmeye yönlendirerek yaratıcılıklarını da geliştirmektedir. Araştırmamızda yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin derse veya yazma etkinliklerine yönelik tutumları üzerinde etkili olup olmadığı konusu sayısal bir bulgu olarak yer almamaktadır; ancak araştırmacının gözlemleri, yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulandığı bu araştırmada öğrencilerin yazma etkinliklerine yönelik tutumlarının olumlu yönde etkilendiği doğrultusundadır. Buna göre yaratıcı yazma etkinlikleri hem Türkçe derslerinde hem de diğer derslerde öğrencilerin duyuşsal davranışları üzerinde etkilidir.

Sonuç olarak ilköğretimden yükseköğretime kadar yaratıcılığı öldüren, öğrencileri düşünmekten uzaklaştıran, baskıcı bir eğitim sistemi yerine; sorgulayan, eleştiren, bilgiye ulaşmayı beceri hâline getirmiş, yapıcı, yaratıcı bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir eğitim anlayışının uygulanması günümüzün gereksinimlerini karşılama adına önemli bir adım olacaktır. Bu bağlamda anlatımla ilgili eğitim öğretim ortamları da bireylerin düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilecekleri, duygularını akıcı bir üslupla anlatabilecekleri, yazmadan zevk alan ve kendisine yazmayı bir uğraş edinmiş bireyleri yetiştirmeye yönelik planlanmalıdır. Çünkü öğrenciler yaratıcı yazma sürecinde yargılanma korkusundan uzak, zihinsel ve duyuşsal rahatlığın olduğu bir sınıf ortamında, baskı altında kalmadan, özgürce yazmak isterler.

The Effect of Creative Writing Activities on the Story Writing Skill

Mehmet TEMİZKAN^a

Mustafa Kemal University

Abstract

The aim of this research is to determine the effect of creative writing activities on the skill of university students in writing story genre text. Unequaled control group model which is half experimental is used in this research. 1/A section (experimental group) of standard class and 1/B section (control group) of evening class from Turkish Language Teaching Department of Gazi Education Faculty of Gazi University constitute the sample of the research. 60 students participate in the research in total. The data obtained from the result of creative writing activities processed in 10 weeks are evaluated with regard to "The Scale of Story Writing Skill". It has been revealed that according to scale of story writing skill there is statistically a significant difference between the points [t(29) = -5,172; p<.05] the students got from the post-test in the experimental and the control group. In other words, creative writing activities are more effective than traditional writing education in improving story writing skill. Besides, creative writing activities have a significant effect on content dimension [t(29) = -3,668; p<.05]; planning dimension [t(29) = -3,151; p<.05]; characterization dimension [t(29) = -5,666; p<.05]; setting dimension [t(29) = -4,479; p<.05], and time dimension [t(29) = -4,471; p<.05] of story structure. According to these results, creative writing activities should be mentioned in Turkish courses and confidence in classroom should be taught in the relevant department of teacher training agencies and preservice teachers should be trained as qualified ones in terms of both practical and theoretical aspects of creative writing.

Key Words

Creativity, Creative Writing, Story Writing, Approach of Process.

Creativity is comprised of some qualities such as originality, extraordinariness, exceptionality, composing things in hitherto unseen ways (Ömeroğlu, 1990; Üstündağ, 2002; Yıldırım, 1998). San (2002) and Torrance (1998) define creativity as an ability which is present in all emotional and cognitive activities and in all kinds of work and endeavor, laying the foundations of all aspects of human life and development. At the heart of creativity lies the ability to make new connections among hitherto unassociated items and to come up with new experiences, new and original thoughts within this novel thinking scheme (İzğören, 1999; Kale, 1994; May, 1994; Sylvan, 1997; Turla, 2004).

