

SCAMPER (Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası) Tekniğinin 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazıları Üzerindeki Etkisi^a

İLKER AYDIN^b NURŞEN ÇİLCİ^c

Geliş Tarihi: 03.10.2019 | Kabul Tarihi: 13.01.2020

Öz: Bu araştırmanın amacı SCAMPER tekniğine dayalı eğitimin 5 ve 6. sınıfların yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Araştırmada öntest ve sontest uygulamalı deneysel bir model kullanılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme tercih edilmiştir. Bu doğrultuda çalışma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ordu ilinde araştırmacının görevli olduğu ortaokulun 5. ve 6. Sınıflarındaki öğrencilerden seçilmiştir. Çalışma kapsamında öğrenciler tarafından yazılan yaratıcı yazıların puanlanması amacıyla Kırmızı (2008) tarafından geliştirilen Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri Formu kullanılmıştır. Araştırmadaki verilerin toplanmasında ise 5 ve 6. sınıflarda birer sınıf kontrol grubu ve birer sınıf deney grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubuna 6 hafta sürecek 12 ders saati eğitim verilmiştir. Kontrol grubu mevcut Türkçe Programında yer alan etkinliklerle eğitime devam etmiştir. 6 haftalık süre bitiminde her iki grup öğrencilerine ders kitaplarından örnek bir serbest okuma metni sunularak kendilerine ait metin oluşturmaları istenmiş ve sonuçlar ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, yaratıcı yazma, SCAMPER (yönlendirilmiş beyin fırtınası) tekniği.

^a Bu çalışma Nursen Çilci'nin hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

^b Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü
ilkaydin67@hotmail.com

^c Milli Eğitim Bakanlığı, Ordu Altınordu Atatürk Ortaokulu

The Effect of SCAMPER (Guided Brainstorming) Technique on Creative Writings of 5th and 6th Grade Students

Abstract: This study aims to investigate the effect of the SCAMPER technique on creative writing skills of the 5th and 6th grades. An experimental model with pre-test and post-test was used in the study. Appropriate sampling, one of the non-probable sampling methods, was preferred in the determination of the study group. In this respect, the study group was selected from the 5th and 6th-grade students of the secondary school in the province of Ordu in the 2018-2019 academic year. In the scope of the study, Evaluation Criteria Form for Creative Writing developed by Kırmızı (2008) was used to score the creative writings written by the students. To collect data, one class control group and one class experiment group from each of the 5th and 6th classes were determined. The experimental group was given 12 hours of training for 6 weeks. The control group continued training with the activities in the current Turkish Program. At the end of the 6 weeks, a sample free reading text was presented to both groups of students from the textbooks and asked to create their text.

Keywords: Turkish education, creative writing, SCAMPER (guided brainstorming) technique.

Giriş

Dil; bir toplumun kendi oluşturduğu tarihini, kültürünü, değer yargılarını, hayatı anlama ve yorumlama biçimini, her türlü yaşanmışlığı içinde barındıran çok yönlü bir kavramdır. Dil, dünya milletleri arasında bir ulusun kendine ait bir yer oluşturmasıdır. Birey kendi kimliğinden önce mensubu olduğu toplumun dilinin kimliğiyle dünyaya gelir. İçinde kültürel kodlarımızı barındıran bu ortak kimliği, kendimizden sonrakilere aktarmak doğuştan üzerimize aldığımız bir görevdir. Dilini gelecek nesillere aktaramayan toplumlar yok olmaya mahkûmdur. Aksan'a (2007: 13) göre "Dil, bir toplumu ulus yapan bağların en güçlüsüdür. Bireyleri ulusuna, yurduna, geçmişine sıkı sıkıya bağlar; kuşaktan kuşağa aktararak gelen dil, bireyi geçmişle gelecek arasındaki zincirin bir halkası durumuna getirir." Bu yüzden devletler anadili eğitimi ve öğretimine özel önem göstermişler, bu doğrultuda kendi ulusal programlarını geliştirmişlerdir.

Anadili eğitimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisine dayanır. Anadili eğitimi ve öğretimi bir süreçtir ve bu sürecin en önemli iki boyutu anlama ve anlatmadır. Anlama, dinleme ve okuma becerilerini; anlatma, konuşma ve yazma becerilerini kapsamaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever 1999). Türkçe öğretiminin asıl amacı, öğrencileri temel beceri alanlarında yetkinliğe ulaştırarak etkili bir dil kullanımını sağlamaktır. Dört beceri alanının gelişimi öğrencinin tüm yaşamını biçimlendirdiğinden iyi bir anadili kullanıcısının bu dört temel dil becerisini etkili olarak kullanabilmesi büyük önem taşımaktadır. Bireyin iletişimsel yeterliliği bu becerilerin eşgüdümlü gelişimiyle ilişkilidir; çünkü bir becerinin gelişimi diğer becerinin gelişimini etkilemektedir (Lüle Mert, 2014: 24).

Bu araştırmanın dayanağını oluşturan yazma becerisi, diğer becerilerle birlikte gelişen en üst beceridir. Evans (2001), yazma becerisinin temel beceriler içerisinde en son gelişen ve birçok bilişsel süreci içerisinde barındırması bakımından bireyleri zorlayan karmaşık bir süreç olduğunu belirtir. Defazio,

Jones, Tennant, Hook (2010) ise yazmanın öğrenme, anlama, uygulama basamaklarıyla yeni bilgilerin sentezini içerdiğini; ayrıca yaratıcı düşünceleri, problem çözmeyi, tamamlanmış bir yazının yansımalarını ve yeniden yapılandırılmasını beraberinde getirdiğini ifade eder (akt. Tok ve Potur, 2015). Yazma, dil öğretiminde temel beceriler içerisinde farklı bir yere sahiptir; çünkü yazma, bir ürün ortaya koyma sürecinde bilişsel becerilerin üst düzeyde kullanıldığı en etkin beceri alanıdır (Tok ve Potur, 2015). Şengül'e (2011) göre en genel tanımıyla yazma; herhangi bir konuda sahip olunan bilgilerin, düşüncelerin, hayat tecrübelerinin, duyguların, hayallerin zihinsel işlemler sonucunda, dilin kurallarına uygun bir çerçevede, belli bir düzen ve bütünlük içinde yapılandırılarak yazıya aktarılmasıdır (akt. Güney, 2016).

Yazma eyleminin temel amacı duygu, düşünce ve tasarılmanın yazılı olarak anlatılmasıdır. Yazılı anlatım pek çok alt beceriyi gerektiren çok yönlü, karmaşık bir süreçtir. Bu karmaşıklığın nedeni ise yazma eylemi gerçekleştirilirken bilişsel, dilbilimsel ve fiziksel işlemler kullanılarak metnin nasıl yazılacağı, kime yazılacağı ve niçin yazılacağı konusunda güçlük yaşanmasıdır (Cavkavtar, 2010). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi ve etkili bir yazılı anlatım için gereken yeterliliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi uygun yazma deneyimlerinin sağlanmasına bağlıdır (Karadağ ve Kayabaşı, 2011). Maltepe (2006), öğrencilere istenilen düzeyde bir yazma becerisi kazandırmanın onlara yalnızca öğretici yazılar yazdırmakla olanaklı olmadığını; asıl olanın öğrencilerin dış dünyayı algılamaları ve anlatmalarında kendi görüş, düşünce ve hayal güçlerini kullanmalarına fırsat tanımak olduğunu ifade eder. Böylelikle dış dünyadan beş duyu yoluyla alınan izlenimlerin zihinde canlandırılarak kâğıda döküldüğünü bu yolla öğrencilerin yazılı anlatımda özgünlüğe ulaşabileceklerini savunur (akt. Duran, 2010).

Yazılı anlatım becerilerinin temelleri, yoğun olarak Türkçe derslerindeki yazılı anlatım etkinlikleri ile atılır. 2015 Türkçe

Öğretim Programına göre “Yazma çalışmalarında öğretmenin yönlendirmesi ve desteği, ilk yıllarda daha fazla olmakla birlikte, sonraki yıllarda öğrencinin bağımsız çalışma ve karar verme becerilerini geliştirme amacıyla ihtiyatla ve kademeli olarak azaltılmalıdır (MEB, 2015: 14). Ayrıca program yazma uygulamalarını, “Öğretmen, farklı yöntemlere uygun etkinliklerle yazmayı öğrenciler açısından zevkli hale getirerek yazma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmalı, öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirmelidir” şeklinde ifade etmektedir. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının; okuma, yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2018: 8). Bu bağlamda Türkçe dersinde anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi için Türkçe öğretiminde yenilikler ve değişiklikler yapmaya ya da çağdaş yaklaşımlara gereksinim duyulmaktadır (Cavkavtar, 2010). Demirel (2002) yazma becerisinin oldukça ağır geliştiğini, bu nedenle çeşitli alıştırmalar yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Çünkü yazma sürecinde; dilbilgisi kuralları, sözcük bilgisi, el becerisi, dili etkili kullanma gibi sayısı arttırılabilecek pek çok özellik işe koşulmaktadır (akt. Kaya, 2013). 20. yüzyılın sonlarından itibaren, öğrencilere verimli ve güzel bir yazı öğretimi, üzerinde önemle durulan konulardan biridir. Çocukluk yıllarında kazanılan bu beceriler, bireyin yaşamı boyunca sürmekte ve bireyin yaşantısını doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle bireylerin erken dönemden başlayarak yazma becerilerini doğru ve etkili bir biçimde kazanabilmeleri için onlara yazma ihtiyacını hissettirecek yaşantılar düzenlenmesi önemlidir. Öğrencilerin bu süreci rahat bir şekilde geçirmeleri ve yazmaktan keyif almalarını sağlayacak yöntemlerden biri de yaratıcı yazmadır (Kaya, 2013).

