

YARATICI YAZMA ÇALIŞMALARININ TÜRK SOYLU ÖĞRENCİLERİN TÜRKİYE TÜRKÇESİ ÖĞRENMELERİNE KATKISI ÜZERİNE BİR UYGULAMA

Oğuzhan YILMAZ (*)

Öz

Çalışma yaratıcı yazma çalışmalarının Türk soylu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmelerinde etkili olup olmadığını incelemek amacıyla yapılmıştır. Deneysel modelin esas alındığı çalışmada Abay Kazak Millî Pedagoji Üniversitesi birinci sınıf öğrencileri içinden kontrol ve deney grupları oluşturulmuş, bu gruplara 12 saatlik eğitim verilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış başarı testi ile toplanan veriler, sonrasında SPSS 15 programıyla analiz edilmiştir. Çalışma sonunda başarı düzeyine bakıldığında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bir başka deyişle yaratıcı yazma çalışmaları Türk soylu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmelerini kolaylaştırmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı Yazma, Türkiye, Kazakistan, Türk Soylu Öğrenciler.

A Practice on the Contribution of Creative Writing Activities to Turkic Students Learning Turkish

Abstract

The present study was conducted to investigate whether creative writing activities contributed to Turkic students learning Turkish. In the study where experimental design was adopted, control and experiment groups were composed among the freshmen students at Abai Kazakh National Pedagogical University and they were trained for 12 hours. The data collected through an achievement test whose reliability and validity were completed were analyzed by SPSS 15 program. At the end of the study, significant difference was found for experimental group in terms of achievement level. In other words, creative writing activities facilitated Turkic students learning Turkish.

Keywords: Creative Writing, Turkish, Kazakhstan, Turkic students.

*) Yrd. Doç. Dr., Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
(e-posta: oyilmaz@erzincan.edu.tr)

1. Giriş

Kabile olmaktan çıkıp devlet olma sürecine doğru evrilirken, toplumlar türlü gerekçelerle kendilerini anlatma ve başka toplumları anlama ihtiyacı hissetmişlerdir. Bu ihtiyacı ise dil öğrenerek yahut dil öğreterek karşılamışlardır. Milattan önce 2225'te Akadların kendilerinden daha ileri bir uygarlık olan Sümerlerin ülkesini ele geçirdikten sonra onların dilini öğrenmeleri başka bir toplumun dilini öğrenme faaliyetlerinin çok eskiye dayandığını açıkça göstermektedir (Hengirmen 1997, 3). Yabancılar dil öğretiminin tarihi gibi esasında Türkçenin başka toplumlara öğretilmesinin tarihi de oldukça eski zamanlara dayanmaktadır (Biçer 2012, 129; Özkan 2005, 155). Ancak bu konuda ulaşılabilecek ilk yazılı eser Kaşgarlı Mahmud'un *Dîvânü Lügati't Türk* adlı eseri olduğu için pek çok araştırmacı Türkçenin yabancılar öğretilmesinin tarihini 1071'den başlatır (Açık 2008, 1; Çangal 2012, 9; Özdemir 2012, 2). 1071'den başlayıp 20. yüzyılın ilk yarısına kadar bu noktada *Muhakemetü'l-Lügateyn*, *Kitabü'l-İdrak Li Lisânü'l-Etrak*, *Codex Cumanicus* ve *Thatarisch Pater Noster* gibi eserler verilse de bu dönemdeki genel kanaat Âşık Paşa'nın *Garipnâme*'sindeki "Türk diline kimsene bakmaz idi/ Türklere hergiz gönül akmaz idi" söyleyişinde tezahür eder. Öyle ki bu dönemde yabancılar bile Türklere daha ziyade Türkçeye ilgi gösterir (Hengirmen 1993, 7). Yirminci yüzyılın ikinci yarısına gelindiğinde yabancılar Türkçenin öğretiminde önemli sayılabilecek adımlar atılır. Bu dönemde Barın'ın (2004, 21) tespitiyle doğrudan yabancılar Türkçe öğretimiyle ilgili pek çok kitap kaleme alınır. Sene 1985'i gösterdiğinde ise yabancılar Türkçenin öğretimi daha disiplinli, daha profesyonel bir hüviyete bürünür. Ankara Üniversitesi, Ege Üniversitesi ve Gazi Üniversitesinin lokomotifliğini üstlendiği Türkçe Öğretim Merkezleri pek çok üniversitenin bünyesinde açılır, bu merkezlerde Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Seti, Yabancılar için Türkçe Seti gibi yabancılar Türkçeyi öğretip Türk kültürünü tanıyacak kitaplar hazırlanır. Yine bu süre zarfında Türk Dünyası Araştırma Vakfı, TÜRKSOY, TİKA, TÖMER, Yunus Emre Enstitüsü ve özel kurumlar eliyle yurt dışında Türkçeyi yüceltecek son derece önemli çalışmalar yapılır. Tüm bunların yanında yabancılar Türkçe öğretiminin ve Türk soylulara Türkçe öğretiminin akademik bir kimlik kazanmasıysa 90'lı yıllardan sonra gerçekleşir. 90'lı yıllardan sonra Türkçenin yabancılar öğretilmesini bilimsel bir zemine oturtacak pek çok tez ve makale kaleme alınır (Erdem 2009, 890). Günümüzde ise bu çalışmalar nitelik ve nicelik açısından derinleşerek devam etmektedir.