Creative Writing

Directly associated with creativity, creative writing means one's putting his or her ideas and feelings about a particular topic on paper by using his or her imagination freely (Oral, 2003). Creative writing involves going beyond the ordinary without deviating from the normal values, creating ideas that are different from everyone else's ideas with the help of one's imagination, achieving originality, and writing fluently while taking pleasure in the act of composing, and going beyond the standards (Küçük, 2007). Creative writing is characterized by originality and imagination rather than truthfulness or standardization of thoughts (Brookes & Marshall, 2004). Creative writing requires organization, planning, and discovery of thoughts and it rejects restrained thinking. "Recreating emotional experiences freely in mind" is a fundamental philosophy of creative writing (Sharples, 1996). Factors motivating students to become involved in

^a *Correspondence:* Assoc. Prof. Mehmet TEMİZKAN
Mustafa Kemal, College of Education, Department of Turkish Education, 31000 Hatay/Turkey.
E-mail: temizkan.mehmet@hotmail.com, Phone
+90 326 245 6000 Fax: +90 326 245 6005.

creative writing activities include a higher order of thinking, exploration and observation skills, knowledge, a regular habit of reading, innovativeness, a critical eye for things happening around, richness of emotions and experience, sufficient use of information, communication technologies, and diversity of methods (Küçük, 2007). With the end of World War I, the concepts of democratic society and democratic citizenship became prevalent. At the same time, advances took place both in industrial development and social transformation as well as in the realm of international relations. These advances were reflected also in the field of education, giving rise to mottos such as “education of human force for the production of ideas” and “education for the benefit of the society.” In the light of the aforementioned developments, the nature of writing started to transform. After the 1917 publication of the “Report on the Reorganization of English in Secondary Schools” (also known as the Hosis Report) by the U.S. Office of Education, according to the report, whose priority did not lie with creative writing studies, the expectation from written communication was to increase students’ interest in the environment, to enable them to become informed about the environment (nature), and to improve their observational skills (Brand, 1980).

It is seen that in 1930s progressive education movements became influential in creative writing. Progressive educators described creative writing as “expressing oneself with words” and brought the personal aspect of the subject to the forefront (Mearns, 1926; 1929; Rugg & Schumaker, 1928). In 1930s, it is also expressed that creative writing had a psychotherapeutic value for the students. In line with this idea, creative expression not only helps self discovery but also restores the constructive power of the students (Conrad, 1937; Hogrefe, 1940).

The psychological basis and therapeutic value of creative writing have gained more significance in the postwar era of the 1950s. With the increasing personal and social interaction in that period, terms such as “the reorganization of life”, “construction of mental health”, and “resolution of depression” became directly associated with creative expression in order to relieve the destruction and depression caused by the war.

In 1960s, many institutions including the Modern Language Association, the American Studies Association, and the College English Association worked on the fundamental issues and problems of language education in American schools and

colleges. In these studies, the contributions of creative writing to the cognitive structure of the human mind found recognition. Accordingly, creative writing studies would enable students to attain academic achievement and intellectual development.

One of the most significant works done in language education towards the 1970s was the conference entitled “The Anglo-American Seminar on the Teaching and Learning of English”, also referred to as the Dartmouth Conference. The overall theme of the Dartmouth Conference focused on a comparison between the American paradigm of subject-centered curriculum and the British paradigm of personal development. While American educators defined writing as a process by which information was constructed with the help of reporting, analyzing, and evaluating, their British colleagues characterized it as a process which reflects unstructured personal experiences in the light of psychological data.

Since the early 1980s a paradigm shift has occurred in the teaching of writing. The new paradigm has stressed phenomena such as focusing on the writing process with the help of the teacher when necessary, incorporating teaching strategies for discovery learning, and evaluating writing according to what extent the writer achieved his or her goal for writing. Accordingly, writing has been considered as a means of learning and development and a creative activity organized in line with certain analyzable and definable rules (Oral, 2003; Smith, 2000).

Creative Writing and the Genre of Story

In the basis of creative writing there is an aim of creating fictional world. Fiction, is the shape of artistic re-modelling of the materials taken from real life in the writer’s dream life. The certain elements of fictional world are event, characters, setting, time, point of view and narrator. Also, the most suitable literary genres are narration, novel, and tale.