İngilizce karşılığı ‘creativity’ sözcüğü olan *yaratıcılık*, Latin-

ce 'create' sözcüğünden türemiştir. Yaratıcılık kavramının kelime anlamı ise; var edebilme, yaratıcı olmayı da yaratabilme yeteneğidir (Andreasen, 2015). Yaratıcılık, asırlar öncesine dayanmış olsa da özellikle 15. yüzyılda güzel sanatlar alanında değerlendirilmiş ve sanat, tanrının verdiği bir kabiliyet olarak görülmüştür. Günümüzdeki anlamı ile yaratıcılık, insan hayatının her alanında görülebilen bir güçtür. Yaratıcılık gerek gündelik yaşamdan akademik çalışmalara gerekse sanatta başarıların oluşturulmasındaki bütün süreçlerde kullanılan üst düzey bir yetidir (Sünbül, 2002, s. 164). Torrance (1962) ise; yaratıcılık konusunda farklı görüşlerin de olduğunu ileri sürmektedir. Bu görüşleri şu şekilde ifade etmektedir:

- Salt yaratıcılık ve yaratmanın bir ölçütü yoktur.
- Yaratıcılığın ölçütü zamana ve kültüre göre değişiklik gösterebilir.
- Yaratıcılık ön bir hazırlık gerektirebilir.
- Yaratıcılık, kendi çapında farklı ürünler oluşturmaya yönelik birtakım faaliyetler içermektedir (akt. Sünbül, 2002, s.164-165).

Bireyin farklı ve yeni çözümler üretebilmesi için öncelikle yaratıcı bir biçimde düşünebilmesi gerekmektedir. Yaratıcı düşünce ise, öncesinde herhangi bir bağ kurulmamış obje veya düşünce arasında bir bağ kurulması ve bireyin kendisini özgür bir şekilde ifade etmesi olarak tanımlanmaktadır. Bir çocuğun yaratıcılığa yönelmesinin ilk şartı, çevresinde olup biteni doğru bir şekilde algılayabilmesidir. Dolayısıyla birey bu yolla edindiği izlenimler sayesinde yaratıcı düşünmeye başlayacaktır (Binbaşıoğlu, 2003, s.185).

Guilford (1950), yaratıcı düşünebilmek için sekiz temel yeteneğin olması gerektiğini ileri sürmektedir. Bu yetenekler şunlardır (akt. Sünbül, 2002, s. 167):

- Probleme karşı duyarlı olabilme,
- İşe yarar çok sayıda fikir üretebilme,
- Alışılmışın dışında fikirler ileri sürebilme,
- Fikirler arası geçiş sağlayabilme,

- Analiz yapabilme,
- Karmaşık duyguları kontrol edebilme ve
- Ölçümleyebilmedir.

Hertzog'a (1995) göre burada önemli olan, yaratıcılığın gelişmesinde etkili teknik ve yöntemlerin sınıfta uygulanması ve öğrencilerin buna katılımının sağlanmasıdır. Yaratıcılığın geliştirilmesinde etkili olan bu uygulamaların bazı özellikleri şunlardır (Akt, Çetingöz, 2012):

- Etkinliklerin öğretmenden bağımsız olması,
- Seçimin özgürce yapılması,
- Uzlaşmanın olması,
- Risk alınması,
- Zamanın kısıtlı olmaması ve
- Öğrencilerin yeteneklerini ve ilgi alanlarını ortaya koymasındır.

Wayne (2006) yaratıcı öğretimin, 'yaratıcı bir şekilde öğretim' ve 'yaratıcılık amacı ile yapılan öğretim' olmak üzere iki şekilde ifade edilebileceğini belirtmektedir. Buna göre yaratıcı bir şekilde yapılan öğretim, öğrenmenin daha çekici hale getirilmesi ve merak uyandırması için öğretmenlerin yaratıcı yaklaşımlar sergilemesi olarak açıklanırken, yaratıcılık amacı ile yapılan öğretim ise, öğrencilerin yaratıcı düşüncelere ve davranışlara sahip olması için yapılan öğretim olarak açıklanmaktadır (akt. Turan, 2010, s. 23).

Yaratıcılığın gelişmesine etki eden tekniklerden biri beyin fırtınasıdır. Beyin fırtınası yöntemi ilk defa Osborn (1957) isimli bir reklamcı tarafından, yeni ürünlere yeni isimler ve sloganlar üretme amacıyla kullanılmış, daha sonraları bir öğretim yöntemi olarak psikoloji ve yazma sanatında uygulanmıştır (Davies, 1971; De Cecco, Crawford, 1974; akt. Şahin, 2005: 442). Beyin fırtınası, bir tasarı sorununu çözmek üzere fikir üretme yöntemidir. Genellikle bir yönetenin kontrolünde bir grubu içerir. Beyin fırtınasının gücü, katılımcıların olabildiğince özgür düşünebildiği bir ortamda, ürettikleri fikirler arasında ilişki kurarak çözüm alanını genişletme potansiyeline sahip olmala-

rından kaynaklanır. Orlich ve arkadaşları (1990) beyin fırtınasını yaratıcılığı geliştirme, uyarılma ve teşvik edilme, düşünce-görüş kazandırma öğretimsel amaçlarıyla, tartışma becerilerinin öğrenildiği bir etkinlik olarak tanımlar. Kısaca beyin fırtınası birden fazla kişinin bir araya gelerek bir konuyla ilgili fikirlerini tartışmaksızın açıklayarak, birbirleriyle fikir alışverişinde buldukları, bireyin yaratıcı düşünme gücünü geliştiren bir öğretim tekniğidir (Şahin, 2005: 442).

Beyin fırtınası tekniğinin uygulanmasında bazı aşamalar bulunmaktadır. Bu aşamalar şunlardır (www.mycoted.com):

- Katılımcı sayısı 4 ile 8 arasında değişen bir grup oluşturulması ve toplantı düzenlenmesi,
- Toplantı konusunun bir başlık halinde herkesin görebileceği şekilde yazılması ve sorunun açık olarak tanımlanması,
- Sorunun herkes tarafından anlaşıldığından emin olunması,
- Temel kuralların gözden geçirilmesi,
- Ortaya atılan fikirlerin eleştirilmemesi ve yargılanmaması,
- Olabildiğinde fazla fikir üretilmesi ve katılımcılar tarafından bu fikirlerin değerlendirilmesi,
- Fikirlerin hiçbirinin yasaklanmaması,
- Fikirlerin ve sorunların tartışılmaması,
- Fikirlerin yazılması ve sürecin yönlendirilmesi için bir kişinin görevlendirilmesi,
- Fikirlerin istenildiği zaman söylenmeye devam edilmesi,
- Sürecin sona erdirilmesi ve uzlaşmaya gidilmesi.

SCAMPER Tekniği

SCAMPER tekniği, yeni fikirlerin ortaya konulması için belirlenen yöntemlerin listelenmesini sağlamaktadır. Bu tekniğin kullanılması için nesne ya da üzerinde durulan problemin özellikleri listelenmektedir (Lau, 2011, s. 34). SCAMPER yönlendirilmiş beyin fırtınasının kısaltılan ismidir. İlk kez Alex Osbor-

ne (1953) tarafından ortaya atılmış, daha sonra Bob Eberle (1971) tarafından geliştirilmiştir. SCAMPER’da amaç; çocukların sezgisel, imgesel ve yaratıcı yeteneklerini ortaya çıkarmaktır (akt. Yağcı, 2012).

SCAMPER kısaltılmış adını tekniği oluşturan basamakların ilk harfinden alır. Bu basamaklar öğrenci ve öğretmenlere yaratıcı problem çözme becerilerini kazandırmak için yapılandırılmıştır. Bu basamaklar yardımıyla bir nesne üzerinden beyin fırtınası tekniğiyle farklı fikirler üretilir. Üretilen her fikir başka bir fikrin temelini oluşturur (Michalko, 2006). Uygulanması hem öğretmen hem öğrenci tarafından çok keyifli olan bu teknik yaratıcı düşüncüyü beslemesi açısından çok önemlidir (Genn, 2014).

SCAMPER (ya da SCAMMPERR) sözcüğünün her bir harfi karşılaşılan konu, durum ya da soruna farklı bir bakış açısıyla yaklaşmak için tasarlanan dokuz soruyu karşılar. SCAMPER’ın baş harflerini oluşturan tekniğin açılımı şu şekildedir:

S (*substitute*; yerine geçme, yerini alma): Halen kullanılan malzemelerin, materyallerin, objelerin, yöntemlerin ya da tekniklerin yerini alabilecek neler düşünülebilir?

C (*combine*; birleştirme, karıştırma): Hangi sorunlar, durumlar, parçalar, düşünceler, fikirler, görüşler, vb. birbirleriyle birleştirilebilir?