Genelde yabancılar dil öğretiminin özelde ise yabancılar Türkçe öğretiminin tarihinin çok eskiye dayanması ve bu meselelerin önemsenmesi temelde dilin kültürle olan bağlantısından kaynaklanmaktadır (Kaplan 2002, 139; Uygur 1996, 19; Aksan 2000, 67; Asutay 2003, 27; Mahadi ve Jafari 2012, 230). Esasında dil öğretimi bir diğer yönüyle değer ve kültür öğretimi şeklinde değerlendirilebilir (Akkaya 2013, 171; Kalfa 2013, 169). Nitekim Ozil (1991, 96) de yabancı dil öğrenmenin yalnızca ana dildeki kavramların karşılığını başka bir dilde bulup kullanmak olmadığını; yabancı dil öğrenin bir anlamda dünyada bulunan diğer toplumların bakış açılarını, düşünme ve değer sistemlerini anlamak olduğunu ifade etmektedir. Aynı bakış açısıyla Tapan da yabancı dil öğrenmenin yabancı bir kültürü tanımak ve anlamak manasına geleceğini dile getirmiştir. Tapan (1990, 55)'a

göre, yabancı dilde öğrenilen her sözcük, anlaşılan her cümle, kavranılan her yeni metin yabancı dil öğrenen kişinin bilincinde, yabancı dili konuşan kişilerle, o kişilerin yaşadığı dünyayla ilgili yeni düşünceler, yeni imgeler oluşmasına neden olmaktadır.

Bugün dünyada ekonomi, sanat, turizm, siyaset, diplomasi, din, kültürel ve tarihsel ortaklık, Türkiye'ye olan sevgi, Türkiye'nin bölgesinde ve dünyada yükselen bir değer olması gibi gerekçelerle Türkçeyi öğrenmek isteyen pek çok insan vardır (Erdem 2009, 889; Tok ve Yığın 2013, 135-137; Durmuş 2013, 209-212; Biçer 2012, 108; Demir 2010, 44). Dil öğretmenin aynı zamanda yukarıda ifade edildiği şekliyle kültürü tanıtmada bir vesile olduğu düşünülürse Türkçeyi öğretme işinin belli bir plan dâhilinde olması elzemdir (Demir ve Açık 2011, 54; Kalfa 2013, 168; Karababa 2009, 268). Öğretimi planlama işi bilindiği gibi ilgili yöntemi belirlemekle, bu yöntemin faydalarını ve sınırlılıklarını bilmekle mümkün olur. Bir eğitici ne kadar çok yöntem bilirse ve bu yöntemleri birlikte ne denli etkili kullanırsa öğretimin kalitesi de o denli artar (Durmuş 2013, 219; Çangal 2012, 10). Ancak gelinen noktada eğitimcilerin yeterince yöntem bilgisine sahip olmadığı görülmektedir (Büyükaslan 2007, 3-4). Özellikle bu durum çağdaş öğretim yöntemlerinin kullanılmasında daha belirgin olarak ortaya çıkmaktadır (Er, Biçer, Bozkırlı 2012, 64). Maalesef günümüzde dil öğretiminde geleneksel yöntemler ağırlıklı olarak kullanılmakta, fakat bu geleneksel dil öğretim yöntemleri öğrenciler üzerinde beklenen etkiyi göstermemektedir (Çangal 2012, 10). Oysa dünya değişmekte, değişen dünyayla birlikte düşünce biçimleri farklılaşmakta ve her yeni düşünme biçimi kendi yöntemini ortaya çıkarmaktadır. Bu şekilde bir düşünce biçiminden neşet eden yöntemlerden biri de yaratıcı yazma yöntemidir. "Var olan kalıpları yıkma, alışlagelmişin dışına çıkma, bilinmeyenlere doğru bir adım atma, dayatılan düşünce kalıplarını kırma ve yeni bir düşünce çizgisi ortaya koyma becerisi (Ünal ve Sever 2012, 2909)" şeklinde tarif edilen yaratıcılık düşüncesinden doğan yaratıcı yazmayı Oral (2003, 8) "kişinin bir konudaki duygu ve düşüncelerini kullanarak, özgürce kâğıda dökmesi" biçiminde tanımlar. Bu yazma yaklaşımının "kalıp düşünceleri yıkmak, ön yargıları kaldırmak, düşünme, sorgulama, yorumlama ve eleştirme yeteneğini geliştirmek, özgüveni artırmak, gizil yetenekleri ön plana çıkarmak ve kişisel gelişime katkı sağlamak (Gündüz ve Şimşek 2011, 182; Dai 2010, 546)" gibi pek çok amacı vardır.