Writings which are based upon observation and designed in a brief, sensitive and exciting way with characters of realistic events generally mentioned among a few people at a certain time and place are narration. (Ciravoğlu,1998; Kıbrıs, 2000). The basic element in the texts of narrative genre is event. When the event is extracted from narrative texts, there will be plenty of words then (Aktas, 2003).

Narrations emerge from the requirements of telling and listening of individuals and societies (Başaran, 2007). In terms of creative writing, the most suitable

genre on study is narration. Because it contains both fictional and non-fictional elements in its structure, according to Uzuner (2007), creative writing should be allowed in narration more than other genres. Because the narration is a literary genre in which children start to be curious after a certain age. According to Miyasoğlu (1998), narration creates a study field in which creative thinking and creative writing activities can be commonly used. According to Arı (2008), children start to meet with narrative texts as they hear tale, story, joke from their elders. Experiences, enrichments of language, the words used freely, individual narrations, observations, and dreams take a crucial place in the content of creative writing (Chenfeld, 1978; Göğüş, 1978).

Sever (1991) indicates that writing which is creative, positive process and narration technique as a comprehension of message coming from noesis, decomposition of ideas, transmitting as a whole after reforming is necessity to be passed down. Aşcıoğlu (1993), also indicates that it is certainly necessary to benefit from literary texts having qualification of fiction like narration to improve the writing ability. Creative writing is based upon expressing the impression provided from external world in a different presentation. Creative writing gives opportunity to students to choose their own writing subjects and methods. The importance of creative writing is undeniable to improve the cognitive and communicative skills of children (Christopher, 1996).

The genre of story is based on narrating events, and as such, events constitute the main element in stories. All the other elements are weaved around the event to make the text. If the event is excluded from the story, what is left is a mass of words (Aktaş, 2003). Stories came into existence as a result of individuals' and societies' need of telling and listening. Humans feel the need to reflect what they have taken from life to the outside world. For this reason, it is possible to conclude that the genre of story goes as far back as the beginning of the human life (Başaran, 2007). Among the reasons for the students to write stories, Tompkins (1982) names the factors of entertainment, development of artistic expression, discovery of the value and function of writing, improvement of imagination, encouragement of open-mindedness, improvement of self discovery, and development of literacy. Since creative writing activities are mainly organized on the basis of event-oriented genres, it is necessary to have a look at these individually.

1. Content: The basic event, secondary events,

theme and thesis (main idea) which are taken up in the work constitute content dimension. First of all characters then setting, time, even point of view and narrators take part according to features of events to basic event part in this section (Aktaş, 2003; Çetin, 2006; Gündüz, 2003; Temizkan, 2009).

2. Organization: In the introduction, the event and the characters are defined, the framework of the problem is delineated and the reader is motivated to read the story. The introduction part of narration contains setting, time and decoration parts in which characters witness the event and there are enterprise, reaction, result parts in which a chapter of events are related with each other (Gersten & Dimino, 1990 and Morrow, 1985 cited in Arı, 2008). In the development part, the problem is displayed in all its clarity. In the conclusion the events are tied up and summarized (Akyol, 1999; Kantemir, 1995; Kıran & Kıran, 2003). The state of characters and settings or habits and activities of characters in narration is described in this section (Stein & Glenn, 1979).

3. The characters: If the story writer narrates a plot of events, naturally there will be a need for humans or human like beings involved in these events. Expecting that events will happen automatically without agents or experiences is contrary to the laws of nature. Aktaş (2003) classifies the characters in stories under the categories of protagonist, antagonist, and helping character. The conflict is basis element in short story (Başaran, 2007; Bolat, 2005).

4. Place: In the story, place is the scenery in which the events happen. For this reason, without a place it is not possible to talk about a plot of events. In the novel, story, and theater, a place—real or imaginary—is essential for the characters to have a fictitious life (Çetin, 2006; Çetişli, 2004). The setting in narration is the place or places where the event exists (Adalı, 2003).