A (*adapt*; uyarlama): Başka neler kopya edilebilir, taklit edilebilir ve yeni durumlara uyarlanabilir?

M (*modify*; değişiklik yapma, değiştirme): Bir nesnenin, gerceğin vb. rengi, sesi, tadı, kokusu, yapıldığı madde ya da biçimi değiştirilebilir mi?

M (*magnify-add*; büyütme, ekleme): Bir nesne, araç veya gereç düşünülenden daha büyük, daha güçlü, daha yüksek vb. olabilir mi?

P (*put to other uses*; başka bir şeylerin yerine kullanma): Düşünülen nesne, gereç vb. kullanım amacının dışında başka bir yerde, işte vb. kullanılabilir mi?

E (*eliminate*; ayırma, eleme): Buraya kadar düşünülenlerden neler çıkarılabilir, bu düşüncelerden hangileri elenebilir, hangileri seçilebilir?

R (*rearrange*; yeniden düzeltme): Bir düzeneğin, gerecin vb. parçalarının yeri değiştirilebilir mi, yeniden sıraya konulabilir mi, yeniden programlanabilir mi, yeniden düzenlenebilir mi?

R (*reverse*; yer değiştirme): Bir parça; öne, arkaya, sağa, sola, alta vb. içten dışa, dıştan içe ve yukarıdan aşağıya yer değiştirilebilir mi?" (Üstündağ, 2014, s. 56-57)

M ve R basamakları yinelendiği için teknik yedi basamağa indirgenebilmektedir:

S: Substitute (Yer değiştirme)

C: Combine (Birleştirme)

A: Adapt (Uyarlama)

M: Modify, Minify, Magnify (Değiştirme, küçültme, büyültme)

P: Put to other uses (Başka amaçlarla kullanma)

E: Eliminate (Yok etme, çıkarma)

R: Reverse, Rearrange (Tersine çevirme ya da yeniden düzenleme)

Beyin fırtınasının doğru uygulanması öğrencinin ilgisini çekmekte ve onu cesaretlendirmektedir. Bu durum öğrencide bulunan yaratıcı gücün ortaya çıkmasında etkili olmaktadır. Bu nedenle beyin fırtınası yönteminin okullarda daha etkin bir şekilde kullanılmasının fikir üreten bir toplum haline gelebilme için çok önemli olduğu söylenebilir (Sünbül, 2002, s. 168).

Araştırmanın Amacı

Araştırma, SCAMPER tekniğine dayalı eğitimin 5 ve 6. sınıfların yaratıcı yazma becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amacı ile yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi, "SCAMPER tekniğinin 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazıları üzerindeki etkisi nedir?" biçiminde belirlenmiştir.

Araştırmada şu alt problemlere de yanıt aranmıştır:

1. 5. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi öntest yaratıcı yazıları hangi düzeydedir?

2. Mevcut Türkçe öğretim programıyla eğitime devam eden 5. sınıf kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası sontest yaratıcı yazma başarılarında artış olmuş mudur?

3. SCAMPER tekniğiyle eğitim alan 5. sınıf deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası sontest yaratıcı yazma başarılarında artış olmuş mudur?

4. SCAMPER tekniğiyle eğitim alan 5. sınıf deney grubu öğrencileri ile mevcut Türkçe öğretim programıyla eğitime devam eden 5. sınıf kontrol grubu öğrencilerinin sontest yaratıcı yazıları arasında başarı farkı oluşmuş mudur?

5. 6. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi öntest yaratıcı yazıları hangi düzeydedir?

6. Mevcut Türkçe öğretim programıyla eğitime devam eden 6. sınıf kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası sontest yaratıcı yazma başarılarında artış olmuş mudur?

7. SCAMPER tekniğiyle eğitim alan 6. sınıf deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası sontest yaratıcı yazma başarılarında artış olmuş mudur?

8. SCAMPER tekniğiyle eğitimi alan 6. sınıf deney grubu öğrencileri ile mevcut Türkçe programıyla eğitime devam eden 6. sınıf kontrol grubu öğrencilerinin sontest yaratıcı yazıları arasında başarı farkı oluşmuş mudur?

9. 5 ve 6. sınıf öğrencileri arasında SCAMPER tekniği hangi sınıf düzeyinde daha başarılı olmuştur?

10. SCAMPER eğitimi alan 5. sınıf kız ve erkek öğrencilerinin sontest yaratıcı yazma başarıları arasında anlamlı bir fark oluşmuş mudur?

11. SCAMPER eğitimi alan 6. sınıf kız ve erkek öğrencilerinin sontest yaratıcı yazma başarıları arasında anlamlı bir fark oluşmuş mudur?

12. 5 ve 6. sınıf kontrol ve deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest başarı ortalamaları nasıl şekillenmiştir?

Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin belirli bir durum ve olay karşısında eleştirel düşünceye sahip olup olası sonuçlar üzerine farklı fikir ve görüşler üretebilmesi gerekir. Eleştirel düşünce var olan durumları ve bu durumların yol açtığı sonucu olduğu gibi kabullenme yerine, kişinin kendine özgü duygu ve düşünce geliştirmesine katkıda bulunur. Bu da öğrencinin yaratıcı düşünce yetisini geliştirir. Bu bağlamda SCAMPER tekniğinin, farklı fikir ve alternatif çözümler üretme noktasında öğrencileri cesaretlendirdiği düşünülmektedir. Dolayısıyla yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinde, eğitim-öğretim durumlarının her aşamasında kullanılan SCAMPER tekniğinin rolü önem kazanmaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada öntest ve sontest uygulamalı deneysel bir model kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu desen olarak da bilinen bu desende gruplardan biri deney biri kontrol grubu olarak belirlenip, iki grupta yer alan deneklerin, uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınır. Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez. Deneysel işlem bittikten sonra gruplardaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da eş formu kullanılarak tekrar elde edilir (Büyüköztürk vd., 2017).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme (Creswell, 2013) kullanılmıştır. Uygun örnekleme, üzerinde kolayca araştırma yapılacak kişi ve grupların seçilmesidir. Araştırmacı verileri kolayca toplayacağı birey ve grupları tercih edebilir (Sönmez ve Alacapınar, 2016). Böylelikle araştırmanın çalışma gru-

bu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ordu ilinde araştırmacının görevli olduğu ortaokulun 5 ve 6. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden seçilmiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. 5 ve 6. Sınıf Öğrencileri Deney-Kontrol Grubu Öğrenci Sayısı

	Deney Grubu	Kontrol Grubu
5. Sınıf	23	24
6. Sınıf	21	22

Araştırmanın deney grubu 5. sınıflarda 23, 6. sınıflarda 21 olmak üzere toplamda 44 öğrenciden oluşmaktadır. Kontrol grubunda ise 5. sınıflardan 24, 6. sınıflardan 22 olmak üzere toplamda 46 öğrenci vardır. Çalışma toplamda 90 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. 5 ve 6. Sınıf Deney-Kontrol Grubu Kız-Erkek Öğrenci Sayısı

	5. Sınıf Kız	5. Sınıf Erkek	6. Sınıf Kız	6. Sınıf Erkek
Deney Grubu	15	8	12	9
Kontrol Grubu	10	14	12	10

Araştırmanın deney grubu 5. sınıflarda 15, 6. sınıflarda 12 olmak üzere toplamda 27 kız öğrenciden oluşurken, 5. sınıflarda 8, 6. sınıflarda 9 olmak üzere toplamda 17 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın kontrol grubu 5. sınıflarda 10, 6. sınıflarda 12 olmak üzere toplamda 22 kız öğrenciden oluşurken, 5. sınıflarda 14, 6. sınıflarda 10 olmak üzere toplamda 24 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma toplamda deney-kontrol gruplarında 49 kız, 41 erkek öğrenci üzerinden yürütülmüştür.

Araştırmanın gerçekleştiği okulda 10 5. sınıf; 10 6. sınıf şubesi bulunmaktadır. Uygulama yapılacak sınıflar belirlenirken

seçmeli ders olarak Yaratıcı Yazarlık ve Yazma Becerileri dersi olan sınıflar arasından seçim yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alacak sınıflar belirlenirken ise 5. sınıflar için 4. sınıf yıl sonu başarı ortalamaları, 6. sınıflar için de 5. sınıf yılsonu başarı ortalamaları göz önünde bulundurulmuştur. Öğrencilerin yıl sonu ortalamaları T testine tabi tutulmuştur. Yapılan analizde aralarında anlamlı farklılık bulunmayan 5-E, 5-G ve 6-B, 6-E sınıfları çalışmaya seçilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları eşit değildir; fakat bulgular değerlendirilirken yüzdelik ortalamalara göre hareket edilmiştir. Tüm sınıf mevcudu çalışmaya katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında öğrenciler tarafından yazılan yaratıcı yazıların puanlanması amacıyla Kırmızı (2008) tarafından geliştirilen Yaratıcı Yazma İçin Değerlendirme Ölçütleri Formu (YİDÖF) kullanılmıştır. Alanında uzman 6 ayrı öğretim elemanı ve dört sınıf öğretmeninin görüşü alınarak hazırlanan YİDÖF'te altı ayrı ölçüt bulunmaktadır. Bu ölçütlere verilen puanlar 100 puana karşılık gelmektedir.