Kişinin kendisine yabancılaşmasını önleyen, cesaretini artıran, hayal gücünü artırmanın yanı sıra tarih bilincini geliştiren, bununla beraber edebî zevki ve yazınsal okuma yeteneğini geliştirip özgünlüğe yol açan yaratıcı yazma yaklaşımının tarihi dünyada yüzyıl kadar öncesine dayanmaktadır (Broekkamp, Janssen ve Bergh 2009, ?). Japonya, Amerika, Almanya ve Fransa gibi ülkelerde daha derin bir geçmişe sahip olan yaratıcı yazma yaklaşımının tarihi Türkiye'de ise henüz yenidir (Küçük 2007, 26-37). Pek çok insanın çok az bilgiye sahip olduğu bu yaklaşımda, "Yazı yazılmadan önce ve yazım sırasında ortaya çıkan farklı süreçlerle alt beceriler üzerinde durularak stratejiler üretilir. Bu alt süreçler, ön yazım, taslak yazma, gözden geçirip düzeltme, yazım işlemi bitene kadar uyumun korunmasını kapsar (Maltepe 2006, 59)." Bu yaklaşımda öğretmen, danışman ve model rolünde öğrencilere fikirler üretmek ve paylaşmak için fırsat sağlar, öğrencileri

yazılarını tekrar incelemeleri ve değerlendirmeleri için cesaretlendirir, grup çalışmalarını teşvik ederek öğrencilerin yaratma zevkini edinmelerine yardımcı olur (Öztürk 2007, 43-44, Maltepe 2006, 31; Laing, 2014; 23). Yaklaşımın bireysel ve grup temelli olmak üzere farklı yöntemleri vardır. Bu çalışmada iş birliğini ve dilsel etkileşimi artırması açısından grup temelli yazma modelleri dikkate alınmıştır (Blythe ve Sweet 2008, 308).

2. Yöntem

Çalışmanın amacı

Çalışma, yaratıcı yazma çalışmalarının Türk soylu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmelerinin üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Çalışmanın modeli

Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Bu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki ise kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar 2010, 97).

Çalışma grubu

2013-2014 eğitim-öğretim yılında Abay Kazak Milli Pedagoji Üniversitesi İngilizce-Türkçe Bölümünde okuyan toplam 32 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu meydana getirmiştir. Tesadüfi yollarla seçilen öğrencilerden 16'sı araştırmanın deney grubunu oluştururken, geriye kalan 16'sı da kontrol grubunu oluşturmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilere Türkiye Türkçesi öğretilirken geleneksel yazma yaklaşımından, deney grubundaki öğrencilere Türkiye Türkçesi öğretilirken ise yaratıcı yazma çalışmalarından faydalanılmıştır.