5. Time: In every story, events take place within a certain period of time. It is necessary to mention a few concepts under the heading of time.

According to these general explanations the major problem which is searched for an answer is indicated as: "Is there any effect of creative writing activities on university students about the skill which contains a context about story genre?". Besides it is aimed to find the answers of following questions in the research:

1. Is there any effect of creative writing activities on the skill of university students to write a story genre context with regard to content dimension?

2. Is there any effect of creative writing activities on the skill of university students to write a story genre context with regard to planning dimension?
3. Is there any effect of creative writing activities on the skill of university students to write a story genre context with regard to characterization dimension?
4. Is there any effect of creative writing activities on the skill of university students to write a story genre context with regard to setting dimension?
5. Is there any effect of creative writing activities on the skill of university students to write a story genre context with regard to time dimension?

Method

The unequaled control group model which is half experimental is used with the aim of determining the effects of creative writing activities on skill of writing story genre context (Karasar, 2009). One class is selected as an experimental and another one is selected as a control group by using impartial assignment. According to unequaled control group model, measurements are made on the pre-test and post-tests based on creative writing activities which are independent variability on the experimental and control group in this research. Creative writing activities are applied to students in experimental group as an independent variability.

Sample

1/B section (control group) of evening class and 1/A section (experimental group) of standard class from the Turkish Language Teaching Department of Gazi Education Faculty of Gazi University constitute the sample of research. 60 students participate in the research in total.

Measures

The Scale of Story Writing Skill: "The Scale of Story Writing Skill" developed by researcher is used with the aim of gathering data in the research. This scale is in the quality of rubric including 19 items. After the literature review, the activities in the process of writing story genre context are seen to be realized in 5 such major dimensions as "Content, Planning, Characterization, Setting, and Time". Therefore, the scale which would be developed was determined to contain these major dimensions in terms of evaluating the skill of writing story genre context. Each of items in the scale was prepared in the

type of 3 point-likert scale forming as 1 (poorly), 2 (should be developed), 3 (satisfactory).

Activities

Firstly, the experimental and control groups were determined and by urging both groups to write story genre context, these contexts are evaluated as a pre-test with regard to Scale of Story Writing Skill. Secondly, the instructions were given about activities designed for the students in experimental group. Creative writing activities were practiced in process of researching (10 weeks).

Results

According to the Scale of Story Writing Skill of the students in experimental and control group, it was determined that there was a significant difference between the points [$t(29) = -5,172$; $p \leq ,05$] students got from the post-test in conclusion of the research. According to this, creative writing activities were more effective than traditional writing education to improve story writing skill. Besides, following results were found in the research:

1. It was observed that there was a statistically significant difference between the points [$t(29) = -3,668$; $p \leq ,05$] the students got from the post-test in the experimental and the control group related to content dimension of story structure.
2. It was observed that there was a statistically significant difference between the points [$t(29) = -3,151$; $p \leq ,05$] the students got from the post-test in the experimental and the control group related to planning dimension of story structure.
3. It was observed that there was a significant difference between points [$t(29) = -5,666$; $p \leq ,05$] the students got from the post test related to characterization dimension of story structure in the experimental and the control group.
4. It was observed that there was a significant difference between points [$t(29) = -4,479$; $p \leq ,05$] the students got from the post test related to setting dimension of story structure in the experimental and the control group.
5. It was observed that there was a significant difference between points [$t(29) = -4,471$; $p \leq ,05$] the students got from the post test related to time dimension of story structure in the experimental and the control group.

Discussion

Creative writing activities which are both amusing and educative were used in this research with in order to improve skill of writing story genre context. As a result, it was found out that there was a significant difference related to story writing skill from pre-experimental to post-experimental in the points got by the students in the experimental and the control group where creative writing activities and traditional education were applied.