Kırmızı (2008) YİDÖF'ünün yaratıcı yazıları ölçmekte yeterli olup olmadığını ölçmek için Denizli ilinde bir uygulama yapmıştır. Ön uygulama çalışması için Tabakalı Örnekleme Yöntemi ile seçilmiş 4 ve 5. sınıflardan 6 okul üzerinde uygulama yapılmıştır. Belirlenen okullardan sınıf seviyelerinde seçkisiz şekilde birer sınıf belirlenmiştir. Bu sınıflardan yine seçkisiz şekilde belirlenen 25 öğrenciye "Eğer gökten yağmur yerine şekerli su yağsaydı ne olurdu?" şeklinde belirlenen yaratıcı yazma konusu verilmiş ve bunu kompozisyon biçiminde yazmaları istenmiştir. Sonraki uygulama 300 kişi ile yapılmıştır. Başlangıçta 300 kişi ile yapılan ön deneme çalışmasının değerlendirilmesi, sağlıklı yazılmadığı düşünülen 12 yazılı ürünün çıkarılmasıyla, 288 (162 kız, 126 erkek) öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Ön uygulamadan elde edilen metinler, YİDÖF'te belirlenen altı ölçüt doğrultusunda okunarak puanlar verilmiştir. Araştır-

macı tarafından verilen puanların tutarlığının anlaşılması için bir başka öğretim üyesinden yardım alınmıştır. Yazılı ürünler, diğer öğretim üyesi tarafından da okunmuş ve puanlar verilmiştir. Gerek ön uygulamada gerekse asıl uygulamada değerlendirme yapılırken yazım yanlışları ve kâğıdın kullanım şekli değerlendirme dışı bırakılmıştır. Ön uygulamada, araştırmacının ve diğer öğretim üyesinin verdiği puanların tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Verilen puanların tutarlılık katsayısı birinci ölçüt için, 75; ikinci ölçüt için, 81; üçüncü ölçüt için, 67; dördüncü ölçüt için, 74; beşinci ölçüt için, 72; altıncı ölçüt için ise, 83 olarak tespit edilmiştir.

Belirlenen değerlendirme ölçütleri şunlardır:

1. Ölçüt: Yazının içeriğinin, alışılmışın dışında belli başlı bir yenilik ya da yenilikler içermesi (20 puan).
2. Ölçüt: Yazıda bilinen bir ögenin yeni bir biçimde ifade edilmesi (20 puan).
3. Ölçüt: Yazıda özgün benzetme/benzetmelerin yer alması (15 puan).
4. Ölçüt: Yazıda yer alan yeni fikirlerin anlaşır bir şekilde açıklanması (10 puan).
5. Ölçüt: Yazıdaki duygu ve fikirlerin etkili ve akıcı bir şekilde ortaya konulması (20 puan).
6. Ölçüt: Yazıya uygun bir başlık verilmesi (15 puan).

Verilerin Toplanması

Araştırmadaki verilerin toplanmasında, 5 ve 6. sınıflarda birer sınıf kontrol grubu ve birer sınıf deney grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubuna 6 hafta sürecek 12 ders saati eğitim verilmiştir. Kontrol grubu mevcut Türkçe Programında yer alan etkinliklerle eğitime devam etmiştir. SCAMPER tekniğinin 9 sorusu temel alınarak, öyküleyici metinlerde uygulanmak üzere 6 değişim ögesi (zaman, yer, kişiler, konu, ana fikir ve metin türü) belirlenmiştir. Her hafta bir ögenin değişimine yönelik uygulamalı yazılar yazdırılarak öğrencinin yeni metinler oluşturması istenmiştir. 6 haftalık süre bitiminde her iki grup öğ-

rencilerine ders kitaplarından örnek bir serbest okuma metni sunularak kendilerine ait metin oluşturmaları istenmiş ve sonuçlar ortaya konmuştur.

Uygulama öncesinde 5. sınıfların hem deney hem de kontrol grubuna 5. sınıf Türkçe kitabında yer alan 'Oyuncak' adlı metin verilmiş ve metinden hareketle yeni bir metin oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazıları Kırmızı'nın (2008) YİDÖF'üne göre değerlendirilerek öntest verileri elde edilmiştir. Benzer uygulama 6. sınıf düzeyinde de gerçekleştirilmiştir. Hem deney hem de kontrol grubuna 6. sınıf Türkçe kitabında yer alan 'Canım Kitaplığım' adlı metin verilmiş ve metinden hareketle yeni bir metin yazmaları istenmiştir. Yazılı ürünler Kırmızı'nın (2008) YİDÖF'üne göre değerlendirilerek öntest verileri elde edilmiştir.

5 ve 6. sınıfların öntest değerlendirmeleri yapıldıktan sonra 6 hafta sürecek olan SCAMPER tekniği eğitimine başlanmıştır. Aşağıda hafta hafta basamakları sunulan uygulama hem 5 hem 6. sınıf deney grubuna verilmiştir. Kontrol grubu SCAMPER eğitimi almamış, mevcut Türkçe Programında yer alan etkinliklerle eğitime devam etmiştir. Örnek olarak sunulan metinler her sınıfın kendi düzeyine uygun olarak Türkçe ders kitabından seçilmiştir.

1. Hafta

Deney grubuna Türkçe kitabında yer alan örnek bir metin verilmiş ve öğrencilere okutulmuştur. 5. sınıf öğrencilerine 'Ben Bir Çınar Ağacıydım' adlı metin, 6. sınıf öğrencilerine de 'Heykeli Dikilen Eşek' adlı metin verilmiştir. Metinlerin zaman unsuru belirlendikten sonra öğrencilere şu soru yöneltilmiştir: Bu metnin zamanını değiştirirsek metnin içindeki diğer unsurlar nasıl bir değişime uğrar? Beyin fırtınası yöntemiyle öğrencilerden cevaplar alınmıştır. Öğrenciler tarihin farklı dönemleri ve gelecekte yaşanabileceklerle ilgili tahminler yürütmüşlerdir. Metnin zaman unsuru öğrencilere bırakılmış ve seçtikleri zaman dilimiyle metni tekrar oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilere bunun için bir ders saati süre verilmiştir.

2. Hafta

Deney grubuna yine Türkçe kitabından bir metin verilerek okutulmuştur. 5. sınıf öğrencilerine 'Küçük Ağa' adlı metin verilirken, 6. sınıf öğrencilerine de 'Çanakkale Türküsü'nün Hikâyesi' adlı metin verilmiştir. Öğrencilere olayın geçtiği yer unsuru buldurulmuştur. Sonra öğrencilere şu soru yöneltilmiştir: Metinde bahsi geçen konu farklı yerlerde geçebilir miydi, eğer böyle olursa olayın seyri nasıl değişirdi? Öğrencilerden beyin fırtınası yöntemiyle cevaplar alınmıştır. Daha sonra öğrencilerin kendi seçecekleri farklı bir yer unsuruyla metni kendi yaratıcılıklarını da ekleyerek tekrar yazmaları istenmiştir. Öğrenciler bir ders saati süre verilmiştir. Öğrencilere isterlerse birinci haftada çalıştıkları zaman unsurunun da değişimini yapabilecekleri söylenmiştir.

3. Hafta

3. haftada deney grubuna yine Türkçe kitabından bir metin verilmiştir. 5. sınıf öğrencilerine 'Püf Noktası' adlı metin verilirken, 6. sınıf öğrencilerine de 'Bak Postacı Geliyor' adlı metin verilmiştir. Metinler öğrencilere okutulmuştur. Metinde anlatılan olayın baş ve yardımcı kahramanları buldurulmuş, sonra öğrencilere şu soru yöneltilmiştir: Bu olaydaki kişileri değiştirirsek olayın seyri nasıl değişir ve kahramanlarımızı hangi toplum kesimden seçebiliriz? Öğrencilere söz hakkı verilerek cevaplar alınmıştır. Öğrencilerden kendi seçecekleri farklı kahramanlarla metni yeniden yazmaları istenmiştir. İsterlerse zaman ve yer unsurlarını da değiştirebilecekleri söylenmiş, öğrencilere bir ders saati süre verilmiştir.

4. Hafta

4. haftada da uygulamaya devam edilmiş Türkçe kitabından farklı bir metin okutulmuş metnin 'olayı' buldurulmuştur. 5. sınıf öğrencilerine 'Çocuk Doğru Söyledi' adlı metin verilirken, 6. sınıf öğrencilerine de 'Balıkçıl' adlı metin verilmiştir. Öğrencilere metnin olayı değiştirmede metnin nasıl değişeceğiyle ilgili sorular yöneltilmiştir. Öğrenciler söz hakkı alıp kurgu-

ladıkları olayı anlatmışlardır. Sonra öğrencilere kurguladıkları bu olayla birlikte metni tekrar yazmaları istenmiştir. Daha önceki değiştirim öğelerini değiştirdikleri gibi bu metinde de zaman, yer ve kahraman unsurlarını da değiştirebilecekleri söylenmiş, öğrencilere bir ders saati süre verilmiştir.