Veri toplama araçları

Başarı testi

Testi geliştirmek için öncelikle öğretim programı incelenmiş, programda hangi kazanımların kazandırılacağı tespit edilmiştir. Ardından yabancılara Türkçe öğretmek için hazırlanan ve Abay Kazak Milli Pedagoji Üniversitesinde takip edilen Gökkuşluğu 1 kitabının "Affedersiniz okul nerede?", "Manavda", "Marketten ne aldınız?" ve "Yemeklerden ne alırsınız?" ünitelerinden ilgili kazanımlar doğrultusunda 22 madde yazılmıştır. Yazılan bu maddeler kapsam geçerliliği, cümle yapısı ve anlam bakımından Abay Üniversitesi öğretim üyeleri tarafından incelenmiştir. İnceleme neticesinde maddelerde herhangi bir düzeltmeye gidilmemiştir. Bu aşamanın ardından maddeler analiz edilmiştir. Analiz sonucunda madde toplam korelasyon katsayıları .20'nin altında kalan 3 madde testten çıkarılmıştır. Geriye kalan 19 madde üzerinde güvenilirlik işlemleri tekrar uygulanmıştır. Madde toplam korelasyonları .25 ile .64 arasında değişen testin Kuder Richardson 20 (KR-20) güvenilirlik katsayısı nihai olarak .828 şeklinde hesaplanmıştır.

Güvenilirlik hesapları yapılan ve güvenilir olduğu anlaşılan testin ikinci aşamada yapı geçerliliği test edilmiştir. Çalışmanın verilerinin faktör analizine uygun olup olmadığını öğrenmek için ilkin Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısına ve Barlett Testi sonuçlarına bakılmıştır. KMO katsayısı .771; Barlett Testi sonucu ise .568 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. KMO katsayısının .60'tan büyük olması ve Barlett Testi sonucunun da anlamlı bulunması verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlardan sonra veriler üzerinde varimax döndürme yöntemiyle "temel bileşenler faktör analizi" uygulanmış ve maddelerin ortak faktör varyansının .729 ile .427 arasında değiştii anlaşılmıştır. Yine döndürme işlemi sonucunda başarı testindeki maddelerin altı faktör altında toplandığı görülmüştür. Birinci faktör öğrencilerin başarılarını %24.901, ikinci faktör %8.660, üçüncü faktör %7.708, dördüncü faktör %7.455, beşinci faktör %6.011, altıncı faktör ise %5.574 oranında ölçmüştür. En son aşamada, toplamda 19 madde ve 6 faktörden oluşan bu testin öğrencilerin başarılarını %60.309 oranında ölçtüğü tespit edilmiştir.

Uygulama süreci

Uygulamanın ilk saatinde deney grubuna ve kontrol grubuna ön test yapıp her iki gruba da haftada üç saat olmak üzere toplamda on iki saatlik bir eğitim verilmiştir. Türkiye Türkçesi öğrenirken deney grubu ile kontrol grubu arasında bir farklılaşma olup olmadığını öğrenmek için ise sürecin sonunda son test yapılmıştır.

Deney grubu için uygulama süreci

Deney grubundaki öğrenciler öncelikle ikilerli gruplara ayrılmıştır. Bu ikili gruplar süreç boyunca dört farklı konuyla ilgili her haftanın son saatinde yaratıcı yazma çalışmaları yaparak toplamda o hafta öğrendikleri konuyla bağlantılı 4 farklı metin kaleme almışlardır. Süreç esnasında öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri ve özgün fikir geliştirmeleri için azami düzeyde gayret sarf edilmiştir. Ayrıca yazmanın bir süreç olduğu gerçeği unutulmayarak yazma öncesi ve sonrasındaki süreçler de uygulama kapsamında dikkate alınmıştır. Bunun yanında yaratıcı yazmanın ruhuna uygun olarak öğretmen model ve danışman olma rolünün ötesine geçmemiştir.

Uygulama sırasında, öğrenciler kavram havuzundan kelime seçerek grupla yaratıcı öykü oluşturma etkinlikleri yapmıştır. Konuyu daha özelleştirerek öğrencilerin yazmasını kolaylaştırmak adına da "İnsan olmak isteyen bir timsah ne tür yemekler yemek isterdi?", "Bir manav olsaydınız daha çok hangi meyve ve sebzeleri satmak isterdiniz?", "Almatı'da kaybolan bir çocuğa evini bulmasında yardımcı olmak istiyorsunuz. Ona ne şekilde adres tarif edersiniz?" ve "Çıracak marketteki raflara uzunca baktı." cümlesi ile başlayan bir hikâye yazınız." şeklinde yaratıcı yazma konuları öğrencilere verilmiştir. Böylelikle öğrenciler her hafta öğrendikleri konuyla ilgili bir yaratıcı yazma etkinliğinde bulunmuşlardır.