It was found out in the research of Albertson, Lunn and Felix (2001) who did it together that there was more qualified context in the writing of students who also used their self skill after being carried out creative writing activities. Ediger (1994) and Graves (1983) suggested some activities which could improve creative writing skill of students in his own study. Salim (2003) indicated in his own study that creativity and creative writing skill could be developed. Kutno (1993) determined that in consequence of the program which took 14 weeks and he applied it with the aim of improving writing abilities of 6th grade students related to genres based upon event, creative writing activities were effective on students' skill of writing context based on event. Majid, Kay ve Soh (2003) practiced "Creative Writing Program" so as to improve creative writing skill of primary students in Singapore and they found out that the creative writing skill of students improved better than pre-experimental period.

Conroy, Marchand and Webster (2009) practiced "Writer's Workshop Program" to increase motivation of primary students for writing, especially for creativity and they upgraded the writing skill of students from %55 to %72. Success of the students of this study especially in acquiring about the components of story was supported with the findings related to our research's major dimension of story structure.

With the structure of reflecting perception devoted to external world from which the students make observations with their own experiences and making a possibility to use the language effective and creative and making students be effective in the process of writing, creative writing approach is an effective choice for solving the problems in the practice of traditional writing (Maltepe, 2006). Grant (2000 cited in Öztürk, 2007) indicated that giving time to children for producing idea; strategy for widening idea; providing an opportunity for speaking and sharing and encouraging students to study with their peer groups for generating idea provides posi-

tive effect for their creative writing skill. According to Rubin (2000) the students needed class environment in which they felt psychological confidence, shared their ideas with other students and concentrated themselves to write creative writing. In the research carried out by Colantone, Cunningham and Dreznes (1998), the creative writing abilities of the students at the level of primary school were aimed to improve in consequence of an experimental practice. Nobody was criticized but supported owing to the activities they made and ideas they presented in the process of practice in accordance to the nature of creative writing. It was observed that there was an increase in the writing skill of the students who were at the level of primary school in consequence of the research. Gunning (2005) also emphasized that creativity was based on imagination in a great extent, so imagining in class environment was a technique which could improve the creative writing. According to Conrad (1937) the process of creative writing with the function of making students be aware of their own experience and explaining them disciplinal was necessary for progressing of students both as a writer and as a individual.

Öztürk (2007) also reached such a result in his experimental study which was carried out to improve the creative writing skill of 5th grade primary school students. It was determined in the consequence of practices that creative writing activities made a significant difference on the skill of the students' ideas organization (introduction, body part, conclusion). Coşkun (2005) indicated in his study carried out to make cohesion, coherence, and components of context on the written expression of 5th and 8th grade students that 5th grade students composed %70,5 of the main character, 8th grade students composed %77 of it. These rates took place in higher level with the help of creative writing activities.

Kuvanç (2008) indicated that using creative writing activities was effective on the increase of vocabulary of the students; Mollaoğlu (2002) indicated that after applying the creative writing skill, there was an improvement on the German vocabulary of the students. According to Quandt (1983) as the process of the writing means being creative, the words in the memory of the students should be used naturally by the students.

It is possible to say that creative writing activities are as effective in both writing activity and on the attitude of the students related to course as on the performance of the writing. Özbek (2006) indicated

that creative thinking programme which he developed improved the attitudes of the students related to their written expression studies in the pre-class of foreign language. Mildrum (2000) emphasized that the education programme which he practiced with the name of "creativity with ten courses" improved the creativity and creative writing and attitudes of the students in primary and secondary school. According to Kuvanç (2008) creative writing activities were more effective than traditional writing studies based on improving attitudes of the 5th grade students for Turkish course. According to Lock (1991) creative writing activities not only increased the interests of the students towards to course but also improved their creativity by motivating them to think. There was no statistical finding about creative writing activities are whether effective or not in attitudes of the students towards to course or writing activities in our research, however, according to the observations of researcher, attitudes of the students devoted to writing activities were positively affected in this research where creative writing activities were practiced.