5. Hafta

Uygulamanın 5. haftasında da öğrencilere Türkçe kitabından yine örnek bir metin sunulmuş ve öğrencilere metnin ana fikri buldurulmuştur. 5. sınıf öğrencilerine 'Kitabın Serüveni' adlı metin verilirken, 6. sınıf öğrencilerine ise 'Sır Tutamayan At Bakıcısı' adlı metin verilmiştir. Öğrencilere verilen metinler aracılığıyla farklı hangi ana fikirlere ulaşılacağına yönelik sorular yöneltilmiştir. Öğrenciler bu konuyla ilgili düşüncelerini söylemişlerdir. Bu kez ana fikri değiştirerek kendilerine ait bir metin yazmaları istenmiştir. Tekniğe alışan öğrenciler, diğer öğeleri de değiştirerek yeni metin yazacaklarının bilincinde kendilerine verilen bir ders saatlik sürede metinlerini oluşturmuşlardır. Bu süreçte öğrencilerin metinleri artık daha hızlı yazdığı ve metinlerin özgünlüğünün arttığı gözlenmiştir. Bu arada diğer basamaklarda olduğu gibi kontrol grubu mevcut programla eğitime devam etmiştir.

6. Hafta

Uygulamanın son haftasında öğrencilere Türkçe kitabında yer alan hikâye türünde bir metin verilmiş ve onlara bu metnin hikâye dışında hangi türlerde yazılabileceğiyle ilgili sorular yöneltilmiştir. 5. sınıf öğrencilerine 'Eyvah Ormanda Kayboldum' adlı metin verilirken, 6. sınıf öğrencilerine ise 'Tarhananın Öyküsü' adlı metin verilmiştir. 5. sınıf öğrencileri metin türleriyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları için masal, fabl gibi cevaplar vermişlerdir. 6. sınıflardan bazı öğrenciler masal ve fabla ek olarak anı, biyografi gezi yazısı gibi türleri de söylemişlerdir. Öğrencilerden aynı metni diğer değiştirim öğelerini de kullanarak istedikleri türde tekrar yazmaları istenmiş ve bir ders saati süre verilmiştir.

6 haftalık etkinlik bittikten sonra, 5. sınıfların deney ve kontrol grubuna 5. sınıf Türkçe kitabında yer alan 'Hasta' adlı metin verilirken, 6. sınıfların deney ve kontrol grubuna 6. sınıf Türkçe kitabında yer alan 'Vermek Çoğalmaktır' adlı metin verilmiştir. Öğrencilerden örnek metinden hareketle yeni bir metin oluşturmaları istenmiştir. Elde edilen yazılı ürünler son-test için Kırmızı'nın (2008) YİDÖF'üne göre değerlendirilmiştir.

Öğrenci yazılarının puanlanmasının ardından, puanlamanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacı dışında iki Türkçe öğretmeninden de yazılı ürünleri YİDÖF'e göre puanlamaları istenmiştir. Puanlanacak yazılar, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerden eşit sayıda olacak şekilde rastlantısal olarak belirlenmiştir. Puanlayıcılar YİDÖF'ü kullanarak öğrenci yazılarını puanlamış ve verilen puanlar arasındaki korelasyon Kendall'ın 'W Uyum Katsayısı' ile hesaplanmıştır. Kendall'ın uyum katsayısı değerlendirmeciler (2'den fazla) arasındaki uyumun ölçülmesinde kullanılır (Karasar, 2002). Kendall'ın W Uyum Testi 0 (uyum yok) ve 1 (tam uyum) değerleri arasında değer alır (Şencan, 2005). Analiz sonucunda Kendall'ın W Uyum katsayısı '0,83' olarak hesaplanmıştır. Bu durum, puanlayıcıların yaptığı değerlendirmeler benzerlik göstermektedir şeklinde yorumlanabilir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde IBM SPSS 24.0 paket programı kullanılmıştır. Çalışma grupları katılımcı sayısının düşüklüğü ve fark verilerinin normal dağılıma sahip olamaması sebepleriyle parametrik olmayan testlerin yapılması uygun görülmüştür (Field, 2013). Deney ve kontrol grubu karşılaştırması Mann-Whitney U Testi, 5 ve 6. sınıf deney-kontrol grubundaki öğrencileri öntest ve sontest karşılaştırmaları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile yapılmıştır. Araştırma verileri 0.05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının öntest yaratıcı yazılarının hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Alt probleme ait veriler elde edilirken deney ve kontrol grubu öğrencilerine, deneysel süreç başlamadan önce serbest yazma etkinliği uygulanmıştır. Türkçe kitabında yer alan 'Oyuncak' adlı metin örnek metin olarak öğrencilere verilmiş, bu metinden hareketle yeni bir metin oluşturmaları istenmiştir. Yazılı ürünler YİDÖF'e göre değerlendirilmiş, sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. 5. Sınıf Deney ve Kontrol Öntest Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	<i>U</i>	<i>p</i>
Öntest	Deney	23	22.26	512.00	236.000	.389
	Kontrol	24	25.67	616.00		
	Toplam	47				

5. sınıf deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi öntest yaratıcı metinleri arasındaki puan farkı Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Yapılan analize göre 5. sınıf deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($U = 236.000, p > .05$). Sınıfların yaratıcı yazma değerlendirme puanlarının neredeyse aynı seviyede olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde, mevcut Türkçe öğretim programıyla eğitime devam eden 5. sınıf kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası söntest yaratıcı yazma başarılarında artış olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Alt probleme ait veriler elde edilirken kontrol grubu öğrencilerine, deneysel süreç boyunca SCAMPER eğitimi verilmemiş, mevcut Türkçe öğretim programıyla eğitime devam edilmiştir. Altı haftalık deneysel süreç sona erince, Türkçe kitabında yer alan

'Hasta' adlı metin örnek metin olarak öğrencilere verilmiş, bu metinden hareketle yeni bir metin üretmeleri istenmiştir. Yazılı ürünler YİDÖF'e göre değerlendirilmiş, sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. 5. Sınıf Kontrol Öntest-Sontest Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	Z	p
Son_test_kontrol- ön_test_kontrol	Negatif Sıralar	0	.00	.00	-4.394*	.000
	Pozitif Sıralar	24	12.50	300.00		
	Eşit	0				
	Toplam	24				

* negatif sıralar temeline dayalıdır.

5. sınıf kontrol grubunun uygulama öncesi öntest ve uygulama sonrası sontest yaratıcı metinleri arasındaki puan farkı Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile incelenmiştir. Yapılan analize göre, 5. sınıf kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür ($Z = -4.394, p < .05, r = -.63$).

Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, SCAMPER tekniğiyle eğitim alan 5. sınıf deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası sontest yaratıcı yazma başarılarında artış olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Alt probleme ait veriler elde edilirken deney grubu öğrencilerine, deneysel süreç boyunca SCAMPER eğitimi verilmiştir. Süreç bitiminde Türkçe kitabında yer alan 'Hasta' adlı aynı metin örnek metin olarak öğrencilere verilmiş, bu metinden hareketle yeni bir metin üretmeleri istenmiştir. Yazılı ürünler YİDÖF'e göre değerlendirilmiş, sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. 5. Sınıf Deney Öntest-Sontest Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	Z	p
Son_test_deney- ön_test_deney	Negatif Sıralar	0	.00	.00	-4.203*	.000
	Pozitif Sıralar	23	12.00	276.00		
	Eşit	0				
	Toplam	23				

* negatif sıralar temeline dayalıdır.

5. sınıf deney grubunun uygulama öncesi öntest ve uygulama sonrası sontest yaratıcı metinleri arasındaki puan farkı Wilcoxon İşaretli Sıralartesti ile incelenmiştir. Yapılan analize göre, 5. sınıf deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür.

$$(Z = -4.203, p < .05, r = -.61)$$

Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, 5. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazıları arasında başarı farkının oluşup oluşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Alt probleme ait veriler, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest yaratıcı yazma puanlarının karşılaştırılması sonucunda elde edilmiştir. Sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. 5. Sınıf Sontestler Deney ve Kontrol Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	U	p
Sontest	Deney	23	35.96	827.00	1.000	.000
	Kontrol	24	12.54	301.00		
	Toplam	47				

5. sınıf deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrası sontest yaratıcı metinleri arasındaki puan farkı Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Yapılan analize göre, 5. sınıf deney ve

kontrol gruplarının sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ($U = 1.000, p < .05, r = -.85$). Deney grubunun başarı puanının kontrol grubunun başarı puanından daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminde, 6. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi öntest yaratıcı yazma başarılarının hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Alt probleme ait veriler elde edilirken deney ve kontrol grubu öğrencilerine, deneysel süreç başlamadan önce serbest yazma çalışması uygulanmıştır. Yazılarına başlamadan önce Türkçe kitabında yer alan 'Canım Kitaplığım' adlı metin örnek metin olarak öğrencilere verilmiş, bu metinden hareketle yeni bir metin oluşturmaları istenmiştir. Yazılı ürünler YİDÖF'e göre değerlendirilmiş, sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. 6. Sınıf Deney ve Kontrol Öntestler Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	U	p
Öntest	Deney	21	24.17	507.50	185.500	.266
	Kontrol	22	19.93	438.50		
	Toplam	43				

6. sınıf deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi öntest yaratıcı metinleri arasındaki puan farkı Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Yapılan analize göre, 6. sınıf deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($U = 185.500, p > .05$). Deney ve kontrol gruplarının öntest başarıları kıyaslandığında her iki grubun da başarı puanlarının neredeyse birbirine denk olduğu söylenebilir.

Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın altıncı alt probleminde, mevcut Türkçe öğretim programıyla eğitime devam eden 6. sınıf kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası sontest yaratıcı yazma başarı-

larında artış olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Alt probleme ait veriler elde edilirken kontrol grubu öğrencilerine, deneysel süreç boyunca SCAMPER eğitimi verilmemiş, mevcut Türkçe öğretim programına göre eğitime devam edilmiştir. Altı haftalık deneysel süreç bittikten sonra 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 'Vermek Çoğalmaktır' adlı metin örnek metin olarak öğrencilere verilmiş, bu metinden hareketle yeni bir metin oluşturmaları istenmiştir. Yazılı ürünler YİDÖF'e göre değerlendirilmiş, sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. 6. Sınıf Kontrol Grubu Öntest-Sontest Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	Z	p
Son_test_kontrol- ön_test_kontrol	Negatif Sıralar	1	1.00	1.00	-3.986*	.000
	Pozitif Sıralar	20	11.50	230.00		
	Eşit	1				
	Toplam	22				

* negatif sıralar temeline dayalıdır.

6. sınıf kontrol grubu uygulama öncesi öntest ve uygulama sonrası sontest yaratıcı metinleri arasındaki puan farkı Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile incelenmiştir. Yapılan analize göre, 6. sınıf kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark görülmüştür.

$$(Z = -3.986, p < .05, r = -.60)$$

Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın yedinci alt probleminde, SCAMPER tekniğiyle eğitim alan 6. sınıf kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası sontest yaratıcı yazma başarılarında artış olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Alt probleme ait veriler elde edilirken deney grubu öğrencilerine, deneysel süreç boyunca SCAMPER eğitimi verilmiştir. Süreç bitiminde Türkçe kitabın-

da yer alan 'Vermek Çoğalmaktır' adlı aynı metin örnek metin olarak öğrencilere verilmiş, bu metinden hareketle yeni bir metin oluşturmaları istenmiştir. Yazılı ürünler YİDÖF'e göre değerlendirilmiş, sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. 6. Sınıf Deney Grubu Öntest-Sontest Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	Z	p
Son_test_deney- ön_test_deney	Negatif Sıralar	0	.00	.00	-4.030*	.000
	Pozitif Sıralar	21	11.00	231.00		
	Eşit	0				
	Toplam	21				

* negatif sıralar temeline dayalıdır.

6. sınıf deney grubunun uygulama öncesi öntest ve uygulama sonrası sontest yaratıcı metinleri arasındaki puan farkı Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile incelenmiştir. Yapılan analize göre, 6. sınıf deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür ($Z = -4.030, p < .05, r = -.62$). Kontrol grubunun ve deney grubunun sontest puanları arasındaki fark kıyaslandığında, deney grubundaki başarının daha yüksek seviyede olduğu söylenebilir.

Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt probleminde, 6. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yaratıcı yazıları arasında başarı farkının oluşup oluşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Alt probleme ait veriler deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest yaratıcı yazılarından aldıkları puanların karşılaştırılmasıyla elde edilmiştir. Sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. 6. Sınıf Deney Kontrol Sontestler Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	<i>U</i>	<i>p</i>
Sontest	Deney	21	33.00	693.00	.000	.000
	Kontrol	22	11.50	253.00		
	Toplam	43				

6. sınıf deney ve kontrol grupları uygulama sonrası sontest yaratıcı metinleri arasındaki puan farkı, Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Yapılan analize göre, 6. sınıf deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür ($U = .000, p < .05, r = -.85$). Deney grubunun yaratıcı yazma puanlarının kontrol grubundan daha yüksek seviyede olduğu söylenebilir.

Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt probleminde SCAMPER tekniğinin hangi sınıf düzeyinde daha etkili olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Alt probleme ait veriler, 5 ve 6. sınıf deney grubu öğrencilerinin sontest yaratıcı yazma puanlarının karşılaştırılmasıyla elde edilmiştir. Sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. 5 ve 6. Sınıf Sontestler Karşılaştırma Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Sınıf	N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	<i>U</i>	<i>p</i>
Son test	5.sınıf	23	19.46	447.50	171.500	.097
	6.sınıf	21	25.83	542.50		
	Toplam	44				

5 ve 6. sınıf deney grupları uygulama sonrası sontest yaratıcı metinleri arasındaki puan farkı Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Yapılan analize göre, 5 ve 6. sınıf deney gruplarının sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($U = 171.000, p > .05$). Uygulanan tekniğin her iki sınıf düzeyinde de benzer derecede etkili olduğu söylenebilir.

Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın onuncu alt probleminde, 5. sınıf deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin sontest yaratıcı yazma başarıları arasında bir farkın oluşup oluşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Alt probleme ait veriler 5. sınıf deney grubu öğrencilerinin sontest başarı puanlarından elde edilmiştir. Sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. 5. Sınıf Deney Grubu Sontest Cinsiyet Değişkeni Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	<i>U</i>	<i>p</i>
Sontest	Kız	8	13.50	108.00	48.000	.435
	Erkek	15	11.20	168.00		
	Toplam	23				

5. sınıf deney grubu kız ve erkek öğrenci uygulama sonrası sontest yaratıcı metinleri arasındaki puan farkı Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Yapılan analize göre, 5. sınıf deney grubu kız ve erkek öğrencilerin sontest yaratıcı yazma puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($U = 48.000, p > .05$). Uygulanan tekniğin hem kızlarda hem de erkeklerde aynı derecede etkili olduğu söylenebilir.

On Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın on birinci alt probleminde, 6. sınıf deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin sontest yaratıcı yazma başarıları arasında bir farkın oluşup oluşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Alt probleme ait veriler 6. sınıf deney grubu öğrencilerinin sontest başarı puanlarından elde edilmiştir. Sonuçlar Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. 6. Sınıf Deney Grubu Sontest Cinsiyet Değişkeni Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	<i>U</i>	<i>p</i>
Sontest	Kız	12	12.29	147.50	38.500	.265

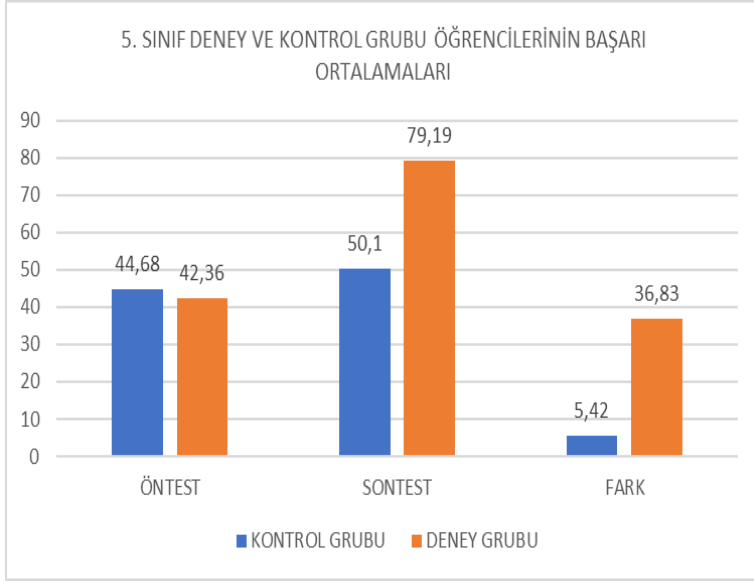
Erkek	9	9.28	83.50		
Toplam	21				

6. sınıf deney grubu, kız ve erkek öğrenci uygulama sonrası sönstest yaratıcı metinleri arasındaki puan farkı Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Yapılan analize göre, 6. sınıf deney grubunun kız ve erkek öğrenci sönstest yaratıcı yazma puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($U = 38.000, p > .05$). Uygulanan tekniğin hem kızlarda hem de erkeklerde aynı derecede etkili olduğu söylenebilir.

On İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın on ikinci alt probleminde, 5 ve 6. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin önstest-sönstest başarı ortalamalarının hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

5. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin önstest-sönstest başarı puan ortalamaları Şekil 1’de sunulmuştur.

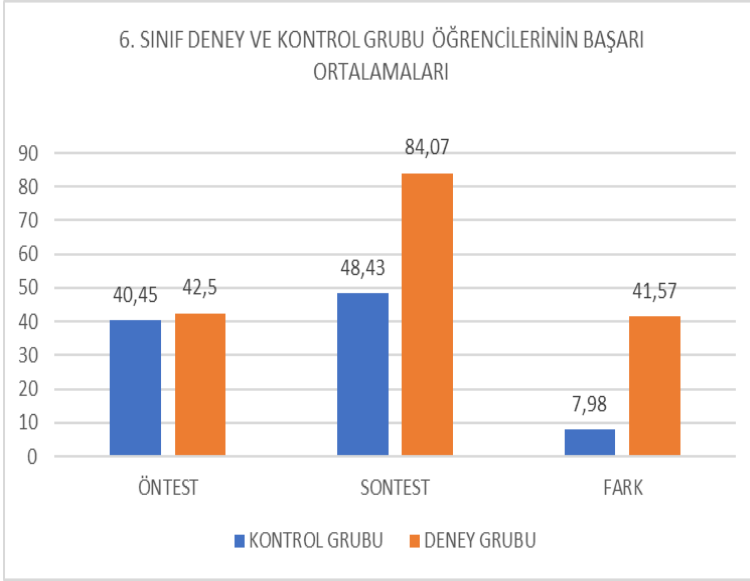


Şekil 1: 5. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin önstest-sönstest başarı puan ortalamaları

Fark sütununda görüldüğü gibi 5. sınıf kontrol grubu öğrencilerinin başarısında 5,42 puanlık bir ilerleme olurken, 5.

sınıf deney grubu öğrencilerinin başarısında ise 36,83 puanlık bir ilerleme olduğu söylenebilir.

6. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest başarı puan ortalamaları Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2: 6. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest başarı puan ortalamaları

Fark sütununda görüldüğü gibi 6. sınıf kontrol grubu öğrencilerinin başarısında 7,98 puanlık bir ilerleme olurken, deney grubu öğrencilerinin başarısında 41,57 puanlık bir ilerleme olduğu söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grubunda altı haftalık deneysel süreç başlamadan önce öğrencilere yazdırılan metinlerin niteliğinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Yazılan metinlerde dikkat çeken ise öğrencilerin yeni bir metin yazmaktan çok verilen metni kendi cümleleriyle özetlemeleri şeklinde olmasıdır. Aynı konu etrafında birkaç

ögeyi değiştirerek yeni metin oluşturma çabasında olan öğrenciler olmakla birlikte sayıları çok azdır.

6 haftalık uygulama sonunda 5. sınıf kontrol grubu öğrencilerine yazdırılan metinlerin niteliğinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu da beklenen bir sonuçtur. Mevcut Türkçe öğretim programındaki etkinliklerle de yaratıcı yazarlık geliştirilebilmektedir. Fakat deney grubunun başarısıyla karşılaştırıldığında bu başarı düşük seviyede kalmaktadır. Öğrenciler tıpkı öntestte yazdıkları metinler gibi sontestte de verilen örnek metni özetleme yoluna gitmişlerdir.

Deney grubunda yer alan ve SCAMPER tekniğini öğrenen öğrencilerin yazılarında, yaratıcılık yönünde anlamlı bir fark oluşmuştur. Öğrenciler, kendilerine örnek olarak gösterilen metnin konusu üzerinden kendilerine ait özgün metinler üretmişlerdir. Metinlerde değiştirim yaptıktan sonra farklı zaman ve mekânlarda geçen, değişik çevrelere ait insan karakterleri ve bambaşka olay kurgusuyla okunması zevkli, yaratıcı metinlerin ortaya çıktığı görülmüştür. SCAMPER yönteminde asıl amaç, yeni bir şey üretmekten çok öğrencilere sorular sorarak, onların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektir. Bu süreçte, ortaya çıkan üründen çok öğrencilerin uygulamaya katılması önemlidir (Yıldız ve İsrail, 2002). Araştırmadan elde edilen sonuç bu görüşü desteklemektedir. Yaratıcı yazma teknikleriyle yaratıcı yazma becerilerinin gelişmesi bulgusu Öztürk (2007), Kırmızı (2008) ve Ak'ın (2011) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Öztürk (2007) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini değerlendirdiği araştırmasında deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinde artış olduğunu saptamıştır. Kırmızı (2008) araştırmasında, yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazmaya yönelik başarılarını fark oluşturacak ölçüde artırdığını belirtmiştir. Ak (2011) da araştırmasında, yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin yaratıcı yazılarını geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

SCAMPER tekniği eğitimi alan 5. sınıf deney grubu ile

mevcut Türkçe öğretim programıyla eğitime devam eden 5. sınıf kontrol grubunun başarılarında artış olmuştur. Fakat deney grubu öğrencilerinin puanlarındaki istatistiksel artışı daha yüksek seviyededir. 5. sınıf kontrol grubunun yaratıcı yazılarında sontest lehine 5,42 puanlık bir fark oluşurken deney grubunda bu fark 36,83 puan olarak gerçekleşmiştir. Deney grubuna ait öğrencilerin yaratıcı yazıları incelendiğinde, ortaya çıkan ürünlerin daha önce hiçbir yerde görülmeyen özgün metinler olduğu; buna karşın, kontrol grubuna ait öğrenci yazılarının başka metinlerden izler taşıdığı söylenebilir. Deney grubu öğrencileri, kendilerine verilen hikâyeyi daha çok masal ve fabl türüne dönüştürmüşlerdir. Yaş ve sınıf düzeyi göz önünde bulundurulduğunda, bu çok olağan bir durumdur. Çünkü 5. sınıf düzeyinde öğrenciler diğer metin türleri hakkında yeterli bilgiye sahip değildir. Tür bakımından sınırlı düzeyde de olsa, öğrencilerin metinleri farklı türlere dönüştürmeleri büyük bir başarı olarak görülmüştür. Kontrol grubu öğrencileri, kendilerine verilen örnek hikâyeden hareketle yeni bir hikâye yazma eğilimi göstermişlerdir. Bu durum Öztürk'ün (2007), Kırmızı'nın (2008) ve Ak'ın (2011) araştırmalarıyla benzer sonuçlar göstermiştir. Öte yandan Kuvanç (2008), yaratıcı yazma tekniklerinin, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarısına olan etkisini incelemiş ve deney grubuyla kontrol grubu arasında anlamlı bir fark görememiştir. Kuvanç'ın (2008) bulgularıyla bu araştırmanın bulguları örtüşmemektedir.

6. sınıf düzeyinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin altı haftalık deneysel süreç başlamadan önce yazdırılan metinlerinin başarılarında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Yazılan metinlerde dikkat çeken şey, öğrencilerin yeni bir metin üretmekten çok tıpkı 5. sınıf öğrencileri gibi verilen metni kendi cümleleriyle özetlemeleri olmuştur. Bununla birlikte, aynı konu etrafında birkaç ögeyi değiştirerek yeni metin oluşturma çabasında olan öğrencilerin de olduğu gözlemlenmiştir.

6 haftalık uygulama sonunda, 6. sınıf kontrol grubu öğren-

cilerine yazdırılan metinlerin niteliğinde anlamlı bir farklılık görülmüş; fakat deney grubunun başarısıyla karşılaştırıldığında bu başarının düşük seviyede kaldığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin, tıpkı öntestte yazdıkları metinlerde gözlemlendiği gibi sontestte de verilen örnek metni özetleme yoluna gittikleri tespit edilmiştir. SCAMPER tekniğini öğrenen 6. sınıf öğrencilerinin yazılarının başarısında anlamlı bir fark oluşmuştur. Öğrenciler, kendilerine örnek olarak verilen metnin konusundan hareketle özgün metinler ortaya koyabilmişlerdir. Karateke (2006), 6. sınıflar üzerinde yaptığı araştırmada yaratıcı drama uygulamalarının yazılı anlatım becerilerine olan etkisini incelemiş ve deney grubunun daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karateke'nin (2006) elde ettiği sonuçlarla bu araştırmanın sonuçları benzeşmektedir.

Tonyalı (2010), yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma becerisi üzerindeki etkisini araştırmış, yaratıcı yazma etkinliklerinin geleneksel yazma çalışmalarından daha başarılı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Deney grubu öğrencilerinin sontest puanlarında artış olmuş, fakat kontrol grubu öğrencileriyle aralarında anlamlı bir farkın olmadığı gözlenmiştir. Tonyalı'nın (2010) bulgularıyla bu araştırmanın bulguları birbiriyle örtüşmemektedir.

SCAMPER eğitimi alan deney grubu 6. sınıf öğrencileriyle mevcut Türkçe programıyla eğitime devam eden kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma başarılarında artış olmuştur. Fakat deney grubu öğrencilerinin istatistiksel başarılarının daha yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. 6. sınıf kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazılarında 7,98 puanlık bir artış kaydedilirken deney grubu öğrencilerinin başarısında 41,57 puanlık bir artış olmuştur. Kontrol grubu ile deney grubu arasındaki farkın bu kadar yüksek çıkması araştırmacı içinde şaşırtıcı bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazılarında dikkat çeken nokta, kendilerine verilen hikâyeye metninden hareketle masal, fabl, anı, gezi yazısı gibi farklı türlerden ürün ortaya koyabilmeleridir. Bu durum, öğrencilerin sınıf düzeyi yük-

seldikçe ve öğrenciler farklı metin türleriyle karşılaştıkça, yaratıcı yazılarının da kapsamının genişleyeceğini ortaya koymaktadır. Deney grubu öğrencilerinin, kendilerine verilen örnek metni farklı metin türlerine uyarlayabilmeleri büyük bir başarı olarak yorumlanmıştır. Kontrol grubu öğrencileri ise kendilerine verilen hikâyeden hareketle daha çok hikâye türünde metinler yazabilmişlerdir. Bu konuda öğretmenin derse karşı olan tutumu da önemlidir. Bağcı'nın (2007) Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine yaptığı araştırması, öğretmenlerin sınıf içinde uygulayacakları farklı yöntem ve tekniklerle yazma becerisinin geliştirilebileceği yönündedir. Vural (2008) da yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi için tartışma teknikleri ve beyin fırtınası yöntemlerinin faydalı olacağı görüşünü savunmuştur.