Kontrol grubu için uygulama süreci

Deney grubundaki öğrenciler gibi kontrol grubundaki öğrenciler de haftada üç saat olmak üzere ilgili konular üzerine eğitim almış, ancak deney grubundan farklı olarak

kontrol grubundaki öğrenciler öğrendikleri konularla ilgili yaratıcı yazma yaklaşımından değil geleneksel yazma yaklaşımından faydalanarak yazı yazmışlardır. Uygulama süresince öğrenciler her hafta öğrendikleri konuyla ilgili bir metin olmak üzere toplamda 4 farklı metin kaleme almışlardır. Metin oluştururken öğrencilerin tamamı aynı düzeyde kabul edilmiş, onların yazma kaygıları dikkate alınmamış, yazma öncesinde fiziksel ve zihinsel olarak öğrenciyi yazmaya hazır hâle getirecek bir çabada bulunulmamıştır.

Verilerin analizi

Çalışmada başarı testi yoluyla elde edilen veriler SPSS 15.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada deney ve kontrol grupları arasında fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Bağımsız Gruplar için T Testi, grupların kendi içinde ön test ve son test sonuçları arasında fark olup olmadığını ortaya koymak için de İlişkili Örneklem T Testi kullanılmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Tablo 1: Kontrol ve Deney Grubunun Başarı Ön Test Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Ölçüm	N	X	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	16	30.31	13.84	30	.526	.603
Deney Grubu	16	27.50	16.32			

Kontrol ve deney grubunun Başarı Ön Test Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1'e bakıldığı zaman kontrol grubunun başarı ön test ortalaması 30.31, deney grubunun başarı ön test ortalaması ise 27.50 olarak görülmektedir. Kontrol grubunun başarı ön test puan ortalaması yaklaşık 3 puan gibi bir farkla deney grubundan fazla olsa da kontrol grubu ile deney grubunun ön test başarı puanlarında arasında anlamlı bir farkın olmadığı tablodan anlaşılmaktadır. Bir başka deyişle tablodan elde edilen sonuca göre kontrol grubu ile deney grubunun ön test başarı puanları birbirine oldukça yakındır.

Tablo 2: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Ön Test-Son Test İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları

Ölçüm	N	X	S	sd	t	p
Ön Test	16	30.31	13.84	15	3.38	.004
Son Test	16	46.25	15.86			

Kontrol grubu öğrencilerinin Başarı Ön Test-Son Test İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin başarı ön test puan ortalamalarının 30.31 olduğu görülürken, başarı son test puan ortalamala-

rının 46.25'e yükseldiği görölmüştür. Tabloya bakıldığında öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görölmektedir. Bu sonuç geleneksel yazma yöntemiyle yapılan uygulamanın da belirli bir oranda başarılı olduğunu göstermektedir.

Tablo 3: Deney Grubu Öğrencilerinin Başarı Ön Test-Son Test İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları

Ölçüm	N	X	S	sd	t	p
Ön Test	16	27.50	16.32	15	7.38	.000
Son Test	16	66.56	13.75			

Deney grubu öğrencilerinin Başarı Ön Test-Son Test İlişkili Örneklem T Testi Sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. Bu sonuçlara göz atıldığında kontrol grubu öğrencilerinin başarı ön test puan ortalamalarının 27.50, başarı son test puan ortalamalarının ise 66.56 olduğu görölmektedir. Yani öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamaları arasında 39 puana yakın önemli bir fark oluşmaktadır. Tablo 3'teki verilere bakıldığında öğrencilerin başarı ön test ve başarı son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görölmektedir. Bu veriler ışığında yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4: Kontrol ve Deney Grubunun Başarı Son Test Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Ölçüm	N	X	S	sd	t	p
Kontrol Grubu	16	46.25	15.86	30	3.87	.001
Deney Grubu	16	66.56	13.75			

Kontrol ve deney grubunun Başarı Son Test Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Tablo 4'teki bilgilere bakıldığında kontrol grubunun başarı son test puan ortalaması 46.25, deney grubunun başarı son test puan ortalaması ise 66.56 olarak görölmektedir. Her iki grubun arasında neredeyse 20 puanlık bir fark olduğu tablodan anlaşılmaktadır. Bu verilere göre deney ve kontrol grubunun başarı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır. Yaratıcı yazma uygulamalarının geleneksel yazma uygulamalarından daha fazla başarıya katkı yaptığı bu sonuçlar dikkate alındığında söylenebilir.