Meeting the needs of today's society comprised of qualified individuals requires the application of an educational approach aiming to develop creativity, inquisitiveness and critical thinking instead of existing systems which discourage students form thinking for themselves. In a similar fashion, educational settings related to expression should be organized to encourage children to express their ideas with a fluent style freely. Students would like to write freely in a relaxed classroom environment away from all pressures and fears including the fear of being judged.

References/Kaynakça

Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. Ankara: Pan Kitabevi.

Aktaş, Ş. (2003). *Roman sanatı ve roman incelemelerine giriş*. Ankara: Birlik Yayınları.

Akyol, H. (1999). Hikâye haritası yöntemiyle metin öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 142, 55-57.

Albertson, L., Billingsley, M., & Felix, R. F. (2001). Using strategy instruction and self-regulation to improve gifted students' creative writing. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12 (2), 90-111.

Arı, G. (2008). *Öğrencilerinin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6. ve 7. sınıf örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aşcıoğlu, B. (1993). *Okullarda Türkçe öğretimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Başaran, M. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlere ilişkin tercihleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bolat, S. (2005). *Öykü yazma teknikleri*. İstanbul: Varlık Yayınları.

Brand, A. G. (1980). Creative writing in English education: An historical perspective. *Journal of education*, 162, (4), 63-82.

Brookes, I., Marshall, M. (2004). *Good writing guide*. New York: Harap Publishers Ltd.

Chenfeld, M. B. (1978). *Teaching language arts creatively*. Charlotte: Harcourt Brace Javonovich, Inc.

Ciravoğlu, Ö. (1998). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Esin Yayınevi.

Colantone, L., Cunningham, W. M., & Dreznes, J. (1998). *Improving creative writing*. Unpublished master's thesis, Saint Xavier University, Illinois.

Conrad, L. H. (1937). *Teaching creative writing*. New York: D. Appleton-Century.

Conroy, M., Marchand, T., & Webster, M. (2009). *Motivating primary students to write using writer's workshop. An action research project submitted to the graduate faculty of the school of education in partial fulfillment of the requirements for the degree of masters of arts in teaching and leadership*. Saint Xavier University, Illinois.

Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cristopher, E. (1996). *Teaching creative writing in the elementary school* (ERIC Document Reproduction Service No: ED391182 ED380803).

Çetin, N. (2006). *Roman çözümleme yöntemi*. Ankara: Edebiyat Otağı Yayınları.

Çetişi, İ. (2004). *Metin tahlillerine giriş 2/ hikâye-roman-tiyatro*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Ediger, M. (1994). *Creative writing in the language arts. Viewpoints (opinion / position papers, essays). Teaching guides for teacher* (ERIC Document Reproduction Service No: ED370130).

Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbası.

Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Heinemann: Exeter, Nh.

Gunning, T. G. (2005). *Creating literacy instruction for all students*. New York: Allyn and Bacon Publishers.

Gündüz, S. (2003). *Öykü ve roman yazma sanatı*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.

Hogrefe, P. (1940). Self-expression in creative writing. *College English*, 2, 150-160.

İzğören, A. Ş. (1999). *İş yaşamında 100 kanguru. Yönetim, liderlik ve iş yaşamı*. Ankara: Academyplus Yayınları.

Kale, N. (1994). Üç düşünsel yeti: Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 28, 24-27.

Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve sözlü anlatım*. İstanbul: Engin Yayınları.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kıbrıs, İ. (2000). *Uygulamalı çocuk edebiyatı*. Ankara: Eylül Yayınevi.