SCAMPER eğitimi alan 5 ve 6. sınıf deney grubu öğrencilerinin başarıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir. Koçak (2005) da yazılı anlatım becerileri bağlamında 5 ve 8. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark saptamamıştır. Bu çalışmada da 5 ve 6. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farkın olmaması olağan bir durum olarak görülmüştür. SCAMPER tekniği iki sınıf düzeyinde de başarılı olmuştur. Ancak 6. sınıf öğrencilerinin metinlerinin daha uzun ve daha yaratıcı olduğu görülmüştür. Ayrıca 6. sınıf öğrencilerinin daha farklı metin türlerini kullandıkları tespit edilmiştir. Öte yandan SCAMPER tekniği ile yaratıcı yazılar ortaya koyan 5 ve 6. sınıf deney grubu kız ve erkek öğrencilerinin başarıları arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Uygulanan tekniğin kız ve erkek öğrencilerde aynı oranda başarılı olduğu söylenebilir. Coşkun'un (2006) yaptığı çalışmada da uygulanan tekniğin cinsiyetler arasında anlamlı bir fark yaratmadığı yönündedir.

Eğitim anlayışının belirli standartlar üzerine yapılandırılması, belirli kazanımlar ve değer algılarına göre insan yetiştirme eğilimi, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini kısıtlamaktadır. Başka bir ifade ile ezbere dayanan, test çözmeye odaklı bir eğitim sistemi bireyin yaratıcılığını olumsuz yönde etkilemektedir.

Halbuki yaratıcılık, problemlerin çözümünde en etkili yoldur. Yaratıcı düşünme, sezgi yoluyla kavramak, soru sormak, problem çözmek, eleştirmek, orijinal çözüm ve bilgi üretmek gibi süreçleri kapsayan bir düşünce biçimidir. Öğrencilerin yaratıcılık yeteneği, okullarda uygulanan yaratıcı düşünme teknikleri ile geliştirilebilmektedir. Eğitim ortamlarının en temel amaçlarından biri de bireylerin değişen dünyaya uyum sağlayabilmesine yardımcı olmak ve onlara karşılaştıkları problemlerin çözümünde alternatif çözüm yollarını nasıl oluşturacaklarına dair yol göstermektir. Bu bağlamda okullarda yaratıcı düşünceyi destekleyen ve geliştiren ortamların oluşturulması gerekmektedir. Çağdaş bir eğitim, kişinin yaratıcı, araştırmacı, sorgulayıcı nitelikler kazandırılmasını hedeflemektedir.

Bireylerin düşüncelerine herhangi bir sınırlama getirmemesi ve düşünceleri üretme konusunda esneklik sağlaması yönüyle beyin fırtınası, yaratıcı düşünceyi geliştirme konusunda oldukça etkili bir yöntemdir. Çünkü bu teknik öğrencilerin sahip olduğu gizli güçleri ortaya çıkarmakta, yaratıcı düşüncelerin oluşmasına ve gelişmesine yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda, yaratıcılık üzerine yapılan araştırmalar, sorunların çözülmesi noktasında gerçekleştirilen önemli adımlardır. Bu çalışma da 5 ve 6. sınıfların Türkçe öğretim programında yer alan uygulamaların yaratıcı düşünme üzerindeki etkisinin incelenmesi, öğretimin aksayan yönlerinin tespit edilmesi ve uygulamadaki programların geliştirilmesi için sunulan alternatif çözüm önerileri ile öğretime sağlayacağı katkı bakımından önem taşımaktadır.

Sonuç olarak öğrencilerin bireysel yeteneklerini, duyuş ve düşünüşlerini ortaya çıkaran yaratıcı düşünme yöntemleri, ancak öğreneni merkeze alan ve özgün düşüncelere değer veren bir eğitim ortamının oluşturulmasıyla sağlanabilir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıda yer almaktadır;

- Yaratıcı düşünme ve problem çözme becerisinin sadece doğuştan getirilen bir özellik olmadığı, yaratıcı düşünme

yeteneğinin her birey için eğitim ve öğretim ile kazandırılabilmesi bilinmelidir.

- Yaratıcı düşünme yeteneğinin kazandırılması için eğitim ve öğretim süreci daha etkin değerlendirilmelidir.
- Çağdaş eğitim özendirilmeli ve öğretmenler yaratıcı düşünme becerisine ilişkin tutumlarında aşırı baskı ve kural altında sınırlandırılmamalıdır.
- Yaratıcı düşünme yeteneğinin geliştirilmesi için okulların hem fiziki hem de ekonomik durumları iyileştirilmelidir.
- Sınav odaklı eğitimin yaratıcı düşünme becerisine olumsuz etki ettiği bilinmeli ve sistem öğrenci lehine iyileştirilmelidir. Öğrenci yeteneklerini ön plana alan yeni sınav sistemleri geliştirilmelidir.
- Öğretmenlerin yoğun programları hafifletilmeli ve kendilerine yaratıcı düşünmenin geliştirilmesine yönelik eğitimler verilmelidir.
- Türkçe öğretim planlarında yaratıcı yazarlıkla ilgili etkinliklere daha fazla yer verilmelidir. Yaratıcı yazarlığın gelişmesi için geleneksel uygulamaların yerine yeni tekniklerin denenmesi gerekir.
- Türkçe öğretim programlarında yazma becerisi için ders saati ayrılmalıdır.
- SCAMPER tekniği yazılı anlatım becerilerinde 5. ve 6. sınıf seviyesinde kullanılmaya uygun bir tekniktir. Bu teknik, farklı sınıf seviyelerinde de değiştirim öğelerinde çeşitliliğe gidilerek uygulanabilir.
- SCAMPER tekniği açıklayıcı, öyküleyici, betimleyici ve tartışmacı anlatım şekillerine de uygulanabilir niteliktedir. Öğrencinin seviyesine uygun farklı metinlerle teknik her yaş düzeyinde uygulanabilir.
- SCAMPER tekniğinde uygulama kapsamı genişletilebilir. Öğrenciye izlediği bir film, dinlediği bir şarkı, gördüğü bir olaydan hareketle de değiştirim öğeleri belirlenip yaratıcı metinler yazdırılabilir.

- SCAMPER tekniğinin diğer basamaklarıyla da farklı sınıf düzeyinde ve metin türlerinde yaratıcı yazı çalışmaları yapılabilir.

Kaynaklar

- Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerinde etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil*. Ankara: TDK Yayınları.
- Andreasen, N. C. (2015). *Yaratıcı beyin: Dehanın nörobilimi* (6. Baskı). Ankara: Akılçelen Kitaplar.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Eğitim ve öğretim üzerine yazılar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Cavkavtar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (10), 133-139.
- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine bir araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. New York: Sage.
- Çetingöz, D. (2012). Anasınıfı öğretmenlerinin yaratıcı etkinlikler planlamaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 1-10.
- Duran, S. (2010). *Yaratıcı yazma yaklaşımının yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi,

Eğitim Bilimleri Fakültesi, İzmir.

- Eberle, B. (1997). *Scamper*. Waco, Tx: Prufrock.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage.
- Gann, D. A. (2013). A few considerations on critical thinking instruction, <http://www.Saitamacityeducators.Org/Jsce-A-Few-Considerations-On-Criticalthinking-Instruction-David-A-Gann/> Erişim Tarihi: 24.04.2014.
- Güney, N. (2016). Öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik düşünceleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5 (2), 970-985.
- Karadağ, R., Kayabaşı, B. (2011). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde okuma metinleri olarak gazete köşe yazılarının kullanılması. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 6 (3), 989-1010.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karateke, E. (2006). *Yaratıcı dramının ilköğretim 2. kademe 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kaya, B. (2013). Yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalardan bir derleme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (2), 89-101.
- Kırmızı, F. S. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (23), 95-109.
- Koçak, A. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kuvanç, K.E.B. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Lau, J. Y. (2011). *An Introduction To Critical Thinking and Creativity*:

- Think More, Think Better.* John Wiley & Sons.
- Lüle Mert, E. (2014) Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2 (1), 23-48.
- MEB, (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Michalko, M. (2006). *Thinker Toys. A Handbook Of Creative Thinking Techniques*. Berkeley, Ca: Ten Speed.
- Öztürk, S. K. (2007). *Yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sünbül, A. M. (2002). Yaratıcılık ve birey. İçinde A. M. Sünbül (Ed), *Eğitime Yeni Bakışlar I*, 163-180, Konya: Mikro Yayınevi.
- Şahin, D. (2005). Aktif öğretim yöntemlerinden beyin fırtınası yöntemi ve uygulaması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 441-450.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tok, M., Potur, Ö. (2015). Yazma Eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 Yılları), *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 3 (4), 1-25.
- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Turan, H. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı özellikleriyle yaratıcı düşünme, problem çözme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki açıklayıcı ilişkiler örüntüsü*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Üstündağ, T. (2016). *Yaratıcılığa Yolculuk* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Vural, C. T. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı düşünme: yeni ilköğretim programı beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan etkinliklerin yaratıcılığı geliştirmesi açısından değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yağcı, E. (2012). Yönlendirilmiş Beyin Fırtınası Tekniği: Scamper Konusunda Veli Görüşleri Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 43, 485-494.

Yıldız, V., İsrail, E. (2002). Yaratıcılığı geliştirmede bir yol: Scamper. *Yaşadıkça Eğitim*, 75, 53-55.

www.mycoted.com, Erişim Tarihi: 03.06.2018.