4. Tartışma ve Sonuç

Türk soylu öğrencilere Türkçe öğretimi zor ve üzerinde düşünölüp çalışılması gereken bir iştir. Ana dil öğretimindeki geleneksel bir kısım metotlarla Türk soylu öğrencilere Türkiye Türkçesi öğretmeye çalışmak her zaman arzu edilen çıktıları sağlamayabilir.

Çünkü Türkiye Türkçesini ana dil olarak öğrenen öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasıyla, gırtlak yapısıyla, etkilendiği ortamla Türkiye Türkçesini bambaşka bir coğrafyada ve bambaşka bir düşünce yapısıyla öğrenmeye çalışan insanların temel birikimleri ve hazırbulunuşluk düzeyleri bir değildir. Hâliyle birikim ve hazırbulunuşluk noktasında ortaya çıkan farklılıklar hedef kitleye ulaşma biçimini ve öğrenme yöntemini etkileyecektir. Bu konuda bir başka husus da yabancı bir dili, o dilin kullanılmadığı bir yerde öğrenmeye kalkmanın, tamamlanması zor bir süreç olduğu gerçeğidir (Lado 1964, 4).

Çalışmada ön test başarı puanları birbirine yakın olan Türk soylu öğrenciler üzerinde geleneksel yazma yönteminin ve yaratıcı yazma yönteminin etkisini test etmek amacıyla bir araştırma yapılmış ve nihayetinde yaratıcı yazma yönteminin geleneksel yazma yönteminden dil öğretimine daha fazla katkı sağladığı belirlenmiştir.

Dilin kuralını bilmeyi dil bilmeye eş tutan geleneksel yaklaşımda (Gömleksiz ve Elaldı 2011, 445) öğretmen merkezli bir eğitim söz konusudur. Öğrencinin pasif olduğu bu anlayışta bireysel farklılıklar dikkate alınmaz. Bütün öğrenciler eşit olarak görülür. Yalnızca bilme ve kavrama gibi bilişsel becerilere yönelik olarak öğretim planlanır. Bunun bir yansıması olarak da düz anlatım, ezberleme, tekrar ve yazdırma gibi yöntemlerin dışına çıkmaz (Duruhan 2004, 3). Oysaki geleneksel yaklaşımlar yerine ikame edilen çağdaş öğrenme yaklaşımları üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik planlanır (Aytan 2011, 26; Güneş 2007, 1). Bu yaklaşımlarda öğretmen yalnızca süreci organize eder ve öğrenciye rehber olur. Öğrenci geleneksel yaklaşımın tersine sorumluluk alır kendi öğrenmesini yönlendirir, yüksek düşünme ve karar verme becerilerini kullanır ve diğer öğrenenlerle iş birliği içinde olur (Açıkgöz 2011, 172; Gömleksiz 2000, 254; Kalem ve Fer 2003, 3). Yaratıcı yazma yöntemi de bu yönüyle çağdaş öğrenme teknikleri arasında sayılabilecek bir yaklaşımdır ve başarıya daha çok katkı sağlamaktadır. Nitekim çalışmadan elde edilen veriler de Türk soylu öğrencilere Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma yönteminin geleneksel yazma yöntemine nazaran daha faydalı olduğunu kanıtlamıştır. Çalışmada, yaratıcı yazma yöntemiyle Türkiye Türkçesi öğrenmeye çalışan Türk soylu öğrenciler, geleneksel yazma yöntemiyle Türkçe öğrenmeye çalışan arkadaşlarından yaklaşık 20 puan daha fazla almıştır. Nitekim öncesinde Aktaş (2009, 7) tarafından İzmir Ekonomi Üniversitesinde A2 düzeyinde İtalyanca öğrenen lisans öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada yabancı dil öğretiminde yaratıcı yazma yaklaşımının başarı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Demir (2011, 177) de yapmış olduğu araştırmada ilköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile Türkçe dersi karne notu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, yaratıcı yazma becerileri yüksek olan öğrencilerin Türkçe dersi başarı notunun da yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Yaratıcı yazma becerisi ile başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir diğer araştırma da Demirbaş tarafından yapılmıştır. Demirbaş (2005, 59) çalışmasında yaratıcı yazma etkinliklerinin edebiyat dersi başarısını olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir.