Kıran, A. Kıran Z. (2003). *Yazınsal okuma süreçleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

- Kutno, S. P. (1993). *Creative writing in the urban middle school: Writing imagined narratives to think about college*. University at Buffalo. Buffalo.
- Kuvaş, E. B. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Küçük, S. (2007). *Yazılı anlatım ve yaratıcılık*. Samsun: On dokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.
- Lock, R. (1991). Creative work in biology. A pot – poultry of examples. Expressive and poetic writing, cartoons, comics and posters. 39-46.
- Majid, D., Kay, T., & Soh, C. (2003). Enhancing children's creativity: An exploratory study on using the internet and scamper as creative writing tools. *The Korean Journal of Thinking & Problem Solving*, 13 (2), 67-81.
- Maltepe, S. (2006). Yaratıcı yazı yaklaşımı açısından Türkçe derslerinde oluşturulan yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26, 143-154.
- May, R. (1994). *Yaratma cesareti* (çev. A. Oysal). İstanbul: Metis yayınları.
- Mearns, H. (1926). *Creative youth: How a school environment set free the creative spirit*. Garden City: Doubleday.
- Mearns, H. (1929). *Creative power*. Garden City: Doubleday NY.
- Mildrum, N. K. (2000). Creativity workshop in regular classroom. *Roeper Review*, 22 (3), 162.
- Miyasoğlu, M. (1998). *Haldun Taner*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Mollaoğlu, A. (2002). *Yaratıcı yazma ilkelerinin ve yöntemlerinin Almanca dil dersinde uygulanması ve öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Oral, G. (2003). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokuluna giden 5-6 yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişiminde yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbek, A. (2006). *The effect of a creative thinking programme on EFL students' attitudes towards their own creativity in writing*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Quandt, J. L. (1983). *Language arts for the child*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs, NY.
- Rubin, D. (2000). *Teaching elementary language arts: A balanced Approach*. Boston: A Pearson Education Company.
- Rugg, H., Schumaker, A. (1928). *The child centered school: An appraisal of the new education*. New-York: World Book.
- Salim, A. R. (2003). The influence of working memory on reading and creative writing processes in a second language. *Educational psychology*. 23 (2), 209-222.
- San, İ. (2002). Yaratıcı düşünme ve tümel öğrenme. *Eğitimde zekâ ve yaratıcılık: Bilgi, belge ve kılavuzlar içinde*. Ankara: MEB Basımevi.
- Sever, S. (1991, Nisan). Dil ve edebiyat öğretiminde yaratıcılık. *Eğitimde Nitelik Geliştirme/ Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu'nda sunulan bildiri*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Sharples, M. (1996). *An account of writing as creative design, in the science of writing, theories, methods, individual differences and applications*. Erlbaum: Mahwah, NJ.
- Smith, C. B. (2000). *Writing instruction: Current practices in the classroom* (ERIC Document Reproduction Service No: ED446338).
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Ed.), *New Directions in Discourse Processing* (pp. 229-247) New Jersey: Ablex In.
- Sylvan, P. (1997). Creativity innovation and problem solving—some guidelines with linked historical examples, <http://www.quantumbooks.com>.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Basım, Yayın, Dağıtım AŞ.
- Tompkins, G. E. (1982). Seven reasons why children should write stories. *Language Arts*, 59 (7), 721-736.
- Torrance, E. P. (1998). *The Torrance tests of creative thinking: Norms-technical manual*. Scholastic testing service: Bensenville, IL.
- Turla, A. (2004). *Çocuk ve yaratıcılık*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Uzuner, S. (2007). *Yenilenen program çerçevesinde birinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlerin sınıf öğretmenleri açısından algılanma yeterliliklerinin tespiti ve Türkçe öğretiminin amaçlarına uygunluğunun belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.
- Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcılığa yolculuk*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Yıldırım, R. (1998). *Yaratıcılık ve yenilik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ek 1.**Öykü Yazma Becerisi Ölçeği**

Temel Boyutlar	Alt Boyutlar	Puanlar		
		Yeterli (3)	Geliştirilmeli (2)	Yetersiz (1)
İÇERİK	Ana Olay (Konu)	Öyküde ana olay belirgin olarak yer almaktadır.	Öyküdeki ana olay tam olarak seçilememektedir.	Öyküde ana olay yoktur.
	Yan Olaylar	Öyküde yan olaylar ana olayı desteklemektedir.	Öyküde yan olaylar ana olayı yeterince desteklemektedir.	Öyküde yan olaylar kullanılmamaktadır.
	Tema (İzlek)	Öyküde belirgin bir tema vardır.	Öyküdeki tema tam olarak seçilememektedir.	Öyküde belirgin bir tema yoktur.
	Tez (Ana Düşünce)	Öyküde belirgin bir ana düşünce bulunmaktadır.	Öyküdeki ana düşünce tam olarak seçilememektedir.	Öyküde ana düşünce yoktur.
	Ana Düğüm	Öyküdeki ana düğüm işlevini yerine getirmektedir.	Öyküde ana düğüm tam olarak belirlenmemektedir.	Öyküde ana düğüm yoktur.
	Ara Düğümler	Öyküde ara düğümler işlevini yerine getirmektedir.	Öyküde ara düğümler yeterince kullanılmamaktadır.	Öyküde ara düğümler bulunmamaktadır.
PLANLAMA	Serim Bölümü	Öyküde serim bölümü var ve işlevini yerine getirmektedir.	Öyküdeki serim bölümü işlevini tam olarak yerine getirememektedir.	Öyküde serim bölümü yoktur.
	Düğüm Bölümü	Öyküde düğüm bölümü var ve işlevini yerine getirmektedir.	Öyküdeki düğüm bölümü işlevini tam olarak yerine getirememektedir.	Öyküde düğüm bölümü yoktur.
	Çözüm Bölümü	Öyküde çözüm bölümü işlevini yerine getirmektedir.	Öyküdeki çözüm bölümü işlevini tam olarak yerine getirememektedir.	Öyküde çözüm bölümü yoktur.
KARAKTERLER	Ana Karakter	Öyküde ana karakter ayrıntılarıyla verilmektedir.	Öyküdeki ana karakter tam olarak seçilememektedir.	Öyküde ana karakter yoktur.
	Hasım Karakter	Öyküde hasım karakter işlevini yerine getirmektedir.	Öyküdeki hasım karakter işlevini yerine getirmemektedir.	Öyküde hasım karakter yoktur.
	Yardımcı Karakter	Öyküde yardımcı karakter işlevini yerine getirmektedir.	Öyküdeki yardımcı karakter n işlevini yerine getirmemektedir.	Öyküde yardımcı karakter yoktur.
	Karakter Tasvirleri	Öyküde karakter tasvirleri yeterli derecede kullanılmaktadır.	Öyküdeki karakter tasvirleri yeterli değildir.	Öyküde karakter tasvirleri bulunmamaktadır.
	Fiziksel Çatışma	Öyküde fiziksel çatışma vardır ve işlevini yerine getirmektedir.	Öyküde fiziksel çatışma işlevini yerine getirmemektedir.	Öyküde fiziksel çatışma yoktur.
	Psikolojik Çatışma	Öyküde psikolojik çatışma vardır ve işlevini yerine getirmektedir.	Öyküde psikolojik çatışma işlevini yerine getirmemektedir.	Öyküde psikolojik çatışma yoktur.
MEKÂN	Mekân	Öyküde mekân/lar belirgin olarak verilmektedir.	Öyküde mekân/lar belirgin değildir.	Öyküde mekân yoktur.
	Mekân Tasvirleri	Öyküde mekân tasvirleri işlevini yerine getirmektedir.	Öyküdeki mekân tasvirleri yeterli değildir.	Öyküde mekân tasvirleri yoktur.
ZAMAN	Zaman	Öyküde zaman belirgindir.	Öyküde zaman tam olarak seçilememektedir.	Öyküde zaman kullanılmamaktadır.
	Geriye Dönüş	Öyküde geriye dönüş işlevine uygun olarak kullanılmaktadır.	Öyküde geriye dönüş işlevini yerine getirmemektedir.	Öyküde geriye dönüş yoktur.