Yaratıcı yazma becerilerine ilişkin bugüne kadar yapılan araştırmalar, bu becerinin yalnızca akademik başarıyı değil başka değişkenleri de etkilediğini ortaya koymuştur. Genel literatür, bu konuda araştırma yapanlara yaratıcı yazmanın düşünme becerisi (Gö-

çer 2010, 188), yazmaya yönelik tutum (Erdoğan ve Yangın, 2014, 452; Kırmızı ve Beydemir 2012, 319), yazma özyeterlilik algısı (Demir 2013, 84) ve yazılı anlatım becerisi (Duran 2010, II; Karakaş 2011,110) gibi değişkenler üzerinde de etkili olduğunu göstermiştir. Tüm bu veriler yaratıcı yazmanın gerek Türk soylulara Türkçe öğretirken, gerek ana dili Türkçe olanlara Türkçe öğretirken etkili bir yöntem olarak kullanılabileceğine dikkat çekmektedir.

Sonuçta ana dil öğretiminde etkili bir yöntem olarak kullanılan yaratıcı yazma yönteminden hem yabancılara dil öğretiminde, hem de Türk soylulara Türkçe öğretiminde faydalanılmalıdır. Zira dünya değişmekte, değişen dünyayla birlikte bilginin sunuluş biçimi de her geçen gün farklılaşmakta ve farklı bir kimliğe bürünmektedir. Yıllar öncesinin yöntemleriyle, mevcut bilgileri öğrencilere sunmak yerine modern zamanların insan yetiştirme sistemine uygun yöntemler işe koşulmalıdır. Bu doğrultuda dile getirilebilecek öneriler aşağıdadır.

1. Türkçe öğretiminden verim elde etmek için Türkçe öğretimi ana dil öğretimi, iki dillilere Türkçe öğretimi, yabancılara Türkçe öğretimi ve Türk soylulara Türkçe öğretimi gibi sınıflara ayrılmalıdır.
2. Türk soylulara Türkçe öğretimi üzerine düşünülmesi, genel Türkçe öğretiminden bağımsız olarak bu konu ele alınarak bu alana has yöntemler belirlenmelidir.
3. Yıllar boyunca kullanılmış fakat kayda değer bir fayda temin edilememiş yöntemler yerine yaratıcı yazma gibi daha özgün yöntemler Türk soylulara Türkçe öğretiminde kullanılmalıdır.
4. Türk soylulara Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemlerin ana dil öğretiminden farklı olacağı düşüncesiyle ilk aşamada Türkçe öğretmenliği lisans programlarına “Yabancılara Türkçe Öğretimi” dersinden ayrı olarak “Türk Soylulara Türkçe Öğretimi” dersi konulmalı, ikinci aşamada ise Türk soylulara Türkçe öğretecek öğretmen adayları ihtisaslaşmak adına ayrı bir müfredat ve bölüm çatısı altında toplanmalıdır.
5. Son olarak ise Türk soylulara Türkçenin nasıl öğretileceğine ilişkin yayınlar masa başında değil de bölgenin gerçeklerini görerek, bölgede bizzat uygulama yaparak yapılmalıdır.

Kaynakça

- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kıbrıs.*
- Açıkgöz, K.Ü. (2011). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınları.
- Akkaya, A. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında fıkralar: Nasreddin Hoca Fıkraları. *Milli Folklor*. s. 171-181.

- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, M. (2009). Yabancı dil öğretiminde yaratıcı yazmanın başarıya ve yazılı anlatıma etkisi. *Dil Dergisi*. 145, s. 7-27.
- Asutay, H. (2003). Yabancı dil öğretiminde kültür bağlamı ve öteki dil. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*. 118, s. 26-29.
- Aytan, T. (2011). Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri. *ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 2(4), s. 23-43.
- Barın, Erol (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler, *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*. 1, s. 9-30.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılar Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 1(4), s. 107-133.
- Blythe, H. and Sweet, C. (2008). The Writing Community: A new model for the creative writing classroom. pedagogy: Critical approaches to teaching literature, *Language, Composition, and Culture*, 8(2), s.305-325.
- Broekkamp, H., Janssen, T. and Bergh, H. V. D. (2009). Is there a relationship between literature reading and creative writing?. *Fourth Quarter*. 43(4), s. 281-297
- Büyükaslan, A. (2007). Yabancı dil Türkçenin öğretilmesinde yeni yöntemler: Bilişim uygulamaları, çözüm önerileri. *I. Uluslararası Kitle İletişim Araçlarında Türkçenin Kullanımı Sempozyumu*. Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Çangal, Ö. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültür taşıyıcısı olarak türküler. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*. 2(2), s. 9-20.
- Dai, F. (2010). English-language creative writing in mainland China. *Word Englishes*, 29(4), s. 546-556.
- Demir, A. (2010). *Yabancılar Türkiye Türkçesi öğretiminde kültürlerarası yaklaşımdan hareketle metinlerin incelenmesinde dikkat edilecek noktalar*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Demir, A. ve Açıık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *TÜBAR*. 30, s. 51-72.
- Demir, T. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Teke Dergisi*. 2(1), s. 84-114.
- Demirbağ, A. (2005). *Biyoloji öğretiminde yaratıcı yazma uygulamaları*. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir.

- Duran, S. (2010). *Yaratıcı yazma yaklaşımının yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: Sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*. 6, s. 207-228.
- Duruhan, K. (2004). Türkiye’de okulda geleneksel anlayış ve yöntemlerle insan yetiştirme- nin olumsuz etkileri. *VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Er, O., Biçer, N., Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 1(2), s. 51-69.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*. 4(3), s. 888-937.
- Erdoğan, Ö., Yangın, B. (2014). Süreç temelli yazma uygulamalarının yazılı anlatıma ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(1), s. 438-459.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3(12), 178-195.
- Gömlüksiz, M. N. (2000). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler ve yöntem sorunu. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 5(1), s. 253-164.
- Gömlüksiz, M.N., Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies*. 6(2), s. 443-454.
- Gündüz, O., Şimşek, T. (2011). *Anlatma teknikleri II: Yazma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Hengirmen, M. (1993). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 10, 5.
- Hengirmen, M. (1997). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yöntemi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı Yazma*. İstanbul: Morpa Yayıncılık
- Kalem, S., Fer, S. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 3(2), s. 433-461.
- Kalfa, M. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde sözlü kültür unsurlarının kullanımı. *Millî Folklor*, 12 (97), s. 167-177.

- Kaplan, M. (2002). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları
- Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 42(2), s. 265-277.
- Karakaş, Ö. A. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin İngilizce yazma becerisini geliştirmeye etkisi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kırmızı, F. S., Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13(3), s. 319-337.
- Küçük, S. (2007). *Yazılı anlatım ve yaratıcılık*, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.
- Laing, H. (2014). An atmosphere of possibility: Teaching creative writing. *Literacy Learning the Middle Years*. 22(1), 23-30.
- Mahadi, T. S. T., Jafari, S. M. (2012) Language and culture. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(17), s. 230-235.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Ozil, Ş. (1991). *Dil ve Kültür Çağdaş Kültürümüz, Olgular-Sorunlar*. Cem Yayınevi, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Özdemir, O. (2012). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni B1 seviyesinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uygulanması üzerine bir çalışma. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*. 2(3), s. 1-25.
- Özkan, İ. (2007). *Türkçenin yabancılara öğretimi. Türk Dünyası Araştırmaları*. (Ed.Bengü İzler), Ankara: Pegem A Yayınları.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Tapan, N. (1990). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kültür bağlamının değerlendirilmesi. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*. 7, s. 55-68.
- Tok, M., Yığın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*. 8, s.132-147.
- Uygur, N. (1996). *Kültür Kuramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ünal, F.T. ve Sever, A. (2012). Yaratıcı yazmada müziğin etkisi. *Turkish Studies*. 7(4), s. 2907-2918.